

CURRÍCULO

**Para Rede Pública
Municipal de Ensino
de Cascavel**

**VOLUME IV
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Renato Silva

Prefeito Municipal

Marcia Aparecida Baldini

Secretária Municipal de Educação

Francielle Selzler Brecher Beckert

Diretora do Departamento de Ensino

Francisca de Carvalho Rojo

Diretora do Departamento de Informação
e Administração da Rede Escolar

Miriam Jaqueline de Araújo Carlotto

Diretora do Departamento de
Planejamento, Gestão e Finanças

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C336c

Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação.

Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel : volume IV : educação de jovens e adultos. / Cascavel (PR), Secretaria Municipal de Educação ; [coordenação geral: Eliane Theinel Araujo Silva, Rosane Aparecida Brandalise Correa, Tchierly Juliani Bier de Oliveira ; assessoria geral: Marta Sueli de Faria Sforini.]. - Cascavel, PR : SEMED, 2024.

283 p. ; il

Inclui bibliografia.

Vários colaboradores.

ISBN 9786598461201 (livro físico)

ISBN 9786598461218 (livro digital)

1. Educação de jovens e adultos - Currículos - Cascavel (PR). I. Silva, Eliane Theinel Araujo. II. Correa, Rosane Aparecida Brandalise. III. Oliveira, Tchierly Juliani Bier de. IV. Sforini, Marta Sueli de Faria. V. Título.

CDD 23. ed.: 374.98162

Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária Thayse Dal Molin Alérico CRB 9/1948

GRUPOS DE TRABALHO

ASSESSORIA GERAL

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni

COORDENAÇÃO GERAL

Eliane Theinel Araujo Silva
Rosane Aparecida Brandalise Correa
Tchierly Juliani Bier de Oliveira

Fundamentos Teóricos

CONSULTORA

Prof^a. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni

COLABORADORES

Aspectos Históricos e Legais da Educação de Jovens e Adultos

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno
Érica Teixeira da Silva

Pressupostos Filosóficos

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno
Tchierly Juliani Bier de Oliveira

Pressupostos Psicológicos

Edilene dos Santos Moraes
Eliane Theinel Araujo Silva
Elizane Cordeiro Severino da Rocha
Francielly Lamboia Giaretton
Luciana Espindola

Pressupostos Pedagógicos

Claudia Pagnoncelli
Tchierly Juliani Bier de Oliveira

Concepção de Avaliação

Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno
Tchierly Juliani Bier de Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Marcel Kappes da Silva

Arte

Consultora: Profa. Ma. Andrea Pessutti Rampini Nagai

Coordenadora do Componente Curricular: Marineide Aparecida Müller

Colaboradora: Adriana Aparecida Mendonça Vaz

Ciências

Consultora: Profa. Ma. Sandra Moraes Giannotti

Coordenadora do Componente Curricular: Prescila Daga Moreira Sgarioni

Colaboradoras:

Ana Cristina Gottardo Buss

Eliane Theinel Araujo Silva

Tania Pereira da Silva Sens

Educação Física

Consultora: Profa. Dra. Evandra Hein Mendes

Coordenadora do Componente Curricular: Ana Cláudia Vieira de Moura Muniz

Colaborador: Adilson de Amorim

Geografia

Consultora: Profa. Dra. Ângela Massumi Katuta

Coordenadoras do Componente Curricular:

Elisiane Silva

Clenilza Lemos da Silva

Colaboradora: Tânia Pereira da Silva Sens

História

Consultor: Profº. Dr. Leandro de Araújo Crestani

Coordenadoras do Componente Curricular:

Clenilza Lemos da Silva
Elisiane Silva

Colaboradores:

Moisés Sens
Tânia Pereira da Silva Sens

Língua Portuguesa

Consultoras e Coordenadoras do Componente Curricular:

Profa. Ma. Gisele Aparecida Dossena
Profa. Ma Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira

Colaboradoras:

Claudia Pagnoncelli
Nereide Adriana Miguel de Santana
Janete Isaura Pompeu

Matemática

Consultora: Profa. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes

Coordenadora do Componente Curricular: Tchierly Juliani Bier de Oliveira

Colaboradores:

Cleusa Kruger Theisges
Cristiane Aparecida Ribeiro Bueno
Eliane Theinel Araujo Silva
Jéssica Stoch
Moisés Sens
Nereide Adriana Miguel de Santana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	5
PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	22
PRESSUPOSTOS PSICOLÓGICOS	31
PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	43
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	59
CÓDIGOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	65
ARTE	67
Concepção do Componente Curricular	67
Objetivo Geral	70
Encaminhamentos Teóricos-Metodológicos	71
Avaliação	93
Referências	94
CIÊNCIAS	97
Concepção do Componente Curricular Ciências	97
Objetivo Geral	101
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	101
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	111
Avaliação	123
Referências	124
EDUCAÇÃO FÍSICA	127
Concepção do Componente Curricular Educação Física	127
Objetivo Geral	128
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	128
Conteúdos e objetivos de aprendizagem	134
Avaliação	140
Referências	141
GEOGRAFIA	143
Concepção do Componente Curricular Geografia	143
Objetivo Geral	146
Encaminhamentos Teórico-Metodológicos	146
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	158
Avaliação	167
Referências	168

HISTÓRIA	171
Concepção do Componente Curricular História	171
Objetivo Geral	177
Encaminhamentos Teórico-Methodológicos	177
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	185
Avaliação	194
Referências	196
LÍNGUA PORTUGUESA	201
Concepção do Componente Curricular Língua Portuguesa	201
Objetivo Geral	205
Encaminhamentos Teórico-Methodológicos	206
Avaliação	244
Referências	245
MATEMÁTICA	253
Concepção do Componente Curricular Matemática	253
Objetivo Geral	256
Encaminhamento Teórico-Methodológico	256
Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem	274
Avaliação	280
Referências	282

INTRODUÇÃO

O *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Volume IV: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Fase I* representa uma contribuição significativa para o campo da educação pública, particularmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este documento foi cuidadosamente elaborado com o propósito de fornecer diretrizes pedagógicas que possam orientar as práticas educativas voltadas para um segmento da população que, por diversos motivos históricos, sociais e econômicos, não teve acesso à escolarização em tempo adequado.

A EJA, enquanto modalidade de ensino, é carregada de um forte compromisso social e educacional. Historicamente, ela surge como uma resposta às lacunas deixadas pelo sistema regular de ensino, lacunas estas que refletem as desigualdades estruturais de nossa sociedade. Nesse sentido, o presente currículo não apenas visa a inclusão educativa, mas também a promoção da equidade social, ao oferecer uma segunda oportunidade de acesso ao conhecimento formal e ao desenvolvimento integral para jovens e adultos.

Partindo desses pressupostos, o *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Fase I* representa a concretização dos esforços coletivos de professores e profissionais da educação da rede municipal, que almejam não apenas a criação de um currículo sistematizado, mas um documento que realmente se configure como o núcleo da práxis educativa.

No processo de revisão e reelaboração deste documento, enfrentaram-se muitos desafios, mas também ocorreram avanços substanciais, que refletem uma trajetória significativa iniciada há vários anos e consolidada pela participação coletiva. O objetivo foi aprimorar o processo de “seleção do conhecimento” a ser incluído no currículo, com base naquilo que é essencial para o desenvolvimento humano, capacitando os indivíduos para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo.

A elaboração deste currículo reflete uma trajetória marcada pela produção coletiva, envolvendo professores e demais profissionais da educação em sua formulação e na definição de pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que contemplam todos os aspectos do desenvolvimento humano. Esse processo teve início em 2004 e culminou na publicação da primeira edição do currículo em 2008, que desde então tem orientado o trabalho pedagógico nas escolas municipais de Cascavel, fundamentado nas abordagens teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

A revisão, atualização e ampliação deste currículo foram impulsionadas por mudanças significativas nas legislações nacionais, estaduais e no contexto educacional local, bem como pela necessidade de alinhamento com o Plano Municipal de Educação (PME, Lei nº 6.496 de 24 de junho de 2015-2025). Após mais de uma década desde a publicação da primeira edição, surgiram novas demandas e exigências, fruto de avanços nas pesquisas educacionais, e das transformações sociais e culturais que impactam a educação.

Com base no documento original de 2008, esta revisão, atualização e ampliação mantém a essência do currículo, ao mesmo tempo em que aprofunda conceitos e realiza as adequações necessárias para responder às realidades contemporâneas do município e às legislações vigentes.

O compromisso estabelecido pela Constituição Federal de 1988, e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), serve de alicerce para este currículo. O documento é resultado de um esforço coletivo e contínuo, envolvendo estudos, formações e debates entre os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, com o objetivo de construir um currículo que seja não apenas normativo, mas profundamente enraizado nas práticas educativas e na realidade dos sujeitos da EJA.

Diante desse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel promoveu diversas ações para a revisão e atualização do currículo, incluindo seminários, grupos de estudo e consultas públicas, que resultaram em um documento teoricamente fundamentado e metodologicamente coerente com as demandas contemporâneas da educação de jovens e adultos. Este currículo, portanto, se consolida como uma referência central para a práxis educativa na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva, crítica e emancipadora, que busca formar sujeitos capazes de transformar suas realidades e exercer plenamente sua cidadania.

Este documento se fundamenta em três principais concepções teóricas que orientam sua estrutura e conteúdo: o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Essas abordagens fornecem um arcabouço teórico que fundamenta as escolhas pedagógicas e curriculares aqui apresentadas.

Compreende-se que a realidade educacional não pode ser analisada de forma isolada das condições socioeconômicas e históricas em que se insere. Assim, este currículo considera as contradições e desigualdades inerentes ao sistema capitalista, propondo uma educação que vá além da simples reprodução do status quo, mas que busque a formação de sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade ao seu redor.

Destaca-se a importância do desenvolvimento humano como um processo que se dá por meio da interação com o meio social e cultural. Sob essa perspectiva, o currículo enfatiza a necessidade de apropriação dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, entendendo que é por meio do acesso ao conhecimento sistematizado que os indivíduos podem alcançar sua plena humanização. A escola, portanto, é vista como o espaço privilegiado para a transmissão e assimilação desses saberes, possibilitando que os estudantes se apropriem da cultura em seu sentido mais amplo.

Defende que o processo educativo deve ser intencional e sistemático, com o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais e críticas dos estudantes. A educação, nesse sentido, não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca formar sujeitos conscientes de seu papel histórico e social, capazes de questionar e intervir na realidade. Para tanto, este currículo privilegia o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, entendendo que esses elementos são essenciais para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Ao articular essas concepções teóricas, o *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Volume IV* propõe-se a ser um instrumento de transformação social, que reconhece e valoriza as especificidades dos sujeitos da EJA, ao mesmo tempo em que os desafia a superarem as condições que historicamente os excluíram da escola. Este currículo não se limita a reparar as lacunas educacionais do passado, mas também busca proporcionar uma formação que prepare os estudantes para enfrentarem os desafios do presente e do futuro, com autonomia, criticidade e responsabilidade social.

O documento é composto pelo Volume I - Educação Infantil, Volume II - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Volume III - Fundamentos da Educação Especial, **Volume IV - Educação de Jovens e Adultos** e Volume V - Diretrizes da Educação em Tempo Integral. No Volume IV - Educação de Jovens e Adultos, a primeira parte contempla: Fundamentos Teóricos - Aspectos Históricos e Legais da Educação de Jovens e Adultos; Pressupostos Filosóficos; Pressupostos Psicológicos - Aprendizagem e desenvolvimento humano; Pressupostos Pedagógicos - Os processos de transmissão e apropriação do conhecimento, a Organização das ações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento: o planejamento de ensino e Concepção de Avaliação.

A segunda parte do documento destina-se à organização dos Componentes Curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Cada texto específico dispõe sobre características das diferentes áreas de conhecimento redigidas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, contemplando os seguintes itens: Concepção, Objeto de Estudo, Objetivo Geral, Encaminhamentos Teórico-Metodológicos, Conteúdos, Objetivos de Aprendizagem, Avaliação e Referências Bibliográficas.

Neste sentido, o currículo aqui apresentado não é apenas um conjunto de diretrizes pedagógicas, mas uma declaração de compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e emancipadora. Ele reafirma o papel da escola como um espaço de socialização dos conhecimentos e valores que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, ao implementar este currículo, a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel assume a responsabilidade de contribuir para a formação de sujeitos capazes de transformar suas vidas e a sociedade em que vivem.

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A gênese da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ocorreu entre o período de colonização e o final do século XIX, quando predominou o objetivo educacional de difundir a cultura europeia e inculcar os ideais da religião católica, por meio da catequização jesuítica, aos povos indígenas, com a intencionalidade de atender às regras da corte portuguesa. Assim,

[...] a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do novo mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida que esta, procurava converter os índios aos costumes da coroa portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores (Piletti, 1988, p. 165).

Essas primeiras ações educativas, porém, não garantiram a educação formal nem à maioria das crianças e muito menos aos adultos. De acordo com dados do Censo Nacional de 1890, o Brasil contava, até então, com 85,21% da população iletrada (Paiva, 1983), evidenciando que ao longo da história, a educação no país foi excludente e discriminatória. Com o desenvolvimento urbano-industrial ocorrido entre o final do século XIX e início do século XX, foram aprovadas leis que enfatizavam a oferta da Educação de Jovens e Adultos, objetivando o aumento da população votante, visto que a Lei Saraiva¹, de 1881, proibia o voto do analfabeto.

Em 1925, por meio do Decreto n.º 16.782-A de 13/01/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, o ensino noturno para jovens e adultos foi instituído, tendo como uma de suas justificativas a necessidade de mão de obra qualificada gerada pelo desenvolvimento industrial, atendendo com isto, contraditoriamente, aos interesses políticos e econômicos das classes dominantes e, ao mesmo tempo, às necessidades dessa parcela da população que, por várias razões, fora excluída da escola.

A partir de 1930, intensificaram-se, por parte dos organismos civis e sociais, as pressões para o combate ao analfabetismo, pois este era compreendido como um “mal e uma

1 "O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa, também ficou conhecido como "Lei Saraiva". Deveu-se tal denominação à homenagem feita ao José Antônio Saraiva, Ministro do Império, que foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do país. O referido decreto [...], proibiu o voto de analfabetos, além de ter adotado eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império: senadores, deputados à Assembleia Geral, membros das Assembleias Legislativas Provinciais, vereadores e juizes de paz. Estabeleceu ainda que os imigrantes de outras nações, em particular a elite de comerciantes e pequenos industriais, e os que não fossem católicos, religião oficial do Império, poderiam se eleger, desde que possuísse renda não inferior a duzentos mil réis. [...] Na primeira eleição sob o império da lei Saraiva, em 31 de outubro de 1881, compareceram 96.411 eleitores, para um eleitorado de 145.296, menos de 1,5% da população e menos de 1%, se considerados os eleitores comparecentes. [...]" (Brasil, 2023, on-line) Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227300>. Acesso em 24 abril 2023.

doença nacional” e o analfabeto como “inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz” (Paraná, 2005, p. 14). Em decorrência dos altos índices de analfabetismo no Brasil, instituiu-se pela Constituição Federal, em 1934, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Porém, sua oferta era insignificante e muitas crianças permaneciam à margem da escolarização, elevando, com o tempo, o número de adultos analfabetos.

No início da década de 1940, o analfabetismo foi considerado a causa das dificuldades econômicas vivenciadas no país. O adulto analfabeto era visto como incapaz de pensar por si mesmo, de produzir e elaborar conhecimento. Quando ele tinha acesso a algum tipo de formação escolar na vida adulta, sua especificidade psicológica e social não era considerada, conduzindo o educador a tratá-lo como uma criança que ingressa na escola, cometendo, desse modo, equívocos em sua prática pedagógica.

Foi com a aprovação do Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Jovens e Adultos foi oficializada e, a partir daí, novos projetos e campanhas foram organizados para ampliar a alfabetização desse público.

Em 1942, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida como modalidade de ensino, por meio da Reforma Capanema. Neste mesmo ano, é criado o Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP, com o objetivo de atender à alfabetização e à educação de adultos analfabetos, sendo efetivado apenas em 1946.

Nas décadas de 1940 e 1950, a educação de adultos foi compreendida como uma educação distinta do ensino regular e, por meio do governo federal, foram intensificadas campanhas nacionais de alfabetização em massa. Ao final da década de 1950, essas campanhas de alfabetização passaram a receber críticas, referentes tanto aos aspectos financeiro e administrativo, quanto à orientação pedagógica. Das críticas ao aspecto pedagógico originou-se um novo modelo pedagógico para a educação de adultos, tendo como base as ideias do educador Paulo Freire. Os principais programas de alfabetização e de educação de adultos desenvolvidos no período foram à “luz das ideias” de Freire.

Nos anos 60, tais programas foram executados por meio de uma ação política, junto a grupos populares, o que resultou em diversos movimentos, dentre os quais destacaram-se o Movimento de Educação de Base – ME (1961), que configurava-se em um sistema de educação via rádio, idealizada pela CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil e os Centros Populares de Cultura – CPCs (1961). O eixo central do projeto era a construção de uma cultura nacional, democrática e popular na direção de conscientização das classes populares por meio da Arte. Outro movimento foi a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961), que teve seu início em Natal no Rio Grande do Norte em fevereiro de 1961, sendo interrompida em abril de 1964, após o Golpe Militar.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização – PNA, que previa a propagação de programas de alfabetização por todo o país, com base na proposta de Paulo Freire. Esta iniciativa foi interrompida com o golpe militar, cessando também os programas desenvolvidos desde 1961, pois eram tidos como ameaça à ordem política vigente, sendo perseguidos e reprimidos aqueles que a promoviam. O Estado, com a finalidade de garantir a “normalização” das relações sociais, desempenhava função repressiva, permitindo existir somente programas que assumissem o caráter assistencialista e conservador.

Perante a sociedade e os organismos nacionais e internacionais, os altos índices de analfabetismo deveriam ser reduzidos, pois a continuidade dos baixos níveis de escolaridade não seria condizentes com a proposta da construção de uma grande nação. Nesse sentido, havia necessidade de dar respostas ao direito de cidadania, considerando os interesses hegemônicos do modelo socioeconômico vigente.

Em resposta à necessidade de redução do analfabetismo, foi regulamentado, em 1967, por meio da Lei N.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que manteve-se por todo o período militar. Em 1969, diante das pressões do governo militar, o MOBRAL afastou-se da proposta inicial, apresentando-se como um programa que contava com recursos financeiros significativos, mantendo rígido controle sobre a orientação e supervisão pedagógica, bem como a produção de materiais didáticos, assegurando assim, os interesses políticos dos governos militares na direção de,

[...] ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna (Paiva, 1982, p. 99).

Durante a década de 70, o movimento expandiu-se por todo o país, originando o Programa de Educação Integrada² - PEI, o qual era uma síntese do curso primário e possibilita a continuidade de estudos. Neste mesmo período, foi implantado um projeto de educação via rádio, denominado Projeto Minerva³, quando todas as emissoras de rádio do país foram obrigadas a transmitir em determinado horário a programação educativa. Tal experiência teve como elementos negativos a oscilação de matrículas e as evasões durante o curso.

Ao término da década de 70, visando a continuidade do MOBRAL, ocorreram mudanças significativas nos seus objetivos, considerando a meta inicial de erradicar o analfabetismo no Brasil. Para tanto,

[...] o MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular portando concepções e finalidades como a “erradicação da chaga social que era a existência de analfabetos” ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego, conteúdos presentes nos “Livros - cadernos de Integração” – material didático

2 O Programa de Educação Integrada (PEI) fez parte da estrutura organizacional do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, sendo implementado nos Estados e Municípios por meio de convênios com as prefeituras. Nesse sentido, o Programa de Educação Integrada também seguiu essa lógica, e se constituiu como um dos maiores Programas, e durante 13 anos de atuação focalizou-se no prosseguimento da escolarização dos sujeitos jovens e adultos, à época” (Torres, 2020, p. 55).

3 “O governo militar criou um programa de ensino à distância chamado *Projeto Minerva*. O programa entrou no ar pela primeira vez no dia 4 de outubro de 1970. O objetivo era solucionar os problemas educacionais com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão educativas para a massa, utilizando métodos e instrumentos não convencionais de ensino. Como tudo era controlado, o governo determinou horários obrigatórios para a transmissão de programas educativos. Os programas pretendiam preparar alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, estudantes que não tinham condições de frequentar um curso preparatório. O *Projeto Minerva* foi mantido até o início dos anos 1980, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação – 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma”. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/programas/projeto-minerva/>. Acesso em 11 abr 2023.

próprio e massificado para todas as regiões do país (Amaral, apud Paraná, 2005, p. 13, grifo do autor).

Em 1971, com a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto, que reformou a LDBEN N.º 4.024/61, foi conferido um capítulo próprio para o ensino supletivo, que passou a ser normatizado. O Parecer n.º 699, de 05 de julho de 1972, do Conselho Federal de Educação – CFE, especificou seus fundamentos e características, bem como normatizou os exames supletivos seriados e os exames com certificação. E,

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, e distinguiu as várias funções: suplência – relativa à reposição de escolaridade-, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização (Di Pierro et al, 2001, p. 62).

Foram criados cursos supletivos, centros de estudos e ensino a distância, entre outros. Os exames supletivos foram mantidos como mecanismos de certificação, atualizando os exames de madureza⁴ já existentes.

No início, o ensino supletivo apresentava-se “[...] como uma modalidade temporária, de suplência, para os que necessitavam comprovar a escolaridade no trabalho e para os anal-fabetos” (Paraná, 2005, p. 14). No entanto, tornou-se ininterrupto e indispensável, considerando a demanda que crescia continuamente. Sua matriz curricular apresentava a mesma proposta do ensino regular, porém de forma condensada, sem a preocupação com a escolarização específica do jovens e adultos. Compreende-se, desta forma, que a LDB 5692/71,

[...] contemplava o caráter subjetivo da EJA, excluindo as demais modalidades, não diferia dos objetivos do MOBREAL quanto à profissionalização para o mercado de trabalho e à visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos (Beserra; Barreto, 2014, 168).

Compreendia-se que o ensino supletivo, devido à sua flexibilidade, era uma oportunidade para aqueles que não haviam concluído a escolarização, assim como ampliava as chances dos jovens e adultos se adequarem às demandas da nova sociedade (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 118).

Na década de 80, por iniciativa dos movimentos sociais vários projetos foram se ampliando, visando a uma “[...] educação pública de qualidade e universalizada para todos” (Paraná, 2005). Com a Nova República, o governo federal cessou a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguindo o MOBREAL. Com seu fim, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, resultado de um trabalho interministerial, embasado na ideologia desenvolvimentista, na direção de preparação de mão

4 Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso – que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginasial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava. (Menezes, 2001). Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/madureza/>>. Acesso em 25 abr 2023.

de obra necessária aos interesses capitalistas, mas estruturado sob inspiração das proposições de Paulo Freire. Essa Fundação passa a dar sustentação técnica e financeira às prefeituras municipais e instituições da sociedade civil que ofertavam educação básica para jovens e adultos. Seu período de vigência foi assinalado por um esgotamento das políticas públicas para jovens e adultos no âmbito do governo federal.

Neste período, ocorria também a oferta de Educação de Jovens e Adultos pelos Estados e Municípios, que se responsabilizaram pela escolarização. Ainda na década de 80, o Estado do Paraná ofertou o ensino supletivo seriado, e foram instituídos os Centros de Estudos Supletivos – CES e os Núcleos Avançados de Ensino Supletivos – NAES, visando à descentralização do atendimento da Educação de Jovens e Adultos.

A garantia de uma educação obrigatória e gratuita foi regulamentada pela Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu, em seu Artigo 208 (versão original), que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Na década de noventa, o Brasil passou por um período de reformas educacionais que tiveram seu início após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990. Essa conferência foi financiada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

O evento contou com a participação de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países em desenvolvimento em todas as modalidades de ensino, incluindo a educação de jovens e adultos.

Dentre os principais indicadores da educação no Brasil no início da década de 90, destacam-se o elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros; as altas taxas de evasão e repetência: aproximadamente 60% dos ingressantes no Ensino Fundamental (Ensino de Primeiro Grau, à época) deixavam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíram os oito anos da escolaridade obrigatória reprovavam pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar. O Ensino Médio (Ensino de Segundo Grau) atendia a menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino (15 a 17 anos) (Silva; Abreu, 2007, p.1-2).

Em 1990, o presidente Fernando Collor de Melo extinguiu a Fundação Educar e deixou todos os municípios sem condições de dar continuidade ao trabalho que desenvolviam. Neste mesmo governo, antes do seu *impeachment*, houve a proposta de efetivação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que, com exceção de algumas ações, não avançou além do seu propósito inicial. Os envolvidos neste programa não exerceram controle adequado sobre a destinação dos recursos e ele foi encerrado após um ano.

Entre os anos de 1990 e 1993, o governo federal promoveu um debate de abrangência nacional que culminou com a elaboração do Plano Decenal de Educação, que teria como uma de suas finalidades promover a participação do país no acesso aos créditos internacionais atrelados aos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Este Plano “[...] fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados”, conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000, p.121).

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, em 1994, foi implementada a reforma político-institucional da educação pública. Dentre as principais medidas da década de 1990, destacam-se: a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e da Emenda Constitucional n.º 14.

Apesar de todo o histórico acerca da escolarização inicial para o público adulto apresentado até este ponto, foi somente por meio da nova LDB N.º 9.394/1996, aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser compreendida oficialmente como modalidade da Educação Básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, com especificidade própria. Na trajetória de elaboração da Lei, projetos em conflito apontaram diferentes direções para a Educação de Jovens e Adultos, a exemplo do substitutivo de Jorge Hage, que previa atenção especial a esta modalidade de ensino. Nos seus artigos 62 e 63, estava previsto: a redução de jornada de trabalho, sem redução salarial para trabalhadores matriculados no ensino noturno; intervalos para estudo; ações mais concretas do Poder Público - ações diretas no sistema de ensino, estímulos fiscais, creditícios para empresas que facilitassem o estudo de seus funcionários, entre outros.

Todavia, a versão aprovada, em seus artigos 37 e 38, assegurou oportunidades educacionais apropriadas, segundo as características do alunado; estímulo genérico do poder público no que tange a ações que mantivessem o trabalhador na escola, bem como exames supletivos e de aferição de conhecimentos e habilidades informais (Saviani, 1997).

Observa-se, portanto, que a desconsideração do proposto no substitutivo de Jorge Hage, representou um retrocesso no que se refere à preocupação com a garantia de uma formação básica de qualidade para o jovem e adulto trabalhador. Assim, a Seção V, da LDB, destinada à Educação de Jovens e Adultos, apresentou poucas inovações e, dentre elas, uma alteração problemática: a redução da idade mínima para certificação na EJA: de 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio. A redução da idade fez com que a demanda por esta modalidade se elevasse de maneira exorbitante, resultando em um esvaziamento de matrículas no ensino regular – ou seja, houve um processo de “desregularização”.

Está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no título V, capítulo II, seção V, dois artigos relacionados, os quais pontualmente dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996, p. S/P).

A Emenda Constitucional n.º 14, aprovada também em 1996, quase na mesma data da LDB, modificou a redação do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, regulamentado que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1996).

Essa mesma emenda suprime o compromisso com a erradicação do analfabetismo, bem como com a universalização do ensino fundamental e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, regulamentado pela Lei N.º 9.424/96. Ainda que tenha recebido aprovação unânime do Congresso, esta lei teve alguns vetos por parte do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, entre os quais, a exclusão das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre as esferas de governo do FUNDEF.

Tal medida desencorajou os órgãos públicos a ampliar o ensino fundamental de jovens e adultos, comprometendo a oferta desta modalidade educativa. Esta situação perdurou por uma década, e somente em dezembro de 2006, pela Emenda Constitucional n.º. 53, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, com o objetivo de ampliar e redistribuir investimentos em educação, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

Com a aprovação do Novo FUNDEB, Lei N.º 14.113/2020, a Educação de Jovens e Adultos evidencia-se em três pontos: no Artigo 33, § 2º- Título III, no qual reitera o acompanhamento do Conselho do FUNDEB quanto ao recebimento e distribuição de recursos destinado ao PEJA - Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, programa voltado aos sujeitos com mais de 15 anos de idade e que não tiveram oportunidade de concluir os Ensino Fundamental e Médio. Porém, o PEJA anuncia

prioridade aos alunos egressos do Programa Brasil Alfabetizado⁵, à população que reside no campo, às comunidades quilombolas, à população indígena e às pessoas que cumprem penalidades em unidade prisionais.

O Novo FUNDEB explicita em seu artigo 43, título I, alínea p, a ponderação de 0,80 (oitenta centésimos), delegada à distribuição de recursos considerando o número de matrículas na modalidade EJA para as instituições públicas de ensino. Desta forma, ainda que ínfimo, o financiamento apresentou possibilidades da construção de políticas públicas mais efetivas para a EJA.

No que tange a legislação para a EJA, constata-se que a partir do anos dois mil, o cenário das políticas educacionais direcionaram ações que permitiram avanços significativos. Destacam-se dois documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, o Parecer CNE/CEB N.º 11/2000 e a Resolução CNE/CEB N.º 01, de 05 de julho de 2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Esse parecer aponta para a EJA uma função reparadora e uma função equalizadora. A função reparadora manifesta-se na consideração de que, no Brasil, os descendentes de negros, índios e caboclos, sofrem consequências da realidade histórica, na qual a igualdade e o acesso ao código escrito permanecem sendo problemas a serem enfrentados. O não acesso a graus mais elevados de letramento dificulta a conquista de uma cidadania plena. Realizar a reparação desta realidade, na história e na vida de tantos sujeitos, seria, portanto, uma das finalidades da EJA. Reparar o atraso escolar é proposto com o fim de restabelecer o tempo, mediante condições apropriadas de aprendizagem, que auxiliam o progresso do aluno na escola.

A função equalizadora remete à promoção da equidade, entendida como forma pela qual se poderia distribuir os bens culturais de modo a garantir maior igualdade, consideradas as situações específicas. Por esta função, o sujeito que teve afastada de sua formação, qualquer que tenha sido a razão, poderia restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (Brasil, 2000).

É possível identificar, no entanto, na proposição dessas funções para a Educação de Jovens e Adultos, uma concepção redentora e assistencialista da escola e do sistema educacional. Redentora, por admitir que seria possível resolver no âmbito da escola graves problemas de ordem econômica, política e social que o país não conseguiu resolver ao longo de sua história. Assistencialista, porque atribui à escola e ao sistema educacional funções que fogem à sua especificidade educativa e acabam por secundarizar, com isso, a finalidade emancipatória do processo educativo.

Outra política pública direcionada à EJA foi a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, o qual, por meio das diretrizes estabelecidas no Decreto N.º 5.154/04, destinou-se aos jovens e adultos que haviam concluído o ensino fundamental e atingido no mínimo 21 anos de idade, ou

5 O objetivo deste programa está em “Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida” (Brasil, 2023, on-line). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em 23 mai 2023.

que estivessem aptos ao mercado de trabalho. O PROEJA apresenta como metas: oferecer uma educação baseada na construção do conhecimento, na resolução de problemas, na auto-aprendizagem e reflexão permanente sobre a teoria e a prática do trabalho; oferecer oportunidade de articular as experiências da vida, em especial os obtidos no trabalho, com os saberes escolares; qualificar e habilitar profissionais para acompanhar a evolução do conhecimento tecnológico e a aplicação de novos métodos e processos na prestação de bens e serviços (Brasil, 2006).

No que se refere à normatização estadual, dentre as Deliberações do Conselho Estadual de Educação, a de n.º 06 aprovada em 11/11/05, estabeleceu as Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná, e dispôs sobre a organização e funcionamento dos cursos e exames supletivos, substituindo a Deliberação n.º 008 de 15/12/00, com poucas alterações.

No ano de 2006, a Secretaria de Estado e de Educação do Paraná publicou o Documento Orientador Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, o qual teve como principal objetivo direcionar uma proposta metodológica para a EJA, de forma a articular cultura, trabalho e tempo, ou seja, um modelo pedagógico próprio para esta modalidade, de forma a contemplar as necessidades dos sujeitos que dela fazem parte (Paraná, 2006).

A Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel no ano de 2008 publicou e implementou o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental - Fase I (Cascavel, 2008), avançando no trabalho com essa modalidade ao assegurar uma base curricular que contempla as especificidades da EJA, considerando a realidade objetiva dos alunos no município.

Em abril de 2010, o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer 6/2010 (Brasil, 2010), após ampla discussão acerca das Diretrizes Operacionais - Parecer 23/2008, reitera a idade mínima de ingresso na EJA para o Ensino Fundamental I, de 15 (quinze) anos completos, e o cumprimento de 1200 horas de efetivo ensino, sendo a certificação a cargo dos sistemas de ensino. Esta regulamentação é reiterada no município de Cascavel pela Deliberação do Conselho Municipal de Educação n.º 003 de 17/09/2013 (Cascavel, 2013).

Nesse período, é estabelecida como meta para a Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014):

[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014, p. 4).

Para tanto, 14 estratégias foram explicitadas, sendo que destas, somente três dizem respeito a ações para o Ensino Fundamental I e as demais direcionadas ao Ensino Médio, de modo especial ao ensino médio profissionalizante, condizente aos preceitos da globalização e do mercado. Das estratégias anunciadas no documento, prevalecem ações de correção de fluxo, de recuperação de aprendizagem e de busca ativa da população acima de quinze anos com a escolaridade incompleta e ações para combater a evasão escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que define objetivos

de aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, não cita a Educação de Jovens e Adultos como modalidade.

Considerando que o município de Cascavel atende a Fase I da EJA, 1º segmento, a qual corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, para cumprir da obrigatoriedade de implementação da BNCC em todo território nacional, faz-se necessário o alinhamento dos objetivos de aprendizagem estabelecidos nesse documento, porém ressalta-se que é necessário adaptar os objetivos as especificidades do ensino para jovens e adultos. E o que está exposto na Resolução nº 01 de 25 de maio de 2021 (Brasil, 2021), a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular, e Educação de Jovens e Adultos a Distância .

Com o compromisso da Secretaria Municipal de Educação em ofertar um ensino de qualidade para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, 1º segmento do Ensino Fundamental, cumpre-se também as normas complementares aprovadas pela Deliberação CME nº 6 de 22 de novembro de 2022, no que compete a atender as especificidades dessa parcela da população, garantindo seus direitos ao acesso ao conhecimento sistematizado pelas diferentes ciências.

Diante do resgate da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é possível notar a predominância de campanhas e movimentos desenvolvidos, nas esferas da administração federal, estadual e municipal, com o envolvimento de organizações da sociedade civil, com vistas à efetivação de propostas que contribuíssem para a universalização e combate do analfabetismo, bem como para a preparação desse público quanto a inserção no mercado de trabalho.

Por fim, no decorrer do percurso histórico educacional da educação destinada aos jovens e adultos, ocorreram avanços significativos, tanto no que tange a sua legalidade quanto às especificidades do processo pedagógico. No entanto, os embates e lutas continuam na direção de assegurar legalmente que as mudanças sociais, culturais e ideológicas sejam refletidas e revertidas e um ensino que possibilite não só a formação integral dos sujeitos da EJA, mas uma nova configuração no cenário educacional na qual a educação para o jovens e adultos deixe de ser uma lacuna a ser preenchida.

Perfil do Aluno da EJA no Município de Cascavel

A Constituição Federal de 1988, legitimou a educação como um direito fundamental e um dos direitos sociais (art. 6º), sendo dever do Estado e da família, promover e incentivar o pleno desenvolvimento do sujeito, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (art. 205). A educação no Brasil é direito público subjetivo, isso significa que o acesso à educação básica é obrigatória e, portanto, deve ser gratuita. O oferecimento do ensino pelo Poder Público é de responsabilidade da autoridade competente, seja na esfera federal, estadual ou municipal.

Visando melhorar a qualidade de vida, a inserção e a integração ao meio social, os

juvens e adultos não escolarizados almejam que a escola lhes ofereça novas oportunidades de inclusão na sociedade e no trabalho.

Em 2019, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (IBGE, 2019), havia no Brasil 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, de analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%.

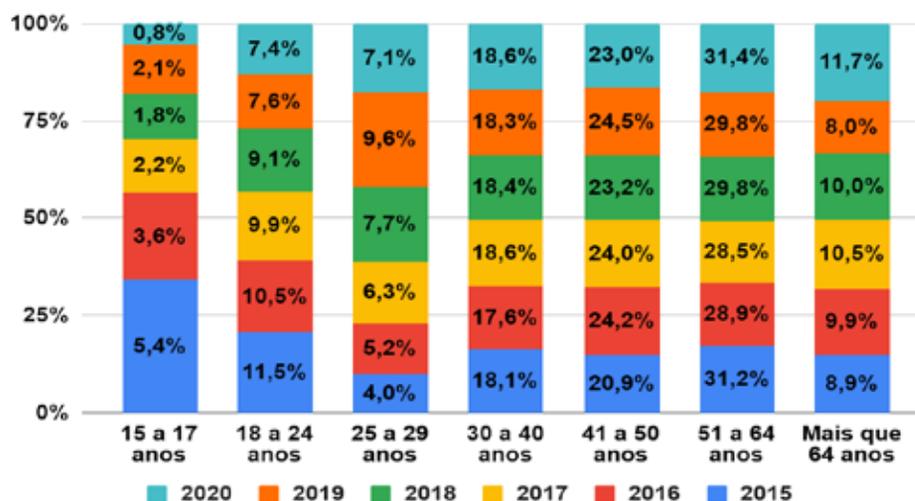
Segundo dados da pesquisa, a taxa de analfabetismo é assim distribuída: com relação a grupos de idades: 15 anos ou mais: 6,6%; 25 anos ou mais: 7,9%; 40 anos ou mais: 11,1%; 60 anos ou mais de idade: 18%; em relação à idade/sexo: 15 anos ou mais: homem 6,9%, mulher 6,3%; 60 anos ou mais de idade: homem e mulher: 18%; e em relação à idade/cor ou raça: 15 anos ou mais: branca 3,6% e preta ou parda 8,9%; 60 anos ou mais de idade: branca 9,5% e preta ou parda: 27,1%. Esses dados evidenciam que o analfabetismo no Brasil está relacionado a idade, sexo⁶ e raça.

Os dados também explicitam que as gerações mais jovens, atualmente, têm maior acesso à educação e são alfabetizadas ainda crianças, o que mostra os feitos da Constituição de 1988, que legitima a educação como um direito fundamental e social materializado por meio de políticas sociais.

Com relação ao município de Cascavel/PR, em 2022, de acordo com dados do Censo, 3,2% das pessoas de 15 anos ou mais de idade não sabiam ler e escrever.

Apresentamos nos gráficos a seguir o perfil dos alunos atendidos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA): fase I da Rede Pública Municipal de Ensino (RPME), no período de 2015 a 2020. Os percentuais do gráfico 1, evidenciam que a faixa etária dos alunos varia de 15 anos a alunos com mais de 64 anos.

Gráfico 1: Matrículas, em termos percentuais, por Dependência Administrativa (municipal), modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental Fase I, Faixa Etária- CASCAVEL, 2015 a 2020.



Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (LDR). Elaboração do grupo de trabalho, 2023.

6 De acordo com PNAD (IBGE, 2019), a taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais é menor entre as mulheres quando comparado aos homens, porém entre mulheres e homens com 60 anos ou mais de idade a taxa das mulheres se igualou à dos homens, em 2019, alcançando 18,0%. Na série histórica essa taxa entre as mulheres era superior quando comparada aos homens.

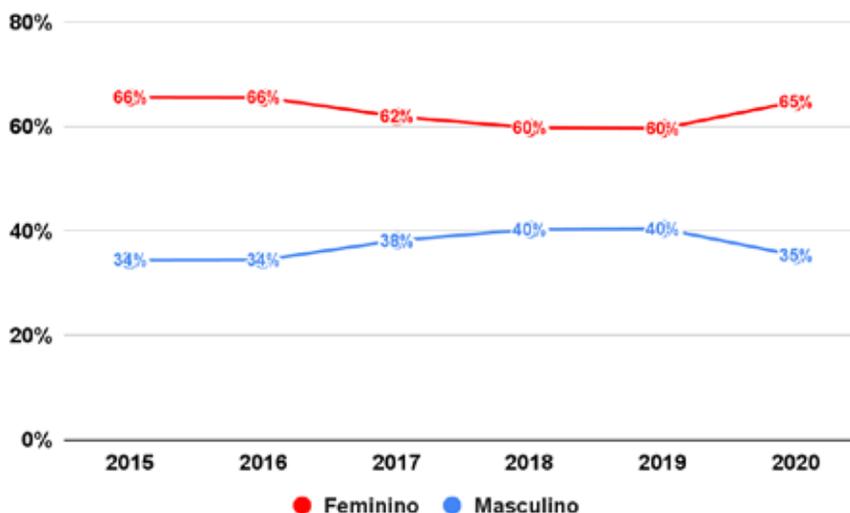
A composição das matrículas conforme faixa etária, no período em análise, constituiu-se, em média, por 0,1%, 18,5% e 81,4%, de adolescentes, jovens, adultos e idosos, respectivamente. Contudo, pessoas com mais de 41 anos representam 63,1% dos alunos.

Muitos dos adolescentes, jovens e adultos que procuram a EJA, seja para adquirir conhecimentos que permitam maior interação social ou pelas exigências no mundo do trabalho, reproduzem um conjunto de ideias e práticas da escola tradicional, aprendidas na sua trajetória de escolarização.

Conforme depoimentos dos próprios alunos, “aprender a ler e a escrever” tem significado amplo, pois propicia ler textos religiosos, auxiliar nas atividades escolares dos filhos e netos, calcular e pagar despesas domésticas, preencher cadastro para solicitação de emprego, decodificar enunciados do transporte coletivo, assinar documentos corretamente, concluir o ensino fundamental, médio e superior e, assim, conseguir um emprego melhor, bem como para suprir outras necessidades que se apresentarem em seu cotidiano.

No gráfico 2, os dados revelam que as mulheres são a maioria a ocupar os bancos escolares das instituições de ensino da Rede Pública Municipal de Ensino (RPME) de Cascavel. De 2015 a 2020, em média, 63% das matrículas são do sexo feminino.

Gráfico 2: Matrículas, em termos percentuais, por Dependência Administrativa (municipal), modalidade de Educação de Jovens e Adultos- Ensino Fundamental Fase I, Sexo - CASCAVEL, 2015 a 2020.

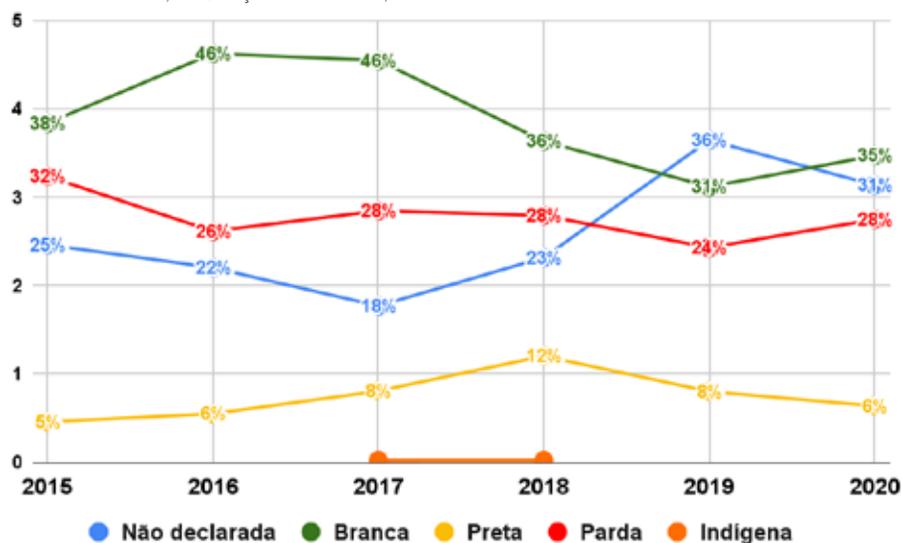


Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (LDR). Elaboração do grupo de trabalho, 2023.

O alto percentual de mulheres, segundo relatos das próprias alunas, se dá porque na visão de seus pais elas deveriam se encarregar dos afazeres do lar, assim, os estudos não foram priorizados pela família durante suas infâncias. Este ciclo continua mesmo depois do casamento, período no qual, filhos, marido e outras situações do cotidiano dificultam o acesso delas à escolarização. Nesse contexto da vida adulta, a educação continua não sendo prioridade.

No gráfico 3, os dados mostram que, em média, 39% dos alunos matriculados na EJA da RPME/Cascavel se autodeclararam de cor branca, 35% de cor parda e preta, seguido de 26%, percentual significativo, que não se autodeclararam.

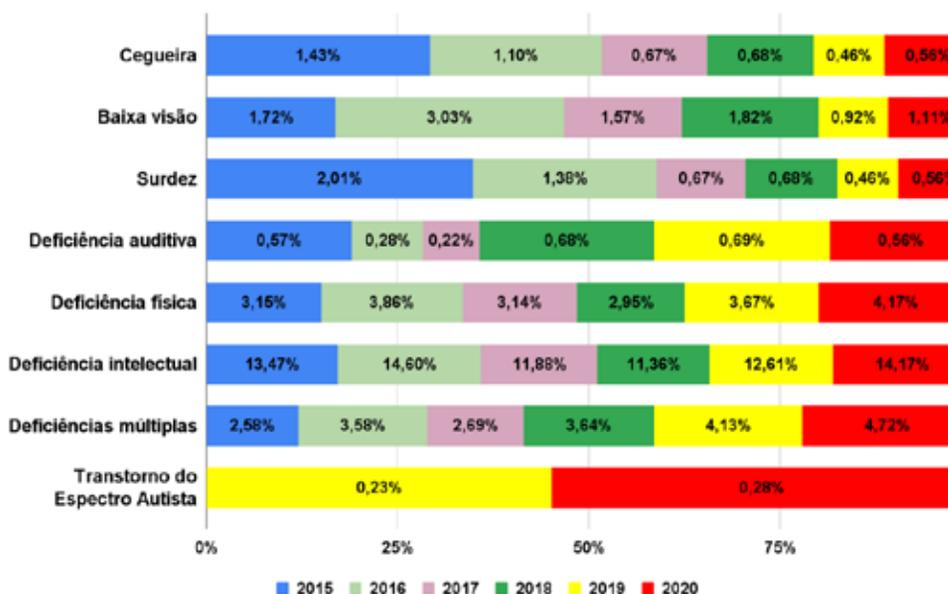
Gráfico 3: Matrículas, em termos percentuais, por Dependência Administrativa (municipal), modalidade de Educação de Jovens e Adultos- Ensino Fundamental Fase I, Cor/Raça - CASCAVEL, 2015 a 2020.



Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (LDR). Elaboração do grupo de trabalho, 2023.

No gráfico 4, apresentamos o percentual de alunos com deficiência matriculados na EJA, destacando as deficiências encontradas (cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtorno do espectro autista). No período de 2015 a 2020, em média, 24,12% dos alunos possuíam alguma deficiência. Cabe ressaltar que, quase a totalidade das matrículas dos alunos com deficiência está concentrada no Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire- CMBEJA.

Gráfico 4: Matrículas, em termos percentuais, por Dependência Administrativa (municipal), modalidade de Educação de Jovens e Adultos- Ensino Fundamental Fase I, por categoria da Educação Especial (PEE) - CASCAVEL, 2015 a 2020.



Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (LDR). Elaboração do grupo de trabalho, 2023.

No período de 2015 a 2020, os dados indicam, 13,02% dos alunos com deficiência intelectual, 3,56% com deficiência múltipla, 3,49% com deficiência física, 1,69% com baixa-visão, 0,96% com surdez, 0,82% com cegueira, 0,50% com deficiência auditiva e 0,25% com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O grande número de alunos com necessidades especiais na EJA evidencia os limites da inclusão escolar, já que muitos desses alunos, mesmo frequentando os bancos escolares, não tiveram garantidas as condições para prosseguirem, com sucesso, a escolarização no ensino regular.

De modo geral, o perfil dos alunos da EJA - idade, gênero, cor/raça e necessidades especiais - revela uma realidade que é socialmente contraditória e injusta, pois, por questão de sobrevivência, muitos abandonaram os estudos e, posteriormente, a exigência de escolarização os faz retornar à escola.

O trabalho exercido por jovens e adultos que frequentam a EJA, em sua maioria, é braçal, repetitivo e cansativo, não se constituindo em uma atividade emancipadora por meio da qual eles se desenvolvem. Muitos se dedicam às atividades à margem do mercado formal de trabalho, dentre as quais destacam-se: trabalho braçal (agricultores, serventes de pedreiro, "saqueiros"), trabalho doméstico (diaristas, mensalistas, zeladores), trabalho manual (artesãos em geral), trabalho autônomo (costureiras, vendedores ambulantes, coletores de material reciclável). Há também aposentados, beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), donas de casa e desempregados. A maioria dos alunos possui renda igual ou inferior a um salário mínimo.

Considerando o histórico pessoal e escolar desse público, sua condição social, vivências e expectativas que em muito se diferenciam da criança que frequenta o ensino fundamental, a Educação de Jovens e Adultos deve contemplar ações pedagógicas específicas, que garantam aos alunos uma aprendizagem de qualidade. Isso constitui um imenso desafio, pois implica que devemos considerar a cultura do aluno, o nível de desenvolvimento já alcançado, sua característica como trabalhador e o tempo que ele permanece na escola.

Assim sendo, para transmitirmos o conhecimento científico e promovermos o desenvolvimento dos estudantes, principal função da escola, necessitamos de uma prática pedagógica voltada ao atendimento das especificidades dessa modalidade de ensino.

É fundamental que busquemos conhecer os alunos, e considerando o que os dados evidenciam, não há como refletir sobre a EJA da RPME/Cascavel considerar o aspectos como: faixa etária, sexo, cor ou raça e as especificidades da Pessoa com Deficiência (PcD) e suas expectativas e necessidades; visando o desenvolvimento da autonomia, incentivando-os à observação dos progressos obtidos na aprendizagem.

O resgate, a ampliação e o fortalecimento da autoestima, o acolhimento e a valorização dos alunos são ações essenciais que possibilitam o encontro das habilidades do cotidiano com os saberes escolares. Neste sentido, como docentes, devemos ser dinâmicos, com um olhar que inclua propostas educativas de desenvolvimento da pessoa de forma integrada e completa, com relação às suas necessidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais.

Considerando o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e suas

necessidades, bem como as características próprias desta modalidade de ensino, faz-se necessário garantir, por meio de políticas educacionais, que esta tenha atenção e cuidado, tanto quanto as outras modalidades da educação e que sua importância alcance o reconhecimento e apoio de toda a sociedade organizada, visando restaurar ao aluno de Educação de Jovens e Adultos o direito que lhe foi negado pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.; SILVEIRA, A. D.; SCHNEIDERS, G.; DIDONET, M. **Laboratório de Dados Educacionais**. Disponível em: <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BESERRA, VALESCA; BARRETO, MARIBEL OLIVEIRA. **Trajetória da Educação de Jovens e adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e de conscientização na alfabetização de adultos**. Ciru em revista. Jul/Ago - Ani 03, nº 04, páginas: 164 - 190, 2014.

BRASIL. [CONSTITUIÇÃO (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 set 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 04 abr 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 12 abr 2023.

BRASIL. **Decreto nº 16.782 A de 13 de janeiro de 1925**. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627135011>>. Acesso em: 12 abr 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.513, de 25 de Agosto de 1945**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 10 abr 2023.

BRASIL. **Deliberação nº 06/05 de 11 de novembro de 2005**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PR_152_Del_06_05.pdf>. Acesso em: 10 de abr 2023.

BRASIL. **Deliberação nº 008 de 15 de dezembro de 2000**. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/deliberacao_008-2000.doc>. Acesso em 10 abr 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em 11 abr 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em 11 abr 2023.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 16 abr 2023.

BRASIL. **Lei Nº 5.379, de 15 de Dezembro de 1967**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 abr 2023.

BRASIL. **LEI Nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVt190>> . Acesso em: 10 abr 2023.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm>. Acesso em: 11 de abr de 2023.

BRASIL.. **Parecer 6/2010 de 07/04/2010**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Parecer 6/2010 de 07/04/2010**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Resolução Nº 01 de 25 de maio de 2021**. Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. **Parecer 699 de 05 de julho de 1972**. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf)>. Acesso em 10 abr de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso 13 abr 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 23/2008 de 08 de outubro de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 11 abr 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 DE Julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2023.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública de Cascavel**: volume III - Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos. Editora Progressiva. Cascavel - PR, 2008.

CASCAVEL. **Deliberação Nº 6 de 22 de novembro de 2023**. Conselho Municipal de Educação de Cascavel, 2022.

CASCAVEL. **Deliberação CME N° 003 de 17/09/2013**. Conselho Municipal de Educação de Cascavel, 2013.

HADDAD, SÉRGIO; DI PIERRO, MARIA CLARA. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação - mai/jun/jul/ago, nº 14, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informativo PNAD 2019- Educação**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

Lei, decretos e modelos relativos á ultima reforma eleitoral. Senado Federal - Institucional - Biblioteca Digital. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227300>>. Acesso em: 11 abr 2023.

PILETTI, CLAUDINO. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Ática,1997.

TORRES, ANDRESSO MARQUES. **O Programa de Educação Integrada (PEI) do Mobral no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos "anônimos"**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas - Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7537/1/O%20programa%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integrada%20%28PEI%29%20do%20mobral%20no%20sert%C3%A3o%20alagoano%20-%20a%20hist%C3%B3ria%20narrada%20pelos%20sujeitos%20an%C3%B4nimos.pdf>>. Acesso em 25 abril 2023

MENEZES, EBENEZER TAKUNO DE. VERBETE MADUREZA. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/madureza/>>. Acesso em 25 abr 2023.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em 26 ago. 2024

PROJETO MINERVA. **Memórias da Ditadura**. Disponível em: <<https://memoriasdaditadura.org.br/programas/projeto-minerva/>>. Acesso em 11 abr 2023.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado**. Ministério da Educação - MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 23 mai 2023.

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

O que priorizar na educação dos seres humanos, seja na família, na escola ou em outros espaços está vinculado às condições existentes em cada tempo histórico e às concepções que se têm de homem e de sociedade, as quais de modo consciente ou inconsciente, guiam as escolhas em torno das características a serem formadas nos sujeitos, os conteúdos que favorecem essa formação e a forma de promovê-la.

Se em outros espaços essas concepções podem estar implícitas, sem que os sujeitos envolvidos tenham consciência delas, na educação escolar, devem ser explícitas, pois elas sinalizam o ponto de chegada da formação e guiam de modo consciente as tomadas de decisões ao longo do caminho. Essas tomadas de decisões dizem respeito a escolha dos conteúdos a serem priorizados, das metodologias adequadas à finalidade formativa, dos materiais didáticos a serem utilizados, dos critérios de avaliação, dentre outras ações que envolvem o cotidiano do trabalho pedagógico na instituição escolar.

Na Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel, defendemos como função principal da educação escolar promover o desenvolvimento humano integral dos estudantes. Essa defesa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, que conjuntamente, nos oferecem os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e didáticos para a realização do trabalho escolar. Cabe, então, mesmo que sucintamente, esclarecer o motivo dessa defesa, o que envolve a concepção de homem e sociedade que lhe dá sustentação, bem como a razão de ser eleito o conhecimento sistematizado – científico, artístico e filosófico – como elemento central de referência para a organização do ensino em nossas escolas.

Os seres humanos, ao longo da história, produziram uma cultura que lhes permitiu não simplesmente se adaptar ao meio natural, mas agir sobre ele modificando as condições do meio e de si próprios. Nas palavras de Leontiev (1978), essa cultura representa:

[...] conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens; os seus conhecimentos penetram os segredos mais bem escondidos do Universo, as obras de arte dão uma outra dimensão aos seus sentimentos (Leontiev, 1978, p. 274).

Por essa razão, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, o acesso aos conhecimentos e aos elementos culturais produzidos pela humanidade, precisam ser assimilados pelos sujeitos como condição para que se tornem humanos. O trabalho educativo, desse modo, visa à produção direta e indireta nos indivíduos das conquistas alcançadas no processo de desenvolvimento dos grupos humanos. Nesse desenvolvimento, como exposto na citação anterior, a humanidade produziu conhecimentos que foram sistematizados pela filosofia, pela arte e pelas diferentes ciências. É, portanto, com base no “saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola” (Saviani, 2005, p. 15), que deve, por sua vez, conter elementos primordiais e essenciais que é a leitura e da escrita, a “linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade” (Saviani, 2005, p. 16).

Esse pressuposto é o que justifica, neste currículo, primarmos pelo clássico, pela transmissão¹ do conhecimento científico, artístico e filosófico, compreendendo como atividade central da escola a socialização dos instrumentos culturais produzidos na história da humanidade. Para Saviani (2005, p. 18), o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”. O acesso ao conhecimento é necessário a todos os grupos humanos e não somente a uma classe social.

O fato de vivermos em uma sociedade letrada e com alto desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, evidencia o meio contraditório em que ocorre o desenvolvimento humano, ele é marcado por um processo conflituoso de contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas, que exige a produção de conhecimentos cada vez mais avançados, e as relações sociais de produção, que mantém a divisão social do trabalho, com grande parte das pessoas à margem do desenvolvimento que foi socialmente produzido. A escola está situada no âmbito dessas contradições e a existência da EJA é testemunha disso, já que dela participam sujeitos que, durante a infância, não tiveram acesso aos bens culturais oferecidos pela instituição escolar.

Qual a relação entre o desenvolvimento humano e a aquisição da cultura, no caso, no saber sistematizado pelas diferentes ciências, pela filosofia e pela arte? Compreender como ocorre o processo de desenvolvimento humano é a condição para compreendermos a razão da luta por uma escola pública que priorize o acesso ao conhecimento científico a todos os alunos é um meio de nos posicionarmos contra a desigualdade social.

O homem é parte integrante da natureza, com necessidades biológicas e sociais, dotado de características particulares, com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais, necessitando se alimentar, se proteger e se reproduzir. Todos os seres vivos, incluindo o ser humano, apresentam material genético, o qual é responsável por transmitir as suas características para a próxima geração (hereditariedade). Porém, o desenvolvimento da espécie humana não se limita ao resultado dessa transmissão, ela conta também com uma forma de desenvolvimento que não é determinada internamente, mas externamente.

O fato de os seres humanos, por meio do trabalho, produzirem conhecimentos explica esse processo que ocorre apenas na nossa espécie: a superação dos limites biológicos de desenvolvimento. A passagem da vida da espécie humana para uma sociedade organizada com base do trabalho teve grande impacto sobre o seu desenvolvimento:

[...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas* (Leontiev, 1978, p. 262).

Dizer que o desenvolvimento dos seres humanos não está submetido às leis biológicas, mas a leis socio-históricas, significa que suas habilidades e comportamentos não ficam mais limitados ao que é previsto pelo código genético, como uma determinação essencialmente

¹ De acordo com Martins (2016, p. 19), a pedagogia histórico-crítica destaca a necessidade do conhecimento universal, em sua forma mais elaborada, ser **transmitido**, e isto significa concomitantemente considerar “as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo”. Ver mais em: Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

interna, mas passam a ser determinados também pelas suas próprias condições materiais de existência, sócio e historicamente constituídas, ou seja, por condições externas.

Nas palavras de Leontiev (1978), o ser humano, “sujeito do processo de trabalho”, é definido de acordo com duas leis: a biológica e a sócio-histórica. A primeira é necessária para conduzir o desenvolvimento da segunda. Nesse sentido, os homens “não são definidos pela natureza [...] ao contrário são determinados pelo modo de organização social. Ou seja, são produtos sociais” (Orso, 2014, p. 172).

Em outras palavras, o homem é parte integrante da natureza, com necessidades biológicas e sociais. Com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais, precisa alimentar-se, proteger-se dos perigos, reproduzir-se. No entanto, para além das questões biológicas, historicamente, ampliou sua condição de sobrevivência e nesse processo criou novas necessidades e produziu meios para sua satisfação, como a linguagem e os meios de produção, conquistas que não o alteram geneticamente, mas que ficam presentes na cultura produzida.

Leontiev (1978), ao tratar sobre o desenvolvimento humano, diferencia os processos de hominização e humanização. Sobre a hominização, Leontiev, amparado em conhecimentos históricos, explica que o homem começa a produzir e a utilizar instrumentos com a finalidade de se defender, para obter algo ou ampliar as possibilidades para suprir as suas necessidades. Ele tanto interviu e modificou a natureza, como internalizou as conquistas e as consequências de suas ações. Esse processo relacional entre homem e natureza, com influências mútuas, de maneira que ambos se modificam, ocorre por meio da atividade humana, isto é, pelo trabalho.

O “trabalho é a primeira e fundamental condição para a existência do homem, condição esta que acarretou a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividades externas e dos órgãos dos sentidos” (Cascavel, 2008, p. 12). A hominização é, portanto, o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana.

O processo de hominização culmina no surgimento do *Homo sapiens* como espécie. Chegado a esse ponto, o ser humano não deixou ou deixa de se desenvolver; porém, esse desenvolvimento já não resulta no aparecimento de uma nova espécie. O processo de desenvolvimento do ser humano, posterior à hominização, é denominado de humanização e vem acompanhado da existência de um salto, em que o ser biológico e natural evoluiu para o ser social. De acordo com Duarte (2003), “esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana enquanto realidade sócio-histórica” (Duarte, 2003, p. 23). Ou seja, o resultado da hominização é conferido ao indivíduo no código genético, mas isso não é suficiente para que ele tenha características humanas como, por exemplo, falar, andar na posição ereta, ter raciocínio lógico, etc. Essas características formam-se por meio da apropriação da cultura, sendo este o processo de humanização.

A humanização pode ser compreendida por meio de dois outros processos: a objetivação e a apropriação. A interação do ser humano com a natureza por meio do trabalho resulta na produção de conhecimentos (linguagem) e de objetos (instrumentos físicos) que ampliam seu domínio sobre o mundo natural, denominamos esses produtos (materiais e imateriais) de cultura. Nessa produção ficam objetivado (materializado) o desenvolvimento já alcançado pela espécie.

Como explicam Sforzi e Oliveira Junior (2018), “o processo de objetivação não ocorre com os demais animais” (Sforzi; Oliveira Júnior, 2018, p. 179), somente com o ser humano, já que ele é o “processo em que a atividade física e a mental dos seres humanos transferem-se para os instrumentos físicos e para a linguagem” (Sforzi; Oliveira Júnior, 2018, p. 178), “é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos” (Duarte, 2016, p. 65), quando os sujeitos deixam “encarnados” nos objetos a atividade possível por meio deles. Assim, objetivação é compreendida como “um processo de acúmulo de experiência, é uma síntese da prática social” (Duarte, 2016, p. 66) que permanece nos instrumentos e na linguagem.

A objetivação completa-se com o processo de apropriação que ocorre por meio da educação. Nesse sentido, a educação é determinante no processo de humanização, ela é o meio pelo qual uma geração se apropria das marcas históricas da humanidade, isto é, do produto cultural (material e imaterial) da geração precedente, objetivado na forma de conhecimentos científicos e saberes vivenciais, entre outras objetivações culturais.

Desse modo, para ser humanizado, não basta o sujeito ter as características biológicas definidoras da espécie humana, é preciso apropriar-se do que a coletividade já produziu. De acordo com Leontiev (1978),

O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas (Leontiev, 1978, 264).

Assim, o desenvolvimento implica na apropriação das formas de atividade historicamente elaboradas. Essa apropriação tem caráter ativo, uma vez que implica não só na própria reprodução dos traços da atividade humana acumulada no objeto (ação externa), mas também na reprodução no indivíduo das funções especificamente humanas formadas historicamente (ação interna). Para Leontiev (1978), a atividade necessária à apropriação cultural requer dos sujeitos a mobilização de funções psíquicas, como a atenção deliberada, a memória lógica, o raciocínio lógico, a imaginação criativa, dentre outras, que, por serem mobilizadas, são desenvolvidas. O conhecimento passa a ser mediador dessas funções. Razão pela qual, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a apropriação da cultura resulta em desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Como parte da cultura, a produção da linguagem foi determinante para a história humana, e sua apropriação pelos novos membros da espécie exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento de cada sujeito, conforme esclarece Leontiev:

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica, não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem (Leontiev, 1978, p. 327).

Compreende-se que a linguagem, ao mesmo tempo em que possibilita a comunicação entre os indivíduos, também cumpre a função de organizar o pensamento, manifestado pela consciência, resultante da ação do homem sobre a natureza e da sua relação com outros

homens. Ou seja, na linguagem está objetivado o pensamento humano e, na sua apropriação, esse pensamento é passado às novas gerações. Em outras palavras, o saber está objetivado na linguagem, nos diferentes tipos de signos, os quais permitem que o pensamento que lhe deu origem seja apropriado pelos novos membros da espécie, promovendo o desenvolvimento do pensamento de cada sujeito.

O ser humano, ao nascer, é pura singularidade e se torna social em um processo formativo; ademais, à medida que lhe for proporcionado acesso as objetivações já existentes, constrói sua subjetividade, que é elaborada a com base nas “objetivações existentes e no conjunto das interações em que o singular se insere”, portanto, “a riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar” (Netto; Braz, 2008, p. 47). Assim, quanto mais condições de socialização da produção material existente lhe forem possibilitadas, ou seja, quanto mais acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, maior a possibilidade de desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Leontiev,

Cada geração começa, portanto, a sua vida do mundo de objectos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 1978, p. 265-266).

O autor afirma que, para se apropriar das objetivações humanas, produzidas pelas gerações precedentes, o indivíduo precisa participar desse mundo, tanto no trabalho, na produção e como nas diversas formas de atividade social.

Essa participação ativa no mundo começa desde o nascimento de cada sujeito. Ao nascer, a criança está inserida em um universo histórico-cultural, ou seja, em meio a uma trama de processos sociais. A forma como será vestida, alimentada, protegida, a língua com a qual será saudada, o rito a que será submetida e os projetos que os adultos farão por ela estarão determinados pela cultura que a envolve com a qual ela atua de modo ativo, desenvolvendo formas de comunicação com as pessoas ao seu entorno. A passagem da situação de dependência completa do bebê, para a paulatina e relativa autonomia do ser humano no mundo, vai ocorrendo por meio do processo educativo, em que o indivíduo se apropria da cultura, adquirindo com ela formas de comportamento e de pensamento que superam sua relação instintiva e imediata com o mundo.

Em síntese, os conhecimentos, como elemento cultural produzido pela humanidade necessitam ser assimilados pelos sujeitos como condição para que se tornem humanos. Este processo de transmissão de conhecimentos, se dá por meio do processo educativo, que ocorre desde os primeiros anos de vida, o qual produz direta e indireta em cada sujeito os resultados das conquistas alcançadas ao longo do desenvolvimento dos grupos humanos (Saviani, 2005).

Por muito tempo, na história da humanidade, esses conhecimentos eram transmitidos em situações cotidianas, no interior dos grupos sociais por meio da participação na cultura, ou seja, não existiam instituições específicas, como as escolas, para a transmissão cultural. Porém, a intervenção do homem na natureza para satisfazer suas necessidades tem um caráter dinâmico, pois a cada interferência novas necessidades são criadas, possibilitando ao homem a produção de novos conhecimentos. Dessa forma,

[...] ao adquirir novas necessidades e ao desenvolver novos modos de produção, o homem explicita essa atividade num terreno inteiramente novo e no interior de novas conexões (por exemplo, através dos experimentos científicos). Tudo isso tem como resultado que o homem chega a um conhecimento cada vez mais completo do mundo dos objetos (Markus, 1974, p. 63).

Ao longo da história, a humanidade chegou a dominar o conhecimento de vários objetos e fenômenos. Alguns desses conhecimentos chegam a um nível de complexidade que são desenvolvidos por meio de uma linguagem própria e passam a compor o repertório das diferentes ciências. Esses não podem ser apropriados nas interações cotidianas de modo espontâneo, eles exigem intencionalidade e método adequado para sua transmissão. Em outras palavras, muitos conhecimentos produzidos pela humanidade podem ser apropriados pela convivência entre pares, na interação com objetos e fenômenos presentes na vida do sujeito, mas algumas objetivações, para serem apropriadas, precisam ser formalmente ensinadas, como é o caso da linguagem científica, filosófica e artística.

Assim, à medida que os conhecimentos produzidos pela humanidade se tornam mais complexos, o processo educativo passa a exigir locais específicos para essa transmissão cultural, surgindo, então, as escolas. Ou seja, a instituição escolar tem como função social de, pelo trabalho educativo, organizar e transmitir um tipo de conhecimento que não é apropriado de modo espontâneo nas interações cotidianas, o científico. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, é na escola, por meio do processo educativo, que as objetivações humanas são transmitidas pelo professor, em forma de conteúdo ao aluno. A escola tem, desse modo, a função social de “transmitir a cada indivíduo os elementos culturais necessários à sua humanização” (Rossler, 2007, p. 94). A finalidade do trabalho educativo é possibilitar que o aluno aproprie-se das objetivações humanas em sua forma sintética.

Apesar de ser essa a especificidade da escola, nem sempre ela cumpre essa função porque, como já afirmado, ela está situada no âmbito das contradições próprias de uma sociedade de classes, dentre elas as vinculadas à produção e à socialização dos bens materiais e culturais da humanidade. Os bens materiais e culturais produzidos não são distribuídos entre as pessoas de maneira igualitária. São apropriados por uma classe social, deixando a outra à margem das objetivações que poderiam resultar em seu desenvolvimento. Além disso, ao invés de produzir o homem omnilateral, produz a desumanização, já que todo desenvolvimento é direcionado a aumentar a produção de mercadorias e, conseqüentemente, do lucro. Conforme esclarece Duarte (2001), o fato de existirem condições para a plena e rica humanização dos seres humanos, por meio da apropriação das objetivações produzidas pela atividade social, não implica, todavia, melhorias nas condições de vida da maioria dos seres humanos.

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nesse século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental (Duarte, 2001, p. 23-24).

O fato de termos sujeitos adultos sem ou com pouca escolaridade em um mundo letrado e de alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico, como encontramos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, atesta a desigualdade que marca a sociedade capitalista. Contrapondo-se a esse modelo social, as teorias que dão suporte à educação escolar pública deste município, “evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção” e afirmam a educação escolar “como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado” (Martins, 2015, p. 272).

Como não poderia deixar de ser, em se tratando de uma sociedade de classes, a ciência também revela o resultado dos embates dessas classes antagônicas. Ocorre que, pela situação de dominação, na qual a classe trabalhadora está posta perante os detentores dos meios de produção, as ideias dominantes expressam a perspectiva desta classe. A ciência é, desse modo, resultado das tensões internas da sociedade de classes. Por essa razão, está tendencialmente a serviço da classe proprietária dos meios de produção, mas não sem contradições e não de forma monolítica ou homogênea.

Todavia, mesmo quando transformadas em ferramentas de dominação, as forças produtivas como resultado do desenvolvimento das diferentes ciências expressam a ampliação da ação humana sobre o mundo e são, assim, uma herança de toda a humanidade. São os seres humanos, em seu processo histórico – e também nos embates de classe –, que permitem o acúmulo cultural; logo, a todos deve-se legar tal acúmulo. Pois, assim como esse conhecimento permite a manutenção e a conservação da estrutura social vigente, também é, contraditoriamente, ferramenta de autonomia e de fortalecimento para a classe trabalhadora.

Por isso, neste currículo, defendemos que a escola tem um papel político essencial, que é o de lutar pela transmissão e pela socialização do conhecimento científico, para que esse esteja ao alcance de todos, possibilitando cada vez mais o enriquecimento intelectual dos indivíduos. Assim sendo, a finalidade da escola é garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, que se limitam ao uso do pensamento empírico, e aproxime os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade, promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico. Esse pensamento é o que permite a compreensão da realidade objetiva, tornando o sujeito mais autônomo e consciente de si mesmo e das relações sociais existentes.

Neste sentido, se a escola propiciar aos estudantes a compreensão da linguagem das diferentes ciências, a “linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade” (Saviani, 2005, p. 16), possibilitará o domínio não apenas da leitura e da escrita, mas junto dele a compreensão das relações com o mundo do trabalho e com as demais relações sociais que permeiam o mundo atual, bem como o entendimento do processo social pelo qual o homem se modifica e desenvolve novas ideias. Esse é o caminho para que os estudantes, de modo especial aqueles que frequentam a EJA, possam desmistificar a divisão social do trabalho, vivenciada diariamente por eles e que explica a situação de exclusão que vivenciaram e vivenciam. É por meio do estudo que podem compreender fenômenos naturais e sociais nos quais estão inseridos, incluindo a compreensão de conceitos opressores estabelecidos pelos modelos de organização do sistema produtivo capitalista que, muitas vezes, são naturalizados por eles próprios.

Porém, não basta termos como meta a promoção dessa formação, como afirma Saviani “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (Saviani, 2005, p. 18). Dentre essas, estão as condições materiais necessárias e as condições metodológicas, ou seja, o modo de organização de ensino que tenha esse potencial formativo. Pois, diferentemente dos saberes que são apropriados no cotidiano, para que ocorra a apropriação dos conhecimentos sistematizados pelos estudantes é necessário que seu processo de transmissão seja organizado adequadamente. Para pensarmos a organização do ensino que promova o desenvolvimento humano, os conhecimentos acerca desse desenvolvimento são instrumentos fundamentais, por isso, serão tratados no próximo subitem.

REFERÊNCIAS

CASCAVEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**: polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 89-142.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento do jovem Marx**. Coleção pensamento crítico, vol. 1, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 343-368.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

NETTO, J. P. BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca de serviço social; v. 1).

ORSO, P. J. A classe trabalhadora, a consciência de classe e a educação: uma história que não é linear. In: ORSO, P. J. et al. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. 1. Ed. São Paulo: Outras expressões, 2014, p. 169-215.

ROSSLER, J. H. Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007, p. 93-116.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SFORNI, M. S. F.; OLIVEIRA JUNIOR, A. P. Leontiev e o Desenvolvimento Humano: Implicações Educacionais. In: NAGEL, L. H.; CARVALHO, E. J. G.; MACHADO, M. C. G. **235 Bases Teóricas e Práticas da Educação Brasileira**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2018. p. 171- 184.

PRESSUPOSTOS PSICOLÓGICOS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Geralmente a análise do desenvolvimento de uma pessoa está atrelado sua faixa etária. Parece que a capacidade de realizar raciocínios abstratos, de dominar a linguagem escrita, de realizar cálculos matemáticos, dentre outras capacidades vai se desenvolvendo naturalmente na criança ao longo dos anos de vida, conforme ela vai crescendo fisicamente. No entanto, pautado no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que o desenvolvimento humano está diretamente relacionado às condições materiais e as relações de trabalho que permeiam a constituição histórica da sociedade.

O desenvolvimento do psiquismo humano está vinculado às condições concretas de existência que possibilitam a cada sujeito em particular a apropriação da cultura, ou seja, dos conhecimentos, modos de pensar e atuar que foram produzidos pela humanidade ao longo da história. Desse modo, o desenvolvimento psíquico de cada sujeito não é resultante da maturação biológica, ele depende, essencialmente, da apropriação cultural.

Por esse motivo, em uma sociedade marcada pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais, nem todas as pessoas têm acesso às condições mínimas para que seu desenvolvimento ocorra em plenitude e na idade adequada. É o caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Eles são o reflexo dessas condições materiais, sociais e culturais que não os permitem frequentar, ou mesmo concluir, seus estudos na idade esperada. Por essa razão, apesar de já terem alcançado a idade que supostamente teria lhes garantido o desenvolvimento das capacidades já citadas, esses sujeitos não tiveram garantidas as condições para se apropriarem da cultura que possibilitaria esse desenvolvimento. No caso específico, esse grupo de pessoas deixaram de ter acesso a parte da cultura da qual cabe à escola socializar: o conhecimento sistematizado pelas diferentes ciências.

Alguns não frequentaram uma instituição ensino, outros a frequentaram por pouco tempo, e outros, mesmo que tenham estado nos bancos escolares, não tiveram sucesso em sua trajetória, não tendo acesso ao conhecimento que deveria ser socializado nesse espaço. Situações como essas afetaram o desenvolvimento dos sujeitos que, hoje, estão na EJA.

Neste sentido, é necessário compreendermos o processo de desenvolvimento humano, tanto para entendermos melhor as características dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, como para promovermos ações de ensino para esse público, que sejam significativas e promotoras do desenvolvimento, mesmo que ele esteja em outra etapa da vida.

Para esse entendimento, nos apoiamos em autores como: Vigotski (1996, 2000), Leontiev (2001) e Elkonin (1986, 1987, 1998) que, fundamentados no materialismo histórico-dialético, buscam compreender o desenvolvimento psíquico humano. Esses autores afirmam que em cada período da vida, há uma atividade que desempenha a função principal na apropriação da cultura e, portanto, no desenvolvimento dos sujeitos. Essa atividade, denominada

de principal¹, é a forma de relacionamento do sujeito com seu entorno social e resulta nas mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nas particularidades fundamentais de sua personalidade.

Essa atividade desempenha a função de "guia" do desenvolvimento psicológico do indivíduo em dado momento de sua existência, constituindo-se como atividade decisiva em meio a outras atividades sociais que compõem a experiência (Martins, 2016, p. 241).

Por este viés, para compreender o desenvolvimento dos sujeitos requer-se compreender as especificidades dos diferentes períodos do desenvolvimento humano e a atividade principal de cada período, pois assim, teremos elementos necessários para entender quais características psíquicas e quais motivos permeiam as relações materiais dos sujeitos com suas realidades objetivas, tendo em vista que cada período é determinado por motivos e ações que orientam a sua atividade em direção ao desenvolvimento.

Tendo como referência estudos preconizados pelo psicólogo soviético, Elkonin (1986, 1987, 1998), em cada época (primeira infância, infância, adolescência, idade adulta/velhice), há duas atividades principais, que se inter-relacionam, conforme exposto:

Figura 1: Periodização do Desenvolvimento Humano



Fonte: Elaboração do grupo de trabalho, 2023.

Considerando que os alunos da EJA são jovens, adultos e idosos, trataremos brevemente das atividades principais na primeira infância e parte da infância, apenas para que possamos compreender, de modo geral, a periodização do desenvolvimento. Embora esses alunos estejam em outra faixa etária, o que eles são atualmente é resultado das conquistas em cada

¹ O conceito de atividade principal aparece nas obras de Elkonin (1987) e Leontiev (2001). Devido a presença de diferentes traduções brasileiras das obras desses autores, podem ser encontradas também as denominações: atividade dominante ou atividade guia. Neste currículo, optou-se pelo uso do termo atividade principal.

etapa e dos limites que enfrentaram para o pleno desenvolvimento ao longo da vida. Para maior compreensão dessas épocas iniciais, os estudos podem ser aprofundados com a leitura do texto introdutório do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, Volume I, Educação Infantil e Volume II - Ensino Fundamental (Cascavel, 2020).

A *primeira infância*, descrita por Elkonin (1987), inicia-se no nascimento da criança, sendo um marco da passagem da vida intrauterina para a vida fora do ventre. Trata-se de um período de mudanças significativas na existência da criança ao deixar o útero materno para enfrentar a vida em sociedade. Ela é totalmente dependente do adulto e expressa suas necessidades por meio de reflexos. A atividade principal deste período é a **comunicação emocional direta com o adulto**, na qual se destaca a importância da linguagem e da afetividade na relação entre o adulto e o bebê, sendo portanto, o cerne de todas as práticas pedagógicas. É por meio dessa forma de interação com o adulto que a criança começa a se apropriar dos modos humanos de se comunicar, de se alimentar, de se vestir, dentre outras ações que fazem parte da cultura.

Entre o primeiro e terceiro ano de vida, a descoberta dos objetos por meio da sua manipulação e exploração ganha destaque. A ação com os objetos se transforma com a descoberta da sua função social e na apropriação de sua utilização constituída historicamente. Essa interação ativa com os objetos é denominada de **atividade objetal manipulatória**, e constitui a atividade principal para a apropriação da cultura (modo humano de agir com os artefatos criados pela humanidade) e, conseqüentemente, para o desenvolvimento psíquico nesse momento de vida da criança. Conforme explicita Pasqualini:

No primeiro ano de vida, o adulto é o centro da atenção da criança, entretanto, ao final do primeiro ano e com suas conquistas, o adulto deixa de ser o centro da atenção e entram em cena os objetos antes apresentados para a criança, que agora podem ser livremente alcançados e explorados por ela própria; desenvolve-se então a atividade objetal manipulatória (Pasqualini, 2013, p. 113).

A criança apropria-se do modo humano de lidar com os objetos à medida que interage com os adultos ou com crianças mais experientes que fazem uso desses objetos e a estimulam a explorá-los. Por essa razão, apesar de empiricamente termos a impressão de uma ação isolada da criança, a atividade ocorre em razão da interação da criança com o adulto. Após o primeiro ano de vida, o desenvolvimento da linguagem verbal representa um salto na interação da criança com o mundo. A nomeação de objetos e ações, ou seja, o surgimento dos primeiros conceitos, amplia o conhecimento da criança sobre a realidade, não se limitando ao que é percebido sensorialmente. Sua comunicação com os adultos é, também por esse motivo, enriquecida.

Enfim, a primeira infância configura-se como uma época na qual a mediação do adulto e a exploração de objetos é essencial, pois, desse modo, a criança passa a desenvolver seu psiquismo de maneira organizada, desenvolvendo a linguagem por meio da qual começa a compreender o mundo a sua volta, significando os objetos e as suas relações sociais.

Entre os três e os seis anos de idade, configura-se a *infância*, época de intensa apropriação de conhecimentos, devido às suas vivências e socializações que tornam-se mais

amplas. Há o enriquecimento expressivo do vocabulário da criança, que passa a estabelecer maior proximidade e autonomia na relação com as outras crianças.

Nesse cenário, o modo mais efetivo de apropriação da cultura pela criança se dá por meio da imitação da atividade humana, feita por meio da brincadeira de papéis sociais, por esta razão, esta é a atividade principal nesse período. Para imitar os papéis de professor, motorista, mãe, bebê ou outro personagem, a criança reproduz modos de pensar, falar e agir que são próprios da atividade realizada por eles. Assim, na brincadeira estão presentes conhecimentos sobre a atividade humana que, para serem representados, exigem da criança a mobilização da atenção, da percepção, da imaginação, do raciocínio, do sentimento, da linguagem, enfim, de todas as funções psíquicas superiores. A brincadeira de papéis sociais, ao requerer a mobilização de todas essas funções, as desenvolve. Além disso, ao imitar “[...] a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas” (Elkonin, 1998, p. 35) a criança está se apropriando do conhecimento sobre a realidade objetiva, usando esse conhecimento como mediador das suas ações, formando, assim, a imagem psíquica dessa realidade.

Portanto, as ações de ensino precisam ser planejadas, oportunizando às crianças um contexto com riqueza de materiais, com brinquedos estruturados e não estruturados, que ampliam as possibilidades para os temas das brincadeiras e contribuem para o enriquecimento do universo cultural da criança. O adulto ocupa papel primordial ao atuar pedagogicamente no enriquecimento dessa atividade, o que, nas palavras de Moya, Sforini e Moya, significa:

[...]atuar de modo a propiciar condições para que as crianças ampliem seu universo cultural, favorecendo o acesso ao conhecimento de várias atividades humanas presentes na realidade objetiva, de modo a enriquecer suas possibilidades de imitação, imaginação e criação na brincadeira (2019, p.1).

Com o desenvolvimento alcançado pela criança por meio da imitação da atividade humana, aos poucos ela não apenas representa nas brincadeiras as ações dos adultos, mas também anseia pelo saber o que o adulto possui, demonstrando interesses pela apreensão de novos conhecimentos. Esse é o caminho para o surgimento de uma nova atividade principal: **a atividade de estudo**. Segundo Asbahr, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, essa é a atividade “que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico” (Asbahr, 2017, p. 171).

Embora, no período que corresponde aos primeiros anos de escolarização, a criança tenha interesse em adquirir conhecimentos sobre o mundo à sua volta, nem sempre o que a escola oferece como conteúdo, e o modo como ele é abordado, leva à formação da atividade de estudo. Por essa razão, o papel da escola é essencial para que essa atividade seja formada no alunos.

A atividade de estudo, nesse período de desenvolvimento da criança, é considerada a atividade principal, pois, por meio dela, se ampliam e ressignificam as relações básicas da criança com a sociedade, conforme afirma Elkonin (1986), “na escola se leva a cabo a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como

dos distintos processos psíquicos” (Elkonin, 1986, p. 99). Nesta mesma perspectiva, Davydov e Márkova destacam que “no ensino escolar a atividade da criança para assimilar a experiência socialmente elaborada se realiza na atividade de estudo” (Davydov; Markova, 1987, p. 323).

Assim, quando a criança está inserida em uma sociedade letrada, emerge nela a expectativa inicial de aprender a ler e escrever, os quais se configuram como elementos propulsores para atividade de estudo, à vista disso “toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está” (Freire, 2007, p.20).

Adquiridas as capacidades de ler e escrever, torna-se possível o contato com a “experiência socialmente elaborada” (Davydov; Markova, 1987, p. 323), que é o conhecimento produzido pelas diferentes ciências, objetivado nos conceitos científicos e comunicados por meio da linguagem escrita. Apropriar-se desses conhecimentos significa adquirir novos mediadores na interação com os fenômenos da realidade objetiva, o que permite compreender essa realidade de modo mais profundo.

Os conhecimentos teóricos, produzidos pelas Ciências, pela Filosofia e pela Arte fazem parte do currículo escolar desde os anos iniciais da Educação Básica, propiciando as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, que ocorre ao longo de todo processo de formação, não se limitando aos anos iniciais.

A época da *adolescência*, segundo Elkonin (1987), é dividida em dois períodos: a adolescência inicial entre 10 a 14 anos e a adolescência entre 14 e 18 anos. Na adolescência, além da atividade de estudo, outra atividade principal começa aparecer e guiar a relação do sujeito com a realidade que é a **comunicação íntima pessoal**, a qual se caracteriza na relação do adolescente com seus pares e com os adultos. Neste período de desenvolvimento, a atividade principal tem o adulto como referência.

Em outras palavras, essa atividade-guia tem como base, nesse período de desenvolvimento, determinadas atividades encontradas entre os adultos, tendo, então, o adulto como referência. O adolescente tende em grande parte a imitar os adultos, procurando parecer com eles em tudo, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder (Anjos; Duarte, 2017, p.198).

Com base nessa premissa, o adolescente tende a se colocar em um novo lugar na relação com o adulto, tanto por sua forma física já estar próxima ou igual a do adulto, como por já ter ampliado os conhecimentos apreendidos. Assim, começa a se preparar para o futuro, ou seja, para a vida adulta, para a independência na organização de novas tarefas e novas atividades, o que impulsiona o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Quando o adolescente se apropria dos conceitos em decorrência das exigências do meio externo ele,

[...] começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem ante de si. A margem do pensamento em conceitos não é possível entender as relações existentes entre tais fenômenos. Tão somente aquilo que os abordam com a chave do conceito está em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas (Vygotski, 1996, p. 64).

O aprendizado, como em todos os momentos anteriores, ocorre na interação com o outro, mas de modo especial, o aprendizado de conceitos científicos, oportuniza ao adolescente o desenvolvimento de uma nova forma de pensamento, o pensamento teórico. Existe uma relação dialética entre a atividade de estudo, por meio da qual os conteúdos escolares são apropriados, e o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Segundo Vigotski, a formação dos conceitos é um processo no qual o adolescente se apropria de uma ampla compreensão da realidade, passa a um nível mais elaborado da atividade intelectual e desenvolve novas formas de conduta.

O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos (Anjos; Duarte, 2016 p.207)

O pensamento por conceitos influencia diretamente a forma como o adolescente se relaciona com o mundo, e isto se reflete no seu comportamento, portanto, está intrinsecamente ligado ao seu desenvolvimento psíquico, que é a maneira como ele organiza a imagem subjetiva da realidade objetiva. “As exigências do meio social impostas ao adolescente, bem como as novas responsabilidades a ele confiadas, são fatores determinantes no desenvolvimento psíquico nessa idade” (Anjos, 2018, p. 154).

Por este viés, o adolescente passa a ter novos interesses pelo mundo adulto, por meio de um olhar mais crítico, ao passo que seu pensamento adquire mais coerência e objetividade, suscitado pela sua vontade de entender seu papel no espaço em que vive. “O adolescente toma consciência de si como alguém que possui o direito ao respeito, independência e confiança, da mesma maneira que acontece com os adultos, o que determina uma mudança em sua atitude com relação ao meio circundante” (Leal; Facci, 2014, p. 32). Ele busca também mecanismos para expressar seus pensamentos e ações.

Elkonin (1987) afirma que com a **atividade de comunicação íntima pessoal**, surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, ou seja, a atividade profissional.

O adolescente passa por um processo de formação da sua autoconsciência como consciência social, no qual os novos motivos e tarefas o direcionam para atividades conjuntas, coletivas e que podem orientá-lo para o futuro no qual virá à tona a dimensão dos objetos vinculados ao trabalho. Assim, ele passa a compreender, analisar e refletir sobre a qualidade dos processos de trabalho adentrando a adolescência propriamente dita, organizada pela **atividade profissional de estudo** (Abrantes; Eidt; 2019). Consciente de si, o jovem avança na compreensão dos aspectos históricos e sociais estabelecidos na sua existência, vinculando-os aos problemas humanos.

É comum se considerar que a *juventude* tem início por volta dos 18 anos. No entanto, delimitar o início da juventude nessa idade, é algo complexo, tendo em vista o contexto das desigualdades sociais próprio da sociedade de classes, que faz com que os jovens tenham acesso a diferentes experiências formativas, na escola e fora dela, resultando em acentuadas

diferenças no desenvolvimento. O mesmo ocorre com a delimitação de uma data que marca o fim da juventude,

[...] considerar o momento em que se encerra a juventude é tarefa ainda mais complexa, pois podemos observar que na própria política para a juventude a idade apresenta variação entre 25 e 29 anos, não sendo possível uma precisão em relação ao ser jovem (Abrantes; ; Bulhões, 2016, p. 246-247).

Diante dessas considerações, podemos definir a juventude pelo momento em que o sujeito inicia sua vida autônoma, o que tende a ocorrer com o ingresso no mercado de trabalho. Assim, mais importante do que delimitar uma idade que demarca o início ou fim da juventude, ressalta-se a necessidade de compreender o comportamento do jovem diante do mundo, bem como quais são as oportunidades de seu desenvolvimento por meio dos estudos, em suas relações com o trabalho e na possibilidade de realizar uma atividade socialmente produtiva.

Nesse sentido analisar a periodização do desenvolvimento na fase da juventude e identificar a atividade dominante que permita “guiar” o desenvolvimento do jovem no intuito de uma práxis consciente é pressupor a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção (Abrantes; Bulhões, 2016, p. 248).

Os mesmos aspectos considerados como aportes para a compreensão do desenvolvimento humano na juventude se configuram na idade adulta a qual pode ser considerada como a que ocorre a partir dos 25 anos de idade. Entende-se assim que, a atividade principal da idade adulta é a atividade de produção social que se materializa no trabalho, levando em consideração a dialética contraditória da sociedade na qual os sujeitos se encontram inseridos, ou seja, aquilo que o sujeito é e aquilo que pode vir a ser no desenvolvimento das suas máximas potencialidades.

A atividade principal que guia o desenvolvimento psíquico do adulto é o trabalho, “[...] atividade esta especificamente humana por meio da qual ocorre a objetivação das suas capacidades, aptidões e possibilidades;” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p.256). O trabalho, em um sentido mais abrangente, diz respeito à produção da própria vida material para suprir as necessidades básicas do sujeito, como pressuposto de toda a existência humana para garantir as condições de viver e de poder fazer história. Por meio dessa atividade, o ser humano desenvolveria sua capacidade criadora e transformadora do meio.

Esse seria o real sentido de uma atividade de trabalho que exerceria o seu papel no desenvolvimento do psiquismo humano, de forma a culminar na formação da personalidade, de modo que a sua atividade laboral se realizasse com vistas à superação das relações de alienação, intrínsecas ao sistema capitalista.

Porém, apesar de ser esse o potencial de desenvolvimento presente no trabalho, na sociedade capitalista ele é convertido em mercadoria e o dono dos meios de produção “[...] detém o domínio sobre sua força criadora de valor e a submete a um mero momento do processo produtivo global” (Abrantes; Bulhões, 2016, p. 256).

Assim, o adulto pertencente a classe trabalhadora é submetido ao capital, na medida em que está submetido a um processo educativo que naturaliza a submissão, evita que ele se torne um sujeito por si mesmo e o destitui do direito do pleno acesso aos bens materiais e intelectuais, como os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, o eximindo das condições de se vincular ao real de maneira sistemática, e o colocando num processo limitado de desenvolvimento de suas capacidades e aptidões.

Na sociedade de classes, a produção mecanizada é conformada por todo um mecanismo morto independente dos trabalhadores, que são incorporados como um mero elemento adjacente. Destarte a atividade principal exercida pelo trabalhador na idade adulta “ agride o sistema nervoso ao máximo, [...] confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual. Mesmo a facilitação do trabalho se torna um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo” (Marx, 1983, p.43, apud, Abrantes; Bulhões, 2016, p. 256).

Desta forma, aos sujeitos da classe trabalhadora é ofertada uma formação escolar que se limita ao necessário e suficiente para a execução de determinadas tarefas no ambiente de trabalho, contribuindo para legitimar e naturalizar a lógica de submissão à qual estão submetidos em busca de sobrevivência.

Em contraposição a essa formação meramente adaptativa, uma educação promotora do desenvolvimento busca desenvolver nos alunos trabalhadores a capacidade teórica para que possam se apropriar das condições objetivas e materiais de trabalho, identificar as reais necessidades sociais, participar ativamente na busca e solução de problemas existentes e compreender as próprias contradições nas quais estão inseridos. Possibilitar o desenvolvimento de processos mais complexos de pensamento, objetivando a compreensão do mundo real na direção de sua transformação, passa a ser, portanto, o foco da atividade profissional de estudo.

Diferentemente do que ocorre na vida adulta, pressupõe-se a velhice como um período que deveria estar associado à saída do mercado de trabalho, de modo a contemplar um momento de estabilidade. Apesar de ser importante que as pessoas idosas mantenham-se ativas física e cognitivamente, na sociedade contemporânea, observa-se, na classe trabalhadora, uma população de idosos ainda em atividade laboral, com a preocupação não de se manter ativo, mas sim de prover o sustento da família ou até mesmo para sentir-se útil e valorizado socialmente,

[...] ao mesmo tempo em que o trabalhador pode sentir-se cansado, com vontade de deixar o trabalho, de se aposentar, ele experimenta um sentimento de desvalorização por não estar sendo produtivo. O conflito entre uma saída do mercado de trabalho de forma amena, tranquila e a necessidade de produzir [...] (Reis: Facci, 2016, p. 314).

Desta forma, para além de um fenômeno cronológico, a velhice configura-se como sinopse de uma vida, mas com possibilidades de transformação de significados e sentidos incorporados a uma nova percepção da realidade, as quais são desenvolvidas ao longo dos diferentes estágios do desenvolvimento humano. De acordo com Facci (2004, p. 76), “as condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de

desenvolvimento psíquico como um todo”. Nesta perspectiva, compreender o processo de envelhecimento perpassa pela análise dos condicionantes históricos e sociais que configuram as condições objetivas que marcaram a subjetividade do idoso ao longo da vida, tornando esse público bastante diverso entre si.

Do exposto até aqui, podemos considerar que os jovens, adultos e idosos que estão na EJA, seja por sua inserção no mundo do trabalho, seja pelos papéis que desempenham na família e na comunidade, enfim, por suas vivências fora dos bancos escolares, apresentam conhecimentos empíricos sobre o mundo. Precisam, agora, quando inseridos em uma instituição de ensino, ter assegurada uma formação escolar que objetiva garantir o acesso ao conhecimento científico sistematizado historicamente. Isto porque, eles passaram por todos os períodos de desenvolvimento, porém sem o processo de escolarização, não tiveram a oportunidade de desenvolver plenamente uma importante função psíquica superior: o pensamento. De modo específico, o pensamento teórico.

Como exposto por Oliveira (1999), a concepção fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, nos leva a concluir que a escolarização possibilita outro modo de funcionamento cognitivo nos sujeitos:

[...] quando escolarizados, os indivíduos apresentariam uma possibilidade de pensamento descontextualizado, abstraído de experiências pessoais e da realidade concreta e imediata, diferentemente dos indivíduos membros de grupos culturais pouco ou não-escolarizados, cujos modos de funcionamento intelectual apresentar-se-iam presos à realidade vivenciada, concreta e imediata (Oliveira, 1999, p. 102).

Portanto, é papel da escola: “favorecer um tipo de pensamento que opera com categorias abstratas, estando liberto das experiências vivenciadas e concretas” (Oliveira, 1999, p. 110), para que essas experiências passem a ser pensadas de modo teórico, ou seja, por meio das categorias abstratas oferecidas pelas diferentes ciências. Isso se faz mediante a atividade de estudo.

Apesar de estarem na faixa etária da juventude, idade adulta ou velhice - os alunos da EJA, não tiveram, ou pouco tiveram acesso às interações formativas no espaço escolar que oportunizassem o desenvolvimento humano. Por essa razão, apesar de esses alunos terem idade superior aos que frequentam os anos iniciais no ensino regular, **a atividade de estudo** é algo ainda a ser formada nesse público.

Dessa maneira justifica-se a relevância em compreender os períodos de desenvolvimento dos alunos público da EJA, de modo que esse conhecimento nos permite olhar para as condições objetivas com as quais os alunos se deparam, pré estabelecendo critérios para a promoção das máximas potencialidades mesmo que eles não tenham seguido esse processo como deveria ter ocorrido, se estivéssemos em uma sociedade com igualdade social.

Por este olhar, a escola que atende os alunos da EJA deve considerar que não é qualquer ação de ensino que promoverá o desenvolvimento psíquico. Isso nos remete a importância da elaboração de um planejamento de ensino que seja adequado a esse público, sem deixar de ter objetivos criteriosos que evidenciem o rigor científico frente aos conteúdos a serem trabalhados.

Para isso, o domínio dos conhecimentos a serem ensinados e dos meios de transmiti-los é condição essencial para o exercício da atividade docente, assunto que será tratado no próximo subitem.

REFERÊNCIAS

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org); **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L.; Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classe. In MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org); **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ABRANTES, A. A.; EIDT, N. M.; (2019). **Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma**: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, 3(3), 1–36. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51694>>. Acesso: 26 ago 2024.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 171-192.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M.; Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico. In MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org); **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CASCABEL (PR); Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental - anos iniciais. – Cascavel: SEMED, 2020.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. 1987. **La concepción de la actividad de estudio de los escolares**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana, Pueblo y Educación, 1986, p. 99-101.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M.G.D; LEONARDO, N, S, T; FRANCO, A,F.(Org) **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para prática pedagógica**: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural. Paranavaí: Edu-Fatecie, 2023.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.(Texto traduzido em 1996, por Newton Duarte, para fins didáticos, do original) In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. **La Psicologia evolutiva em la URSS (Antologia)**. 1987.

FREIRE, P.; **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1996.

MOYA, D. de J.; SFORNI, M. S. de F.; MOYA, P. T. **Temas e conteúdo do jogo de papéis**: sinalizando caminhos para a atuação pedagógica com a atividade lúdica na Educação Infantil. Revista Contexto & Educação, 34 (109), p. 121-133. DOI: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.121-133>>

ANJOS, R. E. Desenvolvimento psíquico e educação escolar. In. Pasqualini, J. C; Teixeira, A. L; Agudo, M. M. (Orgs). *Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectiva*: 2018 ANJOS, R. E. ; DUARTE, Newton . A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: Martins, L. M. Abrantes, A. A. Facci, M. G. D.. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2016, v. 1, p. 195-220.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. Maringá: Eduem, 2014.

LEONTIEV, A.N. (2001) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (pp. 59-83). Ícone.

ABRANTES, A. A.; EIDT, N. M. **Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico**. DOI: <<https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51694>>. Acesso em 25 set. 2023.

MOURA, M. P. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, M. B. De; OLIVEIRA, M, K (org). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p102-113

REIS, C. W.; FACCI, M. G. D.; A velhice sob o enfoque da Psicologia Histórico Cultural. In MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org); **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIGOSTSKI,L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOSTKSY,L.S. **Obras escogidas IV**: problemas de la pisciologia infantil. Trad. de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996

PASQUALINI, J. C.; ABRANTE, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013.

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

PROCESSOS DE TRANSMISSÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Considerando os aspectos que implicam no desenvolvimento humano, já mencionados, temos uma tarefa desafiadora na organização pedagógica para o trabalho com jovens adultos e idosos que frequentam o Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Visamos oferecer a esse público os conhecimentos aos quais todos os alunos devem ter acesso: os conhecimentos científicos para que possam desenvolver o pensamento teórico. Esse é objetivo geral do ensino na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e, portanto, diz respeito também à EJA. Pensando nesse aspecto, seria suficiente seguirmos o mesmo currículo no trabalho com os estudantes dessa modalidade de ensino. Todavia, se por um lado, a EJA e o ensino fundamental anos iniciais (na idade certa) compartilham a mesma concepção de ensino e o mesmo objetivo, por outro, há especificidades em sua organização estrutural e pedagógica que a tornam particular. Uma delas é o tempo de formação, na modalidade EJA os alunos terão acesso aos conteúdos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais em dois anos e não em cinco, como no ensino regular; a outra diz respeito aos sujeitos da aprendizagem: jovens, adultos e idosos com mais vivências, diferentes históricos na relação com a escola, tempos diferentes para se dedicarem aos estudos, expectativas diversificadas em relação à educação escolar, diferentes níveis de desenvolvimento entre eles, dentre outras particularidades.

Essas especificidades deixam clara a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos contemple ações pedagógicas também específicas, que garantam a esse público uma aprendizagem de qualidade. Trata-se de um desafio para nós, professores, pois implica considerar a relação que o adulto tem com a cultura, a característica de trabalhador e o tempo menor que ele permanece na escola.

Enfim, ao atuarmos como professores na Educação de Jovens e Adultos necessitamos realizar uma prática pedagógica voltada a atender às características próprias desta modalidade de ensino, sem perder de vista a transmissão do conhecimento científico sistematizado, principal função da escola.

Por essa razão, não basta dizer que devemos adaptar o currículo do ensino regular para a EJA e seguir os mesmos pressupostos pedagógicos, é necessário ficar claro o que é geral, portanto, comum ao ensino em geral e o que é considerado a especificidade desta modalidade.

Desta forma, dispomos como referência o documento “Currículo para Rede Pública de Ensino de Cascavel - Ensino Fundamental” (Cascavel, 2020), visto que esta proposta apresenta fundamentos teóricos e metodológicos para a organização do Ensino em geral e que devem ser considerados, sob a ótica da EJA. A proposição está organizada de modo a abordar a função da escola e os elementos a serem considerados no planejamento de ensino – conteúdo, sujeito e forma – atendendo às especificidades desta modalidade.

Função da Escola

Os processos de transmissão e de apropriação do conhecimento, em qualquer período da vida, não devem ser abordados separadamente, pois apesar de serem processos distintos, estão imbricados, já que toda a transmissão de conhecimento tem, geralmente, por finalidade a apropriação desse saber por alguém. Além disso, a apropriação somente ocorre pela transmissão direta ou indireta do saber de uma pessoa para outra. No caso da escola, a

[...] transmissão-assimilação do saber sistematizado [...] é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2000, p. 23).

Conforme já explicitado nos pressupostos filosóficos, o compromisso da escola com a transmissão do conhecimento sistematizado é defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com essa corrente teórica:

[...] a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico e científico. Ela necessita organizar processos e descobrir formas adequadas a essa finalidade (Saviani, 2000, p. 89, grifos nossos).

As atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula devem estar alicerçadas naquilo que é a essência do trabalho escolar, isto é, a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, os quais contribuem para a formação integral dos alunos, à medida que possibilitam a compreensão de si próprios e da realidade objetiva.

Nas palavras de Saviani (2000), fica evidente que assumir o papel de transmitir o conhecimento teórico via educação escolar é algo fundamental, mas não suficiente para que a escolarização atue sobre a formação e o desenvolvimento dos alunos. É, ainda, imprescindível, como diz o autor, “elaborar os métodos”, “organizar processos”, “descobrir formas adequadas” de transmitir esses conhecimentos de modo que sua aprendizagem promova o desenvolvimento dos estudantes. Ou seja, é necessário buscar meios de organização do ensino desses conteúdos, já que não é qualquer forma de transmissão do conhecimento sistematizado que leva a mudanças nas formas de pensar e agir dos estudantes, que altera o modo como eles compreendem a realidade.

Para pensar no processo de como ensinar, é necessário retomar a discussão sobre o que é o papel da educação de modo geral e a especificidade da educação escolar, que de certa forma, foi exposto nos pressupostos filosóficos deste currículo.

Desde quando o indivíduo nasce, está imerso em um processo educativo. O processo educacional constitui-se na forma cultural humana de socializar às novas gerações o produto da atividade dos homens, a objetivação histórica da cultura material e intelectual da humanidade. Portanto, a educação é a forma de transmitir às novas gerações a cultura elaborada

ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Nesse sentido, Saviani (1991) pontua que,

[...]o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 1991, p. 21).

A educação, portanto, diz respeito à socialização da cultura, ou seja, trata-se da atividade por meio da qual os saberes, valores e modos de ação que a humanidade produziu são passadas aos novos membros da espécie. Nem sempre essa transmissão cultural ocorreu por meio de uma instituição específica, ela ocorria por meio do convívio social, por meio da participação conjunta da criança com o adulto nas atividades cotidianas. Porém, a complexificação da cultura, via surgimento da linguagem escrita e das diversas ciências, tornou esse meio não sistematizado de transmissão cultural insuficiente. Assim, ao chegar a uma determinada idade, nas sociedades letradas, os indivíduos passam a contar com um local específico para se apropriarem da cultura: a instituição escolar. A parte da cultura que cabe ser transmitida nesse espaço é a produzida e sistematizada pelas diferentes Ciências, pela Filosofia e pela Arte. Trata-se de um processo educativo intencional, por meio do qual o sujeito é levado a apropriar-se das formas mais desenvolvidas do saber produzido historicamente pelo gênero humano, que expressam a elaboração teórica sobre os fenômenos sociais e naturais. Devido ao nível de complexidade desses conhecimentos, sua apropriação não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, mas exige um processo articulado, intencional e direcionado pelo professor.

Sendo assim, é tarefa da educação escolar promover a formação dos indivíduos por meio da apropriação da cultura universal humana, num processo educativo intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano.

Os conteúdos escolares, assim como demais produções culturais, são instrumentos que permitem ao sujeito interagir com a realidade. Nas discussões anteriores sobre os pressupostos filosóficos, destacamos que o saber está objetivado na linguagem, nos diferentes tipos de signos, os quais permitem que o pensamento que lhe deu origem seja apropriado pelos novos membros da espécie.

Os conceitos presentes em todos os componentes curriculares são signos produzidos pelas diferentes ciências para compreender a realidade, desse modo, são mediadores da relação entre os seres humanos e a prática social. A afirmação de Vigotski (2001) de que o conceito é um ato do pensamento e da linguagem, é um aspecto importante a ser considerado na organização do ensino, já que, muitas vezes, a tradição escolar, amparada na lógica formal, trata o conceito como um fenômeno da linguagem, mantendo-se presa à definição verbal, como se a associação da palavra ao objeto fosse suficiente para a compreensão do significado do conceito.

A formação de um conceito no sujeito, exige mais do que a soma de conexões associativas entre a palavra e uma representação material (por exemplo, a palavra fração associada

à representação de uma pizza fracionada não significa domínio conceitual); a aprendizagem conceitual requer a atenção deliberada, a memória lógica, o raciocínio abstrato, a imaginação ativa. Trata-se de um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio da simples definição verbal ou de treinamento (Vygotsky, 2014).

Abstrair e generalizar são operações intelectuais essenciais na apropriação dos conceitos. Somente quando o aluno identifica os traços essenciais de um conceito (abstração), é que pode reconhecer a sua vinculação com vários fenômenos da realidade objetiva (generalização). Esse movimento do pensamento é o que deve ser provocado nos estudantes pelas tarefas propostas pelo professor quando ensina conceitos. Retomando o exemplo do conceito de fração, seu domínio envolve compreender a relação parte e todo e como expressar numericamente uma dimensão menor que a unidade de medida – a sobra. Essa foi a necessidade humana para produzir um novo conjunto numérico os “racionais”, o qual está relacionado diretamente com a ação de medir e representar essa medida (Caraça, 1989). Por isso, fixar em exemplos e demonstrações sem considerar a origem do conceito pode obstaculizar o processo de apropriação conceitual pelos alunos.

No processo educacional estão envolvidos ativamente dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com funções diferentes. Ao aluno cabe atuar mentalmente com os conceitos que são objetos de ensino e ao professor cabe conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa direcionar sua ação de forma que provoque essa ação mental nos alunos. É o professor quem direciona as tarefas a serem desenvolvidas, de forma a tornar a produção científica interessante, acessível e compreensível aos alunos. A estes cabe a realização da atividade de estudo, que mobilizada por necessidades e motivos criados pelas tarefas propostas pelo professor, exigem ações de reflexão, análise e planejamento mental como meio de atuação com os conceitos de modo que sejam instrumentos de compreensão da realidade.

Como professores, devemos atuar de forma cientificamente fundamentada e tornar a produção cultural humana acessível ao grupo de alunos pelo qual somos responsáveis. É necessário que a “prática pedagógica produza nos alunos necessidades não-cotidianas, como, por exemplo, necessidade da teorização científica, da reflexão filosófica, da configuração artística da realidade, da análise política” (Duarte, 2001 p. 60).

Somente ao produzir essa necessidade nos alunos é que poderemos nos aproximar do que Paulo Freire tinha como aspiração para a educação escolar, em suas palavras:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (Freire, 1996, p.96).

A aspiração de Freire exposta nesse excerto torna-se ainda mais significativa quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos com pouca escolaridade. Eles são expressão de realidade que é socialmente contraditória e injusta, pois, por questão de sobrevivência, muitos

abandonaram os estudos quando crianças e, posteriormente, a exigência de escolarização os faz retornar à escola.

No entanto, o processo para a retomada e conclusão de uma formação básica é moroso para esses sujeitos, pois eles estão longe das condições ideais para a realização da atividade de estudo: estão exauridos pelo trabalho, pelos cuidados com casa e filhos, dividem o pouco tempo livre que têm com outros tantos afazeres que a vida adulta exige. Até que alguns desses alunos consigam alcançar o patamar de exigência mínima para melhorar sua condição de trabalho, a idade poderá ter se tornado uma ameaça, podendo eliminá-los do mundo do trabalho ao qual serviram.

Justamente em decorrência dessas condições de vida e de escolarização, que deixam jovens e adultos à margem do desenvolvimento já alcançado pela humanidade, é que a busca pela qualidade de ensino na EJA é ainda mais necessária.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares lutar contra marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2012, p. 44).

Neste sentido, a escola deve ter como meta, além das condições para que os alunos adquiram fluência na leitura e na escrita, capacidade básica inicial para apropriação de todos os demais conhecimentos, fazer com que estes ao serem trabalhados possibilitem a eles a compreensão das relações com o mundo do trabalho e com as demais relações sociais presentes na atualidade, bem como o entendimento de que o modo de organização social não é fixo, ele pode ser modificado pela ação humana.

Essa formação não ocorre de forma espontânea, sem intencionalidade ou apenas guiando-se por materiais aleatórios disponíveis na mídia ou por editoras sobre práticas educativas na EJA, ela exige a realização de um processo articulado, intencional e direcionado. Por esse motivo, o planejamento de ensino merece nossa especial atenção.

Planejamento de Ensino

Para assegurar que a intenção formativa assumida neste currículo se efetive com qualidade, é necessário cumprir com a função social da escola: a transmissão-apropriação do conhecimento produzido pela humanidade. Para tanto, é imprescindível que Currículo, Projeto Político Pedagógico, Planejamento de Ensino e Plano de Aula estejam bem articulados, já que, “Um currículo é um projeto político-pedagógico têm valor real quando se estruturam como uma bússola que orienta as decisões acerca do caminho a seguir rumo ao destino almejado” (Lizzi e Sforzi, 2023, p. 03).

Em outras palavras, não basta anunciarmos uma determinada intenção de formação, faz-se necessário um aparato organizacional que possibilite a operacionalização dessa intenção

em ações docentes e discentes que caminhem na direção do que desejamos formar. Fazem parte desse aparato o Planejamento de Ensino e o Plano de Aula. Libâneo (1994) afirma que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação (Libâneo, 1994, p. 221).

Na mesma direção, Lizzi e Sforzi (2023, p. 20) afirmam que “as concepções teóricas e gerais sobre sociedade e educação devem estar em sintonia e materializar-se nos conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação que se fazem presentes na prática pedagógica”. Desse modo, documentos, como o Currículo e o Projeto Político Pedagógico, são orientadores do Planejamento de Ensino e do Plano de aula, haja vista que são “[...] como plano de ação do educador que articula a intenção do ato educativo às ferramentas-instrumento e às dinâmicas escolhidas como possibilitadoras [...] para educar alguém” (Moura, 1996, p. 31). Assim, o Plano de Aula manifesta em sua particularidade, a totalidade da perspectiva de formação assumida no Currículo.

No planejamento devem constar os seguintes elementos: **conteúdos** a serem trabalhados, **objetivos** que se almejam alcançar e que devem estar sempre vinculados ao domínio do que é nuclear do conceito; **encaminhamentos teórico-metodológicos e/ou procedimentos metodológicos** que serão desenvolvidos para que os objetivos propostos sejam alcançados; eles devem contemplar ações que mobilizam cognitivamente e afetivamente o aluno, exigindo dele “ações mentais mediadas pelo conceito”, como comparar, analisar, investigar, identificar, deduzir, fazer induções, estabelecer relações entre outros; **recursos auxiliares/externos** que o professor necessitará para auxiliá-lo no ensino; **instrumentos de avaliação** que serão utilizados para verificar a aprendizagem dos alunos; e as **referências** que oferecem subsídios para o desenvolvimento do planejamento de ensino.

Com base no Planejamento de Ensino, é elaborado o Plano de Aula, o qual indica os caminhos metodológicos pontuais a serem realizados em sala de aula, permitindo ao professor dimensionar suas ferramentas para ensinar os conteúdos.

Assim, o Currículo, o PPP, o Planejamento de Ensino e o Plano de Aula, expressam o todo e as partes que impactam diretamente no processo de ensino, expressando a práxis educativa. A articulação entre eles é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico escolar, bem como para a avaliação da pertinência das escolhas definidas no Currículo, tendo em vista o que está se produzindo, efetivamente, em sala de aula.

Como afirmado anteriormente, o que se deseja produzir em sala de aula é o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Para ocorrer a formação desse pensamento, os procedimentos didáticos precisam estar pautados na [...] “apropriação do conceito como atividade mental, o que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual próprio da tradição escolar e materializado em livros didáticos e apostilas ou em modelos de aula disponíveis na mídia” (Sforzi, 2015, p. 3-4).

Por essa razão, o planejamento de ensino não se limita a escolha de tarefas a serem

desenvolvidas em sala de aula pelos alunos. Antes de realizar essa escolha, cabe ao professor analisar o **conteúdo** de ensino, o **sujeito** de aprendizagem e a **forma** de se trabalhar esse conteúdo (Sforni, 2017), o que oferecerá subsídios para a elaboração ou escolha de tarefas que sejam promotoras do desenvolvimento dos alunos. Essa tríade também é destacada por Martins (2013), quando afirma a importância de saber a quem ensinar (destinatário/sujeito); o que ensinar (conteúdo) e como ensinar (forma).

Para a elaboração de um bom planejamento de ensino, o docente precisa analisar o conteúdo a ser ensinado, o sujeito que aprenderá esse conteúdo e a forma de transmitir o conhecimento.

Se partimos do princípio que os conceitos são instrumentos simbólicos para a compreensão da realidade objetiva, sua apropriação requer que eles exerçam essa função no pensamento, por esse motivo a aprendizagem requer a atividade mental do aluno, o que implica que ele seja um sujeito ativo na relação com o saber. Se os conteúdos são instrumentos para compreender a realidade, é necessário que na condição de abstrações produzidas pelos diferentes campos do conhecimento, relacionem-se com o concreto.

Destacaremos cada um dos elementos da tríade conteúdo-sujeito-forma para que fique mais claro o papel da análise desses elementos para o planejamento das ações de ensino.

Sobre o conteúdo

Que o professor deve dominar os conteúdos que ensina parece ser algo óbvio, afinal como ensinar a alguém algo que não se conhece? Freire e Horton (2003), porém, consideram importante enfatizar a necessidade de o professor conhecer o que ensina:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (Freire; Horton, 2003, p.79).

A necessidade de afirmar o que parece óbvio assenta-se na compreensão de que dominar o conteúdo não é o mesmo que compreender o que está nos livros didáticos ou compreendê-lo no mesmo nível que será ensinado aos alunos, o domínio do conhecimento pelo professor deve ir além disso, implica compreender o conteúdo em profundidade. Algumas perguntas podem ser feitas pelo professor para realizar a análise do conteúdo a ser ensinado, por exemplo: “O que é nuclear neste conceito? Ele é um instrumento produzido pelo homem para compreender quais fenômenos da realidade objetiva?” (Sforni, 2017, p. 92).

Ao analisar a origem dos conceitos a serem trabalhados com os alunos o intuito é compreender a atividade humana que está objetivada neste conhecimento, os conteúdos escolares não são estáticos e devem ser compreendidos em sua dinamicidade histórica e fruto do trabalho do homem, da sua cultura intelectual.

Cabe à escola sistematizar esses conhecimentos a fim de oportunizar apropriação das ferramentas culturais existentes como forma de instrumentalizar o sujeito para modificar sua prática social inicial e compreender as relações inerentes ao modo de produção. O acesso ao saber sistematizado tem papel preponderante para a democratização do ensino com vista a emancipação humana, como assevera Saviani:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão (Saviani, 2008, p. 15).

Sendo assim os conhecimentos científicos dos diferentes componentes curriculares são os conteúdos a serem ensinados na escola, para tanto,

[...] a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2008, p. 15).

Ao abordarmos o conteúdo nesta perspectiva, assentimos que o conhecimento promove o desenvolvimento, permitindo ao sujeito transformações qualitativas na sua relação com o mundo. Pois compreendemos que o conhecimento já produzido deve ser de acesso a todos, como recurso de instrumentalização de luta em busca de uma sociedade justa.

Sobre o sujeito

A aprendizagem exige a participação ativa do sujeito com o objeto do conhecimento, nesse sentido, precisamos buscar procedimentos didáticos que gerem no aluno a necessidade de pensar com base no conteúdo a ser aprendido. Cabe lembrar que, o que move o pensamento é a necessidade, o interesse e/ou o motivo de quem pensa. Como afirma Vigotski (1991), há sempre uma tendência afetivo-volitiva por trás do pensamento. Por essa razão, Sforzi (2017) conclui: “a criação de motivos para aprender também é algo que faz parte do planejamento de ensino” (Sforzi, 2017, p. 92). Além disso,

Na criação de motivos é importante levar em conta as vivências dos estudantes, o que inclui a periodização e a situação social de desenvolvimento em que se encontram, de modo a encontrar elementos que possam conectar o conteúdo novo a ser ensinado com as experiências já vivenciadas pelos estudantes (Sforzi, 2017, p. 92).

O envolvimento dos alunos com o conhecimento é a expressão da unidade afetiva-cognitiva no ensino. Essa unidade revela-se em dois pontos:

a) na *relação aluno-conhecimento*, quando o professor busca meios para que o ensino afete os estudantes (envolvimento afetivo com o conhecimento), visando a envolvê-los e a instigá-los ao interesse pelo conteúdo;

b) na *relação professor-aluno*, que envolve interação respeitosa, zelo e cuidado do docente para com os seus alunos.

Ao procurar meios para mobilizá-los para a atividade de estudo, o professor demonstra que pensa nos alunos como sujeitos com potencial para o desenvolvimento e como pertencentes a uma classe social que tem na escola o principal, quando não o único, meio para se desenvolverem. Essa postura profissional evidencia um vínculo afetivo entre professor e alunos.

Freire (1996) também se preocupou com o tipo de relação existente em sala de aula e apostava no diálogo como um modo de interação formativa.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1996 p. 78).

Considerando os estudos de Vygotsky levando em conta o papel da escolarização de propiciar uma aprendizagem que resulta em desenvolvimento dos alunos, é necessário que o ensino não fique a reboque do desenvolvimento, mas o promova. Nas palavras do autor, “[...] a instrução pode não se limitar a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações” (Vygotsky 2014, p. 223). Para avançar e provocar o desenvolvimento, é necessário conhecer o nível de desenvolvimento atual do sujeito, constituído pelas faculdades intelectuais que já se formaram e se manifestam nas ações que realizam sem a ajuda de outra pessoa, bem como aquelas faculdades que estão em processo de desenvolvimento.

No ambiente escolar, essa ajuda ou colaboração pode ser dos colegas, mas basicamente refere-se à colaboração do professor que ensina, orienta, dá pistas e sugestões ao aluno durante o processo de aprendizagem. Essas ações que ocorrem no plano intersíquico, com o avanço da aprendizagem, interiorizam-se, tornando-se intrapsíquicas.

Desse modo, as faculdades que inicialmente estavam na zona de desenvolvimento próximo consolidam-se e constituem-se em um novo nível de desenvolvimento. Por essa razão, Vygotsky (2014), afirma que o êxito da instrução está na atuação sobre a zona de desenvolvimento próximo, já que ela: “tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento” (Vygotsky, 2014, p. 239).

Considera-se, portanto, que o bom ensino é aquele que atua sobre a zona de desenvolvimento próximo, quando os conteúdos e as atividades exigem dos alunos capacidades que estão em formação e, com o auxílio do professor, essas capacidades são consolidadas.

O conceito de zona de desenvolvimento próximo não fornece nenhuma fórmula definitiva do que e como ensinar a cada momento do processo escolar, mas inverte a ideia de que os conteúdos escolares sejam organizados tomando-se as capacidades intelectuais já formadas no aluno e insere o ensino como desencadeador de aprendizagens as quais geram desenvolvimento dessas faculdades.

Considerando o exposto sobre o sujeito da aprendizagem, algumas perguntas podem ser feitas pelo professor para analisar as características do grupo com o qual irá trabalhar determinado conteúdo, tais como: “Qual é o nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado para esse grupo de alunos? Quais práticas sociais já vivenciadas pelos alunos podem ser explicadas pelo conceito a ser ensinado?” e pensando nos processos afetivo-cognitivos: “Que perguntas, problemas ou situações podem ser mobilizadoras do pensamento dos alunos para criar neles o motivo de estudo do conceito? Que situações podem ser observadas, imaginadas, percebidas por eles por meio deste conceito?” (Sforni, 2017, p. 92).

O cuidado de levar em consideração as particularidades dos sujeitos da aprendizagem para organizar o ensino é fundamental em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, portanto, também na EJA. No entanto, nessa modalidade esse cuidado parece ser ainda mais necessário e, por outro lado, mais desafiador. Mais necessário porque estamos diante de estudantes em descompasso idade-série, precisamos trabalhar com eles conteúdos que são ensinados a crianças, mas eles não estão mais na infância. Essa situação impõe a necessidade de pensarmos caminhos próprios para o ensino desse público.

Mas é também um desafio levar em conta o sujeito da aprendizagem na EJA porque, apesar de não existir sala homogênea em nenhuma etapa de ensino, no caso desta modalidade a heterogeneidade é ainda muito maior, seja em relação à faixa etária, ao histórico escolar e em relação a vivências profissionais.

Nas turmas de EJA há ainda alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Mental - DM, Deficiência Visual - DV, Deficiência Auditiva - DA, Deficiência Física - DF, entre outros. Grande parte desta demanda, ficou à margem da sociedade, ocasionando uma exclusão muito mais incisiva, pois para além da deficiência, vivenciam o abandono, seja por parte dos responsáveis, e principalmente do sistema, visto que o primeiro está condicionado ao segundo.

Mas, a grande maioria dos alunos é composta por trabalhadores que frequentam as aulas após um dia intenso de trabalho. Aqueles que estão no mercado de trabalho, exercem trabalho braçal, repetitivo e cansativo e buscam a escolarização visando melhorar a qualidade de vida, a inserção e a integração ao meio social. Eles almejam que a escola lhes ofereça novas oportunidades de inclusão na sociedade e no trabalho¹.

Apesar de serem turmas compostas por perfis bastante distintos dos alunos, há em comum entre eles a marca da desigualdade social, a existência deles escancara as mazelas do excludente modo de produção capitalista. Além disso, mesmo advindos de diferentes históricos de escolarização e de contato com o trabalho, há em comum o fato de não serem mais crianças e, apesar de termos estudantes de diferentes idades, a condição de jovens, adultos e idosos nos sinaliza alguns aspectos a serem considerados na organização do ensino.

Obviamente, a idade em si não expressa qual é o nível de desenvolvimento desse grupo, porém pensar neles como pessoas jovens, na idade adulta e idosos, os coloca em outro lugar na relação com os saberes e conhecimentos formais.

Pela idade não podemos conhecer os conteúdos do desenvolvimento, seus limites e possibilidades, seus aspectos essenciais, no entanto a idade pode

possibilitar uma referência empírica inicial para análise da relação da pessoa com o mundo (Abrantes; Bulhães, 2017, p. 246).

Em se tratando dos alunos da EJA, a idade, mesmo que não uniforme desse grupo, possibilita uma referência empírica para pensar a relação dessas pessoas como o mundo. Elas já possuem muitas compreensões advindas de suas vivências, seja nas relações de trabalho, religiosas ou familiares. Nesses contextos, muitos conceitos cotidianos foram formados, assim, em relação ao conhecimento, os jovens e adultos não têm o mesmo ponto de partida da criança. Esses saberes prévios ajudam o professor a estabelecer relações com os conteúdos que serão objetos da aprendizagem, permitindo que a aprendizagem escolar possibilite a tomada de consciência acerca de situações vividas, mas não compreendidas cientificamente pelos alunos.

Moura destaca a necessidade de que “o professor de Educação de Adultos reconheça que seus alunos provavelmente possuem conceitos, operam com categorias de conteúdo e, conseqüentemente, com organizações conceituais distintas dos apresentados pela escola” (Moura, 1999, p. 112).

Por outro, nas situações de vivência, podem ser formados conceitos cotidianos carregados de ideologia, o que pode ser um obstáculo para a aprendizagem de conceitos científicos. Nesse aspecto, justifica-se a importância de se “conhecer quem é esse aluno e o que ele sabe sobre determinado assunto, já que podemos, erroneamente, supor que compartilhamos, professor e alunos, de um mesmo conceito quando não for o caso” (Moura, 1999, p. 112). Casos assim, requerem do professor a abertura para ouvir o aluno, para o diálogo respeitoso e para a explicitação das diferenças entre os saberes e crenças advindas das experiências cotidianas e o conhecimento científico, produzido com determinado rigor teórico-metodológico.

Em outras palavras, a EJA deve levar em consideração os saberes provenientes da educação informal, contudo, não pode ser refém deles, pois a função da escola é conduzir o aluno a superá-los por meio da apropriação dos conceitos científicos. Essa superação ocorre tanto pela inteligibilidade que a aprendizagem de conceitos científicos propicia aos fenômenos já vividos e percebidos pelos estudantes jovens e adultos, quanto, em alguns casos, pelo reconhecimento da contradição entre os saberes cotidianos e o conhecimento teórico, quando eles se opõem.

Os conceitos cotidianos não são estáticos, eles se modificam com o processo de aprendizagem. Nesse processo, os significados dos conceitos cotidianos e científicos interagem entre si, modificando os saberes iniciais dos estudantes. Ou seja, nos processos de ensino e de aprendizagem, a superação do conhecimento cotidiano dar-se-á pela interação com os conhecimentos teóricos.

Ao pensarmos o trabalho com a EJA, é preponderante conduzir a prática considerando o aluno em seu nível de desenvolvimento, ou seja, pensar o trabalho pedagógico sem infantilizar tarefas e utilizar linguagens infantis, mas problematizar o ensino de forma a aproximar de suas vivências e principalmente adequar as ações metodológicas ao universo adulto.

Portanto é fundamental que busquemos conhecer os alunos, suas expectativas e necessidades, visando o desenvolvimento da autonomia, incentivando-os à observação dos progressos obtidos na aprendizagem. O resgate, a ampliação e o fortalecimento da autoestima, o

acolhimento e a valorização dos alunos são ações essenciais, que possibilitam o encontro das habilidades do cotidiano com os saberes escolares. Neste sentido, o professor deve ser dinâmico, com um olhar que inclua propostas educativas de desenvolvimento da pessoa de forma integrada e completa, com relação às necessidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais.

Sobre a forma

O modo de se compreender o conceito como instrumento simbólico traz inerente a ideia de que o conhecimento escolar é uma ferramenta para compreender a realidade, por essa razão, o ensino não deve se manter na exposição das abstrações criadas pelas diferentes ciências, mas chegar ao concreto que pode ser entendido por meio dessas abstrações. Todavia, o concreto não é apenas o ponto de chegada no processo de cognição, como indica Sforni (2017),

Esse processo tem como ponto de partida e de chegada o concreto, os fenômenos da realidade objetiva, concreta. Mas o concreto aparece de modo distinto em cada um desses pontos. No ponto de partida, ele é captado pela contemplação sensorial, pela percepção imediata. Como a realidade é síntese de múltiplas determinações, ela só pode ser compreendida para além de sua aparência, por meio de abstrações, pelas leis gerais e conceitos (Sforni, 2017, p. 86).

Apoiados nesse movimento de cognição exposto pelo Materialismo Histórico-Dialético, alguns autores discutem encaminhamentos teórico-metodológicos que servem de apoio para organizar o planejamento de ensino, contemplando o movimento entre o concreto imediato, as abstrações e o concreto pensado pela mediação dos conceitos ensinados.

Saviani (2012), após estudar os métodos de algumas pedagogias, como a Tradicional, Nova e Tecnicista, explicita que se fosse para comparar a sua proposta de superação dessas pedagogias apresentando-a em passos, destacaria cinco: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final (Saviani, 2012). Esses passos permeiam o trabalho educativo, indicando pontos importantes e o processo a ser considerado pelo professor, mas não devem ser entendidos como uma sequência rígida de etapas a serem seguidas no trabalho docente.

A prática social inicial, segundo Saviani (2012), deve ser o ponto de partida e de chegada à exploração do conteúdo científico. Por isso, o professor precisa conhecer a realidade dos seus alunos, fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios que eles têm, ainda que seja um conhecimento empírico. A intenção é que, com a efetiva atuação do professor, o aluno chegue a um novo entendimento da prática social, assumindo uma nova postura diante dela, por meio do que foi aprendido, o que corresponde à prática social final.

Para chegar a essa prática social final, a prática inicial deve ser problematizada, o que significa “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2012, p. 71).

Visando à apropriação do conteúdo por parte dos alunos, é necessário que o professor promova a instrumentalização que se trata “[...] da apropriação pelas camadas populares

das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2012, p. 71). Nesse processo de instrumentalização ocorre a efetiva transmissão do conteúdo, que pode ocorrer de forma direta pelo docente ou indiretamente quando ele indica os meios pelos quais a transmissão possa efetivar-se.

Com a transmissão do conteúdo, espera-se que os alunos cheguem à produção da catarse, que, para Saviani (2012), se trata “[...] da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2012, p. 72).

Apoiado na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade de Leontiev, Moura (1996, 2010) apresenta uma possibilidade de ensino e de aprendizagem de conceitos, denominada de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que norteia a elaboração do planejamento docente. Trata-se de um “conjunto articulado da intencionalidade do educador que lançará mão de instrumentos e estratégias que permitirão uma maior aproximação dos sujeitos e objeto de conhecimento” (Moura, 1996, p. 19). As ações são movidas pelas intenções do professor de desenvolver o pensamento teórico dos alunos. São elementos da AOE: a síntese histórica do conceito, que possibilita ao professor apropriar-se do aspecto pedagógico da história do conceito; o problema desencadeador, que é apresentado por meio de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) e que pode ser uma história virtual, um jogo ou uma situação emergente do cotidiano e que, segundo Moura (2010), deve contemplar a gênese do conceito; e a síntese coletiva, que é a solução coletiva da situação-problema.

Moura (1996) destaca a necessidade de problemas desencadeadores no ensino a fim de colocar o aluno em atividade com o conhecimento, pressupondo, assim, que a aprendizagem se efetive por meio de um processo ativo. Mas, é o professor quem direciona as tarefas a serem desenvolvidas de forma a tornar a produção teórica acessível e compreensível aos alunos. A esses cabe a apropriação do conhecimento, de modo que seja instrumento de compreensão e de análise da realidade. Em outras palavras, a apropriação requer que o aluno atue mentalmente com o objeto de conhecimento.

Após a análise do conteúdo de ensino, do sujeito da aprendizagem e da forma é possível ao professor pensar nas ações de ensino, é preciso materializar a atividade pedagógica, definindo as ações a serem realizadas.

Esses três elementos afetam-se mutuamente: considerando o período de desenvolvimento em que se encontra o sujeito, altera-se o modo de abordar os conteúdos, já que é necessário levar em conta a sua situação social de desenvolvimento, sem perder, no entanto, o que é nuclear no conteúdo. Dependendo do conteúdo a ser ensinado, algumas metodologias de ensino são mais apropriadas que outras. Todavia, a forma de ensino mantém sua vinculação com método de ascensão do abstrato ao concreto. Assim sendo, planejar é levar em conta a articulação entre esses elementos: conteúdo – forma – sujeito, prevendo o melhor meio de transmitir os conteúdos.

Algumas ações gerais de ensino podem nortear o caminho a ser percorrido: apresentação de problemas desencadeadores em que a solução exige do aluno a mediação do conceito; previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias; uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de

conhecimento (linguagem científica); orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos alunos (união entre linguagem dos alunos e linguagem científica); e inclusão de novos problemas de aprendizagem para que os alunos operem mentalmente com o conceito, sendo esse último ponto o foco da avaliação do processo de ensino e aprendizagem (Sforni, 2017). Obviamente, todo o processo de ensino e aprendizagem deve ser acompanhado por um olhar avaliativo por parte do professor para que ele possa perceber se as tarefas propostas e as ações dos alunos estão caminhando na direção esperada, porém, o que qualifica a aprendizagem é a ação mental mediada pelo conceito, assim, esse é o ponto de chegada a ser, especialmente, avaliado pelo professor.

Enfim, há várias possibilidades para organizar o ensino dentro da perspectiva teórica assumida por este currículo, e todas elas compartilham da concepção de que o conhecimento é um meio para a compreensão da realidade objetiva, por isso primam pela ascensão do abstrato ao concreto; entendem que nesse processo de apropriação estão em jogo processos psíquicos, formadores da imagem subjetiva da realidade, que ganha nova qualidade com a apropriação dos conceitos ensinados; consideram que a aprendizagem envolve esses processos psíquicos ou seja a ação mental do sujeito que aprende, por isso, contemplam o papel ativo do aluno no processo de apropriação dos conceitos; consideram a natureza política do ato educativo, por conseguinte, priorizam conteúdo/forma que permitem ao aluno superar uma visão fragmentada e aparente da realidade. Vale destacar que é importante, como professores, termos domínio dos princípios teóricos que dão sustentação as ações de ensino defendidas neste currículo, e esses princípios estão no método Materialista Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico Crítica e na compreensão do processo de desenvolvimento psíquico apresentado pela Teoria Histórico-Cultural. Esses conhecimentos servem de guias para que, movido por essa perspectiva de formação, tenhamos condições de analisar e de definir os caminhos mais adequados a seguir diante das condições concretas em que se encontra cada turma.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade Adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O Caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Relação entre pressupostos teóricos, currículo e organização do ensino**. Educação em Revista, n. 39, p. 01-23, 2 2023. <<https://doi.org/10.1590/0102-469835586>>.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MOURA, M. O. **A atividade de ensino como unidade formadora**. Bolema, ano II, n. 12, p. 29-43, 1996.

MOURA, M. O. et al. **Atividade orientadora de ensino**: unidade entre ensino e aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: PUC-PR, v. 10, p. 205-229, 2010.

MOURA, M. P. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, M. B. De; OLIVEIRA, M, K (org). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p102-113

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SFORNI, M. S. F. **Interação entre didática e teoria histórico-cultural**. Educação & Realidade. Porto Alegre, 2015.

SFORNI, M. S. F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. DE L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A compreensão da avaliação está vinculada a dois aspectos articulados entre si: o projeto educacional e, em sintonia com ele, a concepção de aprendizagem e desenvolvimento que orienta as ações de ensino. Sobre o projeto educacional, diz Nagel:

[...] independentemente do período histórico, qualquer conteúdo educacional, com seus respectivos encaminhamentos metodológicos ou didáticos, incluindo-se, neles, os de avaliação, têm por **finalidade** interferir na realidade social, **reforçando-a, acelerando-a, ou mesmo, negando-a**. Ou seja, um projeto educacional tanto pode envidar esforços para reproduzir o sistema social no qual está inserido como pode, pelo princípio de contradição inerente aos movimentos, estimular a vontade por outra forma de convivência social (Nagel, 2007, p. 1, grifos da autora).

O projeto educacional está vinculado ao projeto social, ou seja, ao tipo de sociedade almejada. Se a sociedade tal como apresentada é considerada a forma natural de se viver, o projeto educacional tende a buscar meios de reproduzi-la ou aperfeiçoá-la formando estudantes que se adaptem a essa sociedade. Porém, se o modo de organização social é visto como algo que deve ser mudado, o projeto educacional volta-se para a formação de sujeitos que busquem sua transformação, criando neles “a vontade por outra forma de convivência social”, como mencionado pela autora citada.

Como esse projeto educacional, proveniente desse projeto social, afeta a avaliação realizada no interior da escola? A sociedade capitalista, marcada pelas desigualdades sociais, resultantes da exploração da força de trabalho e a apropriação privada dos bens materiais produzidos coletivamente, naturaliza um modelo de avaliação caracterizada como instrumento de discriminação e exclusão social. Assim, a existência de alunos com baixo desempenho escolar ou que não concluem o processo de escolarização básica é considerado algo natural, um problema individual, ligado à competência de cada sujeito e não um problema social. A avaliação, nesta perspectiva, é o instrumento técnico utilizado para fazer essa seleção.

Essa não é, porém, a perspectiva assumida neste currículo. Como pode ser percebido ao longo deste texto introdutório, caminhamos na contramão desse projeto social e educacional, e

Contrapondo este modelo, a escola enquanto espaço de transmissão de conceitos científicos e que não tem por objetivo reproduzir a sociedade desigual em que vivemos, deve ter como meta principal, proporcionar “curricularmente um ambiente pedagógico de trabalho que possa promover aspirações, conhecimentos e práticas superadoras dos limites já dados pela sociedade capitalista, no mínimo, no interior da própria instituição” (Nagel, 2007, p. 2).

Isso significa olhar para o desempenho escolar como algo que diz respeito não somente ao estudante, mas também às situações sociais nas quais ele está inserido, incluindo a própria prática pedagógica da qual participa. Assim, diante do baixo desempenho escolar fazem-se necessárias ações coletivas e intencionais dos professores e equipe pedagógica, na

direção de rever o ensino se necessário, visando criar meios que promovam a aprendizagem dos estudantes e não apenas, selecione os alunos de acordo com determinados escores.

Pressupõe-se, assim, que todos que atuam direta ou indiretamente no espaço escolar se avaliem e sejam avaliados (diretor, coordenador, professores, funcionários e alunos). Se estes realizarem sua auto-avaliação ou forem avaliados de maneira criteriosa e ética, podem perceber os entraves que interferem no processo educativo e redimensionar sua ação. Ou seja, nesta perspectiva, o desempenho individual não é o único elemento a ser analisado pela avaliação da aprendizagem, o que o aluno manifesta é resultado de uma série de fatores, portanto, ela permite também uma avaliação social, incluindo o trabalho pedagógico realizado em uma turma, em uma escola e até mesmo no sistema de ensino de um país, isto porque, a avaliação é um

instrumento mais poderoso para fornecer informações quanto à orientação, ou reorientação, que as atividades educacionais já executadas devem receber [...] A avaliação, portanto, não tem um fim em si mesma. Ela é um caminho para um fim que a ultrapassa. Ela é um recurso, uma estratégia para a agilização dos planos educacionais que permitam concretizar comportamentos, hábitos, habilidades e/ou conhecimentos considerados necessários aos cidadãos que interagem socialmente. A avaliação possibilita, portanto, garantir, com maior eficiência, a formação do homem considerada legítima (Nagel, 2007, p. 2, grifos da autora).

Afirmamos inicialmente que além do modo como lidamos com a avaliação estar vinculado ao projeto educacional, está ligado também à concepção de aprendizagem e desenvolvimento que orienta as ações de ensino. Voltemos então, nossa atenção, para esse segundo aspecto.

Se a concepção que temos de aprendizagem assenta-se na ideia de que aprender um conceito é definir verbalmente seu significado, a avaliação tende a ser organizada no sentido de verificar se os alunos sabem definir o conceito e apresentar alguns exemplos. Ou seja, a essa concepção de aprendizagem corresponde esse tipo de avaliação. Porém, ao tratarmos dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos neste currículo reforçamos que é papel da escola promover a aprendizagem de conceitos científicos de modo que favoreçam o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Como já exposto, aprender conceitos não significa reproduzir verbalmente sua definição, tampouco, resolver exercícios seguindo informações técnicas de como resolvê-lo. A aprendizagem conceitual ocorre quando o estudante opera mentalmente com os conceitos, ou seja, quando diante de novas situações que podem ser resolvidas, pensadas, compreendidas com base no conceito ensinado ele recorre a esse novo conhecimento.

Diante dessa concepção de aprendizagem, Vieira e Sforzi (2010, p. 54) perguntam: “Quais são as implicações dessa ideia quando pensamos em avaliação da aprendizagem? Como podemos avaliar se o aluno se apropriou ou não dos conceitos?” e recorrendo aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, prosseguem:

Para responder a essas questões, utilizaremos as palavras de Leontiev: Quando dizemos, por exemplo, que a criança “assimila” instrumentos, isto significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondentes ações e

operações motoras e mentais (LEONTIEV, 2003, p. 66). Quando dizemos que uma criança “assimilou” algo, estamos literalmente afirmando que essa criança o “tomou como seu ou para si”, apropriou-se do seu significado e incorporou esse conhecimento como instrumento do seu pensamento, quando o conceito passa a fazer parte das operações mentais da criança, ou seja, quando é incorporada como instrumento do seu pensamento. O que se espera é que, quando o aluno se apropria dos conceitos, seu conhecimento se amplie e ele seja capaz de usá-los em situações diversas (Vieira; Sforzi, 2010, p. 55).

Por essa razão é que dentre as ações de ensino, expostas nos Pressupostos Pedagógicos deste Currículo, uma delas está a inclusão no planejamento de ensino de “novos problemas de aprendizagem para que os alunos operem mentalmente com o conceito, sendo esse último ponto o foco da avaliação do processo de ensino e aprendizagem”, pois a capacidade de operar mental com o conceito e não apenas a apresentação da sua definição verbal é que dará indícios da apropriação conceitual pelo estudante. Nesse sentido, “verificar se o aluno está desenvolvendo ou desenvolveu a capacidade de utilizar o conceito como instrumento do pensamento deve ser objeto da atenção dos professores no momento da elaboração e acompanhamento da avaliação” (Vieira; Sforzi, 2010, p. 55).

Tendo em vista que operar com os conceitos é o ponto de chegada da aprendizagem, é possível já durante as aulas observamos se os alunos estão caminhando nessa direção, ou seja, já podemos ir avaliando durante o processo de ensino e não apenas ao final dele, pois,

Durante o processo de ensino ou em seu final, é possível encontrar alguns indícios desse tipo de apropriação, de operação mental com o conceito. Tais indícios revelam-se na linguagem do aluno, à medida que ele explica determinados fenômenos; na incorporação da explicação conceitual em suas argumentações; na resolução autônoma de atividades que, embora se diferenciem em seus aspectos externos, em suas manifestações particulares, relacionam-se à mesma base conceitual estudada (Sforzi, 2015, p. 392).

Também ao expormos os pressupostos pedagógicos que orientam a organização do trabalho pedagógico na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel afirmamos que partimos da concepção de que o conhecimento é um meio para a compreensão da realidade objetiva, por isso o ensino deve primar pela ascensão do abstrato ao concreto; tendo o concreto como ponto de partida e de chegada, porém no ponto de chegada ele é pensado com a mediação das abstrações que as ciências nos oferecem para compreender o concreto para além da sua aparência imediata (Figura 1). As avaliações da aprendizagem “[...] são ferramentas importantes para verificar se o aluno realiza a ascensão do abstrato ao concreto (Sforzi, 2015, p. 393).

Figura 1: Processo de internalização dos conceitos



Fonte: Elaboração do grupo de trabalho, 2023.

A avaliação da aprendizagem deve, portanto, ser um instrumento que gera dados que permitam analisar se os alunos mudaram o seu pensamento em relação ao concreto, se passaram a ver o concreto pela mediação dos conceitos trabalhados em sala de aula. Por exemplo, se passaram a olhar o espaço geográfico, pela mediação dos conceitos de Geografia; se passaram a compreender os fenômenos da natureza e a intervenção humana neles por meio dos conceitos das ciências naturais; e assim com os conhecimentos trabalhados nos demais componentes curriculares.

Cabe também observar que no quadro de conteúdos de todos os componentes curriculares expostos neste currículo, acompanhando o conteúdo a ser trabalhado, estão os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Esses objetivos são indicadores da aprendizagem esperada. Portanto, não basta definirmos o conteúdo a ser trabalhado com a turma, mas estarmos atentos aos objetivos, eles dão a direção para as ações de ensino e para o processo avaliativo. Eles devem ser tomados como parâmetros necessários para a análise da apreensão do conhecimento pelos alunos.

É importante usarmos variados instrumentos avaliativos: atividades desenvolvidas pelos alunos no cotidiano da sala de aula, observação de desempenho, exposição oral, questionários, autoavaliação, estudo de caso, produção artística, etc. É necessário observarmos se os instrumentos utilizados no processo avaliativo são adequados e satisfatórios para avaliar os objetivos propostos.

No caso da EJA, o diálogo é também um meio importante para acompanhar a aprendizagem dos alunos. Como afirmado por Moura (1999), os alunos da EJA já possuem conceitos, operam com categorias de conteúdo e fazem uso de termos de modo que pode nos levar a supor que compartilhamos com eles o mesmo significado, mas eles estarem tratando de organizações conceituais distintas dos apresentados pela escola. Por isso, ouvir seus argumentos é importante. Além disso, como os alunos tem ainda pouco domínio da escrita, ouvir o que eles têm a dizer sobre os conteúdos, colocá-los em discussões em grupo, são também meios de acessar o modo como estão operando mentalmente com os conceitos ensinados.

Ao refletirmos acerca da avaliação na Educação de Jovens e Adultos, é preciso

considerarmos que retomar e ou iniciar os estudos, para estes sujeitos, é um desafio a ser enfrentado, pois a sua passagem pela escola, muitas vezes,

[...] foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança, de aflição, de desvalorização pessoal e de fracasso frente aos novos desafios que se impõem (Nascimento; Bassani; Pinel, 2023, s/p).

Nesta direção, a avaliação na EJA exige um cuidado especial para não reforçar nos estudantes a sensação de fracasso que pode ter ocorrido em espaços escolares e não escolares nos quais foram colocados à prova. A maneira de compartilharmos com os alunos os resultados das avaliações realizadas, ou seja, o modo de darmos a devolutiva das avaliações realizadas, deve ser afetuoso e acolhedor, apontando para eles os avanços que tiveram, estimulando-os a superar as dificuldades encontradas e colocando-nos como parceiros mais experientes que podem ajudá-los a trilhar o caminho escolar.

Fica mais uma vez claro que, em todo o momento do ensino, inclusive no processo avaliativo, o papel do professor faz-se fundamental para o engajamento do aluno da EJA, desenvolvendo uma relação de confiança e apoio, que gere no aluno uma confiança também em si próprio, pois,

É a partir dessa interação entre professor e aluno, desta troca de informações e do reconhecimento de aspectos relevantes à aprendizagem que ocorrerá de fato o crescimento dentro de uma postura ética e cidadã, fazendo com isso que ambos, professor e aluno, possam perceber todo o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira abrangente e significativa (Freire, 1983, p. 86).

Assim, o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, no qual insere-se o processo avaliativo, deve estar voltado não só para o ensino dos conteúdos científicos, mas também para o restabelecimento da confiança destes sujeitos, na direção de desenvolver sua autonomia e criticidade, portanto, ser uma educação libertadora como já nos apontava Paulo Freire.

Enfim, o cuidado no processo de avaliação é necessário em todas as etapas e modalidades de ensino, porém, vale destacar que no caso da EJA, o cuidado na avaliação deve ser ainda maior por três motivos:

a) esse grupo de alunos já tem uma trajetória maior de vida trazendo para a sala de aula um repertório de saberes que precisam ser interpretados dentro de uma lógica própria, indo além da afirmação de que tudo sabem porque têm experiência de vida, bem como da consideração de que nada sabem porque não tiveram acesso à educação formal;

b) muitos estudantes já tiveram experiências escolares, mesmo que por pouco tempo, nas quais foram avaliados, alguns de modo negativo, afetando sua auto-estima e criando resistência em torno do processo avaliativo, assim, romper com concepções prévias negativas em torno da avaliação faz-se necessário nessa modalidade de ensino;

c) a heterogeneidade da turma em relação à idade, experiências escolares prévias, experiências no ambiente familiar ou no trabalho, presença de alunos com necessidades especiais, nos coloca diante de pessoas com diferentes níveis de desenvolvimento. Esses níveis de

desenvolvimento precisam ser levados em consideração no momento de organizar o ensino dos conteúdos e também no momento de avaliar a sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

NAGEL, Lizia Helena. **Avaliação**: do individual ao coletivo. (Mimeo) 2007.

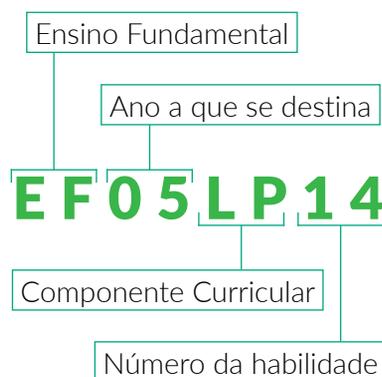
NASCIMENTO, Claudenice Maria Vêras; BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. **Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**: buscando sentidos. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2009/63b.pdf>>. Acesso em: 25 set 2023.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interação entre didática e teoria histórico-cultural**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 jul 2023.

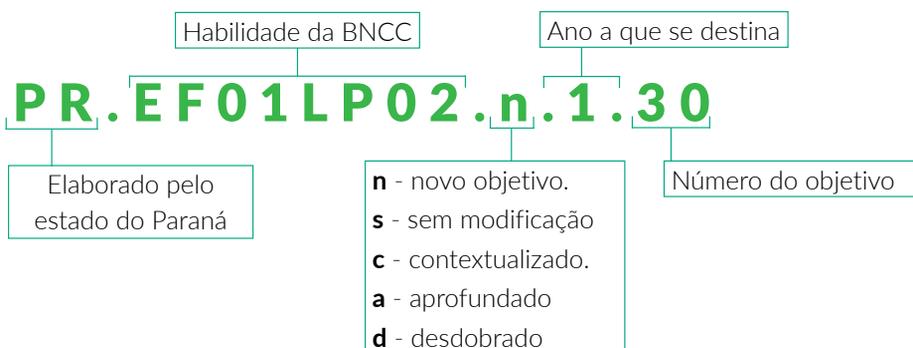
SFORNI, Marta Sueli de Faria. VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade. **Avaliação da aprendizagem conceitual**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 45-58, 2010. Editora UFPR.

CÓDIGOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

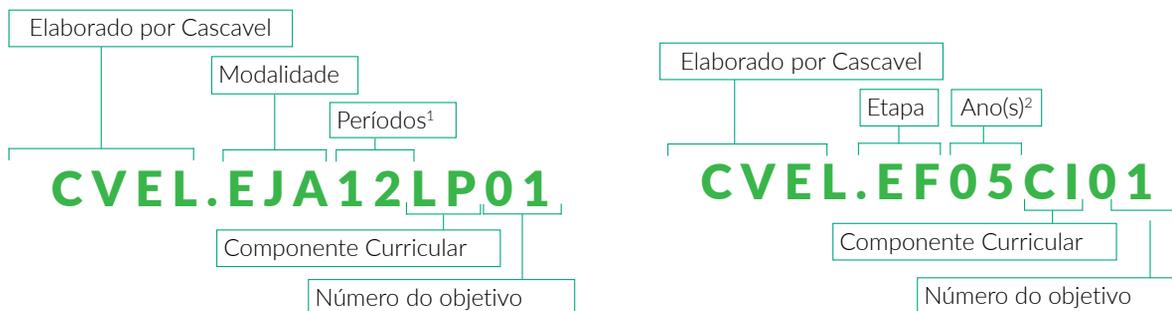
A Base Nacional Comum Curricular estabelece os objetos de conhecimento (conteúdos), e apresenta as habilidades (objetivos de aprendizagem) que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, as quais são identificadas por códigos alfanuméricos, conforme exemplificado ao lado.



O Referencial Curricular do Paraná optou pelas nomenclaturas *objetos de conhecimento* e *objetivos de aprendizagem*, além dessa alteração para atender aos anseios dos municípios e do próprio estado, julgou-se pertinente o desdobramento e a criação de novos objetivos, cujos códigos sofrem variações:



Visando atender à concepção teórica que embasa o Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, foram acrescentados novos conteúdos e objetivos de aprendizagem, estes são identificados pelo prefixo CVEL, seguidos das indicações de etapa (EF) para os objetivos presentes no Volume II do documento, ou da modalidade (EJA) para os objetivos específicos dessa modalidade.



¹ Neste campo são indicados os períodos, o código 12 indica que o objetivo se destina ao o 1º e 2º período, já o código 34 indica o 3º e 4º período.

² Esse campo pode apresentar um ou mais anos, por exemplo: 15 indica do 1º ao 5º ano e 35 indica o 3º, 4º e 5º ano.

ARTE

Concepção do Componente Curricular

Ao longo da história da humanidade, os homens criaram ferramentas para produzir sua existência. O ser humano, como criador, transforma a natureza e transforma-se por meio do trabalho, criando novas maneiras de ver e sentir a si, o outro e o seu meio (Leontiev, 1978). Desde os tempos remotos, ele inventou objetos e artefatos que lhe permitiram dominar e transformar o meio em que vive. Essa atitude de criar ferramentas e transmiti-las às próximas gerações - que as aperfeiçoa constantemente - torna possível a compreensão do processo de civilização pelo qual o homem vem passando. Dentre os instrumentos criados, não estão apenas aqueles para se servir utilitariamente, mas também para se expressar, refletir e interpretar a realidade em diferentes sociedades e tempos históricos (Santos, 1998). A Arte é uma dessas criações.

Ela envolve todas as formas de expressão corporal, visual e sonora utilizadas pelos seres humanos, desde os tempos remotos, para registrar seu modo de vida e comunicar-se. Portanto, ela diz respeito às manifestações criadoras nas Artes Visuais, na Música, no Teatro e na Dança.

Ao construir o mundo e ser por ele construído, no embate com a natureza, o ser humano obtém e produz meios para a sua sobrevivência no plano físico e psíquico. Nesse segundo plano situa-se a Arte, uma vez que ela humaniza os sentidos. Os significados da criação e da apreciação artística são determinantes para a superação do homem desumanizado, rumo à construção de uma sociedade que melhor produza o sujeito e que seja capaz de desenvolver toda plenitude de seu ser, ou seja, “o homem rico e dotado de todos os sentidos como sua permanente realidade” (Marx, 1989, p. 200).

O “homem rico” é ao mesmo tempo o homem que necessita de uma totalidade de manifestações humanas; é aquele cuja realização existe como urgência natural interna, como necessidade. Portanto, o “homem rico” é aquele que tem necessidades humanas, não apenas físicas, o que justifica a demanda pela criação artística e pelo aprimoramento da sensibilidade do sujeito, ambos desenvolvidos por meio das práxis artísticas.

A Arte retrata a totalidade da humanidade, com suas inerentes contradições, de acordo com a realidade histórica e social na qual é produzida; por isso, ela não pode ser vista como exclusividade de uma determinada classe social ou da cultura elitizada, mas sim como práticas sociais de um determinado momento histórico. A produção artística do homem, para o homem e pelo homem a caracteriza como social, pois, como afirmou Peixoto (2002), a Arte, assim como os demais produtos da criação humana, nasce na e para a sociedade. Nesse sentido, a Arte, na condição de criação humana, resulta das condições objetivas da vida, princípio válido para a Arte erudita e popular. Portanto, entende-se que a Arte não é neutra nem isolada das demais atividades sociais; por isso em cada momento histórico, há diferentes produções

artísticas que se fazem presentes nas práticas e nas relações sociais vigentes, que também retratam a história sociocultural da humanidade.

Nas teorias críticas contemporâneas, há três diferentes interpretações sobre a função de Arte na sociedade: a Arte como mercadoria, a Arte como forma de conhecimento e a Arte como criação. A primeira está vinculada aos interesses específicos de uma classe social. A segunda, a Arte como forma de conhecimento, consiste em considerá-la como um meio de aproximação da realidade, sem a intenção de espelhá-la; é uma representação, uma interpretação da realidade. E a terceira, a Arte como criação, também denominada de Arte como trabalho criador - segundo a concepção materialista de Arte -, busca o resgate da totalidade entre o artista e sua obra, incorporando e superando tanto a Arte como mercadoria quanto a Arte como forma de conhecimento (Vásquez, 1978).

Na compreensão de Denardi (2005), a criação artística faz parte da necessidade humana de perceber e de entender a realidade humano-social, de expressar e de objetivar significados e valores coletivos. É fundamental, portanto, entender a Arte como um meio de o sujeito retornar ao coletivo e manifestar o que seu tempo histórico e suas condições sociais e materiais permitem. Por meio da Arte, o homem torna-se consciente de sua existência como ser social, e, nessa direção, justifica-se o seu ensino nas escolas.

De acordo com Peixoto (2003), Fischer (2007), Brito (2003) e Canclini (1984), a função social da Arte transforma-se historicamente; no mundo capitalista, está sujeita a atender às leis de mercado e de consumo, seja por meio da arte para as massas (produtos da indústria cultural), por meio da arte elitista ou “Arte pela Arte”. Entretanto, coexiste nesse mesmo contexto uma arte social ou arte humanizada, que possibilita a emancipação dos indivíduos.

Primeiramente, a Arte para as massas é fruto da indústria cultural e dos processos de urbanização e de industrialização; o foco dela está no desenvolvimento tecnológico e científico, nas leis de mercado, no lucro, na reprodução mecânica (clichês e cópias) e na mídia (resultando em uma arte com a finalidade de lazer, recreação, diversão e entretenimento, sem a preocupação com seu processo de criação). No que se refere à Arte elitista, ou a “Arte pela Arte”, destina-se às elites e seu foco é o saber erudito e o uso de técnicas artísticas, sendo permeada pela ideia de talento, inspiração ou “dom artístico”, pautada na criação individual e espontânea, na qual se idolatra a natureza e se desprezam as relações oriundas das práticas sociais. Quanto à arte social ou arte humanizada, sua função baseia-se na educação estética, ou seja, na humanização dos sentidos, pautada na representação e na satisfação das necessidades humanas e sociais. De acordo com Peixoto (2002):

A arte – tal como a filosofia, a ciência e a história – é uma resultante exclusiva da atividade humana, fruto da percepção – expressão sensível – espiritual de seres humanos que vivem e produzem em um universo histórico, social e cultural datado e peculiar. Com maior ou menor grau de consciência, o artista posiciona-se frente a ele, enquanto cidadão-trabalhador-criador. A obra de arte, então, manifesta posições não apenas estéticas, mas éticas e políticas. Assim, no conteúdo e na origem, a arte, como atitude do espírito e das mãos, é histórica e social. (Peixoto, 2002, p. 3).

Ao contextualizar a sociedade atual, Peixoto (2002) esclarece que, em uma sociedade capitalista, na qual o modo de produção tem como objetivo a produção da mais-valia,

o homem da classe trabalhadora foi reduzido a simples mão de obra, que executa o trabalho de forma repetitiva e rápida. O resultado disso são ações mecânicas que tecem o processo de alienação do trabalho e de exploração do trabalho alheio, restringindo o trabalhador e a sua força de trabalho a uma mercadoria que se vende e se compra segundo as leis de mercado. Como já mencionado, o capitalismo também impõe às Artes a submissão ao mercado (Arte como forma de mercadoria). Nesse sistema, a unidade entre artista e a sua produção artística fragmenta-se durante o processo, separando-se um do outro. O artista é transformado em assalariado, sendo sua força de trabalho convertida em capital. A sobrevivência do artista no sistema capitalista só é garantida mediante a aceitação dessa forma de relação de produção.

No entanto, mesmo integrado a esse sistema, é possível resistir e caminhar em busca de uma “Arte autêntica”. Nessa perspectiva, o artista é visto como um trabalhador da cultura e, assim sendo, também está comprometido com a produção de uma Arte histórica, social, que possibilita a intensificação da consciência e da autoconsciência, a aproximação da realidade, enfim, enriquece a sensibilidade humana. Conforme declara Peixoto (2006),

[...] embora seja determinada social e culturalmente e constitua uma síntese expressiva da história humana anterior, a obra de arte produzida é uma nova realidade social concreta, com vida própria. Como tal, a cada ação interpretativa ela interage determinando alterações ou transformações no contexto e nos indivíduos. Ao criar situações inusitadas, o impacto da arte provoca um processo de reflexão que resulta em ideias e comportamentos em relação a ela e ao mundo que apresenta/expressa: seja de valorização ou indiferença, de rejeição ou aceitação. Como uma nova realidade, entretanto, sua existência não pode ser negada. Assim, no movimento dialético da história, a obra de arte é uma nova realidade histórico-humano-social, simultaneamente determinada pelo e determinante do contexto amplo em que se insere (Peixoto, 2006, p. 271).

No que se refere ao ensino de Arte, a autora supracitada aponta para o desafio iminente de democratizar o ensino e o acesso à Arte, aquela Arte entendida como fonte de educação, de humanização e de socialização, justamente na contramão do atual status quo (da arte como mercadoria). Nessa perspectiva, oportunizar a todos o acesso ao mundo das Artes é totalmente diferente de massificá-la.

Nesse ponto, entra o papel da educação, isto porque para que os sujeitos produzam, reconheçam e compreendam a obra de Arte como tal, é necessário apropriar-se de códigos estéticos. De acordo com Porcher, “[...] não existe espontaneidade natural, nem liberdade imediatamente criativa. [...]” (Porcher, 1982, p. 15), por isso, é fundamental propiciar aos sujeitos os instrumentos necessários para a sua auto-expressão, bem como para a apreciação estética do que é produzido por outras pessoas.

Desse modo, o ensino da Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), do município de Cascavel - PR visa proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para que se tornem sensíveis às produções artísticas, além de possibilitar o acesso deles aos bens culturais e à criação/fruição em Arte. Como afirma Peixoto (2004),

Urge humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda riqueza humana do ser humano. Para tanto, o ensino da Arte na escola tem um papel primordial, pois, além da transmissão de um saber

de qualidade sobre o pensamento/produção da arte, trata de criar condições para o aprimoramento dos sentidos humanos e o aguçamento da percepção, tanto para promover a humanização quanto para que a criação/produção/fruição da Arte se torne possível a todos. (Peixoto, 2004, p. 231).

Como destacado nas palavras da autora, enfatiza-se a necessidade de que a escola oportunize aos alunos o acesso à Arte e à educação estética, levando-os a usufruir os bens culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade em seus diferentes grupos sociais, pois a Arte passa a agir/interferir na vida concreta dos sujeitos, humanizando-os.

O artista ao retratar temáticas sociais, ao expressar e comunicar suas ideias pela Arte, questiona o mundo e a sociedade por meio do “seu olhar”, da sua maneira de ver, perceber e interpretar e auxilia deste modo, a transformar os seres humanos, uma vez que a capacidade de questionar, refletir e interferir na realidade está em potencial em cada sujeito. Cabe lembrar que é preciso desenvolver esse potencial criativo por meio do trabalho educativo.

Conforme destaca Denardi (2005), o sujeito que não tem a possibilidade de vivenciar a Arte pode ter uma experiência de vida limitada, pois lhe escapa a real dimensão do sonho, da imaginação, da força expressiva e comunicativa, da junção entre a razão e a sensibilidade, do brincar com o desconhecido, do arriscar hipóteses, e do esforçar-se e alegrar-se com as descobertas de um novo mundo. Sem o exercício dessas dimensões, há uma adaptação do sujeito à vida como ela se apresenta, uma tendência ao conservadorismo e resistência a qualquer mudança social. A possibilidade de uma sociedade vir a ser de outra forma depende da existência de sujeitos que lutam por condições de acesso a melhores condições de vida, e consequentemente usufruir de toda a produção humana, inclusive a arte.

Diante do contexto social atual e das considerações tecidas anteriormente, o ensino de Arte na EJA tem por finalidade a compreensão do fenômeno artístico, dos significados humano-sociais presentes nas produções artísticas - Artes Visuais, Teatro, Música e Dança - e não apenas o reconhecimento dos estilos artísticos. Para isso, os conteúdos devem ser abordados de modo reflexivo e articulados ao contexto histórico, social e cultural mais amplo para que se esclareçam as determinantes sociais, econômicas e políticas de cada época, uma vez que conhecer Arte vai muito além do domínio de técnicas, de saber a cronologia e características dos principais movimentos artísticos, e de conhecer biografias de artistas.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no componente curricular Arte na EJA tem como objetivos levar o estudante a:

- Compreender a Arte como expressão mais desenvolvida da natureza humana;
- Compreender a função e a necessidade da Arte para o desenvolvimento integral do ser humano.
- Ter acesso e entendimento sobre a Arte, as manifestações artísticas e culturais em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.
- Desenvolver a sensibilidade estética e ampliar a percepção sobre a realidade

humana-social, por meio da apropriação dos significados humanos contidos na produção artística - seja visual, musical, teatral e em dança.

- Apropriar-se do conhecimento artístico nas linguagens visual, musical, teatral e em dança, que lhe foi negado ao longo da jornada educativa.

Encaminhamentos Teóricos-Metodológicos

Por meio do componente curricular Arte, a sensibilidade estética (humanização dos sentidos) pode ser desenvolvida nas instituições escolares. A possibilidade de tornar-se sensível e compreender as manifestações artístico-culturais ocorre por meio do acesso aos bens culturais, entre eles os artísticos, que a humanidade produziu ao longo dos anos e pelas possibilidades criadoras oportunizadas nas diferentes práticas escolares. Desse modo, para assegurar o acesso à Arte aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, é necessário no encaminhamento metodológico, considerar dois aspectos: as especificidades do ensino da Arte e dos sujeitos da EJA.

Primeiramente, o componente curricular Arte é constituído por quatro linguagens artísticas, sendo: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança; embora cada uma dessas linguagens guarde especificidades quanto aos seus elementos formadores, o encaminhamento metodológico para o ensino dessas linguagens tem em comum a necessidade de contemplar três momentos: a contextualização sobre Arte, a vivência-produção nas linguagens artísticas e a fruição da Arte. A contextualização sobre Arte refere-se à abordagem das características dos movimentos-estilos artísticos a que uma obra (seja visual, sonora, gestual) foi produzida, bem como a abordagem do contexto histórico de sua produção. Assim, ao contextualizar um objeto artístico, produção musical ou cênica, opera-se no domínio da História da Arte, da Música, da Dança ou do Teatro, perpassando também por conhecimentos de outras áreas necessárias para a compreensão mais aprofundada de uma produção artística (como a História, a Filosofia, a Sociologia).

A vivência-produção nas linguagens mencionadas refere-se à prática artística, ou seja, a experimentação de técnicas artísticas ou artesanais, à vivência corporal, às experiências sonoras e gestuais. Já a fruição artística, envolve o contato com obra sonora, visual, com a ação dramática, com o corpo dançante.

Esse processo, contemplando esses três momentos, potencializa experiências estéticas e amplia a sensibilidade e visão crítica sobre a Arte e o mundo ao redor. Para isso, é imprescindível considerar o movimento que vai da fruição para a teoria e a vivência artística ou da vivência artística para a teoria/contextualização e a fruição da Arte. Não há, no entanto, uma hierarquia ou uma ordem a seguir no trabalho de contextualização, fruição ou a produção artística, a aula de Arte pode ser iniciada por qualquer uma dessas práticas, desde que se tenha em vista os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos.

Cada uma das linguagens artísticas é constituída por Elementos Formais. Nos Processos de criação, por meio de determinadas técnicas, cada artista articula ou combina esses elementos para compor uma obra. Cada composição, objeto, obra ou coreografia, posteriormente

é classificada de acordo com um gênero artístico, musical, teatral ou com estilos e movimentos artísticos. Portanto para se compreender essas linguagens, devem ser estudados: os *Elementos Formais, a Composição/processos de criação e técnicas e os Gêneros/Movimentos Artísticos* – esses são conteúdos gerais do componente curricular Arte, que se desdobram em conteúdos específicos, como pode ser observado no quadro curricular apresentado neste documento.

Os Elementos Formais são os elementos que estruturam uma linguagem artística e lhe dão identidade. São como o vocabulário que os artistas usam para compor, para dar forma à Música, às Artes Visuais, à Dança e ao Teatro; como esclarece Ostrower (1991), eles definem as qualidades expressivas de uma composição.

Sobre a *composição, processos de criação e técnicas*, Ostrower (1991) aponta que o ato criador envolve a capacidade de relacionar, de ordenar, de configurar e significar, de formar e de transformar; é intencional e torna uma expressão subjetiva em objetiva. Os processos criadores articulam o nível do intuitivo, sensível e cultural, com o estado consciente e racional do homem; são experiências existenciais, pelas quais o ser sensível e o ser pensante estão correlacionados. Nos processos de criação os artistas exploram matérias, técnicas, suportes, tempos, espaços, ações, sons, ruídos, silêncios, enfim a materialidade que têm à disposição, para configurar seu sentir e pensar.

Quanto aos *Gêneros e Movimentos Artísticos*: os gêneros artísticos referem-se aos temas ou aos assuntos abordados pelos artistas em suas obras. Nas Artes Visuais podem ser: retratos e autorretratos, paisagens, naturezas-mortas, cenas do cotidiano, cenas históricas, cenas religiosas e mitológicas. Já no Teatro, os temas Tragédia e Comédia, são os principais gêneros dessa linguagem. Na Música, os gêneros musicais servem para agrupar composições que apresentam alguma similaridade entre si, a exemplo, a música popular brasileira (MPB), Rock, Hip-Hop dentre outros. E na Dança, os gêneros envolvem manifestações ou formas com suas características específicas, dentre elas o Balé, a dança de rua e de salão.

Já o termo Movimento Artístico refere-se a um programa de ação estética, como esclarece Costa (2006), expresso por meio de obras, manifestos, discursos, pronunciamentos em entrevistas, coerentes com certos princípios, situados temporal e historicamente, a exemplo Arte Renascentista, Barroco, Impressionismo, Cubismo e outros. Entretanto, cabe destacar que Movimentos Artísticos são abrangentes, as datas de cada um são apenas pontos de referência no tempo e a classificação de um artista em dado movimento não pode ser rígida. É necessário analisar a produção de cada artista com todos os seus desdobramentos.

O ensino artístico, que explora esses conteúdos, propicia aos estudantes o entendimento da Arte como fenômeno histórico e social, bem como a compreensão dos movimentos artísticos, dos processos criadores, dos padrões estéticos presentes nas linguagens artísticas e dos significados humanos contidos na produção artística.

Como exposto na fundamentação teórica-metodológica do Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino - Volume II - (Cascavel, 2020), bem como na fundamentação teórico-metodológica da EJA, ao organizarmos o ensino de todos os conteúdos é necessário levar em consideração o conteúdo, o sujeito e a forma. Devem ser assegurados aos alunos da EJA os mesmos conteúdos já estabelecidos para o ensino fundamental; a forma de trabalho, como no ensino regular, deve estar assentada no método que prevê a articulação entre o abstrato e

o concreto. Mesmo assim, há a necessidade de rever o ensino, considerando que na relação conteúdo, sujeito e forma, temos em sala de aula sujeitos que em muito se diferenciam das crianças que estão no ensino regular. De certo modo, os estudantes da EJA, mesmo sem o contato formal com o ensino de Arte, já tiveram algum contato com manifestações artísticas ao longo da sua vida e esse fato não pode ser desconsiderado quando pensamos na organização do ensino para esse público. É preciso considerar as características dos estudantes que frequentam esta modalidade, pois apresentam diferente faixa etária, dominam diferentes saberes acumulados durante sua jornada, apresentam visões de mundo diversas e tiveram de modo não sistematizado algumas experiências com as linguagens e manifestações da Arte. Todavia, sabemos que essas experiências são limitadas, pois embora estejam inseridos na vida econômica e social, muitos estão excluídos da vida cultural e o acesso aos bens culturais é limitado (ou mesmo negado), em razão das próprias condições materiais de vida.

Apesar de terem contato com algumas manifestações artísticas, os estudantes da EJA ainda estão distantes dos espaços destinados à experiência cultural e de apreciação estética, como teatros, museus, cinemas, galerias de artes, conforme Canda (2012), estes são lugares de privilégio das classes dominantes. Isso demonstra que essa parte da sociedade não é excluída apenas do conhecimento ou dos bens materiais, mas também dos bens culturais produzidos pela humanidade, como mencionado anteriormente.

Cabe salientar que a exclusão não se dá estritamente no plano material, no que se refere à sobrevivência e à oportunidade de consumo de bens materiais. Outra forma de exclusão também agressiva, se dá no âmbito simbólico, pois a muitos foi negado, historicamente, o reconhecimento e valorização dos bens artísticos-culturais que expressam a identidade de determinado povo em um tempo histórico (Canda, 2012, p. 13).

É comum entre estudantes da EJA o entendimento da Arte como forma de expressar sentimentos, basicamente, sentimentos alegres (Araújo e Oliveira, 2015). Provavelmente, é uma ideia de Arte associada ao “belo” (entendido como algo esteticamente harmônico, de aparência agradável e perfeito) e não vinculada a toda forma de expressão, que desperta diferentes sensibilidades. Como afirmam os autores, a Arte pode “despertar alegria, tristeza, ou mesmo servir de meio e expressão para denunciar ou criticar algum acontecimento social ou político ocorrido na sociedade” (Araújo e Oliveira, 2015, p. 687).

A constatação desses autores, nos leva a refletir que no ensino, ao planejarmos o trabalho com as diferentes linguagens é necessário ampliar essa percepção que os estudantes têm da Arte, explorando músicas, pinturas, danças, peças de teatro, produzidas com diferentes intenções que não apenas alegrar ou ser “bela” e que expressam diferentes aspectos da vida humana, gerando diversas sensações.

Dentre as quatro linguagem da Arte é comum observar a preferência dos estudantes da EJA pela música (Araújo e Oliveira, 2015). Em estudo realizado por Araújo e Oliveira com esse público, constatou-se que grande parte dos alunos frequentava eventos culturais e artísticos, especialmente shows. No entanto, chamou a atenção dos autores, o fato de os alunos estarem distantes de lugares como museus ou exposições de arte. Esse fato é comum à classe trabalhadora, que historicamente não tem acesso a determinados tipos de produção cultural,

somado à ausência de políticas públicas que criem esses espaços culturais em municípios de pequeno e médio porte e os torne acessível a esse público.

Porém, pela experiência com os estudantes da EJA, é possível notar, que mesmo em relação à Música, que tem boa aceitação entre eles, certos gêneros musicais podem despertar o interesse deles como também, a repulsa e o afastamento dessa linguagem. Em relação às práticas artísticas, também pontuamos que o desenvolvimento de propostas que envolvem a aplicação de técnicas (pintura, mosaico, desenho, colagem, escultura e outras) provoca certa resistência, especialmente entre estudantes mais idosos, que ainda não “compreendem a razão de produzir um trabalho artístico”.

Possivelmente isso ocorre porque na vida cotidiana, a relação que esses adultos estabelecem com o mundo é utilitária e pragmática. Assim, o ensino no componente curricular Arte, precisa ser organizado de modo que possibilite ao estudante compreender que a Arte, os objetos estéticos são construídos com a finalidade exclusiva de proporcionar uma experiência estética, pois como esclarece Duarte Jr. (2003), a Arte não possui nenhuma utilidade ou função a não ser permitir a experiência sensível/estética, aspecto fundamental ao processo de humanização.

Constata-se também, por meio de observações em sala, que os estudantes da EJA, “não gostam” de desenhar. O não gostar de desenhar, provavelmente, esteja vinculado ao fato de não dominarem os elementos formais e os aparatos técnicos que possibilitam expressar aquilo que desejam, por meio dessa linguagem, assim, sentem-se intimidados diante de tarefas que exigem o desenho. Diferentemente da criança que tem uma relação mais espontânea com o desenho, o adulto já tem a condição de se autoavaliar e, passa a “não gostar” de desenhar. Essa resistência com o desenho, de acordo com Oliveira (2013, p. 113) começa a ser formada em muitas crianças já nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a autora, as crianças:

[...] vão perdendo o interesse pela atividade gráfica à medida que percebem que o seu desenho, mesmo que elogiado pelos pais e professores, está longe de representar o que ela gostaria. Se na Educação Infantil esses elogios eram suficientes para dar sentido a sua atividade, aos poucos a criança vai adquirindo condições para se autoavaliar e se recolhe diante da falta de “conhecimentos técnicos” (como, por exemplo, luz, sombra, perspectiva) para se expressar. Assim, o desenho vai perdendo o sentido ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afinal, como se comunicar por meio de uma linguagem que não se domina?

Por terem visto muitos desenhos ao longo da vida, essa capacidade de autoavaliação é ainda maior entre os jovens e adultos.

Tendo em vista essa realidade, é preciso organizarmos um trabalho pedagógico que procure superar o conceito de Arte “como beleza e representação fidedigna do mundo”, bem como tomarmos o cuidado de não apresentarmos para esse público propostas infantilizadas, para o desenvolvimento das linguagens artísticas. Considerando o exposto, apresentamos na sequência sugestões e encaminhamentos para o trabalho didático nas aulas de Arte, contemplando a fruição em cada uma das linguagens, seguida da produção artística – que se refere às

práticas e vivências em cada uma delas e finalmente, possibilidades de contextualização nas referidas linguagens.

Para contemplar a Fruição.

Para o momento da fruição em **Artes Visuais**, é necessário apresentarmos imagens aos estudantes de obras de Arte, ou não, que veiculam nos contextos artísticos e sociais. Apresentar-lhes espetáculos de Dança, Teatro, concertos musicais, mesmo que por meio de vídeos, pois se não há a possibilidade propiciar aos estudantes o contato com a produção original, a reprodução (de imagens, obras, sons, espetáculos) por meio de recursos tecnológicos de projeção, poderá auxiliar no trabalho pedagógico. Destaca-se que apenas o contato com as produções artísticas não desenvolve a sensibilidade humana, é preciso mediar o contato do estudante com a Arte, para isso, podemos utilizar diferentes metodologias de leitura de imagens-obras para as Artes Visuais, auxiliando o jovem e o adulto, na realização da leitura e análise delas.

A leitura de uma obra de Arte poderá ser realizada de várias maneiras, é possível explorarmos apenas uma obra ou realizar uma leitura comparativa entre duas ou mais imagens, conforme Barbosa (2009). Ao propormos a leitura de uma obra/imagem, o estudante precisa ser instigado a refletir e verbalizar sobre suas primeiras impressões dela, para isso é necessário lançarmos perguntas aos estudantes e acolhermos suas respostas. Por exemplo, diante de uma obra ou imagem, primeiramente precisamos indagar os estudantes:

- Essa obra desperta algum sentimento em você?
- Você a considera uma obra de Arte? Por que?
- Ela apresenta alguma relação com a realidade atual?

Após direcionar essas questões mais reflexivas e amplas aos estudantes, é preciso propormos questões mais específicas referentes à obra em estudo. Para que os estudantes possam realizar essa leitura mais profunda de uma obra de Arte, é importante contemplarmos três etapas: Descritiva-Formal, Investigativa e Interpretativa.

1ª) Descritiva-Formal: envolve as ações de descrever e identificar os elementos como: cor, linha, textura, volume, plano, espaço, luz, sombra, movimento, tema.

2ª) Investigativa: envolve as ações de investigar os elementos composicionais, como estão articulados na obra-imagem, quais as qualidades expressivas, quais efeitos visuais causam.

3ª) Interpretativa: envolve as ações de compreender a articulação dos elementos formais, relacionados aos estilos, às relações históricas, sociais e culturais, para interpretar a obra considerando também suas experiências de vida.

Figura 1: Operários.



Fonte: Tarsila do Amaral, Operários. Óleo s/ tela. 1933.

Para compreendermos o trabalho com essas etapas, tomemos como exemplo a obra *Operários*, de Tarsila do Amaral.

1ª Etapa) Descritiva: Podemos indagar aos alunos: Quais são os elementos que compõem a obra? Linhas? Pontos? Quais as cores observadas no quadro? Qual é o tema? Como as figuras humanas estão organizadas no espaço? Quantos planos há na obra? O movimento visual pode ser percebido nesta obra? A paisagem representada é rural ou urbana?

2ª Etapa) Investigativa: Após informarmos aos alunos que essa obra foi pintada no ano de 1933, podemos questionar: o que ocorria naquele momento histórico? Que sentimento você observa no rosto das figuras representadas? Quais etnias parecem estar representadas na obra? Você consegue perceber que as figuras estão dispostas em uma pirâmide? Qual seria a relação entre a disposição física das pessoas e o título da obra? Qual atividade econômica está representada na paisagem? Como você chegou a essa conclusão?

3ª Etapa) Interpretativa: Nesse momento, lançamos novas questões para que os estudantes avancem na interpretação da obra: Você considera que a obra tem relação com os dias atuais? Justifique sua resposta. Todas as pessoas parecem ter a mesma idade? O número de mulheres equivale ao número de homens? O que o número de homens e mulheres sugere? Alguém aqui é trabalhador de uma indústria? Pode nos relatar suas condições de trabalho? Nessa paisagem há algum problema ambiental representado? Qual problema? Você considera que é um bom tema para ser representado em uma obra de Arte? Quais são suas impressões sobre a obra?

Para o trabalho com a **Música**, podemos partir do repertório dos estudantes, para apresentar-lhes então, diferentes gêneros musicais, dentre eles: música erudita/clássica, popular ou folclórica, MPB, música instrumental, da indústria cultural (entre outras), destacando os timbres, a altura, a duração e a intensidade. É importante explorarmos diferentes ritmos, incluindo os africanos e indígenas, identificando a variedade de instrumentos, de composições e de finalidades de cada uma dessas produções estéticas.

Para desenvolver uma audição musical ativa, é importante provocarmos os estudantes com questões que os façam refletir sobre a produção musical em análise. É possível iniciar este momento com questões mais amplas e na sequência, formular questões mais específicas, como a sugestão a seguir: Vocês percebem como os elementos sonoros estão articulados? Qual é o ritmo da música: lento ou acelerado? E a melodia? Qual é o assunto tratado na música? É uma música instrumental ou vocal? Vocês percebem o timbre dos instrumentos? Em qual gênero esta música está classificada: clássica/erudita, popular, MPB ou outro? Esta música é expressão cultural de algum povo/grupo, ou é um produto da indústria cultural? E a letra da música, o que ela nos diz? A música em análise agrada vocês? Se não, justifique; Esta música representa alguma época ou fato histórico? Qual é a mensagem dela?

Para aprimorar a audição, torná-la mais sensível e atenta, Zagonel (2008), afirma que é necessário ouvir a mesma música sete vezes. A autora formulou sete passos para ouvir uma música com atenção, pontuados na sequência:

1. Ouvir e sentir: a primeira audição é livre. É necessário concentrar-se nas propriedades descritivas da música especialmente, se houver um título que sugira uma cena e nas

sensações que ela desperta no ouvinte. Este é o processo de interpretação inicial, caracterizado por aspectos subjetivos.

2. Ouvir e imaginar a cena sugerida: após refletir sobre o caráter da música, é o momento de escutar a música uma segunda vez, para verificar todas as associações musicais ao tema proposto pelo compositor.

3. Identificar os temas: com a terceira audição, é possível identificar o tema principal da música. Conforme Zagonel (2008), toda peça tem uma melodia de destaque, que aparece mais de uma vez e que em alguns casos, é precedida de uma introdução. Essa melodia é uma combinação de notas musicais, que faz com que facilmente reconheçamos a música.

4. Observar os instrumentos e respectivos timbres: depois de reconhecer os temas, a quarta audição tem a finalidade de tornar a percepção dos instrumentos utilizados na música mais clara. Caso não seja possível reconhecê-los ou nomeá-los, é importante descrever as características de cada um deles, as diferenças entre os diferentes timbres, as partes em que há apenas um (solista) ou vários instrumentos tocando juntos.

5. Identificar as cenas ou as partes: segundo Zagonel (2008), as cenas só podem ser detectadas quando a peça tem a clara sugestão de paisagens ou ações. Nesse caso, a percepção da sequência dos fatos auxilia na distinção das partes musicais.

6. Perceber a forma, a estrutura: na sexta audição é importante relembrar dos temas identificados até então, e perceber a quantidade total de partes da música, sabendo que alguns dos temas poderão ter se repetido e intercalado a outros.

7. Elaborar um esquema escrito: a sétima e última audição tem o objetivo de “capturar” a música, registrando-a de vários modos, como por exemplo, por meio de sinais gráficos, como as formas geométricas, que representam os diferentes temas da música, com desenhos ou mesmo, arcos, como sugere Zagonel (2008).

Sobre a **Dança**, também se faz necessário elaborar questões que dirijam a atenção dos estudantes para conteúdos da dança que apesar de presentes nos espetáculos, podem não ser percebidos pelos estudantes. Como exemplo, apresentamos algumas sugestões de encaminhamento, elaborados por Rengel (s.d), para a fruição de um espetáculo, que foi assistido por um grupo de estudantes. Trata-se de um roteiro para leitura do espetáculo “Microdanças que se desfazem ou episódios que não se repetem”, apresentado pelo Grupo Gestus¹.

1. Tema: Qual é o tema da dança: uma poesia? Social? Político? Histórico?

2. Espaço: Percebe o espaço agindo no corpo? Sente a gravidade agindo no corpo? Quais níveis de espaço são explorados: alto, médio, baixo?

3. Corpos dos dançarinos: Como é a postura dos dançarinos? Alongada? Arredondada? Sinuosa? As pessoas que dançaram eram musculosas? Fortes? Gordas? Magras? Elas estavam fora dos padrões convencionais de Dança? Foi possível perceber o tipo de treinamento do dançarino (alguns fazem musculação além de natação e balé, outros, só balé, outros ainda não têm vocabulário de balé no seu repertório de movimentos)? O corpo foi “multipartido” (mais

¹ Grupo de dança criado em 1990, na cidade de Araraquara-SP. Para mais informações sobre o espetáculo citado ver em <https://www.gestus.com.br/microdancas-que-se-desfazem>.

mãos e cabeça, por exemplo, nos movimentos) ou havia a ideia do corpo todo e com ênfases em certas partes, por exemplo?

4. Materiais de movimento (refere-se aos “passos de dança” utilizados): Houve pesquisa de linguagem (criação de movimentos não codificados)? É possível reconhecer alguns códigos de dança? Havia, por exemplo, passos de danças tradicionais como o maracatu e balé clássico? Houve o uso da improvisação? Houve simultaneidade de ações? É possível identificar como os fatores de movimento são empregados? Sobre a fluência: percebe paradas e continuidades do movimento? Percebe as relações entre partes do corpo? Sobre espaço: quais os níveis de espaço são explorados? Quanto ao peso: percebe se é leve e/ou firme? Como ocorrem os contatos com o solo ou outros corpos? Com os objetos? Quanto ao tempo: é sustentado ou lento? Súbito ou rápido, com diferentes durações de movimento e métricas?) Qual foi a organização cênica do corpo (ou seja, a relação do corpo com o espaço)?

5. Utilização do som: O som teve um caráter independente, não obstante ter feito parte da dança? Havia música ao vivo? Qual? Como era o músico? Ele estava em cena? Fora de cena? Havia música ou som? Havia percussão corporal? Sobre a iluminação, jogos de luzes e sombras: quais símbolos elas carregam?

E, por fim, é importante conversar com os alunos sobre a dança como profissão, de maneira reflexiva sobre o papel do profissional de dança e seu campo de atuação.

Destacamos que na proposta da autora mencionada, há perguntas que são específicas do espetáculo assistido pelos estudantes; os questionamentos que dirigirmos aos estudantes precisam estar relacionados ao espetáculo e às modalidades de Dança que forem trabalhadas com eles, e aos conteúdos referentes ao Ensino Fundamental, assim, é possível adaptar as perguntas de acordo com cada realidade.

Para a fruição de um espetáculo **Teatro** ou de uma representação/dramatização teatral, indica-se o seguinte encaminhamento, elaborado com base nos elementos da linguagem teatral:

1. Personagem: Quantos personagens atuavam na peça? São seres humanos ou bonecos? Foi possível perceber a expressividade dos personagens? Foi possível identificar o perfil deles? Estavam caracterizados? Usavam máscaras? Expressavam-se por gestos, mímicas ou oralmente?

2. Gêneros teatrais: Qual o gênero abordado? A cena foi trágica, dramática ou engraçada? Que impressão causou? Foi possível perceber o tema representado? A temática tem alguma relação com a realidade?

3. Ação: Quais as ações os personagens realizaram? É possível perceber os protagonistas e antagonistas? Houve algum conflito? Os personagens representaram atitudes ou ideias opostas, como amor e ódio, opressor e oprimido entre outras? Houve solução para o conflito? Como se desenvolveu a solução?

4. Espaço: Quanto ao espaço cênico, em qual tipo de palco os atores atuaram? A apresentação se deu em um teatro ou na rua?

5. Figurino/adereços e maquiagem/máscaras: Como era o figurino dos personagens?

Representava alguma época do passado ou a atualidade? A maquiagem ou o uso de máscaras condizem com o tema explorado na peça? O figurino contribuiu para expressar as características e atitudes dos personagens?

6. Cenografia: Havia um cenário no palco? Os atores interagiam com o cenário? Quais objetos compunham o cenário? O cenário auxiliou na expressividade da apresentação?

7. Sonoplastia: Percebeu sons das vozes ou ruídos fazendo parte da peça teatral? Percebeu o som de instrumentos? A trilha sonora era composta por sons ou música? A trilha sonora contribuiu para conferir expressividade ou dramaticidade às cenas?

8. Iluminação: A iluminação incide sobre os personagens em ação? Os ambientes criados pela cenografia estavam iluminados? Houve efeitos luminosos durante a representação teatral? Causaram contrastes visuais (luz e sombras)? Contribuíram para conferir expressividade ou dramaticidade nas cenas?

As perguntas apresentadas apenas ilustram as possibilidades de questionamentos acerca dos elementos presentes em uma peça teatral, mas elas variam a depender de cada. A depender, algumas dessas perguntas não seriam adequadas e outras, mais vinculadas ao espetáculo específico, deveriam ser inseridas para que pudessem ser objeto de reflexão por parte dos estudantes.

Vistos alguns exemplos de como contemplar a fruição artística nas diversas linguagens que são objeto de ensino neste componente curricular, passamos a ações que contemplem a produção artística por parte dos estudantes em cada uma dessas linguagens.

Para contemplar a produção artística.

Na linguagem **Artes Visuais**, é necessário oportunizar momentos de experimentação de técnicas, instrumentos e suportes, para que o estudante possa se expressar artisticamente, interligando explicações teóricas a exercícios práticos, que abordem os elementos formais e os modos de compor desta linguagem. Trabalhos artísticos com as técnicas de colagem, pintura, impressão, mural, pesquisas com materiais tridimensionais, podem ser realizados de modo individual ou em grupo.

É preciso considerar que muitos estudantes da EJA desenvolvem alguma atividade técnica produtiva que pode ser incorporada no cotidiano das aulas de Arte, por exemplo, como as técnicas de costura, artesanato, atividades na construção civil (pintura em paredes, assentamento de piso), metalúrgica, estamperia entre outras. Essas técnicas que fazem parte do trabalho de muitos adultos, podem ser transformadas em técnicas artísticas, especialmente quando relacionadas com a produção artística contemporânea, uma vez que esta abre essa possibilidade porque incorpora materiais e técnicas do dia a dia.

Realizar um levantamento com os estudantes, acerca da função ou atividade que desenvolvem no trabalho e relacioná-las à produção artística. Se houver algum estudante que tenha experiência como pintor de paredes, ele pode demonstrar a técnica aos colegas e o professor pode ampliar os conhecimentos compartilhados no grupo, problematizando formas de arte urbana, dentre elas o grafite e os murais (produzidos com técnicas diferentes) que utilizam

Figura 2: Coexistência - Memorial da fé por todas as vítimas da Covid-19



Fonte: Mural de Eduardo Kobra, "Coexistência - Memorial da Fé por todas as vítimas do Covid-19". Localizado na rua Henrique Schaumann, em frente à Igreja do Calvário (na esquina com a rua Cardeal Arcoverde), na zona Oeste de São Paulo. 2021.

Figura 3: Projeto Jamac



Fonte: Mônica Nador. Paredes Pintadas. Projeto Jamac (Jardim Miriam Arte Clube), 2003. Associação sem fins lucrativos formada por artistas e moradores do bairro Jardim Miriam, na zona sul de São Paulo (SP).

muros ou paredes como suporte expressivo, como observamos nas imagens do artista Kobra e de Monica Nador (na sequência). Podemos desenvolver um projeto, onde os estudantes em grupos produzam murais nas paredes do espaço escolar.

Já a produção artística no **Teatro**, envolve o aprender com o corpo todo, de acordo com Canda, "[...] a consciência do fazer e do ver-se pelo olhar de outros possibilita um mergulho em si mesmo e nas relações de afetos promovidas pela arte do encontro e pela partilha do sensível; implica, portanto, em ampliação das experiências." (Canda, 2021, p. 149).

De acordo com a autora, sugere-se um encaminhamento metodológico baseado em jogos improvisacionais, pelos quais os estudantes experimentam-se como "alunos-atores", trabalhando assim o fazer cênico. Propõe-se ainda o desenvolvimento dos jogos nos quais o grupo de estudantes pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de "jogadores" e "observadores", isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que o observam, assim todos vivenciam as duas posições, ou seja, ora são plateia, ora são jogadores atuando no

palco. Soma-se a essas sugestões a articulação entre as linguagens Artes Visuais e Teatro, para a confecção de máscaras, figurinos e adereços, cenários para as dramatizações e ainda o trabalho com o teatro de bonecos e de sombra.

É necessário desenvolvermos um trabalho articulado com a realidade dos alunos, explorando outras dimensões dos conteúdos do Teatro para além dos aspectos formais, isto é, articulando o teatro a temas urgentes de nossa sociedade como o direito a saúde, moradia, trabalho, meio ambiente e questões de gênero.

Na linguagem musical, podemos trabalhar diferentes fontes sonoras por meio da exploração de instrumentos musicais, objetos do cotidiano, voz, corpo, entre outros e desenvolver atividades de produção sonora com os elementos formais: altura, intensidade, timbre, duração e densidade.

A prática na linguagem musical poderá envolver a escuta e registro gráfico dos sons da natureza, experiências com a bandinha rítmica e com o próprio corpo, a criação de ritmos com nomes e outras dinâmicas musicais, atividades de representação de sons utilizando o desenho, a pintura ou colagem e o registro do ritmo usando a escrita musical. Também, podemos desenvolver exercícios de alfabetização musical, utilizando jogos e brincadeiras musicais com regras, propor diálogos sonoros - com instrumentos ou objetos do cotidiano e atividades nas quais se exploram acordes simples (harmonia), ritmos e melodias. Ainda podemos desenvolver atividades de improvisação e construir objetos sonoros que produzam diferentes efeitos.

Sobre a **Dança**, é essencial reconhecê-la como uma expressão cultural e que seu ensino na escola não pode ficar restrito a apresentação de coreografias. Sugere-se, primeiramente, dialogar com os estudantes, a fim de identificar o tipo de dança mais próximo da vivência cotidiana deles; discutir com a turma como se constituiu historicamente o tipo de dança que conhecem, quais os seus significados e suas características principais, quais mudanças ela sofreu com o passar do tempo. A partir daí podemos ampliar o repertório dos estudantes apresentando outros tipos de dança não ligadas ao cotidiano, bem como, relacionar Música e Dança, apresentando músicas variadas e dividindo a turma em grupos para que cada grupo crie uma sequência de movimentos para a música escolhida, propor: movimentos com as partes do corpo, explorando as articulações; uma atividade explorando a kinesfera (espaço pessoal) de um colega; dançar com um objeto em diferentes ritmos entre outras propostas.

Visto como desenvolver a fruição e a prática em cada uma das linguagens trabalhadas no componente curricular de Arte, passemos aos meios para se contemplar, em sala de aula, a contextualização sobre essas linguagens.

Para contemplar a contextualização sobre as linguagens artísticas.

Em Artes Visuais, a abordagem teórica dos conteúdos específicos desta linguagem não pode se limitar ao estudo cronológico da História da Arte Ocidental e menos ainda, se reduzir ao estudo da biografia de alguns artistas. A contextualização requer a compreensão do contexto social, político, religioso, cultural, histórico, ambiental que foi representado na

obra-objeto, deste modo, é necessário propormos atividades de pesquisa, rodas de conversa, debates, trabalho em grupos, produção textual, leitura escrita de imagens, relatório de visitas a exposições, entre outros.

Para trabalhar a reflexão e compreensão sobre Dança, podemos realizar pesquisas orientadas sobre companhias de dança brasileiras e locais, caracterizando seus espetáculos de acordo com o estilo: clássico, moderno, contemporâneo, popular, étnico; produção de texto de apreciação; rodas de conversa; outra possibilidade é realizar leitura e discussão de críticas de Dança que são publicadas em jornais e revistas especializadas entre outros.

Para desenvolver o trabalho teórico com a Música, podemos realizar pesquisas orientadas sobre a História da Música, sobre os gêneros musicais e seus contextos de produção, instrumentos musicais e suas mudanças conforme o desenvolvimento tecnológico; pesquisa sobre músicos e bandas locais, festivais regionais; rodas de conversa; texto de apreciação musical entre outras.

Para a contextualização na linguagem teatral, também podemos realizar pesquisas orientadas; produção textual; elaboração de cartazes com quadros comparativos entre os gêneros teatrais (diferenciando-os com base suas características e contextos); propor a elaboração de cartas para Companhias de Teatro nacionais ou Instituições Culturais, de relatórios de apreciação de espetáculos; visita ao Teatro local, e se houver oportunidade, é possível também, convidar um ator local para uma roda de conversa na Instituição de Ensino.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

Sobre a abordagem dos conteúdos, considerando que o componente curricular Arte é composto pelas linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e que a organização dos conteúdos na EJA se faz por períodos, nos quais os conteúdos escolares são agrupados, cabem alguns destaques:

1º) É necessário observar a tabela de conteúdos, que contempla as quatro linguagens artísticas, e perceber a relação existente entre os conteúdos para realizar uma articulação entre as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. Por exemplo, ao desenvolver o gênero retrato e autorretrato nas Artes Visuais, é possível estabelecer uma relação com o Teatro, que aborda a criação de personagens e suas expressões, assim como com a Música, que ao explorar o elemento timbre caracteriza a identidade de cada pessoa, e com a Dança, que por meio de movimentos corporais, auxiliam na construção do personagem.

2º) Quanto aos movimentos e gêneros artísticos nas Artes Visuais, ao desenvolver um gênero específico, como a paisagem ou outro, precisamos relacioná-lo à produção de um artista, ou a um movimento-estilo artístico, que melhor represente esse gênero, por exemplo, a paisagem poderá estar relacionada ao movimento impressionista, no qual os artistas serviam-se dela como conteúdo expressivo. O mesmo ocorre com a Dança, ao trabalharmos os elementos desta linguagem e os fatores de movimento, é necessário relacioná-los a uma modalidade da Dança. Por exemplo, o tempo lento ou acelerado, a formação em roda, o nível

de espaço alto, o movimento corporal fluido, não devem ser explorados de modo isolado e sim relacionados à Dança circular ou à Folclórica. Esta orientação estende-se para o trabalho pedagógico com as demais linguagens.

Na sequência das tabelas de conteúdos, encontram-se os objetivos de aprendizagem, salientamos que os mesmos estão em conformidade com os documentos curriculares orientadores nacionais, estaduais e municipal, a saber: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) e Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (Cascavel, 2020 - vol. II). Seguem as tabelas de conteúdos e as tabelas dos objetivos de aprendizagem.

ARTE - 1º E 2º PERÍODO

ELEMENTOS FORMAIS

ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	DANÇA
<ul style="list-style-type: none">• Ponto• Linha• Forma• Cor• Textura• Plano• Volume	<ul style="list-style-type: none">• Altura (grave/agudo)• Intensidade (forte/fraco)• Densidade (um/muitos sons)• Timbre (voz e instrumentos)• Duração (longo e curto)	<ul style="list-style-type: none">• Personagem (caracterização e expressões faciais, gestuais e corporais)• Ação• Espaço	<ul style="list-style-type: none">• Movimento corporal (corpo inteiro e partes do som).• Espaço• Tempo

COMPOSIÇÃO/PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS

ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	DANÇA
<ul style="list-style-type: none">• Figura x fundo.• Simetria x assimetria.• Harmonia x equilíbrio.• Semelhanças x contrastes.• Sobreposição x justaposição.• Bidimensional (pintura, desenho, colagem e fotografia).• Tridimensional (escultura com modelagem, móvel e dobradura)• Técnicas de Impressão: monotipia• Artesanato (papéis recicláveis, tintas naturais).	<ul style="list-style-type: none">• Ritmo (binário).• Melodia.• Sons e Silêncio.• Andamento (rápido e lento).• Textura (arranjo de um ou mais sons).• Fontes sonoras.• Paisagem sonora.• Registro musical: partituras criativas.• Improvisação e interpretação.• Sonorização de histórias.• Cantigas de roda, brincadeiras cantadas e rítmicas.	<ul style="list-style-type: none">• Teatro de sombras e objetos.• Improvisação e Jogos dramáticos (formar grupos de atores e plateia).• Espaço cênico: tipos de palco e teatro de rua.• Figurino e adereços,• Maquiagem e máscaras.• Cenário.• Sonoplastia.• Iluminação.• Texto.	<ul style="list-style-type: none">• Formas virtuais no espaço (com corpo todo, movimentos articulares),• Kinesfera (espaço pessoal)• Tempo-ritmo (lento, médio, acelerado)• Níveis de espaço (baixo, médio, alto),• Peso• Fluência (livre, moderada, interrompida)• Formação (fila, roda, coluna)• Improvisação: livre e dirigida• Coreografia

GÊNEROS/MOVIMENTOS ARTÍSTICOS			
ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	DANÇA
<ul style="list-style-type: none"> • Retrato • Paisagem (natural, urbana e marinha) • Natureza-morta • Figura Humana • Produção midiática (cartaz, outdoor, propaganda, revistas, catálogos, ilustração). • Arte Renascentista e Barroco. • Arte Moderna no Brasil • Vanguardas artísticas: Cubismo, Dadaísmo, Futurismo, Surrealismo. • Arte Contemporânea: instalação, fotografia, livro de artista, vídeo arte e outras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros musicais: MPB, Rock, Pop, Rap, Bossa Nova, Sertanejo, Concerto/orquestra. • Música Clássica • Musica contemporânea. • Indústria cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros teatrais: • comédia, tragédia, drama, épico, lírico. • Stand up. • Teatro Brasil - companhias de teatro e festivais de teatro no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Dança Clássica • Dança Moderna • Dança de rua: Street Dance • Hip Hop • Dança contemporânea: festivais de dança no Brasil e companhias de Dança nacionais.
ARTES INTEGRADAS			
ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	DANÇA
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio Artístico e Cultural Material: • Cidades históricas • Barroco Brasileiro • Monumentos • Arte e tecnologia: jogos eletrônicos, animações, fotografia. Artistas que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio Artístico e Cultural Imaterial: manifestações musicais regionais. • Arte e tecnologia: músicas eletrônicas, que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio Artístico e Cultural Material: edifícios teatrais (arquitetura), palcos, cenários e figurinos. • Arte e tecnologia: Companhias Teatrais que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio Artístico e Cultural Material: vestimentas/figurino. • Patrimônio Artístico Imaterial: Festas, danças, costumes, manifestações corporais expressivas. • Arte e tecnologia: Cias de Dança que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação.

ARTE - 3º E 4º PERÍODO

ELEMENTOS FORMAIS

ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	DANÇA
<ul style="list-style-type: none"> • Ponto • Linha • Forma • Cor • Textura • Plano • Volume 	<ul style="list-style-type: none"> • Altura (grave/agudo) • Intensidade (forte/fraco) • Densidade (um/muitos sons) • Timbre (voz e instrumentos) • Duração (longo e curto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Personagem (caracterização e expressões faciais, gestuais e corporais) • Ação • Espaço 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento corporal (corpo inteiro e partes do som). • Espaço • Tempo

COMPOSIÇÃO/PROCESSOS DE CRIAÇÃO E TÉCNICAS

ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	DANÇA
<ul style="list-style-type: none"> • Figura x fundo. • Simetria x assimetria, • Semelhanças x contrastes, • Proporção x deformação, • Figuração x abstração • Profundidade (perspectiva) • Bidimensional (pintura, desenho, colagem, gravura e fotografia) • Tridimensional (móvil, maquete, assemblage) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo (binário). • Melodia e harmonia • Sons e Silêncio • Andamento (rápido e lento) • Textura (arranjo de um ou mais sons) • Fontes sonoras • Paisagem sonora • Improvisação e interpretação. • Partitura musical (partitura criativa). 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos dramáticos e improvisação. • Produção, leitura e interpretação de textos e roteiro. • Espaço cênico: tipos de palco e teatro de rua. • Figurino e adereços, maquiagem. • Cenografia. • Sonoplastia. • Iluminação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas virtuais no espaço: corpo todo, movimentos articulares, • Kinesfera (espaço pessoal) • Tempo-ritmo (lento, médio, acelerado) • Níveis de espaço (baixo, médio, alto), • Peso • Fluência (livre, moderada, interrompida) • Formação (fila, roda, coluna) • Improvisação: livre e dirigida • Coreografia

GÊNEROS/MOVIMENTOS ARTÍSTICOS			
ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	DANÇA
<ul style="list-style-type: none"> • Retrato • Paisagem (natural, urbana e marinha) • Natureza-morta • Figura Humana • Produção midiática (cartaz, outdoor, propaganda, revistas, catálogos, ilustração). • Arte Renascentista e Barroco. • Arte Moderna no Brasil • Vanguardas artísticas – Cubismo, Dadaísmo, Futurismo, Surrealismo. • Arte Contemporânea: instalação, fotografia, livro de artista, vídeo arte e outras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros musicais: MPB, Rock, Pop, Rap, Bossa Nova, Sertanejo, Concerto/orquestra. • Música Clássica • Música contemporânea. • Indústria cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros teatrais: comédia, tragédia, drama, épico, lírico. • Stand up. • Teatro Brasil - companhias de teatro e festivais de teatro no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dança Clássica • Dança Moderna • Dança de rua: Street Dance • Hip Hop • Dança contemporânea: festivais de dança no Brasil e companhias de Dança nacionais.
ARTES INTEGRADAS			
ARTES VISUAIS	MÚSICA	TEATRO	DANÇA
<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio Artístico e Cultural Material: • Cidades históricas. • Barroco Brasileiro. • Monumentos. • Arte e tecnologia: jogos eletrônicos, animações, fotografia. Artistas que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio Artístico e Cultural Imaterial: manifestações musicais regionais. • Arte e tecnologia: músicas eletrônicas, que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio Artístico e Cultural Material: edifícios teatrais (arquitetura), palcos, cenários e figurinos. • Arte e tecnologia: Companhias Teatrais que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio Artístico e Cultural Material: vestimentas/figurino. • Patrimônio Artístico Imaterial: Festas, danças, costumes, manifestações corporais expressivas. • Arte e tecnologia: Cias de Dança que exploram os recursos tecnológicos nos processos de criação.

TABELA SUGESTÕES

Patrimônio	<p>Artes Visuais: Barroco Brasileiro, cidades históricas, centro histórico de Antonina, centro histórico da Lapa, Museus e Acervos Tombados pelo Iphan, Cidade portuária Paranaguá (centro histórico com exemplares da arquitetura colonial brasileira, como as construções da Igreja da Ordem Terceira de São Francisco das Chagas e o Colégio dos Jesuítas).</p> <p>Música: Repente, Samba Paulistano; Modinhas; Cantigas do século XVII, XVII; Música barroca.</p> <p>Teatro: Teatro Guaíra-Curitiba, Teatro São João-Lapa, Teatro Zé Maria-Curitiba, Cine Teatro Universitário Ouro Verde-Londrina.</p> <p>Dança: Frevo, Cavalhadas, Festa do Divino em Pirenópolis, Maracatu Nação, Festa do Senhor do Bonfim.</p>
Cias de Teatro - Brasil	Cia. Trampulim (Minas Gerais), Armazém Companhia de Teatro (Rio de Janeiro – RJ), Téspis Cia. de Teatro (Itajaí - SC), Cia Noz de Teatro, Dança e Animação (SP).
Cias de Dança - Brasil	Cia de Dança Deborah Colker, Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, Cisne Negro Cia. de Dança, Quasar Cia de Dança, Curitiba Cia de Dança, Dança de Rua do Brasil (Santos-SP), Balé Teatro Guaíra (Curitiba).

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ARTES VISUAIS

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadros, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares, etc) nos processos de criação artística.

(PR.EF15AR.n.1.41) Realizar trabalhos de monotipia (técnica de impressão), para realizar composições artísticas em suportes diversos, conhecendo e relacionando-os com produções artísticas em gravura.

(PR.EF15AR.n.2.37) Conhecer e perceber os diferentes gêneros da arte como: retrato e autorretrato, paisagem, natureza morta, cenas da mitologia, cenas religiosas e cenas históricas e dos diferentes contextos históricos/artísticos comparando-os a partir das diferenças formais.

(PR.EF16AR.c.2.36) Apreciar e conhecer a produção artística de artistas locais ou regionais para compreender a realidade histórica e cultural regional.

(PR.EF15AR.n.1.26) Relacionar obras de arte ou objetos artísticos de alguns diferentes períodos (Pré-história à Contemporaneidade, sem a obrigatoriedade de ser linear) a linguagens gráficas (cartaz, outdoor, propaganda, catálogo de museu, ilustrações e outros), para compreender as possibilidades do fazer artístico e integrar linguagens gráficas com pictóricas, dentre outras, em suas composições artísticas.

(PR.EF15AR.n.2.27) Criar composições artísticas explorando materiais sustentáveis, como por exemplo: tintas com pigmentos de elementos da natureza (terra/solo, folhas, flores, frutos, raízes) e/ou papel reciclável para utilizá-los em trabalhos artísticos ou como suporte (superfície onde é realizado o trabalho), para perceber outras possibilidades de experimentações e criações a partir da natureza.

(PR.EF15AR.n.1.06) Conhecer as diversas expressões artísticas em artes visuais encontradas no seu dia a dia, para reconhecer a importância da arte como um meio de comunicação, de transformação social e de acesso à cultura, respeitando as diferenças e o diálogo de distintas culturas, etnias e línguas percebendo ser um importante exercício para a cidadania.

(PR.EF15AR.n.5.42) Criar na sala de aula, de um espaço cultural (painel) com: fotos, reportagens, convites, catálogos, curiosidades, dentre outros, sobre eventos culturais, locais e/ou regionais, relacionados às artes visuais, dança, teatro e música, para que conheça e valorize sobre a vida cultural de seu município e /ou região.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

MÚSICA

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

(PR.EF15.AR.d.1.51) Assistir e analisar diferentes espetáculos musicais, presencialmente e/ou pelos canais de comunicação e/ou aparelhos audiovisuais, para conhecer os diferentes gêneros musicais populares e eruditos.

(PR.EF15AR.n.3.53) Conhecer o conceito de paisagem sonora e fazer o registro gráfico alternativo (notação não tradicional) dos elementos do som em paisagens sonoras. Identificar sons naturais e sons culturais.

(PR.EF15AR.n.4.44) Participar e analisar as produções realizadas em grupo e do repertório musical, vivenciado em atividades escolares, utilizando diferentes formas de registro.

(PR.EF15AR.n.3.39) Vivenciar, cantar músicas, executar jogos e brincadeiras cantadas, do repertório musical brasileiro, identificando gêneros musicais variados, percebendo a diversidade existente.

(PR.EF15AR.n.5.50) Conhecer sobre as características das músicas produzidas pela indústria cultural.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

DANÇA

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e estas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

(PR.EF15AR.c.1.38) Conhecer espaços de dança local e/ou regional, grupos de dança local e/ou regional, assistindo espetáculos, festas populares e manifestações culturais, presencialmente ou por meio de canais de comunicação, para ampliar o repertório de movimento corporal e conhecimento de manifestações culturais.

(PR.EF15AR12.d.1.27) Participar de exercícios reflexivos, a partir de rodas de conversa, sobre as diversas manifestações, em dança e suas origens, valorizando a identidade e a pluralidade cultural.

(PR.EF15AR12.d.1.28) Compreender a dança como um momento de integração e convívio social presentes em diversos momentos da vida em sociedade.

(PR.EF15AR08.d.4.51) Pesquisar e conhecer gêneros de danças típicos ou mais populares em cada parte do país, a influência da cultura afro-brasileira e indígena na dança, para compreender a presença da diversidade cultural em nosso país.

(PR.EF15AR.n.4.40) Reconhecer as festas populares e manifestações culturais do Paraná.

(PR.EF15AR.n.1.45) Vivenciar a dança com o uso de objetos, adereços e acessórios com e sem o acompanhamento musical em improvisações de dança.

(PR.EF15AR.n.5.46) Conhecer o processo coreográfico e criar coreografias.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

TEATRO

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(PR.EF15AR.d.1.52) Produzir improvisos individual e coletivamente, com objetos, figurinos, adereços e outros, apreciando a criação do(a) colega e colocando-se como espectador.

(PR.EF15AR.n.1.29) Participar de jogos teatrais por meio de: improvisos, mímicas, imitação de pessoas, objetos, animais, cenas do cotidiano, pequenos textos dentre outros.

(PR.EF15AR.n.1.14) Representar cenicamente as possibilidades dramáticas na literatura infantil: poemas, fábulas, provérbios, parlendas, pequenos contos, dentre outros, por meio de teatro humano e/ou de bonecos (dedoche, marionetes, fantoches, vara, sombra, entre outros.), conhecendo e vivenciando as diversas possibilidades de representação.

(PR.EF15AR.n.2.56) Produzir textos e roteiros teatrais individuais e/ou coletivos, baseados em leituras diversas, para habituar-se às características dos textos teatrais.

(PR.EF15AR.n.4.61) Realizar práticas cênicas e fazer a relação com aspectos históricos do teatro.

(CVEL.EF05AR15) Conhecer os diferentes gêneros teatrais – tragédia, comédia, dramático, épico; por meio da apreciação e pesquisa destes gêneros, para diferenciá-los em seus aspectos formais e estéticos.

Avaliação

A avaliação em Arte tem um caráter processual e formativo, assim tendo em vista o perfil dos estudantes da EJA é preciso ter seus saberes e a sua cultura como ponto de partida real, realizando a avaliação considerando experiências acumuladas e as transformações que marcaram o seu trajeto educativo por meio da apropriação dos conhecimentos artísticos.

Diante do contexto da EJA, é necessário repensar os instrumentos de avaliação, reavaliá-los e ressignificá-los para que tenham sentido para o estudante desta modalidade, para além da memorização dos conteúdos específicos para uma prova, os instrumentos avaliativos precisam ser reflexivos, relacionais e compreensíveis.

A avaliação neste componente curricular pode ocorrer de duas maneiras: primeiramente de modo informal, quando o estudante manifesta os conteúdos escolares que foram apropriados por meio do diálogo com o professor e em rodas de conversa; e a segunda maneira, formal, momento em que selecionamos os conteúdos trabalhados e os objetivos a serem atingidos com a aprendizagem desses conteúdos e verificamos se esses foram atingidos, ou seja, se houve e como foi a apropriação dos conteúdos pelo estudante, por meio de instrumentos de avaliação formais.

Frente aos instrumentos, precisamos refletir: Este instrumento é o mais adequado para que o estudante revele seus conhecimentos sobre Arte? Ele possibilita que o estudante exponha o que aprendeu?, Ele permite que reconheçamos se o estudante adquiriu novos mediadores culturais para compreender os objetos e fenômenos artísticos? Este instrumento avaliativo permite que ele estabeleça relações da Arte com suas experiências de vida?.

É fundamental compreender que a avaliação em Arte não pode ser reduzida a uma simples mensuração dos produtos finalizados, nem a memorização das características dos movimentos artísticos, nem a curiosidades sobre a vida de artista e menos ainda, a opinião pessoal sem base em conhecimento teórico acerca de produções artísticas. Portanto, é imprescindível estabelecermos critérios de avaliação que tenham como base os objetivos de aprendizagem para esta modalidade de ensino. É relevante explicitar que os juízos estéticos do “belo e feio”, o interesse e o “gosto pessoal do professor”, e a comparação entre os trabalhos produzidos pelos estudantes, não podem ser tomados como critérios de avaliação.

Por meio de instrumentos avaliativos diversificados, obteremos “dados” a respeito da aprendizagem, para que possamos replanejar nossa ação durante o ano letivo. Para isso os instrumentos necessitam ser os mais variados possíveis, tais como:

- Ficha de registro individual, para atividades em Dança e Teatro (que envolvam dramatizações, encenações, coreografia, jogos teatrais, mímicas, construção de personagens), na qual registramos sinais de apropriação dos conteúdos pelos estudantes e o alcance dos objetivos propostos.
- Roda de Conversa - para atividades que envolvam análise de vídeos, de espetáculos de Dança e leituras de imagens, podemos também registrar como o estudante argumenta sobre determinado conteúdo por meio de ficha individual.
- Auto avaliação.

- Produção de textos sobre Arte, artistas, músicos ou dançarinos, companhias de dança ou teatro.
- Relatórios de visitas à exposição ou de fruição de vídeos.
- Portfólios.
- Trabalhos artísticos realizados com diferentes técnicas – desenho, pintura, gravura, colagem entre outros.

A expectativa é que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos desta Rede Municipal de Ensino, apropriem-se dos conhecimentos artísticos historicamente produzidos pela humanidade e possam expor de diferentes maneiras, as relações que conseguem estabelecer com o objeto do conhecimento e a sua materialidade nas práticas sociais (realidade).

Dessa forma, espera-se que o estudante reconheça a função e a necessidade social da Arte, compreendendo-a e utilizando-a para uma intervenção e transformação de seu meio social.

Referências

ARAÚJO, G. C. de; OLIVEIRA, A. A. de. **Arte**: um diálogo necessário e profícuo na educação de jovens e adultos. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 36, p. 129-142, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4019/2959>> Acesso em: 8 ago 2024.

ARAÚJO, G. C. de; OLIVEIRA, A. A. de. **O ensino de arte na educação de jovens e adultos**: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/4MBN46G4pZTzHjBgKybtrzG/>> Acesso em: 8 ago 2024.

ARAÚJO, G. C. de. **O ensino da Arte na educação de jovens adultos**: uma análise sociológica. Disponível em: <<https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Gustavo-Cunha-de-Ara%C3%BAjo.pdf>> Acesso em: 8 ago 2024.

BARBOSA, A. M. T.B. **A imagem no ensino da Arte**: anos 1980 e novos tempos. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 8 ago 2024.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CANDA, C. N. e CARVALHO, C. M. P. de. Para além das fronteiras: ensinar e aprender teatro na educação de jovens e adultos. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 138 a 161. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4640/4613>> Acesso em: 8 ago 2024.

CANDA, C. N. Conscientização e ludicidade na educação de jovens e adultos: revendo caminhos teóricos. **Revista Educação Popular**. Uberlândia. V11. N1, p. 10-24. Jan/jun. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20182/10768>>. Acesso em: 8 ago 2024.

Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Secretaria Municipal de Educação ; [coordenação geral: Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; assessoria geral: Marta Sueli de Faria Sformi] – Cascavel: SEMED, 2020.

COSTA, C. T. da. **A Arte no Brasil 1950-2000**: movimentos e meios. São Paulo: Alameda, 2004.

DUARTE Jr. J.F. **O que é beleza (experiência estética)**. Brasiliense: São Paulo, 2003.

DENARDI, C. **O ensino da arte na escola**: um caminho à educação estética. Texto para fundamentar a Proposta Curricular em Arte da SEMED da Prefeitura de Cascavel. Curitiba: 2005.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2007.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MARQUES, I. e BRAZIL, F. **Arte em Questões**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

OSTROWER, F. P. **Universos da Arte**. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

OSTROWER, F. P. **Criatividade e processos de criação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares estaduais para a educação de jovens e adultos**, Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Paraná, 2018.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e o grande público**: a distância a ser extinta. (Coleção polêmicas do nosso tempo nº 84). Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

PEIXOTO, M. I. H. **Fundamentos filosóficos para o ensino da Arte**. 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/34837152-Fundamentos-filosoficos-para-o-ensino-da-arte.html>>. Acesso em: 8 ago 2024.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e vida**: por quê? Anais. II Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba: EM-BAP, 2004.

PEIXOTO, M. I. H. **Educação e ensino da Arte**: um vínculo necessário. Anais. V Fórum de e pesquisa científica em arte - Escola de Música e Bel as Artes do Paraná Curitiba, 2006.

PORCHER, L. (Org). **Educação artística**: luxo ou necessidade? 6. ed. São Paulo: Summus, 1982.

RENGEL, L. **Ler a dança com todos os sentidos**. Disponível em: <<https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/anexos/documentos/4200906301403531er%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2023.

SANTOS, M. G. V. P. **História da Arte**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Ensino da Arte**: uma metodologia para a humanização dos sentidos. 2002. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/18878771-Ensino-da-arte-uma-metodologia-para-a-humanizacao-dos-sentidos.html>>. Acesso em: 08 de ago. 2024.

VÁSQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ZAGONEL, Bernadete. **Pausa para ouvir música**: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica. Curitiba: Instituto Memória, 2008.

CIÊNCIAS

Concepção do Componente Curricular Ciências

O Componente Curricular Ciências parte do pressuposto de que a natureza foi transformada ao longo da história pela ação dos grupos humanos, e nesse processo ocorre a produção do conhecimento sobre a natureza e as possibilidades de sua transformação.

Esses conhecimentos decorrem da relação específica que os seres humanos estabelecem com a natureza, que se diferencia das relações que são estabelecidas por outros animais, uma vez que, os comportamentos dos animais são biologicamente determinados, definidos por processos instintivos, não planejados, subordinados às leis da natureza. Em contrapartida, as ações humanas não são somente determinadas biologicamente, mas há um processo intencional e planejado de permanentes e recíprocas transformações, provocando alterações no ambiente natural, causando impactos no ecossistema.

Segundo Saviani (1992), o que diferencia os homens dos demais animais é o trabalho. Esse se instaura a partir do momento em que o ser humano antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, não é qualquer tipo de ação, mas uma atividade adequada a finalidades, é, por isso, uma ação intencional.

O trabalho, dessa forma, permite a produção da existência humana consciente, integrando pensamento-linguagem e ação, emancipando-a em grande parte das leis da natureza ou de suas regularidades. Nessa relação, ganha-se significativa autonomia, a começar pela maior destreza das mãos, dos sentidos como órgãos naturais de trabalho e na extensão desses com a criação de instrumentos e de ferramentas. Nessa perspectiva, Marx e Engels ressaltam que:

[...] graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez mais a novas atividades. À caça e a pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fição e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências [...] (Marx e Engels, 1977, p. 69).

O exposto pelos autores evidencia que o processo de produção do conhecimento se efetiva pela interação do ser humano com a natureza, incorporando esse conhecimento à prática social, pois é notório a relação entre o conhecimento das Leis da Natureza e as necessidades humanas. Para suprir essas necessidades, os seres humanos foram observando e conhecendo o funcionamento da natureza e intervindo nesse funcionamento, produzindo instrumentos físicos e simbólicos.

A partir dos instrumentos físicos e simbólicos produzidos pelo ser humano ao longo da história deu-se a produção do conhecimento científico, ou seja, a Ciência, que é a

sistematização de como o homem explica a natureza, e como gera recursos para transformá-la. A Ciência precisa ser entendida além dos seus conceitos, compreendendo o processo de sistematização do conhecimento e sua utilização pelo ser humano.

Neste viés, é importante entender a Ciência como um processo, que pode utilizar vários métodos, feito por homens e mulheres comuns, que trabalham individualmente e em grupos, que se dedicam em suas investigações de forma disciplinada, realizando cuidadosamente os registros de informações do que foi observado na natureza ou em experimentos que podem acontecer em laboratórios ou mesmo em uma plantação. Essas informações organizadas e fundamentadas são comunicadas a outros cientistas, que podem confirmá-las ou não. (Morais, 2009)

Quando se tem essa compreensão de quem faz ciência e como esse conhecimento é organizado tem-se maiores chances de desmistificar estereótipos atribuídos a pessoa do cientista e até mesmo sobre questões que envolvem o método científico.

Outro ponto importante é salientar que os conhecimentos científicos são produzidos, financiados e utilizados pelos seres humanos para atender aos interesses de grupos específicos, o que pode resultar em bens coletivos ou benefícios particulares, para a melhoria da qualidade de vida humana e dos outros seres vivos ou em prejuízos para a vida, nas questões históricas, políticas, ambientais, sociais e econômicas.

O componente curricular que trabalha com esses conhecimentos científicos é Ciências da Natureza, sendo constituída por diferentes áreas do conhecimento: física (temperatura, luz, movimento), química (transformações químicas como: digestão, respiração, fotossíntese), biologia (reprodução, crescimento, evolução), geologia (formação do solo, formação do planeta Terra) e astronomia (sistema solar).

Essas áreas de conhecimento são elementares para o entendimento do desenvolvimento da vida no planeta Terra, pois como em qualquer microrregião que se analise, é necessário o conhecimento das relações que integram dinamicamente os fatores abióticos (luz, temperatura, solo, água, ar) e bióticos (seres vivos, destacando o ser humano, sua significativa e diferenciada ação transformadora), em um ecossistema definido pelas inter-relações exercidas entre esses fatores. Desta forma uma floresta, savanas, cavernas, recifes de corais, lagos e lagoas, ou a superfície de um tronco em decomposição, são ambientes totalmente diferentes que reúnem elementos que caracterizam um ecossistema.

Portanto, um lago é um ecossistema quando considerado em sua totalidade, ou seja, um sistema (todo) formado por água, nutrientes, pressão, vento, luz, calor e por todos os seres vivos nele contidos ou que nele interferem. Não existe limite de tamanho para um ecossistema. Pode ser representado por um lago, uma floresta, um terreno baldio, um jardim, uma cidade, um aquário autossuficiente ou mesmo um terrário, no entanto, o maior ecossistema é a Biosfera, na qual há possibilidade e condições para a manutenção e a reprodução de seres vivos.

A Biosfera abriga uma biodiversidade significativa, porém, nessa totalidade ressalta-se a presença do ser humano que deve ser analisada sob duas dimensões em interações: no plano biológico e no plano social que se processam de forma conjunta e dinâmica. No plano biológico, o ser humano, como qualquer outro ser vivo, depende da natureza e dos recursos

naturais. Por outro lado, no plano social, o ser humano, por meio do trabalho processa a intervenção na natureza, a qual determina transformações do ecossistema.

O ser humano retira da natureza a sua sobrevivência, a satisfação das suas necessidades e incorpora na natureza o processo de transformação pela utilização de matéria-prima. Esse conceito explicitado por Marx:

Assim os peixes que se pescam, que são tirados do seu elemento, a água; a madeira derrubada na floresta virgem; o minério arrancado dos filões. Se o objeto de trabalho é, por assim dizer, filtrado através de trabalho anterior, chamamo-lo de matéria-prima [...]. Toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho (Marx, 2003, p. 212).

Por conseguinte, é imprescindível analisar a relação da Ciência com o desenvolvimento da sociedade decorrente do trabalho e das necessidades materiais do homem em cada momento histórico.

A Ciência é presente no cotidiano do aluno, seja nos meios de comunicação que noticiam, via TV ou internet, informações que, muitas vezes, para que possam ser minimamente compreendidas exigem conhecimento científico como no caso da pandemia do Covid-19. Outra situação muito comum se verifica no uso de produtos tecnológicos, como tratamentos de saúde (médico e odontológico), alimentos, medicamentos, roupas, equipamentos eletrônicos etc.

Dentro dessa realidade é importante não só a compreensão de Ciência como também de tecnologia, devendo esta ser entendida como a produção de objetos que visam satisfazer necessidades humanas e que para serem produzidos precisam dos conhecimentos científicos sobre os materiais e processos.

Nessa concepção, a inovação tecnológica também não é uma atividade socialmente neutra nem economicamente asséptica, visto que está estritamente ligada ao trabalho e às forças produtivas. Logo, a Ciência e a tecnologia são fenômenos sociais e as mudanças por elas ocasionadas são configuradas pelo modo de produção dominante.

Essas mudanças promoveram historicamente avanços econômicos, políticos, sociais, científico-tecnológicos próprios da sociedade capitalista, todavia, o acesso a tais avanços é negado a uma grande parcela da população, dada à de classe. Os retrocessos, fruto das diferenças de classes, são expressos em uma profunda degradação social (desemprego, fome, miséria) e ambiental (poluição, redução da biodiversidade, esgotamento dos recursos naturais). Tudo isso em nome da lógica do consumismo capitalista em sua corrida implacável por maiores lucros do mercado *globalizado*.

A sociedade capitalista condiciona a sobrevivência, gera o consumismo e faz com que os grupos humanos fiquem presos à estrutura cíclica do mercado, além de promover o esgotamento dos recursos naturais.

Diante dessa realidade, busca-se um ensino de Ciências que assegure aos alunos o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, como

instrumentos que permitem compreender os fenômenos da realidade em seu movimento e contradição, bem como, ao conhecimento gradativo dos principais processos, práticas e procedimentos da Ciência.

Para tanto é fundamental que no processo de escolarização ocorra a alfabetização científica, a qual é definida por vários autores, contudo neste documento elegemos a definição,

“A alfabetização científica no ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais é aqui compreendida como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade” (Lorenzetti e Delizoicov, 2001, p. 43).

Por este olhar, podemos considerar a alfabetização científica como central no ensino de Ciências, uma vez que promove benefícios pessoais, sociais, culturais e globais, pois possibilita aos alunos a oportunidade de conhecer e, gradativamente compreender o que se passa a sua volta, de forma que possam se posicionar e intervir na sua realidade utilizando dos conhecimentos científicos. Como sintetiza Chassot (2003) a Alfabetização Científica é: ensinar a ler e interpretar, a linguagem construída pelos homens e mulheres para explicar o nosso mundo.

Em suma, o acesso aos conhecimentos científicos possibilitará ao aluno melhor competência e capacidade para fazer escolhas de forma crítica, a partir do entendimento que a Ciência proporciona. Essas escolhas, o levarão a ter uma melhor qualidade de vida, a fazer uso consciente de produtos tecnológicos, além de ampliar as condições de participação e tomada de decisões em processos democráticos especialmente quando os temas abordados envolvem questões referentes a Ciência.

Nesse sentido, o *objeto de estudo* do ensino de Ciências é o Ecossistema/Biosfera: relações de interdependência entre os fatores abióticos e bióticos, que deve ser tratado por meio de sua historicidade. Define-se ecossistema como um conjunto formado pelos sistemas abióticos e bióticos, os quais, em um determinado meio, acarretam transformações da matéria e da energia na biosfera. Não obstante, não faz sentido uma análise dos elementos naturais dos ecossistemas de forma isolada, sem que se estabeleça uma relação entre o meio natural e as condições da existência humana, considerando os aspectos econômicos, socioambientais, políticos, culturais e históricos.

Desta forma, os conteúdos das Ciências Naturais devem fundamentar-se na totalidade das múltiplas relações de interdependência dos fatores abióticos e bióticos que constituem o ecossistema e das interações entre eles, objetivando, nesse movimento, oportunizar aos alunos uma leitura clara do dinamismo dos vários elementos que constituem os sistemas físicos, químicos e biológicos.

Essa leitura deve ter como polo essencial e orientador a ação transformadora do ser humano que interfere na natureza, humanizando-a e humanizando-se. Esses são dois amplos processos que necessitam incorporar as leis da natureza acerca das interações e transformações da matéria e energia (ciências da natureza) para transformarem-se objetivamente, pela mediação do trabalho, em técnica e tecnologia.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Ciências visa garantir ao aluno a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados que explicam os fenômenos da natureza, por meio da análise das relações desses conhecimentos que fazem parte de um todo dinâmico, homem-natureza-homem, com questões históricas, políticas, ambientais, sociais e econômicas, tendo em vista desenvolver o pensamento crítico, atitudes sustentáveis mediante a alfabetização científica.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

No Componente Curricular Ciências, o processo de alfabetização científica, possibilitará a apropriação do conhecimento científico pelo aluno, propiciando o desenvolvimento e instrumentalizando-o para uma formação integral. Partindo desse pressuposto, os conteúdos e os encaminhamentos teórico-metodológicos se orientam nos três eixos seguintes: Terra e Universo, Matéria e Energia, Vida e Evolução.

Os eixos abordam conteúdos que darão sustentação ao ensino de Ciências. Ao abordá-los, é necessário apresentar questões que envolvam o conhecimento científico e tecnológico, a partir da alfabetização científica, a qual possibilita ao aluno a interpretação do mundo, como por exemplo, a importância da imunização por meio das vacinas para proteção do organismo e a prevenção de doenças de forma individual e coletiva.

Terra e Universo

O eixo Terra e Universo tem como objetivo assegurar a compreensão, das explicações que o homem produziu ao longo do tempo sobre o Universo, para satisfazer as suas necessidades, por meio de observações do espaço celeste, antes de forma primitiva e agora com modernos instrumentos. Por meio dessa unidade, deve ser propiciada a compreensão sobre o Planeta Terra, o Sol, a Lua e outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre esses elementos.

As observações do céu, o estudo do Universo, as experimentações permitiram a produção de conhecimentos que contribuíram para a melhoria da sobrevivência humana, possibilitando aos sujeitos o desenvolvimento de estratégias e tecnologias que ultrapassaram a mera adaptação às condições materiais, como fazem os demais animais. Por meio das atividades de caça, de pesca e de agricultura, os seres humanos perceberam regularidades nos fenômenos. A observação dos ciclos como: dia e noite, períodos de clima quente e frio, criam formas de medir o tempo e a distância, bem como os conhecimentos sobre essas mudanças no meio físico, que ocorria em curtos e longos espaços de tempo.

Assim para os alunos da EJA, que já apresentam vivências e experiências sobre esses conteúdos, é importante partir da realidade em que vivem e já viveram, como por exemplo, quais as formas que usavam para a contagem do tempo quando crianças e agora, afim de levá-los a compreender que o caminho percorrido pela humanidade, partiu da observação da natureza criando novos instrumentos e recursos facilitando a vida dos seres humanos, como a criação do calendário e que hoje se encontra atrelado e disponíveis em diversos recursos tecnológicos.

Neste eixo é interessante abordar também os conhecimentos empíricos que os alunos possuem, um exemplo seria em relação a Lua e sua interferência no Planeta Terra, como a influência da Lua na plantação, no corte de cabelo, no nascimento das crianças, nas mares, dentre outros. Assim ao trabalhar cientificamente o que provoca as fases da Lua, podemos promover uma reflexão de quais desses conhecimentos são comprovados pela Ciência, possibilitando assim a transição dos conhecimentos cotidianos para os conhecimentos científicos.

A observação e a relação que os seres humanos estabelecem com os elementos do Universo também são características desse eixo, sendo que as áreas trabalhadas com maior ênfase são a Astronomia e a Física (Brasil, 2017).

Matéria e Energia

O eixo Matéria e Energia tem como foco o estudo da matéria e das suas transformações, das suas fontes e dos seus tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de levar os estudantes à compreensão da natureza da matéria e os diferentes usos da energia (Brasil, 2017).

O estudo da interação e transformação da matéria e da energia fundamenta-se no dinamismo dos elementos existentes no Universo e na ação transformadora humana sobre eles. Isso possibilita a apresentação e, conseqüentemente, a apropriação de conceitos científicos em uma visão de totalidade.

A compreensão dos seres humanos sobre energia e suas características, possibilitou, desde, se aquecer e cozinhar os alimentos ao redor de uma fogueira, até a produção da energia elétrica, por meio da construção de usinas hidroelétricas, que apesar dos benefícios para a vida moderna, causa interferências no meio ambiente, como a mudança do leito do rio, o alagamento de regiões provocando também o desequilíbrio do ecossistema com a ação antrópica.

Ao trabalhar o conteúdo energia podemos partir de questionamentos que propiciem aos alunos refletir sobre: “Porque a energia elétrica é importante para a vida do ser humano? Quais equipamentos utilizam a energia elétrica? Quanto custa essa eletricidade? Há necessidades da economia de energia elétrica? Já viveram sem ter o recurso da energia elétrica? Quais os cuidados com relação a energia elétrica que devemos ter? Quais profissões trabalham diretamente com a energia elétrica?”. Promover essas reflexões no aluno da EJA possibilitam a interpretação de mundo a partir do conhecimento científico dessa área, relacionando aos elementos produzidos pela humanidade para suprir suas necessidades.

Por isso, os grupos humanos ao conhecer e entender a natureza conseguem dispor de um controle maior dos processos naturais, haja vista que uma sociedade que conhece a

natureza, sem o interesse de exploração extrema visando somente ao lucro, tem a possibilidade de preservá-la, garantindo a sua própria sobrevivência e a das gerações futuras.

Vida e Evolução

Os conteúdos relacionados ao eixo Vida e Evolução abordam questões relacionadas à vida como fenômeno natural e social, bem como à compreensão dos processos evolutivos que geram a biodiversidade no planeta e a sua preservação. A proposta é estudar os seres vivos, as suas características e necessidades, a relação entre o meio biótico e abiótico, compreendendo que as condições de luz, de calor, de umidade, de tipos de solo, dentre outros aspectos, são determinantes para os tipos de seres vivos que habitam em um determinado ambiente, além de entender que todos os seres vivos são importantes na natureza, pois fazem parte de uma teia alimentar.

Nesse eixo a saúde é abordada relacionando à ação do ser humano no seu espaço coletivo, como uma questão de natureza social. Isto porque, a saúde, para além de aspectos meramente biológicos depende também do acesso do indivíduo à alimentação, ao vestuário, à moradia, ao lazer, ao conhecimento e a outras necessidades fundamentais para o processo de humanização. É importante lembrar que o modo de vida em cada ambiente terá reflexo na saúde dos grupos humanos: a alimentação, a higiene, a vacinação, a prevenção à drogadição, entre outros aspectos.

Podemos desenvolver um trabalho muito amplo quando se fala em saúde, um exemplo seria, ao trabalharmos o corpo humano, explorando desde o conhecimento básico dos órgãos que compõem nosso corpo, a importância de cada um deles e como se interagem, passando sobre como podemos cuidar do nosso corpo para termos saúde, chegando até, a necessidade de termos saneamento básico, vacinação, espaços de lazer, acessibilidade, etc. Sendo assim, é imprescindível trazer questionamentos quando trabalhamos o corpo humano com os alunos da EJA, aproveitando das suas vivências e como compreendem essas questões.

As questões que envolvem as relações dos seres humanos com o meio ambiente devem estar asseguradas neste eixo, e para tanto é necessário abordarmos não só de forma mais regional e direta, mas ampliando esses conhecimentos. Um exemplo é entender que sustentabilidade envolve aspectos como, a necessidade individual de se cuidar dos resíduos, usar a água de forma racional, questões essas que estão ligadas diretamente ao nosso cotidiano, além disso, compreender que os impactos das ações humanas mesmo distantes de nós causam prejuízos que nos atingem.

Deste modo, podemos citar como exemplo, o desmatamento da floresta Amazônica em prol da agricultura ou pecuária, que está diretamente relacionada a escassez de chuvas em algumas regiões do Brasil. Com o desmatamento nessa região essa floresta diminui, o que faz diminuir a umidade que fornecem e que geram os “rios flutuantes” e uma vez que ela diminui as chuvas também diminuem. A vista disso, o aumento da produção agropecuária, quando ocorre às custas do desmatamento pode parecer desenvolvimento mas, na verdade é uma ação prejudicial à própria humanidade, quando não se leva em consideração as relações existentes entre os ecossistemas, o resultado é o desequilíbrio do mesmo, que coloca em risco a vida no planeta.

Relações e inter-relações entre os eixos

O ensino de Ciências deve ser trabalhado partindo do todo para as partes e das partes para o seu todo, por meio de encaminhamentos teórico-metodológicos que estabeleçam relações e inter-relações entre os eixos e conteúdo, na busca da apropriação gradativa dos conceitos científicos, de forma elaborada superando os conceitos espontâneos.

Na Educação de Jovens e Adultos, deve-se considerar as experiências e vivências empíricas, os relatos orais dos alunos como ponto de partida, esses relatos podem ser provocados a partir de situações problemas, vídeos, reportagem, enfim, situações diversas que promovam o envolvimento do aluno com o conteúdo a ser trabalhado.

Salientamos que no ensino de Ciências a realização de observações, comparações, levantamento de hipóteses e problematizações são fundamentais para que se proporcione a construção dos conceitos científicos. Todas essas vivências devem ser sistematizadas e registradas de forma coletiva ou individual, por meio de imagens, entre outras.

A organização de aulas de campo (vista a farmácia, supermercado, jardim da escola, horta etc), a coleta de materiais para estudo em sala (coleta de solo, de tipos de folhas diferentes etc), as atividades experimentais propiciadas com matérias simples, a utilização de diferentes instrumentos tecnológicos, são algumas ações de ensino que promovem a relação teoria e prática, tão importantes no ensino de ciências. Ao utilizarmos essas diferentes estratégias, proporcionamos a alfabetização científica e possibilitamos a apropriação dos conteúdos de forma significativa para o aluno, ao longo do seu processo escolar.

Partindo deste pressuposto, torna-se quase impossível não realizar relações e inter-relações entre os conteúdos dos eixos, pois fica evidente que não há como ensinar sobre a cadeia alimentar e os seres vivos produtores, conteúdos contidos no eixo Vida e Evolução, sem relacionar ao Sol como fonte de luz natural, contido no eixo Matéria e Energia, além de ser o Sol também fonte de energia para o nosso planeta, conteúdo encontrado no eixo Terra e Universo.

Neste viés, a organização do ensino de Ciências perpassa pelo trabalho do professor como sujeito transmissor do conhecimento científico, de modo a estabelecer as relações e as intervenções necessárias entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos historicamente produzidos, com ações de ensino intencionalmente dirigidas e adequadas a Educação de Jovens e Adultos.

Para exemplificar essa práxis, descrevemos uma aula de campo (figura 1) realizada pelos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, à Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional, localizada no município de Foz do Iguaçu no Paraná.

Essa aula de campo possibilitou aos alunos compreender o papel dos conteúdos científicos na produção da tecnologia para exploração dos recursos naturais que permite a geração de energia elétrica. A relação entre a existência de uma usina, a modificação da paisagem, bem como seu impacto na natureza e social somente pode ser compreendida pela interação de conteúdo dos três eixos apresentados.

Neste sentido as aulas de campo, quando bem orientadas, permitem aos alunos a

Figura 1: Aula de Campo

Fonte: Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire.

apropriação do conhecimento de modo mais “vivo”, podem aprender a técnica da observação, a coleta de informações, ao mesmo tempo em que correlacionam o que foi visto na teoria, nos livros, em nossas exposições orais em sala de aula com as manifestações do objeto de estudo em situações reais.

Para que a aula de campo cumpra essa função formativa, nossa ação não deve se limitar a descrição do que é visto pelo aluno, mas precisamos provocar neles reflexões, trocas e confronto de ideias, comparações das modificações do meio ambiente em diferentes momentos históricos. As alterações na paisagem que é algo captado sensorialmente, podem ser compreendidas à medida que chamamos a atenção dos alunos para a relação contraditória entre a produção do conhecimento científico, maior domínio da natureza, o desenvolvimento de tecnologias e o impacto ambiental.

Outra proposta de ação de ensino pode estar relacionada a experimentação e o uso de instrumentos tecnológicos, tornando o conteúdo mais significativo, visto que o uso de recursos auxiliares externos, como o microscópio (figura 2) propicia aos alunos melhor compreensão do que está sendo estudado, como os seres vivos microscópicos, tão presente em nosso cotidiano, mas impossível de ser

Figura 2: Aula de Ciências

Fonte: Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, 2023.

visualizado sem o auxílio desse equipamento. A aula torna-se mais interessante, provocando neles curiosidade, questionamentos e formulação de hipóteses, auxiliando, desse modo, na apropriação dos novos conhecimentos.

Frente aos eixos apresentados, os encaminhamentos teórico-metodológicos devem assegurar uma ação pedagógica fundamentada na tríade conteúdo-forma-sujeito¹.

Para criar motivos para o estudo é necessário organizarmos o trabalho pedagógico, dando atenção à forma de apresentar o conteúdo. Provocar dúvidas, instigar a curiosidade e estimular questionamentos por parte dos alunos são ações importantes para gerar neles motivos para aprender e ampliar seu conhecimento sobre determinados fenômenos que podem ser compreendidos com os conceitos que serão objetos de ensino. Se buscamos formar o pensamento teórico é fundamental que o aluno pense sobre os fenômenos. Para isso, as nossas ações, como professor, são fundamentais. Dentre essas ações, está a organização do ensino que crie nos alunos “[...] motivos para a atividade de estudo e que possibilite a apropriação do pensamento teórico por eles” (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 188). Nesse momento inicial, o aluno deve ter a oportunidade de expressar seu entendimento sobre o que lhe é apresentado, os seus conceitos cotidianos ou até mesmo alguns conhecimentos científicos prévios.

É importante ressaltar que na Educação de Jovens e Adultos as experiências vivenciadas pelos alunos são muito maiores e qualitativamente mais ricas do que as apresentadas pelas crianças. Ao mesmo tempo que essas experiências, por serem ricas em saberes prévios, podem favorecer a aprendizagem dos conhecimentos científicos, também podem, em alguns casos serem obstáculos para a apropriação de novos conhecimentos. Isto porque, muitos conteúdos que são objeto de ensino de Ciências da Natureza são abordados no cotidiano sem o devido fundamento científico. Por exemplo, muitas explicações sobre doenças, alimentação, funcionamento do universo, presentes no cotidiano, são marcadas pelo senso comum e por ideologias diversas.

Essas explicações, normalmente, entram em contradição com o que é exposto pela Ciência e alguns alunos adultos resistem a mudanças de concepção. Por essa razão, é importante não apenas apresentar o conteúdo científico, mas também o método científico que permitiu chegar àquele conhecimento. Isso faz com que os alunos compreendam que o conhecimento científico não é apenas mais uma opinião, dentre tantas outras, mas um conhecimento produzido com base em um método de pesquisa, com processos, práticas e procedimentos da investigação científica, podem ser facilitadoras para desenvolver os conteúdos.

Ferraço e Oliveira (2008) *apud* Torres, Silva e Freitas (2020, p. 51) destacam que quando se oportuniza espaço para as experiências do cotidiano dos alunos se possibilita “vivenciar os diferentes espaços e tempos da escola”.

Por exemplo, o trabalho com o conteúdo alimentação, pode ser iniciado durante as refeições na Escola, como demonstrado na figura 3. Momento em que podemos abordar e explorar os conceitos que o aluno já possui, levando-o a reflexão por meio de questionamentos,

¹ A tríade **Conteúdo-Forma-Sujeito** é objeto de discussão no Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino, especificamente nos pressupostos pedagógicos, para maior aprofundamento consultar o Volume I e II. Conteúdo: Conhecimento, artístico e filosófico; Forma: Encaminhamentos Teórico-Metodológicos; Sujeito: sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico, aluno.

tais como: Quem prepara a sua alimentação? Quais são suas escolhas/preferências alimentares? Por quais motivos essas são suas escolhas/preferências? Você se alimenta de acordo com essas preferências ou nem sempre isso é possível? Você considera que a sua alimentação é saudável? Por quê? Nos diferentes períodos da sua vida a sua alimentação foi sempre a mesma? Você já teve que fazer alguma dieta alimentar? Por quê?

Por meio desses questionamentos é possível perceber os conceitos sobre alimentação que o aluno traz do seu cotidiano. Partindo desses conhecimentos, podemos apresentar problemas que abordem a relação entre as necessidades do corpo humano e os alimentos, a função de cada grupo alimentar em nosso organismo, os diferentes tipos de dietas e suas funções. Esses problemas precisam ser resolvidos com base no conhecimento científico trabalhado neste componente curricular. Espera-se que o conhecimento científico sobre os alimentos sejam mediadores do aluno ao fazer suas escolhas alimentares, bem como para compreenderem os problemas de saúde causados pela indústria alimentar com a indução de consumo de alimentos ultraprocessados.

Devemos proporcionar atividades desencadeadoras para que os conceitos cotidianos sejam confrontados e/ou ampliados com os conceitos científicos. Para que a atividade de estudo possibilite a apropriação do pensamento teórico, Moura et al. (2010) afirmam que

As ações do professor na organização do ensino devem criar, no estudante, a necessidade do conceito, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem (Moura et al., 2010, p. 216).

Por meio das ações de ensino que propomos, as quais objetivam a formação do pensamento teórico, ao final do processo, o aluno deve ter condições de produzir registros como textos, relatório de experiência, esquemas, maquetes, síntese oral sobre os conceitos científicos estudados. Essas atividades de produção individual devem ser precedidas por atividades coletivas, sendo compreendidas como primordiais no ensino para que se efetive a aprendizagem.

A escola não deve se limitar à percepção imediata da realidade, mas sim trabalhar com conceitos científicos e processos que os abordem de forma sistematizada, objetivando a apropriação do conhecimento científico para que os alunos relacionem esses conhecimentos ao seu cotidiano, deixando para traz crenças e explicações baseadas no senso comum.

Assim, reforçamos que o trabalho pedagógico deve ser sistematizado partindo do todo para as partes e das partes para o todo, por exemplo, ao se trabalhar com os diferentes

Figura 3: Momento da alimentação.



Fonte: Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, 2023.

grupos dos animais vertebrados, é importante que seja compreendido que esses animais, apesar de terem características bem distintas, também apresentam características comuns, como: coluna vertebral e medula espinal, que os fazem ser classificados como animais vertebrados. O uso de recursos visuais, como imagens, vídeos, fotos na elaboração de um organograma, pode ser utilizado para auxiliar a compreensão do aluno.

No estudo sobre o corpo humano, no qual as diversas partes desempenham funções específicas e estão relacionadas entre si, é importante que os alunos percebam o corpo como um todo integrado. O conteúdo deve ser abordado do ponto de vista das funções vitais do corpo, evitando o estudo fragmentado e hierarquizado do organismo.

Além disso, é importante compreender a relação entre as diferentes etapas da vida e as características do corpo e o funcionamento deste de forma saudável e a necessidade de ar limpo, de água potável, de solo rico, dentre outros aspectos.

Na imagem 4 os alunos estão realizando uma apresentação dos conhecimentos adquiridos sobre o conteúdo água, sendo possível fazer relações entre, água potável, ar puro, solo rico, com o estudo das funções do organismo, das doenças respiratórias, da alimentação industrializada ou não, da digestão, do uso de agrotóxicos, do saneamento básico, da vacinação, da poluição dos rios, dos resíduos lançados no meio ambiente, do desmatamento, do aquecimento global, das doenças de pele, da transgeniase e de outros males que afetam a população. Conforme explicita a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017),

[...] a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas (Brasil, 2017, p. 325).

Outro ponto fundamental para o ensino de Ciências é a utilização de atividades práticas, compreendendo-a não somente como a realização de um experimento, mas também como atividades que possibilitem ao aluno vivenciar diferentes situações, como a visita a um mercado quando se estuda sobre os alimentos naturais e industrializados, alimentação saudável realizando a leitura dos rótulos dos alimentos, dentre outros.

Figura 3: Apresentação de trabalho



Fonte: Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, 2023.

Ou ainda, a visita a uma Unidade Básica de Saúde quando, por exemplo, trabalhado o sistema circulatório, a fim de compreender a aferição de pressão arterial e qual a relação dessa medida com o funcionamento básico desse sistema, uma vez que a preocupação com a pressão arterial é muito comum para o público adulto. Atividades práticas como essas possibilitam aos alunos, com base na nossa mediação, relacionar os conteúdos estudados com as situações cotidianas.

Na atual organização do ensino, muitas vezes não são exploradas as atividades práticas, isso ocorre por vários motivos, que vão desde características advindas da formação inicial dos professores, os quais, muitas vezes, deixaram de vivenciar tais experiências no seu processo de formação, passando pela falta de compreensão da importância desse encaminhamento para o ensino em Ciências, ou ainda para não alterar a organização da rotina escolar.

Todas essas situações dificultam a execução de atividades práticas na escola. É importante e urgente a superação desses obstáculos, pois é na combinação do experimentar, do vivenciar e do provar, orientada pelos conceitos científicos estudados, que os processos de ensino e de aprendizagem se efetivam de forma significativa para o aluno, valorizando desta forma as vivências dos alunos jovens e adultos.

Outro aspecto relevante é o uso adequado da linguagem científica que usamos em sala de aula, por exemplo, não devemos usar a palavra “fumaça” no lugar de “vapor”. Como professores, cabe utilizarmos cotidianamente a terminologia científica sem distorções. Essa deve ser abordada e entendida dentro de seu contexto, assegurando a compreensão do significado dos termos utilizados. Além de trabalhar com os alunos para que passem a utilizar a nomenclatura correta, uma vez que por serem jovens e adultos podem apresentar o uso incorreto de palavras e terminologias científicas.

Para além dos conteúdos e dos encaminhamentos teórico-metodológicos já ressaltados, é importante pontuar que na atuação didático pedagógica algumas leis poderão subsidiar nosso trabalho ao organizar o ensino dos conteúdos, dentre elas citamos algumas consideradas relevantes para o trabalho em sala de aula, como: a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS (2015), a Carta da Terra (1992), o Tratado de Educação Ambiental, a Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013, do Estado do Paraná, que instituiu a Política e o Sistema Estadual de Educação Ambiental e a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre as sanções penais e administrativas com relação aos crimes ambientais. Em acréscimo, deve ser considerada a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e, mais recentemente, a Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018, que trata da educação alimentar e nutricional, sendo um dos conteúdos de ensino de Ciências.

Assim, enfatizamos que na organização do ensino, devem ser evitadas situações centradas na transmissão mecânica de conceitos, mas priorizadas ocasiões nas quais os conceitos sejam abordados como instrumentos que permitem aos alunos compreenderem os fenômenos da realidade, cuja inteligibilidade é alcançada por meio dos conteúdos das Ciências. Isso ocorre à medida que os conceitos são trabalhados contemplando as relações homem-homem e homem-natureza, em uma perspectiva materialista histórica dialética.

Desta forma concordamos com Santos e Bonfim (2017) que

A tecnologia integra o indivíduo à sociedade, fazendo com que ele se sinta mais feliz e com mais vontade de viver e de crescer em vários sentidos. O aluno assume a responsabilidade de frequentar as aulas com entusiasmo, porque sabe que ali está a esperança de melhorar, de construir oportunidades que até então não tinha. É por esse motivo que a EJA foi criada, para dar oportunidades a essas pessoas que estavam sem esperança de viver uma vida mais digna, uma vida cujas coisas mais simples tinham que ser pedidas para terceiros para que fossem feitas; a EJA muda isso, porque ela motiva e estimula, fazendo com que o aluno tenha a vontade de viver e de se desenvolver como pessoa, como profissional, como cidadão (Santos e Bomfim, 2017, p. 7).

Nessa perspectiva os conteúdos elencados neste documento foram selecionados de forma criteriosa atendendo as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, os quais foram pensados e organizados de forma sequenciada para possibilitar ao aluno ir além do conhecimento empírico sem deixar de considerar suas vivências, mas avançando em direção ao conhecimento científico propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

1º e 2º período	
EIXO: TERRA E UNIVERSO	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Universo: componentes básicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origem • Galáxias • Constelações • Sistema solar 	<p>(CVEL.EJA12CI01) Relacionar as diferentes explicações para a origem do Universo e seus componentes básicos, comparando-as à teoria do <i>Big Bang</i>.</p> <p>(CVEL.EF05CI03) Identificar os componentes básicos do universo, relacionando-os: galáxia, constelações, sistema solar e seus componentes.</p> <p>(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros) e os períodos do ano em que elas são visíveis durante a noite.</p>
<p>Instrumentos óticos e desenvolvimento da astronomia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evolução dos instrumentos de pesquisa 	<p>(CVEL.EJA12CI02) Conhecer instrumentos óticos relevantes para estudo e pesquisa, da astronomia (luneta, telescópio) da biologia, química e da física (periscópio, lupas, microscópios) e para registros de imagens (máquinas fotográficas).</p>
<p>Desenvolvimento da astronomia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satélites artificiais • Instrumentos de visualização para observação à distância 	<p>(CVEL.EF04CI15) Relacionar os estudos da astronomia e a evolução dos seus instrumentos tecnológicos (satélites artificiais, luneta, telescópio).</p>
<p>Sol:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonte primária de energia: luz e calor 	<p>(CVEL.EJA12CI03) Relacionar a importância do Sol como fonte de luz e calor para a vida no planeta Terra.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Efeito da radiação em diferentes superfícies 	<p>(EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfícies (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica, etc.).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Movimento referencial de orientação no espaço: projeção de sombra 	<p>(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.</p> <p>(CVEL.EJA12CI04) Experienciar a relação de luz e sombra a partir de atividade prática relacionando esse fenômeno com os períodos do dia (manhã, tarde e noite).</p>

1º e 2º período

EIXO: MATÉRIA E ENERGIA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Matéria e Energia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características e conceitos básicos de Matéria • Estados físicos da Matéria • Definição de Energia 	<p>(CVEL.EJA12CI05) Diferenciar Matéria e Energia identificando-as no cotidiano.</p> <p>(CVEL.EJA12CI06) Reconhecer no ambiente os estados físicos da Matéria (sólido, líquido e gasoso) em diferentes substâncias (parafina, manteiga, açúcar, álcool, acetona, água).</p> <p>(CVEL.EJA12CI07) Reconhecer as diferentes características da Matéria e a utilização pelo ser humano (elasticidade, transparência, opacidade, cor, densidade, impenetrabilidade, compressibilidade, inércia, indestrutibilidade, condutibilidade térmica e elétrica, massa e volume).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Materiais do cotidiano: • Propriedades e uso 	<p>(EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.</p> <p>(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).</p>
<p>Água:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propriedades: solvente universal • Propriedades organolépticas: incolor, inodora e insípida 	<p>(CVEL.EJA12CI08) Identificar na prática as propriedades organolépticas da água pura (inodora, insípida e incolor) e a capacidade de dissolver diferentes substâncias.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Características/propriedades da água: natural (doce e salgada); potável; poluída, contaminada, mineral, pura (destilada), tratada (saneamento básico) 	<p>(CVEL.EF02CI08) Diferenciar os tipos de água encontrada no ambiente.</p> <p>(CVEL.EF02CI09) Compreender a água como recurso natural necessário à vida, identificando suas características e propriedades, reconhecendo que a qualidade de vida está ligada às condições de higiene e saneamento básico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo da água e fenômenos atmosféricos (chuva, relâmpagos, raios, trovões e tempestades) 	<p>(CVEL.EF03CI07) Compreender o ciclo da água no ambiente e relacioná-lo com outros fenômenos atmosféricos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Importância da água (composição no organismo, transporte, lazer, produção de energia, produção de alimentos, higiene) 	(CVEL.EF02CI13) Compreender a importância da água, onde ela é encontrada e como o ser humano a utiliza para satisfazer suas necessidades.
<p>Solo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Componentes básicos do solo: água, argila, areia, compostos orgânicos (animais e vegetais) 	(CVEL.EJA12CI09) Conhecer os principais componentes básicos do solo, relacionando-os aos principais tipos de solo (arenoso, húmico e argiloso).
<ul style="list-style-type: none"> • Como o ser humano utiliza o solo para satisfazer suas necessidades 	(CVEL.EF02CI16) Identificar as diferentes formas do ser humano utilizar o solo para satisfazer suas necessidades (plantio, confecção de objetos, fixação dos seres vivos).
<p>Ar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atmosfera – condição de vida 	(CVEL.EF02CI17) Identificar a atmosfera terrestre como uma camada de ar que envolve e possibilita a vida no planeta.
<ul style="list-style-type: none"> • Propriedades organolépticas do ar: inodora, insípida e incolor 	(CVEL.EF02CI18) Identificar na prática as propriedades organolépticas do ar (inodora, insípida e incolor).
<ul style="list-style-type: none"> • Ar – propriedades 	(CVEL.EJA12CI10) Reconhecer o ar como matéria (ocupa lugar no espaço e tem massa), como uma mistura gasosa (gás nitrogênio, oxigênio, gás carbônico e outros) e suas propriedades de compressão (ar comprimido) e expansão (ar rarefeito).
<ul style="list-style-type: none"> • Vento – definição e importância 	(CVEL.EJA12CI11) Identificar o que é vento, a importância da temperatura para sua formação, bem como sua ação na natureza.
<ul style="list-style-type: none"> • Como o ser humano utiliza o ar 	(CVEL.EJA12CI12) Identificar a utilização do ar pelo ser humano (navegação, energia eólica, moinho de vento).

1º e 2º período
EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Seres vivos no ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de ser vivo: ciclo vital • Autótrofos (produtores) Heterótrofos (consumidores) 	<p>(CVEL.EF01CI14) Compreender o ciclo vital (nascimento, desenvolvimento, reprodução e morte dos seres vivos).</p> <p>(CVEL.EJA12CI13) Identificar os seres vivos que são produtores do próprio alimento (clorofilados) e os seres vivos que são consumidores de alimento.</p>
<p>Autótrofos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Característica básica (realizam fotossíntese) • Base da cadeia alimentar • Vegetais 	<p>(CVEL.EJA12CI14) Conhecer o que é fotossíntese relacionado-a aos seres vivos clorofilados.</p> <p>(CVEL.EJA12CI15) Identificar os seres vivos que fazem fotossíntese como seres vivos produtores.</p> <p>(CVEL.EJA12CI16) Reconhecer os vegetais como um dos tipos de seres vivos autótrofos e suas características gerais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Fotossíntese e respiração 	<p>(CVEL.EF03CI16) Compreender com auxílio de experimentos os processos de fotossíntese e respiração.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Partes dos vegetais (raiz, caule, folha, flor, fruto e semente) • Adaptação dos vegetais ao ambiente natural • Principais formas de reprodução dos vegetais 	<p>(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.</p> <p>(CVEL.EJA12CI17) Relacionar as características abióticas do ambiente as características dos vegetais que vivem no ambiente.</p> <p>(CVEL.EJA12CI18) Identificar as diferentes formas de reprodução dos vegetais: semente, muda, folha, caule, dentre outros.</p>
<p>Heterótrofos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Característica básica (não realizam fotossíntese) • Consumidores e decompositores • Características gerais dos animais: locomoção, proteção do corpo, alimentação, tipo de reprodução • Habitat: aquático e terrestre 	<p>(CVEL.EJA12CI19) Conhecer os seres vivos heterótrofos como aqueles que se alimentam de outros seres vivos.</p> <p>(CVEL.EJA12CI20) Classificar os seres vivos heterótrofos em consumidores (que se alimentam de outros seres vivos) e decompositores (decompõem matéria orgânica).</p> <p>(CVEL.EJA12CI21) Agrupar os animais quanto as suas características gerais, relacionando-as, ao ambiente em que vivem, bem com identificar a relação do ser humano com os animais.</p>

<p>Corpo humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Órgãos dos sentidos e suas funções 	<p>(CVEL.EF02CI23) Relacionar as partes do corpo humano com os sentidos, reconhecendo o que podemos perceber por meio deles.</p> <p>Identificar os cuidados de higiene e proteção dos órgãos dos sentidos, bem como compreender possíveis problemas relacionados aos órgãos dos sentidos exemplos: baixa visão, baixa audição, cegueira, surdez, dentre outros que afetam o paladar, olfato e tato.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados com o corpo humano (alimentação, prevenção de doenças, postura e exercícios físicos) 	<p>(CVEL.EF02CI24) Identificar e valorizar hábitos de cuidados com o próprio corpo em situações do cotidiano, fazendo-se respeitar e respeitando o outro.</p> <p>(CVEL.EF04CI30) Compreender que a má postura pode acarretar deformação na curvatura normal da coluna, dores musculares, fadiga, problemas respiratórios e irritabilidade.</p> <p>(CVEL.EJA12CI22) Identificar que a prática de exercícios físicos (caminhada, futebol, natação, etc.) favorece a manutenção de uma vida saudável em qualquer idade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Higiene do corpo e do meio 	<p>(CVEL.EJA12CI23) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, após frequentar lugares com muitas pessoas, ao chegar em casa, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Prevenção de acidentes domésticos 	<p>(PR.EF02CI03.a.2.04) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, tapetes, medicamentos, gás de cozinha, realização em trabalhos em plano elevado etc.), reconhecendo atitudes de segurança em relação às situações de risco.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Vacinas 	<p>(CVEL.EJA12CI24) Entender a importância da imunização, por meio das vacinas, para a proteção do organismo e prevenção de doenças.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Plantas medicinais • Uso de medicamentos e automedicação 	<p>(CVEL.EF05CI56) Definir drogas lícitas e ilícitas, suas consequências e formas de prevenção.</p>
<p>Nutrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proteínas, carboidratos, gorduras, fibras, vitaminas e sais minerais – pirâmide alimentar 	<p>(PR.EF05CI08.a.5.05) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo, relacionando a importância da educação alimentar e nutricional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Consumo de alimentos: in natura, minimamente processado, processado, ultraprocessados, (validade, embalagens, reciclagem, aditivos alimentares); Higiene dos alimentos 	<p>(CVEL.EJA12CI25) Reconhecer o uso e o consumo adequado dos alimentos, armazenamento e higiene para uma alimentação saudável.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Distúrbios nutricionais: obesidade, bulimia, subnutrição e anorexia 	<p>(CVEL.EJA12CI26) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) nas diferentes fases da vida a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).</p>

3º e 4º período

EIXO: TERRA E UNIVERSO

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Sistema solar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Astros Luminosos: estrelas • Astros Iluminados – planetas e satélites • Tamanho aparente (relação de distância) 	<p>(CVEL.EF02CI01) Reconhecer que no sistema solar há astros que têm luz própria e outros que são iluminados, identificando-os e interrelacionando-os com o planeta Terra.</p> <p>(CVEL.EF04CI12) Compreender que a distância dos corpos celestes (Lua, Terra e Sol) influencia no tamanho aparente dos mesmos.</p>
<p>Planeta Terra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação do planeta com o Sol (distância) 	<p>(CVEL.EF02CI05) Conhecer a importância da distância do planeta Terra em relação ao Sol para as condições necessárias à vida.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Característica (formato, tamanho, etc.) 	<p>(CVEL.EF02CI06) Conhecer as principais características do planeta Terra.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Movimento de rotação - dia e noite • Movimento de translação – período de um ano (estações do ano) 	<p>(CVEL.EF02CI07) Reconhecer os movimentos de rotação e translação com o apoio de recursos (exemplos: , aplicativos digitais) como movimentos cíclicos responsáveis pela passagem do tempo: dia e noção do tempo, meses e anos, anos bissextos, estações do ano.</p>
<p>Lua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satélite natural da Terra • Fases da Lua 	<p>(CVEL.EF02CI02) Reconhecer a Lua como satélite natural da Terra.</p> <p>(CVEL.EJA34CI01) Registrar a observação da Lua durante o mês, distinguindo as fases da Lua, relacionando com o calendário e com a formação das semanas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Movimento • Calendário lunar 	<p>(EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para construção de calendários em diferentes culturas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Influência da Lua na hidrosfera (marés) 	<p>(CVEL.EJA34CI02) Identificar a influência da Lua na hidrosfera, exemplo nas marés, confrontando com as diferentes crenças culturais que envolvem a ação da Lua no planeta Terra.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Eclipse solar e lunar 	<p>(CVEL.EF04CI14) Conhecer o eclipse solar e lunar, relacionando esse fenômeno com a posição relativa da Terra, da Lua e do Sol.</p>

3º e 4º período

EIXO: MATÉRIA E ENERGIA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Água, solo e ar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biosfera (solo, água e ar) • Ciclo da água na biosfera e sua importância no meio ambiente 	<p>(CVEL.EF04CI16) Reconhecer a biosfera como a parte da Terra que existe vida, identificando a importância de cada componente para a vida.</p> <p>(CVEL.EF04CI17) Compreender a biosfera como a relação de interdependência entre o Sol, a água, o solo, o ar e os seres vivos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Impactos do uso do solo, da água e do ar – poluição e contaminação 	<p>(CVEL.EF04CI18) Reconhecer que o ser humano interfere no ambiente para suprir suas necessidades, investigando as questões locais como: agroindústria, agricultura familiar, urbanização, e outras.</p> <p>(CVEL.EJA34CI03) Reconhecer os diferentes impactos causados pela ação humano no solo (descarte de resíduos, uso de agrotóxicos e descartes de embalagens dos mesmos), empobrecimento do solo) na água (esgoto, contaminação por agrotóxicos, contaminação pelos resíduos residências e industriais) e no ar (queima de materiais - galhos, gasolina, etanol, querone, dispersão de agrotóxicos).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos energéticos • Fogo 	<p>(CVEL.EF04CI21) Reconhecer os recursos energéticos utilizados pelo ser humano e suas implicações no meio ambiente.</p> <p>(CVEL.EJA34CI04) Reconhecer o fogo como a primeira fonte de energia dominada pelo ser humano e sua utilização ao longo da história.</p>
<p>Fontes de produção de energia e seus impactos no ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solar • Nuclear • Hidráulica • Eólica • Biomassa/Biogás • Fóssil 	<p>(CVEL.EJA34CI05) Conhecer sobre as diferentes fontes de produção de energia, classificando-as em renováveis e não renováveis.</p> <p>(CVEL.EJA34CI06) Reconhecer as vantagens e desvantagens nas diferentes formas de produção de energia, identificando os impactos ambientais e as formas de minimizar os prejuízos para o meio ambiente.</p>

<p>Misturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sólidas, líquidas e gasosas 	<p>(CVEL.EJA34CI07) Reconhecer o que é mistura: sólida (bolo, pão); líquida (água potável, perfume, suco) e gasosa (ar atmosférico, gás de cozinha), relacionando com seu cotidiano.</p> <p>(CVEL.EJA34CI08) Classificar as misturas homogêneas e heterogêneas, reconhecendo-as em seu cotidiano.</p>
<p>Transformações da matéria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reversíveis e irreversíveis 	<p>(EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).</p> <p>(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).</p>
<p>Ecossistema e transformações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condições básicas de vida - sustentabilidade • Importância da cobertura vegetal (solo, água, ar e assoreamento dos rios e lagos) 	<p>(PR.EF05CI05.d.5.20) Reconhecer ações que possibilitem atender às necessidades atuais da sociedade, sem comprometer o futuro das próximas gerações (por exemplo: consumo consciente, redução do desperdício, preservação do patrimônio natural e cultural da cidade onde vive, destinação adequada dos resíduos, entre outros).</p> <p>(EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento global, camada de ozônio, chuva ácida • Mudanças climáticas – desmatamento (furacões, tufões, maremotos) 	<p>(CVEL.EF05CI10) Identificar os agentes, causas e consequências no ecossistema: da destruição da camada de ozônio, do aquecimento global e das mudanças climáticas associando-os à ação humana sobre o meio ambiente.</p>
<p>Saneamento básico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destino apropriado de resíduos e suas implicações • Aterros sanitários (implicações ambientais e sociais) • Tratamento de esgoto, de água e distribuição 	<p>(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.</p> <p>(CVEL.EF05CI11) Reconhecer a importância do saneamento básico: coleta de lixo, tratamento de água, rede coletora e tratamento de esgoto para manter a saúde humana e a preservação do meio ambiente.</p>
<p>Recursos hídricos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consequências da exploração • Escassez da água potável • Exploração dos aquíferos (Guarani) 	<p>(EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.</p>

3º e 4º período

EIXO: VIDA E EVOLUÇÃO

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Seres vivos no ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Classificação dos seres vivos na cadeia alimentar: produtores, consumidores (herbívoros, carnívoros e onívoros) e decompositores Fluxo de energia – seres bióticos e abióticos 	<p>(CVEL.EJA34CI09) Classificar e compreender a importância de cada ser vivos na cadeia alimentar os carnívoros, herbívoros e onívoros.</p> <p>(EF04CI05) Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.</p>
<p>Vertebrados</p> <ul style="list-style-type: none"> Definição e classificação (características do corpo, alimentação, deslocamento, reprodução, ciclo de vida e habitat) 	<p>(CVEL.EF03CI20) Reconhecer a partir do uso de imagens a diversidade dos animais vertebrados.</p> <p>(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.</p> <p>(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</p> <p>(CVEL.EF03CI19) Diferenciar a partir de imagens as características básicas dos animais vertebrados, classificando-os em mamíferos, répteis, aves, anfíbios e peixes.</p>
<p>Invertebrados</p> <ul style="list-style-type: none"> Definição e classificação (características do corpo, alimentação, deslocamento, reprodução, ciclo de vida e habitat) 	<p>(CVEL.EJA34CI10) Reconhecer a partir do uso de imagens a diversidade dos animais invertebrados.</p> <p>(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>(CVEL.EJA34CI11) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (tipos e quantidade de patas, antenas, tipo do corpo, presença de concha, etc.).</p> <p>(CVEL.EJA34CI12) Diferenciar a partir de imagens as características básicas dos animais invertebrados, classificando-os em poríferos, cnidários, platelmintos, nematódeos, moluscos, anelídeos, artrópodes e equinodermos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Animais vetores de doenças 	<p>(CVEL.EF03CI18) Reconhecer animais vetores de doenças como: dengue, doenças de chagas, malária, chikungunya, zika, febre amarela, entre outras, bem como formas de evitá-los.</p>

<p>Biodiversidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ação do ser humano na natureza: interferência e consequências 	<p>(CVEL.EJA34CI13) Reconhecer as ações que resultam da interferência do ser humano no ambiente (empobrecimento do solo, poluição, desmatamento e extinção das espécies, ou seja, no desequilíbrio dos ecossistemas).</p> <p>(CVEL.EJA34CI14) Identificar as interferências e consequências do ser humano no meio ambiente (interferência na cadeia alimentar).</p> <p>(CVEL.EJA34CI15) Reconhecer a necessidade do cumprimento de leis ambientais, bem como os órgãos de fiscalização, evitando assim crimes ambientais.</p> <p>(CVEL.EF03CI24) Compreender os motivos do uso de agrotóxicos na agricultura e suas consequências.</p>
<p>Vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos básicos da origem • Conceitos básicos da evolução das espécies 	<p>(CVEL.EJA34CI16) Conhecer a teoria científica da origem da vida (abiogênese e biogênese) no planeta Terra e da evolução das espécies.</p>
<p>Organização dos seres vivos - unicelulares e pluricelulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de célula • Diferenças entre células animais e vegetais 	<p>(CVEL.EF05CI14) Reconhecer a célula como unidade básica dos seres vivos, identificando suas principais estruturas, a partir de representações (desenhos, esquemas, maquetes e outras).</p> <p>(CVEL.EF05CI15) Conhecer a diferença, a partir de observação, entre a célula animal e vegetal (membrana celulósica, clorofila, entre outros).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Seres vivos unicelulares e pluricelulares • Conceitos básicos de bactérias, vírus, fungos, protozoários e algas 	<p>(CVEL.EF05CI16) Perceber a organização dos seres vivos unicelulares, pluricelulares, suas diferenças e as relações destes com o ambiente.</p> <p>(CVEL.EF04CI28) Reconhecer os microrganismos como seres vivos presentes no meio ambiente, exercendo influência na vida do ser humano (bactérias - produção de alimentos, medicamentos, decomposição de matéria orgânica, vírus - doenças, fungos - produção de alimentos, medicamentos, decomposição de matéria orgânica, protozoários - decomposição de matéria orgânica, algas - produção de oxigênio, dentre outros).</p>
<p>Doenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionadas à poluição/contaminação do ar (bronquite, pneumonia, asma, alergias e outras) • Relacionadas ao solo (verminose - transmissão, tratamento e prevenção) • Relacionadas à água (desidratação, verminoses e outras) 	<p>(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.</p> <p>(CVEL.EJA34CI17) Conhecer as doenças relacionadas à poluição/contaminação do ar, da água e do solo.</p>

<p>Integração entre a estrutura e funcionamento dos sistemas do corpo humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Células – tecidos – órgãos – sistemas e organismo 	<p>(CVEL.EF05CI17) Reconhecer os níveis de organização do corpo humano (célula, tecido, órgão e sistema), identificando as funções dos principais órgãos que caracterizam os sistemas.</p> <p>(CVEL.EF05CI18) Entender o corpo humano como um todo integrado, organizado e constituído por um conjunto de sistemas com funções específicas que se relacionam entre si.</p>
<p>Sistemas respiratório e digestório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Cuidados e prevenção de doenças 	<p>(CVEL.EJA34CI18) Conhecer a principal função do sistema respiratório (entrada no organismo de ar rico em oxigênio e saída de ar rico em gás carbônico) e digestório (digerir os alimentos para que os mesmos possam ser absorvidos pelas células).</p> <p>(CVEL.EJA34CI19) Conhecer os principais órgãos desses sistemas.</p> <p>(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.</p> <p>(CVEL.EJA34CI20) Identificar as principais doenças desses sistemas reconhecendo como fazer a sua prevenção.</p>
<p>Sistemas circulatório e excretor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Cuidados e prevenção de doenças 	<p>(CVEL.EJA34CI21) Conhecer a principal função do sistema circulatório (transporte de substâncias para cada célula do corpo) e excretor (eliminar substâncias produzidas pelo corpo humano mas que são nocivas a ele).</p> <p>(CVEL.EJA34CI22) Conhecer os principais órgãos desses sistemas.</p> <p>(EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.</p> <p>(CVEL.EJA34CI23) Identificar as principais doenças desses sistemas reconhecendo como fazer a sua prevenção.</p>
<p>Sistemas muscular e ósseo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Principais doenças e distúrbios 	<p>(CVEL.EJA34CI24) Conhecer a principal função do sistema muscular (movimentação do esqueleto e sustentação do corpo) e do ósseo (estrutura de sustentação e proteção de alguns órgãos).</p> <p>(CVEL.EF05CI34) Conhecer os principais órgãos dos sistemas muscular e ósseo.</p> <p>(CVEL.EF05CI35) Compreender a relação entre o sistema ósseo e muscular para que aconteça o movimento.</p> <p>(CVEL.EF05CI36) Conhecer a importância da boa postura ao sentar, ao levantar peso, ao caminhar, para a saúde dos sistemas muscular e ósseo.</p> <p>(CVEL.EF05CI37) Compreender a importância da escolha e uso adequado de calçados, bolsas, capacete, cinto de segurança, para evitar traumas no sistema muscular e ósseo.</p>

<p>Sistemas nervoso e endócrino:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Principais doenças e distúrbios 	<p>(CVEL.EJA34CI25) Conhecer a principal função do sistema nervoso (controle do funcionamento do corpo humano, integrando todos os sistemas) e do sistema endócrino (produção de hormônios).</p> <p>(CVEL.EJA34CI26) Conhecer os principais órgãos desses sistemas.</p> <p>(CVEL.EF05CI54) Reconhecer a importância de hábitos como: tempo adequado de descanso/ sono, alimentação saudável, atividade física e lazer.</p> <p>(CVEL.EJA34CI27) Conhecer a importância de alguns hormônios para o seu corpo, como: Adrenalina – alerta em situações de perigo; Insulina – controle de açúcar (glicose) no sangue; Testosterona/ Progesterona – responsáveis por mudanças nas características masculina e feminina no processo de crescimento e envelhecimento.</p> <p>(CVEL.EF05CI55) Conhecer as principais doenças do sistema nervoso como: Parkinson, Acidente Vascular Cerebral (AVC), Alzheimer, entre outras.</p> <p>(CVEL.EF05CI50) Conhecer algumas doenças do sistema endócrino como: hipertireoidismo, hipotireoidismo, diabetes, entre outras.</p>
<p>Sistema imunológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Principais doenças 	<p>(CVEL.EF05CI38) Conhecer a principal função do sistema imunológico no corpo humano: proteção do organismo.</p> <p>(CVEL.EF05CI39) Conhecer os principais órgãos do sistema imunológico.</p> <p>(CVEL.EJA34CI28) Conhecer algumas doenças que afetam o sistema imunológico como: Esclerose múltipla, Síndrome da Imunodeficiência Humana transmitida pelo vírus HIV, Lúpus, Artrite, Psoríase, entre outras.</p> <p>(CVEL.EF05CI41) Compreender os princípios básicos da ação das vacinas no sistema imunológico.</p>
<p>Sistema reprodutor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principal função • Localização • Relação com demais sistemas • Principais doenças: conceitos básicos e prevenção • Respeito com o seu corpo e com o do outro • Projeto de vida 	<p>(CVEL.EF05CI42) Conhecer a principal função do sistema reprodutor no corpo humano: manutenção da espécie.</p> <p>(CVEL.EF05CI43) Conhecer os principais órgãos do sistema reprodutor.</p> <p>(CVEL.EF05CI44) Compreender a importância do cuidado e respeito com seu corpo e com o do outro.</p> <p>(CVEL.EF05CI45) Conhecer algumas doenças e infecções do sistema reprodutor, bem como as formas de prevenção.</p> <p>(CVEL.EJA34CI29) Entender que um planejamento/projeto de vida do ser humano proporciona melhores condições de saúde, financeira e emocional.</p>

Avaliação

Para pensarmos na avaliação no componente curricular Ciências, é necessário retomar seu objetivo principal que é ampliar a compreensão do aluno acerca da realidade, por meio da superação dos conceitos cotidianos pelo conhecimento científico. Assim, espera-se que conhecimentos científicos e tecnológicos da Ciência, fundamentados teórica e metodologicamente neste Currículo, seja uma apropriação crítica e reflexiva dos conteúdos historicamente produzidos durante o processo de humanização da natureza e do próprio sujeito. Deve-se compreender que para se ter um trabalho com foco em desenvolver a criticidade devemos propiciar aos alunos a capacidade de argumentar a respeito dos fenômenos naturais, sobre a ação humana, sobre esses fenômenos e o impacto deles para os seres humanos. Essa argumentação, diferentemente daquela que ocorre no senso comum em outros espaços, deve ser pautada no conhecimento adquirido no estudo dos conteúdos deste componente curricular, não na mera opinião pessoal sobre o assunto.

Portanto, na avaliação buscamos identificar a qualidade argumentativa dos alunos diante dos problemas que apresentamos a eles. Quanto mais o aluno recorre aos conceitos estudados para expor sua compreensão acerca dos fenômenos, mais próximo está da aprendizagem esperada e do pensamento teórico que desejamos formar.

Apesar de essa aprendizagem ser o ponto de chegada do processo de ensino, isso não significa que deva ocorrer apenas ao final dele, mas durante todo o processo, pois “[...] enquanto se ensina se avalia, ou, enquanto se avalia se ensina” (LUCKESI, 2005, p. 34). Sabendo que o pensamento mediado pelo conceito é o que se deseja formar, enquanto ensinamos já podemos avaliar a proximidade ou a distância que os alunos estão desse pensamento, bem como, pode avaliar se nossas ações de ensino estão caminhando na direção adequada para possibilitar essa formação, ou se é necessário, alterar nossas ações para que elas cumpram a sua função formativa. Em outras palavras, identificar se é necessário investir na rerepresentação do conteúdo por meio de outras ações de ensino com vistas a garantir diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento no processo de aprendizagem do aluno.

Sendo assim, por meio da avaliação verificar se os objetivos foram atingidos e se os encaminhamentos didáticos foram adequados para que os conteúdos planejados fossem apropriados pelos alunos.

Para isso, vários instrumentos avaliativos podem ser utilizados, tais como: relatos orais e escritos individuais e coletivos, dentro de variados gêneros textuais, como relatório científico, uma carta para outra turma, relatórios de atividades experimentais e de visitas técnicas (museu, zoológico, mercado, farmácia, etc.), investigação de situações-problema, questionários que também podem ser apresentado em formato de quiz, listas de exercícios, seminários, portfólios, auto avaliação, dentre outros instrumentos.

A avaliação deve ter como propósito subsidiar decisões em busca de melhores resultados, não pode se caracterizar apenas como uma exigência do professor para uma devolução mecânica do conteúdo ensinado. Deve ser vista como um processo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade pelos alunos, ou seja, o nível de apropriação dos conceitos

numa totalidade de relações entre fatores bióticos e abióticos, e as relações compreendidas entre homem-homem e homem-natureza.

Na avaliação da aprendizagem dessas relações, deve-se ter como foco o que é essencial deste componente curricular e o que está estabelecido a ser alcançado no trabalho com cada conteúdo, os quais orientam e definem os recursos e encaminhamentos teórico-metodológicos mais adequados para a aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da União. Seção 1. 27 dez. 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9605-12-fevereiro-1998-365397-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-002-2012-06-15.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: versão final**. Secretaria da Educação Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra**. 1992. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/folder_carta_da_terra.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/informma/item/8068-tratado--de--educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-para-sociedades-sustent%C3%A1veis-e-responsabilidade--global.html>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p. 89-100, 2003.

LAFFIN, M. H. L. F.; SOUSA, L. S. de. A educação de jovens e adultos: um olhar para seus saberes e lugares interculturais. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 3, n. 06, p. 14-17, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11226>>. Acesso em: 09 out. 2023.

LORENZETTI, L; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Revista Ensaio, v. 03, n. 01, p. 45-61, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGm-DLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K., ENGELS, F. Textos. In: **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Edições Sociais, 1977. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_09.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MARX, K. **O capital**. Processo de trabalho e processo de produção de mais valia. v.1, parte III, capítulo VII, Secção 1. 2003. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol-1cap07.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MORAIS, M. B.; ANDRADE, M. H. P. **Ciências - ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

MOURA, M. O. de et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba: PUC – PR, v.10, n.29, p. 205-229, 2010. Disponível em: <<http://educacao.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a12.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

NEVES, A. S. das; PRADO, N. C. Reflexões e implicações sobre a educação de jovens e adultos, o mundo do trabalho e as “novas” competências para os jovens e adultos trabalhadores. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 2, n. 04, p. 204–206, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/8948>>. Acesso em: 09 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Brasília: UNESCO, 2015. Traduzido pelo Centro de Informações das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**: Ciências. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PARANÁ. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010.

PARANÁ. Lei nº 17.505, de 11 de janeiro de 2013. **Institui a política estadual de educação ambiental e o sistema de educação ambiental e adota outras providências**. Diário Oficial. Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.doaction=exibir&codAto=85172&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, F.N.; BOMFIN, E. L. S. Tecnologias na educação de jovens e adultos. **E-FACEQ**: Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2238-8605, Ano 6, n.09, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170605113519.pdf> Acesso em: 11 out. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). São Paulo: Autores Associados, 1992.

TORRES, A. M.; SILVA, J. C. da; FREITAS, M. Retratos culturais da/na EJA: narrativas dos cotidianos dos trabalhadores sertanejos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 3, n. 06, p. 37–54, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11297>>. Acesso em: 09 out. 2023.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Concepção do Componente Curricular Educação Física

A Educação Física é um componente curricular que, aborda os conhecimentos da cultura corporal construídos historicamente pela humanidade, a partir de sua relação com o corpo e o movimento.

Na atual configuração escolar, a Educação Física se apresenta como um componente curricular que tem como objeto de estudo a Cultura Corporal, entendida como um conjunto de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade por meio de sua relação com o corpo e com o movimento, que merece ser preservado e transmitido às novas gerações em forma de saber escolar (PARANÁ, 2018).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se constitui o documento educacional mais atual no território brasileiro, a Educação Física “tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 211).

Não se trata, porém, de uma simples transmissão da técnica presente nas práticas corporais, que se manifestam por brincadeiras e jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e atividades de aventura, mas envolve também estimular o acesso e a reflexão ao acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal. Cabe completar que essas possibilidades expressivas não se restringem apenas às diferenças entre grupos sociais, mas também às desigualdades próprias de uma sociedade de classes, em que se têm maior ou menor acesso a algumas práticas, bem como ao conhecimento sobre elas, a depender da classe social da qual se faz parte (SOARES *et al.*, 2012).

Soares *et al.* (2012) ressaltam ainda que a escola pública atua com membros da classe trabalhadora e tem por compromisso o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, a Educação Física no contexto escolar não deve se limitar à reprodução das práticas corporais presentes no cotidiano, mas, ao trazê-las para o interior da escola, tomá-las como objetos de estudo. Além disso, entende ser seu compromisso, ampliar o repertório cultural dos alunos possibilitando o acesso a outras práticas corporais.

Assim, compreende-se que a abordagem crítico-superadora é a mais adequada, tendo em vista a fundamentação teórico-metodológica geral já exposta nas páginas iniciais deste documento. Por isso, ela será utilizada como referência para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A abordagem pedagógica crítico-superadora pauta-se na perspectiva dialética, histórica e materialista, e entende a ação pedagógica como uma atividade fundamentalmente social e intencional, centrada na reflexão, na compreensão e na transformação da realidade mediada pela apropriação e pela reelaboração do saber científico (SOARES *et al.*, 2012).

Nessa perspectiva, o trabalho com as práticas corporais e o movimento na Educação Física deve sempre ser contextualizado historicamente, abordando a origem e os aspectos relacionados à sua evolução no decorrer do tempo. Ao analisar e compreender as manifestações das práticas corporais, por meio da reflexão e da ação, o aluno se torna capaz de compreender e interagir com o meio em que está inserido, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua corporeidade e a sua identidade.

Para tanto, as experiências sensoriais vividas pelos alunos devem ser pautadas na problematização de sua relevância social, ultrapassando o caráter apenas recreativo das aulas e a reprodução mecanicista ou tecnicista do movimento (DARIDO, 2012). Dessa maneira, ressalta-se que a realização de atividades sem cunho educativo, que somente exercem a função de divertir ou acalmar os alunos, ou o foco apenas na aprendizagem e na reprodução de técnicas padronizadas, visando à formação de atletas para atuar no esporte de competição e alto rendimento, não atendem aos propósitos da abordagem crítico-superadora e restringem a compreensão do movimento humano ao aspecto biológico, técnico e individual.

Os conhecimentos relacionados a esse componente curricular acontece por meio de práticas corporais como esportes, danças, brincadeiras e jogos, ginásticas, lutas e atividades de aventura (BRASIL, 2017). Em todos os níveis de ensino, tais conhecimentos se estabelecem como conteúdos da Educação Física, desenvolvidos especialmente a partir de vivências práticas.

Especificamente aos alunos da EJA, as vivências e reflexões sobre as distintas práticas corporais podem ser desenvolvidas no sentido de aprimorar as capacidades físicas e habilidades motoras, possibilitar o autoconhecimento e interações sociais, promover hábitos saudáveis de vida e ampliar as possibilidades de uso do tempo de lazer com a prática de atividades físicas.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino da Educação Física visa garantir ao aluno a possibilidade de ter acesso e vivenciar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e culturalmente desenvolvidos pelos diversos grupos humanos relativos às práticas corporais, para compreender e transformar a realidade que está inserido, ao mesmo tempo em que aprimora suas capacidades e suas habilidades físicas, motoras e coordenativas.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

Considerando a base teórica do ensino da Rede Pública Municipal de Cascavel (2020), que se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, a prática pedagógica da Educação Física, deve ser alicerçada na compreensão e transformação da realidade, mediada pela apropriação e reelaboração do saber científico relativo à cultura corporal. Parte-se do princípio de que, o acesso às práticas corporais, por meio da ação e da reflexão,

torna o aluno capaz de compreender e interagir com o meio em que está inserido (SOARES *et al.*, 2016). Nesse sentido, como exposto nas orientações metodológicas para todas as áreas de conhecimento do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental de Cascavel (2020), é necessário considerar a **relação conteúdo-sujeito-forma**, estabelecer essa relação no processo de ensino, implica em primeiro momento, identificar as características dos **sujeitos** envolvidos no processo educativo para então adequar os **conteúdos** e sua **forma** de abordagem.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos se diferenciam daqueles que compõem o ensino regular, pois são adultos ou idosos da classe trabalhadora que, na maior parte das vezes, aderem a essa modalidade de ensino com a intenção de ingressar ou melhorar a sua posição no mercado de trabalho. Nesse sentido, a relação conteúdo, sujeito e forma, precisa ser pensada para atender as necessidades e condições específicas desse público, que busca se apropriar de conhecimentos relevantes e de caráter utilitário para as suas atividades cotidianas e laborais.

Contemplar os interesses e as demandas dos alunos da EJA é um desafio para todos os componentes curriculares, especialmente para a educação física, que por vezes é subjugada em sua importância, desconsiderando-se os objetivos formativos dos seus conteúdos para o ser humano. Além disso, o cansaço e a exaustão dos alunos ao final de um dia de trabalho tornam mais difícil a nossa tarefa de propor vivências das práticas corporais relativas aos esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, os jogos e brincadeiras e as atividades de aventura.

Para tanto, é necessário compreender os sentidos da educação física desenvolvidos e estabelecidos nas trajetórias de vida dos alunos em experiências na escola ou fora dela, para evitar que se repita o que já foi vivido como experiência negativa nesse campo. O interesse do aluno da Educação de Jovens e Adultos pela educação física pode surgir por meio de algo que seja significativo para eles, como os temas relacionados a saúde, foco de atenção na fase adulta e idosa, que pode se estabelecer como ponto de partida para aproximação com os demais conteúdos curriculares. É possível, por exemplo, identificar com os alunos problemas físicos, como dores no corpo ou desvios posturais para vincular a importância e a necessidade de realizar práticas corporais como ginástica, alongamentos, fortalecimentos, entre outros que atendam às suas necessidades reais.

Conforme Reis e Molina (2014), o desafio da educação física na EJA é repensar a exigência do desempenho dos estudantes no decorrer das aulas, sem sonegar as práticas corporais nos encontros educativos desse componente curricular. De fato, aulas que enfatizam apenas o desempenho físico ou esportivo podem gerar exclusão de alguns alunos, especialmente daqueles com maior idade e que já não respondem à certas demandas fisiológicas e performances motoras exigidas. Em decorrência, as práticas esportivas precisam ser adaptadas às condições dos alunos e da escola e não apenas ser reproduzidas como acontecem em contextos esportivos profissionais.

Por exemplo, ao ensinar o voleibol podemos diminuir o tamanho da quadra, para evitar que o espaço fique muito amplo e os alunos tenham dificuldade em defendê-lo; reduzir a altura da rede para atender às condições físicas dos alunos e minimizar o risco de a bola não passar para a outra quadra porque ficou retida na rede; permitir que os alunos que ainda tem dificuldades de rebater a bola de manchete ou toque possam segurá-la e lançá-la a outra

quadra; ou ainda permitir que o saque seja efetuado de dentro da quadra para diminuir a distância que a bola tenha que percorrer evitando o erro do sacador e conseqüentemente o sentimento de fracasso na ação.

Além disso, é possível desenvolver diversos jogos de voleibol como o vôlei lençol, o voleibol gigante, o vôlei no escuro, o vôlei câmbio, entre outros, promovendo experiências recreativas e lúdicas com o conteúdo. As adaptações estruturais e da forma de jogar citadas para o voleibol, também podem acontecer para todos os esportes e outros conteúdos da educação física, de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Outro fato que deve ser foco de atenção no trabalho com a EJA refere-se à intergeracionalidade, evidenciada nessa modalidade de ensino, que conta com alunos jovens, adultos e idosos, caracterizando grande variação de idade e, conseqüentemente, de condições físicas para as práticas corporais. Nesse sentido, ao organizar o ensino, devemos equilibrar os grupos mesclando alunos com mais e menos idade em atividades que envolvem equipes e ainda adaptar as regras para que todos possam participar de maneira equitativa. Por exemplo, ao desenvolver um jogo de futsal, os alunos com mais idade ou com menor capacidade coordenativa podem ter a possibilidade de se deslocar pela quadra sem serem interceptados, tocados ou marcados pelos outros jogadores, ou seja, eles não perdem a posse de bola e podem ter a oportunidade de finalizar uma jogada ou chutar ao gol. Também é possível criar zonas próximas ao gol, nas quais esses alunos podem permanecer para que não precisem percorrer longos trajetos na quadra.

Em outros conteúdos, como as danças por exemplo, é importante formar duplas ou grupos com a mesma idade e condição física para equalizar as ações, porém em outros momentos também é importante a formação de duplas ou grupos com idades e condições físicas diferentes, em atividades que todos consigam realizar, possibilitando a interação dos jovens com os adultos e idosos, proporcionando um exercício de empatia entre eles.

De maneira geral, a aula de Educação Física deve se configurar como um espaço inclusivo, com possibilidade de adaptação da configuração das atividades, de variação das regras e dos grupos de alunos buscando seguir o princípio da progressão pedagógica nas atividades, iniciando do simples para o complexo. Então, se o objetivo da aula é, por exemplo, desenvolver o arremesso de bandeja do basquetebol, torna-se necessário desenvolver atividades direcionadas a esse fim, iniciando com o quicar a bola no lugar, depois em deslocamento lento, seguido de deslocamento rápido, após quicar a bola segurar e realizar dois passos com a bola na mão e voltar a quicar; para, então, quicar a bola segurar, realizar a passada e saltar com um pé só lançando a bola com uma mão para o alto, recuperando-a logo em seguida. Finalizando com a atividade de quicar a bola correndo em direção à cesta, segurar a bola realizar dois passos, saltar com um pé e lançar a bola na cesta.

Para tornar mais complexa a tarefa e vinculada a uma situação de jogo é possível incluir a bandeja com marcação de um adversário. Enfim, ao organizar o ensino, desse ou de outro conteúdo, é importante que os objetivos das atividades propostas estejam claros para nós, professores, identificando os conhecimentos prévios e a condição inicial da turma para progredir de forma gradativa nas atividades práticas das aulas, acrescentando elementos mais complexos com a evolução e desenvolvimento dos alunos.

De maneira geral, a aprendizagem de todos os conteúdos promovem o desenvolvimento das dimensões motora, física, cognitiva, afetiva, social e psicológica por meio de experiências diversificadas que cada prática corporal possibilita. Cada eixo da educação física representa um conjunto de conhecimentos da cultura corporal e contribui de forma diferente no processo de desenvolvimento humano, a partir de sua especificidade e lógica interna.

As brincadeiras e jogos se caracterizam como uma prática corporal que possibilita a descontração, a relação com o lúdico e a interação social. Nesse eixo, as formas de brincar e jogar devem levar em conta os interesses do mundo adulto, tais como os jogos de tabuleiro, que possibilitam ao aluno desenvolver o raciocínio lógico, o pensamento abstrato, a relação de causalidade e estratégias de ação (CASCAVEL, 2020). As brincadeiras do contexto comunitário local, regional e do Brasil, colaboram para os alunos identificarem elementos compõem o arcabouço cultural da região que residem e de outras regiões, ampliando a compreensão sobre o mundo. Os jogos de matriz indígena e africana possibilitam a percepção de diferentes elementos da vida cotidiana e o reconhecimento da necessidade de respeitar as múltiplas manifestações socioculturais.

Uma aula de brincadeiras e jogos pode envolver inicialmente uma pesquisa com os alunos sobre as brincadeiras que faziam parte de sua infância. Após esse levantamento é possível relacionar esse assunto à vida cotidiana dos alunos com seus filhos ou netos e discutir quais dessas brincadeiras ainda fazem parte do universo infantil na atualidade e como as mudanças no estilo de vida nas médias e grandes cidades, bem como o processo de inovação tecnológica têm afetado o brincar das crianças. A partir daí, propõem-se ao grupo reviver essas brincadeiras e analisar em conjunto a necessidade de adaptá-las para as suas condições físicas atuais. Uma brincadeira de pega-pega, por exemplo pode ser adaptada diminuindo o espaço de realização e inserindo mais áreas de refúgios em que o aluno não pode ser pego, ou ainda estabelecer que em vez de correr seja possível apenas andar rápido.

Outro eixo da educação física a ser abordado na EJA é a ginástica, que promove por meio de exercícios sistematizados, o desenvolvimento harmônico do corpo, pois envolve as capacidades físicas de força, flexibilidade e resistência (ALMEIDA e MARTINELLI, 2018). Especificamente, as ginásticas de condicionamento físico, de conscientização corporal e os alongamentos, podem contribuir de maneira significativa para os alunos da educação de jovens e adultos, que necessitam fortalecer o corpo ou compensar o esforço realizado no trabalho e em serviços domésticos, na medida em que, possibilitam a melhoria da condição física individual mediante a prática de exercícios físicos com frequência e intensidade definidas, assim como o aprimoramento da percepção sobre o próprio corpo por meio de práticas posturais e exercícios respiratórios (BRASIL, 2017). É possível elaborarmos aulas de ginástica em forma de circuitos com exercícios funcionais, de resistência, força e alongamento para membros superiores e inferiores em que expomos o movimento a ser realizado em forma de figuras e os alunos realizam durante um tempo determinado por nós, com troca das estações ou exercícios conforme a passagem do tempo, até que todos realizem a sequência proposta.

A dança se estabelece como um eixo da educação física que enfatiza o desenvolvimento da capacidade rítmica, expressiva e criativa, impactando nas dimensões afetivas e relacionais dos sujeitos (DANTAS *et al.* 2007). Em suas diferentes manifestações, de acordo com Maçaneiro (2008), a dança amplia as possibilidades de assimilação cultural, o desenvolvimento

da percepção artística e estética dos alunos ao relacionar ação, sensibilidade e pensamento. No entanto, nem sempre a dança tem boa receptividade entre os adultos, que por vezes apresentam resistências para dançar, devido à falta de experiências com essa atividade ou até preconceito contra o homem que dança. Assim, o ensino da dança na EJA precisa ultrapassar a mera prática de técnicas de dança, ampliando e auxiliando os alunos na descoberta de novas conexões com o tema, percebendo a sua relação com o lazer e a possibilidade de se divertir no tempo livre dançando.

As aulas de dança podem partir da cultura local e do interesse e conhecimentos dos alunos, buscando com eles quais danças gostariam de aprender para, então, desenvolver aulas voltadas a aprendizagem. Para tanto, as danças abordadas podem envolver as folclóricas, de salão e as circulares, praticadas com o intuito de desenvolver a expressão e consciência corporal dos jovens e adultos, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de interação social dos sujeitos nos momentos de lazer ao se sentirem capazes de dançar com outras pessoas.

O ensino deve contextualizar o surgimento e a matriz cultural das danças e contemplar a experimentação e execução dos passos básicos e elaboração de pequenas coreografias. Por exemplo, em uma aula sobre valsa, conversamos com os alunos sobre suas experiências com a valsa, quando dançou, em quais espaços, momentos em que ela se faz presente na vida cotidiana, etc, e contextualizamos sobre o surgimento dessa dança, em qual período histórico, como era dançada, em qual contexto e quais modificações sofreu ao longo do tempo.

Após essa introdução, podemos mostrar vídeos de dança para que os alunos identifiquem elementos técnicos e expressivos que podem ser comentados e discutidos em grupo. Essa interlocução é importante para que o aluno atribua significados ao conteúdo por meio de debates acerca de questões conceituais e sociais, o que se torna possível pela articulação do conteúdo com o cotidiano, o conhecimento do campo da educação física e o conhecimento das demais disciplinas escolares, como nesse exemplo, pode estar articulada com a história e geografia, relacionando a dança aos espaços geográficos e época histórica em que ela surgiu.

Já o esporte se estabelece como um eixo da educação física que se caracteriza como uma prática orientada por regras oficiais e institucionalizadas, que privilegiam disputas regidas pela comparação de desempenhos, cooperação e oposição entre os participantes (BRASIL, 2017). Além do contexto de competições oficiais, o esporte pode ser praticado com intuito educativo, voltado à manutenção da saúde ou para os momentos de lazer, sendo possível a sua adaptação de acordo com as condições e os interesses dos praticantes.

Como já exemplificado com o voleibol, o basquetebol e o futsal nos encaminhamentos metodológicos, a abordagem do esporte na EJA requer a flexibilização das regras, a modificação dos espaços e materiais de jogo e a organização de grupos equitativos na condição física para possibilitar a participação de todos (jovens, adultos e idosos) em condições parecidas. As aulas podem conter exercícios individualizados de aprendizagem técnica seguido de jogos adaptados estruturalmente, com nível de exigência menor ou de caráter lúdico e cooperativo. Um exemplo nos esportes de invasão (basquetebol, handebol e futsal) é estabelecer que quando determinados alunos com mais idade ou condição física desprivilegiada estiverem

com posse de bola não se pode fazer marcação ou impedir o lançamento, arremesso ou chute, ou então colocá-los em determinadas áreas privilegiadas da quadra próximas ao gol ou a cesta.

As lutas, também compõem o rol de práticas corporais abordados pela educação física, e se caracterizam por disputas corporais. Esse eixo possui grande potencial educativo com rico acervo cultural dos seus povos de origem e contribuem para desenvolver atitudes e valores sociais como o respeito às regras, hierarquia e disciplina, assim como a vencer desafios, respeitar o próximo, lidar com a derrota e a vitória, enaltecendo os valores éticos, morais e culturais. Além disso, possibilita aos estudantes compreender a origem e os significados das lutas em determinadas culturas (Cartaxo, 2011).

Na EJA a abordagem das lutas deve ser feita de forma a minimizar as limitações dos alunos e as diferenças de condição física. Nesse sentido, em uma aula de lutas podemos iniciar conversando sobre violência, brigas e artes marciais, discutindo o conceito e aplicação de cada uma. Em seguida, expomos sobre um conteúdo específico, a capoeira, por exemplo, contextualizando-a historicamente e debatendo sobre sua representação social na atualidade. Para isso, podemos utilizar vídeos ou outros recursos tecnológicos. Na sequência, é possível promover vivências individuais dos movimentos básicos da luta e, ao final, organizar simulações de luta em uma roda de capoeira.

Além disso, para a abordagem desse eixo podem ser realizados os jogos de luta, como a briga de galo, cabo de guerra, braço de ferro, esgrima de jornal, mini sumô, entre outras, que são atividades com menor exigência física, porém trazem aproximações e vivências dos elementos constitutivos das lutas, como a possibilidade de experimentar situações de disputa, em que é preciso estabelecer estratégias para superar um oponente, melhorando a confiança e a autoestima. Considerando que a disputa é inerente a essas atividades, devemos estar atentos para que essas práticas sejam realizadas de modo organizado e respeitoso entre os estudantes, evitando situações que inferiorizam alguns, causando sofrimento, quando o desempenho não é o esperado pelo grupo.

Por fim, as práticas de aventura também compõem o conjunto de eixos abordados no componente curricular educação física e se constituem em atividades que expressam a interação do homem com o meio ambiente em situações de imprevisibilidade, que o desafia a compreender diferentes formas de se relacionar com ele, respeitando-o e preservando-o por consequência. Atividades corporais de aventura podem ser desenvolvidas na natureza ou em espaços urbanos e podem estar alinhadas a propostas de preservação ambiental e sustentabilidade. Tanto na natureza quanto no meio urbano é possível tratar de valores como respeito às diferenças, limites pessoais e do outro, concentração, cuidado a normas de segurança, calcular riscos e o poder de decisão, ampliando a consciência corporal e sobre o meio ambiente.

Na educação de jovens e adultos as práticas de aventura podem ser abordadas em aulas que levem os alunos a refletir sobre a sua relação com o meio ambiente e como podemos interagir com ele (Perreira, 2010). Um exemplo, pode ser uma aula de atividades como caminhadas ou corridas de orientação, em que inicialmente ensinamos os alunos a identificarem os pontos cardeais a serem utilizados na atividade, que consiste em encontrar pistas e respostas no espaço, que pode ser o escolar, guiados por um mapa. Para as atividades de *skate*, *parkour* e *slackline*, é possível vivenciar circuitos motores voltados ao desenvolvimento

do equilíbrio relacionado a essas atividades e experiências com o nosso auxílio e também com ajuda dos colegas, para que o aluno tenha vivências desafiadoras com o meio ambiente em que está inserido.

Conteúdos e objetivos de aprendizagem

No Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020), os conhecimentos gerais e específicos da Educação Física foram distribuídos respectivamente em eixos e conteúdos, respeitando as etapas de escolarização, as características da faixa etária, as fases de desenvolvimento em que os alunos se encontram e o contexto em que estão inseridos. Na educação de jovens e adultos os eixos e conteúdos, focam a saúde, o bem-estar e a educação para o lazer utilizando o tempo livre mediante práticas como as ginásticas, as brincadeiras e jogos, as danças, os esportes, as lutas e as atividades de aventura.

1º e 2º período

EIXO: DANÇA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Expressão corporal e Ritmo</p> <p>Dança folclórica do contexto comunitário e regional: Vanerão, Xote, Marchinha, entre outras.</p> <p>Danças do Brasil: Forró, Frevo, Samba, Pagode, Lambada, entre outras.</p>	<p>(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas</p> <p>(PR.EF35EF09.a.3.10) Experimentar, (re)criar e fruir atividades rítmicas e expressivas, danças populares e tradicionais do Brasil, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>(PR.EF35EF10.d.3.11) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares e tradicionais do Brasil.</p>

EIXO: JOGOS E BRINCADEIRAS

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional</p> <p>Brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana</p> <p>Matriz Indígena: Jogo da onça,</p> <p>Matriz Africana: Shisima, Terra e mar, Obwisana, Terra-mar, Pengo pengó, Mamba, Saltando o feijão</p>	<p>(PR.EF12EF01.a.2.03) Experimentar, fruir, compreender e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas, valorizando o trabalho coletivo e enfatizando a manifestação do lúdico</p> <p>(PR.EF35EF01.d.3.01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matrizes Indígena e Africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>(CVEL.EJA12EF02) Vivenciar jogos populares e tradicionais do contexto comunitário local e regional e de matriz indígena e africana para desenvolver e aprimorar aspectos psicomotores como a coordenação ampla e fina, o equilíbrio, a organização temporal e espacial e a percepção dos lados do corpo.</p>

EIXO: GINÁSTICA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Ginástica de condicionamento: Alongamentos, Ginástica aeróbica, Ginástica localizada, entre outras.	(PR.EF67EF08.a.7.06) Experimentar e fruir exercícios físicos e movimentos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática, visando à ampliação da sua consciência corporal e propiciando interações, conhecimentos e partilha de experiências. (PR.EF67EF10.a.7.08) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a sua vivência dentro e fora do ambiente escolar, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para experienciar essas práticas corporais no tempo/espaço de lazer.

EIXO: ESPORTE

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Esportes de precisão: golfe, bocha, boliche, entre outros Esportes de marca: Atletismo: corridas, saltos, lançamentos e arremessos	(PR.EF67EF03. a.6.09) Experimentar e fruir esportes de marca e esportes de precisão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, permitindo múltiplas experiências e o desenvolvimento de uma atitude crítica, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana. (PR. EF67EF04. a.6.10) Praticar um ou mais esportes de marca e esportes de precisão oferecidos pela escola, vivenciando aspectos básicos relacionados aos fundamentos (regras, técnicas e táticas básicas).

EIXO: LUTAS

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Jogos de lutas: Briga de galo, Cabo de Guerra, Jogos de desequilíbrio (Agachado, de joelhos, em pé, em um pé só), Lutas de toque (Toque nas costas, nos ombros etc.), entre outras.	(PR.EF03EF.n.3.05) Experimentar e fruir diferentes jogos de luta, conhecendo e respeitando a si e aos outros, evidenciando a manifestação do lúdico. (PR.EF03EF.n.3.06) Identificar os riscos durante a realização dos jogos de luta, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana. (PR.EF03EF.n.3.07) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos dos jogos de luta

EIXO: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Práticas corporais de Aventura na natureza: Corrida de orientação, caminhada orientada, Circuitos de obstáculos, Jogos de equilíbrio (em linhas, bancos, pequena plataformas etc.), entre outros	(PR.EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (PR.EF89EF20.a.9.28) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza, reconhecendo os protocolos básicos de segurança das práticas corporais propostas como conteúdo específico. (PR.EF09EF.n.9.30) Conhecer, vivenciar e (re)significar movimentos básicos das práticas corporais de aventura na natureza propostas como conteúdo específico, ampliando seu repertório de movimentos.

3º e 4º período

EIXO: DANÇA

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Danças de salão: Valsa, Forró, Samba de Gafieira, Soltinho, Bolero, Salsa, Tango, entre outras.</p> <p>Danças Circulares: Contemporâneas, Folclóricas, Sagradas, entre outras.</p>	<p>(PR.EF89EF12.a.9.02) Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar as danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas, suas expressões artísticas, estéticas, criativas e técnicas, ampliando seu repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico.</p> <p>(PR.EF09EF.n.9.06) Diferenciar as danças de salão das demais manifestações da dança, reconhecendo, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a essas danças por diferentes grupos sociais, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.02) Experimentar, fruir, (re)criar e (re)significar as danças circulares, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas, suas expressões artísticas, estéticas, criativas e técnicas, ampliando seu repertório de movimentos e enfatizando a manifestação do lúdico.</p>

EIXO: JOGOS E BRINCADEIRAS

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Brincadeiras e jogos populares tradicionais do Brasil</p> <p>Jogos de tabuleiro: Dama, Trilha, Ludo, Jogo da velha, Mancala, Xadrez entre outros.</p>	<p>(PR.EF35EF01.d.4.06) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>(CVEL.EJA34EF03) Participar em atividades de caráter competitivo e cooperativo, com ênfase nas que estimulem a cooperação e interação entre os alunos, estimulando o respeito as regras e aos colegas, a inclusão e participação de todos e a tolerância a pequenas frustrações sem agressividade.</p> <p>(PR.EF06EF.n.6.15) Experimentar e fruir jogos de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, levando em consideração as culturas afro-brasileiras e indígenas.</p> <p>(PR.EF06EF.n.6.17) (Re)criar e (re)significar, de forma colaborativa, regras e novas formas de experienciar os jogos de tabuleiro propostos como conteúdo específico, enfatizando a manifestação do lúdico</p>

EIXO: GINÁSTICA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Ginástica de conscientização corporal: Relaxamentos, Respiração, Meditação, Yoga Pilates de solo, entre outras.</p>	<p>(PR.EF89EF10.a.8.06) Experimentar e fruir uma ou mais modalidades de ginástica de conscientização corporal (práticas corporais alternativas), identificando as exigências corporais e reconhecendo a importância da adequação das práticas corporais adequadas às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.07) Relacionar a interdependência entre os termos atividade física, aptidão física, exercício físico e saúde.</p> <p>(EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.</p>
EIXO: ESPORTE	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Esportes de rede: Voleibol, Tênis de mesa, Badminton.</p> <p>Esportes de invasão: Futsal, Futebol, Basquetebol, Handebol.</p>	<p>(PR.EF89EF01.a.8.14) Experimentar e fruir diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) nos esportes de rede/parede e esportes de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, permitindo múltiplas experiências e o desenvolvimento de uma atitude crítica, reconhecendo e respeitando a pluralidade de ideias e a diversidade cultural humana.</p> <p>(PR. EF89EF02. a.8.15) Praticar um ou mais esportes de rede/parede e esportes de invasão oferecidos pela escola, vivenciando aspectos básicos relacionados aos fundamentos (regras, técnicas e táticas básicas)</p> <p>(PR. EF89EF04. c.8.17) Identificar e compreender os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede e invasão.</p> <p>(PR.EF89EF06.a.8.19) Identificar, analisar e compreender as possibilidades de vivenciar na comunidade a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, identificando e analisando os espaços e equipamentos públicos disponíveis e acessíveis para a vivência dessas manifestações, compreendendo as diferenças entre o esporte dentro e fora da escola, assim como a relação entre esporte, saúde coletiva, lazer e mundo do trabalho.</p> <p>(PR.EF08EF.n.8.20) Discutir e refletir a respeito das noções de ética nas competições esportivas escolares e em contextos fora da escola.</p>

EIXO: LUTAS	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Lutas do contexto comunitário local e regional: Taekwondo, Capoeira</p> <p>Lutas de matriz indígena e africana: Derruba toco (Pataxós), Huka-Huka (Kamayurás), Briga de galo (Manchineri)</p>	<p>(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p>(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</p>
EIXO: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	
CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<p>Práticas corporais de Aventura urbanas: <i>Parkour, Skate, slackline.</i></p>	<p>(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p>(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p>

Avaliação

A avaliação escolar possibilita tanto compreender as dificuldades, as resistências e os avanços dos alunos, quanto orientar os ajustes no planejamento e no ensino (Zabala, 1999). Assim, a tarefa do avaliador se constitui em um permanente exercício de interpretação de sinais, mediado pela reflexão sobre e para a ação docente (Santos et al., 2015).

Ao considerar o aluno como um ser em construção permanente, a avaliação deve partir da condição inicial do sujeito e acompanhar o seu desenvolvimento ao longo do período de forma contínua e formativa (Luckesi, 2005). Para tanto, torna-se necessário a realização de uma avaliação inicial buscando averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, que pode ser realizada de diferentes formas, de acordo com a especificidade dos componentes curriculares. No caso da educação física, pode ser feita por meio da nossa observação em relação às habilidades dos alunos no decorrer das práticas corporais, que servirá de guia para avaliar o percurso de aprendizagem dos conceitos e as conquistas almejadas em cada eixo e conteúdo.

Há que se considerar ainda na educação de jovens e adultos, que engloba sujeitos de várias gerações, a diferença de idade e de condição física, estabelecendo-se critérios individuais de análise da aprendizagem, considerando as dificuldades e condições particulares. Por exemplo, no desenvolvimento do conteúdo handebol, podemos analisar a evolução dos alunos sobre os elementos do jogo identificando a sua compreensão de como o jogo acontece (regras), dos movimentos técnicos (passes, arremessos, deslocamentos) e de como as estratégias táticas são utilizadas em situações de ataque e defesa no decorrer do jogo.

Ao analisar os elementos técnicos de execução, como o passe por exemplo podemos avaliar a forma como o aluno realiza o movimento, se a bola vai na direção pretendida e se ele compreendeu a função tática do passe no jogo. É importante destacar que, ao avaliar um aluno com idade mais avançada ou com dificuldades de mobilidade, a nossa análise deve considerar pequenos avanços na execução técnica dos movimentos e na compreensão de uso desse fundamento (passe) no jogo, verificando se o aluno compreende para que serve e como pode ser usado em diferentes situações.

A avaliação não precisa ser realizada em um momento específico, mas pode acontecer no decorrer das aulas a partir de situações problemas, para as quais os alunos precisam buscar soluções, demonstrando a aplicação do conceito abstrato no concreto. No caso do conteúdo handebol, por exemplo, propomos uma situação de ataque com marcação individual da equipe adversária, para a qual o aluno precisa tomar a decisão mais adequada optando em desmarcar-se, executar um passe a um companheiro de equipe desmarcado ou seguir quicando a bola progredindo no espaço para arremessar ao gol.

O intuito principal da avaliação deve estar voltado a identificação das mudanças na sua forma de pensar e agir em um movimento de ascensão do abstrato para o concreto, evidenciada na realização de operações mentais com o conceito trabalhado em novas situações que expõe sua compreensão e ação na realidade (Sforzi, 2015).

Na educação física podemos identificar essas mudanças de diferentes formas, por exemplo quando o estudante deixa de correr em direção à bola nos esportes de invasão como

o basquete, o futsal ou handebol para fazer uma cesta ou marcar um gol sem organização tática e execução técnica, e passa a utilizar estratégias táticas de jogo, posicionando-se na quadra para receber e passar a bola, ou realizando os fundamentos técnicos de forma mais aprimorada, demonstrando que seu pensamento passou a ser mediado pelo conteúdo trabalhado, modificando seu modo de jogar.

Em outros conteúdos como a dança, a ginástica, os jogos e brincadeiras, as lutas e as práticas de aventura, essa mediação também se exterioriza em momentos nos quais os alunos demonstram compreender a origem, os benefícios e a execução dos movimentos dessas práticas corporais. Enfim, ao avaliarmos o aluno na educação física precisamos estar atentos ao movimento de mudança e o desenvolvimento de uma nova ação mental e novo agir prático dos alunos, que indica apropriação e aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, E. M. de ., & Martineli, T. A. P.. (2018). **Apropriações da teoria histórico-cultural na educação física**. Pro-posições, 29(3), 383–400.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: versão final. Secretaria da Educação Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 2018.

CARTAXO, Carlos Alberto. **Jogos de Combate**: atividades recreativas e psicomotoras. Teoria / pratica. Petrópolis, 2011.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva. 2020.

DANTAS, M.; ALVES, M.; BOENO, A. **Dança, corpo e representações: um encontro anunciado**. Conexões, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 97, 2007.

DARIDO, S. C. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador, BA: Malabares, 2005.

MAÇANEIRO, Scheila Mara. **Pedagogia Crítica aplicada à dança no ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura**: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

PADILHA DOS REIS, J. A.; MOLINA NETO, V. **"Pensei que tava na aula de ciências" ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos.** Pensar a prática, Goiânia, v. 17, n. 3, 2014.

SANTOS, W dos; MATHIAS, B. J.; MATOS, J. M. C.; VIEIRA, A. O. **Avaliação na educação física escolar:** reconhecendo a especificidade de um componente curricular. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SFORNI, M. S. F. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural.** Educação & Realidade. Porto Alegre, 2015.

SOARES, C. L.; *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAR, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GEOGRAFIA

Concepção do Componente Curricular Geografia

A Geografia, como conhecimento vinculado às experiências dos sujeitos em suas relações com os espaços-tempo em que vivem, existe desde os primeiros grupos humanos. Segundo Claval (2010), antes de ser um conhecimento sistematizado, construído e transmitido com base em certas regras e valores aceitos pela ciência moderna, a Geografia e o raciocínio geográfico que lhe dá aporte foram e são conhecimentos necessários à sobrevivência dos grupos humanos em suas relações com os diversos espaços e tempos nos quais viveram e vivem, produziram e produzem os arranjos espaciais.

Saber onde estavam as fontes de água consumíveis, os animais e os víveres, perceber que os espaços eram alterados nas diferentes estações do ano e ao longo do tempo e que isso afetava as ações humanas com os demais seres vivos, bem como, onde e com o que construir seus abrigos e/ou moradias, esses e outros aspectos compõem desde muito tempo os conhecimentos e os raciocínios geográficos, fundamentais à existência humana. Para Giroto (2015), o “[...] raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (Giroto, 2015, p. 72).

Historicamente, os raciocínios geográficos foram necessários e produzidos nos mais diversos contextos, tornando-se mais complexos conforme a atividade humana se complexificava, estando presente em situações de conflitos por terras e territórios, nas lutas para a manutenção dos grupos políticos e econômicos no poder, desempenhando papel central nas relações geopolíticas em diversas escalas, desde as locais às mundiais.

Os grupos humanos, ao criarem e recriarem social e historicamente as suas condições materiais de vida, vão deixando as marcas e grafias de suas ações na terra - geografias, estabelecidas em um determinado momento histórico e modo de produção. A realização desses atos especificamente humanos supõe e demanda, ao mesmo tempo, a construção de conhecimentos sobre os lugares que, por sua vez, potencializam a capacidade de sobrevivência, a intervenção nos espaços, a produção e a reorganização dos arranjos espaciais, a transformação das paisagens e das relações humanas. De acordo com Katuta (2020) há uma interdependência orgânica entre a geografia e a cartografia, ou seja, uma não existe sem a outra:

Diferentes modos de estar e existir no mundo supõem geografias e cartografias distintas. Neste sentido, defendemos que cada grupo humano possui modos de viver, habitar, produzir territórios e marcas nos mesmos (geografias) que se expressam em suas cartografias ou nos registros dos espaços que produzem. É neste contexto que podemos compreender as relações intrínsecas entre geografias e cartografias, entre as diferentes formas de estar, habitar e produzir no planeta e as mais diversas expressões geográficas e cartográficas (Katuta, 2020, p. 484).

Deste modo, a humanidade desenvolve sua própria maneira de viver, ocupar os

espaços, estabelecer territórios e deixar suas marcas, as quais se refletem em suas representações cartográficas. É nessa conjuntura, que se revelam as distintas formas de existir e habitar no planeta, e as múltiplas expressões geográficas e cartográficas que delas emergem.

Como ciência, a Geografia teve seus contornos constituídos no século XVIII e início do XIX, frente a um contexto histórico marcado pela necessidade de construção e fortalecimento da identidade nacional e unificação dos diferentes territórios em torno dos Estados-Nação na Europa, sobretudo na França e Alemanha, além de outros países em que a burguesia tinha se tornado ou estava em processo de se constituir na classe social hegemônica.

Nessa conjuntura, a escola se estabelece como espaço estratégico para a reprodução de discursos e práticas sócio territoriais, a fim de atender aos interesses que visavam à consolidação do modo de produção capitalista, que cria a forma território Estado-Nação, condição para a intensificação, o fortalecimento e a reprodução das relações mercantis nos e com os territórios.

No Brasil, a Geografia como componente curricular instituiu-se no início do século XIX, nas províncias - Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte em 1831 (Albuquerque, 2014) e no Rio de Janeiro - Colégio Pedro II em 1837. Na sequência, incorporou-se ao currículo das demais instituições do país com a intensificação da interiorização das escolas primárias. Segundo Cavalcanti (1998), nesse momento histórico, o objetivo era, sobretudo, a construção e o fortalecimento da ideologia do nacionalismo patriótico, abordagem esta fortalecida pela chamada Geografia Tradicional. Cavalcanti reforça que a Geografia, nessa época, foi direcionada à “[...] transmissão de dados e informações sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular” (Cavalcanti, 1998, p. 18).

A Geografia como ciência, instituída no Brasil a partir do século XIX, identificava-se com os discursos acadêmico-científicos fundados na neutralidade da produção dos conhecimentos e foi mantida nos currículos escolares para ocultar as desigualdades socioterritoriais e as consequentes contradições expressas nos espaços por meio dos conflitos por terras e território, impossibilitando seu desvelamento. Razão pela qual, o ensino da Geografia em todos os níveis educacionais era pautado na crença da imparcialidade do conhecimento.

Dessa forma, em seu ensino privilegiava-se e ainda se privilegia a descrição e a memorização descontextualizada de elementos que compõem a paisagem, o que impossibilita a compreensão das contradições presentes nos arranjos espaciais. Tal forma de conceber a Geografia desconsidera o movimento e a contradição dialética existentes nas relações sociais que são e estão materializadas no espaço.

Por conseguinte, em contraposição à concepção tradicional de fazer, pensar e ensinar a Geografia, surgiram reflexões fundamentadas em pressupostos teóricos e metodológicos que defendiam a leitura dos espaços pautada na produção desigual, expressão das relações capitalistas de produção.

É no contexto dessa concepção que se valoriza a interpretação dos espaços de forma crítica em múltiplas escalas, desde o local - onde ocorrem as práticas socioterritoriais, passando pelo regional ao planetário - para a compreensão geográfica da realidade de forma contextualizada e integrada.

Ao se ensinar essa ciência na escola, é necessário que a análise dos arranjos espaciais produzidos esteja associada aos conjuntos de ações efetivadas nos lugares decorrentes do trabalho humano. Assim, o *espaço*, **objeto de estudo** da Geografia, é compreendido como expressão das realidades relacionais e, ao mesmo tempo nelas influenciam, sendo a condição e expressão do estar dos grupos humanos no mundo. Por isso, esse objeto de estudo está inserido em um processo sócio-histórico e materialmente determinado pelas relações de um dado modo de produção, na atualidade: o modo de produção capitalista.

O conceito fundamental para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos geográficos é o “espaço”, produzido no contexto das relações sociais que se dão ao longo do tempo, para compreendê-lo um sistema de conceitos precisam ser trabalhados, como: o de “paisagem”, que permite apreender a dimensão visível e empírica do fenômeno que tem realidade espacial; o de “lugar”, que propicia compreendê-lo em uma circunscrição espacial local na perspectiva dos sujeitos, expressão da materialização das relações sociais; o de “localização”, que situa os acontecimentos e/ou fenômenos no tempo e no espaço; e o de “representação”, que oportuniza abstrair as singularidades da realidade concreta para que se possa expressá-la gráfica, cartograficamente e por meio das mais diferentes linguagens, a fim de compreender a distribuição dos fenômenos no espaço.

Entende-se que o mapa é a linguagem-imagem que auxilia na visualização e na interpretação dos fenômenos em sua dimensão espacial. Nesse sentido, a alfabetização cartográfica, essencial na leitura de mapas já produzidos social e historicamente, também auxilia no entendimento dos arranjos espaciais e serve, ainda, como suporte para os estudantes na produção de suas próprias representações, sejam elas do trajeto que faz de casa até o trabalho, do trabalho até a escola, as plantas baixas e mapas que auxiliam na compreensão da distribuição espacial dos mais diferentes fenômenos, como: uso do solo, a dimensão e presença de casas nas ruas, nos bairros, nos distritos, nos campos e nas cidades.

A Geografia, portanto, propicia estudos por meio das categorias principais: território, paisagem, região e lugar, considerando a totalidade das ações humanas no presente e no passado em suas relações e movimentos no contexto de determinados modos de produção. A apropriação desse conhecimento permite a formação, no aluno, do pensamento geográfico.

A relação entre a aprendizagem de conhecimentos científicos e o desenvolvimento do pensamento é tratada pela Teoria Histórico-Cultural. De acordo com essa teoria a vida social do sujeito, isto é, o seu conjunto de experiências, de interações sociais escolares e não escolares tem o potencial de impulsionar o seu desenvolvimento psíquico, todavia, nem todas as experiências tem esse potencial formativo. De modo específico, é a aprendizagem de conhecimentos científicos por meio da atividade de estudo o que mais promove esse desenvolvimento, de modo especial, desenvolve o pensamento teórico.

Decorre disso o motivo pelo qual ensinar Geografia desde a Educação Infantil, passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio é importante, pois possibilita o desenvolvimento de um tipo de pensamento específico, que permite ao sujeito “ler” o mundo por meio de conceitos que propiciam a compreensão das práticas sociais presentes nos territórios em que vive. Desse modo, por intermédio das atividades de ensino organizadas adequadamente pelos professores, os estudantes apropriam-se dos sistemas conceituais

científicos produzidos para compreenderem suas práticas espaciais, situando-as no contexto daquelas elaboradas pelos grupos humanos em diferentes territórios ao longo do tempo.

Por meio da identificação dos elementos que compõem e/ou influenciaram na produção dos arranjos espaciais, inicialmente apreendidos em sua dimensão paisagística, ponto de partida para o ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos, faz-se necessário também compreender os processos que os originaram; isto é, explicitar os elementos que influenciaram na produção e na organização das diversas paisagens. Tal processo é denominado de alfabetização geográfica, a qual ocorre em diferentes níveis de complexidade ao longo dos distintos anos de escolarização, somada à alfabetização cartográfica, ou seja, a aprendizagem da linguagem específica utilizada por essa ciência: mapas, tabelas, quadros e gráficos. Essa linguagem específica deve ser trabalhada neste componente curricular, sobretudo como ponto de partida do mapeamento das práticas sociais.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Geografia visa alfabetizar geográfica e cartograficamente os estudantes, proporcionando a eles mediações para que compreendam os arranjos espaciais produzidos pelas relações dos diversos grupos humanos com o meio.

Encaminhamentos Teórico-Methodológicos

Como atingir o objetivo do ensino desse componente curricular? Como oferecer na EJA um ensino de geografia que contemple o seu potencial formativo para o desenvolvimento do pensamento geográfico? Considerando que nem todo ensino promove esse desenvolvimento, precisamos voltar nossa atenção para os pressupostos teóricos-metodológicos que guiam o trabalho pedagógico deste componente curricular na EJA no Município de Cascavel.

Conforme exposto no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Volume II e no texto introdutório deste Currículo, ao organizarmos o ensino em todos os anos, é preciso considerarmos a tríade **Conteúdo-Sujeito-Forma**.

No caso do ensino de Geografia, o **conteúdo** é compreender a produção do espaço, os arranjos espaciais histórica, social e geograficamente construídos, a ordem socioespacial criadas pelos seres humanos, dependendo do modo como vivem nos espaços, como os percebem, os compreendem e os modificam.

Todavia, isso não ocorre mediante a transmissão mecânica desses conhecimentos aos estudantes. No processo de cognição há que se contemplar a **forma** de conhecer, que significa o movimento dos conceitos geográficos (abstrações produzidas pela ciência geográfica) com o concreto, permitindo que o espaço seja pensado pelo estudante pela mediação desses

conceitos. Isso envolve a atividade do estudante com o conteúdo, ele deve ser ativo em relação ao objeto de conhecimento para que ele possa atuar mentalmente com os conceitos. Para que possa envolver-se cognitivamente e afetivamente com o conteúdo é necessário que ele atribua sentido à aprendizagem.

Nessa perspectiva, ter como ponto de partida as vivências, as experiências e as interações cotidianas, as práticas sócio territoriais dos sujeitos com a finalidade de serem interpretadas por meio das atividades de estudo, à luz dos conceitos científicos da área, é um modo de auxiliar o estudante a atribuir sentido ao que é estudado e, assim, colocá-lo em lugar ativo na apropriação dos conceitos. Razão pela qual, faz-se necessário levar em consideração as características do **sujeito** da aprendizagem ao organizarmos o ensino.

Os estudantes jovens, adultos e idosos não tiveram o acesso ao conhecimento geográfico na infância, portanto, mesmo com idades mais elevadas, a relação deles com o espaço fica entre a dimensão do vivido ao percebido e eles precisam avançar para o espaço concebido (compreendido), como um meio de realizar uma leitura mais complexa e sistemática da realidade. Por essa razão, os conteúdos e o objetivo do ensino da Geografia na EJA são os mesmos do ensino regular, afinal esse conteúdo produzido pela humanidade, ao qual não tiveram acesso na infância, é de direito de todos os sujeitos.

Todavia, diferentemente da criança, as práticas sociais vinculadas ao espaço geográfico já vivenciadas pelos estudantes da EJA são mais amplas e o repertório de conhecimentos que possuem é maior, bem como os interesses e relações que estabelecem com a educação escolar não são os mesmos do universo infantil. Portanto, estamos diante de outros sujeitos da aprendizagem, o que requer procedimentos teórico-metodológicos adequados a esse público para que ele possa se apropriar dos conceitos dessa área do conhecimento.

Enfim, precisamos saber quem efetivamente são os sujeitos da aprendizagem – nesse caso, os estudantes da EJA – os espaços que produzem e ocupam e que ações (trabalho) realizam, a fim de que possamos construir proposições orgânicas aos seus modos de estar e ser nos lugares, a fim de que os conhecimentos científicos os auxiliem a compreender o mundo, condição para a sua transformação. Todavia, os estudantes da EJA tanto no município de Cascavel e mesmo de outros lugares, se caracterizam por uma ampla diversidade.

Para Arroyo (2001), essa modalidade educacional é muito mais tensionada do que a educação básica regular. A diversidade de seu público em termos de faixa etária, de distintos períodos de desenvolvimento acarreta diferentes demandas educacionais. Nessa modalidade se cruzam, de acordo com o mesmo autor, interesses menos consensuais pois, os jovens e adultos que demandam por EJA nos anos iniciais são “[...] trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.” (ARROYO, 2001, p. 221) e, no caso do município de Cascavel acrescentaríamos: idosos e pessoas com deficiência, provenientes dos mais diferentes lugares (outros países, unidades da federação e vários municípios do Paraná).

De acordo com dados levantados pela Semed (2023), a faixa etária dos estudantes da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Cascavel, em geral, varia dos 15 a mais de 70 anos de idade, o que indica uma ampla faixa de períodos de desenvolvimento atendida nessa modalidade de ensino. Somado a essa amplitude de sujeitos em diferentes períodos de desenvolvimento temos também a presença importante de pessoas com deficiência que

compõem 25% do total de estudantes matriculados, o que torna ainda mais complexo o trabalho do professor dessa modalidade de ensino¹.

No tocante à materialidade de vida dos estudantes da EJA, apesar das diferentes periodizações adolescência, idade adulta e velhice, o que têm em comum é o seu pertencimento à classe trabalhadora, de modo especial, aos grupos oprimidos, subalternizados e precarizados. Assim, são oriundos de famílias e/ou grupos sociais que vendem sua força de trabalho no conjunto das relações sociais de produção. Somado a isso, foram excluídos da escola regular, sobretudo em função de sua condição de classe, idade e deficiências.

Eis a complexidade dessa modalidade e, especificamente no que se refere a necessidade de se levar em consideração o sujeito da aprendizagem no ensino da Geografia atender uma diversidade de estudantes dos mais variados lugares, com um conjunto de práticas sócio territoriais distintas, aliado ao fato de estarem em diferentes períodos do desenvolvimento: adolescência, vida adulta e velhice. Esse desafio fez com que, aos poucos, fossem ampliadas as reflexões e pesquisas relacionadas à EJA, algumas delas vinculadas ao ensino de Geografia nessa modalidade.

Uma das primeiras obras voltadas à EJA, foi o livro derivado da dissertação de mestrado intitulado “A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino”, de Márcia Spyer Resende (1989). Nesta obra, a autora elaborou suas reflexões tendo como base três pressupostos com os quais concordamos e que está presente nesta proposta de ensino:

1. A importância da educação formal para as classes populares;
2. A necessidade de redefinir o conteúdo do nosso ensino e encontrar formas pedagógicas capazes de socializá-lo;
3. A importância de partir no ato de ensinar, do saber que o aluno traz consigo, de sua “história” e, diríamos de seus conhecimentos geográficos tecidos no âmbito dos conceitos cotidianos.

Verifica-se que já na época de produção dessa obra, havia a preocupação em se levar em consideração a especificidade do sujeito de aprendizagem, ou seja, o conjunto de saberes produzidos pelos alunos em seus espaços cotidianos, sinalizando a relevância de ter como ponto de partida suas práticas sócio territoriais que compõem sua materialidade de vida, base sobre a qual devem ser trabalhados os conceitos da Geografia na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ainda que tenham muitos traços em comum, a grande diferença na faixa etária dos estudantes é um fator a ser considerado, já que na sala de aula estão sujeitos em diferentes períodos do desenvolvimento.

No que concerne a adolescência, ela é caracterizada pela comunicação íntima pessoal, mediante a qual os estudantes reproduzem as relações existentes entre os adultos, comportamento este marcado pela experimentação de modelos e pela imitação. Tendo em vista que o conjunto de experiências dos adolescentes é produzido ao longo de quase uma década

¹ O ensino das pessoas com deficiência é tratado em documento específico: volume III- Fundamentos da Educação Especial (CASCAVEL, 2020).

e meia, é nessa etapa que se deve trabalhar a superação de visões maniqueístas e superficiais do mundo, incentivando o pensamento teórico.

Neste período, segundo Elkonin (1960), é importante que a educação escolar produza constantemente a necessidade do saber sistematizado, bem como, que sejam trabalhados o foco, a constância, a organização e a disciplina, tendo em vista o aumento das exigências e responsabilidades sociais que ocorre na transição da adolescência para a idade adulta.

Na medida em que a concepção e compreensão de mundo do estudante vai se alargando, por meio da atividade de estudo com os conteúdos da Geografia, que o auxiliam a modificar sua visão e entendimento da realidade, verifica-se o seu envolvimento com questões sociais e políticas dos grupos e comunidades onde e com os quais convive. Desse modo, adolescentes e jovens podem reorientar suas relações com o mundo.

Dependendo do modo como se organiza o ensino dos conteúdos e conceitos geográficos, a escolarização passa a atuar na construção da autonomia do estudante, tendo como referência a realização de atividades socialmente produtivas. Neste sentido, o jovem, de posse do conhecimento objetivo, da produção criativa, da apropriação das “histórias” e “geografias” dos lugares passa a identificar os entraves que dão conteúdo às suas lutas, muitas das quais voltadas ao bem comum, o que pressupõe superação de obstáculos pessoais, interpessoais e institucionais, a construção de critérios para o desenvolvimento da sua consciência, da liberdade e da universalidade (ABRANTES e BULHÕES, 2016). Inicia-se neste processo, a transição da adolescência para a idade adulta.

Nesse momento, as diferentes situações de desenvolvimento são marcantes. Enquanto, alguns continuam recebendo formação escolar/acadêmica voltada à atuação profissional em nível superior, outros, ingressam no mundo do trabalho, interrompendo os estudos ou deixando-os em segundo plano, já que a garantia da sobrevivência passa a ser a necessidade mais imediata. Para a classe trabalhadora de menor poder aquisitivo, esse momento, e em alguns casos até antes disso, ocorre a sua entrada no mundo do trabalho. Esse fato altera as demandas que esses sujeitos possuem em relação à educação escolar.

Se para um pequeno grupo, a formação profissional requer o acesso a conhecimentos científicos e atividade intelectual mediada por esses conhecimentos, para a maioria é pensada uma educação que se limita ao desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a atuação no mercado de trabalho que, no contexto atual, de reestruturação produtiva, é marcado pelo desemprego estrutural e trabalho precário. Nessa situação encontra-se a maioria dos alunos da EJA.

Mesmo com nenhuma ou pouca escolaridade recebida ao longo da vida, conceitos sobre o espaço estão presentes no pensamento de jovens, adultos e idosos, já que as práticas sociais nas quais estão inseridos resultam na produção dos arranjos espaciais que fazem parte da imagem psíquica dos sujeitos sobre o espaço geográfico. Mas, por serem produzidos em nível de senso comum, esses conceitos mantêm-se vinculados ao aspecto mais aparente da realidade, em sua dimensão empírica, por isso, resultam em um pensamento destituído da visão crítica. Ou seja, os arranjos espaciais vivenciados não são entendidos com base na totalidade, que exige a abstração teórica inerente a aprendizagem dos conceitos científicos.

Isso significa que, mesmo que estejam na adolescência e na idade adulta e tenham

vasta experiência no meio social, conceitos básicos da ciência geográfica precisam ser ensinados a esses estudantes, pois esse é o meio de eles adquirirem uma visão científica/teórica do espaço.

Outra faixa etária atendida pela EJA e que constitui distintas demandas, é a dos idosos que, conforme legislação vigente, são pessoas com 60 anos ou mais. De acordo com o Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (2020), no Brasil, 30% dos idosos são analfabetos e têm 3,3 anos de estudo a menos que a média da população no país. Tais indicadores evidenciam que o perfil dos estudantes da EJA tende a se modificar, seguindo com a ampliação cada vez maior desse segmento.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 demonstrou que houve uma queda de 7,2% na taxa de analfabetismo no Brasil nos últimos 15 anos e também que o maior contingente de analfabetos se encontra entre a população mais velha, acima de 40 anos. Priorizando ainda a questão etária, se analisarmos o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que traz as PNADs dos anos de 1996, 1998 e 2001, constatamos que o número de analfabetos com mais de 60 anos é ainda maior.

A PNAD (2018) realizada pelo IBGE indicou que as pessoas com 60 anos ou mais correspondem ao grupo com o percentual mais alto de analfabetismo (18,6%). Entre os que tem 15 anos ou mais o percentual no mesmo período foi de 6,8%, o que evidencia a relevância da organização de propostas pedagógicas voltadas a esse grupo que tende a ser cada vez mais numeroso, a permanecer as desigualdades sociais e as interdições do direito à educação básica fortemente presentes no país.

De acordo com Reis e Facci (2016), com a degeneração física, característica do avanço da idade, a velhice, no contexto das sociedades capitalista, caracteriza-se como um período de perda da função social no mundo do trabalho, gerando em muitos crises existenciais. A aposentadoria resulta, para alguns, em maior tempo livre e, não raro, desencadeia crises que forçam os idosos a se reorganizar.

Dessa maneira, parte deles optam pela continuidade das atividades laborais no mercado de trabalho, alguns não por opção, mas por necessidade de sobrevivência, procuram se manter no mercado de trabalho e outros decidem, nesse momento, iniciar e/ou dar continuidade a seus estudos. Em alguns casos, o objetivo tanto das novas ocupações, como do estudo é manter-se útil e produtivo e, em outros casos, a finalidade ainda está voltada a garantir as condições mínimas de existência, já que o valor da aposentadoria não é suficiente para arcar com despesas mínimas com alimentação, saúde e moradia.

Importante destacar que o trabalho não deixa de fazer parte do mundo do idoso, contudo, há uma mudança na sua relação, pois, alguns idosos que efetivamente não retornam ao mercado formal ou informal, passam a realizar outras atividades, tais como: cuidado dos netos, plantio em hortas, jardinagem, atividades físicas e, não raro, se matriculam em escolas para aprender a ler e escrever ou para dar continuidade aos estudos que foram interrompidos na infância.

Os dados acerca dos jovens, adultos e idosos que estão nas salas de aula da EJA não são apresentados no subitem sobre procedimentos teórico-metodológicos aleatoriamente, mas porque eles revelam que estamos diante de pessoas que não têm o conhecimento

geográfico, mas que aprendem e ensinam modos de estar e ser no mundo social e territorialmente constituídos. Essas vivências podem e devem ser potencializadas pelo trabalho educativo em sala de aula.

Para envolver afetiva e cognitivamente os estudantes na aprendizagem dos conceitos geográficos, é importante partir de situações desencadeadoras e motivadoras de aprendizagem, criando assim momentos de análise e reflexão que requeiram o conhecimento geográfico para a resolução da situação apresentada, favorecendo, desse modo o desenvolvimento do pensamento teórico. Neste sentido, consideramos importante que os conhecimentos geográficos trabalhados com esse público possam auxiliá-los na compreensão de como tais processos reverberam em suas vidas, construindo a sua consciência crítica em face do modo excludente como os espaços são produzidos no contexto das sociedades capitalistas.

Neste sentido, o ensino do componente curricular Geografia deve ser estruturado e organizado por meio do estabelecimento de uma relação dialética entre os conceitos cotidianos e científicos. Os primeiros produzidos mediante o trabalho em escala local nas práticas sociais dos sujeitos nos mais diversos lugares. Os segundos são resultantes da ciência e representam as leis objetivas desvendadas pela humanidade ao longo do tempo.

As tarefas de estudo portanto, devem enfatizar conexões mais objetivas e coerentes dos fenômenos geográficos, fortalecendo a transição do conhecimento espontâneo para o conhecimento teórico, fundamental para a inteligibilidade dos lugares, cuja base são as relações sociais concretas que estabelecem no e com os diferentes lugares e sujeitos que neles vivem e atuam. É neste contexto que vão se formando as noções de paisagem, lugar, território, região, espaço, totalidade, historicidade, movimento, aparência e essência, constructos intelectivos fundamentais para a compreensão do mundo mediante suas paisagens, que fortalecerá a formação omnilateral.

A compreensão das paisagens e dos arranjos espaciais exige o estabelecimento de correlações entre os diversos elementos que os compõem. Não se trata de enfatizar somente a dimensão física ou a humana, é preciso considerar a interação entre elas, pois os espaços são produzidos pelas determinações dialéticas entre ambas, inerentes a um dado modo de produção.

O entendimento da geografia de um Município, por exemplo, a alfabetização geográfica (aprendizagem do conjunto de códigos, formas de representações, informações e conceitos) inicia-se com o estudo da paisagem, mediante a observação, identificação, localização e representação gráfica e cartográfica (alfabetização cartográfica) dos elementos que a constituem, tais como:

- no campo: as moradias dos estudantes, a produção agropecuária, as florestas, os parques, as estradas, as unidades de conservação, as escolas do e no campo, a produção de alimentos convencional, agroecológica e orgânica, entre outros;

- na cidade: a presença de praças, de bairros e conjuntos populares de moradias dos estudantes, as escolas, as indústrias, as casas comerciais e de prestação de serviços, os bens públicos, as ruas e avenidas, além da situação, das características, da acessibilidade e dos usos do solo, entre outros.

É importante também que os estudantes compreendam que essas paisagens não foram sempre assim, elas foram modificadas e essas transformações espaciais ocorrem ao longo do tempo. Para que cheguem a essa compreensão, faz-se necessário que a análise dos espaços produzidos em diferentes espaço-temporalidades por distintos sujeitos (grupos e classes sociais) esteja associada ao conjunto de ações efetivadas nos lugares e tempos, decorrentes do trabalho humano em um dado modo de produção.

Ao observar fenômenos, o estudante deve ser levado a pensar sobre a localização, as suas causalidades e as condições geográficas, tendo como referência os princípios do raciocínio geográfico² (localização, distribuição, extensão, diferenciação, conexão, analogia e ordem), que ampliam a capacidade de compreender a organização dos espaços no mundo por meio das práticas sociais, conforme descritos no Quadro 1:

Quadro 1: Princípios do Raciocínio Geográfico

Princípio	Descrição
Localização	Posição particular dos fenômenos na superfície terrestre. Pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (localização de um lugar em relação aos outros). Por exemplo: Localização absoluta de Cascavel: Latitude 24°57'21" Sul; Longitude 53°27'19" Oeste. Localização relativa: Cascavel se localiza: ao oeste do estado do Paraná, ao sul de Umuarama, ao norte de Capitão Leônidas Marques, ao leste de São Pedro do Iguazu e ao oeste de Campo Bonito.
Distribuição	Exprime como os fenômenos se distribuem pelo espaço. Por exemplo: Como as Instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se distribuem no município de Cascavel? Que caminhos fazem os alimentos até chegarem às escolas em função dos locais de produção? Como eles são distribuídos? Como se organizam os leitos dos rios em dias secos, chuvosos e ao longo das diferentes estações do ano? Com que meio de transporte o aluno desloca-se de sua casa até a escola?
Extensão	Espaço finito ou contínuo, delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico. Por exemplo: Qual a extensão do município de Cascavel? Qual a extensão da bacia hidrográfica do Rio Paraná? Qual a área onde se planta alimentos agroecológicos no município de Cascavel?
Diferenciação	Diferença do modo como os fenômenos ocorrem na superfície terrestre, resultando na compreensão da diferença entre áreas. Por exemplo: Qual a diferença da distribuição das Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Cascavel? Como o funcionamento dos meios de transporte influencia na vida dos moradores de um município? Como o clima interfere no cotidiano das pessoas?
Conexão	Interação ou conexão de fenômenos. Por exemplo: Qual a relação entre o Porto de Paranaguá e os monocultivos plantados no município de Cascavel? Qual a relação entre as temperaturas nas diferentes estações do ano e as culturas agrícolas? Quais as (in)congruências entre o trânsito, locais e horários de trabalho das pessoas?

2 Compreender a organização dos espaços no mundo e nas práticas sociais.

Analogia	Identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos; auxilia no processo de generalização e de classificação. Por exemplo: Quais as diferenças/semelhanças entre: as casas de um bairro; entre as escolas do Ensino Fundamental? O que há de comum entre os vários bairros de uma região do município de Cascavel?
Ordem	Refere-se ao modo como o espaço é organizado ou aos ordenamentos territoriais dos lugares. Por exemplo: Qual o papel da prefeitura municipal na organização dos espaços no município de Cascavel? Como são classificados e organizados os bairros nas diferentes cidades? E, o comércio? Quais atividades abrigam os espaços escolares? Quais são as regras e como as crianças definem a organização dos espaços do brincar?

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

Como já afirmado, para ensinar Geografia, devemos partir da paisagem. Contudo, somente essa dimensão do aparente é insuficiente para garantir o conhecimento geográfico dos arranjos espaciais. É necessário desvendar os elementos que influenciaram na sua organização (essência). Nesse sentido, indagamos: como ensinar os conteúdos desse componente curricular, de modo que o estudante, ao observar determinada forma paisagística, reflita sobre o porquê dos elementos espaciais estarem dispostos daquela forma, os significados que os seres humanos a eles concederam e se houve transformação dos espaços ao longo dos tempos?

O que deve conferir suporte ao significado atribuído às paisagens é o entendimento de que elas vão se transformando à medida que se alteram as formas como o trabalho é realizado, nos distintos modos de produção e, conseqüentemente, nas relações sociais deles decorrentes. Em outras palavras, as relações sociais de produção de uma sociedade se modificam de acordo com a forma como o trabalho é realizado e os resultados deste é distribuído, o que produz distintas paisagens.

É o que podemos observar nas duas imagens apresentadas (Figura 1 e Figura 2). Elas apresentam duas Geografias que evidenciam distintas formas de organização espacial, características de distintos modos de existência. A primeira apresenta uma forma de habitar, viver e produzir própria dos povos indígenas brasileiros, no caso, uma terra indígena Yanomami - aldeia do Demini, na divisa entre os estados de Roraima e Amazonas. Trata-se de uma forma de habitar coletivamente, com imbricadas e complexas relações voltadas à manutenção das florestas e dos outros seres vivos. A segunda imagem apresenta uma vista aérea da cidade de Cascavel - PR cuja maneira de habitar está fundada no modo de produção capitalista que pressupõe a divisão sócio territorial do trabalho entre cidade e campo, o desflorestamento, a poluição, a aglomeração desigual e diferencial dos grupos humanos e as atividades econômicas que, muitas vezes, ocasionam processos de

Figura 1: Vista aérea da aldeia do Demini na floresta amazônica, no alto rio Demini



Fonte: Edson Sato. Disponível em: <<https://www.oeco.org.br/reportagens/terra-indigena-facilita-meta-climatica/>>

verticalização com a construção de prédios que concentram sujeitos e atividades em regiões centrais das cidades.

Possibilitar aos estudantes analisar as razões e as implicações dessas diferentes Geografias permite entender porque ensinar a ler o espaço é um ato político. O ensino da Geografia, assim organizado, subsidia a compreensão das ordenações espaciais, que são produzidas no contexto das relações sociais, ocorridas sob a égide dos distintos modos de produção (Katuta, 2004). Esse conhecimento teórico que para as crianças é algo um pouco distante, tendo em vista a limitada experiência de vida que elas têm, para os alunos da EJA é algo que pode não ser ainda consciente, mas que, com base em suas próprias histórias de vida articuladas aos conceitos geográficos ganham inteligibilidade. É comum em salas da EJA a presença de estudantes que vieram de outros Municípios, Estados e Países, portanto, já tiveram contato com diferentes paisagens, esse fato pode tornar as aulas de Geografia com maior sentido para esses alunos, já que seus conhecimentos prévios podem ser importantes pontos de partida para o trabalho com os conceitos sistematizados. Em suas trajetórias de vida, seja marcada por mudanças em busca de trabalho, por morarem nas periferias das grandes cidades, são testemunhas da relações entre o modo de produção de uma sociedade e os arranjos espaciais que nela encontramos.

Vários autores, entre eles geógrafos, defendem a necessidade de buscar a interpretação dos arranjos espaciais em diferentes níveis escalares, uma vez que os fenômenos geográficos têm determinações locais, regionais, nacionais e mundiais. Somada a isso, retomamos que a compreensão dos arranjos espaciais deve ser feita por meio da categoria fundante da análise geográfica que é o espaço e das suas sub categorias: paisagem, lugar, região e território. Cada categoria é fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, pois auxilia na análise dos arranjos espaciais.

O trabalho com o espaço geográfico, em distintos níveis escalares, deve se efetivar para que o estudante se aproprie de forma dialética dos conhecimentos que auxiliam na compreensão da produção dos arranjos espaciais, expressos na paisagem. Desse modo, sugere-se o trabalho de forma articulada, iniciando com os níveis escalares locais (corpo, casa, escola, bairro, comunidade, cidade, campo, distritos e município) no primeiro período, ampliando para espaços cada vez mais amplos (estado, região, país e mundo) a fim de compreender o local, como síntese de múltiplas determinações.

Isso não significa trabalhar os níveis escalares de maneira estanque e concêntrica, mas deve-se, na medida do possível, inter-relacionar a totalidade dos espaços, sobretudo na EJA, pois os jovens, adultos e idosos que a frequentam, em razão do maior tempo de vida e pela circulação por diferentes espaços, possuem horizontes geográficos mais amplos que as crianças que frequentam as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 2: Vista aérea da cidade de Cascavel



Fonte: Nery Luiz Cardoso (2019).

Quadro 2: Níveis Escalares para a compreensão dos arranjos espaciais

Ano	Níveis Escalares
1º, 2º e 3º	Corpo - Casa - Escola - Bairro - Comunidade - Cidade - Campo - Distritos - Município - Estado - Região - País - Mundo.
4º e 5º	Corpo - Casa - Escola - Bairro - Comunidade - Cidade - Campo - Distritos - Município - Estado - Região - País - Mundo.

Fonte: Adaptado de CASCAVEL (2008, p. 233).

Conforme é possível visualizar no Quadro 2, ao trabalhar os arranjos espaciais, devemos considerar outros níveis escalares, uma vez que o estudo de determinados espaços, lugares, paisagens, regiões e territórios implica considerar as várias escalas de ocorrência dos fenômenos para poder explicar a produção dos espaços, dado que, em uma sociedade globalizada, se realiza a dialética entre os planos local, regional e global, não necessariamente nessa mesma ordem. Esses níveis escalares é algo totalmente novo para a criança que frequenta os anos iniciais do Ensino Fundamental e, por isso, um conhecimento leva um bom tempo para ser apropriado, já no caso dos alunos da EJA a própria experiência de vida os levou a compreender, parcialmente, a vinculação entre os diferentes locais.

Nesse sentido, as grandes diferenças de idade e de vivência dos estudantes que frequentam a mesma sala de aula pode ser um fator que favorece a aprendizagem conceitual, pois essas vivências podem se constituir em um rico repertório para serem o ponto de partida para o estudo dos conceitos teóricos, bem como para serem o ponto de chegada, ou seja, serem compreendidas pela mediação dos conceitos geográficos estudados em sala de aula.

Ao organizar o ensino que permita o entendimento dos arranjos espaciais em múltiplas escalas é preciso levar em conta o sujeito da aprendizagem. Isso porque, de acordo com o período da vida em que se encontra e das condições materiais de existência, apresenta diferentes modos de estar e agir no espaço, o que possibilita distintas percepções no e sobre o espaço, que precisam ser levadas em consideração no ensino de conceitos geográficos.

À medida que os estudantes têm acesso às representações geográficas e cartográficas, dos espaços cotidianos vivenciados por eles, essas exigem, a cada ano escolar, maior capacidade de abstração, haja vista que suas percepções, ações e compreensões espaciais vão gradativamente sendo ampliadas pelo conjunto de experiências e pelas aprendizagens que forjam o avanço do seu desenvolvimento, ampliando desse modo, a capacidade de compreensão crítica da produção dos arranjos espaciais.

Para tanto, a atividade psíquica da imaginação, em sintonia com a percepção espacial, é cada vez mais solicitada. A aprendizagem dos conhecimentos geográficos afeta o desenvolvimento do estudante, ao contar com funções psíquicas superiores que possibilitam melhor interpretação da realidade, tendo como referência a ampliação dos espaços conhecidos.

Ainda, com relação ao entendimento do espaço, a análise geográfica deve estar centrada na totalidade, com o objetivo de elaborar respostas às relações sócio espaciais abordadas em sala de aula. Por exemplo, no trabalho pedagógico com o conteúdo “Produção, circulação

e consumo de diferentes produtos”, considera-se a especificidade na organização dos arranjos espaciais nos níveis local, regional, nacional e internacional. Questões como os tipos de indústrias, as suas localizações, os produtos produzidos, o nível tecnológico, os mercados que atendem, a mão de obra envolvida, a capacidade de desenvolvimento industrial brasileiro, a infraestrutura necessária a essa atividade e os seus impactos ambientais devem ser problematizados, considerando as escalas de abrangência dos fenômenos.

Em âmbito regional, é necessário levar o estudante a questionar, analisar e investigar quais são os elementos mais significativos que influenciaram e influenciam na formação sócio-histórica e espacial das regiões industrializadas no interior do Estado do Paraná, portanto, na transformação de suas paisagens. Por exemplo: a existência de matéria-prima, mão de obra, presença de meios e vias de transporte, incentivos fiscais, mercado consumidor, densificação das redes de comunicação, a sua localização em relação a centros consumidores e produtores podem ser elementos que justificam a concentração de indústrias em alguns locais do Estado.

Se ensinar Geografia significa oportunizar ao estudante a formação da atividade de estudo que possibilite condições intelectuais para a análise e apreensão crítica dos arranjos espaciais em diferentes níveis escalares, bem como o entendimento de suas inter-relações, essa aprendizagem somente ocorre por meio da compreensão e apropriação dos códigos e conceitos geográficos, cartográficos originados no contexto dos processos sociais, os quais, por consequência, permitirão aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos e produtores do espaço.

É nessa perspectiva que o ensino deve estar orientado, com o intuito que o estudante aprenda a ler as paisagens como se fossem textos, percebendo sistemática e criticamente a lógica da ordenação e/ou produção dos arranjos espaciais, tendo como ferramentas analíticas a linguagem cartográfica (mapas, maquetes, plantas, croquis, gráficos, tabelas e fluxogramas) e outras linguagens (poesia, prosa, letras de canções, pinturas, fotografias, documentários, desenhos animados, histórias em quadrinhos, charges), os conceitos específicos do componente curricular, bem como as informações e os indicadores que auxiliem no desvelamento das diferentes paisagens.

Na Geografia, os conteúdos auxiliam na interpretação dos elementos que constituem as paisagens inerentes aos lugares. Assim, por meio do diálogo com o espaço vivido e percebido pelos estudantes, precisamos estabelecer estratégias de observação, mapeamento e representação, visando à compreensão da formação e gênese sócio-histórica dos distintos locais. Necessitamos, ainda, ensinar os estudantes a responderem “por quem”, “para quem” e “por que” os espaços são produzidos, bem como os desdobramentos socioespaciais das relações dos grupos humanos com o meio, no contexto dos modos de produção. É esse movimento do pensamento que garante a interação dialética entre as dimensões do vivido, do percebido e do concebido.

Portanto, para que ocorra o entendimento dos arranjos espaciais, são imprescindíveis o uso e o desenvolvimento das linguagens entendidas como um conjunto de coordenadas

semióticas³, as quais permitem a observação, a percepção e o etendimento dos arranjos espaciais, noutros termos, a passagem da dimensão do vivido ao percebido e, desse para o concebido, possibilitando a elaboração de uma leitura mais complexa e sistematizada da realidade.

É nesse contexto que se dá a apropriação da linguagem cartográfica, condição para apreensão da dimensão geográfica dos fenômenos. Contudo, como indica Callai deve-se compreender que:

[...] fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (Callai, 2005, p. 228).

Os usos dos mapas e de outras linguagens no ensino da Geografia devem auxiliar na elaboração dos raciocínios geográficos pautados na localização, na distribuição, na extensão, diferenciação, conexão, analogia e na ordem do fenômeno estudado, permitindo, por meio dos conceitos e princípios da Geografia, que o estudante realize a análise dos arranjos espaciais. Por isso, ao ensinar é preciso focar nosso trabalho na dialética entre os conceitos cotidianos e científicos, possibilitando a apropriação do conhecimento sistemático em torno da geograficidade dos fenômenos, que se refere à localização e ao modo como são distribuídos e se localizam os fenômenos no espaço.

Assim, é preciso que nas aulas sejam utilizados os mais variados textos e linguagens que auxiliam a fazer a observação, a descrição e a análise das paisagens dos inúmeros lugares. Também é importante realizar trabalhos de campo e/ou observação das diferentes paisagens em vários suportes linguísticos, iniciando pelas representações gráficas e cartográficas, e priorizar a compreensão dos arranjos espaciais em diferentes níveis escalares. É importante destacar, também, que merece atenção o quadro físico - localização, relevo, clima, vegetação, hidrografia, solos, no estudo dos lugares, dado que esses aspectos, na interação dialética com os grupos humanos, influenciam na produção e na organização dos arranjos espaciais.

No ensino dessa ciência cabe, portanto, organizarmos situações de ensino e aprendizagem para que os estudantes possam perceber, observar, analisar e compreender os espaços produzidos. Para Lopes (2018, p. 92-93), “[...] na perspectiva histórico-cultural, as atividades [pedagógicas] são organizadas para que se possam criar outras criações, ressignificar sentidos, inventar, imaginar e, com isso, transformar o que todos já sabem e conhecem. Transformar-se e ser transformado” [uma vez que] a “[...] capacidade humana de criar, de saber e buscar nunca se esgota” (Lopes, 2018, p. 106, grifo nosso).

Destarte, no Ensino Fundamental - anos iniciais da EJA, para impulsionar o desenvolvimento do pensamento teórico, a apropriação das linguagens geográficas e cartográficas que apresentam os arranjos espaciais é fundamental, pois permite a ampliação das capacidades de abstração, observação, percepção, descrição, análise e compreensão dos arranjos espaciais vivenciados em várias escalas, desde a local até a planetária.

³ Conjunto de linguagens engendradas sócio-historicamente que “[...] permite aos seres humanos em um contexto espaço-temporal, por meio de uma determinada arquitetura de pensamento, se relacionarem com os outros e com o mundo” (Katuta, 2004, p. 168).

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

Mediante a compreensão de que o objeto de estudo da Geografia é o espaço e as suas relações, entende-se que o suporte que favorece essa compreensão é a organização da proposta de ensino por meio dos eixos estruturantes: “Trabalho: o sujeito e o seu lugar no mundo”, “Arranjos Espaciais: representações em múltiplas escalas” e “Natureza e Sustentabilidade”, conforme exposto no quadro a seguir.

Tal organização estrutural possibilita ao professor e ao estudantes, nos processos de ensino e de aprendizagem, instrumentalizar, sob o crivo científico, a compreensão das organizações das paisagens, bem como considerar as transformações que ocorrem nesses espaços a partir das necessidades humanas que se inter-relacionam.

1º e 2º períodos

Eixo: Trabalho: o sujeito e o seu lugar no mundo

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Relações sócio-históricas na produção do espaço: casa e escola	(CVEL.EJA12GE01) Observar, registrar gráfica e cartograficamente as características observadas de seus lugares de vivência (casa, escola, entre outros) identificando semelhanças e diferenças entre esses lugares, dando enfoque aos atributos vinculados às formas e funções dos diferentes locais. (CVEL.EF01GE01) Verificar a diversidade na composição de cada núcleo familiar e descrever os diferentes papéis sociais de cada um dos membros da família e da escola evidenciando os lugares que ocupam em função dos trabalhos que realizam.
Lugares de vivência: moradia, escola, os bairros, os distritos e os campos	(CVEL.EF01GE02) Compreender que a família, os sujeitos da escola, dos bairros, dos distritos e dos campos onde se localizam se organizam por meio de relações sócio-históricas e convivem em determinados lugares (re)produzem espaços.
Os modos de vida e as relações sociais das pessoas em diferentes lugares: semelhanças e diferenças	(CVEL.EF01GE03) Observar e compreender semelhanças e diferenças nos modos de vida e nas relações sociais entre as pessoas nos diferentes espaços que ocupam (moradia, escola, locais de trabalho e outros lugares).
Diferentes usos dos espaços públicos	(CVEL.EJA12GE02) Identificar, organizar gráfica e cartograficamente as informações e compreender semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques, complexos esportivos, entre outros) para o lazer e diferentes manifestações sociais (artísticas, culturais, desportivas e outras).
Práticas e atitudes cooperativas e solidárias dos diferentes grupos sociais nos diversos lugares	(CVEL.EJA12GE03) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola, entre outros), reconhecendo a importância das práticas e atitudes solidárias, cooperativas e responsáveis com o meio em que vive. (CVEL.EJA12GE04) Pesquisar e sistematizar informações a partir da linguagem gráfica e cartográfica sobre as práticas e atitudes solidárias e cooperativas dos diferentes grupos sociais necessárias para a convivência nos diversos lugares.
A produção e transformação dos espaços resultantes do trabalho (ocupações) em diferentes épocas e sua importância social	(CVEL.EJA12GE05) Pesquisar, organizar as informações gráfica e cartograficamente descrevendo atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade e de seu grupo familiar, compreendendo a sua importância para o ser humano e a sociedade. (PR.EF01GE01.n.1.12) Observar e identificar o papel do trabalho na produção, organização e modificação do espaço em diferentes épocas e lugares tendo como ponto de partida a escola (limpeza, alimentação, segurança, ensino, gestão).

Migração e a formação dos bairros e distritos	(CVEL.EJA12GE06) Reconhecer os grupos migratórios que contribuíram para a organização espacial dos bairros, comunidades e dos distritos em que vive e suas trajetórias geográficas. (CVEL.EF02GE01) Identificar, mapear e interpretar as causas e consequências do processo migratório na organização espacial dos bairros, comunidades e dos distritos.
Convivência e interações entre pessoas na comunidade: diferentes costumes e tradições	(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. (CVEL.EF02GE02) Identificar e conhecer os costumes e tradições de sua família e das pessoas na comunidade verificando como influenciam na organização espacial dos lugares. (CVEL.EF02GE03) Compreender que há diferentes costumes e tradições em um mesmo espaço social e respeitá-los.
Diferentes meios de transporte e comunicação na conexão entre lugares, usos, riscos e cuidados com o meio ambiente	(EF02GE03) Conhecer, identificar e comparar os usos dos diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares e pessoas, reconhecendo como esses meios interferem nas vidas humanas e discutir os riscos para a vida, seus impactos ambientais e seu uso responsável.
Atividades sociais que ocorrem de dia e de noite	(CVEL.EJA12GE07) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, descanso), identificando as atividades cotidianas, realizadas em cada um desses períodos e sua relação com o funcionamento dos lugares.
Atividades econômicas em diferentes lugares e seus impactos ambientais	(CVEL.EJA12GE08) Compreender e organizar gráfica e cartograficamente os dados sobre as atividades econômicas (extrativas, agropecuárias, industriais, comerciais, prestação de serviços e outras) que ocorrem nos diferentes lugares, identificando as origens dos produtos e serviços utilizados no cotidiano e os seus impactos sócio ambientais. (CVEL.EF02GE10) Investigar, descrever e mapear as atividades de ordem extrativa que economicamente mantém o Município e outros lugares e as atividades laborais a elas relacionadas.
Modos de vida dos povos originários (indígenas) e comunidades tradicionais (quilombolas, pescadores artesanais, ciganos, ribeirinhos e outros)	(CVEL.EJA12GE09) Reconhecer os diferentes modos de vida (hábitos alimentares, moradias, aspectos culturais, tradições e costumes) de povos originários e comunidades tradicionais em distintos lugares.
Grupos de diferentes origens e sua contribuição para a região	(PR.EF03GE02.a.3.3) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens, reconhecendo a importância para a formação sócio-cultural-econômica da região.
A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(CVEL.EJA12GE10) Identificar, diferenciar e sistematizar por meio da linguagem gráfica e cartográfica as atividades desenvolvidas no campo e na cidade, comparando aspectos econômicos e culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência.

O trabalho no campo e na cidade: importância das atividades primárias para a economia do município.	(CVEL.EJA12GE11) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho no campo e na cidade, a fim de reconhecer a sua importância para as atividades econômicas existentes no município e outros lugares. (CVEL.EF03GE03) Compreender as relações de interdependência entre o campo e a cidade no que tange ao acesso aos alimentos, à produção industrial, extração de matéria-prima, entre outras atividades.
---	--

1º e 2º períodos

Eixo: Trabalho: Arranjos Espaciais: representações em múltiplas escalas

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Os ritmos naturais e a vida cotidiana nos diferentes lugares: a duração dos dias e noites, a temperatura e umidade ao longo dos dias e noites e a relação das estações do ano na modificação das paisagens	(CVEL.EJA12GE12) Observar e descrever os ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade, estações do ano) em diferentes escalas espaciais e temporais verificando sua interferência nas ações dos grupos humanos, comparando a sua realidade com outras, por meio da observação e compreensão da paisagem nos distintos espaços de vivência (escola, bairro, distrito, casa, entre outros).
Técnicas e materiais utilizados na produção de moradias e objetos em diferentes tempos e espaços	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia e de objetos de uso cotidiano (ferramentas, roupas, mobiliários), considerando as técnicas e os materiais utilizados em sua produção.
Representação gráfica e cartográfica	(CVEL.EJA12GE13) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários e histórias de vida. (CVEL.EF01GE07) Identificar e utilizar elementos da alfabetização cartográfica (símbolos, cores, tamanhos, formas, texturas, dentre outros) nas representações gráficas e cartográficas a partir de itinerários, contos e histórias de vida.
Relação sociedade e os outros elementos da natureza em diferentes lugares	(CVEL.EJA12GE14) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com os outros elementos da natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.
Mudanças e permanências dos lugares	(CVEL.EF02GE09) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos, identificando os fatores que contribuíram para essas mudanças e permanências.
Processos naturais e históricos na produção e transformação das paisagens naturais e antrópicas (culturais)	(PR.EF03GE04.a.3.5) Compreender como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares, identificando os elementos que atuam nos mesmos.

1º e 2º períodos

Eixo: Trabalho: Natureza e Sustentabilidade

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Características dos lugares de vivência e ritmos da natureza: paisagens e formas de vida	(CVEL.EJA12GE15) Observar, perceber, registrar, descrever e compreender por meio de várias linguagens as transformações relacionadas aos ritmos da natureza (dia, noite, estações do ano, precipitação, vento, temperatura, umidade, entre outros) na vida das pessoas (mudanças de vestuário, hábitos alimentares e outros), nas paisagens e ecossistemas (animais e plantas) a partir de seus lugares de vivência comparando com outros espaços.
Os usos do solo e da água no campo e na cidade Ações de conservação e preservação do solo e da água	(CVEL.EJA12GE16) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (doméstico, agropecuária, extração de minerais, entre outros) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo e as ações de conservação e preservação desses recursos no espaço.
Qualidade ambiental dos lugares de vivência	(CVEL.EF02GEO11) Observar a qualidade dos ambientes nos espaços de vivência, avaliando o estado de conservação em que se encontram os solos, as águas, as ruas e calçadas a manutenção e limpeza da escola, de seus arredores e outros lugares, apontando possíveis soluções para os problemas identificados.
Usos dos recursos naturais, com ênfase na água e os impactos ambientais	(CVEL.EJA12GE17) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas e econômicas (alimentação, higiene, produção agropecuária, energética, mineral e outras) e discutir os impactos ambientais provocados por esses usos.
Utilização da água na agricultura, na geração de energia e provimento de água potável	(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.
Impactos socioambientais das atividades econômicas no campo e na cidade	(CVEL.EJA12GE18) Comparar os impactos socioambientais das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o meio ambiente.

3º e 4º períodos

Eixo: Trabalho: o sujeito e o seu lugar no mundo

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Território e diversidade em diferentes escalas	(CVEL.EJA34GE1) Selecionar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas e outras), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
Processos migratórios no Brasil e no Paraná	(PR.EF04GE02.c.4.5) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, levantando as origens dos principais grupos da formação populacional do Brasil, relacionados aos fluxos migratórios, dando ênfase à formação do Paraná.
Funções e papéis de órgãos do poder público e canais de participação social	(CVEL.EJA34GE2) Conhecer e compreender as funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e os canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
Trabalho no campo e na cidade	(CVEL.EJA34GE3) Identificar e comparar as características do trabalho no campo e na cidade, considerando as diferenças, semelhanças e interdependência entre eles e seus impactos na produção dos lugares a partir de distintas paisagens.
Produção, circulação e consumo de diferentes produtos	(CVEL.EJA34GE4) Descrever e discutir o processo de produção de diferentes produtos, reconhecendo seus impactos na organização e transformação das paisagens na cidade e no campo. (CVEL.EJA34GE5) Compreender a relação entre as atividades de produção, circulação e consumo na organização espacial dos diferentes lugares.
Dinâmica populacional no Paraná: migrações, imigrações e condições de infraestrutura	(CVEL.EJA34GE6) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações, imigrações e condições de infraestrutura.
A divisão político administrativa do Brasil e as cinco regiões do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)	(CVEL.EF05GE01) Identificar as unidades político administrativas da Federação Brasileira (Estados) e compreender as características geográficas das cinco regiões brasileiras do IBGE.
Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais nos territórios	(CVEL.EJA34GE7) Observar e mapear as desigualdades sociais a partir das condições de saúde, educação, produção e acesso a bens e serviços entre as diferentes comunidades, identificando suas características étnico-raciais e culturais. (CVEL.EF05GE02) Compreender, representar, interpretar e estabelecer relações entre a formação sócio-histórica e espacial do estado do Paraná e sua estrutura fundiária (latifúndio/minifúndios, ocupações, retomadas) a partir das desigualdades dos diversos grupos sociais, étnicos e culturais.

Tecnologia e transformações do trabalho nos diferentes setores da economia	<p>(CVEL.EJA34GE8) Conhecer e compreender os setores primário, secundário e terciário da economia e suas influências na organização do espaço na cidade e no campo.</p> <p>(CVEL.EF05GE04) Compreender a influência dos diferentes setores econômicos (primário, secundário e terciário) na ordenação espacial.</p> <p>(CVEL.EJA34GE9) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho tendo como referência o desenvolvimento tecnológico nos diferentes setores da economia, fazendo uma relação entre o antes e o depois e como afetaram as ocupações.</p>
Meios de transporte e comunicação: transformações e a integração entre os lugares e as pessoas	<p>(CVEL.EJA34GE10) Identificar e comparar os diferentes meios de transporte e comunicação nos diversos espaços e tempos.</p> <p>(CVEL.EJA34GE11) O papel das redes de transportes e comunicação para a integração das cidades e dos campos nos vários lugares do mundo.</p>
Tipos de energia e produção econômica no Paraná	<p>(PR.EF05GE07.c.5.10) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola, extrativa e no cotidiano das populações, dando ênfase ao contexto do Paraná.</p> <p>(CVEL.EJA34GE12) Compreender os impactos sócio ambientais decorrentes do uso econômico dos diferentes tipos de energia no estado do Paraná.</p>

3º e 4º períodos

Eixo: Arranjos Espaciais: representações em múltiplas escalas

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Interdependência campo e cidade	(PR.EF04GE04.a.4.8) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas, identificando as características da produção e os fluxos de matérias-primas e produtos.
Unidades político - administrativas oficiais do Brasil: fronteiras e hierarquias	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
Territórios étnico-culturais: formações, reconhecimento legitimidade	(PR.EF04GE06.c.4.6) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Paraná e no Brasil, tais como terras indígenas, faxinalenses, caízaras, povos das ilhas paranaenses e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação e titulação desses territórios, compreendendo os processos geográficos, históricos e culturais dessas formações.
Formas e funções das cidades e suas transformações	(PR.EF05GE03.a.5.4) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento, a partir de atividades realizadas por essas formações urbanas, como as políticas administrativas, turísticas, portuárias, industriais, comerciais, prestação de serviços, entre outras.
Interações entre: cidade e campo, as redes e a distribuição de bens e serviços	(CVEL.EJA34GE13) Reconhecer as características da cidade e do campo analisando as interações entre ambos no contexto das redes, compreendendo a interdependência que existe entre diferentes municípios (próximos ou distantes) e a distribuição da oferta de bens e serviços.
Tipos de mapas, elementos que os compõem e características	(CVEL.EJA34GE14) Comparar tipos variados de mapas, dentre eles: econômicos, políticos, demográficos, históricos e físicos, bem como os elementos que os compõem, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças. (CVEL.EJA34GE15) Entender que os diferentes tipos de mapas auxiliam a conhecer e compreender as distintas paisagens e lugares.
Análise das transformações espaciais com uso de imagens e geotecnologias	(CVEL.EJA34GE16) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, imagens aéreas e de satélite de épocas distintas, destacando semelhanças e diferenças em relação aos ritmos das mudanças.
Conexões e hierarquias entre cidades por meio de representações gráficas e cartográficas e do uso de geotecnologias	(PR.EF05GE09.a.5.7) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas, como mapas, croquis, plantas, imagens de satélites, fotografias aéreas, desenvolvendo noções e conceitos básicos de cartografia, para a identificação e compreensão de aspectos naturais e socioeconômicos.

3º e 4º períodos

Eixo: Natureza e sustentabilidade

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Paisagens naturais e antrópicas (culturais) e a ação humana em sua conservação e degradação	<p>(CVEL.EJA34GE17) Identificar as características das paisagens naturais (clima, relevo, vegetação, hidrografia, solos) e antrópicas no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p> <p>(CVEL.EF04GE01) Correlacionar os elementos naturais (clima, relevo, vegetação, hidrografia, solos, entre outros) que constituem a paisagem e suas influências nas transformações sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais.</p> <p>(CVEL.EF04GE02) Identificar as bacias hidrográficas do estado do Paraná, seus percursos, afluentes e impactos ambientais gerados pelos diferentes usos.</p> <p>(CVEL.EF04GE03) Estabelecer relações de diferenças e semelhanças entre as paisagens do município e do Paraná com as de outros lugares, identificando a ação humana em sua formação, organização, conservação ou degradação (processos históricos, econômicos e políticos).</p> <p>(CVEL.EF04GE05) Identificar, localizar, representar e compreender a importância das áreas de preservação do Estado do Paraná.</p>
Qualidade ambiental e as formas de poluição das bacias hidrográficas e oceanos	<p>(CVEL.EJA34GE18) Saber o que é qualidade ambiental (características ambientais ligadas ao ambiente natural e construído - níveis gerais de poluição das águas, do ar, sonoro, visual) e compreender como ela afeta direta e indiretamente a vida humana e não humana nos lugares.</p> <p>(CVEL.EJA34GE19) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos d'água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras).</p>
Problemas ambientais: identificação, descrição, proposição de soluções	<p>(CVEL.EJA34GE20) Identificar, mapear e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico, eliminação de nascentes, entre outros), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.</p> <p>(CVEL.EJA34GE21) Compreender o papel de cada cidadão na produção, implementação e continuidade de políticas e programas públicos voltados à melhoria da qualidade de vida no planeta.</p>
Gestão pública da qualidade de vida	<p>(CVEL.EJA34GE22) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à terra no campo e na cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.</p> <p>(CVEL.EJA34GE23) Compreender como as políticas e programas públicos são fundamentais na qualidade de vida dos habitantes de um município, estado e país.</p>

Avaliação

Para a avaliação do componente curricular Geografia, faz-se necessário considerar os objetivos de aprendizagem que orientam a intencionalidade da mediação do conhecimento. De modo geral, os objetivos estão voltados a capacidade dos estudantes compreenderem a transformação e a organização do espaço geográfico determinado pelas relações sociais, conforme as necessidades humanas em distintos momentos históricos e modos de produção. Portanto, a avaliação deve buscar indícios da formação dessa capacidade nos estudantes. Souza e Juliaz (2020) corroboram essa premissa ao defenderem que:

Conhecer o que os alunos realizam em conjunto com seus colegas, por meio de imitação, alerta o professor a compreender o que ele está realizando com auxílio do outro e que está prestes a desenvolver de forma autônoma. Esta ação diagnóstica por parte do professor demanda uma avaliação do processo educativo, então não corresponde a um fim em si. A avaliação e a atividade se dão de forma associada e dependente e expressam a compreensão da zona de desenvolvimento iminente e as funções psíquicas superiores, mobilizadas no processo de construção dos conceitos que se aplicam nas atividades desenvolvidas, por meio das quais os sujeitos conhecem e analisam questões geográficas, por exemplo, desenvolvendo formas de pensamento complexo (SOUZA E JULIAZ, 2020, p. 79-80).

De acordo com Souza e Juliaz (2020), a avaliação se fundamenta na construção social dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, abrangendo os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, mediados pela prática pedagógica. Desse modo, a avaliação precisa ser conduzida por meio de diversos instrumentos em um processo de desenvolvimento contínuo. Sendo assim, a avaliação exige rigor epistemológico e metodológico, necessitando uma análise abrangente do trabalho desenvolvido.

Nesse processo, a avaliação não é um julgamento, mas sim uma análise conjunta das ações do estudantes e do trabalho docente desenvolvido, e resulta no reflexo desse ofício do professor com base em critérios adequados à atividade, ao currículo e à aula como espaço de interação social. A avaliação é vista como uma relação pedagógica entre indivíduos que estão em constante construção. A avaliação do estudante simultaneamente reflete a avaliação do professor, e a maneira como é conduzida retrata a perspectiva teórica que a fundamenta.

No quadro de conteúdos e de objetivos de aprendizagem apresentados no item anterior, fica explícito o que se espera desenvolver no aluno em cada eixo e conteúdo trabalhado, desse modo, os objetivos sinalizam o que deve ser considerado na avaliação da aprendizagem. Conforme a característica do que é objeto de avaliação, é possível verificar o instrumento mais adequado para analisar se o objetivo do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento foi ou não alcançado.

Os instrumentos de avaliação devem ser constituídos por elementos que permitam identificar indícios da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento geográfico nos estudantes, eles podem ser encontrados nas falas dos estudantes durante as discussões em

sala de aula, em pequenos textos sobre o conteúdo trabalhado, em outras formas de sistematização e representação (maquetes, plantas, mapas).

Cabe, portanto, observarmos sistematicamente o desenvolvimento dos alunos por meio dos objetivos de aprendizagem, os quais tratarão das especificidades dos anos letivos e sustentarão sua progressão nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Um debate acerca da origem da geografia escolar no Brasil. In. **Interface Científica** – Educação. Dossiê. v. 2, n. 2, p. 13-23, Fev. 2014.

ARROYO, M. G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2001. (Coleção Educação para Todos; 3), p. 221-230.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 327, SEB, 2017.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a Ler o Mundo**: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel: Semed, 2020.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CLAVAL, P. **Geografia**: terra dos homens. São Paulo: Contexto, 2010.

DUARTE, N. (mimeo.). Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. (Texto traduzido em 1996, por Newton Duarte, para fins didáticos, do original. In: DAVIDOV, V. & SHURE, M. **La Psicología evolutiva em la URSS (Antologia)**, Moscou: Editora Progresso, 1987, p. 104-124).

DUARTE, N. **A Escola de Vigotski e a educação escolar**: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. Apud ELKONIN, D. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p.523-559.

GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista brasileira de educação em geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71- 86, jan. /jun. 2015.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2007. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/19898-suplementos-pnad3.html?edicao=10449>>. Acesso em 16 de nov. 2023.

IBGE. **PNAD Contínua 2018**: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>> Acesso em 16 de nov. 2023.

KATUTA, Â. M. **O estrangeiro no mundo da geografia**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Física. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

KATUTA, Â. M. Teorias da cartografia e da representação. In: SPÓSITO, E. S.; CLAUDINO, G. dos S. **Teorias na Geografia**: avaliação crítica do pensamento geográfico. Rio de Janeiro: Consequência, 2020a. p. 483-518.

LOPES, J. J. M. **Geografia e educação infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

NERI, M. **Onde estão os idosos?** Fundação Getúlio Vargas, 2020. Disponível em <<https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Pesquisa-Covidage-FGV-Social-Marcelo-Neri.pdf>>. Acesso em 16 de nov. 2023.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Paraná, 2018a.

RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

REIS, C. W.; FACCI, M. G. A velhice sob o enfoque da psicologia histórico cultural. In: MARTINS, L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico** - do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

SOUZA, J. G. de; JULIAZ, P. C. S. **Geografia**: ensino e formação de professores. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

HISTÓRIA

Concepção do Componente Curricular História

A História, como ciência que procura explicar as atividades humanas no tempo, bem como os sentidos atribuídos a elas pelos sujeitos, constitui um campo de conhecimento essencial para a humanidade à medida que permite demarcar os limites e as possibilidades das ações humanas, de modo a elucidar como podem contribuir na transformação das estruturas sociais. Tal entendimento, fundamentado na perspectiva da “História vista de baixo”, parte da premissa na qual o conhecimento histórico abrange “[...] uma expressividade emancipadora” (Funari, 1991, p. 3) ao possibilitar a compreensão que a História está em constante movimento e que os seres humanos são os agentes fundamentais no seu processo de produção.

Castanho (2010) destaca que a História “[...] é a própria vida do ser humano”, sendo “[...] tão ampla e envolvente que é, a um só tempo, um saber e objeto desse saber”. Desse modo, constitui “[...] a trama da existência humana, o que aconteceu, acontece e está por acontecer” tanto com os grupos humanos quanto com a sociedade, ou seja, a História “[...] é a ciência do movimento, ou da mudança, das sociedades humanas” (Castanho, 2010, p. 4).

O pensamento histórico, como uma das formas de compreensão da realidade, isto é, da atividade humana concreta, tem como especificidade o fato de estar em processo contínuo de formação, ou, nas palavras de Borges (2006), “[...] nunca é perfeito ou acabado” (Borges, 2006, p. 9). Nesse sentido, a História que busca explicações sobre a atividade humana no tempo pressupõe a compreensão de processo. No entanto, esse não pode ser entendido linearmente ou de forma evolutiva. Para a História, o conhecimento como processo significa também contradições, rupturas, divergências, noutros termos, “[...] um complexo constituído de complexos” (Netto, 2000, p. 60).

Schmidt (2020), parte do pressuposto de que o **pensamento histórico** representa um processo sistemático de interação com o conhecimento científico, de conexão com o mundo, com a realidade e a aplicação na vida prática. Tal compreensão significa que “[...] por meio do conhecimento, os seres humanos estabelecem vínculo com o real mediados pelos elementos simbólicos, pelas linguagens, no e a partir de um espaço dialógico na e pela interação social, inclusive conflituosa” (Schmidt, 2020, p. 10).

No que consiste a **consciência histórica**, Rüsen (2009, p.174), afirma que ela se forma à medida que confere sentido a conexão entre passado, presente e futuro. “[...] uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro” (Rüsen, 2001, p. 65). Neste sentido, Silva (2023, p.16) complementa que a consciência histórica “[...] contribui com a formação da identidade, no sentido de compreender a sociedade, o seu lugar no tempo e no espaço histórico-social e saber agir coletivamente.”

Para que seja formada a dimensão do passado na consciência humana como meio de compreensão da realidade objetiva, o ensino de História tem como **objeto de estudo** *as ações/experiências humanas ao longo do tempo*. Dessa forma, o ponto de partida para a compreensão da História é o entendimento de como os grupos humanos materializam suas ideias e ações por meio do trabalho e como foram criando mecanismos e signos que permitem essa materialização. Ao fazerem o uso dos instrumentos físicos e simbólicos materializados pelas gerações presentes, os sujeitos se apropriam da atividade humana objetivada nesses instrumentos, o que confere movimento e interação entre passado, presente e futuro.

Em síntese, ao produzir as condições objetivas para a sua existência mediante o trabalho, os grupos humanos produzem a História e, ao mesmo tempo, produzem a si próprios. O trabalho carrega em si a chave da explicação do próprio sujeito e dos conhecimentos produzidos para satisfazer as suas necessidades. Não obstante, o que confere ao trabalho tal estatuto? Parte-se da compreensão que o desenvolvimento da humanidade, a formação do pensamento e da consciência histórica estão vinculados à atividade de produção da própria existência do sujeito. Sobre esse aspecto, Davydov (1988) destaca que “[...] a base de todo conhecimento humano é a atividade objetiva prática, produtiva: o trabalho” (Davydov, 1988, p.115, tradução nossa).

O sujeito é, portanto, um ser social, ou seja, constitui-se com base nas situações reais já criadas socialmente e, ao produzir sua existência, produz a História. Por essa razão, cada sujeito não concebe a vida da forma como gostariam, mas com base nas condições concretas, nas circunstâncias reais nas quais ele se insere.

Por esse fundamento, a História é uma ciência produzida por grupos humanos e não por heróis ou sujeitos isolados, mesmo que nem todas as pessoas tenham esse entendimento. Eis a função do estudo dessa ciência: promover a formação do pensamento e da consciência histórica nos estudantes, uma vez que estudar o passado é o meio para oportunizar a identificação como sujeitos históricos, ou seja, o estudo da História permite que os sujeitos reconheçam no tempo presente as marcas das ações de grupos sociais do passado e, compreendendo esse movimento de mudanças e permanências, sejam capazes de perspectivar o futuro, considerando o movimento dialético da História.

De modo especial, os estudantes da EJA já vivenciaram muitas mudanças ao longo de suas vidas: presenciaram mudanças culturais, acompanharam fatos políticos importantes, sentiram impactos de mudanças na economia, dentre outras. Porém, o fato de testemunharem essas mudanças não é suficiente para que as pensem numa perspectiva histórica.

Não raro, encontramos nesse público um apego ao passado, considerando que toda mudança é negativa. Também é comum a naturalização do modo como a sociedade se encontra organizada no presente. Afirmações como: “não há como ser diferente, a sociedade sempre foi assim”, “sempre existiram pobres e ricos, portanto, sempre existirão”, “sempre houve guerras, então, não há como existir um mundo sem elas”, dentre outras expressões. Esse entendimento, toma o imediato, a vivência em um determinado contexto político, econômico e social, e a generaliza como se essa fosse a única forma de existência humana. Nessa forma de pensar, não há lugar para mudanças, revoluções, contradições, enfim, não há espaço para o movimento da vida humana.

O estudo da história vem justamente para romper com essa forma de pensamento, portanto, ele é de fundamental importância na EJA quando alguns pensamentos, como os já citados, começam a se consolidar ou já estão consolidados.

Conhecer a história é ter a oportunidade de entender que a sociedade tal como a vemos, nem sempre foi assim, que ela tem movimento, portanto, que ela pode vir a ser de outra forma. É compreender que os grupos humanos fazem essa História e, com esse entendimento, identificar-se como parte de uma classe social que pode lutar contra as desigualdades sociais existentes e não naturalizá-las.

No entanto, é mister destacar a fragilidade que caracteriza a trajetória histórica da educação desse público, marcado por segregação e abandono social. No caso específico da EJA, o ensino de História é ainda um campo pouco explorado, portanto, um desafio a ser enfrentado. Franco e Ramos (2023), em um levantamento bibliográfico realizado no ano de 2019, observaram que embora, na segunda década dos anos 2000 tenha havido aumento nas pesquisas em ensino de História, as especificidades desse componente curricular na EJA são pouco estudadas, resultando em escassas produções acadêmicas sobre as práticas docentes nessa modalidade de ensino.

De modo geral, os estudantes da EJA são provenientes de uma classe de trabalhadores economicamente desfavorecida que, em busca de sobrevivência, atuam tanto no mercado formal quanto informal. Contudo, mudanças históricas ocorreram também na própria EJA. Uma das mudanças significativas diz respeito ao seu público. Se antes, dela participavam majoritariamente adultos trabalhadores, atualmente, tem aumentado o número de adolescentes e jovens que não concluíram os anos iniciais do ensino fundamental e buscam concluir essa formação.

Além disso, com o aumento da expectativa de vida e uma mudança cultural em relação a velhice, que passou a valorizar a atividade física, intelectual e social do idoso, muitos passaram a frequentar a escola, não com a intenção de adquirir formação para o ingresso no mercado de trabalho, mas para ampliar sua convivência social e realização pessoal. Também, se faz presente nas salas de aula, um outro público, em decorrência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o número de alunos com necessidades especiais matriculados na educação básica cresceu significativamente, inclusive na EJA.

Assim, atualmente o público atendido por essa modalidade é mais heterogêneo, com adolescentes, jovens, adultos e idosos. Essa heterogeneidade não está presente apenas nas diferenças etárias, mas também nas diferenças de desenvolvimento. Enfim, há diferenças de “gêneros, culturas, distintas experiências de escolarização, de vida, de trabalho, o que claramente comprova a diversidade que a Educação de Jovens e Adultos carrega” (Franco e Ramos, 2023, p. 10).

O ensino para um público tão diverso é um desafio para todas as áreas de conhecimento. De modo específico, nos perguntamos como tornar as aulas de História significativas para um público tão diverso quanto da EJA, de modo que a aprendizagem dos conteúdos resulte na formação do pensamento e da consciência histórica de todos os estudantes?

Por terem mais experiências de vida do que a criança que frequenta os anos iniciais do ensino fundamental, esses sujeitos trazem consigo concepções de mundo já muito sedimentadas, fato que confere uma identidade própria a essas turmas. Assim, mesmo que os conteúdos curriculares sejam os mesmos do ensino regular, o ensino na EJA não deve ser organizado da mesma forma que o destinado às crianças.

Dentre as visões já sedimentadas que jovens, adultos e idosos apresentam, incluem-se concepções acerca do que seja a História e seu ensino. Entre os alunos que já passaram alguns anos pela escola de ensino fundamental ou mesmo aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar, é comum a existência de uma compreensão de História como aulas em que se aprende a memorizar datas cívicas, nomes de grandes personagens da história do país e do mundo, fatos políticos marcantes, entre outros. Ao terem essa percepção, normalmente demonstram desinteresse por esse componente curricular. É como se os conteúdos fossem algo a margem da história de suas próprias vidas, algo a respeito de um mundo que não lhes pertence, portanto, um conteúdo com pouco sentido para eles.

Essa concepção sobre o ensino de História não surge aleatoriamente, mas são marcas que o ensino positivista deixou e continua deixando no imaginário dos estudantes e até daqueles que não frequentaram a escola. Esse modo de ensino limitado a transmitir uma história linear e factual, esteve presente no ensino brasileiro por muitos anos (Nadai, 1993) e acabou formando a ideia de que esse é o conteúdo e o modo de ensinar e aprender História.

Contudo, encontramos entre os estudantes da EJA, principalmente, entre os adultos e idosos, aqueles que demonstram interesse pela História. Esse fato é reforçado por Adam (2016) ao pesquisar os interesses de alunos dessa modalidade de ensino. Mas, ele identificou que “o interesse dos estudantes pelo conhecimento histórico é majoritariamente por simples curiosidade” sobre fatos do passado e que eles “não entendem o presente como resultado de eventos passados” (Adam, 2016, p. 05).

Assim, alunos com essa concepção tendem a não considerar que a história pessoal ou da comunidade (como presentes nas 1ª e 2ª etapas da EJA) sejam conteúdos de História e que mereçam ocupar parte do tempo de estudo deles na escola.

Os dois modos de se conceber a História nos leva a pensar na organização de um ensino que supere essas concepções, que gere interesses cognitivos nos estudantes e os leve a conceber que a História é uma ferramenta para a compreensão não apenas do passado, mas do presente, em todas as suas dimensões, inclusive da vida pessoal. É preciso compreender o presente, e não apenas vivenciá-lo. Como afirma Cerri (2011, p. 116) “Viver apenas o presente tende a reproduzir a condição atual - com todas as suas mazelas - pela ausência de sujeitos interessados em tentar fazer as coisas de outra forma”.

Conforme o autor, o ensino de História deve possibilitar o diálogo entre o passado, presente e o futuro, para que o estudante tenha compreensão da dinâmica do tempo e possa perscrutar as nuances dos acontecimentos atribuindo sentidos e significados, sendo a bússola que os orienta no tempo e no espaço.

Se o objetivo do ensino de História é *garantir ao aluno a possibilidade de formar o pensamento histórico, entender-se como sujeito da História e estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro, além das mediações necessárias para a compreensão do porquê, das causas*

e conseqüências nos processos de transformação/permanência e diferenças/semelhanças da atividade humana ao longo dos tempos e nos espaços, é fundamental buscar uma metodologia que, leve em consideração as particularidades desses sujeitos, e caminhe em direção à formação do pensamento e da consciência histórica.

No caso deste componente curricular, a diversidade e a diferença etária que existem nas turmas da EJA podem representar não uma dificuldade para o trabalho com o conteúdo, mas, pelo contrário, uma riqueza a ser explorada. Principalmente, com adultos e idosos que vivenciaram inúmeras mudanças no decorrer de suas vidas, sejam mudanças físicas, de local de moradia e trabalho, sejam mudanças culturais, políticas, econômicas, ocorridas ao longo do tempo.

Por isso, suas histórias de vida e relatos tornam-se fontes privilegiadas para estudo e discussão em sala de aula. Obviamente, o modo como compreendem e relatam os fatos históricos é marcado por ideologias e pela subjetividade que tende a não representar a História em todas as suas múltiplas determinações, no entanto, suas narrativas são valiosos para “dar vida” à História. Os relatos pessoais não substituem o estudo de textos ou de outras fontes, mas eles podem ser ampliados e comparados com outros documentos, enriquecendo, desse modo, a compreensão do conhecimento sistematizado nesse campo.

Portanto, o trabalho com esse componente curricular requer, que todos os conteúdos a serem abordados em sala de aula oportunizem ao estudante compreender os movimentos da História, isto é, as transformações/permanências e diferenças/semelhanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo; não somente no sentido de constatação, mas também de problematização, condição didática fundamental para compreensão dos processos históricos. Em outras palavras, não visamos um ensino de História que se dedique a relatar os fatos para que os estudantes constatem as mudanças, mas que parta de problematizações que envolvam os estudantes ativamente na análise e reflexão dos movimentos da História.

Entendemos que o ensino de História deve aproximar o raciocínio do aluno, que é “[...] marcado pelas concepções interiorizadas a partir de experiências, de práticas, de modelos, de condutas e pensamentos socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social a qual estão ligados” (Ranzi; Moreno, 2005, p. 9), ao pensamento histórico, ou seja, o pensamento que possibilita estabelecer relações causais no tempo (presente - passado - futuro). Assim, não basta conduzir o estudante a assimilar “como é” e “como era” determinada situação. É imprescindível estabelecer mediações que viabilizem entender o porquê, as causas e as conseqüências nos processos de transformação/permanência e diferenças/semelhanças.

Para alcançar esse objetivo, o aluno deve se apropriar “[...] do passado produzido pela História” (Lee, 2000, p. 11), isto é, de conteúdos, e isso não se limita ao estudo das histórias particulares, nem à apresentação de várias interpretações sobre um determinado fato. Faz-se necessário:

Também a aprendizagem sobre a natureza e o estatuto do conhecimento histórico. Para além de aprenderem fatos e histórias, os alunos devem estar equipados com uma “caixa de ferramentas” intelectual para lidarem com o passado de uma maneira histórica. A História, na escola, não deve transformar os alunos em mini-historiadores profissionais, e não deve tentar, mas pode começar a ajudá-los a perceber como as interpretações históricas são

baseadas na evidência, que as explicações não são o mesmo que afirmações factuais singulares, e que está na natureza da História haver diversas versões do passado, embora nada disto signifique que a História é apenas uma questão de opinião (Lee, 2000, p. 11).

Não se trata de conhecer diferentes vertentes sobre o passado, mas também de compreender porque “[...] algumas versões ou explicações são mais seguras do que outras” (Lee, 2000, p. 11), ou porque alguns métodos de interpretar o passado são mais indicados do que outros. Esse aspecto levantado pelo autor é ainda mais importante no momento atual quando muitas informações chegam às pessoas pelas redes sociais. Sem que se tenha claro o que diferencia a exposição sobre um fato ou período histórico feito pela ciência da História, daquelas feitas de modo aleatório por qualquer pessoa nas redes sociais, a tendência é considerarmos que todas são opiniões pessoais válidas e prevalece uma disputa de narrativas, na qual se escolhe aquela que se quer, como se todas tivessem o mesmo valor.

Por essa razão, junto ao conteúdo de História, faz-se necessário também conhecer o método de produção desse conhecimento, ou seja, conhecer os modos utilizados pelos historiadores para chegarem ao conhecimento, as fontes utilizadas, os meios de sua validação, entre outros. O método de produção do conhecimento histórico é o que o torna qualitativamente superior às diversas narrativas criadas aleatoriamente, ou por vezes, por interesses ideológicos, acerca de diversos fatos históricos que circulam nas redes sociais. O ensino, segundo Lee (2000), deve possibilitar aos estudantes a noção que a construção da História segue certos parâmetros. Um deles, que valida a produção dos historiadores e distingue uma compreensão histórica de uma ficcional, é a “[...] consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado” (Barca, 2001, p. 30).

Destacamos, ainda, a necessidade de romper com o ensino de História tradicional, com sequências cronológicas de eventos isolados, com memorização de nomes e datas. A História, entendida como processo e produto da prática concreta de homens e de mulheres, está em constante movimento, portanto, são as determinações desse movimento o que deve ser compreendido e não o fato em si. Essa compreensão acerca do conhecimento histórico leva ao rompimento com um ensino que espera uma posição passiva do estudante frente ao conhecimento. Sua apropriação requer do estudante reflexões e análises dos fenômenos em estudo.

Destarte, interpretar e pensar historicamente significa ir além da aparência dos fenômenos, com a compreensão que eles não se explicam por si mesmos, alheios à ação humana, ao contrário, exige um processo consciente sobre a realidade concreta, seus limites e suas possibilidades, com base nas contradições sociais existentes.

Para isso, os conteúdos devem fazer sentido para os alunos e o modo de explorá-los em sala de aula deve possibilitar ao estudante a análise e reflexão consciente sobre a realidade e sobre a posição que ocupa na sociedade.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular História visa garantir ao aluno a possibilidade de desenvolver o pensamento histórico, entender-se como sujeito da História e estabelecer relações entre o passado, o presente e as mediações necessárias para a compreensão do porquê, das causas e consequências nos processos de transformação/permanência e diferenças/semelhanças da atividade humana ao longo dos tempos.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

Antes de começar a tratar de um encaminhamento metodológico específico, duas questões precisam ser destacadas para compreender o porquê determinados encaminhamentos metodológicos podem ser mais eficazes do que outros na consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem do componente curricular História.

A primeira questão corresponde à dualidade que a palavra “História” apresenta por simbolizar, “[...] ao mesmo tempo, o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento” (Vilar, 1985, p. 17). Na condição de matéria desse conhecimento, representa os conteúdos e os conhecimentos relacionados a diversos acontecimentos. Assim, quando se questiona aos estudantes “O que foi a Marcha para o Oeste?”, “Quem conquistou o Brasil?”, ou perguntas semelhantes, deseja-se destacar os resultados produzidos no decorrer do tempo pelos historiadores, ou seja, a narrativa construída sobre o passado.

Contudo, como ciência produzida historicamente pelos seres humanos, não basta somente conhecer a História produzida, é preciso compreender o “seu caráter enquanto conhecimento construído em um determinado tempo e em circunstâncias sociais inerentes a esse tempo” (Miranda; Costa, 2002, p. 78), marcado pela intencionalidade na produção.

Com base nessa constatação, compreendemos que além de oportunizar aos estudantes aprenderem determinados conteúdos históricos, é fundamental propiciar a assimilação de como e por quê esses conteúdos foram elaborados. Trata-se de trabalhar considerando a dimensão epistemológica do conhecimento histórico (Felgueiras, 1994).

Para didatizar as reflexões propostas anteriormente e aproximá-las do cotidiano escolar, apresentamos como exemplo o conteúdo “Escravidão no Brasil no Século XIX”, retratado na maioria dos livros didáticos por meio de pinturas, documentos e outras fontes, como conhecimento produzido e acabado, ou seja, com a ausência de explicações. Ao utilizar esses materiais, é imprescindível realizar ações que permitam ao estudante compreender: Quem pintou o quadro? Para quê? Como? Por quê? Onde? Quando? Para quem? Por meio desse processo de análise, sustentado por conhecimentos históricos, é possível ao estudante entender a História construída e analisar as contradições e as lutas entre os grupos sociais.

A segunda questão refere-se à relação entre o conhecimento ensinado na escola, formado por conceitos científicos, e as suas formas de manifestações na atividade humana, inclusive nas relações mais próximas dos estudantes. A compreensão da unidade teórico-prática do

conhecimento pressupõe que o professor, ao trabalhar com os conceitos científicos, evidencie que a abstração tem materialidade na atividade humana objetiva.

Nesse sentido, é preciso adotar uma abordagem teórico-metodológica que reconheça a importância da História como uma ferramenta de compreensão crítica do mundo contemporâneo. Por meio do estudo da História, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais que moldam a realidade em que vivemos, principalmente no município de Cascavel, em relação com os contextos estaduais, nacionais e internacionais.

Além disso, os procedimentos teórico-metodológicos de História na EJA devem propiciar a reflexão sobre as interpretações históricas acerca do passado, considerando diferentes vozes e experiências. Isso proporciona aos estudantes uma compreensão ampla e plural dos fatos históricos, evitando narrativas dominantes engendradas por uma determinada classe social que prima por seus interesses. Por esse meio, promove-se a valorização da diversidade cultural e social.

Desse modo, é primordial que o ensino possibilite ao estudante o entendimento do conhecimento histórico, estruturado em forma de teoria/conceitos, como resposta a uma necessidade humana em determinado tempo histórico. Nesse sentido, o ensino dos conceitos requer uma certa organização e sequenciação no trabalho pedagógico, que caracteriza atividades de identificação, classificação, comparação, definição, aplicação e comunicação na realidade social (Trepát, 1995):

Quadro 1: Categorias básicas para a compreensão da História como ciência.

SEQUÊNCIA PARA APLICAÇÃO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS

- Identificar os conceitos em fontes primárias e/ou secundárias.
- Orientar a organização dos conceitos com base em algum critério de classificação.
- Identificar conceitos em fontes diferentes, compará-los observando as semelhanças e as diferenças.
- Aplicar/comunicar os conceitos em diferentes contextos como frases, parágrafos, dissertações temáticas e narrativas históricas.

Fonte: Cascavel (2008, p. 266).

Destaca-se que o trabalho sistematizado e articulado no ensino de conceitos históricos auxiliam o estudante realizar uma leitura e interpretação crítica da realidade. Por exemplo, ao explorarmos o conteúdo “Os diferentes tipos de trabalho na sociedade atual (trabalho intelectual, escravo, assalariado)”, é essencial averiguarmos os conceitos que os estudantes têm de trabalho, posteriormente apresentar o conceito histórico para estabelecer associações, relações e comparações ao longo do tempo e simultaneamente identificar transformações e permanências nas formas de trabalho.

Nessa perspectiva, o conhecimento adquire sentido para os estudantes, pois tem relação com suas próprias vivências. Com base nessa ótica, pontuam-se dois pressupostos fundamentais:

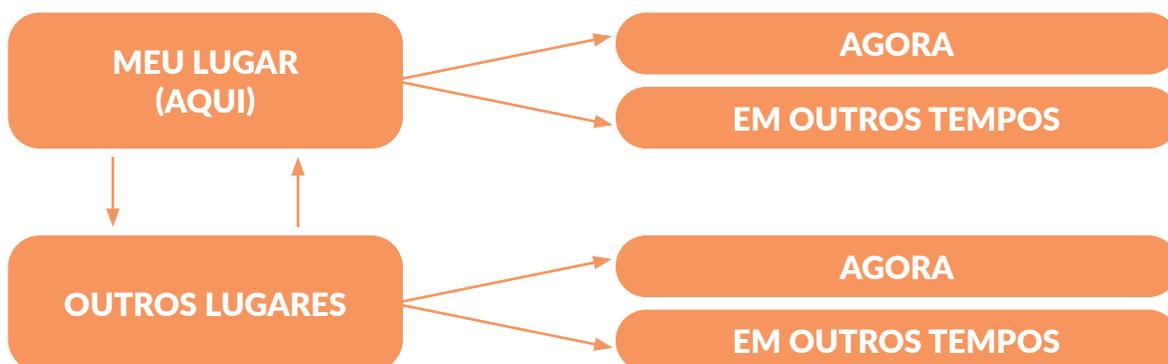
1. A relação entre os conceitos científicos e a manifestação do conhecimento na atividade humana objetiva deve ser compreendida no contexto das relações sociais

reais (vivenciadas) e potenciais (aquelas que o estudante não vivencia, mas é capaz de compreender por meio da vivência dos outros);

2. A vinculação entre o passado, o presente e o futuro, com base nas manifestações do conhecimento na realidade, é estabelecida por meio das perguntas que o professor faz e orienta a serem feitas, mediando diferentes temporalidades.

Nidelcolff (1980) sintetiza bem as discussões acima e auxilia o professor a estabelecer com os alunos o diálogo entre o tempo e o espaço, o qual deve estar presente no ensino de todos os conteúdos de História, conforme a Figura 1:

Figura 1: Organograma de diálogo espaço/tempo.



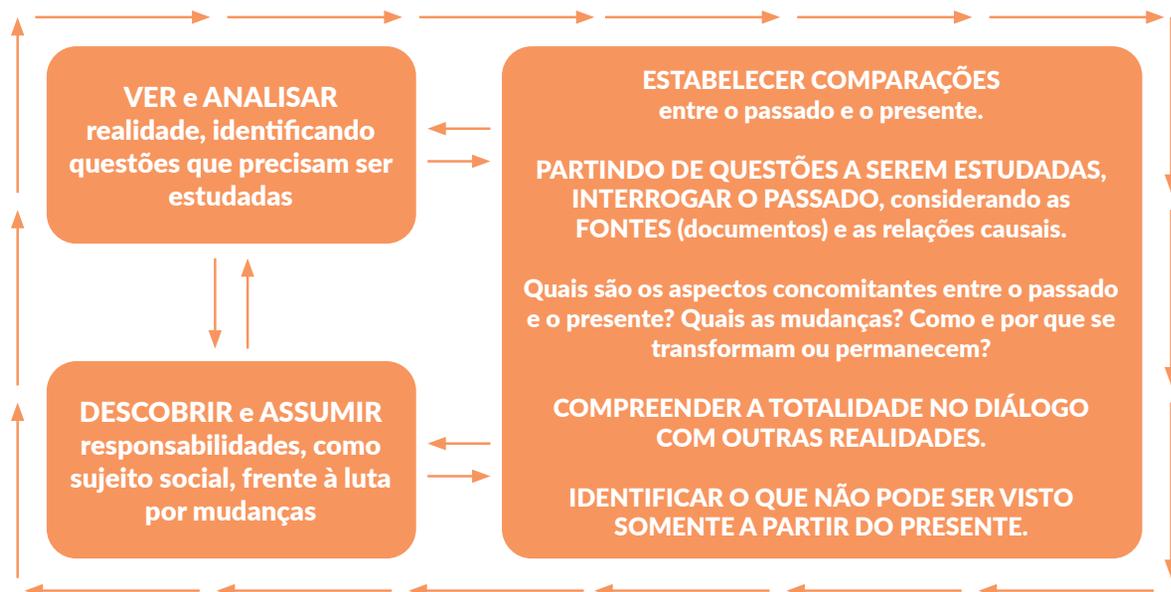
Fonte: Adaptado de Nidelcolff (1980).

De acordo com a autora, o professor deve identificar as manifestações do conhecimento na atividade humana, próximas às experiências dos estudantes (meu lugar) e relacioná-las às mais distantes no tempo e a outros espaços (outros lugares). Portanto, o trabalho desenvolvido com a turma da 1º e 2º período, centrada na compreensão do estudante como sujeito histórico e na análise da causalidade das ações humanas, por exemplo, não precisa necessariamente, ficar limitado à história de vida ou às relações familiares como forma de valorizar o conhecimento prévio ou modo de partir da realidade dos estudantes. O mais importante é que eles compreendam a História por meio das problematizações de seu tempo e espaço, busquem o passado para entender as questões postas no presente.

Espera-se que os conceitos científicos que o estudante vai formando, transformem-se no decorrer de sua escolaridade. Destarte, o conceito científico que um estudante da 1º e 2º período desenvolve em torno da categoria trabalho não deve ser o mesmo desenvolvido ou a se exigir de um estudante da 3º e 4º período. Nesse sentido, é importante questionar: como trabalhar em sala de aula a ampliação e a complexificação do conhecimento histórico?

Para fins didáticos, o ensino de História deve ter como encaminhamento teórico-metodológico ações que proporcionem ao estudante localizar-se “no tempo [no espaço] e nas circunstâncias em que vive, para chegar a ser verdadeiramente homem - sujeito histórico, isto é, indivíduo capaz de criar e transformar a realidade”, na e em relação com os outros homens (Nidelcolff, 1980, p. 7). Observe o esquema a seguir:

Figura 2: Encaminhamentos metodológicos.



Fonte: Elaborado a partir dos dados de Nidelcoff (1979) e Borges (2000).

Ao explorar os conteúdos, é necessário estabelecer a relação entre o passado e o presente, para que o estudante ao dialogar com as fontes históricas e as relações causais compreenda que é o passado que dá sentido ao presente. Pensemos em um exemplo: As imagens abaixo apresentam a Praça Florêncio Galafassi que abriga o Monumento ao Migrante, em diferentes temporalidades, embora tenha sofrido transformações, o significado do monumento permanece.

Figura 3: Monumento ao Migrante em 1977



Fonte: MIS, 1977.

Figura 4: Monumento ao Migrante em 2017



Fonte: SECOM, 1977.

Por meio das imagens o professor instiga o estudante a interrogar o passado: Quais são os aspectos concomitantes entre o passado e o presente? Quais mudanças ocorreram? Como e por que se transformam ou permanecem?

Tais indagações são condições essenciais para pensar historicamente que conforme a definição de Cerri (2011, p. 59), caracteriza-se por não aceitar as informações passivamente, mas sim analisar o contexto de produção: tempo, particularidades culturais, ideologias políticas e sociais, recursos utilizados e conhecimentos vigentes naquela circunstância.

Para que os estudantes possam compreender a História, é necessário, também, trabalhar com as categorias articuladoras do pensamento histórico, fundamentais para a construção dos conceitos históricos, que são: sujeito histórico, causalidade, temporalidade, fonte histórica e fato histórico. Essas categorias só podem ser compreendidas em uma relação de interdependência porque todas constituem a narrativa histórica. Portanto, ao abordar o conhecimento científico, não há como separá-las. No entanto, é possível organizar a ação pedagógica intensificando o trabalho em uma ou outra categoria, sem desconsiderar as demais.

Quadro 1: Categorias básicas para a compreensão da História como ciência.

Período	CATEGORIAS ARTICULADORAS PARA A COMPREENSÃO DA HISTÓRIA
1º e 2º	Sujeito histórico, Causalidade, Temporalidade, Fonte Histórica, Fato Histórico.
3º e 4º	Sujeito histórico, Causalidade, Temporalidade, Fonte Histórica, Fato Histórico.

Fonte: Cascavel (2008, p. 266).

As categorias mencionadas no quadro são explicitadas na sequência:

Sujeito Histórico (Quem?): são todos os homens que, por meio do trabalho, compreendido em todas as instâncias das relações sociais (econômicas, políticas, culturais), modificam o meio, se transformam e fazem a História;

Causalidade (Por quê? Para quê?): (relacionado a intencionalidades) em uma visão de totalidade, todas as ações humanas se relacionam, não de forma linear de causas e consequências, mas em um movimento dialético em todas as direções;

Temporalidade (Quando?): a organização social do tempo é uma invenção humana, a partir de cada contexto social, e deve ser compreendida em todos os seus aspectos (cronologia, simultaneidade, duração, sequência e orientação);

Fonte Histórica (O quê? Como?): (ou documento) os historiadores interpretam o passado com perguntas e inferências sobre as fontes (documentos). É necessário compreender as possibilidades e os limites de uma fonte e saber fazer questionamentos válidos;

Fato Histórico: narrativa construída a partir de determinado conceito sobre o **sujeito histórico**, considerando os aspectos **temporais** de interpretação do passado e as relações causais (**causalidade**) entre as **fontes**, que é ensinado ou silenciado, em forma de saber científico - **HISTÓRIA**.

Destaca-se que essas categorias articuladoras não podem ser ensinadas por si só. Elas dependem, obrigatoriamente, de um conteúdo a partir do qual são pensadas.

Retoma-se que esta proposta de ensino, não entende a aprendizagem de conceitos históricos como um acúmulo de definições ou concebe que esses podem ser apreendidos, por meio da percepção e da observação passiva do ambiente ou da memorização formal de definições abstratas das palavras e de seus significados.

O conteúdo de História poderá ser melhor compreendido se o professor utilizar objetos culturais/fontes históricas, ou seja, vestígios da história do passado. Essas fontes podem ser as mais diversas possíveis, desde textos informativos, literários, poéticos, bem como

objetos familiares, mapas, gráficos, entre outros, mas todas devem ser interpretadas historicamente, conforme os esquemas apresentados no Quadro 2 e 3.

No trabalho com fontes, toda produção humana pode ser utilizada em sala de aula como investigação para o ensino de História. Quanto mais diversidade de documentos, maior a possibilidade de o estudante aprender a analisá-los (Quadro 2). O trabalho pode ser realizado com fontes primárias, entendidas como “[...] testemunhas do passado que se caracterizam por ser de primeira mão ou contemporâneas dos fatos históricos a que se referem [...]” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 96), ou secundárias, entendidas como: “[...] registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas. Essas fontes nos chegam por pessoas que realizam reconstruções do passado, cujas referências são diferentes testemunhos ou relatos. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 97).

[...] registros que contêm informações sobre os conteúdos históricos resultantes de uma ou mais elaborações realizadas por diferentes pessoas. Essas fontes nos chegam por pessoas que realizam reconstruções do passado, cujas referências são diferentes testemunhos ou relatos (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 97).

Ao trabalhar com as fontes, são necessárias algumas precauções. A primeira relaciona-se ao cuidado em se trabalhar com elementos da cultura material. É comum que os estudantes foquem a atenção mais no objeto do que no conteúdo histórico que está em pauta. Por exemplo, ao apresentar aos alunos uma máquina de escrever, a atenção deles pode se limitar ao objeto, nas diferenças existentes com computadores, notebooks, etc. do que nas relações humanas e condições da vida material as quais permeiam a existência desse objeto. Por essa razão, não basta a apresentação dos elementos da cultura material aos estudantes, é fundamental articular as relações entre os objetos e as condições de vida que viabilizaram sua criação e modificações ao longo do tempo.

A segunda vincula-se a constante explicitação de que as fontes são a base para a produção do conhecimento histórico. No processo de investigação do historiador, a análise das fontes é o que permite a ele escrever sobre as formas de vida em tempos e espaços distantes. Os livros didáticos, normalmente, apresentam narrativas de fatos históricos, mas nem sempre mencionam de que há pessoas que investigam esses fenômenos (os historiadores) e que eles não criam aleatoriamente essas narrativas, mas baseiam-se em fontes materiais e imateriais, ou seja, nos vestígios deixados pelos seres humanos, para poder estudar e produzir conhecimento sobre o passado. É importante que o estudante entenda tanto o conhecimento histórico, quanto o modo como esse conhecimento foi produzido. Assim, o cuidado com a explicitação das fontes que deram sustentação a determinado conhecimento é fundamental.

Com a criação da Internet e o desenvolvimento das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), o ensino de História passou a contar com um aporte abundante de novas fontes - as denominadas fontes digitais. As fontes digitais se dividem em “documentos digitais exclusivos” que são aqueles gerados eletronicamente e os “documentos primários digitalizados” (Almeida, 2011, p. 19).

Os documentos digitais exclusivos não possuem um equivalente material ou outro suporte a não ser o digital - o documento já nasceu digital (Gongora, 2018, p.73). Os

documentos digitalizados são o resultado do trabalho de digitalização da documentação tradicional já existente, ou seja, são as fontes em suporte digital que possuem um correspondente físico (Gongora, 2018, p.72). O trabalho com as fontes digitais requer uma análise minuciosa da procedência e autoria dos documentos disponibilizados pela internet.

Quadro 2: Tipologia de fontes primárias

Fontes materiais	Monumentos, utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos, armas, instrumentos de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, vestígios arqueológicos (restos mortais de animais e seres humanos, cerâmica, ruínas, obras de arte e desenhos rupestres).
Fontes escritas	Registros paroquiais e civis, documentos jurídicos (constituições, códigos, leis, decretos, sentenças, testamentos, inventários), registros escritos de pronunciamentos e discursos, cartas, livros de contabilidade, livros (inclusive os próprios livros de História, biografias, novelas, romances), textos de imprensa, diários, crônicas, poemas, lendas anotadas, censos, estatísticas, mapas e gráficos, por exemplo.
Fontes visuais	Pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos, documentários, danças, cartões postais.
Fontes orais	Depoimentos, entrevistas, lendas contadas ou registradas em gravações, relatos de viva-voz, programas de rádio, canções, ditos populares, anedotas, provérbios.
Fontes digitais	Bancos de dados, postagens nas redes sociais, memes, diários virtuais presentes nos blogs, publicações eletrônicas veiculadas por portais de notícias, entre outros.

Fonte: Adaptado de Schmidt e Cainelli (2004, p. 96-97 apud CASCAVEL, 2008, p. 269) e Almeida (2011).

Dentre as fontes primárias, há a História Oral caracterizada pela coleta de depoimentos com pessoas que testemunharam situações, processos, acontecimentos. Trata-se de um recurso metodológico importante tanto para a produção de conhecimentos históricos, como para o ensino de História. No caso da EJA, esse recurso torna-se ainda mais viável, permitindo que as histórias de vida dos estudantes sejam trabalhadas em sala de aula. Por meio desse recurso, é possível valorizar as experiências e vivências das pessoas comuns, reconstruindo identidades e sua relação com a memória (Alberti, 2004).

Ao utilizar as experiências e vivências dos estudantes como fontes documentais, é possível superar a visão de que jovens, adultos e idosos, são páginas em branco a serem preenchidas pelo saber letrado. Isso permite que os estudantes se percebam como sujeitos históricos, sendo suas histórias de vida também fontes de conhecimento.

Quadro 3: Tipologia de fontes secundárias

Livros acadêmicos	São obras escritas por historiadores e especialistas, que sintetizam pesquisas e análises de eventos históricos, oferecendo interpretações e argumentos embasados em fontes primárias.
Artigos de revistas especializadas	Publicações acadêmicas que apresentam estudos e pesquisas específicas sobre tópicos históricos, embasados em fontes primárias e contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

Teses e dissertações acadêmicas	Trabalhos de pesquisa desenvolvidos por estudantes de pós-graduação que analisam questões históricas de forma aprofundada, muitas vezes contribuindo com novos insights e perspectivas.
Documentários e filmes históricos	Produções audiovisuais que exploram eventos históricos com base em fontes primárias e em pesquisas acadêmicas, contribuindo para a disseminação do conhecimento histórico ao público em geral.

Fonte: Adaptado de Schimidt e Cainelli (2004, p. 96-97) e Almeida (2011).

No que concerne ao trabalho com as fontes históricas, Silva (2023, p. 88), destaca que a exploração tanto de fontes primárias, como secundárias [...] “não caracteriza uma “simples leitura”, mas requer, primeiro, um olhar crítico sobre o objeto e/ou documento, uma análise minuciosa e uma abordagem de pesquisa cuidadosa”. Noutros termos, o ensino com documentos históricos na sala de aula, requer a ampliação da nossa própria visão sobre essas fontes e diversificação da utilização delas. Não devemos nos limitar aos documentos escritos, mas também orientar os estudantes na interpretação de fontes visuais, orais, bem como em linguagens atuais, como as fontes digitais, documentários e filmes.

Outrossim, é importante também no ensino de História trabalhar com a produção de linhas do tempo que são representações visuais de uma sequência cronológica de eventos históricos. O trabalho com a linha do tempo ajuda na formação da noção de cronologia pelo estudante permitindo a ele perceber de uma forma simplificada a ordenação temporal de fatos históricos.

A produção de uma linha do tempo pode ser feita por meio de diferentes tipos de representação, por exemplo, a forma clássica de distribuir o tempo (datas) em um espaço (linha), também ter formato vertical, quanto ordenar situações como: a história de vida, as atividades da semana, os acontecimentos da história da cidade, do estado, ou mesmo colocando em paralelo esses fatos da história de vida com fatos locais, regionais, nacionais e mundiais.

A linha do tempo também é possível ser utilizada em trabalhos de ordenação de diferentes narrativas, sem o caráter de datação (Trepát; Comes, 2002). Ela também pode ser usada em conjunto com textos, como um meio de destacar a cronologia dos fatos apresentados em determinado período histórico. Trata-se de um importante meio para o estudante organizar temporalmente suas narrações a respeito do que vivencia, e da relação entre o pessoal e local e outros eventos históricos.

Pesquisas realizadas pelos estudantes também podem ser contempladas nas aulas de História. Todavia, sem que seja devidamente organizada pelo professor, a tendência é que resultem em cópias de trabalhos disponíveis na internet. Isso significa que é preciso buscar metodologias que transformem a pesquisa em situação de aprendizagem para os estudantes.

A pesquisa requer a existência de questões problematizadoras que incitem uma investigação na qual seja necessário estabelecer relações entre o presente e o passado e entre diferentes localidades. Uma estratégia que mobiliza o estudante para o estudo é a participação dele na elaboração de roteiros de pesquisa que o torne sujeito da atividade a ser desenvolvida e focalize a necessidade de conceber um método de investigação. Isso confere sentido pessoal ao processo de estudo que ocorre na realização da pesquisa.

No ensino de História também é necessário a abordagem da História Regional e Local, que segundo Schmidt e Cainelli (2004), é uma estratégia pedagógica que exige que se estabeleça, de forma contínua e sistemática, a articulação entre os conteúdos da história local, regional, nacional e mundial.

O estudo da História Local também promove atitudes investigativas, baseadas na vivência cotidiana dos estudantes, e os encoraja a refletir sobre o significado da realidade social. Como estratégia pedagógica, as atividades com a História Local ajudam os alunos a analisar os diferentes aspectos da realidade, como os níveis econômico, político, social e cultural. Trabalhar com espaços menores, próprios da História Local, facilita a compreensão das continuidades e diferenças presentes nas evidências de mudanças, conflitos e permanências ao longo do tempo (Schmidt; Cainelli, 2004).

A respeito disso, Silva (2022, p.69) reforça que o trabalho com a História Local deve ser pensado na perspectiva dialética, pois possibilitar ao estudante uma compreensão crítica do conhecimento histórico é essencial. “Dessa forma, cabe ao docente buscar sentido e significado na transmissão do conhecimento para que não seja somente uma forma de transferir informações, uma vez que essa deturpa o desenvolvimento do pensamento histórico”.

Pensado numa perspectiva dialética, a História Local, torna-se um encaminhamento teórico-metodológico fundamental, uma vez que permite ao estudante compreender o passado em seus espaços de convívio - casa, escola, comunidade - ao mesmo tempo que os auxilia a contextualizar questões significativas da história do presente.

De acordo com Crestani (2016), a opção pela História Regional e Local como objeto de estudo busca, em primeiro lugar, confrontar, identificar, compreender, recuperar e resgatar memórias que foram silenciadas por muito tempo na versão oficial da História. Desse modo, desempenhamos um papel fundamental ao desenvolver, em sala de aula, um ensino de História Regional e Local que não reproduza nos estudantes a ideia de que o processo de colonização do município ocorreu de maneira linear, sem contradições ou conflitos.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

Nos quadros a seguir, foram organizados os conteúdos e os objetivos de aprendizagem de acordo com as etapas da Educação de Jovens e Adultos - EJA com a intenção de propiciar clareza do caminho a ser percorrido, contudo o trabalho pedagógico não pode se resumir a eles.

1º e 2º PERÍODO

Eixo: Sujeito Histórico: eu, o outro, nós e as diferentes temporalidades

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">• As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro):<ul style="list-style-type: none">• Características pessoais, familiares e elementos da própria história de vida• Diferentes fases da vida do ser humano	<p>(EF01HI01) Identificar aspectos por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.</p> <p>(PR.EF01HI01.n.1.05) Identificar e comparar objetos, imagens, relatos e ações humanas em diferentes temporalidades para compreender a passagem do tempo, apontando mudanças e permanências em suas características e funções.</p> <p>(PR.EF01HI01.n.1.06) Empregar noções de anterioridade e posterioridade, ordenação e sucessão em situações cotidianas.</p> <p>(CVEL.EF01HI01) Apresentar noções de temporalidade em sua história de vida e em momentos rotineiros. (CVEL.EF01HI02) Identificar características pessoais, familiares e elementos da própria história de vida.</p>
Identidade: nome e sobrenome do aluno	<p>(CVEL.EF01HI03) Conhecer e relatar a história de vida e do próprio nome.</p> <p>(CVEL.EF01HI04) Relacionar elementos da própria história com base em narrativas familiares, documentos escritos e imagens.</p>
Relações de pertencimento	<p>(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.</p> <p>(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.</p> <p>(CVEL.EJA12HI01) Conhecer, comparar e entender diferentes formas de trabalho nos grupos culturais e sociais.</p>
Regras no espaço público e no espaço privado	<p>(PR.EF01HI04.a.1.16) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem, diferenciando o público do privado.</p>
Direitos e deveres	<p>(CVEL.EF01HI09) Conhecer e entender as regras e leis que regem a sociedade (Constituição, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Estatuto do Idoso, Código de Defesa e Proteção do Consumidor e Regimento Escolar).</p>
Tradições culturais	<p>(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar e/ou da comunidade.</p> <p>(PR.EF01HI08.d.1.22) Conhecer o contexto cultural e/ou regional das festas e comemorações.</p> <p>(PR.EF01HI08.a.1.25) Conhecer e respeitar o patrimônio e a diversidade cultural, entendendo-os como direito dos povos e sociedades.</p>

1º e 2º PERÍODO

Eixo: A comunidade e seus registros

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Grupos sociais ou de parentesco 	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. (CVEL.EF02HI01) Conhecer, compreender e respeitar as diferentes etnias e culturas que caracterizam nossa sociedade.
Instituições sociais (família, escola, igreja, associações)	(CVEL.EF02HI03) Conhecer e compreender o processo de surgimento histórico das instituições e o papel dessas como forma de organização social (Família, escola, associações de moradores, Associação de Pais, Professores e Servidores (APPS), associações religiosas, Conselho Escolar).
Fontes e memórias históricas nos âmbitos familiar, escolar e comunitário	(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. (CVEL.EJA12HI02) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, permanências, semelhanças, diferenças, pertencimento e memória.
Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. (CVEL.EF02HI08) Reconhecer os marcos comemorativos de uma sociedade (a sua e outras) como manifestações culturais de um povo/grupo social, criadas e mantidas para preservar determinadas memórias.
O tempo como medida (antes, durante, ao mesmo tempo e depois)	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). (EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário. (CVEL.EF02HI09) Compreender as necessidades que levaram o homem a marcar o tempo.
As fontes históricas: primárias e secundárias	(PR.EF02HI08.a.2.23) Compilar histórias do estudante, da família, da escola e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. (EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados. (PR.EF02HI09.d.2.25) Comparar fontes orais, escritas e/ou visuais, de natureza material e/ou imaterial, que retratem diferentes comunidades, formas de trabalhar, produzir, brincar e festejar. (CVEL.EF02HI10) Identificar, analisar e compreender fontes orais, escritas e/ou visuais, de natureza material e/ou imaterial como possibilidade de construção e reconstrução de uma sociedade no tempo histórico.

1º e 2º PERÍODO

Eixo: Relações de trabalho e poder no processo de ocupação do espaço

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">A sobrevivência e a relação com a natureza	<p>(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.</p> <p>(PR.EF02HI10.d.2.29) Comparar meios de produção, de transporte e de comunicação no passado e no presente.</p> <p>(CVEL.EF02HI11) Compreender o trabalho como a atividade do homem de transformação da natureza para a satisfação de suas necessidades.</p>
A necessidade do trabalho como garantia da sobrevivência humana	<p>(CVEL.EF02HI12) Reconhecer o valor das diferentes formas laborais como atividades que garantem a sobrevivência.</p> <p>(CVEL.EF02HI13) Compreender que o acesso aos bens que garantem a sobrevivência (habitação, vestuário, transporte, lazer, saúde, alimentação) está vinculado diretamente às relações econômicas.</p> <p>(CVEL.EF02HI14) Compreender a relação existente entre os meios de produção e a organização de uma sociedade.</p>
Os diferentes tipos de trabalho na sociedade atual (trabalho intelectual, escravo, assalariado)	<p>(CVEL.EF01HI10) Compreender o conceito de trabalho, ocupação e emprego e sua relação com as transformações do local onde vive (passado e presente).</p> <p>(CVEL.EF01HI12) Identificar as mudanças históricas no conceito de trabalho, de salário e a relação com a sobrevivência.</p> <p>(CVEL.EF01HI13) Diferenciar atividade infantil de trabalho infantil, sua existência em outros tempos e civilizações e sua importância na formação social de um indivíduo.</p> <p>(PR.EF02HI10.a.2.27) Identificar diferentes formas de trabalho e lazer existentes na comunidade em que se vive, seus significados, suas especificidades e importância.</p>

3º e 4º PERÍODO

Eixo: Relações de trabalho e poder no processo de ocupação do espaço

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Grupos populacionais que ocupavam a região no processo de formação do município (povos indígenas, imigrantes e africanos)	<p>(PR.EF03HI01.a.3.01) Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, entre outros.</p> <p>(PR.EF03HI01.d.3.02) Reconhecer-se como sujeito histórico na construção da história de sua comunidade.</p> <p>(PR.EF03HI01.d.3.04) Conhecer, comparar e respeitar as comunidades indígenas do passado e do presente, as formas de trabalho desenvolvidas, seus costumes e relações sociais.</p> <p>(CVEL.EF03HI03) Conhecer e respeitar a trajetória histórica da população negra.</p> <p>(CVEL.EF03HI01) Compreender as razões da luta pela posse da terra no processo de ocupação do município.</p>
Os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem o município hoje	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que se vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

3º e 4º PERÍODO

Eixo: A comunidade e seus registros

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">Principais características do município	(CVEL.EF03HI04) Compreender o conceito de cidade e sua organização Social.
Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	<p>(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.</p> <p>(PR.EF03HI04.d.3.11) Entender o conceito de patrimônio relacionando à ideia de pertencimento, valorização e preservação da memória do município.</p> <p>(CVEL.EF03HI05) Conhecer, explorar e coletar dados dos lugares de memória do município e conscientizar-se sobre o cuidado de preservação.</p>

Pertencimento, valorização e preservação da memória do município	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que se vive e compreender seus significados. (PR.EF03HI05.d.3.14) Conhecer o significado e a origem de festas e/ou comemorações e sua relação com a preservação da memória.
Origem e significado de festas e/ou comemorações	(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios, entre outros), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
Registros de memória no município	(PR.EF03HI08.d.3.21) Pesquisar acontecimentos da própria história e da história do município que ocorreram na mesma época. (PR.EF03HI08.d.3.22) Desenvolver noções de anterioridade, ordenação, sucessão e posterioridade ao estudar acontecimentos históricos relacionados ao município.
Símbolos municipais	(PR.EF03HI06.d.3.16) Conhecer os símbolos municipais relacionando-os à história do município.
A mídia e as tradições populares	(CVEL.EF03HI06) Reconhecer a influência da mídia na transformação/manutenção e imposição de marcos comemorativos.
A formação cultural da população	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam. (CVEL.EF03HI07) Refletir sobre a importância e as especificidades dos diferentes grupos que constituíram a população.
Relações, aproximações e diferenças entre a cidade e o campo	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. (CVEL.EF03HI09) Compreender o interesse e entender o porquê da vinda de colonizadores para o município de Cascavel. (PR.EF03HI08.d.3.20) Compreender que a história é construída coletivamente num processo contínuo de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças.

3º e 4º PERÍODO

Eixo: A comunidade e seus registros

CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração, execução e fiscalização de leis para o espaço público: <ul style="list-style-type: none"> • Poder Executivo • Poder Legislativo • Poder Judiciário 	(CVEL.EF03HI12) Conhecer e compreender as atividades específicas dos três poderes e a possibilidade de participação em cada um deles.
Mudanças e permanências nas relações de trabalho no processo de formação do município	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.
Relação entre trabalho assalariado, exploração e desemprego	(CVEL.EF03HI13) Compreender a influência da tecnologia no processo de emprego, exploração e desemprego. (CVEL.EF03HI14) Compreender o processo de lutas e conquistas no mundo do trabalho. (CVEL.EF03HI15) Entender e refletir sobre a importância do emprego como condição de sobrevivência para o trabalhador. (CVEL.EF03HI16) Reconhecer as causas e consequências do desemprego.
Nomadismo e Sedentarismo	(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria, entre outros). (CVEL.EF04HI03) Compreender o desenvolvimento da agricultura e da pecuária como forma de aperfeiçoamento do trabalho do homem, a fim de manter a sua sobrevivência.
Vestígios históricos dos primeiros grupos humanos no Brasil e no Paraná: Sítios Arqueológicos	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.
Outros grupos sociais e suas relações	(PR.EF04HI04.d.4.07) Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes das terras brasileiras. (CVEL.EF04HI04) Reconhecer e comparar a realidade dos povos indígenas paranaenses: Kaingang, Guarani e Xetá, estabelecendo relação entre presente e no passado.

<p>Organização social dos povos indígenas no Paraná</p>	<p>(CVEL.EF04HI05) Conhecer e compreender as formas de organização social indígena tanto no passado quanto no presente.</p> <p>(CVEL.EF04HI06) Compreender as formas de organização política do passado e do presente dos povos indígenas.</p> <p>(CVEL.EF04HI07) Conhecer e compreender o papel das instituições políticas no cenário mundial, nacional e local.</p> <p>(CVEL.EF04HI08) Identificar e reconhecer os grupos indígenas que habitam a região oeste paranaense.</p>
<p>A luta dos povos indígenas no Brasil</p>	<p>(CVEL.EF04HI09) Conhecer o processo de colonização das terras brasileiras, especialmente do território paranaense.</p> <p>(CVEL.EF04HI10) Analisar e compreender o movimento de deslocamento indígena de suas terras às cidades.</p>
<p>A escravização/ dizimação/ disseminação dos povos indígenas no Brasil e no Paraná: encomiendas e reduções</p>	<p>(CVEL.EF04HI11) Compreender o processo de escravização/dizimação/disseminação dos povos indígenas brasileiros em sua relação com a apropriação das terras.</p> <p>(CVEL.EF04HI12) Compreender o contexto da ocupação espanhola, portuguesa e a relação de dominação estabelecida com os índios, negros, imigrantes e migrantes.</p>
<p>Trabalho servil e trabalho escravo</p>	<p>(CVEL.EF04HI13) Compreender as relações de trabalho que se estabeleceram com chegada dos portugueses entendendo os povos indígenas como primeiros habitantes do território brasileiro.</p>
<p>O trabalho na sociedade indígena:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção • Instrumentos de trabalho • Características do trabalho 	<p>(CVEL.EF04HI14) Entender e compreender as diferenças entre a forma de viver dos indígenas relacionada à forma de produzir e à apropriação da produção.</p> <p>(CVEL.EF04HI15) Compreender o processo de reorganização dos povos indígenas e sua luta para manter sua forma de viver no contexto da sociedade capitalista.</p> <p>(CVEL.EF04HI16) Compreender e analisar os diferentes trabalhos realizados pelos povos indígenas nos diferentes contextos e momentos (quem produz, o que produz e para quem produz).</p> <p>(CVEL.EF04HI17) Identificar os instrumentos de trabalho, analisando a utilização e as mudanças no decorrer dos tempos.</p> <p>(CVEL.EF04HI18) Identificar e analisar a diferença do trabalho realizado por mulheres, homens e crianças indígenas.</p>
<p>História da ocupação das terras e formação do Estado: rotas terrestres, fluviais e marítimas</p>	<p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p> <p>(CVEL.EF04HI19) Analisar os impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.</p> <p>(CVEL.EF04HI20) Compreender sobre as diferentes rotas utilizadas na constituição do Estado resultantes do tropeirismo, ocupação do litoral paranaense e marcha para o Oeste.</p> <p>(CVEL.EF04HI21) Compreender as transformações do meio natural como resultante da ocupação das terras, construção de rotas e formação de cidades.</p>

<p>A circulação de pessoas e as transformações no meio natural</p>	<p>(PR.EF04HI03.a.4.09) Identificar as transformações ocorridas na cidade e no campo ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</p> <p>(PR.EF04HI05.a.4.10) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções para a população e o meio ambiente.</p> <p>(CVEL.EF04HI29) Relacionar as atividades agrícolas do estado identificando os processos de mecanização da agricultura e comercialização.</p>
<p>Ocupação e exploração do litoral paranaense</p> <p>Tropeirismo: trabalho com o gado e a ocupação da região central do estado</p> <p>O oeste paranaense no século XVII - a relação de trabalho nas obras: exploração da erva-mate e madeira</p>	<p>(CVEL.EF03HI10) Compreender as razões da luta pela posse da terra em diferentes contextos espaciais e temporais.</p> <p>(CVEL.EF04HI30) Compreender o papel das diferentes formas de trabalho no processo de ocupação das terras paranaenses.</p> <p>(CVEL.EF04HI31) Identificar as mudanças e permanências nas atividades econômicas nos diferentes períodos históricos da sociedade paranaense.</p>
<p>O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais</p>	<p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e de permanências ao longo do tempo.</p> <p>(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo as orais.</p>

Avaliação

Sobre a avaliação neste componente curricular, Ranzi e Moreno (2005) lançam as seguintes indagações: “será que avaliar no ensino de História exige uma metodologia completamente diferente de outros componentes curriculares? Existe uma especificidade avaliativa para o ensino de História?” (RANZI; MORENO, 2005, p. 1).

Os autores destacam a posição de alguns especialistas em Didática da História que apontam quatro possibilidades, as quais indicam uma aprendizagem propriamente histórica:

- 1) A verificação do quanto o aluno aprendeu do conteúdo trabalhado em sala pelo professor;
- 2) Os conhecimentos factuais ou particulares;
- 3) O pensamento histórico, que, em última análise, se diferencia de interpretações que tentam de forma aligeirada ou espontânea representar o passado; e
- 4) A compreensão dos usos sociais e culturais que são feitos da História (Ranzi; Moreno, 2005, p.1, grifos no original).

Ainda que os métodos avaliativos utilizados em sala de aula sejam semelhantes para todos os componentes curriculares, a natureza da aprendizagem a ser avaliada difere-se conforme as áreas do conhecimento. É necessário, nesse sentido, compreender e identificar pedagogicamente quais as principais operações intelectuais que merecem ênfase para o aprendizado da História.

Assim, entende-se que os principais itens a serem avaliados no processo de aprendizagem dos estudantes da EJA estão apresentados na coluna “objetivos de aprendizagem” do quadro de conteúdos, que mencionam as operações intelectuais esperadas como resultado do trabalho com cada conteúdo.

Os conhecimentos citados na referida coluna podem ser sintetizados em 10 itens. No entanto, convém esclarecer que esses itens devem ser pensados sempre em relação aos conteúdos e aos objetivos de aprendizagem específicos.

Quadro 3: Quadro síntese para avaliação

Crítérios	Não atinge	Atinge com auxílio	Atinge sem auxílio	Observações
1) Estabelece relações entre o passado e o presente?				
2) Identifica, em uma reflexão oral e escrita, papéis divergentes atribuídos a um evento?				
3) Hierarquiza, no tempo, determinados eventos históricos?				
4) Utiliza noções relacionadas ao tempo, tais como: medida, calendário, décadas, séculos, semanas, entre outros?				

5) É capaz de realizar uma produção escrita que mostre uma interpretação e uma explicação, comparando diversos documentos/fontes?				
6) Utiliza noções relacionadas ao tempo, como: datas, mudança, permanência, sucessão, simultaneidade, entre outros?				
7) Consegue estruturar uma linha do tempo de um período histórico, citando eventos significativos?				
8) Consegue empregar vocabulários e conceitos adequados para explicar diferentes modos de vida: regimes políticos, poder, sociedade, entre outros?				
9) Identifica, na História local, momentos de inserção em um contexto mais amplo da História do Brasil?				
10) Consegue colocar-se em relação a diferentes épocas e elementos estudados?				

Fonte: Adaptado de Ranzi e Moreno (2005, p. 13-14).

Além desse quadro, também é importante recorrer a outras formas de organizar um esquema avaliativo que priorize os objetivos de aprendizagem a serem alcançados com o trabalho desenvolvido. Nessa perspectiva, é importante avaliar o domínio que o aluno vai adquirindo sobre os conceitos trabalhados.

Conforme apresentado nos encaminhamentos metodológicos, o trabalho com fontes é de fundamental importância nos processos de ensino e de aprendizagem no componente curricular História. Da mesma forma, no processo avaliativo, o professor deve estar atento a esse aspecto porque é, principalmente, nas atividades com as fontes o momento no qual é possível observar o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno.

Para isso, é necessário que o professor saiba a diferença entre trabalhar com texto, imagem e/ou filmes tanto na ótica da interpretação quanto no sentido da interpretação histórica, a qual requer situar as informações em contextos mais amplos, envolvendo processos de abstração e generalização. Lembra-se a discussão já estabelecida nos encaminhamentos teórico-metodológicos, na qual a interpretação histórica tem por pressuposto fundamental o diálogo temporal (passado, presente e futuro), a busca por compreender a intencionalidade do contexto de produção da fonte e a causalidade entre as relações sociais.

Duas questões são centrais no processo de avaliação do trabalho do aluno com as fontes/documentos:

1- o aluno forma o conceito de “documento”, o qual “[...] são recortes que refletem, em última instância, a intenção de quem os produziu” (Ranzi; Moreno, 2005, p. 21).

2- o aluno desenvolve a sua capacidade de elaborar questões para o documento, “[...] de ler nas entrelinhas, de estabelecer relações” (Ranzi; Moreno, 2005, p. 19) ou realiza somente uma descrição dos documentos apresentados.

O ponto de partida para qualquer análise histórica é, sem dúvida, a interpretação das fontes/documentos, e pode-se esperar que alunos da 1º e 2º períodos anos fiquem centrados mais no que veem e realizem menos inferências sobre a fonte/documento do que os alunos das 3º e 4º períodos. É nesse contexto que devemos atuar, ou seja, são:

[...] as questões propostas pelo professor que vão dar norte ao trabalho. O documento sozinho não levará a lugar algum. Desta maneira, primeiramente, é você, professor que estará desenvolvendo sua capacidade de elaborar questões, de ler nas entrelinhas, de estabelecer relações (Ranzi; Moreno, 2005, p. 19).

Orientados pelos objetivos de aprendizagem, organizamos o trabalho educativo e realizamos a avaliação, desse modo, os resultados nos oferecem tanto um diagnóstico da aprendizagem dos alunos quanto da pertinência do ensino realizado para promovê-la, servindo, desse modo, como instrumento que permite avaliar e aperfeiçoar a prática docente.

Referências

ADAM, M. J. **Pedagogia Histórico Crítica e Educação Histórica**: contribuições para o ensino de História nas etapas 7, 8 e 9 do Eja. Rio grande do Sul: Dissertação de Mestrado, 2016.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALMEIDA, F. C. de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos**, Porto Alegre, v. 3, n.8, p. 9-30, 2011.

BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. [online]. São Paulo, v.32, n.93, p.127-149, 2018.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. (Coleção Primeiros Passos). Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639 de 5 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CAPELATO, H. H. R. **Multidões em cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CASTANHO, S. **Teoria da história e história da educação: por uma história cultural não culturalista**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CRESTANI, L. A. **Fronteiras do ensino da história regional e local**: a desconstrução da memória oficial ensinada em sala de aula. Toledo: Fasul, 2016.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FRANCO, A. P.; RAMOS, A. A. Narrativas Docentes sobre o ensino de História na Eja: a produção de documentário como análise. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.39, 2023.

FELGUEIRAS, M. Ç. **Pensar a história**. Repensar seu ensino. Porto: Porto Editora, 1994.

FUNARI, P. P. A. **A história e o sentido das escolas técnicas**. São Paulo: CEETEPS/UNESP, s.d.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBBSAWN, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LEE, P. Prefácio. In: BARCA, I. **O pensamento histórico nos jovens**. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000, p. 11-13.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. Instituto Lukács. São Paulo, 2012.

MIRANDA, S.; COSTA, C. M. Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas. **Boletim Pedagógico PROEB/2001**. Ciências Humanas. Juiz de Fora, UFJF/CAED, 2002, p. 78-86.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162; set. 92 / ago. 93.

NETTO, J. P. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2000, p. 50-64.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense. 1980.

ORSO, P. J.; TONINDANDEL, S. A Pedagogia Histórico-crítica e o Currículo Básico Para a Escola Pública do Paraná - 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 03 de 22 de novembro de 2018**. Curitiba: Paraná, 2018b.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná**. SEED/SUED, 2006.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Paraná, 2018a.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba, PR, 1990.

RANZI, S. M. F.; MORENO, J. C. **A avaliação em história nas séries iniciais**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, C. L. da. **O Ensino de História Local nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Proposta Curricular do Município de Cascavel (2008 - 2021)**. Cascavel: Unioeste, 2022.

SILVA, E. **As Categorias Tempo e Espaço no Ensino de História: aspectos históricos, teóricos e epistemológicos**. Cascavel: Unioeste, 2023.

SCHMIDT, M. A.; SOBANKI, A. de Q. **Competência do Pensamento Histórico**. Curitiba: W.A. Editoras, 2020.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TREPAT, C.; COMES, P. **El tiempo y el espacio em le didáctica de las ciencias sociales**. 4. Ed. Barcelona: Graó, 2002.

VILAR, P. **Iniciação do vocabulário de iniciação histórica**. Lisboa: Sá da Costa, 1985.

LÍNGUA PORTUGUESA

Concepção do Componente Curricular Língua Portuguesa

A humanização que difere os seres humanos dos outros animais está fundada em uma vida em sociedade organizada na base do trabalho. Nesse contexto, o desenvolvimento da linguagem não é decorrente apenas de leis biológicas, mas também de leis sócio-históricas, uma vez que o homem é um ser de natureza social.

A necessidade de comunicação existente entre os seres humanos proporcionou o desenvolvimento da linguagem oral, bem como produziu a necessidade de criar signos que registrassem essa comunicação (escrita). Conforme Capozzoli (2001), o impacto trazido pela escrita, a codificação em barro da linguagem oral, separou a história da pré-história. A escrita permitiu o contato com grandes filósofos como Aristóteles, Platão, Sócrates, Heródoto, Sófocles, entre outros pensadores e escritores do mundo antigo.

Desse modo, Capozzoli (2001), afirma que desvinculada da linguagem oral, a escrita não teria razão de ser, assim como os objetos e os fenômenos culturais não teriam sentido na ausência do ser humano. Como qualquer fenômeno da cultura, a linguagem é um produto da ação humana, além de ser um suporte simbólico dessa ação, que torna possível a representação, tanto do mundo no qual e sobre o qual agem os seres humanos, como também a representação que este tem de sua ação e de si como sujeito dessa atividade.

Entende-se, então, que o surgimento da linguagem se deu por intermédio das relações de trabalho, devido à necessidade de comunicação e de interação com o outro. A princípio, essa interação era baseada nos movimentos e gestos exigidos durante o desenvolvimento da ação produtiva, passando, posteriormente, à linguagem sonora articulada.

De acordo com Leontiev (1971), o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação à necessidade oriunda do trabalho e do imperativo de interação entre os sujeitos nas diferentes esferas da atuação humana.

Desse modo, o bem mais precioso que a escola pode oferecer aos seus alunos é o acesso ao mundo letrado que só é possível por meio da alfabetização. Conforme preconizam os documentos oficiais (Brasil, 2017; Paraná, 2018), a alfabetização precisa ser assegurada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, para que, com o domínio do sistema de escrita alfabética o aluno possa continuar ampliando seus conhecimentos linguístico-discursivos e culturais, por meio do uso da linguagem.

Aprofundando a compreensão sobre as relações da linguagem e de seus usos, Bakhtin/Volochinov (2004) afirma que a linguagem se configura como lugar de construção de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos. Constitui-se, ainda, como uma forma da ação sobre o outro e sobre o mundo, sendo marcada por um jogo de intenções e representações, configurando-se, portanto, como algo inacabado que se atualiza no contexto sócio-histórico e ideológico, o que lhe confere uma dimensão interlocutiva e dialógica.

Por conseguinte, no componente curricular Língua Portuguesa/Alfabetização, concebe-se a linguagem como interacionista e dialógica, por compartilhar das ideias do Círculo de Bakhtin, que a compreende como social, histórica e ideologicamente determinada pelas condições concretas em que se realizam, ou seja, nos processos de interação entre os sujeitos. Dessa forma, esse componente curricular tem como *objeto de estudo a língua/linguagem*.

Dentro dessa abordagem, tem-se como centro organizador da linguagem a **interação verbal**, responsável por situar o **sujeito** como um ser sócio historicamente constituído na relação que estabelece com o(s) outro(s). Essa interação entre os sujeitos favorece o desenvolvimento da linguagem e, segundo Bakhtin/Volochínov, deve ser compreendida como a “realidade fundamental da língua” (Bakhtin/Volochínov, 2004, p. 127).

Ao abordar a interação verbal, compreende-se, em um primeiro plano, o caráter **dialógico** da linguagem, o qual sustenta-se no ato da interação que é a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. Para Bakhtin (2003, p. 348), “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, entre outros. Nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida”. O dialogismo, segundo o autor, pressupõe um diálogo entre um eu e um outro, entre sujeitos que interagem por meio da linguagem em contextos socioideologicamente situados. Todavia, essas relações dialógicas não se circunscrevem simplesmente no limite do diálogo, há que se considerar a existência de uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, sendo inevitavelmente, também, a palavra do outro. Isso quer dizer que qualquer pessoa, ao falar, leva em conta a fala de outros sujeitos, que está presente na sua.

Nesse sentido, as relações dialógicas pressupõem um diálogo para além dos interlocutores. Ao fazer uso do discurso, o sujeito o organiza sempre a partir de outras vozes, outros discursos, o que faz com que “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (Bakhtin/Volochínov, 2012, p. 128). Os autores defendem o dialogismo como aspecto constitutivo da linguagem e o preconizam como característica essencial das interações que se estabelecem com o outro e com os outros enunciados, destacando que

O diálogo, no *sentido estrito* do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num *sentido amplo*, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin/Voloshinov, 2004, p. 127, grifo nosso).

Afirmar que a interação mediada pela linguagem ocorre em um contexto sócio-histórico, implica no reconhecimento de que a linguagem é uma parte das forças produtivas desenvolvidas pelos seres humanos no processo de transformação da realidade. O **discurso** não tem existência própria, pois ele é um produto da atividade social humana. Para que o sujeito elabore discursos, é preciso que ele seja um ser social real, objetivo, vivo e atuante, uma vez que o discurso é concebido como manifestação real da linguagem, “a língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2010, p. 207). Dessa forma, a concepção de linguagem na perspectiva interacionista e dialógica, respaldada no materialismo histórico dialético, considera o discurso como uma manifestação, isto é, uma materialização da ideologia que, por sua vez,

decorre do modo de organização das formas de produção social. Tais manifestações se revelam nos enunciados produzidos pelos sujeitos nos atos de interação.

Os **enunciados** são compreendidos, dentro da concepção dialógica e interacionista da linguagem, como **textos** e, por isso, é possível falar em **texto-enunciado**. Segundo Bakhtin, “dois elementos determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (Bakhtin, 2010, p. 308). Logo, o texto pode ser compreendido como enunciado por possuir e realizar uma finalidade (informar, anunciar, provocar a reflexão, fazer agir, orientar, entre outros). Nessa perspectiva, todo texto-enunciado é produzido para uma situação de interação e, por isso, atende a um propósito discursivo em função do que dizer, para quem, quando, onde, em que situação. Por isso, entende-se que ele é constituído também pelo extralinguístico, pois, o texto-enunciado não se esgota em suas marcas linguísticas e pode gerar possibilidades de réplicas, de reações do outro.

Para Brait (2012), sob esse viés dos pensadores do Círculo de Bakhtin, é impossível um texto ser compreendido apenas em seus limites linguísticos/semióticos¹; necessariamente, extrapola-se para o extralinguístico, o que significa que, para compreendê-lo, faz-se necessário inseri-lo em seu contexto de produção.

Compreendido sob essa abordagem, “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)” (Bakhtin, 2010, p. 308), e um interlocutor (ouvinte ou leitor): “a palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento” (Bakhtin, 2010, p. 226). Como enunciado, o texto é determinado pela interação social e pelos interlocutores. É, portanto, na intenção discursiva que o autor produz o seu texto-enunciado, tendo em vista o que dizer, como dizer e para quem dizer. Logo, a situação social, o contexto determina completamente a estrutura da enunciação.

Em função disso, o sujeito seleciona um gênero discursivo apropriado para a situação concreta de uso da linguagem. Por **gênero discursivo** (ou **gênero do discurso**), entende-se os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262) que são elaborados nos diversos campos de atividade humana e são apresentados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna” (idem, p. 282). Logo, todo gênero ancora-se em um contexto social, histórico e ideológico, uma vez que “a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social” (Medviédev, 2012, p. 200).

Considerar essa premissa teórica significa reconhecer os gêneros como instrumentos de interação verbal, pois é neles que os textos-enunciados se organizam, moldando o discurso conforme a esfera social em que se situa. É possível dizer, então, que os gêneros estão presentes em todas as nossas relações sociais formais e informais. Portanto, “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 268). Por estarem ligados à vida, à história da linguagem, pode-se dizer que todo gênero discursivo é constituído de duas partes: uma extraverbal (extralinguística) e outra verbo-visual.

Ao tratar de sua **dimensão extraverbal**, Volochínov e Bakhtin (1926) defendem que o discurso verbal por si só é insuficiente. Ele depende de seu contexto extraverbal para significar. Nesse sentido, os autores explicam que o discurso “[...] nasce de uma situação pragmática

¹ Semiótico refere-se a toda forma possível de linguagem capaz de produzir significado e sentido, dessa forma, ilustrações ou imagens, gestos, expressões faciais, cores, sons e ruídos dentre outros são elementos a serem considerados nas práticas de linguagem.

extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (Volochínov e Bakhtin, 1926, p. 6). Essa dimensão ultrapassa os elementos linguísticos/semióticos do texto-enunciado e incorpora os elementos extralinguísticos que envolvem toda a sua situação de produção e, por isso, exercem determinações sobre o gênero.

A dimensão **verbo-visual**², por sua vez, refere-se ao **conteúdo temático**, ao **estilo** e à **construção composicional** do enunciado, considerando-se as relações dialógicas presentes em uma situação específica de interação em um dado campo da comunicação discursiva, ou seja, remete aos elementos constitutivos do gênero em consonância com a dimensão social. Trata-se, assim, “da parte percebida ou realizada em palavras” (Volochínov e Bakhtin, 1926, p. 8). Embora se definam duas dimensões para os gêneros discursivos, é muito importante compreender que ambas se encontram inter-relacionadas na constituição do texto-enunciado, de modo que este só pode ser compreendido se levar em consideração tanto sua parte verbal/material, como sua dimensão extraverbal.

O **conteúdo temático** refere-se ao que se diz/escreve dentro de determinado texto-enunciado, em função da necessidade de dizer/escrever. Trata-se do conteúdo do texto relacionado à situação de interação. Por isso, pode-se afirmar que o conteúdo temático aborda todo o aspecto discursivo do enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar os limites linguísticos. “Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (Bakhtin/Volochinov, 2004 p. 133) e está relacionado a uma situação sócio-histórica, envolvendo o espaço e o momento da interação, os interlocutores, o campo de atuação na qual se insere e a finalidade discursiva. Portanto, está vinculado ao contexto e contempla a intenção discursiva do autor e a dimensão social do gênero.

O **estilo**, para Bakhtin (2003), está indissociavelmente ligado ao gênero. Segundo o autor, “o estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento” (Bakhtin, 2003[1979], p.266), pois corresponde à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que, em textos verbais, integram os enunciados; ou os recursos multissemióticos (plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor, tamanho, imagens visuais estáticas, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, entre outros) em textos não-verbais. Bakhtin afirma ainda que as formas gramaticais não podem ser estudadas sem levar sempre em consideração seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (Bakhtin, 2003, p. 268). Com essas palavras o autor nos indica que a análise do estilo do gênero deve avançar para além de sua materialidade linguística, buscando identificar as relações dialógicas que ali se estabelecem.

A **construção composicional**, por sua vez, refere-se à maneira de organizar o texto-enunciado em função das características peculiares de cada gênero, a “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (Bakhtin, 2010, p.301). Compara-se, dessa forma, à roupagem de um texto que permite identificar o gênero ao qual pertence. Embora a

² Essa expressão foi cunhada por Brait (2013) para referir-se aos textos-enunciados que apresentam um entrecruzamento e entrecimento de signos linguísticos (verbais) com elementos visuais (a imagem, por exemplo), para estabelecer relações dialógicas que despertem discursos, revelando, por assim dizer, o tema. “A dimensão visual interage constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção” (BRAIT, 2013, p. 62, destaque nosso).

construção composicional esteja ligada à estrutura, ao formato de um texto-enunciado que se configura em um gênero discursivo, Costa-Hübes (2014) orienta que “não podemos aprisioná-la em formas estruturais rígidas, haja vista que todo gênero se organiza dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto” (Costa-Hübes, 2014, p. 25).

Enfim, ao assumir, no componente curricular Língua Portuguesa/Alfabetização, a concepção interacionista e dialógica, compreende-se a linguagem como espaço em que o sujeito analisa e interpreta as contradições que perpassam os contextos nos quais está inserido.

Nesta perspectiva, a linguagem entendida como uma ferramenta por meio da qual o homem se expressa e interage com o outro, compreende o mundo e constitui-se como sujeito, adquire e produz conhecimentos, deve ser trabalhada no contexto escolar, observando-se as especificidades no trabalho com a oralidade, com a leitura/escuta, com a escrita/produção textual e com a análise linguística/semiótica, considerando o processo de reescrita de textos mediado pelo professor.

Objetivo Geral

O trabalho pedagógico no ensino do componente curricular Língua Portuguesa visa a garantir ao aluno a possibilidade de compreender o caráter dialógico e interacional da linguagem por meio de ações efetivas de uso e reflexões sobre a língua/linguagem em práticas de oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica em textos de diferentes gêneros discursivos pertencentes a variados campos de atuação, com ênfase na apropriação do sistema de escrita alfabética. Para cada uma dessas práticas há objetivos específicos a serem alcançados, conforme segue:

Quanto à oralidade

Propiciar ao aluno o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva, por meio do trabalho sistematizado com diferentes gêneros orais, em interações formais e informais, primando principalmente pela capacidade de uso formal da língua.

Quanto à leitura/escuta

Desenvolver no aluno a capacidade de ler/ouvir textos (orais, escritos e multissemióticos) de diferentes gêneros discursivos, decodificando, compreendendo e interpretando-os dentro de seu contexto de produção, mantendo um diálogo efetivo entre autor-texto-leitor.

Quanto à escrita/produção de texto

Propiciar ao aluno o entendimento da produção (oral, escrita e multissemiótica) de textos de diferentes gêneros, que leve em consideração o momento sócio-histórico e ideológico, o(s) interlocutor(es), o gênero discursivo, o tema, a finalidade, o veículo, o suporte e o

campo de atuação, oportunizando sempre o planejamento, a revisão, a reescrita/edição e a circulação dos textos produzidos.

Quanto à análise linguística/semiótica

Desenvolver no aluno a reflexão sobre o emprego da língua e de recursos semióticos em textos (orais, escritos e multissemióticos) de diferentes gêneros, seja em situação de leitura ou de prática de reescrita textual, de modo que compreendam os mecanismos de textualização e suas possibilidades de sentido, em função da situação social de produção e de interlocução.

Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

No quadro curricular os conteúdos estão separados por práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica). A separação dessas práticas se dá apenas para fins de organização curricular, já que no trabalho em sala de aula é comum e desejável que elas sejam trabalhadas de modo integrado. Todavia, trataremos dos encaminhamentos teórico-metodológicos específicos de cada uma dessas práticas, não por considerar que elas devam ser trabalhadas isoladamente, mas para que nessa integração não se perca a especificidade de cada uma delas.

Oralidade

A oralidade é uma prática social que se materializa nos mais diferentes gêneros discursivos, sejam estes formais ou informais, que se constituem em diferentes contextos de uso. Trata-se, assim, de recorrer à linguagem oral para a interação com o(s) outro(s) em função de um querer dizer que motiva essa necessidade.

Não se trata de estabelecer aqui uma dicotomia entre a linguagem oral e a linguagem escrita; nem de valorizar “falas corretas” em oposição a expressões “incorretas”. O que se entende, conforme Schneuwly (1997), é que existem diferentes linguagens orais, assim como diferentes formas de escrita. Nesse sentido, trabalhar com oralidade na escola significa relacioná-la ao gênero discursivo que, por sua vez, apontará para a forma oral nele empregada.

No trabalho com a oralidade na escola, é importante considerar os interlocutores, a intencionalidade dos participantes da interação, o contexto que os envolve, uma vez que esses elementos determinarão o grau de formalidade ou informalidade que dará sustentação ao discurso. Todavia, conforme Baumgartner (2015), “[...] não é apenas o contexto que determina o grau de formalidade. O conhecimento dos falantes sobre tais graus é também determinante sobre seus usos” (Baumgärtner, 2015, p.45).

Levar os estudantes a conhecer esses graus de formalidade é papel da educação escolar, o que requer um trabalho sistemático com os gêneros orais, de modo que o aluno compreenda as regras que orientam cada produção discursiva, ampliando, assim, o domínio da oralidade. Nesse caso, cabe à escola alargar as possibilidades de interlocução por meio da

língua oral, mediando situações de ensino que possibilitem ao aluno entender que esse uso é determinado pelas diferentes situações de imersão social.

É importante, então, termos conhecimentos sobre o gênero com o qual iremos trabalhar, pois “[...] para ensinar um gênero oral é necessário definir os princípios, os mecanismos e as formulações que constituirão os objetivos da aprendizagem dos alunos” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 180-181). Um dos princípios básicos é analisar se o gênero proposto como objeto de estudo está acessível ao nível do aluno, considerando assim, o nível de desenvolvimento atual dos alunos e aquele que deve ser alcançado via o trabalho com determinado gênero. Entende-se que há gêneros apropriados para cada nível de desenvolvimento, os quais permitirão seu acesso, conhecimento e uso, de modo que o aluno possa relacioná-los com sua prática social.

A oralidade na EJA, tem significância ímpar, visto que adolescentes, jovens, adultos e idosos, já possuem uma gama de experiências vividas, trazem histórias, vivências e conhecimentos diversos que devem permear as aulas, pois suas falas servem de cenário para direcionar e redirecionar conceitos. A relação entre esses sujeitos com idades tão distintas e vivências diversas, torna-se um ambiente favorável para compreender a voz do outro e ampliar o próprio discurso.

No trabalho com a oralidade, faz-se necessário levar em consideração a diversidade de gêneros discursivos, de modo que diferentes campos de atuação (campo da vida cotidiana; da vida pública; das práticas de estudo e pesquisa; artístico/literário) sejam contemplados. Em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao referir-se ao campo da vida cotidiana, pode-se pensar no trabalho com gêneros como: convite, receita culinária, dentre outros. No campo artístico-literário, pode-se explorar os gêneros: cordel, lenda, mito, canção, parlenda, cantiga, quadrinha, conto, causo, fábula, anedota/piada, trava-língua, provérbio, poema, dentre outros. No campo da vida pública, destacam-se: notícia, texto de campanha de conscientização, propaganda, dentre outros. No campo das práticas de estudo e pesquisa, convém trabalhar com relato de experimentos, entrevista, debate, seminário, entre outros. Ao se trabalhar a oralidade nesses diferentes campos de atuação vai ficando claro para o aluno que os modos de dizer algo, mudam a depender desses campos de atuação.

Na alfabetização de jovens e adultos, é muito importante explorar alguns gêneros tanto na oralidade quanto na escrita. Os poemas, convites, relatos de experiência, são exemplos de gêneros que pertencem à cultura oral, mas que também são encontrados e podem ser trabalhados na escrita. Isso significa dizer que, ao trabalhar com esses gêneros na oralidade não se descarta o trabalho com esses mesmos gêneros na escrita, pois não há uma dicotomia entre essas formas de linguagem. Nas palavras de Schneuwly (2005), “É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais” (apud Rojo, 2006, p. 40).

É importante compreender que o gênero oral selecionado para estudo deve ser o ponto de partida para promover reflexões sobre as condições em que a linguagem oral é produzida; desenvolver atividades que estimulem a compreensão e a escuta ativa/responsiva de textos orais; produzir textos orais em função de situações de interação estabelecidas, levando

em consideração os recursos linguísticos e multissemióticos³ empregados para organizar o discurso. Considerando os alunos da EJA: “A modalidade oral da língua está estabelecida, e esses alunos chegaram à idade adulta lidando com ela, vivendo com ela” (Abreu; Rosa, 2021, p. 110), cabe à escola melhorar as condições de interação oral desses sujeitos.

O trabalho com a produção de textos orais inicia-se com a exploração de sua dimensão extraverbal, que significa situar o texto na vida e na história (onde, quando, quem, por que, para quem o texto está sendo produzido), explorando seus aspectos sócio-histórico e ideológicos, uma vez que, ele está totalmente imbricado com o contexto que o envolve. Logo, se o trabalho com a oralidade se foca na língua viva, não há como desvinculá-la de seu contexto de produção. Assim, é preciso compreender que o discurso muda a depender do interlocutor, por exemplo, é mais fácil falar com pessoas com as quais temos maior proximidade do que discursar para pessoas totalmente desconhecidas.

Uma vez explorada essa dimensão extraverbal, convém direcionar os estudos para a organização oral do texto – dimensão verbo-visual – que envolve não apenas os recursos verbais (fala), mas também outras formas de manifestação da linguagem, de modo que todo gênero oral pode ser definido como entidades multimodais. Isso ocorre porque, ao falar, o falante não utiliza somente palavras proferidas pela boca, mas faz alterações no tom de sua voz, faz pausas, suspira, ri, além disso, troca olhares com seus interlocutores, faz mímicas faciais, enfim, expressar-se oralmente é muito mais do que somente proferir um discurso, mas em muitas situações envolve convencimento, emoção que são dados pelos recursos que estamos denominando de verbo-visual.

Considerando que os alunos da Educação de Jovens e Adultos possuem diversas vivências e experiências, percebemos os diferentes falares nessas turmas, devido as variações linguísticas que ocorrem por diversos fatores: classe social, idade, regionalidade, gênero dentre outros aspectos. Precisamos ter a clareza de que todas as variantes devem ser respeitadas e valorizadas. Contudo, a escola precisa trabalhar com a língua padrão do Português do Brasil, por isso, é importante prever momentos de socialização de experiências, debates, seminários, dramatizações entre outras para que os alunos possam melhorar a sua forma de comunicação oral, de modo que possam adequar seu discurso ao interlocutor, falando com mais ou menos formalidade.

Enfim, de um modo geral, trabalhar com a oralidade na sala de aula pressupõe olhar para a linguagem viva manifestando-se por meio de enunciados em diferentes situações e contextos de produção, o que requer compreender que a Língua Portuguesa revela-se de diferentes maneiras. Como diz Schneuwly (1997), existem diferentes linguagens orais; logo, existem diferentes maneiras de trabalhar com essa linguagem na sala de aula, seja na fase da alfabetização ou com alunos já alfabetizados. Nesse sentido, o aluno precisa ser exposto a diferentes discursos, para que possa analisar a fala do outro, como cada pessoa se expressa, qual é a forma de linguagem presente, quais recursos o locutor utiliza para convencer ou cativar seu público. Além disso, os alunos precisam ser estimulados a expressarem seu pensamento, pois o fato de ser adulto ou adolescente não exime a pessoa da vergonha ou do

3 Compreende-se por recursos multissemióticos na oralidade os gestos, as expressões, as pausas planejadas no momento da fala, a entonação dentre outros.

constrangimento de falar em público, pelo contrário, às vezes, isso é até acentuado na vida adulta e como sabemos linguagem é poder, logo temos que dar palavras aos sujeitos da EJA.

Leitura/Escuta

Em se tratando do trabalho de leitura com o aluno da EJA, é fundamental analisar esse sujeito e sua relação com a linguagem pelo viés de Freire (1989): “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, este aluno possui determinadas leituras de mundo, provenientes das suas relações interpessoais familiares, na comunidade ou no trabalho que poderão contribuir nas atividades em sala de aula.

O ensino de leitura na EJA, deste Município, é fundamentada na perspectiva interacionista e dialógica da linguagem, pois parte-se da compreensão de que ler é participar do grande diálogo da vida, presente nos textos de diferentes gêneros que circulam socialmente. O leitor, ao assumir tal condição, passa a vivenciar uma situação real de discurso, mediante a qual, como interlocutor, se predispõe a responder ao autor do texto, seja para afirmar que compreende o que ele escreveu/disse, seja para contra argumentá-lo com suas próprias palavras, ou para interpelá-lo. Nessa direção, estabelece-se um encontro entre autor, texto e leitor quando este, responsivamente, considerando a relação dialógica com o contexto sócio-histórico e ideológico do enunciado, busca compreender o texto para, então, colocar-se em uma posição ativa de resposta.

Geraldi (1997), defende que a leitura só tem sentido quando resulta na compreensão responsiva do leitor que, por assumir essa postura diante do texto e do autor, tem condições de questioná-los, criticá-los e exaltá-los. Sob tal condição, a leitura possibilita a interação com o locutor/autor e com a realidade sócio-histórica-ideológica que os envolve e, no diálogo que se estabelece, o leitor se constitui como um sujeito que produz sentidos e que, portanto, é competente e proficiente no ato de ler.

A prática de linguagem da leitura possibilita ao sujeito aprender novos conteúdos, vivenciar novas experiências, conhecer outras realidades, por isso, é tão importante formar o leitor, haja vista que primeiro aprende-se a ler para depois ler para aprender. Logo, é por meio da leitura e das relações dialógicas que se ampliam conhecimentos, se consolidam valores e alargam as compreensões. Assim, é função da escola ensinar o aluno a ler e ler não somente o escrito, mas ler o que está subentendido em cada texto.

Ao ler o leitor entra em diálogo com um autor que está ausente, dessa forma precisa ser capaz de (re)significar, (re)criar os sentidos do texto expressos pelo autor. Assim, podemos afirmar que a leitura é um ato de interação entre leitor - texto - autor e, nessa relação, novos sentidos são produzidos para o texto, pois ao ler, o leitor relaciona o conteúdo expresso no texto com seus conhecimentos, crenças, valores, atitudes e ideologias. Considerando que ao ler o sujeito relaciona as informações trazidas pelo texto com os seus conhecimentos prévio é fundamental que o professor proporcione aos alunos diferentes materiais de leituras, a fim de assegurar a eles a ampliação dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e lexicais que são relevantes para compreensão leitora.

É claro que temos que considerar que o sujeito da EJA tem dimensões de autonomia e identificações maiores e mais variadas do que quando se trata de crianças em idade

escolar regular. Isso porque mesmo sem o domínio do sistema de escrita alfabética ou com um domínio bem precário, que lhe possibilite ler, na verdadeira acepção da palavra, ele possui conhecimentos que lhe permite algumas leituras de mundo. O papel da escola frente a isso, é garantir ao aluno o acesso à leitura tanto das palavras como das ideias implícitas nos textos, ou seja, a leitura crítica.

É necessário compreender, então, que a leitura é uma prática que contribui significativamente para consolidação de um sujeito autônomo, crítico, e socialmente constituído, uma vez que, é por meio do ato de ler responsivamente que se ampliam as formas de interpretação e compreensão do mundo e de suas relações com o(s) outro(s), com os objetos e com a própria sociedade.

Por atender as diferentes necessidades humanas, a leitura assume importante papel de interação social, lê-se para: informar, identificar alguma orientação, interagir com o outro, emocionar, acalmar as emoções, aprender, ensinar, por prazer, dentre tantos outros propósitos. Por assim se configurar, pode-se dizer que essa prática é necessária para a realização das mais diferentes tarefas/ações nos variados campos da atividade humana.

Com base no reconhecimento do papel social da leitura na formação contínua do sujeito, de sua função interativa e dialógica, cabe-nos, como professores, assumirmos o compromisso de atuar na formação do aluno leitor, de modo que ele seja capaz de ler textos de variados gêneros, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos. Entende-se, assim, que a leitura não está centrada apenas no texto escrito. Lê-se também (e muito) textos orais, sonoros, gestuais, imagéticos resultantes de diferentes gêneros discursivos como conversação face a face, música, dança, propaganda, filme, dentre tantos outros. O texto não verbal está presente no cotidiano de diversas formas e em variados lugares. As ilustrações, as fotografias, os sons buscam atingir o leitor com maior impacto. As informações não verbais presentes nos textos interferem significativamente na produção de sentido, ampliando as reflexões acerca do mundo.

Para os alunos da EJA, o acesso à leitura é fundamental pois, “os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade, os que não têm bons empregos (muitas vezes nenhum), não têm moradia, atenção à saúde, direito ao lazer” (Britto, 2015, p. 141). A escola cumpre o papel de dar acesso ao mundo letrado de modo a ampliar as possibilidades de atuação em seu campo social. Conforme Dionisio (2005), o sujeito contemporâneo, para agir efetivamente no mundo letrado, deve ser capaz de ler, compreender e interpretar textos constituídos com variados tipos de linguagem. Trabalhar a leitura por meio de gêneros que envolvam as múltiplas linguagens e as novas tecnologias é imprescindível para que o processo de letramento aconteça, pois não há como analisar os textos desconsiderando todos os modos semióticos que o compõem.

Além disso, deve-se atentar-se para quem produziu o texto, em que situação foi produzido, para quem se dirige, onde foi publicado, qual temática aborda, essas questões auxiliam na ampliação da compreensão dos enunciados e na identificação das ideologias que apresenta.

Para auxiliar no processo de leitura e compreensão do texto, é importante conhecer alguns aspectos que constituem os gêneros discursivos, tais como estrutura composicional, estilo e unidade temática. De posse desses conhecimentos o aluno pode, em alguns textos,

reconhecer o gênero antes mesmo de fazer a leitura, somente com base em sua organização e distribuição no papel ou na tela, um bom exemplo disso são as receitas, os poemas que apresentam estrutura composicional bem específica. É importante compreender que a forma de linguagem empregada em um gênero e outro muda a depender de quem escreveu, em que suporte o texto vai circular, bem como que as intenções da escrita, faz com que a linguagem seja formal ou informal, a seleção do léxico, o uso excessivo ou não de adjetivos, a forma de estruturar as orações e os períodos, também que o uso dos verbos no pretérito, presente ou futuro dependem, do estilo da escrita exigida para cada gênero discursivo. Por fim, identificar o tema de cada texto, reconhecendo as ideologias presentes no discurso é uma ação necessária à compreensão e interpretação.

Ao debruçar-se sobre o estudo da dimensão verbo-visual de um texto-enunciado, para exploração de seu *conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional*, é importante compreender que os alunos, principalmente na fase da alfabetização, precisam de uma mediação maior por parte do/a professor/a. Para isso, devemos planejar as práticas de leitura na perspectiva de formar um aluno leitor. Logo, é importante compreender que o ato de ler pressupõe, necessariamente, algumas etapas, as quais devem ser devidamente exploradas para que o aluno avance em direção a cada uma delas, sendo elas: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção (Menegassi, 2010).

A decodificação é a primeira etapa da leitura, pois é responsável pela decifração da mensagem escrita (reconhecimento do sistema de escrita alfabética), se o aluno não for capaz juntar os sons das sílabas para a composição das palavras, frases e textos não conseguirá ler. A decodificação também ocorre quando ao trabalhar com o estudo do texto o professor faz questões cujas respostas são copiadas de forma literal do texto.

A compreensão está diretamente relacionada com aquilo que o aluno consegue absorver da leitura. Nesse sentido, para verificar se está ocorrendo a compreensão, devemos observar se ele é capaz de falar sobre o que leu, destacar as ideias principais, resumir o que foi lido. Daí a importância de planejar questões nas quais para respondê-las o aluno não precise somente copiar as respostas, mas tenha que expressar aquilo que compreendeu com base no que leu.

A interpretação vai além da compreensão, pois é responsável pela leitura crítica, ao interpretar o aluno/leitor consegue utilizar os conhecimentos de leituras anteriores suas experiências de vida, seus conhecimentos de mundo para, com base neles e no texto lido, tecer a sua opinião a respeito da temática apresentada. Desenvolver a leitura crítica é função primordial da escola, nós, professores, precisamos conduzir os estudantes a localizarem as informações implícitas do texto, a fim de que possam ampliar a leitura da realidade na qual estão inseridos. A interpretação é momento de o aluno colocar-se no texto, ou seja, posicionar-se a respeito daquilo que o texto apresenta, com argumentos claros e convincentes.

A retenção é uma etapa muito importante, pois as anteriores dependem dela, haja vista que ela é responsável pelo armazenamento dos conhecimentos adquiridos durante a leitura na memória. Assim, de todas as leituras que realizamos vamos acumulando informações em nossa mente, e essas informações vão se constituindo em nossos conhecimentos prévios para as próximas experiências de leitura. Um exemplo disso é quando o professor realiza com

os estudantes leitura de um texto didático científico sobre determinado assunto e passados alguns dias realiza, em sala de aula, a leitura de uma notícia que trata do mesmo tema, espera-se que o estudante consiga traçar uma relação entre os dois textos, lembrando de aspectos que aproximam ou diferenciam as ideias apresentadas em cada um dos textos.

Embora se estabeleça essas quatro etapas para a leitura, é importante lembrar que elas não existem separadamente, mas compõem um conjunto harmônico, de tal forma que, dependendo do leitor, acontecem de forma imbricada.

Na fase inicial da leitura – período em que o aluno está sendo alfabetizado – o foco recai muito mais na decodificação e compreensão do texto. Porém, é importante que o professor provoque o aluno a avançar para além desses níveis, de modo que possa, enfim, tornar-se um leitor autônomo e responsivo.

Para além desses níveis, é necessário estimular a mobilização de diferentes estratégias na leitura de um texto. Por estratégias pode-se compreender os procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para resolver problemas que encontra no momento em que está decodificando, compreendendo e interpretando um texto. São estratégias de leitura: a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação (Solé, 1998; Menegassi, 2010).

Sobre a seleção: ao pensar nas estratégias de leitura em sala de aula, precisamos ensinar os alunos a selecionar o que pretendem ler, de acordo com os objetivos de leitura. Assim, se a intenção é localizar uma informação específica é importante que o aluno consiga centrar sua atenção somente àquilo que lhe interessa, desprezando as informações que são irrelevantes naquele momento.

Sobre a antecipação: antecipar a temática de um texto, de uma história é importante para que o aluno possa trazer para sua memória recente o assunto que será tratado. As atividades de antecipação são realizadas quando, antes da leitura, o professor chama à atenção dos alunos para determinados aspectos, tais como, ilustrações, título do texto ou livro, capa do livro, autor, são aqueles exercícios que chamamos de pré-leitura, ou seja, realizadas antes de ler o texto ou livro e que ajudam a prever o que será tratado no texto.

Sobre a inferência: nenhum texto apresenta todas as informações necessárias à compreensão, pois o autor sempre parte do princípio de que o leitor possui determinados conhecimentos que lhe permitirão inferir algumas informações, portanto, a inferência é uma ação que deve ser ensinada aos estudantes. Por exemplo, se vemos o enunciado: “vou levar o cachorro do meu pai ao pet shop”, não se espera que o leitor não fique em dúvida se o pai ou cachorro será levado ao pet, pois parte-se do princípio que o leitor tenha conhecimento do que seja um pet shop e que esse lugar atende animais, logo este é um conhecimento prévio do leitor que faz com que ele possa inferir a informação.

Sobre a verificação: antes de iniciar a leitura é importante realizar as atividades de pré-leitura, ou seja, fazer junto com os alunos o levantamento do que eles acham que será abordado no texto, quais são as possíveis personagens, em que lugar se passa, qual o possível desfecho. Diante de todos os levantamentos prévios é preciso, após a leitura, verificar se as previsões se confirmaram ou não, a esse momento, denominamos de verificação. Essa atividade é importante, inclusive na leitura de notícias, às vezes lemos uma manchete e imaginamos que ela tratará de determinado assunto, mas quando a lemos, percebemos que não tinha

nada a ver com as nossas expectativas. Isso, nos mostra que as estratégias de leitura estão imbricadas, haja vista que não adianta fazer as previsões se depois da leitura elas não forem confirmadas.

Diante das estratégias de leitura, compreendemos que é função primordial da escola ensiná-las aos alunos, haja vista que esses conhecimentos auxiliam no momento de ler e compreender um texto. Para tanto, o professor precisa planejar momentos de leitura coletiva nas quais as estratégias sejam realizadas, a fim de que progressivamente os alunos sejam capazes de colocá-las em prática com autonomia.

Como afirmam Koch e Elias (2007), são variados os objetivos da leitura: ora lê-se para se manter informado (textos de jornais e revistas, por exemplo), ora para buscar uma orientação (manual de instrução, receita culinária), ora por simples prazer e deleite (poemas, contos, romances entre outros) e ora ainda para realizar uma consulta (dicionários e catálogos). Na leitura de textos da esfera literária deve-se priorizar, portanto, a leitura prazer, fruição, contentamento, daí a importância de estimular o gosto pela leitura, por meio de momentos de leitura deleite em sala de aula, preparando o ambiente para esses momentos. No caso dos alunos não alfabetizados é fundamental que eles possam manusear materiais de leitura e o professor, nesse caso, prepara a contação de história fazendo as devidas entonações de voz e utilizando expressões e gestos visando cativar a atenção dos alunos.

Embora a leitura literária seja um importante apoio para a desmistificação da realidade, ela não assegura, por si só, que tal processo ocorra. É necessário que esteja inserida na busca de conhecimento e de transformação da realidade. É necessário, ainda, que o texto literário traduza o mundo real de forma desmistificadora ou que, no caso oposto, o trabalho pedagógico com o texto seja capaz de propiciar aos alunos uma análise crítica da forma mistificada com que o texto traduz a realidade. Logo o papel mediador do professor é fundamental, no sentido de direcionar o olhar dos alunos para determinados aspectos do texto, fazendo com que haja a relação daquilo que é lido com a realidade vivida. De acordo com Cosson (2015), o ensino da literatura pressupõe a mediação do professor que deve atuar como promotor da formação do aluno leitor. Nesse caso, é fundamental que a escola desenvolva práticas literárias por meio da leitura efetiva, visto que o letramento literário é uma prática social.

Em suma, a leitura de textos pertencentes a gêneros discursivos da esfera literária pode desencadear com eficiência a aproximação maior do aluno/leitor com a prática de leitura de outros textos, estimulando-o a uma leitura prazerosa, sem cobranças, mas com fruição e enriquecimento pessoal. E, de um modo geral, sempre que se trabalha com a leitura na sala de aula, independente do gênero discursivo, é importante considerar o conhecimento do leitor. Por isso, na seleção de um texto pode-se fazer os seguintes questionamentos: o aluno tem condições de ler e, com ajuda, compreender esse texto? Seu conteúdo amplia o universo de conhecimentos do aluno? Com ajuda, o estudante é capaz de reconhecer as marcas linguístico-discursivas do texto, decodificá-las e interpretá-las? Enfim, o texto não deve estar no nível de desenvolvimento já alcançado pelo estudante, mas um pouco além, de modo que, com a ajuda do professor, ele possa avançar para um novo nível de conhecimento discursivo e textual.

A leitura é, portanto, uma constante ativação de conhecimentos por parte do leitor,

ela exige deste um posicionamento diante do discurso do outro, pois ler pressupõe uma interação dialógica entre os sujeitos, que neste caso é constituído pelo leitor e pelo autor, mediados pelo texto.

Eixo da Escrita/Produção Textual: Aquisição da Escrita/Alfabetização

A taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos em nosso país está em 5,6%, o que representa aproximadamente 6,9 milhões de brasileiros que não dominam a leitura e a escrita, e isso, de certa forma, os colocam à margem da sociedade. Neste sentido, compreende-se a importância de inserir estes indivíduos no meio educacional, com vistas a oportunizar uma participação socialmente efetiva.

Destarte, neste documento, partindo da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural, em que a alfabetização para o adulto é vista como um ato político, ela dever ser pensada e planejada de modo a fornecer elementos para que o estudante possa compreender a realidade, desenvolva a consciência de classe e, conseqüentemente, lute por seus direitos.

Ao planejar o ensino para esse público é fundamental pensarmos em estratégias nas quais o aluno não se sinta alheio ao processo, visto que, ele já vem com um repertório decorrente de suas vivências e experiências que deve ser considerado em sala de aula, permitindo que ele se reconheça como sujeito ativo na sua relação com o novo conhecimento apresentado pelo professor.

Considerando que este público é formado por pessoas que outrora tiveram negado o direito de dominar escrita da própria língua materna, é preciso agora assumirmos a responsabilidade de organizar um trabalho pedagógico que consiga lhe garantir esse direito. Mas para isso, não devemos repetir práticas de alfabetização que são realizadas com crianças, nem mesmo ensinar a ler e escrever por meio de rituais mecânicos, nas palavras de Freire (1967, p. 119) “[...] na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem”.

Nos processos de ensino e de aprendizagem, como já afirmado ao longo deste texto, é relevante considerar que o adulto não alfabetizado possui uma vasta bagagem de conhecimento de mundo, haja vista que o fato de estar privado da leitura e da escrita não o impede de participar de muitos episódios de letramentos advindos da fala e da escuta. Logo, o ensino da leitura e da escrita não pode simplesmente ignorar os conhecimentos que os adolescentes, jovens, adultos e idosos acumularam ao longo da vida, razão pela qual, Freire (2002) afirma que a relação professor, aluno e o novo conhecimento deve ser permeada pelo diálogo.

[...] para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (Freire, 2002, p. 58).

A alfabetização de jovens e adultos é o ponto de partida para possibilitar que o sujeito compreenda a realidade na qual está inserido, bem como lute para conquistar o seu lugar na sociedade. Isso só é possível se tivermos o compromisso de dar aos alunos o acesso à palavra, compreendendo essa palavra como leitura de mundo. Para Schwartz (2010):

A alfabetização de jovens e adultos acontece ao longo de um processo que além de habilitar o aprendiz a ler, a produzir e compreender qualquer tipo de texto que desejar e/ou necessitar, precisa conduzir também para uma leitura crítica da realidade, auxiliando na percepção, conscientização e desejo de transformação quando a realidade assim o demandar (Schwartz, 2010, p.99).

Neste sentido, para que o aluno matriculado na EJA seja capaz de realizar a leitura crítica da realidade, o ato inicial diz respeito à compreensão de simbolismos, considerando que não há uma relação direta entre um símbolo e as características do que ele simboliza.

Vigotski (2007) caracterizou a representação escrita das palavras como sendo um simbolismo de segunda ordem, ou seja, representa sons emitidos na linguagem oral. A fala é um simbolismo de primeira ordem, são sons que representam objetos reais e suas relações. Progressivamente, a linguagem oral deixa de ser elo para a linguagem escrita e esta passa a ter o papel de simbolismo direto. Por exemplo, no início da alfabetização, quando um estudante vai escrever a palavra “cavalo”, é comum ele falar a palavra, emitir em voz alta o som de cada sílaba à medida que escreve. Na leitura também ocorre o mesmo, a atenção volta-se para a relação das letras com os sons que elas representam, então, o estudante cuidadosamente pronuncia cada parte da palavra, “ca”, “va” “lo” tomando consciência do seu significado ao final, “cavalo”. Isso significa que a escrita nesse momento é um simbolismo de segunda ordem e se recorre a oralidade, simbolismo de primeira ordem para representar o animal cavalo. Aos poucos, essa relação da escrita e da leitura com os sons das palavras orais vai ficando em segundo plano e a palavra escrita é associada diretamente ao seu significado. Ou seja, ela passa a ser um simbolismo de primeira ordem. Então, ao escrever ou ler “cavalo” o pensamento volta-se para o animal e não para os sons da palavra, pois a relação grafema-fonema já está internalizada.

No processo de apropriação da leitura faz-se necessário que o aluno aprenda a decifrar o que está escrito, o que é um aspecto imprescindível da alfabetização. Para isso, deve dominar o sistema alfabético/ortográfico e, gradativamente, adquirir a compreensão e o uso da língua nas diversas práticas sociais.

No processo de leitura e de escrita o foco inicial está na relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto e vice-versa. Contudo não podemos deixar de considerar que a escrita não é uma representação fiel da fala. Neste sentido, é importante compreender alguns aspectos fundamentais da relação grafema-fonema que ao serem conscientes para professores e alunos facilitam o processo de ensino e de aprendizagem, sendo:

- As letras **B, D, F, P, T** e **V**, independente do lugar onde estiverem nas palavras apresentarão um único som (correspondência biunívoca).
- Algumas letras representam mais de um som, como no caso da letra **R**, em que

apresenta sonoridade diferente nas palavras **RAIO** (erre forte) e **ARADO** (erre fraco). Enquadram-se nesse grupo os grafemas **C, G, L, M, N, R, S, X, Z** (correspondência cruzada).

- Uma unidade sonora apresenta mais de uma representação gráfica, como no caso de /ã/ que pode ser representada por **ã** (irmã), **am** (samba) e **an** (manga), (correspondência cruzada).

- Algumas letras não possuem relação sonora previsíveis, como no caso de **G** ou **J** (jeito, gelo), **S** ou **C** (sino, cinema), entre outras (correspondência arbitrária).

Organizar o ensino, priorizando inicialmente o trabalho de consciência grafofonêmica com palavras e sílabas nas quais estão presentes correspondências biunívocas, seguidas, posteriormente de correspondências cruzadas até chegar as correspondências arbitrárias permite ao professor seguir uma lógica no trabalho com o Sistema de Escrita e ao estudante tomar consciência desse Sistema.

Outro aspecto que devemos considerar no processo de alfabetização diz respeito à variação dos formatos e tipos de letras (caixa alta, script, cursiva, entre outros), além de ser necessário chamar a atenção para o traçado correto das letras, por isso, é fundamental que na sala de aula esteja exposto o alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas, cursivas e de imprensa.

É essencial, ainda, que sejam destacados os aspectos referentes à organização do espaço da página, à ordem das letras na escrita (que no sistema alfabético ocorre da esquerda para a direita), e à ordem das linhas no caderno (de cima para baixo). Tais noções precisam ser ensinadas, pois são convenções sociais que orientam a leitura e a escrita. Além das variadas formas de traçados das letras, há também os sinais que são complementares às letras como os acentos colocados na parte superior das letras: agudo (´), o circunflexo (^), a crase (ˆ), o til (~) e o trema (¨)⁴ e, em português apenas o cedilha (ç) na parte inferior da letra C.

Quanto ao trabalho com os símbolos e a ideia de representação, podemos elencar e levar para a sala de aula uma variedade de gêneros discursivos que apresentam em seu conteúdo temático, em sua construção composicional e em seu estilo vários símbolos que circulam socialmente: rótulos, slogans, placas de sinalização, bandeiras, entre outros, em torno dos quais trabalhará os aspectos verbais e não-verbais da linguagem.

De forma geral, a apropriação dos conteúdos de Língua Portuguesa no processo de alfabetização dar-se-á por meio de textos de diferentes gêneros, da **unidade maior** (texto), para as **unidades menores** (sílabas, letras e fonemas), o que significa que, ao explorar o texto em sua totalidade, podemos e devemos retirar enunciados (frases) ou palavras e, de modo contextualizado, trabalhar com as famílias silábicas, por meio da sonorização. É importante que a escolha das palavras a serem trabalhadas não seja aleatória, mas que siga a ordem de complexidade da relação grafema-fonema, como destacado anteriormente.

Pode-se elaborar, conjuntamente com os alunos, baterias de palavras que evidenciem o fonema ou a família silábica trabalhada, cartazes que apresentem o traçado correto das

⁴ O trema, que foi abolido das palavras em língua portuguesa pelo novo acordo ortográfico aprovado em 1º de janeiro de 2009, deve ainda ser usado na parte superior do U em nomes próprios de origem estrangeira e seus derivados, como em Hübes, Müller, Müsli.

letras, bem como a categorização gráfica e escrita de palavras, nas quais apareçam as sílabas com cores destacadas.

Durante a leitura do texto, das palavras e sílabas devemos enfatizar a relação grafe-ma/fonema, ou seja, sonorizar cada parte da palavra para que essa relação seja clara e o aluno compreenda os sons que estão presentes no interior da sílaba. No que tange ao alfabeto, é relevante que ocorra um trabalho diário de leitura e sonorização das letras. Podemos também confeccionar o alfabeto concreto, no qual é colado objetos cujo nome é registrado (palavra) e destacada a família silábica.

Outro aspecto importante quanto o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa é considerar que os conteúdos estão organizados em 4 eixos norteadores (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica, contudo devemos ter clareza de que, apesar de estarem organizados separadamente, ao abordarmos um determinado conteúdo de um eixo específico, devemos também contemplar os demais.

Com relação ao eixo da oralidade é importante proporcionar aos alunos da EJA, momentos de uso da fala, principalmente porque, na sua maioria, os alunos se apresentam tímidos e não se sentem à vontade para se expressar oralmente. Realizar rodas de conversas e relatos de experiências vividas é uma estratégia que pode favorecer à prática oral. Além disso, é fundamental que o aluno perceba as diferenças no discurso oral, que a fala deve ser adequada a cada contexto, ou seja, que o modo de se comunicar entre amigos e familiares (situação informal), tende a ser diferente da linguagem usada em uma entrevista de emprego (situação formal), bem como que o aluno perceba a importância do domínio dessas diferentes formas de expressão oral. Sobre a comunicação oral entre professores e alunos da EJA, Amparo (2012, p.57), ao observar o trabalho pedagógico realizado nessas turmas identificou que, muitas vezes, a fala do professor com os estudantes “lembra a forma como é tratada as crianças, ou seja, com palavras no diminutivo, com os mesmos procedimentos que são utilizados na Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Isso nos leva a pensar que a própria oralidade do professor é algo que merece atenção especial nas turmas da EJA.

Quanto ao eixo da leitura/escuta é necessário que o ensino para o público da EJA seja abordado considerando às necessidades e o interesse do aluno adulto. Como o ensino na Língua Portuguesa parte dos gêneros discursivos, faz-se necessário que os textos para leitura apresentem temáticas relevantes para a vida dos alunos jovens, adultos e idosos, respeitando seus interesses e experiências. Ou seja, os textos trabalhados precisam ter conteúdo e vocabulário pertinentes a este público, evitando-se, assim, um trabalho infantilizado.

Essa é uma dificuldade para quem trabalha com a alfabetização na EJA, pois, normalmente, os materiais disponíveis são destinados às crianças. E, de acordo com Reus (2017, p.135), não basta adaptá-los aos jovens e adultos, pois “como adaptar materiais que contêm abelhinhas, sapinhos e personagens de desenhos infantis, além das histórias, todas com enredos fantasiosos e infantis, para estudantes jovens e adultos trabalhadores?”. De acordo com Lopes (2008), também não se trata de adaptar o ensino destinado à crianças para os adultos, mas eleger textos que façam sentido para esse grupo de alunos.

Tal fato também deve ser considerado ao explorar o eixo da escrita/produção textual, pois isto fará com que o aluno se sinta motivado a escrever. No entanto, é necessário que

tenhamos clareza de que, para que o aluno realize uma produção textual, é preciso antes, disponibilizar subsídios que o conduzirão durante a escrita. Para tanto, é necessário estarmos atentos ao tema escolhido, apresentemos elementos sobre ele e realizemos momentos de debate, oportunizando aos alunos expressar suas opiniões.

Por fim, o trabalho com o eixo da análise linguística/semiótica é o momento em que, em conjunto com os alunos, realizamos reflexões sobre os elementos presentes no texto, tanto de ordem gramatical como de ordem verbo-visuais, as quais contribuirão para a compreensão e interpretação do texto, seja ele escrito ou verbalizado. Neste sentido, é fundamental que o trabalho com este eixo ocorra de maneira constante. Também é importante pensar na qualidade das atividades propostas aos alunos da EJA. Se o trabalho com a leitura é infantilizado, a tendência é a de que o trabalho com a escrita siga o mesmo caminho. Amparo (2012), ao observar salas de alfabetização na EJA identificou a presença de perguntas de interpretação textual e de análise linguística “simples de se responder, não considerando que o adulto já possui uma bagagem de conhecimento construídos ao longo de sua vida e que esta deve ser respeitada e valorizada” (Amparo, 2012, p.57) , o mesmo ocorrendo com a proposição de temas simples e infantis para a produção textual.

Enfim, seja na oralidade, na leitura, na escrita e no trabalho com a análise linguística é importante sempre lembrarmos que mesmo que não ainda dominem a linguagem escrita, os estudantes da EJA não são crianças, mas adultos e, assim, devem ser tratados.

Eixo da Escrita/Produção Textual: produção e reescrita textual

Subsidiada pela concepção interacionista e dialógica da linguagem, a atividade de produção de textos na escola significa momentos de interação com o outro (interlocutor), quando, ao assumir a posição de autor, o aluno organiza seu discurso em função da necessidade de expressar algo.

Destarte, a orientação teórico-metodológica que compreende a produção textual como forma de interação implica que, no ensino, as condições de produção, os interlocutores e o projeto discursivo passem a ser considerados como elementos indissociáveis, essenciais, para que a interação entre os sujeitos seja estabelecida.

A compreensão de escrita como forma de interação se respalda em Geraldi (1984) que, ao articular o ensino da Língua Portuguesa em torno dos eixos prática de leitura, *prática de produção de texto e prática de análise linguística*, mostrou a necessidade de criar condições, na escola, para que o aluno produzisse seu texto em como consequência de uma necessidade interativa.

Neste caso, para que a articulação entre esses eixos realmente se efetive é fundamental que o aluno tenha “o que” dizer e “para quem” dizer e, para que isso ocorra, precisamos disponibilizar elementos que o subsidie para a escrita textual. Nesta perspectiva é importante que ao solicitarmos aos alunos uma produção textual estejamos atentos para o cumprimento das etapas: Planejamento; Escrita; Revisão e Reescrita.

A Primeira Etapa, **planejamento do texto**, articula-se ao eixo da leitura, pois compreende-se que toda proposta de produção de texto deve ser iniciada com a leitura de textos do

gênero e/ou do tema com qual se pretende trabalhar. Na sequência, é fundamental utilizarmos estratégias variadas para que os alunos acumulem informações sobre o assunto para “terem o que dizer” na sua produção. Para isso, podemos levar os alunos a assistir a um determinado filme, peça de teatro ou programa de televisão, ler textos de autores distintos sobre um mesmo tema, ter acesso a variados textos do mesmo gênero, dentre outros.

Outro aspecto considerado relevante no ensino da produção textual diz respeito a finalidade do texto, ou seja, que o texto tenha uma finalidade para além da correção pelo professor. Quando o aluno compreende que o seu texto destina-se a alguém e que circulará em outros contextos que não seja somente a sala de aula, outro é o seu envolvimento com a escrita. Desse modo, é importante que a produção textual se aproxime de uma situação real que pode ser vivenciada pelo aluno.

Vale ressaltar que, como parte desta etapa de planejamento, cabe, ainda, elaborarmos um encaminhamento para a produção textual que oriente o aluno, da melhor forma possível, na sua escrita. Esse encaminhamento pode ser orientado ao se contemplar os seguintes aspectos: a esfera social (De onde? De que lugar social?), o gênero discursivo (Qual?), os interlocutores (Para quem?), o tema (O quê?), a finalidade (Por quê?) e as estratégias de produção (Como?).

O encaminhamento que antecede uma proposta de produção textual funciona como o elemento norteador para o aluno, uma vez que lhe esclarece sobre o gênero discursivo no qual seu texto irá se moldar e, conseqüentemente, que discurso deverá assumir devido ao campo de atividade humana no qual o gênero se inscreve; sobre o(s) interlocutor(es) envolvido(s) (para quem escrever/dizer); sobre o que dizer dentro do tema; sobre a finalidade daquele texto/enunciado; e, com base nesses elementos, escolhe-se as estratégias (verbo-visuais) de como dizer.

A Segunda Etapa diz respeito a **escrita do texto**, a qual não ocorre em um único momento. Mediante um comando de produção textual, o aluno produzirá a sua primeira escrita do texto, ou seja, o rascunho. Nessa primeira versão do texto, o aluno sistematiza suas leituras e inicia um diálogo com o(s) interlocutor(es), considerando o gênero discursivo, o tema, a finalidade, o veículo de circulação, enfim, os elementos apontados pelo comando de produção.

Depois de produzido o rascunho do texto, é importante que o aluno o leia e realize suas próprias constatações, para isso um distanciamento temporal entre a data de produção do rascunho e da primeira revisão feita pelo próprio aluno. Sugere-se, então, que essa versão do texto seja retomada somente em outra aula (no dia seguinte, ou alguns dias depois), pois assim, o autor/aluno (produtor do texto) assumirá a posição de leitor frente à primeira versão de seu texto produzido.

Em seguida, entra em cena a **correção do texto pelo professor** – Terceira Etapa do processo de produção textual. Nesse papel de “corretor”, nos colocamos como coautor do texto, lendo, questionando, fazendo apontamentos, corrigindo, indicando, enfim, orientando o que precisa ser melhorado para que o texto exerça sua função comunicativa

A correção é uma etapa muito importante, tendo em vista que as atividades subsequentes dependerão dos apontamentos sinalizados no texto do aluno. Sendo assim, é necessário que sejamos claros na correção, apontando questões, sejam elas gramaticais ou/e

ortográficas, que precisam ser repensadas e corrigidas. A intenção dessa ação é possibilitar que o aluno reflita sobre os apontamentos que realizamos e chegue às suas próprias constatações para a reescrita. Ressalta-se que, a linguagem empregada na correção, bem como o conteúdo das correções devem levar em consideração a especificidade do sujeito da EJA - estudantes com variadas idades, interesses diversos e com ampla variação no domínio da linguagem escrita,

Diagnosticados os problemas nos textos dos alunos, apontados na correção feita pelo professor, avança-se efetivamente para a **reescrita do texto (individual ou coletiva)** – a Quarta Etapa desse processo. No que se refere ao trabalho com a reescrita em sala de aula, é importante entender que ela possibilita o pensamento crítico-reflexivo do escritor sobre o próprio texto. Por isso, é também compreendida como prática de análise linguística. Devemos propor atividades que possibilitem aos estudantes retomar o texto integralmente ou somente algumas de suas partes, refletindo sobre o uso da linguagem. O que define as atividades são os conteúdos que selecionamos para serem abordados em cada momento.

Dentre as estratégias de correção de texto, a reescrita em que realizamos em conjunto com os alunos, realizando apontamentos, ensinando-os a refletir e realizar os ajustes necessários sobre seus textos, tem-se mostrado bastante eficaz. Essa ação pode ocorrer de forma coletiva – **reescrita coletiva** – ou de forma individual – **reescrita individual**.

Quanto ao trabalho com a reescrita coletiva, podemos selecionar um texto que representa um problema de escrita comum entre a maioria dos alunos e transcrevê-lo em papel kraft, no quadro ou projetá-lo, de modo com que todos os alunos possam visualizá-lo.

É importante lembrar que no procedimento da reescrita coletiva, não devemos querer “limpar” o texto do aluno, depois de apresentá-lo com todos os seus problemas para, em seguida, proceder a correção coletiva. Esse procedimento tornaria a atividade cansativa, enfadonha e com poucos (ou nenhum) resultados, haja vista a quantidade de informações que seria abordada. Por isso, a sugestão é que se focalize poucos problemas de uma vez. Nesse caso, o texto será exposto com as correções dos outros problemas já incorporadas ao texto, mantendo-se a escrita original nas partes cujo problema será objeto de ensino. Assim, o foco do trabalho recairá apenas nas partes que serão efetivamente exploradas.

Ou seja, dependendo do conteúdo a ser trabalhado, se reescreve todo o texto ou somente fragmentos dele. Por exemplo: se o propósito é explorar o formato do gênero, ou a clareza/sequência das ideias, ou, então, a paragrafação, é recomendado trabalhar com o texto inteiro. Porém, se o conteúdo em pauta for aspectos linguísticos como discurso direto, pontuação, concordância verbal ou nominal, coesão referencial ou sequencial, basta selecionar fragmentos de vários textos produzidos que apresentam um desses problemas. Esta é uma estratégia viável para trabalhar coletivamente com os alunos, propiciando reflexões sobre os usos da língua/linguagem.

Na reescrita individual, podemos elaborar atividades que permitam ao aluno refletir e corrigir os elementos que precisam estar adequados no texto, neste sentido é importante que seja elencado o aspecto a ser revisado, seja ele relativo à coerência, coesão, acentuação, pontuação ou ortografia.

No caso da reescrita individual, o trabalho pode ser conduzido de duas formas:

Depois da correção feita pelo professor, devolve-se o texto ao aluno e orienta-o para que o reescreva, conforme apontamentos deixados no texto. Nesse sentido, é importante que essa reescrita aconteça na sala de aula (e não como tarefa escolar) para que possamos ir mediando as ações do estudante, orientando-o nas dúvidas que persistirem.

Com base nos maiores problemas diagnosticados na turma, selecionamos um texto que representa o problema da maioria. Digitamos o texto, corrigindo todos os demais problemas que não serão trabalhados naquele momento. Os problemas que permanecerem na produção serão corrigidos pelos próprios alunos, mediados por atividades que elaboramos para ir conduzindo o processo de refacção.

Independente da estratégia adotada, o importante é que o texto do aluno seja conduzido à reescrita na perspectiva de que venha a atender a proposta inicial de interação. Findado esse processo, entende-se que o texto estará pronto para ser encaminhado ao(s) seus(s) interlocutor(es) e/ou circular socialmente, atendendo a sua finalidade discursiva.

Análise Linguística / Semiótica

A Análise Linguística (AL) é compreendida como o momento de trabalho efetivo com a linguagem, tendo como foco as questões gramaticais e as reflexões sobre as escolhas verbo-visuais na produção de um texto.

O trabalho com a prática de AL possibilita, ao aluno, refletir sobre suas escolhas linguísticas, gramaticais e semióticas em função do que, como, para quem e por que dizer. Neste sentido, o texto produzido pelo próprio aluno pode ser um ótimo ponto de partida para diagnosticar as dificuldades e acertos, pois é nele que o aluno-autor revela todas as suas (in)compreensões sobre a língua/linguagem. Logo, as produções textuais podem ser usadas como ferramentas para identificar o nível de apropriação dos alunos referente a escrita e outras formas de linguagem. Geraldi (1997) afirma que: “Criadas as condições para atividades efetivas em sala de aula, **quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos**, é no interior destas e a partir destas **que a análise linguística se dá**” (Geraldi, 1997, p. 189, grifos nossos).

Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que para trabalhar com a Prática de AL na aula de Língua Portuguesa - Alfabetização deve-se trabalhá-la em duas situações: em atividades de leitura e em atividades de reescrita de texto.

Ao estender a prática de AL para as atividades de leitura, percebemos que além do trabalho de correção gramatical dos textos produzidos pelos alunos, precisamos promover reflexões que permitam a eles compreender as escolhas que o autor de um texto faz em decorrência do seu projeto discursivo. Ao ler um texto, portanto, o leitor deve atentar-se, também, para os recursos (gramaticais, lexicais, notacionais, gráficos, semióticos etc.) que, de alguma forma, contribuem na produção do(s) sentido(s) do texto. Ao orientarmos o aluno a agir assim, seja na leitura ou na produção de texto, estamos contribuindo para que ele amplie suas capacidades de uso da linguagem.

A prática de AL, segundo essa orientação, sustenta-se em três princípios básicos que podem organizar, metodologicamente, seu encaminhamento:

- Parte-se de situações concretas de uso da linguagem, configuradas em textos/enunciados;
- Provoca-se reflexões sobre esses usos, relacionando-os com o querer-dizer do autor, situado dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico e que organiza o seu projeto discursivo dentro de um gênero;
- Categoriza-se tais seleções lexicais, gramaticais, sintáticas, semânticas, semióticas entre outras, sustentando-as teoricamente.

Todavia, vale lembrar que antes de tal encaminhamento é preciso trabalharmos com a leitura do texto, decodificando-o, compreendendo-o e interpretando-o em sua relação com o gênero e com o contexto de produção. Somente após esse procedimento de leitura é que se devemos avançar para as atividades de análise linguística/semiótica, as quais poderão, nesse caso, complementar a leitura/compreensão do texto.

Ao desenvolver-se essas atividades, seja para ajudar os alunos a ler e compreender o texto, seja para propiciar a eles reflexões sobre sua própria escrita, promove-se um estudo linguístico e semiótico do texto, na sua relação com o(s) sentido(s) pretendido(s) pelo autor. O ato de fazer uso da linguagem, seja por meio da oralidade, da escrita e de outras formas não-verbais, exige escolhas, planejamento, em razão do que se quer dizer. Logo, ler um texto procurando compreender essas escolhas, ou escrever um texto consciente dessas possibilidades de escolhas amplia a capacidade linguístico-discursiva do aluno porque situa-o em relação à função que a linguagem tem na promoção da interação.

Nesse caso, o trabalho com a AL deve ser constante na sala de aula desde a alfabetização e deve voltar-se tanto para os textos escritos, como para as produções orais e multimodais. Conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017), essa prática envolve análise e avaliação consciente, durante o processo de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição, de acordo com o gênero discursivo no qual se inscreve e com o contexto em que estão inseridos, o que significa atentar-se para o conteúdo temático, a construção composicional e estilística do gênero. Segue, na sequência, uma síntese dos conteúdos a serem explorados na AL de cada tipo de texto:

Em textos orais e escritos: coesão, coerência, organização da progressão temática, escolhas do léxico, variedade linguística, emprego da pontuação, estrutura sintática etc.

Em textos orais: elementos próprios da fala como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc., assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, movimento/postura corporal, gestualidade dentre outros.

Em textos multissemióticos: formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementariedade e interferência tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos na música, por exemplo.

Enfim, conforme destacado na BNCC, a AL de um texto envolve conhecimentos “grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos” (Brasil, 2017, p.81), que devem ser explorados devidamente para serem compreendidos em situações de leitura e de produção textual.

1º e 2º período

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM / EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ORALIDADE	Clareza na exposição de ideias.	(EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais.
	Escuta, compreensão e análise da fala do outro.	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, de modo a compreender que a escuta atenta é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de forma significativa.
	Turnos de fala.	(EF15LP11) Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, facial, tom de voz, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto oral.
	Registro formal e informal.	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências, etc), a fim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem, adequando seu discurso de acordo com a situação (formal ou informal).
	Identificação e interpretação de gêneros próprios do discurso oral.	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
	Reconhecimento das diferentes variedades linguísticas.	(EF35LP11) Reconhecer diferentes variedades linguísticas em canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas (que se modificam principalmente por fatores históricos e culturais), identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

LEITURA / ESCUA	Disposição gráfica (aspectos estruturantes).	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, sendo essa uma regra específica do nosso sistema linguístico, a fim de organizar e unificar a escrita.
	Fluência de leitura, compreensão de palavras.	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
	Formação de leitor; Produção de sentido ao texto lido; Compreensão e interpretação de texto.	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
	Gêneros discursivos: função social de produção e de circulação.	(EF15LP01) Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Antecipação, inferência e verificação.	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
	Localizar informação explícita.	(EF15LP03) Localizar informações explícitas nos textos.
	Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico visuais.	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
	Produção de sentido ao texto lido; Finalidade do texto.	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Fluência de leitura; Ritmo e entonação.	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com gradativa autonomia, ritmo e entonação, fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
	Apresentação e opinião a respeito do livro ou texto lido.	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca, de propriedade do aluno e/ou da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
Aprensão do sentido global do texto.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	

	Estratégia de leitura.	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
	Inferências do sentido de uma palavra ou expressão em textos.	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
	Elementos coesivos; Ampliação vocabular.	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Correspondência fonema-grafema.	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, com a mediação do professor, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
	Registro de palavras e textos copiados (alinhamento, segmentação e pontuação).	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
	Planejamento de texto.	(EF15LP05) Planejar com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
	Revisão de textos e reescrita de textos, observando: necessidades de correções aprimoramento, sequência lógica e ampliação das ideias.	(EF15LP06) Ler, revisar, reestruturar e reescrever o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
	Reescrita de textos (manual ou digital).	(EF15LP07) Reestruturar a versão final do texto coletivo ou individual, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
	Edição e publicação de textos em suportes digitais.	(EF15LP08) Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
	Convencões da escrita; Função do símbolo.	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, de forma a perceber semelhanças e diferenças, com a intervenção do professor.
	Convencões da escrita; Ortografia; Pontuação; Concordância verbal e nominal.	(EF35LP07) Utilizar ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
	Organização textual: progressão temática e paragrafação.	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Distinção entre notações léxicas (acento, til, cedilha, hífen).	(EF01LP04) Distinguir as letras de outros sinais gráficos.
	Princípio alfabético: relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação, em alguns casos, dos sons da fala. (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; j e g; s e z; e e o), em posição átona em final de palavra. (EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).
	Orientação (alinhamento e segmentação). Segmentação de palavras; Segmentação entre as palavras.	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco e segmentar adequadamente as palavras em sílabas. (EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
	Relação grafema e fonema.	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação gráfica, como princípio básico para aquisição do código escrito. (EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto, a fim de dominar as convenções da escrita. (EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
	Categorização funcional das letras: arbitrariedade do sistema de escrita.	(EF01LP09) e (EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais, a fim de compreender essa especificidade na formação de palavras.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras e de forma aleatória.
	Categorização gráfica.	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.
	Pontuação.	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como ponto final, interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação. (EF02LP09) Identificar e usar adequadamente, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação.

Sinonímia e antonímia – Morfologia.	(EF01LP15) Associar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
Consciência fonológica: unidades fonológicas ou segmentos sonoros.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas, remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
Convenções da língua: Sílabas canônicas e complexas.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
Sons nasais.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
Conhecimento das diversas grafias do alfabeto; Acentuação.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
Sinonímia e antonímia; Morfologia: prefixo in-im.	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
Grau do substantivo.	(EF02LP11) Usar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
Dígrafos.	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.
Acentuação; monossílabos tônicos. Palavras oxítonas.	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.
Classificação de palavras por número de sílabas: monossílabas, dissílabas e trissílabas e polissílabas.	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, a fim de classificá-las em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
Classificação das palavras quanto a posição da sílaba tônica.	(EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
Pontuação.	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.
Substantivos; verbos de ação.	(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação.
Uso do adjetivo.	(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.

	Uso dos prefixos e sufixos na formação de palavras.	(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
	Relações arbitrárias e uso do dicionário.	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário físico e/ou digital para esclarecer sobre a escrita, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia, ampliação vocabular.	(EF35LP13) Memorizar a grafia correta de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.
	Identificação e uso nas produções textuais do recurso coesivo anafórico.	(EF35LP14) Identificar em textos e usar, gradativamente, na produção textual, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

GÊNEROS DISCURSIVOS: CONVITE, BILHETE, RELATO DE EXPERIÊNCIA, RECEITA CULINÁRIA, REGRAS DE JOGO, LISTA.

ORALIDADE	Planejamento e produção de textos orais.	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, convite, bilhete, lista, relatos de experiências vividas, receita culinária, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	Sequência e clareza na exposição de ideias.	(CVEL.EJA12LP01) Assistir, em vídeo digital a programa de culinária e, a partir dele planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura de textos do campo da vida cotidiana.	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor ou já com certa autonomia, convite, bilhete, relatos de experiências vividas, receita culinária, lista dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (EF03LP11) Ler e compreender, com progressiva autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Identificação do tema/assunto do texto.	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia, convite, bilhete, lista, relatos de experiências vividas, receita culinária, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, bem como relacionar sua forma de organização a sua finalidade.

PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Adequação à esfera de circulação ao interlocutor e a situação comunicativa.	(CVEL.EJA12LP02) Planejar e produzir bilhetes, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais e cotidianas, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais e cotidianas, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Produção de textos pertencentes a tipologia injuntiva: verbos imperativos, indicação do passo a passo.	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Adequação à estrutura composicional do gênero; Rimas, aliteração e assonância.	(CVEL.EJA12LP03) Identificar e (re)produzir em, convite, bilhete, relatos de experiências vividas, receita culinária, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. (EF01LP20) Identificar e reproduzir em listas, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
	Estrutura textual (composição e estilo do gênero).	(CVEL.EJA12LP04) Identificar e reproduzir, convite, bilhete, relatos de experiências vividas, receita culinária, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. (EF03LP16) Identificar e reproduzir em textos injuntivos instrucionais (regras de jogo), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos), a fim de manter a diagramação específica dos textos desses gêneros (instruções de execução – “modo de fazer”). (EF03LP17) Identificar e produzir, em gêneros epistolares, a formatação própria deste texto (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desse gênero.
	Coesão sequencial.	(EF02LP17) Identificar e reproduzir em convite, bilhete, relatos de experiências vividas, receita culinária, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade.

CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: DOCUMENTOS PESSOAIS (REGISTRO DE NASCIMENTO E REGISTRO GERAL), CARTAZ, CLASSIFICADOS E PROPAGANDA		
ORALIDADE	Estrutura e produção de texto oral.	(CVEL.EJA12LP05) Planejar, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, cartaz, classificados e propaganda que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
LEITURA / ESCUTA	Compreensão em leitura; Atribuição de sentido ao texto lido; Finalidade do texto e função social.	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (CVEL.EJA12LP06) Ler, conhecer e compreender, com autonomia, a função social dos diferentes gêneros discursivos relacionados aos documentos pessoais.
	Linguagem verbal e não verbal; Intencionalidade e ideologia.	(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Planejamento e Produção de textos de diferentes gêneros do campo da vida pública.	(CVEL.EJA12LP07) Planejar, produzir e escrever, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, cartaz, classificados e propagandas, utilizando linguagem considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
	Planejamento e produção de textos de diferentes gêneros da esfera cotidiana.	(CVEL.EJA12LP08) Planejar e produzir, cartazes para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho e tipo de letras, leiaute, imagens, cores, escolha de palavras) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Consistência argumentativa.	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico, relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando gradativamente registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Estrutura e composição de gêneros da esfera jornalística.	(CVEL.EJA12LP09) Identificar e reproduzir em classificados, propagandas, fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor, anúncios publicitários e textos de campanha de conscientização digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
	Análise do uso dos adjetivos em gêneros da esfera jornalística.	(EF03LP23) Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

GÊNEROS DISCURSIVOS: GRÁFICO, TABELA, VERBETE

ORALIDADE	Produção de textos orais, atendendo a finalidade de comunicação.	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
	Escuta de textos orais.	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.	(EF35LP19) Recuperar e socializar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
	Exposição de trabalhos ou pesquisas escolares, argumentação.	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula e em outros espaços escolares, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala, de modo a adequar progressivamente a linguagem à situação comunicativa.
LEITURA / ESCUTA	Leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros do campo investigativo.	(CVEL.EJA12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia, entre outros gêneros do campo investigativo, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Imagens analíticas em textos.	(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).
	Pesquisa.	(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais e impressos de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
	Compreensão de relatos de pesquisa.	(EF03LP24) Ler, ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Síntese reflexiva de leituras.	(EF35LP17) Pesquisar e selecionar, com a mediação do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulem em meios impressos ou digitais.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Planejamento e produção de texto escrito e que expressem o resultado de pesquisas realizadas; Adequação ao tema; Unidade temática.	(CVEL.EJA12LP11) Planejar e produzir pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Adequação do texto às normas de escrita; Composição e estilo de cada gênero.	(CVEL.EJA12LP12) Identificar e reproduzir em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
	Reprodução de tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados de pesquisa, obedecendo a forma de composição de cada gênero.	(EF03LP26) Identificar e reproduzir em relatórios de observação e pesquisa, com a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
GÊNEROS DISCURSIVOS: POEMA, LETRA DE MÚSICA, LENDAS, TIRINHAS		
ORALIDADE	Marcas linguísticas; Elementos coesivos; Contação de histórias.	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).
	Ritmo e entonação; Postura e articulação correta das palavras.	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
LEITURA / ESCUTA	Apreciação estética de poemas e textos versificados; Estilo e formas de representação.	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Linguagem verbal e não-verbal.	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
	Reconhecimento de textos literários, artísticos e sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura de textos pertencentes a tipologia narrativa.	(CVEL.EJA12LP13) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor e, gradativamente, de maneira autônoma, lendas.
	Leitura de textos multissemióticos.	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

	Formação do leitor literário.	(EF35LP21) Ler e gradativamente compreender, com progressiva autonomia, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Texto narrativo: compreensão da estrutura do discurso direto.	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
	Especificidades, características dos gêneros discursivos.	(EF35LP23) Apreciar letras de músicas, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Produção coletiva de textos de tipologia narrativa.	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço) a fim de apropriar-se gradativamente da produção escrita de narrativas.
	Concordância verbal e nominal	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
	Uso do discurso direto em narrativas ficcionais.	(EF35LP26) Ler e compreender, com a mediação do professor e progressivamente com autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, a fim de observar gradativamente os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
	Marcadores temporais e espaciais - advérbios de tempo e lugar. Autoria da escrita (produz com e para o outro).	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Identificação e reconhecimento de rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões, comparações.	(EF12LP19) Perceber e compreender em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
	Identificação dos elementos da narrativa.	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida, ouvida ou assistida, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
	Identificação em texto narrativo: cenário, personagem central, conflito gerador, resolução.	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
	Discurso direto e indireto.	(EF35LP30) Identificar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.

3º e 4º período

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM / EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
ORALIDADE	Clareza na exposição de ideias.	(EF15LP09) Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
	Escuta, compreensão e análise da fala do outro.	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Turnos de fala.	(EF15LP11) Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante as situações de fala, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, facial, tom de voz.
	Registro formal e informal.	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
	Reconhecimento das diferentes variedades linguísticas.	(EF35LP11) Reconhecer diferentes variedades linguísticas em canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas (que se modificam principalmente por fatores históricos e culturais), identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos, a fim de promover convívio respeitoso com a diversidade linguística.
LEITURA / ESCUTA	Gêneros discursivos: função social, contexto de produção e de circulação.	(EF15LP01) Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor.

	Antecipação, inferência e verificação.	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
	Localização de informações explícitas.	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos.
	Linguagem verbal e não verbal; Uso dos recursos gráfico-visuais.	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
	Decodificação. Fluência de leitura; Ritmo e entonação.	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com gradativa autonomia, ritmo e entonação, fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
	Seleção de texto e apresentação da opinião sobre o que foi lido.	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca, de propriedade do aluno e/ou da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
	Apreensão do sentido global do texto.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Estratégia de leitura.	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
	Inferência do sentido de palavras ou expressões em textos.	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
	Elementos coesivos; Ampliação vocabular. Identificação de elementos coesivos entre partes de um texto.	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Planejamento de texto.	(EF15LP05) Planejar com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

	Revisão e reescrita de textos.	(EF15LP06) Reler, revisar, reestruturar e reescrever o texto produzido, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia, pontuação, paragrafação e coerência. (EF15LP07) Reestruturar a versão final do texto coletivo ou individual, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
	Edição e publicação de textos em suportes digitais.	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
	Convenções da escrita. Ortografia; Pontuação; Concordância verbal e nominal.	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
	Relações anafóricas na referenciação e construção da coesão e da coerência.	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação, finalidade), com nível suficiente de informatividade.
	Organização textual: progressão temática e paragrafação.	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Relações arbitrárias e uso do dicionário.	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário físico e/ou digital para esclarecer sobre a escrita, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia ampliação vocabular.	(EF35LP13) Memorizar a grafia correta de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.
	Identificação e uso nas produções textuais do recurso coesivo anafórico.	(EF35LP14) Identificar em textos e usar, gradativamente, na produção textual, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo.
	Relação grafema x fonema; Relações arbitrárias.	(CVEL.EJA34LP14) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais, morfológicas e de uso frequente com correspondências irregulares.
	Encontros vocálicos.	(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).

	Polissemia.	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual, de modo a perceber a importância do contexto para inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	Localização de palavras no dicionário (escolher o melhor significado).	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, a fim de reconhecer o significado mais adequado para o contexto que deu origem à consulta.
	Acentuação.	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s). (EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
	Pontuação.	(EF05LP04) Identificar e diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses. (EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos, ponto e vírgula, aspas, reticências e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.
	Concordância verbal e nominal.	(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal). (EF05LP06) Flexionar, gradativamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
	Tempos e modos verbais.	(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, pretérito e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
	Concordância entre artigo, substantivo e adjetivo.	(EF04LP07) Identificar em textos lidos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal), a fim de que progressivamente produza com maior adequação da concordância nominal.
	Uso das conjunções e dos advérbios.	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
	Composição de palavras.	(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

GÊNEROS DISCURSIVOS: FATURA, CARTA DE RECLAMAÇÃO, BIOGRAFIA, E-MAIL, HISTÓRIA EM QUADRINHOS E TIRAS

LEITURA / ESCUA	Leitura e compreensão de gêneros pertencentes ao campo da vida cotidiana (boletos, faturas e carnês).	(EF04LP09) Ler e compreender, com a mediação do professor e em colaboração com os colegas, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, para que identifique os elementos principais que compõem esses gêneros.
	Identificação do tema-assunto-finalidade de textos.	(EF04LP10) Ler e compreender, com certa autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto e compreender as características próprias desses gêneros.
	Linguagem verbal e não verbal.	(EF15LP14) Produzir e analisar, em cooperação com os colegas e com a mediação do professor, o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Produção de gêneros pertencentes ao campo da vida cotidiana.	(EF04LP11) Planejar e produzir, com a mediação do professor e progressivamente, com certa autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de adequar as suas produções as normas requeridas por esses gêneros.
	Adequação da estrutura e linguagem ao gênero.	(CVEL.EJA34LP15) Identificar e reproduzir, gradativamente, em textos do campo da vida cotidiana, a formatação própria desses textos, de modo a reconhecer e empregar a estrutura e a linguagem características do gênero.

CAMPO DA VIDA PÚBLICA

GÊNEROS DISCURSIVOS: ANÚNCIO PUBLICITÁRIO, NOTÍCIA, CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO

ORALIDADE	Planejamento e apresentação de jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet. Estratégias de argumentação.	(EF04LP17) Apresentar, com a mediação do professor, jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.
	Estratégias de argumentação.	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes, a fim de desenvolver a consistência argumentativa, ampliando conhecimentos científicos, políticos, culturais, sociais e econômicos.

LEITURA / ESCUA	Produção de sentido articulando texto e contexto de produção em notícias.	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado, atribuindo sentido ao texto, a fim de articular o texto ao seu contexto de produção.
	Distinção entre fato e opinião.	(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), para que identifique nos textos lidos quais são os fatos e quais são as opiniões.
	Unidade temática; Ideias principais.	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com progressiva autonomia, notícias, reportagens, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Leitura crítica de fatos publicados em mídias distintas.	(EF05LP16) Ler e comparar, com a mediação do professor, informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual parece ser mais verídica e por que, de modo a desenvolver a criticidade em sua leitura.
PRODUÇÃO DE TEXTOS / ESCRITA	Consistência argumentativa.	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Produção de notícia adequando o texto ao formato e as especificidades requeridas pelo gênero.	(EF04LP16) Produzir, com a mediação do professor, notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando, progressivamente, a situação comunicativa e o tema/assunto do texto..
ANÁLISE LINGÜÍSTICA / SEMIÓTICA	Análise da entonação, da expressão facial e corporal de apresentadores de jornais radiofônicos ou televisivos.	(EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados, de modo a considerar o contexto de produção e de circulação.
	Adequação da estrutura e linguagem argumentativa.	(CVEL.EJA34LP16) Identificar e reproduzir, coletiva e individualmente, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias e cartas de reclamação, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
GÊNEROS DISCURSIVOS: ENTREVISTA, TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E RESENHA, VERBETE		
ORALIDADE	Escuta de textos orais.	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, a fim de compreender e respeitar os turnos de fala e a opinião dos demais colegas, além de ampliar conhecimentos.
	Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro.	(EF35LP19) Recuperar e socializar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras, de modo a reconhecer as intenções presentes nos discursos.

	Ampliação e adequação do vocabulário (usos e contextos sociais); roteiros e edição de vídeos identificação e compreensão.	(CVEL.EJA34LP17) Identificar e compreender como são produzidos roteiros com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto, de modo que amplie seu vocabulário e adeque sua produção ao contexto social.
	Argumentação.	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula e em outros espaços escolares, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala, de modo a adequar, progressivamente, a linguagem à situação comunicativa, sob a mediação do professor.
LEITURA / ESCUA	Síntese reflexiva de leituras.	(EF35LP17) Pesquisar e selecionar, com a mediação do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais
	Leitura de gráficos, tabelas e diagramas.	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações, a fim de interpretar os dados apresentados nesse gênero.
	Leitura crítica de fatos publicados em mídias distintas.	(EF05LP16) Ler e comparar, com a mediação do professor, informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual parece ser mais verídica e por quê, de modo a desenvolver a criticidade em sua leitura.
	Leitura e compreensão de textos de divulgação científica.	(CVEL.EJA34LP18) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a compreender as características desses gêneros.
	Comparação de informações apresentadas em gráficos e em tabelas.	(EF05LP23) Comparar as informações apresentadas em gráficos ou tabelas, reconhecendo a função desses recursos em textos, como forma de apresentação e organização de dados e informações, a fim de identificar e interpretar os dados apresentados nesses gêneros.
PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Produção de roteiro para edição de reportagem digital.	(EF05LP17) Produzir roteiro, com a mediação do professor, para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de organizar as ideias principais coletadas para posterior produção textual.
	Planejamento e produção de textos que expressem o resultado de observações e pesquisas.	(EF05LP24) Planejar e produzir, sob a orientação do professor, textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Adequação da estrutura e linguagem argumentativa.	(EF35LP16) Identificar e reproduzir, gradativamente, em notícias e companhas comunitárias, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais, de modo a identificar as especificidades da linguagem requerida nesses gêneros.
	Formas de composição dos textos	(EF04LP23) Identificar e reproduzir a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
	Concordância verbal e nominal; Pontuação; Ortografia.	(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, a fim de adequar, progressivamente, suas produções às normas da escrita padrão.
	Recursos coesivos e articuladores de sentidos.	(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade, de modo a aperfeiçoar, gradativamente, a qualidade da escrita.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

GÊNEROS DISCURSIVOS: AUTOBIOGRAFIA, MINICONTO, CONTOS CONTEMPORÂNEOS, CHARGE

ORALIDADE	Contaçõ de história.	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).
LEITURA / ESCUTA	Reconhecimento de textos literários, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação e aprimoramento como leitor literário, bem como permitir o contato com diferentes culturas.
	Leitura e compreensão de textos pertencentes a tipologia narrativa, adequados para o ano escolar.	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor e, gradativamente, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora, cognitiva e a análise textual.
	Leitura de textos multissemióticos.	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.
	Formação do leitor literário.	(EF35LP21) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores, para desenvolver o gosto literário.
	Texto narrativo: compreensão da estrutura do discurso direto.	(EF35LP22) Perceber e identificar diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, a fim de compreender a estrutura do discurso direto.

PRODUÇÃO TEXTUAL / ESCRITA	Identificação da função do texto dramático.	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, seqüências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens, a fim de compreender, gradativamente, os elementos característicos da narrativa.
	Discurso direto e indireto em narrativas ficcionais.	(EF35LP26) Ler, compreender e produzir, com a mediação do professor e progressivamente com autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, a fim de observar gradativamente os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
ANÁLISE LINGUÍSTICA / SEMIÓTICA	Identificação em texto narrativo: cenário, personagem central, conflito gerador.	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual, histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas, com a mediação do professor, a fim de gradativamente compreender as formas de composição de narrativas.
	Discurso direto e indireto.	(EF35LP30) Identificar, diferenciando-os, com a mediação do professor, discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso, a fim de compreender o discurso direto e indireto.

Avaliação

A prática pedagógica deve refletir uma concepção de ser humano, de sociedade e de educação, conforme discussão apresentada nos pressupostos filosóficos deste documento. Logo, o conhecimento científico deve ser compreendido como um ato humano de objetivação do saber sistematizado produzido pelos seres humanos ao longo da história, que ocorre por meio da interação entre os sujeitos (professor x aluno, aluno x aluno) e os objetos do conhecimento.

Nesse enfoque, é importante observar que há diferentes formas de discurso presentes na sociedade, e há saberes já produzidos sobre esses discursos que nos permitem entendê-los de modo mais profundo. Assim, para que o aluno tenha a possibilidade de apropriar-se do legado cultural que faz uso da linguagem escrita deve, em primeiro lugar, ser alfabetizado. Conforme explicam Dangió e Martins (2018), “A alfabetização insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E além disso, para que possam também compreender a realidade, qualificando-se como ser social” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 150). Considerando que estamos tratando de alunos da EJA a necessidade de apropriação da alfabetização se torna mais evidente.

Diante do exposto pelas autoras, fica claro que o primeiro passo para a formação do sujeito é assegurar-lhe o domínio do sistema de escrita alfabética para que, de posse desse saber, avance na apropriação dos demais conteúdos estabelecidos para os Anos Iniciais no componente de Língua Portuguesa. Esses conhecimentos, ao serem apropriados pelos alunos, permitem o desenvolvimento de diferentes capacidades linguístico-discursivas que são apresentadas nas práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica.

Desse modo, a avaliação nesse componente curricular deve avaliar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a linguagem nos mais diversos contextos de uso. Considerando que essa capacidade vai se desenvolvendo ao longo da escolarização, e não somente em um momento pontual específico, o processo de avaliação na sala de aula deve ocorrer de maneira diagnóstica e contínua, de acordo com o desenvolvimento gradativo do aluno. Os instrumentos utilizados para esse fim serão as atividades produzidas que abordem o trabalho com os gêneros discursivos e contemplem as práticas de linguagem, de maneira articulada.

O professor precisa estar atento para os conteúdos já apropriados pelo aluno na oralidade, considerando clareza na exposição de ideias, as características da conversação espontânea, a articulação correta das palavras, os turnos de fala, os aspectos não linguísticos (paralinguísticos), o registro formal e informal na produção de texto oral.

No que se refere à leitura, é importante avaliar se os alunos decodificam a palavra escrita, se apresentam fluência na leitura, se compreendem e interpretam os textos (orais, escritos e multissemióticos) lidos/ouvidos, considerando o contexto de produção e circulação, os interlocutores, a finalidade, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo de cada

gênero discursivo. Para isso, é importante que estratégias de leitura como a antecipação, a inferência e a verificação sejam devidamente exploradas no cotidiano da sala de aula.

No que concerne à prática de linguagem da escrita/produção textual, é importante avaliar a capacidade de o aluno interagir por meio da produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) de diferentes gêneros discursivos, considerando a situação de interação. Nessa avaliação, o professor atuará como o primeiro interlocutor da produção do aluno, não agindo apenas como indicador de erros ortográficos, mas atuando como coautor, intervindo nessa produção com apontamentos e orientações que propiciem ao aluno a reflexão sobre os aspectos discursivos, gramaticais, estruturais e/ou semióticos, em práticas de análise linguística.

Nesse sentido, a análise linguística/semiótica será avaliada em consonância com as demais práticas de linguagem, pois, ao expressar suas ideias de forma clara, objetiva, organizada e utilizando elementos paralinguísticos, será possível constatar se o aluno apropriou-se dos conteúdos desenvolvidos em práticas de análise linguística/semiótica. Isso também ocorrerá com a leitura e com a produção textual, pois os conteúdos voltados para o estudo da língua/linguagem (conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos e multimodais) devem se refletir na melhoria da compreensão leitora e na produção escrita/semiótica. O processo de apropriação não pode ser mensurado e vislumbrando unicamente a partir de aspectos quantitativos, ou seja, medir a aprendizagem segundo escalas ou valores.

Para tanto, o professor precisa considerar o desenvolvimento dos alunos com base nos registros e nas observações dos trabalhos/atividades realizados, seja com relação à linguagem oral, à leitura/escuta, à escrita/produção textual e à análise linguística/semiótica. A partir da reflexão sobre os resultados obtidos, o professor redimensionará sua prática para implementar e possibilitar novas oportunidades de aprendizagem.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. **Gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

AGUIAR, V. T. de. (Org.). **Era uma vez na escola...** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. A infantilização do ensino na educação de jovens e adultos: Uma análise no município de Presidente Prudente. **Boletim GEPEP**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 49-62, 2012. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/4a.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In.: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.43-76.

BRAIT, Beth. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRAIT, Beth.. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth.; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília. (Orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

BRASIL. Ministério da Educação. Base **Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUENO, Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

CABRAL, Leonor Scliar. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**. Ano 19, vol. 1, p. 7-20, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2010.

CAGLIARI, LC. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo: scipione, 2008.

CAPOZOLI, U. **Inteligência, linguagem e mente humana**. 2001. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling16.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CASCAVEL (PR), Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - anos iniciais. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

COSERIU, Eugenio. **Lições de lingüística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSSON, Rildo, A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. A pesquisa em Ciências Humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 13-34.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 10, 2012b. **Anais do X Encontro do CELSUL**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2012a.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, vol. 13, n.3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/issue/archive>>.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas facetas da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória-PR: Kaygangue, 2005.p. 131-144

ROSA, Douglas Correa; SARAIVA, Mônica de Araújo; OLIVEIRA, Gessika Karyne Saraiva. Leitura e análise linguística de um texto do gênero “conto”. In.: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano**. Cascavel-PR: Assoeste, 2015.p. 26-34

EVANGELISTA, A. A. M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar**. Belo Horizonte: Formato Ceale, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Revista Organon**. Porto Alegre, no. 46, jan/jun./2009. p. 147-159. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2238-8915.39740>>. Acesso em: 05 maio, 2019.

FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. A Escrita como Trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla>>. Acesso em: 19 de ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série). **Cadernos da FIDENE**, Ijuí: FIDENE, 1981.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. Tese de Doutorado, apresentado ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/ Araraquara, 2007.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene (Org.). **Interação, Gêneros e Letramento**: a (re)escrita em foco. 2 ed. Pontes Editorial, 2013. Cap. I, p. 21-35.

GOODMAN, K, S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarida Gomes (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.p. 11-22.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

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

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi. Mendes. **A mediação do professor na refacção do texto do aluno**. 2012. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Evandro%20Gon%C3%A7alves%20Leite.pdf>. Acesso em 19 de ago . 2024.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto. 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis; CAGLIARI, Luis Carlos. Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna. **Calidoscópio**, Vol. 02 N. 01 v jan/jun 2004.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. (1928). **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, Cristina Teixeira; CAVALCANTE, Marianne C.B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCHUSCHI, Beth. SUASSUNA, Livia (Orgs). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica 2007. p.75-93

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clecio Bunzen & Márcia Mendonça. (Org.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-227.

MENEGASSI, Renilson José. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (Org.). **Leitura e ensino**: formação de professores EAD, 19. Maringá: EDUEM, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura. **Revista Unimar**, Ano 17, vol. 1, p. 85-94, 1995.

MENEGOLO, E. D. da C.; MENEGOLO, L. W. O significado na reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Revista Ciências & Cognição**, 2005, v. 04: 73-79.

MIRANDA, A. M.; FERRAZ, M. M. T. **A produção textual sob a perspectiva do ISD**: a reescrita em foco. Eutomia, Recife, v.1, n.14, p. 144-166, dez. 2014.

MOURA, Maria Isabel; MIOTELLO, Valdemir. Deslocando a identidade. Um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.191-208.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.p.55-68.

REUS, M. B. "Caprichem nas folhinhas": a infantilização das práticas pedagógicas e docência na EJA. In: RODRIGUES, M.B.C., ROCHA, F.M., and MASSENA, J.H., orgs. **Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, p. 118-139. ISBN 978-85-386-0472-3. Disponível em: <<https://doi.org/10.7475/9788538604723.0006>>.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. 356 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Centro de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ROJO, Roxane. **As relações entre a fala e a escrita**: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redações na escola**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Lilian Rabelo; CARLOS, Izabela de Lima. A reescrita coletiva no processo de alfabetização. Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura. **Anais Eletrônicos ENILL**. Vol.02, 2011. ISSN: 2237-9908.

SARAIVA, J. A. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.

SCHNEUWLY, Bernard. Entrevista com Bernard Schneuwly. São Paulo: PUC-SP, set. 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-187.

SERAFINI, Maria Teresa. (1989). **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, Maria M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

SIMIONI, Claudete Aparecida. **A sequência didática como proposta de trabalho com os gêneros discursivos**: relato descritivo-crítico de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura do aprender a ler. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Mercado das Letras. 1 ed. 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, nº 1, p. 240-252, Jan./Jun. 2012.

VENDRÚSCOLO, Baltadar. **Educação em crise na sociedade: a perspectiva da alfabetização**. Cascavel: Assoeste, 2000.

VIGOTSKI, Levi S. **A Formação Social da Mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco. TEZZA, Cristóvão. [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

MATEMÁTICA

Concepção do Componente Curricular Matemática

A síntese sobre a concepção de Matemática e os encaminhamentos metodológico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tiveram como referência o documento “Currículo para Rede Pública de Ensino de Cascavel - Ensino Fundamental” (Cascavel, 2020), visto que esse documento é orientador para as ações dos demais níveis e modalidades de ensino do município. No entanto, neste documento buscamos contemplar as especificidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A Matemática, como parte do conjunto de conhecimentos científicos e instrumento simbólico nas relações entre o homem e a natureza para satisfação de suas necessidades, constitui-se um componente curricular fundamental nos currículos escolares (Giardinetto; Mariani, 2007).

Sua origem tem como referência às necessidades práticas da vida diária para garantia da sobrevivência da espécie. Na produção das condições necessárias para se obter resultados práticos e úteis, os seres humanos foram transformando a natureza e, nesse movimento, em uma ação recíproca transformaram-se a si próprios, desenvolvendo a consciência (Engels, 1976). Nesse processo, os seres humanos tiveram a necessidade de criar diversos modos de controle, registro e comunicação da variação de quantidades e assim, produziram os primeiros conhecimentos matemáticos, os quais constituem abstrações, que expressam o pensamento envolvido na atividade de controlar o movimento das diferentes grandezas.

Portanto, o “[...] caráter abstrato do conhecimento matemático obtém sua justificação em algo concreto, que é real e presente antes de qualquer elaboração Matemática” (Otte, 1993, p. 80). Todavia, como acontece em todos os campos do pensamento humano, essas abstrações se afastam do mundo real, do qual se originou, como condição necessária para depois agir sobre ele.

Em síntese, a Matemática é produto das necessidades decorrentes das atividades realizadas pelos seres humanos no processo de produção da vida, “[...] constitui-se como uma riqueza humana e, como tal, deve ser apropriada por todos” (Munhoz; Moura, 2019, p. 66), razão pela qual faz parte da formação escolar dos estudantes em diferentes níveis de ensino.

Para que os sujeitos possam, por meio da escolarização, se apropriar dos conhecimentos matemáticos, historicamente acumulados, é necessário que reproduzam a atividade material e intelectual humana, depositada nos objetos culturais operando, posteriormente, com os conhecimentos adquiridos em sua realidade objetiva.

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que a função social da escola pública está em garantir a apropriação dos conhecimentos científicos, como instrumentos simbólicos que permite melhor interação dos sujeitos com o mundo. Para

a Teoria Histórico-Cultural, a apropriação desses conhecimentos resulta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹, fundamental no processo de humanização dos estudantes. Nessa perspectiva, apropriar-se dos conceitos matemáticos é condição para o processo de humanização dos sujeitos inseridos no processo escolar. Para tanto, é necessária, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, incluindo a EJA, a intervenção direta e intencional do docente, de modo que os estudantes se apropriem dos conhecimentos e desenvolvam suas funções psicológicas superiores.

Assim, é importante compreender a Matemática em suas especificidades, tomando-a como ciência que atua na atividade produtiva e social dos homens, portanto, considerando a relação dos conteúdos matemáticos com as práticas sociais no processo de produção da vida.

O trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos dar-se-á considerando o **objeto de estudo** da Matemática, que se constitui no **controle do movimento das variações das diferentes grandezas**, na relação com seus aspectos geométricos, algébricos e aritméticos.

O controle das variações das grandezas é inerente à vida humana e elas se apresentam na prática social de duas formas: grandezas discretas e grandezas contínuas². Para que os seres humanos consigam controlar as diferentes grandezas, eles produzem instrumentos físicos e psíquicos para atingir esse objetivo, pois “[...] a análise da relação dos objetos discretos e suas grandezas contínuas – por exemplo, a areia e a sua massa, pedra e seu volume e, o inverso, como a água e seu engarrafamento – permitiu o movimento da relação qualidade-quantidade no desenvolvimento humano (Dias, 2007, p. 109).

Por meio do trabalho, especial atividade que faz a mediação entre o homem e a natureza, foi desencadeada a necessidade de controlar a variação das diferentes grandezas, para isso produz-se o registro como forma de comunicação e como instrumento mnemônico. Gradativamente, ao longo da história são criadas novas formas mais sintéticas de registrar, ou seja, diferentes signos matemáticos. Por exemplo, dos numerais objetos, pedrinhas que marcavam a quantidade de ovelhas de certo pastor, até os numerais abstratos, materializados no sistema de numeração decimal, temos a história de uma grande invenção: a criação dos números (Ifrah, 2005). As imagens a seguir revelam esse processo.

1 Ver o significado de Funções Psicológicas Superiores no item Fundamentação Teórica- Concepção de desenvolvimento humano, neste documento.

2 Como o homem discretiza o contínuo para o seu uso, como engarrafamento de líquido, o empacotamento de certa quantidade de massa etc. permitiram relacionar a forma social de organização com o conhecimento científico, suas aproximações e contradições – como classificar a grandeza pela capacidade do instrumento de medida. O mesmo acontece com o movimento inverso, ou seja, **tornar contínuo** o objeto discreto: como quantificar a areia pela sua massa. (DIAS, 2007, p. 106, grifos no original).

“Grandezas discretas correspondem a objetos dispostos de formas diferentes no espaço, dando a impressão de que existem “mais” ou “menos” / maior ou menor quantidade de objetos, apesar de as quantidades serem as mesmas, está sempre associada a uma contagem (pedras, sementes, tampas, palitos e etc.). Grandezas contínuas são elementos que requerem instrumentos de medidas como colheres, baldes, copos, etc, para medirem, quantidade de água, areia, dentre outros elementos” (BAURU, 2016, p. 2010).

Quadro 1: Processo de registro de quantidades.



Fonte: Elaborado pelo GT, 2023.

Com base no exposto é possível verificar a interdependência entre as grandezas e a sua medição para satisfação da necessidade humana de controlar as diferentes quantidades presentes nas variedades de objetos da prática social. Devido a importância do conceito de grandeza para a ciência matemática e para o seu ensino, no Quadro a seguir detalhamos esse conceito.

Quadro 1: Conceito de Grandezas

Grandezas	
É tudo aquilo que pode ser medido (resalta a qualidade dos objetos).	
<p>Grandezas Discretas</p> <p>São aquelas em que a medida obtida é sempre um número natural.</p> <p>Por exemplo: Em uma fila há 5 alunos; um casal tem 3 filhos.</p>	<p>Grandezas Contínuas</p> <p>São aquelas em que a medida obtida é um número não natural.</p> <p>Por exemplo: A temperatura registrada num termômetro é 36,5°C</p>
<p>Medir: Consiste em comparar e quantificar grandezas e estabelecer uma unidade de medida.</p> <p>Por exemplo: A temperatura registrada num termômetro é 37°C.</p>	

Fonte: Elaborado pelo GT 2019³

Assim, o conceito de grandeza acaba sendo nuclear no ensino de matemática, de modo que sua apropriação pelos estudantes possa resultar na aquisição de um instrumento simbólico na sua relação com a realidade, seja usando formas de controlar a variação das diferentes grandezas no seu cotidiano, seja compreendendo as situações em que essas formas de controle são utilizadas pela humanidade em diferentes contextos da prática social

Dessa forma, compreendemos que a matemática junto com os demais componentes curriculares, contribui para o processo de humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo ao oferecer-lhes ferramentas culturais que medeiam sua interação com a realidade, desenvolvendo neles formas especificamente humanas de pensar e atuar no mundo. .

3 Grupo de Trabalho que participou da reestruturação do **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental - Anos Iniciais**, 2020.

Objetivo Geral

O objetivo da Matemática na Educação de Jovens e Adultos não se diferencia do Ensino Fundamental regular, o qual constitui-se em “Garantir aos alunos a apropriação dos conceitos matemáticos produzidos historicamente, de modo que estes se tornem instrumentos simbólicos na sua relação com a prática social, na direção da formação do seu pensamento teórico” (CASCAVEL, 2020, p. 456).

Tendo em vista que nem todo modo de ensinar Matemática propicia esse tipo de apropriação, apresentamos, a seguir, aspectos essenciais para o encaminhamento teórico-metodológico que visam assegurar que o objetivo da disciplina, em conjunto com a função social da escola, que é a de garantir a apropriação do saber em suas formas mais desenvolvidas, seja atingido.

Encaminhamento Teórico-Metodológico

Para que os estudantes se apropriem dos conceitos matemáticos de modo que formem o pensamento teórico, as ações de ensino precisam ser sistematizadas intencionalmente, visando superar o senso comum, ou seja, não estarem pautadas em práticas mecânicas e nas impressões diretas dos conceitos. É preciso que o ensino esteja alicerçado nos conhecimentos científicos e com caráter problematizador.

O ensino da matemática para a Educação de Jovens e Adultos, vai além da preparação para atuar com os fenômenos matemáticos cotidianos, deve pautar-se no caráter formativo, na direção de desenvolver as capacidades cognitivas, bem como de caráter funcional no que tange a aplicabilidade da matemática nas vivências dos sujeitos (Damasceno; Oliveira; Cardoso, 2018). Para isso, o trabalho docente deve:

Contextualizar a Matemática é transformá-la em um instrumento útil à realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida dos educandos, mas de utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto (Santos e Oliveira, 2015, p. 63).

No ensino de todo conteúdo escolar e em todos os níveis de ensino, é preciso pensar na tríade **Sujeito-Conteúdo-Forma**, como exposto no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Volume II e no texto introdutório deste Currículo. Esse pressuposto tem ainda mais importância quando nos referimos ao ensino na modalidade da EJA, isto porque temos como objeto de ensino, os mesmos conteúdos do ensino regular, temos como forma de ensino os mesmos encaminhamentos, porém os sujeitos a quem se destina esse ensino são muito diferentes daqueles que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental na infância. E ao mudar o sujeito, há necessidade de se alterar algumas ações de ensino, mesmo que mantidos os conteúdos e forma geral de organização do ensino.

Então, **quem são os estudantes da EJA?** Historicamente, a EJA foi criada para suprir a necessidade de adultos que não cursaram o ensino regular, em especial para alfabetizar os

sujeitos com o intuito de inseri-los no mercado de trabalho (Beisegel,1974). A tônica sempre foi a erradicação do analfabetismo, que infelizmente persiste até os dias atuais – em 2022 temos 5,4% de analfabetos (IBGE, 2022). No entanto, muitos estudantes não são analfabetos, já tiveram alguma experiência escolar e buscam a EJA para concluir o Ensino Fundamental, esse público tem aumentado nos últimos anos, fazendo com que essa modalidade conte também com a presença de adolescentes. Com as políticas de inclusão que passaram a se fazer presente nas últimas décadas, há também pessoas com deficiências entre os estudantes da EJA, bem como de idosos que retornam aos estudos⁴.

Assim, atualmente os sujeitos da EJA são adolescentes, jovens, adultos e idosos, que, ao longo da vida, estabeleceram diferentes relações com o conhecimento escolar. Diferentemente da criança do ensino fundamental, a qual não tem constituída uma ideia do que seja cada componente curricular, portanto, não tem formado preconceitos acerca dos conhecimentos neles trabalhados, nem expectativa sobre a necessidade desses conhecimentos para a vivência na sociedade, os estudantes da EJA trazem consigo experiências advindas de suas interações cotidianas e de situações escolares anteriores, normalmente marcada pelo fracasso, que se constituem em preconceitos acerca de alguns conteúdos e da capacidade pessoal de se apropriarem deles.

No caso dos conteúdos deste componente curricular, é comum que os estudantes da EJA reconheçam a importância dos conhecimentos matemáticos no cotidiano, pois lidam com esses de maneira pragmática, empírica. Ao desenvolverem atividades como: preparar um bolo, operam com medidas de capacidade; ao organizar o trabalho da casa ou seus compromissos profissionais, operam com medidas de tempo; ao realizar o controle do seus gastos, operam com medidas de valor, ou seja, em suas ações operam com os conceitos matemáticos. Porém, não relacionam essas operações aos conhecimentos matemáticos formais, como são apresentados na escola. Por isso, mesmo que no cotidiano realizem com desenvoltura determinadas tarefas que exigem controle do movimento de quantidades, é comum que afirmem não saberem matemática, não gostarem desses conteúdos, não terem capacidade para aprender. Muitos adultos têm a compreensão de que os conhecimentos matemáticos são abstratos e distante de sua prática social.

Assim, o trabalho pedagógico com os alunos da EJA, deve contemplar a interação e valorar as particularidades de suas vivências, não subestimando as suas potencialidades, que de modo particular e diante de seus conhecimentos desenvolveram diferentes estratégias para solução dos problemas diários (Rabaioli; Borges, 2011). Muitas dessas estratégias têm bases científicas, porém suas apreensões se deram de modo informal, nas relações que estabeleceram e estabelecem com a prática social.

Para articular os conhecimentos que os estudantes da EJA possuem, no sentido de avançar no processo de apropriação dos conhecimentos matemáticos, faz-se necessário questionar: o que determina as atividades dos sujeitos que frequentam a EJA? Quais são as necessidades e motivos que mobilizam suas ações no viver e, em especial, nos estudos? Compreender essa relação é importante para buscarmos pontos de conexão entre os interesses, necessidades, conhecimentos prévios desses sujeitos e o conhecimento a ser ensinado,

⁴ Ver a caracterização da EJA na parte introdutória deste documento.

buscando, desse modo, criar neles motivos de aprendizagem. Independentemente da idade desses estudantes, é importante considerar que se busca igualmente uma educação que promova o máximo desenvolvimento dos estudantes, visto que “[...] o indivíduo, jovem ou idoso, a partir do momento em que se apropria de novos saberes concomitantemente tem a possibilidade de reestruturar suas funções psíquicas superiores e ampliar sua consciência” (Boccatto; Franco, 2019, p. 52).

É necessário considerar, que os sujeitos da EJA enquanto estavam na idade de frequentar a escola regular, por um motivo ou outro, não tiveram acesso aos estudos (ou tiveram pouco acesso), participaram de outras práticas culturais que propiciaram aprendizagens, este fato os diferencia da criança que tem a possibilidade de frequentar a escola no período adequado ao seu desenvolvimento. Os sujeitos da EJA já adquiriram, ao longo da vida, um importante repertório de saberes. No entanto pelo próprio lugar que ocupam nas relações sociais, muitas vezes, não participaram de situações que possibilitaram o desenvolvimento do pensamento teórico. Como afirma Leontiev (1987), as atividades que regem o desenvolvimento humano estão relacionadas, diretamente, ao lugar que os sujeitos ocupam nas relações sociais e, no caso específico em análise, os lugares ocupados pela maioria dos alunos da EJA, não possibilitou, nem requereu deles esse desenvolvimento.

Entender o que determina o modo de vida dos estudantes da EJA nos conduz a pensar os conteúdos escolares e as formas de ensinar. Sendo sujeitos com mais tempo e experiência de vida, inseridos em diversos contextos (trabalho, familiar, religioso, comunitário), temos que buscar ações de ensino que contribuam para promover nova qualidade na relação deles com a prática social. No caso do ensino de Matemática, seus conceitos são imprescindíveis para que os estudantes formem uma relação mais consciente com o mundo, visto que o **controle da variação das diferentes grandezas é inerente às atividades humanas**.

Para isso, é importante a organização dos conteúdos escolares e a forma de ensiná-los. Os conteúdos matemáticos estão divididos em quatro eixos, a saber: números e álgebra, grandezas e medidas, estatística e probabilidade e geometria (Cascavel, 2020)⁵.

Como forma didática, apresentamos os quadros com os eixos estruturantes e seus conceitos constitutivos, nos quais buscamos considerar a relação entre os conceitos em um sistema, sendo este um dos princípios da Atividade Orientadora de Ensino. Conforme define Vigotski (2001), os conceitos não se constituem de forma isolada, mas sim como um sistema relacional de conceitos.

Por exemplo, o Sistema de Numeração Decimal é constituído pelos conceitos inferiores (subordinados) de: agrupamento-base, valor posicional e os símbolos numéricos. Essa relação de sistema de conceitos, deve ser compreendida no movimento lógico-histórico de sua produção, em que se revela a sua essência, isto é, a relação geral que há entre eles. Para que os conceitos inferiores generalizem a um nível superior, é necessário que os alunos compreendam os nexos conceituais (Cascavel, 2020, p. 477)

Por nexos conceituais entendemos a relação essencial entre os conceitos. Conforme

⁵ Consideramos importante a leitura dos encaminhamentos metodológicos da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental, visto que há um detalhamento sobre cada eixo estruturante dos conceitos matemáticos.

Sousa (2018, p. 51), nexos conceitual é “o elo entre as formas de pensar o conceito, que não coincidem, necessariamente, com as diferentes linguagens que representam o conceito matemático”. No caso do sistema de numeração decimal, no conjunto dos números naturais, o nexo conceitual constitui “[...] o fazer corresponderem os agrupamentos regulares e irregulares, os sistemas numéricos, as bases numéricas e as diversas representações. Todos esses nexos internos são históricos e variam de cultura para cultura” (Jesus; Sousa, 2011, p.116).

Essa forma de conceber e organizar a atividade pedagógica está relacionada aos princípios da Atividade Orientadora de Ensino, na direção de materializar atividades de ensino junto aos estudantes de modo que gerem aprendizagem e desenvolvimento psíquico, isto é promover um ensino “[...] que coloca o sujeito em atividade, ou seja, gera no indivíduo motivos, ações, finalidades e operações para aprender” (Asbhar, 2011, p. 77).

Para gerar aprendizagem e desenvolvimento psíquico temos que considerar outros dois princípios da Atividade Orientadora de Ensino: o caráter problematizador e o movimento lógico-histórico do conceito, os quais são materializados na Situação Desencadeadora de Aprendizagem, que visa colocar os estudantes “[...] em tensão criativa, à semelhança daqueles que a vivenciaram, ao resolver seus problemas autênticos, gerados pelas necessidades de ordem prática ou subjetiva” (Moura, Araujo, Serrão, 2019, p. 422)

O princípio do caráter problematizador na atividade de ensino parte da concepção de que os conceitos científicos não devem ser ensinados de forma direta e discursiva, faz-se necessário problematizá-los para que gerem motivos de aprendizagem nos estudantes e os coloquem em atividade mental. No caso dos jovens, adultos e idosos, é importante partir de situações-problema da prática social, as quais os mobilizem pensar em soluções, instrumentalizados pelos conceitos matemáticos na direção da formação do seu pensamento teórico⁶.

Para ilustrar esse modo geral de organização do ensino mediado pelos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino, apresentamos uma (SDA), tendo como ponto de partida as seguintes questões:

TRÍADE SUJEITO-CONTEÚDO-FORMA

- Quem é o estudante da EJA?
- Quais as suas especificidades?
- O que ensinar?
- Quais conceitos matemáticos são fundamentais trabalhar com os estudantes da EJA?
- Qual a forma mais adequada de ensinar?
- Como desencadear motivos para que os estudantes da EJA se apropriem dos conhecimentos matemáticos?
- Como organizar o ensino que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes?
- Como mobilizar o encontro dos estudantes com os conceitos científicos considerando os seus conhecimentos prévios?

Diante dessas questões, apresentamos, a seguir exemplos de encaminhamento metodológico para o ensino de alguns conteúdos que fazem parte do currículo da EJA. Nesses

⁶ Ver o significado na introdução desse documento.

exemplos, levamos em consideração o caráter problematizador das ações de ensino e aprendizagem, o movimento lógico-histórico dos conceitos e, de modo especial, procuramos evidenciar os sujeitos a quem se destina esse ensino (estudantes da EJA). Nesse processo, buscamos pensar em uma situação que expressa algo comum vivenciado pela maioria dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros: um ônibus lotado.

Figura 2: alunos da EJA



Fonte: Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire, 2022.

Essa imagem permite pensar: Quais conteúdos matemáticos podem ser trabalhados? É possível elaborar uma SDA com base nessa imagem?

A própria imagem já representa um problema-desencadeador, visto que se pode trabalhar com diferentes conceitos (medida de quantidades, números naturais e racionais – fração imprópria $75/40$: relação pessoas e lugares – velocidade, trajeto, distância, medidas de valor, operações fundamentais, porcentagem, entre outros). Porém, não basta identificar os conteúdos, é necessário elaborar um problema desencadeador a ser apresentado aos estudantes para que suas ações se relacionem com o conceito matemático a ser ensinado.

Tendo como referência a imagem do ônibus lotado, é possível trabalhar com os estudantes em diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, aqueles que têm domínio de conceitos matemáticos, por exemplo do sistema de numeração decimal e àqueles que es-

tão no processo inicial de escolarização, isto é, que possuem conhecimentos rudimentares sobre o controle de quantidades. Assim, mediante uma situação vivenciada na prática social pelos estudantes da EJA, considerando suas especificidades e vivências, temos a possibilidade de realizar várias ações de ensino e aprendizagem sem recorrer a práticas que infantilizam os sujeitos desta modalidade de ensino.

Refletindo sobre a organização da atividade de ensino na SDA “ônibus lotado”, apresentamos dois problemas-desencadeadores. Um que pode ser trabalhado com os estudantes da EJA na fase inicial de apropriação dos conceitos matemáticos, 1º e 2º período e o outro com os estudantes do 3º e 4º período. Essa situação desencadeadora de aprendizagem possibilita elaborar muitas outras questões sobre a relação dos estudantes com o tipo de transporte que utilizam para se locomoverem na cidade.

No que se refere diretamente aos conhecimentos matemáticos, o primeiro problema para trabalhar com os estudantes do 1º e 2º período da EJA pode ser apresentada a seguinte questão: *Como podemos saber se no trajeto sentido bairro-centro da cidade todos os passageiros viajarão sentados?*

Em um primeiro momento, os estudantes podem sugerir que se realize a contagem de bancos do ônibus. O professor deverá problematizar, questionando aos alunos como poderiam responder a indagação sem o uso da contagem. Ao colocar a situação desta forma, a

solução precisará passar pelo conceito de correspondência biunívoca, revelando a necessidade humana da relação um a um e o numeral (que pode ser objeto⁷ ou abstrato), conceito fundante para os demais conceitos matemáticos, visto que precisarão do registro e controle do movimento das variações quantitativas.

Assim, para solucionar o problema os estudantes precisarão estabelecer a relação essencial, poltronas e pessoas.

Figura 2: Relação ônibus e número de passageiros



Fonte: SECOM / Elaboração GT, 2023.

Nessa relação temos o conceito de número e numeral, pois cada poltrona corresponde a uma pessoa, temos a unidade natural.

Unidade Natural é aquela que compõe uma quantidade que já se encontra organizada na natureza em elementos isolados, cuja identificação não necessita de qualquer esforço mental (Lima, Moisés, 1997, p. 8)

No problema desencadeador tem-se,

Figura 2: Exemplo de relação biunívoca



Fonte: Elaborado pelo GT, 2023.

⁷ O conjunto dos objetos que contam, por muito tempo, foi o nosso corpo (toques nos dedos e em outras partes do corpo) ou elementos da natureza como pedras, sementes, marcas na madeira, etc (Ifrah, 2005)

A poltrona é um objeto idealizado e construído pelos seres humanos para atender suas necessidades e constituído de elementos da natureza, transformados pela ação humana. O sujeito é também parte da natureza, mas esta associação especial – a correspondência biunívoca entre a poltrona e o sujeito – só existe em nosso pensamento. Trata-se de um novo pensar – **o número - a síntese geradora de uma nova linguagem – a linguagem matemática**, construindo a correspondência biunívoca entre os diferentes movimentos quantitativos, criando-se o número. Realiza-se um novo salto qualitativo, o pensar as quantidades das qualidades, a linguagem matemática cujo núcleo é o número.

O modo de fazer este controle resulta em dois conjuntos, na relação entre o pensamento e a atividade com objetos: conjunto dos objetos que são contados e dos objetos utilizados para contagem: pedras, conchas, gravetos etc. Esses conjuntos, precisam estar ligados pela correspondência biunívoca (um-a-um). Embora pareça simples, a adequação do objeto que conta envolve vários aspectos (Dias, 2011).

Para resolver a situação-problema, os estudantes precisarão analisar e comparar os dados de modo que compreendam as relações, para poderem pensar as estratégias para sua solução. Após essa solução, podemos propor outras situações-problema, envolvendo a quantidade de pessoas e o número de poltronas, possibilitando assim, trabalhar outros conceitos, por exemplo as operações aritméticas.

A imagem do ônibus lotado revela uma situação que faz parte da vivência da maioria dos estudantes da EJA. Ao problematizá-la, torna-se possível trabalhar com os conceitos constitutivos do número (senso numérico; correspondência biunívoca; cardinalidade; ordinalidade e os símbolos). Nessa forma de organizar uma SDA utilizamos o recurso metodológico que Lanner de Moura e Moura (1996) denominaram de Situação Emergente do Cotidiano, que são problematizações advindas da vivência dos estudantes⁸.

Para os estudantes que têm domínio do conceito de número e do sistema de numeração decimal, é possível propor outro problema desencadeador utilizando-se da mesma imagem “ônibus lotado”, e trabalhar com diferentes conceitos matemáticos considerando o trajeto que o ônibus realiza. Assim, ao elaborar a SDA, é possível envolver estudos acerca do trajeto do ônibus da linha bairro-centro, contemplando os conceitos matemáticos, em especial do eixo: geometria, números e álgebra.

No eixo geometria destaca-se o conceito de Localização Espacial e seus conceitos constitutivos: ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, plantas); distância; lateralidade; longitude; fronteira e escala. Esses conceitos são articulados à área de Geografia, e realizar

⁸ De acordo com Lanner de Moura e Moura (1996, p. 12- 14, grifos dos autores), as situações desencadeadoras de aprendizagem podem ser materializadas por meio de diferentes recursos metodológicos, destacaram três: jogos, situação emergente do cotidiano e história virtual do conceito. O **jogo** com propósito pedagógico pode ser um importante aliado no ensino, já que preserva o caráter de problema. [...] O que devemos considerar é a possibilidade do jogo colocar diante de uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo homem ao lidar com conceitos matemáticos. A problematização de **situações emergentes do cotidiano** possibilitar à prática educativa a oportunidade de colocar diante da necessidade de vivenciar soluções de problemas significativos para ele. A **história virtual do conceito porque** pode ser uma situação desencadeadora de aprendizagem importante **porque coloca a criança diante de uma situação problema semelhante àquela vivida pelo o homem ao ter que controlar quantidades contínuas e discretas.**

essa articulação é importante, o que significa contemplar o princípio teórico dos conceitos em forma de sistema defendido por Vigotski (2001).

Outro problema desencadeador possível de ser trabalhado com os estudantes do 3º e 4º período da EJA refere-se ao conceito de multiplicação, considerando o seu aspecto lógico-histórico, o qual permitiu a humanidade o controle de quantidades de forma mais rápida e precisa. Sendo assim, pode ser proposto o seguinte problema desencadeador utilizando a mesma imagem do “ônibus lotado”: **Como podemos saber de forma rápida e precisa a quantidade de pessoas que estão no ônibus?**

Aqui a contagem um a um torna-se demorada e não exata, uma forma de resolução desta problemática seria realizar **agrupamentos**, esse é o conceito fundante da operação de multiplicação. Porém, inicialmente devemos mobilizar as respostas dos estudantes, princípio importante para identificarmos os conhecimentos prévios que eles possuem sobre o controle das diferentes grandezas, bem como explorarmos outras situações que envolvem a necessidade de agrupar. Visto que a multiplicação surgiu da necessidade humana de contar quantidades muito elevadas, pois, somente agrupar em pequenas quantidades já não era suficiente, passou-se a agrupar quantidades maiores e somar consecutivamente (Lima, 1998). Esse movimento revela os aspectos lógico-históricos do conceito explicitando a necessidade humana nele encarnada. Ou seja, o desenvolvimento do conceito surge da necessidade humana.

A partir dessa situação-problema, podemos ampliar para o sistema de conceito que envolve Medida de Valor, o qual está ligado diretamente com o que se tem denominado de matemática financeira. Medida de valor está incluído no eixo “grandezas e medidas” (no quadro de conteúdos/objetivos) e detalhado seus conceitos constitutivos, a saber: unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real, centavo); conceitos de comercialização - troco; prestações; crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário, pix etc. Assim, considerando o valor da passagem de ônibus, podemos levantar diferentes situações-problema que envolvem as operações aritméticas.

Ao apresentar ao estudante situações problematizadoras que possibilitam o seu encontro com os conceitos com base na prática social, permitimos a apropriação conceitual, no caso aqui, os conceitos matemáticos, como instrumento simbólico do pensamento. Este é um princípio fundamental na organização do ensino subsidiado pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Atividade Orientadora de Ensino.

Cabe salientar que, o modo como são disponibilizados os recursos didáticos pedagógicos (fichas, tampinhas entre outros materiais para que os estudantes façam os diferentes agrupamentos e os registrem), assim como são abordados os questionamentos dos alunos ao trabalhar o conceito de agrupamento e multiplicação, possibilitarão que eles estabeleçam relações entre a linguagem usual e a linguagem matemática, de modo a expor o movimento de controle de quantidades, registro e comunicação. Esses elementos se constituem em uma forma de leitura do mundo, mediada pelos conceitos matemáticos, procurando revelar o modo sintético e abstrato que constitui a linguagem matemática.

Para ampliar a leitura do mundo mediada pelos conceitos matemáticos, por meio de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, podemos sistematizar outras ações de ensino como forma de instrumentalizar o pensamento dos alunos. Com o objetivo de aprofundar o

trabalho com o conceito de multiplicação com vista a aprendizagem e a formação do pensamento teórico dos estudantes, a título de exemplo, apresentamos a SDA, denominada “*Distribuição das canetas*”:

Caros alunos e alunas do 4º período da EJA,

Esse ano a nossa escola recebeu canetas coloridas, tanto para os professores quanto para os alunos. As canetas vieram todas misturadas em uma caixa grande, nas cores preta, azul, vermelha e verde.

Como faremos para saber, de forma rápida e precisa, a quantidade de canetas e como poderemos distribuí-las para as turmas, de maneira que todas as turmas recebam a mesma quantidade?

Espero que vocês me ajudem a resolver essa situação, pois, no momento, estou sem tempo para realizar essa tarefa, com muito trabalho a ser realizado aqui na coordenação escolar. Aguardo a solução por escrito.

Desde já agradeço.

Coordenadora Cláudia

Fonte: Texto elaborado pelo GT, 2023.

Por meio desta Situação Desencadeadora da Aprendizagem em conjunto com os escolares é importante desenvolver as seguintes ações, operações e operações racionais:

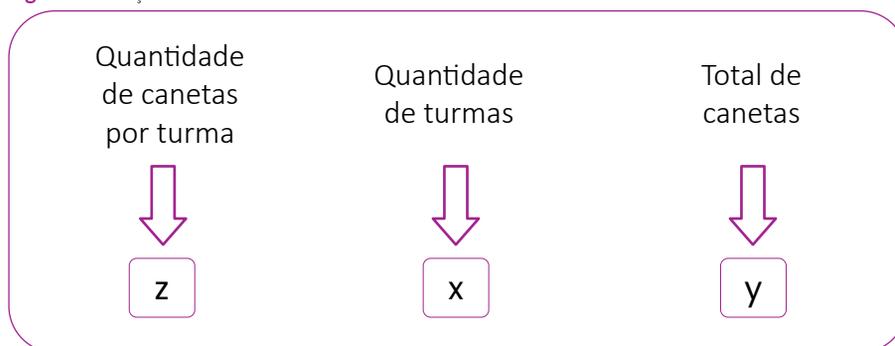
Quadro 2: Conjunto de ações pedagógicas

Ações	Operações	Operações Racionais
Entender a situação-problema e o problema desencadeador	Leitura individual; Leitura coletiva; Extraír os dados do problema;	Análise
Escolher as estratégias de solução	Desenhar; Escrever utilizando de signos; Estimar valores	Primeiras sínteses
Responder o problema	Produzir uma carta com a apresentação da solução do problema	Síntese

Fonte: Elaborado pelo grupo de trabalho, 2023.

Para resolver o problema desencadeador, é preciso que os estudantes sejam direcionados para a compreensão da relação entre as unidades de medidas: básica e intermediária. Na linguagem usual teremos, canetas e quantidade de canetas por turma, o que pode ser expresso na linguagem matemática da seguinte forma:

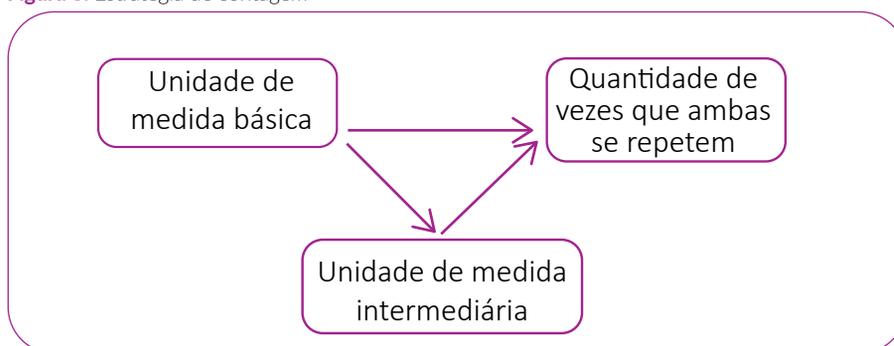
Figura 5: Relação entre as unidades de medida: básica e intermediária



Fonte: Elaboração GT, 2023.

Os elementos essenciais para que se encontre um modo mais rápido de contar e distribuir as canetas são:

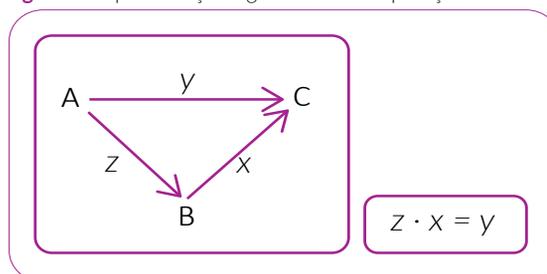
Figura 6: Estratégia de contagem



Fonte: Elaboração GT, 2023.

Essa forma que descrevemos a relação essencial, pode ser expressa de modo mais sintético, uma das características da matemática. Assim, quando é necessário agilizar o processo de controle de quantidades, o estudante poderá interpretá-lo com base nessa relação universal de multiplicidade, conforme representação algébrica a seguir:

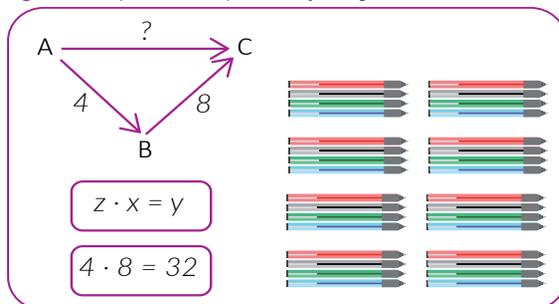
Figura 7: Representação algébrica da multiplicação



Fonte: Elaboração GT, 2023.

De forma hipotética: se temos 8 turmas, cada uma receberá um jogo de 4 canetas. Então, teremos:

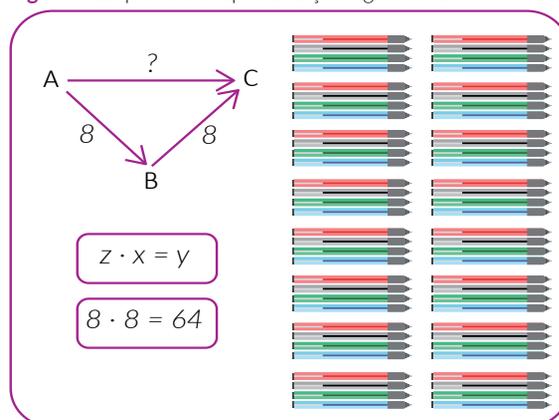
Figura 8: Esquema de representação algébrica 1



Fonte: Elaboração GT, 2023.

No entanto, se cada turma receber duas canetas de cada cor, tem-se:

Figura 8: Esquema de representação algébrica 1



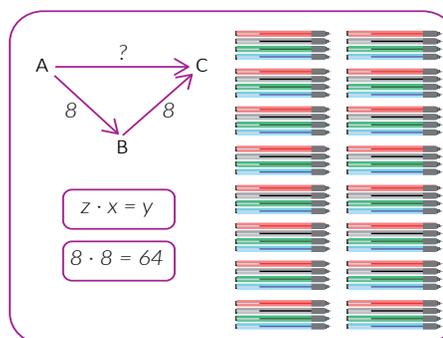
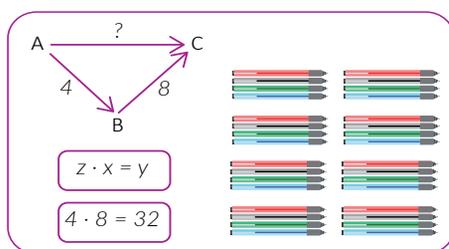
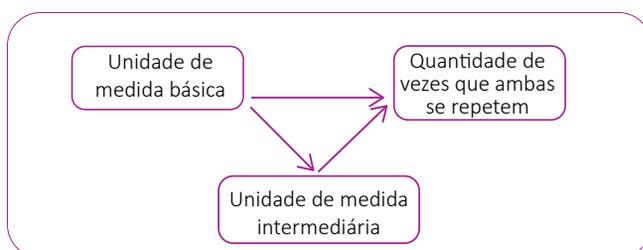
Fonte: Elaboração GT, 2023.

Essas sínteses, sendo trabalhadas junto aos estudantes, conduzirão à resposta do problema. Essa síntese coletiva pode resultar na produção escrita de uma carta em resposta à coordenadora pedagógica. Com isso, na resolução da situação problema foi explicitado o conceito de multiplicação e a produção do recurso matemático: a tabuada, revelando a relação essencial deste conceito. A seguir, apresentamos um exemplo de uma possível carta-resposta (síntese, a qual pode ser individual, em grupo ou, ainda coletiva, resposta de toda a turma) ao problema apresentado:

Cara Coordenadora,

Nós estudantes do 4º período da EJA, com a ajuda da professora Nereide, chegamos à solução do problema de distribuição das canetas coloridas. Informamos que a dificuldade que você encontrou para saber a quantidade de canetas, uma a uma, também foi encontrada em nossa turma. A limitação desse modo de cálculo também ocorreu, historicamente, quando as quantidades a serem contadas foram aumentando. A solução encontrada, pela humanidade foi a contagem por agrupamento. Este é o princípio que seguiremos nesta carta-resposta.

Fizemos as formulações a seguir:



x	z	x	y
0	4×0	0	0
1	4×0	4	4
2	4×0	8	8
3	4×0	12	12
4	4×0	16	16
5	4×0	20	20
6	4×0	24	24
7	4×0	28	28
8	4×0	32	32
9	4×0	36	36
10	4×0	40	40
...
x	$4x$	y	

Caso seja um jogo de 4 canetas, temos outra informação que poderá auxiliar na resolução do caso das canetas coloridas. Muitas pessoas têm registrado na memória o resultado de alguns agrupamentos sem precisar calculá-los. Este procedimento, em Matemática, é denominado tabuada. Considerando a unidade de medida intermediária, você poderá orientar-se pela tabuada do número 4.

Ao adotar esse procedimento você conseguirá fazer a distribuição das canetas para as turmas, de forma que todas receberão a mesma quantidade e chegará no total de canetas que recebeu.

Concluimos nossa carta desejando que você consiga fazer a distribuição e aguardamos o recebimento das canetas da nossa turma. Até breve!

Abraços da turma do 4º período da EJA

As situações de ensino que consideram a prática social vivenciada pelos estudantes, favorecem o envolvimento deles no processo de apropriação conceitual, revelam a presença da matemática na realidade objetiva e a importância desse conhecimento como instrumento das ações mentais dos estudantes nas mais diversas situações.

Nesse sentido, na organização do ensino de matemática é importante considerar a relação dialética sujeito-conteúdo-forma, o caráter problematizador das ações de ensino e aprendizagem, o movimento lógico-histórico dos conceitos de modo que a atividade pedagógica possibilite a apropriação dos conceitos matemáticos e a formação do pensamento teórico dos alunos.

Como já afirmado, as situações de ensino foram apresentadas a título de exemplo de como, do ponto de vista teórico-metodológico, levar em consideração os princípios orientadores dessa proposta curricular (Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Atividade Orientadora de Ensino). Assim, ancorados nesses pressupostos, muitas outras situações desencadeadoras de aprendizagem podem e devem ser organizadas para ensinar os conteúdos matemáticos, bem como outros conteúdos que compõem o currículo da EJA nas diferentes áreas de conhecimento.

Conteúdos e Objetivos de Aprendizagem

1º e 2º período			
Números e Álgebra	Grandezas e Medidas	Geometria	Estatística e Probabilidade
<p>Número</p> <ul style="list-style-type: none"> • Senso numérico; • Correspondência um a um; • Sequenciação numérica; • Cardinalidade e ordinalidade; • Símbolos numéricos; <p>Sistema de Numeração Decimal (Números naturais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupamento, base; • Valor posicional; • Símbolos numéricos; • Sucessor e antecessor; • Reta Numérica; • Pares e ímpares; • Dúzia e meia dúzia; <p>Operações Fundamentais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição (juntar, acrescentar, sucessão); • Subtração (retirar, complementar); • Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida); • Multiplicação (organização linhas e colunas, dobro, metade, triplo). <p>Padrões e regularidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sequências figurais e numéricas. 	<p>Medidas de comprimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tamanho, Espessura, Largura, Altura, Distância; • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (palmos, tiras de papel etc.) e padronizada (metro). <p>Medidas de massa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (balança de objetos) e padronizada (quilograma). <p>Medidas de capacidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (copos, xícaras etc.) e padronizada (litro). <p>Medida de tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração, Simultaneidade e Sucessão; • Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (hora, dia, semana, mês, ano). <p>Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real, centavo); • Conceitos de comercialização: troco; prestações; crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário, pix etc. 	<p>Localização espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, plantas); • Distância; • Lateralidade; • Longitude; • Fronteira. <p>Figuras geométricas espaciais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional); • Classificação dos sólidos geométricos. <p>Figuras geométricas planas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensão (unidimensional e bidimensional); • Face. 	<p>Ideia de acaso (variáveis)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eventos aleatórios: probabilidade. <p>Tabelas simples</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dupla entrada: Linhas e Colunas. <p>Gráficos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barra; • Legenda.

Eixo: Números e Álgebra

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
<p>Número</p> <ul style="list-style-type: none">• Senso numérico;• Correspondência um a um;• Sequenciação numérica;• Cardinalidade e ordinalidade;• Símbolos numéricos;	<p>(EF01MA01) Reconhecer e utilizar da função social dos números naturais como indicadores de quantidade, de ordem, de medida e de código de identificação em diferentes situações cotidianas.</p> <p>(PR.EF01MA01.n.1.05) Conhecer a história do número, a sua origem e importância.</p> <p>(PR.EF01MA01.d.1.04) Expressar hipóteses a respeito da escrita de um determinado número utilizando-se de algarismos.</p> <p>(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos utilizando recursos (manipuláveis e digitais) e apoio em imagens como suporte para resolver problemas.</p> <p>(PR.EF01MA02.n.1.08) Traçar corretamente os algarismos de 0 a 9 para registrar qualquer número por meio das possibilidades de combinação entre eles.</p> <p>(PR.EF01MA02.n.1.52) Reconhecer, registrar e utilizar os números ordinais no contexto das práticas sociais).</p>
<p>Sistema de Numeração Decimal (Números naturais)</p> <ul style="list-style-type: none">• Agrupamento, base;• Valor posicional;• Símbolos numéricos;• Sucessor e antecessor;• Reta Numérica;• Pares e ímpares;• Dúzia e meia dúzia;	<p>(EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).</p> <p>(PR.EF02MA04.a.2.35) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições para reconhecer o seu valor posicional.</p> <p>(PR.EF01MA05.n.1.60) Localizar números naturais, na reta numérica, em diferentes contextos de modo a perceber regularidades na sequência numérica.</p> <p>(EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.</p> <p>(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.</p>

<p>Operações Fundamentais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição (juntar, acrescentar, sucessão); • Subtração (retirar, complementar); • Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida); • Multiplicação (organização linhas e colunas, dobro, metade, triplo). 	<p>(PR.EF02MA05.a.2.12) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito em diferentes contextos com o apoio de recursos manipuláveis e pictóricos.</p> <p>(PR.EF02MA06.a.2.15) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, com o suporte de imagens, material manipulável e/ou digital, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.</p> <p>(PR.EF02MA07.a.2.67) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens, material manipulável e digital.</p> <p>(PR.EF02MA07.n.2.68) Resolver e elaborar problemas de divisão (por 2, 3, 4 e 5) que envolvem as ideias de distribuição e medida, utilizando estratégias e formas de registros pessoais, recursos manipuláveis, digitais e registros pictóricos como apoio.</p>
<p>Padrões e regularidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padrões figurais e numéricas. 	<p>(EF02MA09) Identificar e construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.</p>

Eixo: Grandezas e Medidas

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro) <ul style="list-style-type: none">• Pouco, muito.• Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real, centavo);• Conceitos de comercialização: troco; prestações; crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário, pix etc.	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, para resolver situações cotidianas.
Medidas de comprimento <ul style="list-style-type: none">• Tamanho, Espessura, Largura, Altura, Distância;• Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (palmos, tiras de papel etc.) e padronizada (metro).	(EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.
Medidas de massa <ul style="list-style-type: none">• Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (balança de objetos) e padronizada (quilograma).	(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias e registros pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).
Medidas de capacidade <ul style="list-style-type: none">• Unidades e instrumentos de medida: não padronizadas (copos, xícaras etc.) e padronizada (litro).	(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias e registros pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).
Medida de tempo <ul style="list-style-type: none">• Duração, Simultaneidade e Sucessão;• Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (hora, dia, semana, mês, ano).	(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda. (EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.

Eixo: Geometria

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Localização espacial <ul style="list-style-type: none">• Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, plantas);• Distância;• Lateralidade;• Longitude;• Fronteira.	(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.
Figuras geométricas espaciais <ul style="list-style-type: none">• Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional);• Classificação dos sólidos geométricos.	(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico (natureza e construções humanas).
Figuras geométricas planas <ul style="list-style-type: none">• Dimensão (unidimensional e bidimensional);• Face.	(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.

Eixo: Estatística e Probabilidade

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Ideia de acaso (variáveis) <ul style="list-style-type: none">• Eventos aleatórios: probabilidade.	(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.
Tabelas <ul style="list-style-type: none">• Dupla entrada: Linhas e Colunas.	(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.
Gráficos <ul style="list-style-type: none">• Barra;• Legenda.	(EF02MA23) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples com apoio de malhas quadriculadas.

3º e 4º período

Números e Álgebra	Grandezas e Medidas	Geometria	Estatística e Probabilidade
<p>Sistema de Numeração Decimal (naturais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupamento, base; • Valor posicional (ordem classe); • Símbolos numéricos; • Sucessão e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta numérica; • Dúzia e meia dúzia; • Ordinalidade. <p>Algarismos Romanos</p> <p>Padrões e regularidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sequências numéricas (regularidades). <p>Operações Fundamentais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição (juntar, acrescentar, sucessão, com e sem agrupamentos). Subtração (retirar, complementar, comparar). Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida). Multiplicação (organização de linhas e colunas, raciocínio combinatório); • Propriedades das operações: comutativa, associativa, fechamento; • Expressões numéricas: Propriedade da igualdade. <p>Números Racionais (não negativos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todo contínuo e todo discreto; • Frações equivalentes; • Números decimais; • Porcentagem. 	<p>Medidas de comprimento, massa e capacidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidades de medida (múltiplos e submúltiplos do metro, do litro do quilo). <p>Medida de Superfície</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metro quadrado; • Área; • Perímetro. <p>Medida de tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração, Simultaneidade e Sucessão; • Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (dia, semana, mês, ano, semestre, bimestre, trimestre, minuto, hora). <p>Medida de temperatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidade de medida; <p>Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouco, Muito; • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real, centavo); • Conceitos de comercialização: troco; prestações; crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário, pix etc. 	<p>Localização espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, planta-baixa, croquis, mapas); <p>Geometria Espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas espaciais (Poliedros) • Poliedros (categorias); • Face; • Arestas; • Vértices. <p>Geometria Plana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retas paralelas, perpendiculares, transversais; • Ângulos (retos e não retos); • Simetria. 	<p>Espaço amostral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eventos aleatórios: probabilidade; • Dados; • Média Aritmética. <p>Tabelas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simples e de dupla entrada; • Linhas e Colunas. <p>Gráficos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barras; • Colunas; • Setor; • Legenda.

Eixo: Números e Álgebra

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
<p>Sistema de Numeração Decimal (naturais)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupamento, base; • Valor posicional (ordem classe); • Símbolos numéricos; • Sucessor e antecessor; • Sequência numérica (crescente e decrescente); • Reta numérica; • Dúzia e meia dúzia; • Ordinalidade. 	<p>(EF04MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.</p> <p>(EF04MA02) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.</p> <p>(CVEL.EF04MA01) Reconhecer e utilizar o conceito de dúzia e meia dúzia no contexto das práticas sociais.</p> <p>(CVEL.EF04MA02) Reconhecer, registrar e utilizar o conceito de números ordinais no contexto das práticas sociais.</p> <p>(CVEL.EF04MA03) Utilizar a reta numérica como suporte para desenvolver procedimentos de cálculo na resolução de problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão</p>
<p>Algarismos Romanos</p>	<p>(PR.EF04MA01.d.4.03) Conhecer outros sistemas de numeração, em especial o romano em seu contexto de uso social.</p> <p>(CVEL.EF04MA04) Analisar as diferenças entre o sistema de numeração romano em relação ao sistema de numeração decimal.</p>
<p>Padrões e regularidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sequências numéricas (regularidades). 	<p>(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.</p> <p>(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.</p>

<p>Operações Fundamentais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição (juntar, acrescentar, sucessão, com e sem agrupamentos). Subtração (retirar, complementar, comparar). Divisão (repartir – metade; terça parte – divisão enquanto medida). Multiplicação (organização de linhas e colunas, raciocínio combinatório); • Propriedades das operações: comutativa, associativa, fechamento; • Expressões numéricas: Propriedade da igualdade. 	<p>(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.</p> <p>(EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias e a verificação de cálculos que realiza.</p> <p>(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.</p> <p>(EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.</p> <p>(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.</p> <p>(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.</p> <p>(EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.</p> <p>(EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.</p>
<p>Números Racionais (não negativos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todo contínuo e todo discreto; • Frações equivalentes; • Números decimais; • Porcentagem. 	<p>(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais ($1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/10$ e $1/100$) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.</p> <p>(PR.EF04MA09.d.4.33) Estabelecer relações entre as partes e o todo para compreender os números racionais na forma fracionária.</p> <p>(PR.EF04MA09.n.4.36) Resolver problemas envolvendo noções de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte, décima parte e centésima parte do todo contínuo e do todo discreto, utilizando recursos manipuláveis e registros pictóricos, como apoio.</p> <p>(PR.EF04MA09.n.4.37) Reconhecer que uma mesma quantidade pode ser representada de diferentes maneiras (frações equivalentes).</p> <p>(PR.EF04MA09.d.4.38) Comparar frações unitárias mais usuais no contexto de resolução de problemas.</p> <p>(PR.EF04MA10.d.4.66) Reconhecer que as regras do sistema decimal podem ser estendidas para os números racionais, na representação decimal.</p>

Eixo: Grandezas e Medidas

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
<p>Medidas de comprimento, massa e capacidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidades de medida (múltiplos e submúltiplos do metro, do litro do quilo). 	<p>(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.</p>
<p>Medida de Superfície</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metro quadrado; • Área; • Perímetro. 	<p>(EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.</p> <p>(PR.EF04MA21.d.4.101) Diferenciar medida de comprimento e medida de superfície.</p> <p>(PR.EF04MA21.d.4.102) Estabelecer relações entre área e perímetro para reconhecer que duas ou mais figuras distintas em sua forma podem ter a mesma medida de área, no entanto, podem ter perímetros diferentes.</p>
<p>Medida de tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duração, Simultaneidade e Sucessão; • Unidade e instrumentos de medida: não padronizadas (ampulheta) e padronizada (dia, semana, mês, ano, semestre, bimestre, trimestre, minuto, hora). 	<p>(EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.</p> <p>(PR.EF04MA22.n.4.23) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de tempo estabelecendo relações entre horas/minutos e minutos/segundos.</p> <p>(PR.EF04MA22.n.4.24) Conhecer maneiras e possibilidades de agrupamento envolvendo medidas de tempo, tais como bimestre, trimestre, semestre, década, século e milênio em diferentes contextos.</p> <p>(PR.EF04MA22.d.4.25) Converter horas em minutos, minutos em segundos e horas em segundos no processo de resolução de problemas.</p>
<p>Medida de temperatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidade de medida; 	<p>(EF04MA23) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.</p> <p>(EF04MA24) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.</p>
<p>Medida de Valor (Sistema monetário brasileiro)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidade de medida: não padronizadas (fichas, folhas, pedras etc.) e padronizada (real, centavo); • Conceitos de comercialização: troco; prestações; crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário, pix etc. 	<p>(EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.</p> <p>(EF04MA25) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.</p>

Eixo: Geometria

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
Localização espacial <ul style="list-style-type: none">• Ponto de referência (mais de um ponto, roteiros, planta-baixa, croquis, mapas);	(EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
Geometria Espacial <ul style="list-style-type: none">• Figuras geométricas espaciais (Poliedros);• Poliedros (categorias);• Face;• Arestas;• Vértices.	(EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais. (PR.EF04MA17.d.4.21) Classificar figuras geométricas espaciais de acordo com as seguintes categorias: prismas, pirâmides e corpos redondos.
Geometria Plana <ul style="list-style-type: none">• Retas paralelas, perpendiculares, transversais;• Ângulos (retos e não retos);• Simetria.	(PR.EF04MA16.d.4.19) Conhecer e representar retas paralelas, perpendiculares e transversais utilizando instrumentos de desenho ou recursos digitais. (EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria. (EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de softwares de geometria.

Eixo: Estatística e Probabilidade

Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem
<p>Espaço amostral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eventos aleatórios: probabilidade; • Dados; • Média Aritmética. 	<p>(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.</p> <p>(PR.EF04MA28.d.4.109) Analisar as informações coletadas para concluir e comunicar, oralmente e por escrito, o resultado de suas pesquisas.</p> <p>(CVEL.EF04MA05) Calcular a média aritmética dos acontecimentos, por exemplo: média de gols de uma partida; média de chuva em determinado período; entre outros</p>
<p>Tabelas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simples e de dupla entrada: linhas e colunas. <p>Gráficos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barras; • Colunas; • Setor; • Legenda. 	<p>(EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.</p> <p>(EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.</p> <p>(PR.EF04MA28.d.4.87) Analisar as informações coletadas para concluir e comunicar, oralmente e por escrito, o resultado das suas pesquisas.</p> <p>(PR.EF04MA28.d.4.88) Resolver problemas envolvendo dados estatísticos e informações das diferentes áreas do conhecimento para compreender aspectos da realidade social, cultural, política e econômica.</p> <p>(PR.EF04MA28.d.4.89) Conhecer diferentes tipos de gráficos e tabelas.</p>

Avaliação

No caso específico da atividade pedagógica, a avaliação compreendida como mediadora entre a atividade de ensino, organizada pelo professor e a atividade de aprendizagem, realizada pelos estudantes, se constitui como **ação e instrumento** no processo de ensino e de aprendizagem. Como ação, ela é inerente à atividade humana, isto é, todos os atos humanos, dos mais simples aos mais complexos, são constantemente avaliados, com o intuito de se atingir o objetivo proposto. Assim, a ação de avaliar inicia-se com o planejamento ao sistematizar ações de ensino envolvendo os conceitos matemáticos e suas relações com os nexos conceituais, as quais implicam diretamente nas ações mentais, ressignificando os conhecimentos, internalizando-os e fazendo uso de novas estratégias para objetivar suas ações, tendo no processo de apropriação a avaliação enquanto instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem, “[...] de forma a assegurar a apropriação dos conhecimentos teóricos” (Moraes, 2008, p.239).

A referência para a avaliação da aprendizagem necessita contemplar o caráter da relação dialética entre os conteúdos, os objetivos e a forma de organização da atividade pedagógica. Nas ações de ensino desenvolvidas em sala de aula partimos da compreensão do conhecimento que o estudante possui sobre determinado conceito (Nível de Desenvolvimento Real) visando promover um novo nível de desenvolvimento (Nível de Desenvolvimento Potencial), para isso, a atuação tem que focar naquilo que o estudante não consegue ainda desempenhar sozinho, mas que pode fazê-lo com ajuda, em colaboração com o professor e com seus pares (Zona de Desenvolvimento Proximal). Por meio da avaliação, é possível acompanhar e intervir se houve a aprendizagem e o correspondente salto no desenvolvimento. Esse processo é contínuo e depende das atividades proporcionadas aos estudantes. Lunt (1994, p. 234) afirma que a:

[...] avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial, já que só leva em conta as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento e que, por definição, desenvolvem-se por meio da atividade colaborativa.

Nesta concepção de avaliação, revela a forma como os sujeitos se apropriam dos conhecimentos: primeiramente, nas relações com os outros – no plano intrapsicológico – para, depois, incidir no plano individual (intrapsicológico), ou seja, na dinâmica dialética entre o social e o individual, entre o externo e o interno. Também podemos depreender que a avaliação, nesta perspectiva, deve estar voltada para o **vir a ser dos sujeitos**.

Esses pressupostos trazem aspectos essenciais para analisar como e se o ensino está incidindo na aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos estudantes. Ou seja, se os conhecimentos matemáticos estão sendo apropriados de modo a se tornar instrumento do pensamento dos estudantes. Assim, as ações e instrumentos para analisar o processo de ensino e aprendizagem precisam contemplar esse movimento, por exemplo: se inicialmente o estudante resolve diferentes situações que envolve o controle de quantidades apoiado na contagem um a um dos objetos, e, por meio das ações de ensino desenvolvidas em sala de aula, ele modifica esse processo, passando a controlar as quantidade de forma mais rápida e segura, por meio

do conceito de agrupamento, a multiplicação, podemos considerar que houve aprendizagem e desenvolvimento de um novo pensamento. E, mais, se ele passa a ter condições de comunicar os resultados oralmente e usando os registros matemáticos, isso significa a apropriação da linguagem matemática. Enfim, a avaliação é o meio para analisarmos se o estudante desenvolveu uma nova qualidade de pensamento, um novo meio de analisar e pensar os fenômenos quantitativos, mediados pelos conceitos matemáticos, os quais tornam-se instrumentos simbólicos na relação dele com o mundo.

Especificamente, com relação ao ensino de Matemática, Moraes (2008) afirma que:

[...] avaliar em matemática depende fundamentalmente do conceito que está sendo ensinado, de sua relação com os nexos conceituais e das ações mentais para a sua apropriação. Se os professores desconhecem os nexos conceituais envolvidos em um conceito, ficam sem referência para a elaboração da atividade de ensino e, conseqüentemente, para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Então, a complexidade do conceito e as condições objetivas para a sua apropriação são elementos essenciais para avaliar a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. (MORAES, 2008, p. 239, grifos no original).

Destaca-se nessa citação que se deve ter a clareza do conceito a ser trabalhado, qual a finalidade das ações que propomos e como os alunos estão realizando tais ações. Assumir essa concepção de avaliação implica um constante processo que envolve análise e síntese, cujo direcionamento é dado pelo objetivo principal da atividade de ensino elaborada pelo professor, ou seja, pela intencionalidade pedagógica.

Com base nessa premissa, ao realizar a avaliação, temos um entendimento mais profundo do processo de aquisição do conhecimento pelos alunos. Desse modo, a avaliação não é apenas para classificar, mas um instrumento e ação para compreendermos como os alunos estão se apropriando dos conhecimentos.

Sendo assim, devemos intervir nas ações dos estudantes com o intuito de garantir a apropriação dos conhecimentos teóricos e a formação do pensamento teórico, contribuindo para que os sujeitos envolvidos no processo educativo desenvolvam as máximas capacidades intelectuais. Por este olhar, a avaliação é uma ferramenta valiosa para orientar o ensino e promover o crescimento intelectual dos alunos. A intencionalidade pedagógica e a análise contínua são fundamentais para garantir que a avaliação cumpra seu papel de contribuir para a aprendizagem em uma relação dialética entre os conteúdos, os objetivos e a forma de organização das ações de ensino. Cabe-nos planejar atividades que estejam adequadas ao nível de conhecimento dos estudantes, desafiando-os a avançar e consolidar novos aprendizados.

Referências

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Tese de Doutorado**, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP. 2011.

BAURU. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Secretaria Municipal de Educação, 2016.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOCCATO, Tatiane do Nascimento Andrade. FRANCO, Adriana de Fátima. F. O processo de envelhecimento e a atribuição de sentido à vida. **Interação em Psicologia**. vol. 23 n. 01, p. 46-56, 2019.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel**: volume II: Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Coordenação geral: Rosane Aparecida Brandalise Corrêa; assessora geral: Marta Sueli Sforini. Cascavel: SEMED, 2020.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro, 2022.

DAMASCENO, Adriana de Assis; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: a importância da contextualização. **Cadernos da Fucamp**, v.17 n.29, p.112-124, 2018.

DIAS, Marisa da Silva; MORETTI, Vanessa Dias. **Números e Operações**: elementos lógico-históricos para atividade de ensino. Curitiba: IBPEX, 2011.

DIAS, Marisa da Silva; **Formação da imagem conceitual da reta real**: um estudo do desenvolvimento do conceito na perspectiva lógica-histórica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

Engels, Friedrich; O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, n.4, vol. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>>. Acesso em jul.2023

GIARDINETTO, José Roberto Boettger; MARIANI, Janeti Marmontel; O lúdico no ensino da Matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas-SP: Alínea, 2007....

IFRAH, Georges; **Os números**: a história de uma grande invenção -11. ed. -São Paulo: Globo, 2005.

JESUS, Wilson Pereira; SOUSA, Maria do Carmos Sousa; Reflexões sobre os nexos conceituais do número e de seu ensino na Educação Básica. **Boletim GEPEM**, n.58, p.115-127, Jan./Jun. 2011.

LANNER DE MOURA, Anna Regina, MOURA, Manoel Oriosvaldo de; **Matemática para educação infantil**: conhecer (re) criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo. Escola: Um espaço cultural, Diadema, 1996. p. 1-25.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70

LIMA, Luciano Castro. MOISÉS, Roberto Perides; **A teoria dos campos numéricos**: a longa marcha da criação numérica. São Paulo: CEVEC/CIART, 1997.

LIMA, Luciano Castro; **Apostila de Matemática**. FAEP-Universidade de Mogi das Cruzes/ SP. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Formação Continuada, Polo 3. 1998.

LUNT, Ingrid; A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: Pressupostos e desdobramentos. Campinas-SP: Papirus, 1994. p. 219-252.

MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de; **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MUNHOZ, Ana Paula Gladcheff; MOURA, Manoel Oriosvaldo de; Ações formadoras em atividade de formação contínua com professores que ensinam matemática nos anos iniciais da escolarização: uma iniciativa na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. RPEM, Campo Mourão - PR, v. 8, n. 15, p. 62-88, jan./jun. 2019.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de, ARAUJO, Eliane Sampaio, SERRÃO, Maria Isabel Batista; Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas**, 24, p.411-430, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19817>>. Acesso: Junho 2023.

OTTE, Michael; **O formal, o social e o subjetivo** – Uma Introdução à Filosofia e a Didática da Matemática. São Paulo: Ed. Unesp, 1993.

RABAIOLI, Veridiana; BORGES, Regina Maria Rabelo. **Aliando os saberes prévios de educandos da EJA e as estratégias utilizadas pelo professor na busca de uma aprendizagem significativa**. Disponível em: <<https://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cnem/cnem/principal/re/PDF/RE78.pdf>> Acesso em 20 out. 2023.

SANTOS, Anderson Oramisio, OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; **Contextualização no ensino-aprendizagem da Matemática**: princípios e práticas. Educação em Rede: formação e prática docente. Cachoeirinha - RS, v. 4, n. 5, p. 59-75, 2015.

SOUSA, Maria do Carmo De; O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática . **Obutchénie**. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, 1(4), 40-68, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv2n1a2018-3>> Acesso em: 31 out. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; **Obras Escogidas II**. Moscú: Editorial Pedagógica, 2001.



GOVERNO MUNICIPAL
CASCAVEL
Secretaria Municipal de Educação