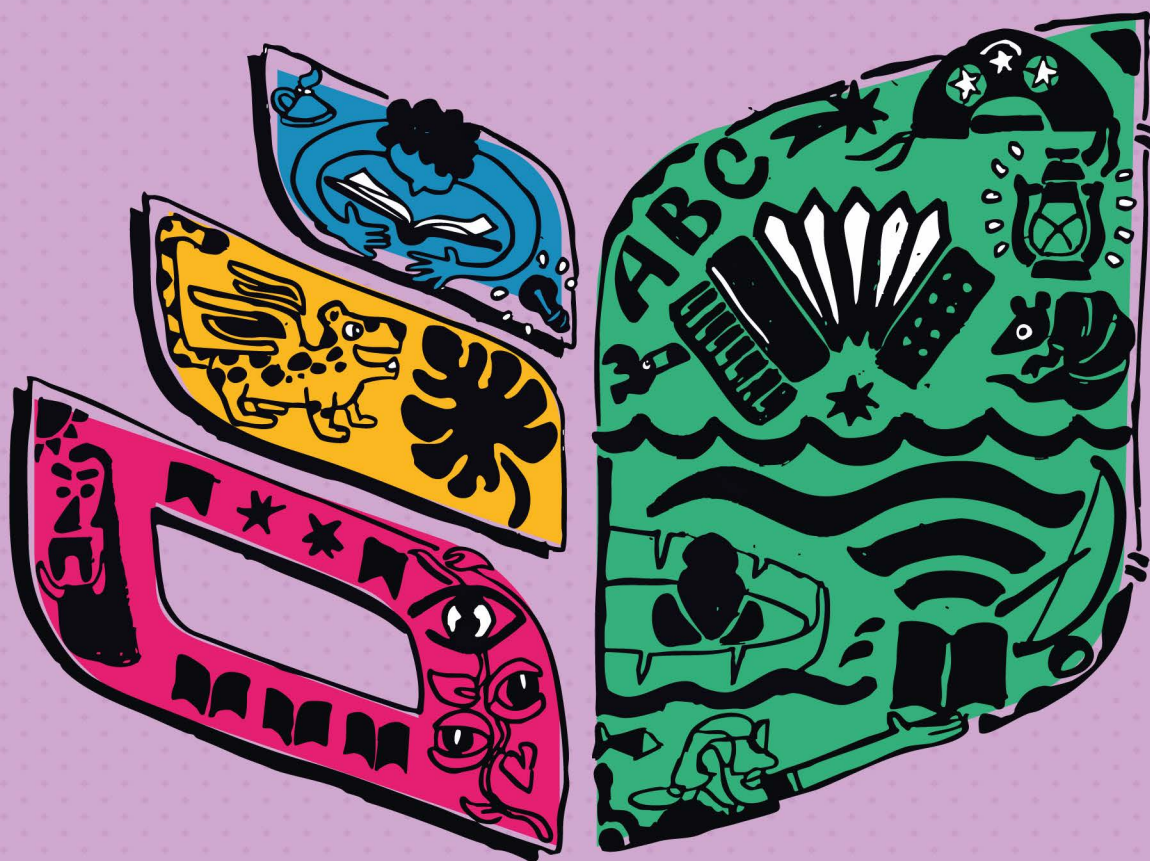




**ALFA-EJA
Brasil**



CADERNO DE

ORIENTAÇÕES

✦ **TEÓRICO-PRÁTICAS** ✦

Caderno de Orientações Teórico-Práticas

Sonia Couto Souza Feitosa

São Paulo,
novembro de 2025

Realização



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria



PETROBRAS

Expediente

Projeto ALFA-EJA Brasil

Realização | Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria | Petrobras, por meio do Programa Petrobras Socioambiental

Francisca Elenir Alves | **Coordenadora Geral**

Janaina M. de Abreu | **Gerente de Comunicação e Marketing**

Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha | **Gerentes Pedagógicos**

Moacir Gadotti | **Assessor Especial**

Site www.alfaejabrasil.org.br

Redes sociais @alfaejabrasil

Caderno de Orientações Teórico-Práticas

Janaina M. de Abreu | **Coordenadora gráfico-editorial**

Sonia Couto Souza Feitosa | **Autora**

Paulo Roberto Padilha | **Revisor dos originais**

Noelly Soares e Luiz Zeferino | **Designers gráficos**

Marcus Vinicius Magalhães | **Produtor**

Patrícia Giuffrida | **Editadora de texto**

Izolina Rosa de Jesus | **Revisora de texto**

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

Feitosa, Sonia Couto Souza
Caderno de orientações teórico-práticas /
Sonia Couto Souza Feitosa. --1. ed. -- São Paulo :
Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2025.

ISBN 978-65-87735-15-3

1. Alfabetização 2. Educação - Finalidades e Objetivos
3. Educação de adultos 4. Freire, Paulo, 1921-1997 I. Título.

25-318290.0

CDD-374

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos 374

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Sumário

Apresentação	5
Introdução	8
1. Como fazer a Leitura do Mundo na EJA	11
1.1. Procedimentos que nos ajudam a levantar dados da realidade e das situações significativas	16
1.2. Das situações significativas à definição dos Temas Geradores	19
1.3. Passos para realizar a Leitura do Mundo na EJA	20
2. Como realizar a Reorientação Curricular na EJA - Receja	23
2.1. Indicadores para a realização da Reorientação Curricular da EJA	26
2.2. Passo a Passo para a realização da Reorientação Curricular	28
3. Como organizar um Seminário de Práticas pedagógicas na EJA	33
3.1. Momentos da organização do trabalho pedagógico: planejamento, execução, avaliação	35
3.2. Roteiro orientador para elaboração do projeto a ser apresentado no Seminário de Práticas	38
4. Como realizar um Encontro de Educandos(as) da EJA	41
4.1. Indicadores que revelam a importância dos Encontros de Educandos(as)	43
4.2. Passo a passo para a organização dos Encontros de Educandos(as)	45
5. Como alfabetizar jovens, adultos(as) e idosos(as) com a metodologia freiriana	51
5.1. Pressupostos do Método Paulo Freire	56
5.2. Momentos e fases do Método Paulo Freire	59
5.3. Levantamento dos conhecimentos prévios	71
6. Referências	75



Apresentação

Caro(a) educador(a),

A elaboração deste **Caderno de Orientações Teórico-Práticas** nasceu da escuta junto aos públicos com os quais estivemos no processo da Leitura do Mundo Inicial do ALFA-EJA Brasil.

Nós visitamos todos os municípios envolvidos no Projeto ALFA-EJA Brasil. Foi nesse período que tivemos a oportunidade de iniciar a nossa aproximação, o nosso movimento de conhecer o contexto em que atuaremos e de conhecer aqueles e aquelas com os quais desenvolveremos as ações de assessoria e formação.

Estivemos com as equipes técnico-pedagógicas das secretarias municipais de educação responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), educadores(as), educandos(as) e movimentos sociais. Foi manifestado a nós o desejo de realizar uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos conectada à realidade do(a) educando(a), que faça sentido aos(às) educadores(as) e educandos(as), que contribua para fortalecer a qualidade sociocultural e socioambiental da educação.

Nos diálogos realizados, ficou claro o sonho comum: construir uma EJA emancipadora, transformadora, que promova a compreensão crítica do nosso “estar sendo no mundo” e do mundo em que estamos inseridos(as) e tornando-nos capazes de ser sujeitos de nossa própria história, construindo realidades mais justas e sustentáveis.

Nos encontros com os diferentes públicos, foi apresentada a necessidade de conhecer práticas pedagógicas referenciadas nos princípios filosófico-político-pedagógicos de Paulo Freire.

A metodologia de trabalho da equipe do Instituto Paulo Freire está, como não poderia ser diferente, referenciada nas contribuições do patrono da educação brasileira. A metodologia freiriana, como sabemos, não apresenta respostas prontas para a solução dos problemas. Não apresenta e nem entende a realidade como algo posto, imutável, ao qual é preciso se adaptar. Ela pressupõe o pensar coletivo e promove um profundo diálogo crítico, valorizando o saber e a experiência de cada um(a), reconhecendo que: “ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo; aprendemos em comunhão” e “onde se ensina, aprende-se ao ensinar; onde se aprende, ensina-se ao aprender”. Nosso trabalho se fundamenta nesses princípios freirianos e, ao compartilhar este caderno, nós o fazemos com a clareza de que podemos enriquecer esses textos com as contribuições que nascerão dos nossos diálogos, com o que ensinaremos e aprenderemos juntos(as).

A assessoria e a formação oferecidas pelo Instituto Paulo Freire não consistem na oferta de um pacote de prescrições a serem executadas, monitoradas e avaliadas sob critérios alheios aos grupos envolvidos. Os textos aqui apresentados

não são receitas. Eles são um convite para novas construções, novas elaborações. Compartilhamos práticas pedagógicas que nasceram de inúmeros encontros com educadores(as) e educandos(as) ao longo de todos os anos de existência do Instituto Paulo Freire. Elas nasceram de movimentos de escuta e de construção coletiva, que, agora, se somam às experiências, práticas e reflexões dos(as) educadores(as) e educandos(as) do ALFA-EJA Brasil. Nesse sentido, será valorizado o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Estamos juntos(as) para fazer com os(as) educadores(as) e educandos(as). Assim como estão previstos diálogos e reflexões coletivas, estão previstas ações de intervenção na realidade (educar para transformar), na perspectiva dos Círculos de Cultura: “Em lugar de professor(a), com tradições fortemente ‘doadoras’, o(a) Coordenador(a) de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno(a), com tradições passivas, o(a) participante de grupo”.

As temáticas tratadas neste caderno e em outras publicações previstas no ALFA-EJA Brasil para o processo de assessoria e formação visam contribuir para:

1. A compreensão dos fundamentos epistemológicos da obra de Paulo Freire, especialmente dos conceitos de dialogicidade e mediação.
2. A reflexão acerca da função social da escola em uma sociedade desigual, considerando, em especial, os(as) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos.
3. A interpretação das práticas curriculares, tendo como referência processos que evoluam a ação-reflexão-ação e a análise e superação de condutas prescritivas (pedagogia bancária) e a promoção de experiências de inclusão e formação crítica e cidadã.
4. O estabelecimento de dinâmicas de investigação sobre as características sociais, culturais e cognitivas dos(as) educandos(as) da EJA, sobre tempos e ritmos de desenvolvimento e gestão do currículo, da organização da escola, dos tempos e dos ritmos de aprendizagem.
5. A compreensão de referenciais éticos orientadores da prática pedagógica e do desenvolvimento da política pública de Educação de Jovens e Adultos.
6. As experiências e concepções orientadoras da Educação de Jovens e Adultos.
7. O desenvolvimento de relações democráticas no interior das unidades educacionais, valorizando a presença da EJA e visando à superação de conflitos sem o uso de violência ou práticas autoritárias.
8. O fortalecimento de canais democráticos de participação, planejamento e gestão visando ao trabalho coletivo.
9. A valorização das relações dialógicas entre os(as) participantes das ações (docentes e discentes), na perspectiva da “dodiscência”, vivenciando um processo de humanização, valorizando os diálogos e as interações humanas, mesmo online.

Os textos aqui compartilhados respondem à necessidade de fortalecer práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos considerando os desafios enfrentados cotidianamente por educadores(as), gestores(as), profissionais de apoio e

educandos(as) na construção de uma escola que seja, de fato, espaço de acolhimento, escuta, aprendizagem significativa e emancipação.

A proposta aqui apresentada ressalta a importância de se promover processos formativos que valorizem os saberes dos sujeitos da EJA, incentivem o protagonismo dos(as) educandos(as) e promovam a articulação entre o conhecimento escolar e as realidades vividas. Desejamos que este material apoie equipes escolares na construção de uma pedagogia dialógica, crítica e sensível às especificidades dos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) que integram a EJA. Compreendemos que educar é sempre um ato político, ético e coletivo, que exige escuta atenta, respeito às trajetórias de vida e compromisso com a transformação da realidade.

A Leitura do Mundo, a socialização de experiências exitosas, a escuta nos territórios, a construção coletiva do currículo e o estudo da metodologia freiriana são pilares que orientam as propostas contidas neste caderno. Não se trata de um roteiro de atividades, como já esclarecemos anteriormente. Trata-se de um convite à criação de experiências educativas significativas, que dialoguem com os desejos, as necessidades e os saberes dos(as) educandos(as).

Desejamos que este caderno possa ser apropriado, reinventado e enriquecido pelas comunidades escolares, tornando-se parte de um processo contínuo de formação, reflexão e reinvenção das práticas pedagógicas na EJA. Que ele contribua para a valorização da EJA como política pública de garantia de direitos, e para o fortalecimento de uma educação que reconhece e celebra a dignidade de todos os sujeitos.

Boa leitura!

Equipe pedagógica do Projeto ALFA-EJA Brasil



Introdução

A educação, por sua natureza, demanda abordagens metodológicas que respeitem os saberes prévios, os contextos socioculturais e os tempos dos(as) educandos(as). Ensinar e aprender, como nos ensina Paulo Freire, não consiste em transmissão de conteúdos, não significa transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ensinar e aprender exigem a criação das condições de aprendizagem, exigem momentos de partilha de experiências, construção coletiva de saberes e reconhecimento dos(as) educandos(as) e educadores(as) como sujeitos do processo educativo.

Este caderno está organizado em cinco capítulos, acompanhados de cinco vídeos, que oferecem orientações práticas e fundamentos teóricos que contribuem para o planejamento e o desenvolvimento de atividades formativas coerentes com os princípios da EJA.

Com este material, desejamos fomentar práticas pedagógicas críticas, democráticas e inclusivas, capazes de fortalecer a permanência e o êxito dos(as) educandos(as), bem como o desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) e demais profissionais que atuam na EJA. Objetivamos subsidiar educadores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e gestores(as) envolvidos(as) com essa modalidade na organização e realização de seminários de práticas pedagógicas, encontros de educandos(as), realização da Leitura do Mundo, reorientação curricular na EJA e alfabetização utilizando a metodologia freiriana. Trata-se de propostas que articulam teoria e prática, reconhecendo a importância de espaços formativos que favoreçam o diálogo, a reflexão crítica e a valorização das experiências dos sujeitos da EJA.

Além de fundamentos teóricos para fortalecer o planejamento pedagógico, orientar os momentos formativos e inspirar a construção coletiva de currículos que façam sentido na vida dos(as) educandos(as), há também sugestões práticas.

A Leitura do Mundo, conforme proposta por Paulo Freire (1987), constitui um eixo estruturante da educação popular e é aqui assumida como fundamento metodológico da prática pedagógica. Antes mesmo da alfabetização, os sujeitos já interpretam o mundo à sua volta. Incorporar essa leitura crítica ao processo educativo significa criar vínculos entre o conhecimento escolar e as vivências cotidianas, contribuindo para uma aprendizagem significativa e engajada com a transformação social. Trata-se de olhar para o território, para a história, para o trabalho e para as relações sociais com espírito investigativo e transformador. Assim, ler o mundo é também reinventá-lo.

Da mesma forma, ganha centralidade a proposta de Reorientação Curricular da EJA. Essa reorientação implica uma revisão crítica dos conteúdos, das metodologias e dos tempos escolares, com o objetivo de alinhá-los às especificidades da EJA, considerando os ciclos de vida, o mundo

do trabalho, as culturas locais, os territórios e os projetos de vida dos(as) educandos(as). A reorientação curricular na educação de pessoas jovens, adultas e idosas propõe construir currículos vivos, flexíveis e dialogados, com a participação efetiva dos sujeitos dessa modalidade, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A proposta aqui apresentada reconhece que a escuta, a pesquisa do contexto e o diálogo constante com os(as) educandos(as) são estratégias fundamentais para desvelar a realidade, levantar situações significativas, definir Temas Geradores e fazer a seleção de conteúdos com relevância social. Reorientar o currículo da EJA, portanto, é um movimento ético e político que exige o compromisso dos sistemas de ensino com a inclusão, a justiça social e a superação das desigualdades educacionais históricas.

O Seminário de Práticas é entendido aqui como um momento formativo de partilha de experiências, socialização de saberes e fortalecimento do coletivo docente. Trata-se de um espaço em que a reflexão sobre o fazer pedagógico se transforma em aprendizado e ressignificação do cotidiano escolar.

Já os Encontros com Educandos(as) têm como finalidade promover a integração entre turmas, a construção de pertencimento à comunidade escolar, o desenvolvimento da identidade coletiva dos sujeitos da EJA, a identificação de contribuições dos(as) educandos(as) para o currículo da EJA, o reconhecimento da importância da participação estudantil desse segmento nos espaços e colegiados que visam ao fortalecimento da gestão democrática e dos direitos humanos na escola.

Por último, mas não menos importante, este caderno traz a reflexão acerca da alfabetização a partir da metodologia freiriana, historicizando o Método Paulo Freire, refletindo sobre seus pressupostos políticos-pedagógicos, seus momentos e fases e sua relação com a teoria socioconstrutivista.

Reiteremos que este caderno, composto por cinco capítulos e cinco vídeos, oferece uma proposta que integra teoria e prática, articulando os diferentes momentos do processo educativo da EJA. É um material de apoio à formação continuada, à gestão democrática e ao compromisso ético-político com uma educação que reconhece os sujeitos da EJA como portadores de direitos e construtores de conhecimento. Ele permitirá também observar que as práticas aqui propostas (Leitura do Mundo, Reorientação Curricular, Seminário de Práticas, Encontro de Educandos(as), Metodologia Freiriana) estão articuladas e contribuirão, de modo que tanto o processo, como os resultados de uma contribuirá para a realização da outra.

Acreditamos que a efetivação de uma EJA de qualidade sociocultural e socioambiental passa, necessariamente, pela escuta, pelo diálogo, pela valorização da experiência e pela construção compartilhada do currículo e dos processos pedagógicos. Que este material possa inspirar e fortalecer as ações pedagógicas nos diversos territórios onde a EJA se faz presente.





CAPÍTULO 1



Como fazer a Leitura do Mundo na EJA

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

(Paulo Freire, Medo e ousadia: o cotidiano do professor, p. 164.)

A Leitura do Mundo é uma importante categoria da pedagogia freiriana. Desde seus primeiros escritos, Paulo Freire estava preocupado em elaborar uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência das populações oprimidas, que tivesse a função de motivar e impulsionar a ação transformadora para que o ser humano entendesse a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. Essa pedagogia deveria proporcionar aos educandos e às educandas a compreensão de que a forma de o mundo estar sendo não é a única possível. Perceber que o “mundo não é; o mundo está sendo”.

Nesse sentido, a pedagogia freiriana revela como “possibilidade” tudo aquilo que a totalidade opressora apresenta como “determinação”. Ler o mundo implica comprometimento e reconhecimento de que somos sujeitos da história (Freire, 1997).

A Leitura do Mundo pode ser tanto o registro da visão de mundo de alguém, como a forma pela qual tomamos consciência do mundo; tanto o seu conteúdo, o seu produto, quanto o seu método, dependendo do contexto. “Leitura” pode significar tanto o processo de compreensão da realidade, quanto o resultado, o produto desse processo.

Ao longo de todos os seus escritos, Paulo Freire menciona a relação do ser humano com o mundo em que vive. Ele nos fala de “diálogo com o mundo”, “palavramundo”, “inteligência do mundo”, “Leitura do Mundo”, “presença no mundo”, “passagem pelo mundo”, “consciência do mundo”, “transformação do mundo”, “esperança no mundo”, “cidadão do mundo”, “mundo dos fatos”, “mundo da vida”, “mundo das lutas”, “mundo da discriminação”, “mundo da experiência”, “visão de mundo”, “crítica do mundo”, “pronunciar o mundo”, “reescrita do mundo”, “meu papel no mundo”, “intervenção no mundo”, “o mundo está sendo”, “o homem no seu mundo e com o seu mundo”, “problematização homem-mundo” etc.

Na leitura e releitura do mundo e da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir dessa visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor como somos capazes de mudar o mundo pela

Paulo Freire, na maioria das vezes, utiliza a expressão “Leitura do Mundo”. Raramente se refere a uma “leitura de mundo”. Menciona Leitura de Mundo em *Pedagogia da Esperança*, p. 112, em *Pedagogia da Autonomia*, pág. 46, e *Pedagogia da Indignação*, pág. 48. A Leitura do Mundo, utilizando a preposição “de” mais o artigo “o”, especifica que se refere a um mundo concreto, específico, definido, do qual queremos nos aproximar, para compreender, conhecer para educar com sentido e educar para transformar.



nossa ação. Nessa problematização, o educador ou a educadora desafia os educandos e as educandas para que expressem, de maneiras variadas, o que pensam sobre diferentes dimensões da realidade vivida. Ler o mundo é, portanto, ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade (Freire, 1980).

A Leitura do Mundo exige um processo de aprendizagem dialógico, que problematize o conhecimento e lance um olhar crítico sobre a realidade para desvelar e conhecê-la melhor, e também conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade opressora.

Para Paulo Freire, o ser humano torna-se sujeito no processo histórico na medida em que se integra em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete.

Para Paulo Freire, educar é promover a capacidade de ler a realidade e de agir sobre ela, promovendo a transformação social. Para isso, a educação, em uma perspectiva emancipadora e libertadora, não pode se dar alheia ao contexto do(a) educando(a), nem o conhecimento pode ser construído ignorando o saber dos(as) alunos(as). Daí a importância da Leitura do Mundo.



“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (Freire, 1982).

Nesse processo de leitura e de releitura do mundo, de leitura e de releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir dessa visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor a si mesmo e entender como somos capazes de mudar o mundo pela nossa ação. É uma educação que contribui para a problematização da realidade. O(a) educador(a) desafia os(as) alunos(as) para que expressem de maneiras variadas o que pensam sobre diferentes dimensões da realidade vivida, sobre diferentes objetos de estudo. Os(as) educandos(as) dialogam entre si e com o(a) educador(a) sobre seu conhecimento, sobre sua vida. Esses diálogos contribuem para que o(a) educador(a) apreenda a visão dos(as) alunos(as) sobre a situação problematizada para fazê-los(as) perceber a necessidade de refletir sobre outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la.

No processo de construção do conhecimento, o(a) educador(a) parte sempre de temas relacionados ao contexto dos(as) educandos(as) e da compreensão inicial que estes(as) têm do problema, para, por meio de um processo dialógico, da relação entre educandos(as) e educadores(as), ir ampliando a compreensão dos(as) alunos(as), construindo e reconstruindo novos conhecimentos. O respeito, então, ao

saber popular implica necessariamente o reconhecimento, a valorização e o respeito ao contexto cultural. Daí a importância da Leitura do Mundo. A localidade dos(as) educandos(as) é o ponto de partida para o conhecimento que eles(as) vão criando do mundo. A partir dela, uma “readmiração” da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais vai sendo realizada com uma visão mais crítica e mais generalizada.

O ser humano é um “ser de relação”, dizia Paulo Freire. Um ser caracterizado pela sua “incompletude”, “inacabamento” e pela sua condição de “sujeito histórico”. Os seres humanos “estão sendo”, são “seres inacabados, inconclusos”. “[...] Seres situados em e com uma realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles, por isso passível de mudança, de transformação” (Freire, 1959, p. 10).

O diálogo é condição para o conhecimento. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo. A Leitura do Mundo – exercício fecundo de percepção do outro, de conhecimento do seu contexto – pressupõe o diálogo.

Não é possível, para Paulo Freire, que a Leitura de Mundo seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que a vivem.

Transmitir ou receber informações não caracteriza o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade, e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o(a) educando(a) a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. A educação, em uma perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a Leitura do Mundo coletiva. É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos(as) educandos(as), de sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. A realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao(à) educando(a) que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetárias e em diversas perspectivas – social, política, econômica – que se interpenetram.

A localidade do(a) educando(a) é, dessa forma, o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo. Fazer aos(às) educandos(as) falarem a partir de seu território, do seu lugar de vida, convivência, trabalho, relações sociais, e, num movimento solidário, dialético e dialógico, criativo e crítico, ir permitindo que eles(as) desvendem o local e o universal, denominem o mundo e se comprometam com as ações necessárias à construção de um mundo novo, com justiça social e sustentabilidade, é a grande exigência de um projeto eco-político-pedagógico voltado à formação da cidadania ativa e da transformação social.

1.1. Procedimentos que nos ajudam a levantar dados da realidade e das situações significativas

Como realizar a Leitura do Mundo?

A Leitura do Mundo favorece o processo de autoconhecimento da comunidade escolar e da comunidade local e, por meio dela, é possível observar não só as carências do contexto, mas também suas potencialidades, suas riquezas. Além de possibilitar aos atores sociais uma visão mais detalhada e ampla que uns têm dos outros (da escola para a comunidade e vice-versa), cria condições para conhecer o contexto sob diferentes olhares. A Leitura do Mundo deve ser a leitura das leituras, ou seja, a interpretação da realidade sob diferentes olhares: o olhar dos vários segmentos escolares (como os pais, as mães, os responsáveis e familiares, o pessoal de apoio, o(a) diretor, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), a comunidade; enfim, como os diferentes segmentos veem a escola que têm e qual a escola que desejam; como veem a realidade em que vivem e quais são os sonhos que acalentam); como a escola e ou a realidade é vista e vivida, consideradas as diferentes orientações afetivo-sexuais, as diferentes faixas etárias- a criança, o(a) adolescente, o(a) jovem, o(a) adulto(a) - as diferenças étnico-raciais etc. Como é a realidade sob os aspectos político, econômico, cultural, ambiental? A Leitura do Mundo contribui para percebermos a multiplicidade presente em cada contexto e permite o levantamento de situações significativas para a comunidade, que servirão de eixos norteadores para a construção do projetoeco-político-pedagógico e para a definição do currículo.

- Criar espaços de aproximação e de diálogo. Realizar, por exemplo, assembleias ou reuniões na escola, nas salas de aula, em diferentes dias, períodos e espaços comunitários, envolvendo todos os segmentos escolares e representantes da comunidade para dialogar sobre a escola, sobre o projeto da escola em suas diferentes dimensões: administrativa, pedagógica, financeira, sociocultural etc.
- Dialogar sobre a concepção de educação, o sentido e o significado do projeto político-pedagógico que a unidade educacional está realizando.
- Levantar dados por meio de recursos variados: observação, entrevistas, atividades artístico-culturais como: dança, música, poesia, desenho, fotografia, pintura, escultura, cinema etc. Por meio dessas diferentes linguagens, é possível observar a realidade nas suas múltiplas dimensões: ambiental, política, econômica, cultural e social.

- Adotar o trabalho coletivo e interdisciplinar, e a atitude de estranhamento (transformar o conhecido, o familiar, em “estranho”, olhando sob perspectivas diferenciadas) em um processo de busca para compreender cada contexto sob diferentes ângulos. Considerar também as mensagens implícitas, intencionais, verbais e não verbais, alternativas ou contraditórias presentes nos depoimentos da comunidade.
- Coletar dados que permitam uma visão a mais abrangente possível da realidade; sistematizar os dados, analisá-los, problematizá-los e chegar às situações significativas do contexto, sempre contando com a participação dos diferentes segmentos da comunidade.
- Em relação à escola, observar os interesses, as expectativas e as relações que a escola estabelece com a comunidade interna e externa; os aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos; os recursos humanos de que a escola dispõe e as relações que a caracterizam; as lideranças; os valores; os espaços de lazer e de manifestações culturais.
- Em relação à comunidade local, identificar o território do entorno da escola, os equipamentos públicos, as áreas de lazer, as relações que a comunidade estabelece com a escola; a visão que a comunidade tem da escola; a habitação da comunidade (características); a população; os aspectos físicos (topográfico/geográfico); os movimentos sociais e as lideranças; o nível socioeconômico da população (trabalho, escolaridade, salário); o lazer, a cultura e arte; os valores e a religião; o histórico da comunidade, e as histórias de vida.
- A leitura da realidade pode ser realizada por meio de conversas informais, de registros fotográficos, de documentos, de registros sistematizados que representem a história local, de vídeos, fotografias, desenhos, peças de teatro, depoimentos de pessoas da comunidade, e descrição do bairro sob diferentes pontos de vista - sob o ponto de vista do carteiro, do(a) adulto(a), da criança, da mulher, do homem etc. - ,além de dinâmicas de grupo em que cada um se coloca no papel do outro. Por exemplo, as famílias se colocam na posição da direção da escola e dramatizam um dia de trabalho, os(as) merendeiros(as) se colocam no lugar dos(as) alunos(as), as crianças se colocam no lugar dos(as) adultos(as) e assim por diante.
- Garantir que participem da coleta de dados os diferentes segmentos da comunidade escolar e, sempre que possível, estabelecer parceria com universidades, associações de moradores(as) e outras instituições que possam contribuir na leitura da realidade.
- Levantar dados quantitativos, como, por exemplo, número de analfabetos(as), de desempregados(as), de crianças fora da escola, de vítimas de violência doméstica etc.
- Levantar dados qualitativos.
- Registrar e sistematizar os dados em um “portfólio” ou “dossiê” para posterior análise. Esse dossiê estará sempre aberto a novos registros, a novas análises

e a registros resultantes dessa ação pedagógica contínua de manter vivo este documento.

- Compartilhar o resultado da sistematização e da análise com a comunidade, com vistas à sensibilização e ao conhecimento da realidade observada, para confirmação e melhor compreensão da mesma pelos diferentes segmentos.
- Incorporar no currículo da escola a realidade vivida, os saberes dos(as) educandos(as), os desejos, sonhos e projetos da comunidade, de forma a estabelecer uma relação de organicidade entre o conhecimento informal e o formal, entre os saberes dos diferentes sujeitos do processo educacional, contribuindo para que a escola seja gestora social de um conhecimento que vise à melhoria da qualidade de vida da comunidade em que está inserida.

O que fazer com as situações significativas?

A análise dos dados deve permitir o levantamento de situações significativas para a comunidade. Para se chegar às situações significativas, é necessária a permanente relação entre a parte e o todo social: o estudo da realidade local da escola e da comunidade não pode estar desvinculado das determinações sociais mais amplas. O que é necessário, em síntese, é tentar transcender o nível micro, acompanhando os diversos “fios” que a vinculam às estruturas macrosociais nacionais e internacionais.

Essas situações servirão para a definição dos Temas Geradores. A saída a campo, como estratégia de Leitura do Mundo, é fundamental na definição do tema gerador. Sempre que possível, fazer a saída a campo e, ao voltar para a sala de aula, refletir sobre o mundo lido. Essa reflexão ajudará a ver coisas que não eram observadas e a consensuar aquilo que o grupo identificar como um tema a ser trabalhado, com vistas à intervenção na realidade.

A Leitura do Mundo é um processo. Ela deve ser permanentemente atualizada, seja no que se refere ao levantamento de novas informações, seja em relação à interpretação dos dados que já foram levantados. O processo participativo instalado na escola não se esgota com a elaboração do documento final. O diálogo deve ser uma prática cotidiana para promover uma nova mentalidade e um novo tipo de relação, com vistas à cidadania ativa dos sujeitos do processo educativo, contribuindo para que a escola seja o ponto de partida para a definição das políticas públicas educacionais – um dos objetivos da Educação Cidadã e Integral.

1.2. Das situações significativas à definição dos Temas Geradores

Para entender melhor a expressão Tema Gerador, vale considerar:

Tema: substantivo, proposição que vai ser demonstrada, assunto, motivo do qual procede e se desenvolve toda a proposta.

Gerador: adjetivo, cria e produz, dá existência, procria, faz aparecer, produz, causa, forma, desenvolve, fecunda.

Tema Gerador: sugere, semanticamente, assuntos ou motivos que incitam à criação, à produção, ao desenvolvimento, à fecundação etc.

Como identificamos um Tema Gerador?

O Tema Gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. O que pretende investigar são os homens e sua visão de mundo (Freire, 1981).

O Tema Gerador é um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática. Ele permeia todas as ações significativas. É o denominador que perpassa as situações significativas e que gera uma demanda de conhecimentos, interdisciplinarmente sistematizados, desafiando cada área do conhecimento a apresentar propostas de conteúdo que permitirão e contribuirão para uma leitura crítica da realidade.

O Tema Gerador consiste no ponto em que as áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente. É um referencial que pode levar à leitura crítica da sociedade e ao embrião de uma intervenção nesta sociedade. Uma intervenção em dois níveis: o utópico (o lugar que está além, um vir a ser) e o possível imediato (a intervenção possível hoje, como por exemplo: nova organização curricular, respeito, convivência e experimentação do coletivo, mudança da postura do(a) educador(a) etc.)

Trabalhar com o Tema Gerador permite, de um lado, que a comunidade desvele os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade e, de outro, inserir essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes. A comunidade compreenderá melhor sua própria realidade e, compreendendo-a melhor, terá maiores condições de intervenção. É dentro dessa relação, realidade local e contexto universal, que se buscam conhecimentos historicamente organizados e sistematizados para se superarem as situações do cotidiano.

1.3. Passos para realizar a Leitura do Mundo na EJA

Mobilização e primeiros passos

O primeiro passo para a realização dessa importante ação é o diálogo com as diferentes equipes que atuam na escola. Embora se trate da Leitura do Mundo dos(as) educandos(as) da EJA, toda comunidade escolar participará de alguma forma, portanto, serão necessárias algumas reuniões, por equipe, para que cada uma compreenda qual será o seu papel. Poderá ser montada uma comissão, com a participação dos diferentes segmentos para o planejamento e a execução das atividades da Leitura do Mundo.

O planejamento deve constar os momentos a seguir:

1º Momento – Diálogo com os(as) educandos(as) e convite para que realizem, juntamente com os(as) professores(as) a Leitura do Mundo, que contará com a saída a campo. No caso dos(as) educandos(as) da EJA que estudam no período noturno, é aconselhável que a saída a campo ocorra em um fim de semana.

2º Momento – Planejamento da saída a campo. Para essa ação será necessário elaborar questões para as entrevistas a serem realizadas com a comunidade. A equipe deverá ter em mãos um mapa do bairro e definir as ruas que serão visitadas pelas equipes. Todo o perímetro em torno da escola será contemplado. Definir se a visita ao bairro será num único dia ou ao longo de vários dias, através de uma escala entre as classes. Realizadas no território onde os(as) educandos(as) vivem ou estudam, a saída a campo propõe observar os espaços com olhar crítico: o ambiente, os serviços públicos, os comércios, os símbolos culturais, os problemas e as possibilidades locais.

- Para elaborar as questões da entrevista, será necessário identificar as informações e dados que a unidade educacional já possui sobre a realidade local, destacando os aspectos sociais, ambientais, políticos, culturais, econômicos e pedagógicos e as informações e dados que a unidade educacional ainda não possui sobre a realidade local.
- Providenciar crachás de identificação dos(as) envolvidos(as) na visita ao bairro.
- Viabilizar todo o material para a coleta das informações (prancheta, formulários impressos com espaço para preenchimento das respostas, lápis, caneta, celular para gravar depoimentos em áudio ou vídeo e para registros fotográficos).

3º Momento – Saída a campo. Poderão ser formadas mais de uma equipe para sair a campo, uma para cada sala de aula. É importante orientar que observem o comércio local, as moradias e as condições de vida dos(as) moradores(as). Observar os meios de transporte mais utilizados, as atividades econômicas, os recursos naturais, as pessoas, suas fisionomias, se são receptivas, enfim, tudo que chamar a atenção dos olhos, mentes e corações. Imagens e materiais do cotidiano são utilizados para estimular a observação, o debate e a produção de narrativas sobre o

mundo vivido. Recolher materiais culturais que circulam no cotidiano dos(as) educandos(as), para que possam ser trabalhados como textos ricos em significados, que expressam visões de mundo, memórias e saberes populares.

4º Momento – Sistematizar em sala de aula as informações coletadas. Essa ação possibilitará a articulação da Leitura do Mundo e o planejamento curricular, e poderá contribuir também para a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola.

Sistematizando as informações coletadas em sala de aula

- No âmbito da sala de aula, após o desenvolvimento do planejamento e das atividades de coleta de dados, fotos e visita ao bairro, é necessário construir uma síntese coletiva indicando as primeiras representações da classe sobre a realidade observada e as possíveis sugestões de intervenções que cada um(a) e a unidade educacional podem fazer para enfrentar tal realidade.
- Estas representações, depois de compartilhadas e debatidas em sala de aula, poderão ser registradas por meio de textos, desenhos, colagens, dramatizações e demais linguagens artístico-culturais.
- Durante a sistematização em sala de aula, todos podem organizar as conclusões do grupo em quatro possíveis grupos de assuntos: a realidade; a causa; o efeito e a intervenção. Por exemplo, em relação à realidade ambiental do bairro, quais são suas causas, seus efeitos e que tipo de intervenção é necessário fazer?

Conceito

A Leitura do Mundo, na perspectiva freiriana, é um processo de compreensão crítica da realidade, que reconhece o mundo como algo em constante transformação e o ser humano como sujeito capaz de modificá-lo. Mais do que um ato de observação, trata-se de uma prática dialógica em que se interpretam e se problematizam as experiências vividas, articulando saberes construídos no cotidiano com conhecimentos historicamente sistematizados. Essa leitura envolve tanto o caminho percorrido para conhecer o mundo quanto o resultado dessa compreensão, permitindo ao(à) educando(a) perceber que a forma como o mundo “está sendo” não é a única possível e que é possível reinventá-lo por meio da ação consciente e coletiva.

Por que fazer?

- Transformação social: formar sujeitos capazes de ler, criticamente, a realidade.
- Valorização dos saberes prévios e da experiência de vida.

- Fortalecimento da cidadania e da consciência histórica.
- Currículos conectados às realidades locais.

Elementos-chave

- Situações significativas: experiências coletivas marcantes da comunidade.
- Temas Geradores: assuntos que emergem dessas situações, articulando áreas do conhecimento.
- Diálogo: método central para construir sentido e interpretar a realidade.

Etapas da Leitura do Mundo

1. Mobilização e planejamento: envolver a comunidade escolar, criar comissão, definir papéis e objetivos.
2. Preparação da saída a campo: roteiro de observação, mapeamento do território e materiais de registro.
3. Saída a campo: observar espaços, relações, economia, cultura e desafios; registrar dados e narrativas.
4. Sistematização em sala de aula: organizar informações em realidade → causas → efeitos → intervenções; produzir registros artísticos e narrativos.

Técnicas e instrumentos

- Coleta de dados: conversas, entrevistas, registros históricos, fotos e dramatizações.
- Fontes: comunidade escolar, moradores(as), associações, IBGE, museus.
- Metodologias participativas: alternância de papéis, círculos de cultura e dramatizações.

Impactos esperados

- Integração escola–comunidade.
- Fortalecimento da gestão democrática.
- Currículo vivo e significativo.
- Formação de educandos(as) críticos(as) e propositivos(as).



CAPÍTULO 2



**Como realizar a Reorientação Curricular
na EJA - Receja**

*O currículo tem significados que vão muito além daqueles
aos quais as teorias tradicionais nos confinaram.*

O currículo é lugar, espaço, território.

O currículo é relação de poder.

O currículo é trajetória, viagem, percurso.

*O currículo é autobiografia, nossa vida,
curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.*

O currículo é texto, discurso, documento.

O currículo é documento de identidade.

(Jorge Tomas da Silva, 2004, p. 150).

Muitos(as) jovens e adultos(as) que ingressam na EJA trazem modelos internalizados de vivências escolares. Neles predomina a ideia de uma escola onde o(a) educador(a) exerce o papel de detentor(a) do conhecimento e o(a) educando(a) de receptor(a) passivo(a). A concepção de currículo que permeia esse modelo está centrada na ideia de um rol de conteúdos, disciplinas fragmentadas, tempos e espaços rígidos, impenetráveis, refratários às necessidades dos educandos(as). Essa lógica, que disciplina, hierarquiza e fragmenta o conhecimento, limita a possibilidade de uma aprendizagem analítica, crítica, transformadora.

Chegamos ao século 21 reconhecendo a grande diversidade presente no campo da EJA, o que fez emergir a preocupação de articular o currículo aos diferentes sujeitos e às múltiplas realidades presentes na sala de aula, que precisam ser conhecidas sob pena de promover e reforçar ainda mais a desigualdade presente na sociedade. Para conhecer essas realidades, os sujeitos precisam ser ouvidos e suas necessidades explicitadas.

Nesse sentido, a Reorientação Curricular, quando pensada como movimento participativo, rompe com o modelo que chamaremos de “construção descendente”, ou seja, o currículo é organizado em instâncias superiores, consolidado em instâncias imediatamente inferiores e colocado em prática na base, pelos(as) educadores(as), sem que estes(as), juntamente com os(as) educandos(as), tenham participado de sua construção em nenhuma das etapas. Nessa perspectiva descendente, o currículo é pensado por pessoas que não vivem o cotidiano em sala de aula e executado por aqueles que, efetivamente, conhecem os contextos e as características de cada comunidade. Essa forma de organizar o currículo desconsidera o diálogo e a escuta. A Reorientação Curricular, por sua vez, traduz-se na “construção dialógica ascendente”, permitindo que o processo se inicie na base e vá sendo consolidado pelas instâncias superiores, em um movimento espiralado, dialógico e participativo.

As concepções de currículo têm variado muito e ainda causam polêmicas, sobretudo quando se discutem parâmetros ou conteúdos programáticos. É natural que esse debate exista, pois currículo tem a ver com processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra o indica. As exigências da formação variam conforme o tempo e o lugar. O currículo não é estático. Ele é vida. Daí precisarmos sempre de uma “reorientação” curricular.¹

¹ Reorientação Curricular - Desafios e perspectivas da construção de relações democráticas no espaço escolar. Texto preparado para o 2º Congresso Nacional de Reorientação Curricular (Blumenau, SC, 3 a 5 de maio de 2000).

Os(as) jovens, os(as) adultos(as) e os(as) idosos(as) não alfabetizados(as) tiveram que buscar, durante suas vidas, alternativas para resolver inúmeros problemas presentes no cotidiano, o que fez com que desenvolvessem mecanismos de adequação social. As leituras que fazem, mesmo não sendo alfabetizados(as), imprimem a estes sujeitos um saber a mais, uma capacidade de resolver problemas, uma competência que pode ser utilizada em favor de sua aprendizagem na escola.

Neste contexto, partir das experiências de vida é pré-requisito para a formulação do currículo da EJA. Nesse sentido, a Reorientação Curricular contribui para consolidar uma concepção de currículo que favoreça a aprendizagem e o exercício efetivo da cidadania plena.

O processo de Reorientação Curricular da EJA (Receja) permite o protagonismo dos(as) participantes, resultando em um processo de construção coletiva efetivamente fundado na dialogicidade e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Nesse processo, educandos(as), educadores(as), comunidade, gestores(as), equipes da secretaria de educação têm voz e a escuta se dá de forma diferenciada para cada segmento.

Cada indicador é composto por evidências, que são marcos observáveis do processo de Reorientação Curricular da EJA e que servem para definir seu escopo e ajustar rotas ao longo do seu desenvolvimento.

2.1. Indicadores para a realização da Reorientação Curricular da EJA

Indicador 1 – Leitura do Mundo

- Promoção de melhor conhecimento da realidade local.
- Possibilidade de intervenção pontual nos problemas detectados.
- Possibilidade de maior integração entre a comunidade escolar (trabalho coletivo).
- Fortalecimento da gestão democrática e da autonomia da escola.
- Valorização do conhecimento dos(as) educandos(as) sobre o entorno da escola.
- Possibilidade de mapear as lideranças comunitárias.

Indicador 2 – Construção do currículo

- Construção de um currículo real, que incorpore as reais necessidades de aprendizagem dos(as) envolvidos(as), especialmente aquelas relacionadas ao mundo do trabalho.
- Promoção e valorização da participação dos(as) educandos(as) (construção socializada e ascendente).

- Criação e consolidação de espaço de formação continuada.
- Possibilidade de efetivação da interdisciplinaridade.
- Considera as muitas realidades presentes na sala de aula.
- Possibilidade de integração entre os segmentos, fortalecendo a autonomia e a participação.

Indicador 3 – Gestão da aprendizagem

- Possibilita a reflexão e um maior conhecimento de “como se aprende”.
- Possibilidade de atualização do conhecimento e de construção de novos saberes.
- Fortalecimento do diálogo com as novas teorias de aprendizagem.
- Promove o aperfeiçoamento didático-metodológico.
- Responde, entre outras coisas, a questões como: o quê, para quê, para quem e como ensinar.
- Possibilita elevação nos índices do IDEB e de alfabetismo adulto.

Indicador 4 – Articulação com outras ações

- Desencadeia o processo de troca de experiências docentes e discentes (Seminário de Práticas e Encontro de Educandos/as).
- Promove e fortalece o diálogo intersetorial.
- Fortalece a prática do registro da sistematização, estimulando a publicação de livros, boletins, vídeos etc.
- Apresenta-se como referência e parâmetro para outras experiências (em nível municipal, estadual e federal).
- Promove maior visibilidade às ações da EJA, contribuindo para o reconhecimento dessa modalidade na redução da desigualdade social.
- Oferece subsídios às secretarias de educação para o fortalecimento da gestão democrática.

2.2. Passo a passo para a realização da Reorientação Curricular

1ª etapa: Reunião com equipe da SME e com os(as) educadores(as) da rede para definição das ações

1. Apresentar à equipe da SME a proposta de formação de GTs.
2. Reunião com educadores(as) e gestores(as) da EJA para montar um Grupo de Trabalho. O GT deverá ser composto por 1 educador(a) e 1 gestor(a) de cada unidade educacional. Essa reunião é para a apresentação da proposta, a definição dos participantes do GT e a montagem do calendário de ações.

2ª etapa: Divulgação para a rede

1. Elaborar material explicativo do processo da Reorientação Curricular da EJA
2. Elaborar roteiro para ser trabalhado nos horários de HTPC. O roteiro orientará o(a) gestor(a) a trabalhar a RECEJA na Unidade Educacional.

3ª etapa: Encontros de formação com GT da RECEJA

1. Realizar encontros de formação/discussão com o Grupo de Trabalho (GT – Receja).
2. Estudo de textos sobre currículo.
3. Planejar atividades que possibilitem espaços de escuta dos(as) demais educadores(as) da rede (exemplo: Seminário de Práticas).
4. Planejar atividades que possibilitem espaços de escuta dos(as) educandos(as) (exemplo: encontro de educandos/as).
5. Elaborar pesquisa com o grupo de educandos(as), educadores(as) e gestores(as), a fim de traçar o perfil dos(as) envolvidos(as) no processo educativo do município.

Para essa etapa, precisaremos dos seguintes materiais:

- Bibliografia sobre EJA e currículo.
- Instrumental de pesquisa socioeconômica que revele o perfil dos(as) envolvidos(as) no processo educativo do município.
- Demais documentos construídos ao longo do ano.

4ª etapa: Elaboração da Proposta Curricular, a partir das contribuições dos(as) professores(as), gestores(as) e educandos(as)

1. Sistematização dos documentos produzidos ao longo do período (um ano ou mais). Dentre estes documentos destacam-se:
 - Registros das discussões realizadas com os(as) educandos(as) nas etapas de preparação dos Encontros de Educandos(as), bem como das discussões realizadas nos Círculos de Cultura destes encontros.
 - Registro das discussões realizadas a partir dos textos sobre currículo e outros temas ligados a esse.
 - Registro das discussões e questões apresentadas pelos(as) educadores(as) nos Seminários de Prática.
 - Sistematização da pesquisa sobre o perfil dos(as) educadores(as), gestores(as) e educandos(as) (condições socioeconômicas e outras informações relevantes).
2. Definição dos eixos da proposta que será construída.
3. Redação da proposta.
4. Leitura e aprovação da proposta.

5ª etapa: Revisão, diagramação e impressão da proposta

1. Envio do texto final para revisão e diagramação.
2. Envio do material diagramado para a gráfica

A Reorientação Curricular da EJA, sempre que é desenvolvida, aponta a necessidade de mudanças, que vão desde a concepção de currículo subjacente a essa modalidade, até a organização dos tempos e espaços da EJA. No entanto, não se faz uma mudança sem ter clareza do que se quer mudar, como se quer mudar e com quem se deve contar para promover a mudança. Esta mudança não se dá por meio, exclusivamente, de decretos e pelo rigor da lei. A mudança se faz processualmente, a partir da análise da realidade, da identificação dos problemas e do planejamento das possíveis soluções.

Antes de chegar à escola, os(as) educandos(as) adultos(as) já interpretam a realidade em que vivem, experimentando-a e explicando-a de maneiras muito particulares. Fazem leituras de mundo que não podem ser desconsideradas como um tipo de saber menor e descartável, pelo contrário, devem ser lidas pelo(a) educador(a) em diálogo com os conhecimentos sistematizados historicamente. A Leitura de Mundo é o início da desnaturalização da realidade e da passagem de uma visão ingênua sobre o mundo para uma visão crítica e problematizadora sobre o mesmo. Desse modo, não é possível construir o currículo antes de conhecer os(as) educandos(as), seu universo e suas demandas e, acima de tudo, respeitar a leitura que trazem.

Conceito

A Reorientação Curricular na EJA é um movimento participativo e dialógico que visa reorganizar o currículo de forma que ele reflita e dialogue com a realidade concreta dos(as) educandos(as). Longe de ser um conjunto fixo de conteúdos definidos de cima para baixo, esse processo nasce da escuta ativa e da contribuição de educadores(as), estudantes, comunidade e gestores(as), integrando saberes e experiências de vida. Seu objetivo é construir currículos vivos, flexíveis e contextualizados, que respeitem os tempos, culturas e projetos de vida dos sujeitos da EJA, favorecendo aprendizagens significativas e o exercício pleno da cidadania.

Por que fazer?

- Garantir pertinência social.
- Favorecer aprendizagem significativa.
- Respeitar ciclos de vida, culturas locais e projetos de vida.
- Integrar a Leitura do Mundo à organização curricular.

Fundamentos legais

- Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA – defendem currículos flexíveis e integradores.
- LDB – garante democratização, inclusão e formação integral.
- PNE – metas para erradicar analfabetismo, ampliar oferta e integrar a EJA à educação profissional.

Indicadores de qualidade

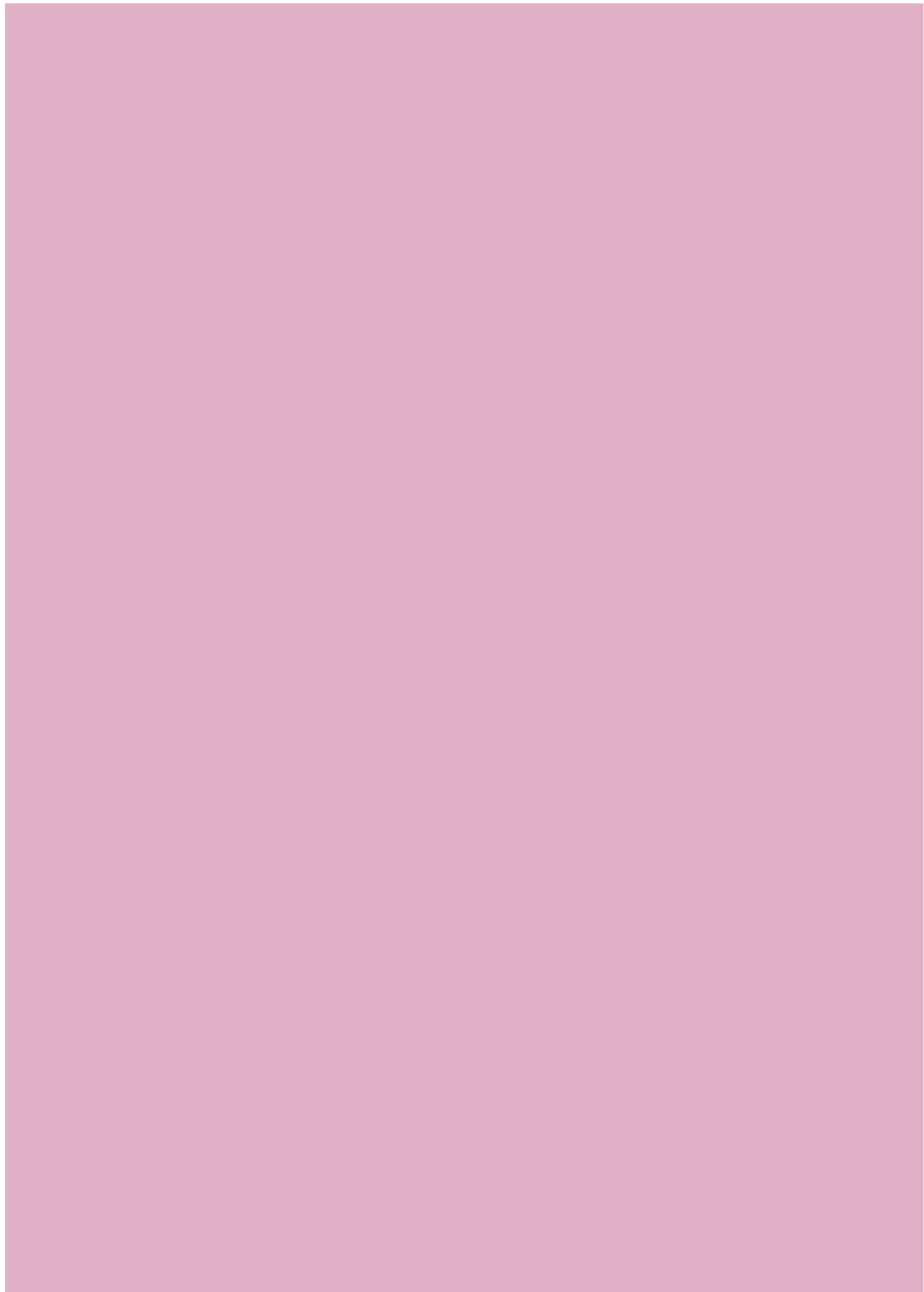
1. Leitura do Mundo – atuação sobre a realidade local.
2. Construção do Currículo – participação de educandos(as), educadores(as) e comunidade.
3. Gestão da Aprendizagem – reflexão sobre métodos e processos.
4. Articulação com outras ações – integração com redes e políticas públicas.

Etapas

- 1ª – Mobilização: reuniões com SME e formação do GT.
- 2ª – Divulgação: materiais explicativos e roteiros de discussão.
- 3ª – Formação do GT Receja: estudo sobre currículo, escuta de educadores(as) e educandos(as) e pesquisa de perfil.
- 4ª – Elaboração da proposta: sistematização, definição de eixos e aprovação coletiva.
- 5ª – Finalização: revisão, diagramação e impressão.

Impactos esperados

- Currículo coletivo e participativo.
- Conteúdos contextualizados.
- Integração interdisciplinar.
- Maior permanência e sucesso escolar.
- Valorização da EJA.





CAPÍTULO 3



Como organizar um Seminário de Práticas
pedagógicas na EJA

Com que cuidado um cantor prepara o momento do seu espetáculo de duas horas de música lírica, a começar pelo lento trabalho de “aquecer a voz”! Com que sentimento de estar prestes a recriar um momento sagrado, um pregador religioso prepara a sua prédica de um domingo! Com que solenidade um conferencista anuncia à sua plateia quem ele é, o que vai “proferir” ali. Todos eles e tantos outros mais sabem que o seu dizer (o seu cantar, o seu pregar, o seu proferir, o seu anunciar, o seu discursar) envolve um momento em que a fala e a escuta da fala devem estar revestidas de uma densidade especial. De uma qualidade quase única e solenemente quase sagrada. O que nós vivemos quando “damos uma aula” e, assim, cumprimos uma fração mais de uma matéria, de um programa de curso, de uma disciplina, não é em nada menos do que isto. Deixada num livro, a gramática da nossa língua ou um poema de Adélia Prado é parte do que poderíamos chamar de “cultura morta”. Está ali, feita, realizada e deixada de lado. Mas elas retornam à vida, elas se reacendem como um momento de “cultura viva” quando uma professora toma um livro de gramática e trabalha um tema dela com seus estudantes. O poema renasce quando um grupo de estudantes de EJA o toma e lê em conjunto. Melhor ainda, quando se anima a preparar algo de arte em sala de aula, a partir do poema lido, dialogado e aprendido. Esta é uma das razões pelas quais o mestre, a professora, educadores e educadoras são sujeitos de culturas quase sempre estimados e mesmo reverenciados entre os mais diferentes povos, de uma pequenina tribo indígena a uma complexa sociedade pós-moderna. Ao lado de sermos aquelas e aqueles que ensinam-saber-que-aprenderam, somos também aqueles e aquelas que não somente transmitem o saber-sentido de uma cultura, de uma geração para a outra. Somos as pessoas que, ao realizarem isto, estão continuamente “despertando o saber”, “acordando o sentido”, trazendo de volta à vida, nos pequenos e grandes círculos onde pessoas se reúnem para, juntas, viverem o mistério e o milagre do diálogo do saber, frações de valor inestimável do conhecimento humano. Podemos duvidar dos inúmeros milagres que nos são anunciados através da mídia todos os dias. Mas como duvidar do milagre que resulta de se estar diante de uma turma de sete mulheres e cinco homens analfabetos e, ao final de oito meses, vê-los alfabetizados? Isto é, ascendidos culturalmente ao mundo da palavra escrita. O que significa trabalhar com uma “Turma de EJA” durante um período de meses e anos e descobrir em cada estudante-aprendente um alguém que ascende a esferas cada vez mais densas e interligadas do saber de sua cultura?

(Brandão; Feitosa; AmaraL, 2009, p. 19-20).

O Seminário de Práticas de EJA constitui-se como uma importante estratégia de socialização das experiências exitosas desenvolvidas nas redes municipais de educação. Os seminários buscam explicitar a riqueza das atividades desenvolvidas na EJA e consolidar, na rede, as práticas do registro e da sistematização. Os seminários também contribuem para que educadores e educadoras passem a se preocupar mais com a organização e o registro de suas aulas.

A organização do trabalho pedagógico (um projeto ou uma sequência didática) está ancorada em três momentos, não estanques, não lineares, não dissociados. São eles: planejamento, execução e avaliação. Como elos de uma corrente, esses momentos estão interligados e cada um deles comporta uma série de questões, como veremos a seguir.

3.1. Momentos da organização do trabalho pedagógico: planejamento, execução, avaliação

Planejamento

- Planejar **para quê?** Quais objetivos queremos alcançar?
- Planejar **para quem?** Considerar a diversidade dos sujeitos.
- Planejar **com quem?** Considerar a participação do coletivo.
- Planejar **o quê?** Considerar a Leitura do Mundo na seleção dos conteúdos.
- Planejar **como?** Quais estratégias e dinâmicas poderão ser utilizadas, que recursos humanos e materiais serão necessários, que instrumentos de avaliação serão utilizados?

Execução

A execução ou o desenvolvimento de um projeto ou uma sequência didática é o momento privilegiado do registro. Ao planejar é importante que se pense no tempo, a fim de garantir que o trabalho seja acompanhado de perto, permitindo as intervenções necessárias e o registro dos avanços e das dificuldades. O tempo deve contemplar as diferentes etapas de desenvolvimento do trabalho e, entre elas, o registro do processo e dos resultados.

Ao se pensar no registro, é importante ter em mente quais são seus objetivos.

De acordo com a finalidade, o registro pode ser para:

- Documentar o processo e os resultados, para que o trabalho seja socializado posteriormente.
- Servir de subsídio para uma pesquisa.
- Dar devolutiva aos(às) educandos(as) sobre seu processo de aprendizagem.
- Compor o diário de campo do(a) educador(a).

Mas não basta só registrar. É preciso sistematizar os dados recolhidos. E o que é sistematizar?

Para explicitar melhor esse conceito, recorremos a Oscar Jara:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que têm intervindo em dito processo, como se tem relacionado entre si, e por que o tem feito desse modo (Oscar Jara, 1998. Para sistematizar experiências (Alforja. San José, Costa Rica).

Então, o que é sistematizar?

Sistematizar é transformar a própria experiência em objeto de estudo

A sistematização apresenta-se como um processo que leva à recuperação e à reflexão do viver compartilhado da temática ou prática escolhida para se tornar objeto de estudo. A sistematização faz desse viver objeto de investigação, espaço de discussão e de aprendizagem.

Sistematizar é desconstruir e reconstruir ordenadamente as práticas de educação

Busca-se resgatar as dimensões que podem explicitar o percurso: as tensões e as convergências do processo, bem como recuperar as representações, isto é, os significados (ideias e sentidos) atribuídos à prática.

Sistematizar é construir conhecimento coletivamente

Há sistematização desde que os sujeitos dialoguem cada um consigo mesmo e com os demais a partir da prática que está sendo sistematizada. O processo de sistematização constitui-se em um espaço de criação individual e coletiva de conhecimento, tanto teórico como prático. Essa criação é concebida para transformar as pessoas em protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, a sistematização exige de seus(suas) participantes a disposição de realizar uma construção coletiva, que exige, por sua vez, a reflexão coletiva, em que a dialogicidade potencialize a produção de um conhecimento novo.

A sistematização constitui-se num processo dialógico

Sistematiza quem está aberto(a) ao diálogo. Está aberto(a) ao diálogo quem reconhece a pluralidade de posições, de sentidos. Está aberto(a) ao diálogo quem não parte de uma posição como se estivesse dada, mas quem se coloca na perspectiva de uma posição a ser construída.

Confluências e diferenças entre sistematização, avaliação e investigação

Tanto a sistematização como a avaliação e a investigação se situam no terreno do conhecimento. As três contribuem para o conhecimento da realidade com o objetivo de transformá-la. As três são indispensáveis e se alimentam mutuamente. A sistematização e a avaliação têm em comum o propósito de melhorar nossa prática. Têm como objeto de conhecimento a prática dos sujeitos aprendentes e ensi- nantes que a realizam.

A avaliação centra-se mais nos objetivos, para saber se foram atingidos ou não; o alcance dos mesmos e os fatores que explicam esse alcance. Dá maior importân- cia aos resultados, ou seja, aos efeitos internos e aos impactos externos que a expe- riência vem provocando. Ao contrário da avaliação, a sistematização exige que se defina quando deverá terminar, quando se fará a comunicação dos seus resultados e que tipo de produto ela vai gerar.

Ambas, a sistematização e a avaliação, precisam ser realizadas. Se não avalia- mos e nem sistematizamos, estamos deixando de lado a mais importante fonte de nossa aprendizagem e formação que são as nossas próprias experiências.

Alguns(as) autores(as) estabelecem uma diferença de nível de reflexão entre a sistematização e a investigação. A sistematização alcançaria um primeiro nível e a investigação níveis mais elevados de reflexão. A sistematização pode alcançar níveis de reflexão mais ou menos elevados, dependendo do alcance teórico dos seus sujeitos.

Os Seminários de Práticas apresentam não só o registro das atividades desen- volvidas por meio de fotos, filmes e produções de textos, mas também a sistematiza- ção do processo, a partir da reflexão, interpretação e reconstrução do projeto ou da experiência. Por inúmeras vezes, quando acompanhamos o Seminário de Prá- ticas, constatamos que, na redação do projeto, ou mesmo durante a socialização, os(as) relatores(as) percebem que poderiam ter trabalhado mais esse ou aquele tema e que poderão abordá-lo novamente a fim de aprofundar conceitos que não foram bem explorados.

Ao planejar, o fazemos a partir de avaliações de práticas anteriores e incor- poramos aos novos projetos às aprendizagens que tivemos nos projetos ou nas experiências que antecederam – da mesma forma em que a execução ou desen- volvimento do novo projeto leva em consideração os erros e os acertos do anterior. Por isso, dizemos que a avaliação é formativa, processual e dialógica.

Formativa porque ela fornece elementos para aperfeiçoar a prática, pois per- mite refletir sobre o processo vivido, ajudando a perceber as aprendizagens cons- truídas.

Processual, pois, como já vimos, está presente em todo o percurso.

Dialógica, pois estabelece uma relação de diálogo, tanto com os sujeitos do processo como com as experiências anteriores.

Para fortalecer mais as práticas do registro e da sistematização, sugerimos um roteiro orientador para a redação do projeto ou da experiência, conforme veremos a seguir.

3.2. Roteiro orientador para elaboração do projeto a ser apresentado no Seminário de Práticas

Tema - O tema deve estar conectado ao trabalho desenvolvido, não deve ser muito amplo. É preciso delimitá-lo e observar se mantém diálogo com o trabalho.

1. Justificativa ou caracterização do problema - Como surgiu a ideia deste trabalho? O que o levou a querer realizá-lo? O que a Leitura do Mundo o(a) motivou, qual a percepção da realidade dos(as) educandos(as), da escola, do bairro apontou o caminho?.
2. Público/sujeitos envolvidos - Quem fez ou faz (caso ele ainda esteja em andamento) parte do trabalho que desenvolve? A classe toda, a comunidade escolar e do entorno da escola?
3. Objetivos - O que se pretendeu com este trabalho? O que ele se propôs a alcançar?
4. Desenvolvimento (etapas, ações e formas de registro) - Qual foi a primeira atividade realizada? E depois? Como foi todo o processo até a conclusão? Relate a experiência passo a passo.
5. Avaliação - Retome os objetivos. Conseguiu atingi-los? O que deu certo? O que foi positivo? Aconteceu algo inesperado, não previsto? Se aconteceu, o que isto provocou? Qual foi o resultado do trabalho sentido por você? Qual foi o sentimento do grupo? Eles puderam opinar? Qual foi a sua conclusão?
6. Referências bibliográficas - Você teve de estudar para desenvolver este trabalho? Quais autores(as) fundamentaram suas ações? Quais autores(as) orientaram seu trabalho? Quais textos leu? Fez alguma pesquisa relacionada ao seu tema? Alguém sugeriu alguma leitura?
7. Resumo - Somente após a redação do trabalho, o resumo será elaborado e deverá destacar as principais ideias e informações contidas no projeto.

Todo esse conjunto de orientações contribui para fazer dos Seminários de Práticas da EJA uma ação verdadeiramente cidadã. Mais do que uma simples ação, eles promovem a reflexão e a transformação da educação no município.

Na perspectiva da educação popular e inspirado nos princípios freirianos, o Seminário de Práticas não deve ser visto como um momento técnico ou meramente expositivo, mas como um ato pedagógico dialógico (Freire, 1987), no qual os sujeitos refletem criticamente sobre suas práticas, suas condições objetivas e seus pro-

jetos de transformação. É também uma oportunidade de formação continuada, que parte das experiências concretas dos(as) educadores(as) e as eleva à condição de saber sistematizado, ressignificado e compartilhado que poderá melhorar a próxima prática.

Conceito

O Seminário de Práticas Pedagógicas na EJA é um espaço formativo e coletivo voltado à socialização, reflexão e sistematização de experiências educativas. Mais do que um evento de exposição, ele se configura como um ato pedagógico dialógico em que educadores(as) e educandos(as) analisam criticamente o fazer pedagógico, ressignificando suas práticas. É um momento de aprendizagem mútua, no qual o registro, a reconstrução e a interpretação das experiências se transformam em conhecimento compartilhado, fortalecendo o trabalho coletivo e a identidade pedagógica da modalidade.

Objetivos

- Valorizar práticas da EJA.
- Produzir e compartilhar saberes.
- Melhorar o planejamento e a execução.
- Fortalecer o trabalho coletivo.

Fundamentos

- Princípios freirianos: diálogo, problematização, transformação social.
- Planejamento, execução e avaliação interligados.
- Sistematização = interpretação crítica da prática.

Etapas

Fase	Foco
Planejamento	Objetivos, sujeitos, conteúdos, estratégias, recursos.
Execução	Registro diário de processos, dificuldades e aprendizagens.
Avaliação	Análise dos resultados e das não-previstas.
Sistematização	Interpretação crítica da experiência.
Socialização	Apresentação no Seminário para retroalimentação coletiva.

Roteiro de apresentação

Elemento	Orientação
Tema	Delimitado e conectado à prática.
Justificativa	Leitura do Mundo que motivou o trabalho.
Sujeitos	Quem participou: educandos(as), comunidade etc.
Objetivos	O que se pretendia alcançar.
Desenvolvimento	Apresentação no Seminário para retroalimentação coletiva.
Avaliação	Resultados, aprendizagens, surpresas, sentimentos.
Referências	Autores(as), textos ou pesquisas que sustentaram a ação.
Resumo	Síntese das principais lições e contribuições.

Impactos esperados

- Fortalecimento da identidade docente.
- Qualidade pedagógica ampliada.
- Criação de acervo de práticas.
- Estímulo à inovação e colaboração.



CAPÍTULO 4



**Como realizar um Encontro de Educandos(as)
da EJA**

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”.

(Freire, 1997, p. 139).

O Encontro de Educandos(as) da EJA é uma importante estratégia de fortalecimento para esse segmento. É também uma oportunidade de escuta discente, a fim de saber as impressões, os sentimentos e desejos dos(as) educandos(as), com vistas, entre outras coisas, a consolidar a Leitura de Mundo e a elaboração da Reorientação Curricular. Paulo Freire foi o primeiro gestor público de São Paulo a reunir os(as) alfabetizandos(as) para ouvi-los(as) acerca de temas relativos a seu processo de alfabetização. Com o slogan “Nós construímos essa cidade e nela somos envergonhados”, ele promoveu o I Congresso de Alfabetizandos da Cidade de São Paulo. Esse congresso foi uma experiência de construção coletiva que se iniciou em julho de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, envolvendo núcleos de alfabetização dos movimentos populares e de escolas municipais. No dia 16 de dezembro de 1990, Freire reuniu 5.000 alfabetizandos(as) e com eles(as) dialogou.

Com base nessa experiência, o **Instituto Paulo Freire** desenvolveu Encontros de Educandos(as) da EJA em vários municípios, com o objetivo de promover o protagonismo e a participação efetiva desses segmentos na definição de temas e propostas a serem trabalhados na EJA.



4.1. Indicadores que revelam a importância dos Encontros de Educandos(as)

- Constituição de espaço de formação discente e docente.
- Promoção de momentos privilegiados de escuta, com vistas a contemplar as necessidades de aprendizagem dos(as) educandos(as).
- Garantia do protagonismo da EJA na definição de temas e propostas a serem trabalhados nesses segmentos.
- Possibilidade de conhecer e reconhecer os saberes dos(as) educandos(as).
- Permite identificar os problemas que permeiam o cotidiano escolar e o planejamento das possíveis soluções.
- Possibilidade de participação discente na elaboração do currículo.
- Possibilita aos(as) educandos(as) a participação em grandes eventos.
- Possibilita a troca de experiência e de conhecimentos entre os(as) educandos(as) da rede de ensino.
- Possibilita a integração entre as diferentes unidades educacionais que oferecem EJA no município.

- Contribui para a reflexão e discussão de temas relevantes para a EJA.
- Possibilita a aproximação dos(as) gestores(as) públicos com os sujeitos da EJA.
- Promove maior visibilidade às ações da EJA, contribuindo para o reconhecimento e a valorização dessa modalidade.
- Contribui para a consolidação da Leitura do Mundo e para a elaboração da proposta curricular.

Por que Encontro de Educandos(as)?

- Para ampliar a Leitura do Mundo com os(as) educandos(as) da EJA, possibilitando espaço e tempo para suas falas e a partilha dos seus pontos de vista sobre as realidades educacionais que vivenciam.
- Para subsidiar o processo de Reorientação Curricular da EJA com discussões, debates, reflexões e perspectivas dos diferentes sujeitos que fazem com que ela aconteça.
- Para socializar as produções dos(as) educandos(as).
- Para potencializar a formação continuada dos(as) educadores(as).

O que o Encontro de Educandos(as) promove?

- Escuta.
- Participação.
- Levantamento de expectativas.
- Construção de conhecimento.
- Avaliação do processo.

Como essas ações podem ser feitas nos Encontros de Educandos(as)?

Por meio da elaboração de produções:

- Bandeiras.
- Poesias.
- Círculos de cultura.
- Colcha de retalhos.
- Atividades lúdicas.
- Debates.

Temas que podem ser trabalhados nos Encontros de Educandos(as)

- Memórias da escola nos tempos da infância e da adolescência.
- Comunidade educadora: onde ensinar e aprender fora da escola?
- Sabedorias populares na EJA: qual o valor da cultura do povo?
- Voltar a estudar: sonhos e desafios.
- Escola: tempo e espaço para ser, fazer e saber o quê.
- O corpo em movimento: pensando novas práticas corporais na escola.
- Diversidades de gênero, étnico-racial, geracional, regional, ético-cultural.
- Histórias de vida.

4.2. Passo a passo para a organização dos Encontros de Educandos(as)

1ª etapa: Reuniões com equipe da SME responsável pelas ações

1. Apresentar para a equipe da SME a proposta de realização do Encontro de Educandos(as).
2. Definição de metodologia do Encontro: atividades culturais, Círculos de Cultura Temáticos, formas de registro, atividades pré-encontro, atividades pós-encontro, etc.
3. Definição da estrutura e logística do Encontro (programação, data, duração, local, tema do encontro, segmentos envolvidos, número de participantes, material necessário etc).

2ª etapa: Divulgação

1. Elaboração da identidade visual do encontro e aprovação pela SME.
2. Elaboração das peças gráficas (sacola ou pasta, caneta, folder, cartaz, crachá, bloco de anotações etc.).
3. Elaboração e envio de carta aos(às) educadores(as) e gestores(as) da EJA sobre a proposta do Encontro.

3ª etapa: Organização do processo de discussão nas escolas

1. Elaboração de proposta a ser desenvolvida nas unidades educacionais e/ou entidades antes do dia do Encontro. Essa proposta busca promover a socialização das informações sobre o mesmo e a sensibilização dos(as) educandos(as) acerca da sua importância. Busca também convidar o corpo docente e discente a refletir sobre os temas do Encontro, por meio da confecção de materiais a serem expostos no dia do evento. No caso de não ser possível a participação de todos(as) os(as) educandos(as), por falta de espaço, ou problemas de locomoção, as atividades preparatórias permitirão que todos(as) contribuam com ideias, sugestões e estejam representados no dia do evento por meio dos materiais produzidos, que podem ser: colcha de retalhos, standartes, exposição fotográfica, instalação, elaboração de lembrancinhas, cartazes, vídeos, livros de poemas etc.

4ª etapa: Preparação do Encontro de Educandos(as)

1. Planejamento e organização do Encontro.
 - Convite aos(as) palestrantes, aos(as) animadores(as) culturais e aos(as) coordenadores(as) dos círculos de cultura.
 - Planejamento das atividades culturais e dos Círculos de Cultura.
 - Elaboração de ficha de inscrição para os(as) participantes.
 - Elaboração de materiais a serem utilizados no dia do Encontro (listas de presença, fichas de avaliação, modelo de instrumental de registro e sistematização do encontro, sinalizadores para portas dos espaços onde acontecerão os Círculos de Cultura).
2. Montagem do espaço do Encontro.
 - Organização da exposição (quando houver): standartes, fotografias, Colcha de Retalhos, cartazes, livros dos(as) educandos(as), instalação etc.
3. Montagem das pastas ou sacolas.
 - Colocação de folder, bloco de anotações, canetas, crachá, ficha de avaliação (com imagens representando as opções), outros materiais.

5ª etapa: Realização do Encontro de Educandos(as)

1. Se o Encontro acontecer em apenas um dia, ele poderá contemplar a programação a seguir:
 - 1.1. Credenciamento dos(as) participantes (cada membro da equipe da SME ficará com um determinado número de listas, separadas por ordem alfabética e deverá auxiliar os(as) educandos(as) na localização de seus nomes para assinatura).
 - 1.2. Distribuição das pastas ou sacolas na hora do credenciamento.

1.3. Visita monitorada à exposição (quando houver) e degustação de lanche.

1.4. Abertura do evento no auditório, com todos(as) os(as) participantes, de acordo com o que foi planejado. Pode incorporar:

1.4.1. Composição da mesa com a presença de autoridades, representação da SME e representante dos(as) educandos(as), com fala breve de apenas uma autoridade e um(a) educando(a).

1.4.2. Abertura artístico musical, com a presença de algum(a) artista local.

1.5. Distribuição dos(as) educandos(as) e educadores(as) nos Círculos de Cultura em que se inscreveram.

1.6. Nos Círculos de Cultura, será desenvolvido o que foi planejado e, de acordo com o que se almeja coletar, serão tirados encaminhamentos para subsidiar as ações com vistas à identificação dos problemas e planejamento das possíveis soluções. Ao final, os(as) educandos(as) preenchem e entregam ao(à) coordenador(a) o instrumental de avaliação preenchido e o registro com os encaminhamentos consensuados.

2. Se o Encontro acontecer em dois dias, ele poderá contemplar a programação a seguir:

2.1. As ações 1.1 a 1.4 serão desenvolvidas no primeiro dia do Encontro, com o prolongamento das falas da mesa ou da apresentação artística. Pode também contar com uma rápida palestra sobre o tema do Encontro.

2.2. No segundo dia, os(as) educandos(as) e educadores(as) serão distribuídos nos Círculos de Cultura em que se inscreveram.

2.3. Nos Círculos de Cultura, será desenvolvido o que foi planejado e, de acordo com o que se almeja coletar, serão tirados encaminhamentos para subsidiar as ações com vistas à identificação dos problemas e planejamento das possíveis soluções. Ao final das reflexões, os(as) participantes combinarão uma forma de socializar, no auditório, o que foi discutido com os demais. Essa socialização poderá se dar por meio de alguma performance artístico-cultural ou com a fala de algum participante.

2.4. No auditório, será feita a socialização e o encerramento do Encontro.

6ª etapa: Encaminhamentos pós-encontro

1. Tabulação das avaliações e montagem de gráficos.

2. Elaboração dos relatórios dos Círculos de Cultura.

3. Sistematização dos encaminhamentos surgidos durante os Círculos de Cultura.

4. Montagem de um relatório descritivo com a sistematização de todas as ações realizadas com gráficos, tabelas e registro fotográfico do Encontro.
5. Produção de um vídeo com o registro dos melhores momentos do Encontro.

Conceito

O Encontro de Educandos(as) é uma estratégia de escuta e valorização do protagonismo discente, criada para que os(as) estudantes expressem suas percepções, experiências e expectativas em relação à EJA. Inspirado em práticas implementadas por Paulo Freire, quando Secretário Municipal de Educação de São Paulo, ele promove um diálogo horizontal entre educandos(as), educadores(as) e gestores(as), criando um espaço de partilha de saberes e construção coletiva de propostas. Mais do que reunir pessoas, o encontro integra e fortalece comunidades escolares, amplia a Leitura do Mundo e contribui diretamente para a construção de currículos mais coerentes com as necessidades e realidades dos(as) participantes.

Objetivos

- Consolidar a Leitura do Mundo.
- Subsidiar a Reorientação Curricular.
- Fortalecer vínculos entre unidades.
- Reconhecer saberes dos(as) educandos(as).

O que promove

- Escuta ativa.
- Levantamento de necessidades.
- Construção de conhecimento.
- Avaliação participativa.

Etapas

- 1ª – Preparação: reuniões com SME e planejamento metodológico.
- 2ª – Divulgação: identidade visual e peças gráficas.
- 3ª – Pré-encontro: produções nas escolas.
- 4ª – Realização: credenciamento, abertura cultural, Círculos de Cultura e registro das discussões.
- 5ª – Pós-encontro: tabulação de dados, relatório e socialização.

Temas possíveis

- Memórias escolares.
- Saberes populares.
- Sonhos e desafios de estudar.
- Diversidade cultural e social.
- Comunidade educadora.

Impactos esperados

- Currículo mais alinhado à realidade.
- Engajamento e pertencimento.
- Gestão democrática fortalecida.
- Visibilidade da EJA.





CAPÍTULO 5



**Como alfabetizar jovens, adultos(as) e idosos(as)
com a metodologia freiriana**

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

(Freire, 1997, p. 116).

Passados mais de 60 anos da primeira experiência com o Método Paulo Freire, aumenta cada vez mais o número de educadores(as) que buscam, no Método, a “fórmula” ideal para alfabetizar adultos(as) e crianças. Quando se fala em experiências de sucesso no campo da alfabetização de adultos(as), o Método Paulo Freire é, sem dúvida, a referência mais respeitável. No entanto, há muitas dúvidas e equívocos quando se trata da compreensão do Método. Muitos acreditam tratar-se de algo utópico e não condizente com os dias atuais; outros reconhecem sua validade, mas não sabem exatamente como desenvolvê-lo. Há também o questionamento sobre se é realmente um método.

Do ponto de vista semântico, a palavra “método” pode significar: “caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio” (Ferreira, 1986, p. 1128).

A palavra “método” da forma como é definida em seu “sentido de base” não retrata com fidelidade a ideia e o trabalho desenvolvido por Freire. É no “sentido contextual”, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala.

Em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré, em 14/04/1993, Freire diz o seguinte:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (Pelandré, 1998, p. 298).

Trataremos aqui da expressão Método Paulo Freire com um sentido abrangente e por ser uma ideia consagrada internacionalmente.

Conhecer sua gênese e trajetória é o primeiro passo para descobrir como adotar a metodologia freiriana nas diferentes áreas do conhecimento.

O que hoje conhecemos como “Método Paulo Freire para Alfabetização de Adultos” surgiu com o trabalho realizado por Freire na década de 1960 na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte.

Angicos foi escolhida pelo fato de ter as condições ideais para o desenvolvimento da experiência. Por suas características sociais, climáticas, econômicas, educacionais, geográficas etc., seria propícia para abrigar a experiência piloto, pois, se esta fosse bem-sucedida em meio a tantas condições adversas, teria fortes chances de dar certo em qualquer outro lugar do país. (Pelandré, op. cit., p. 30-33).

Paulo Freire foi convidado a coordenar o trabalho em Angicos, em função do sucesso de experiências anteriores e por sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, inserindo-o na categoria de problema social, em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época.

Juntamente com sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, Freire iniciou o trabalho em Angicos com a formação inicial dos(as) monitores(as) que atuariam como “animadores(as) de debate”, como eram conhecidos(as) os(as) alfabetizadores(as) nos Círculos de Cultura, designação dada por Freire às salas de aula.

Foram dez dias de palestras com auditórios lotados, em que eram discutidas questões pertinentes ao tema, em especial as relativas ao papel do(a) educador(a), numa sociedade em transformação, e à importância das relações entre educador(a) e educando(a), no processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente à formação desses(as) monitores(as), um estudo do universo vocabular dos(as) futuros(as) educandos(as) estava sendo realizado sob a coordenação de Maria José Monteiro, estudante universitária e membro da equipe de Paulo Freire. Esse estudo (in loco) culminou com o levantamento de 400 palavras, das quais foram escolhidas aquelas que comporiam o léxico das 40 aulas previstas no projeto. A seleção das palavras por Freire e sua esposa Elza, também educadora, se deu em função das dificuldades e facilidades fonéticas, ou seja, o conjunto dos vocábulos deveria conter, em grau crescente, as diferentes composições fonêmicas.

Finalmente, no dia 28 de janeiro de 1963, teve início a primeira aula dessa experiência que viria a ser conhecida no Brasil e no mundo como “As 40 horas de Angicos”.

A 40ª aula aconteceu no dia 2 de abril de 1963, com a presença do então presidente João Goulart, que, junto às autoridades, educandos(as) e imprensa, comprometeu-se em dar continuidade ao projeto em âmbito nacional, convidando Paulo Freire para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização.

De acordo com alguns analistas desse contexto, não fosse o golpe militar de 1964, que abortou o movimento no País, talvez estivéssemos hoje vivendo uma outra situação, menos injusta e menos excludente em relação ao analfabetismo entre pessoas jovens, adultas e idosas.

Hoje, ao se avaliar as 40 horas de Angicos, percebe-se que foi mais do que uma experiência pedagogicamente bem-sucedida. Em um ambiente em que imperavam as mais duras condições climáticas, além da arrogância das elites, essa experiência demonstrou que seria possível transformar essa realidade, pois aqueles homens e

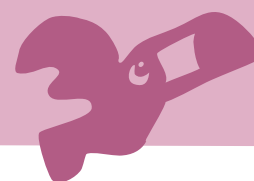
aquelas mulheres se tornaram férteis de ideias, de pensamentos e de palavras... as suas palavras e não mais a palavra estéril do(a) outro(a).

No entanto, a instituição do Programa Nacional de Alfabetização, com base no Sistema Paulo Freire, em janeiro de 1964, teve pouco mais de 80 dias de existência.

Todo o acervo empregado na execução do Programa Nacional de Alfabetização foi recolhido com o objetivo de apagar até mesmo a memória daquela experiência. O que se assistiria, mais tarde, nas experiências de alfabetização que se seguiram, no Brasil ditatorial, seria a despolitização total nos processos formativos e o congelamento das ideias e ideais transformadores.

Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica de seu País e da América Latina. Por meio da criação da concepção de educação popular, ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, rompendo radicalmente com a educação elitista. Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e das desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo(a) educando(a), na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos.

Esse pensar crítico e libertador que permeia sua obra serve como inspiração para educadores(as) do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso faz com que Paulo Freire seja hoje um dos educadores mais lidos do mundo.



Nas últimas décadas, temos presenciado a evolução e recriação de suas teses epistemológicas, ou seja, sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

5.1. Pressupostos do Método

Na proposta freiriana, o processo educativo está centrado na mediação educador(a)-educando(a) com o mundo. Parte-se dos saberes dos(as) educandos(as). Muitas vezes, o(a) educando(a) adulto(a), quando chega à escola, acredita não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar. Um dos primeiros trabalhos do(a) educador(a) é mostrar ao(à) educando(a) que ele sabe

muitas coisas. À medida que o(a) educador(a) vai relacionando os saberes trazidos pelo grupo com os saberes escolares, vai aumentando a autoestima dos(as) educandos(as), que passam a participar mais ativamente do processo. Com isso, melhora também a sua participação na sociedade, pois assumem um maior protagonismo, agindo como sujeitos no processo de transformação social.

Segundo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de resignificação. O Método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização, visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece, essencialmente, nos campos social e político.

Para melhor entender este processo, precisamos ter clareza dos princípios que constituem o Método e que estão diretamente relacionados às ideias do educador que o concebeu.

1º) Politicidade do Ato Educativo

Um dos axiomas do Método Paulo Freire é que não existe educação neutra. A educação, vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade, prevê a ação humana sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade, portanto, isenta de análise, uma vez que ela se apresenta estática, imutável, determinada. Mas pode também ser movida pela certeza de que a causalidade pode ser submetida à análise e, portanto, com ação e reflexão, podemos relativizá-la e transformá-la.

A visão ingênua que homens e mulheres têm, muitas vezes, da realidade faz deles(as) seres oprimidos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela como ela é.

O que existe de mais atual e inovador no Método Paulo Freire é a constatação da indissociabilidade entre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e o processo de politização. O(a) alfabetizando(a) é desafiado(a) a refletir sobre seu papel na sociedade, enquanto aprende a escrever a palavra “sociedade”; é desafiado(a) a repensar a sua história, enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra “história”. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua – também conhecida como “consciência mágica” – pela consciência crítica.

Na experiência de Angicos, assim como em outros lugares onde foi adotado o Método, as salas de aula transformavam-se em fóruns de debate, batizados por Paulo Freire como “Círculos de Cultura”. Neles, os(as) alfabetizandos(as) aprendiam a ler o mundo e as letras e a escrever sua história de vida e as palavras.

Por meio de slides, contendo cenas de seu cotidiano, esses(as) trabalhadores(as) educandos(as) discutiam sobre o desenrolar de suas vidas, reconstruindo suas trajetórias. Nesse contexto, era apresentada uma palavra aos(as) educandos(as) – ligada a esse cotidiano e previamente escolhida – e, pelo estudo das famílias silábicas que a compunham, os(as) alfabetizandos(as) iam se apropriando do

conhecimento do código escrito, ao mesmo tempo em que refletiam criticamente sobre sua realidade.

O(a) educador(a) contrariando a visão que atribui a ele(a) o papel privilegiado de detentor(a) do saber, era denominado(a) “animador(a) de debates” e tinha o papel de coordenar e problematizar as discussões, para que opiniões e relatos emergissem. Cabia também ao(à) educador(a) conhecer o universo vocabular dos(as) educandos(as), o seu saber traduzido em sua oralidade, partindo sempre de sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos, que se manifestavam em suas histórias de vida, em seus “causos” e, no diálogo constante com o(a) educando(a), reinterpretá-los, recriá-los.

Os(as) alfabetizandos(as), ao dialogarem com seus pares e com o(a) educador(a) sobre o seu meio e sua realidade, tinham a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então podiam não ser perceptíveis. A percepção decorre da análise das condições reais observadas. Uma “readmiração” da realidade, inicialmente discutida em seus aspectos superficiais, era realizada, porém, com uma visão mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica, instrumentalizava os educandos e as educandas para a ação transformadora.

Todo esse movimento de observação/reflexão/readmiração/ação faz do Método Paulo Freire uma metodologia de caráter eminentemente político. Isso, porém, não fazia com que o Método possuísse um caráter político partidário, como pensam alguns (ainda hoje!). Segundo bem observou Francisco Weffort (in: Beisiegel, 1974, p. 167): “O educador sabia que sua tarefa continha implicações políticas, e que estas implicações interessavam ao povo e não às elites. Mas sabia também que seu campo era a pedagogia e não a política [...]”.

Pelas palavras de Weffort, pode-se perceber que as preocupações do educador Paulo Freire são fundamentalmente educativas, mas que seu Método, ao promover uma tomada de consciência, exige, por sua vez, uma intervenção (política) na realidade.

2º) Dialogicidade do Ato Educativo

Segundo Harmon (1975, p. 89), a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética, cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais. Sendo assim, para Freire, a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica.

Essa premissa está presente no Método em diferentes situações: entre educador(a) e educando(a), entre eles(as) e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

Sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo do educando(a) para melhor qualificar sua intervenção nele(a), e isso é facilitado quando essa relação é mediada pelo diálogo.

Não se baseia, como na “educação bancária” no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que supostamente sabe menos ou nada sabe. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (Freire, 1987, p. 81).

A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. A indissociabilidade entre essas três categorias gnosiológicas é um princípio presente no Método, a partir da busca do conteúdo programático. O diálogo entre elas começa antes da situação pedagógica formal. A pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos(as) educandos(as), é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento, numa relação de interação, entendendo-se essa interação como atitude democrática, conscientizadora, libertadora; daí, dialógica.

O diálogo entre natureza e cultura está presente no Método Paulo Freire, a partir da ideia de homens e mulheres como produtores(as) de cultura. Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, Freire selecionou dez situações existenciais, codificadas para levar os grupos à sua respectiva decodificação. Francisco Brennand, um expressivo pintor e ceramista brasileiro, retratou essas situações. A utilização dessas situações existenciais, já naquela época, proporcionava uma perfeita integração entre educação e arte – proposta que atualmente é referendada nos Referenciais Curriculares Nacionais. As gravuras que representavam cenas da vida dos(as) alfabetizandos(as) apresentavam, por serem um recorte da realidade, o cenário natural para os debates. Partindo deste contexto existencial, para que o processo de alfabetização não se reduzisse a apenas um blá blá blá sobre o vazio, mas uma rica exposição de ideias sobre o seu mundo e sobre a sua ação nesse mundo, capaz de transformá-lo com seu trabalho. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo(a) educando(a) e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

O diálogo entre natureza e cultura, entre o ser humano e a cultura e entre o homem e a natureza constituía uma prática comum na alfabetização de jovens e adultos proposta por Freire. Fernando Menezes descreve como esse diálogo se efetivava nos círculos de cultura. Os debates têm início na primeira hora que o homem participa do círculo de cultura. Em vinte minutos, uma turma de analfabetos é capaz de fazer a distinção fundamental para o método: natureza diferente de cultura. Para chegar a esse resultado, se utiliza através de slides ou quadros uma cena cotidiana do meio onde vive o grupo. Como exemplo, citaremos uma cena do campo: um homem, sua palhoça, uma cacimba, um pássaro voando e uma árvore. O mestre exige de todos a descrição daquela cena, e em seguida, indaga o que o homem fez e o que ele não fez naquele quadro. Ao obter as respostas, deixa logo indicada a diferença: o que o homem faz é Cultura e o que ele não faz é Natureza (Jornal do Comércio, Recife, 9 mar. 1963).

Para Karel Kosik (1976, p. 109-110) o caráter dialógico de cenas como essa deflagra o processo de hominização do homem natural, inserindo-o na condição de sujeito concreto, em oposição à visão liberal e tecnicista que o reduz à condição de subproduto, rompendo o vínculo existente entre o trabalho e a criação.

Uma metodologia que promova o debate entre o ser humano, a natureza e a cultura, entre a humanidade e o trabalho, enfim, entre as pessoas e o mundo em que vivem, é uma metodologia dialógica. Como tal, ela prepara homens e mulheres para viverem o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes, e os conscientiza sobre a necessidade de intervir nesse tempo para a construção e efetivação de um futuro melhor.

5.2. Momentos e fases do Método Paulo Freire

Freire sempre se incomodava quando lhe atribuíam a autoria de um método de alfabetização. Ele dizia que o compromisso político com os(as) renegados(as), com os(as) proibidos(as) de ler a palavra e reler o mundo o levou a criar uma metodologia que mais se aproxima de um método de conhecer do que de ensinar.

A expressão “Método Paulo Freire” é hoje uma expressão universalizada como referência de uma concepção democrática, radical e progressista de prática educativa, razão pela qual usamos essa expressão ao longo deste texto.

Essa insistência em classificar a metodologia de Freire em termos de Método ou Sistema se dá pelo fato de ela compreender uma certa sequência das ações, ou melhor dizendo, ela estrutura-se em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão intertransdisciplinarmente ligados entre si.

Para situar melhor essa “sequenciação”, indicaremos os momentos que compõem a metodologia criada e adotada por Freire na década de 1960.

1º Momento: Investigação Temática

Trata-se da pesquisa sociológica, ou investigação do universo vocabular e dos modos de vida do contexto em que vivem os(as) educandos(as), (estudo da realidade).

Segundo Beisiegel (1974, p. 165), o primeiro passo da investigação temática era localizar os(as) analfabetos(as) da região escolhida e convidá-los(as) a se inscrever nos Círculos de Cultura. Iniciavam-se, a partir daí, as entrevistas com os(as) alfabetizandos(as) inscritos(as) e com os(as) outros(as) moradores(as) da região. Fazia-se o registro das palavras dos(as) entrevistados(as), buscando-se perceber as suas vivências e experiências nas esferas familiares, religiosas, políticas, de lazer, de trabalho etc.

Essas entrevistas forneciam à equipe de alfabetização um rol de palavras de uso comum na região e representavam o universo vocabular local. Desse rol, eram

selecionadas as palavras geradoras que seriam “tematizadas” e trabalhadas em seus aspectos fonéticos e semânticos.

A pesquisa sociológica deve extrapolar a verificação do universo vocabular. O educador ou a educadora deverá iniciar o processo de alfabetização por uma leitura de mundo mais ampla, pois é necessário conhecer o grupo-classe em diferentes aspectos e dimensões. Para isso, o educador ou a educadora poderá utilizar diferentes formas de investigação da realidade: entrevistas, trabalho com textos sobre identidade, autorretrato, narrativa oral, preenchimento de instrumentais que investiguem a situação social e econômica, origem, preferências, níveis de escrita etc. Quanto mais se conhece os(as) educandos(as), maior a possibilidade de promover intervenções didáticas que os(as) auxiliem a superar suas dificuldades. Maior também será a possibilidade de inserir o debate sobre temas significativos que os levem a refletir sobre as situações que permeiam o seu cotidiano.

Para que se possa exemplificar cada proposta, devem se apresentar questões que podem ser utilizadas na caracterização dos(as) educandos(as), que podem servir de parâmetro para ilustrar esse momento do Método. Cada grupo-classe, cada contexto traz as suas singularidades e isso vai demandar ajustes a esse momento. Cabe a cada educador ou educadora compor um instrumental de caracterização que contemple seus objetivos. Neste primeiro momento, deve ser desenvolvida a “Leitura de Mundo” (o estudo da realidade).

Para o(a) educador(a), a Leitura do Mundo inicia-se com o levantamento do perfil dos(as) educandos(as). Para tanto, deve utilizar um instrumental que possibilite contemplar duas dimensões: a social e a cognitiva.

A dimensão social compreende desvelar quem é esse sujeito e que lugar ele ocupa no contexto em que vive. Fazem parte dessa investigação as seguintes informações: nome, endereço, filiação, naturalidade, idade, sexo, estado civil, profissão, ocupação, participação comunitária, condições de moradia, lazer, religião etc. Quanto à dimensão cognitiva, podem ser destacadas três categorias: socialização, problematização e leitura/escrita/oralidade.

1. A socialização diz respeito à forma como os educandos e as educandas se relacionam com seus pares e com o educador ou educadora. Para traçar esse perfil, podem ser propostas as seguintes questões:
 - a. Comunica-se com os(as) colegas e com o educador ou a educadora espontaneamente?
 - b. Envolve-se em atividades que utilizam o corpo na construção do conhecimento?
 - c. Demonstra ter segurança e autonomia na relação com o(a) outro(a)?
 - d. Respeita os acordos coletivos?
 - e. Demonstra solidariedade e generosidade ou valoriza apenas a competitividade?

2. A problematização compreende a capacidade de exercer a pedagogia da pergunta. O(a) educando(a) que apresenta esse perfil pode auxiliar o trabalho do(a) educador(a). Para reconhecer esse saber nos educandos(as) e educandas pode-se observar se:
 - a. Utilizam a oralidade como meio de Leitura de Mundo?
 - b. Apresentam uma postura dialógica e investigativa?
 - c. Têm o hábito de perguntar e investigar o desconhecido?
 - d. Mostram-se curiosos(as), problematizando questões que surgem em sala de aula?
3. A leitura, escrita e oralidade compreendem os seguintes saberes do(a) educando(a):
 - a. Lê e escreve o próprio nome?
 - b. Escreve o próprio nome e o das pessoas que lhe são próximas?
 - c. Escreve livremente, sem apresentação de modelo, ou só cópia?
 - d. Consegue interpretar textos oralmente?
 - e. Consegue interpretar textos por escrito?

As informações obtidas a partir destes e outros questionamentos vão permitir aos educadores e às educadoras elaborar seus planejamentos para um(a) educando(a) real, respeitando-se as subjetividades de cada um(a), mas trabalhando de maneira coletiva, com temas de interesse comum.

É importante lembrar que o estudo da realidade não se restringe somente aos(às) educandos(as), mas também à comunidade em que vivem. Dessa forma, além do levantamento de informações sobre eles(as), é fundamental saber quem compõe a comunidade, como ela está organizada, se há equipamentos públicos e quais estão a serviço dos(as) moradores(as).

É necessário levantar, também, informações sobre a qualidade no atendimento; se há lazer e atividade comercial; como funciona o transporte; se as moradias são adequadas; se há organização comunitária; como se dá a participação e a luta por melhores condições de vida. Enfim, é importante que a classe ou grupo faça uma saída a campo para pesquisar modos de vida, levando para a sala de aula uma visão muito mais ampliada em relação à que tinham antes da saída. Essa atividade é bastante rica, pois permite que educandos(as) e educadores(as) pesquisem juntos e exercitem, juntos, um olhar mais detalhado sobre a comunidade, percebendo nuances antes imperceptíveis.

Todo esse material será levado para a sala de aula para que se avance para o segundo momento do Método Paulo Freire, que é a tematização. Essas e outras

questões podem ser feitas aos educadores e às educadoras da EJA e elas possibilitarão um maior conhecimento do grupo e uma maior condição para intervenções qualificadas. É perfeitamente cabível utilizar-se ainda hoje esse importante momento do Método Paulo Freire, o que demonstra sua atualidade.

2º Momento: Tematização

Seleção dos Temas Geradores e das Palavras Geradoras

O estudo da realidade não se limitava à simples coleta de dados, mas devia, acima de tudo, perceber como o(a) educando(a) sentia sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos. Esse mergulho na vida do(a) educando(a) faz o(a) educador(a) emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo, ajudando-o(a) a definir seu ponto de partida, que irá se traduzir no Tema Gerador Geral.

A expressão “Tema Gerador Geral” está ligada à ideia de intertransdisciplinaridade (Padilha, 2004) e está presente na metodologia freiriana, pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. Nela, está subjacente a noção holística, de promover a integração do conhecimento e a transformação social.

A partir da seleção de temas e palavras geradoras, era feita a codificação e decodificação desses temas, buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Por meio do Tema Gerador Geral, era possível avançar para além do limite de conhecimento que os(as) educandos(as) tinham de sua própria realidade, podendo, assim, melhor compreendê-la, a fim de poder nela intervir criticamente. Do Tema Gerador Geral saíam as palavras geradoras. Cada palavra geradora tinha a sua ilustração, que por sua vez suscitava novos debates. Essa ilustração (desenho, pintura ou fotografia), sempre ligada ao tema, tinha como objetivo a “codificação”, ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos(as) educandos(as) em interação com seus elementos.

3º Momento: Problematização

Busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica.

Esta visão crítica objetivava transformar o contexto vivido.



A problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos que sabem pouco a próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas. (Jorge, 1981, p. 78).

Após a etapa de investigação (estudo da realidade), passava-se à seleção das palavras geradoras, que obedecia a três critérios básicos:

- a. Elas deviam, necessariamente, estar inseridas no contexto social dos(as) educandos(as).
- b. Deviam possuir um teor pragmático, ou melhor, as palavras deviam abrigar uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc.
- c. Deviam ser selecionadas de maneira que sua sequência englobasse todos os fonemas da língua, para que, com seu estudo, fossem trabalhadas todas as possibilidades fonéticas.

Essa seleção devia ser conjunta, cabendo, porém, ao(à) educador(a) a seleção gradual das dificuldades fonéticas, uma vez que o método era silábico. Os fonemas trabalhados em uma aula eram registrados numa ficha, ou no próprio caderno, para que o(a) alfabetizando(a), em casa, fosse desafiado a construir novas palavras (uma vez que algumas já eram criadas pelo grupo), comparar com as já criadas, descobrindo semelhanças e/ou diferenças entre elas. Nesse processo de construção de novas palavras, leitura e escrita aconteciam simultaneamente.

O(a) educador(a) mostrava aos(às) educandos(as) a articulação oral dos valores das vogais nos fonemas para facilitar o reconhecimento sonoro de cada uma das vogais.

Em seu livro *Educação como prática da liberdade*, Freire (1983) propõe a execução prática do Método em cinco fases.

1ª Fase: Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará

Essa fase constitui importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador(a) e educando(a), em uma relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado

Esta escolha era feita sob os critérios: a) da riqueza fonêmica; b) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra.

3ª Fase: Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado

Eram situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos a serem decodificados pelo grupo com a mediação do(a) educador(a). Eram situações locais que, discutidas, abriam perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os(as) coordenadores(as) de debate no seu trabalho

Eram fichas que serviam como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: Elaboração de fichas de descoberta com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores

Esse material era confeccionado na forma de cartazes.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos(as) foi bastante inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas, que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem não mecânica, que requer uma tomada de posição diante dos problemas que vivemos, uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente, pois promovia a horizontalidade da relação educador(a)/educando(a), a valorização da cultura primeira do(a) alfabetizando(a), de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, por seu caráter humanístico.

Dessa forma, o método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo, propondo uma outra forma de alfabetizar. Cabe aqui também o registro de que Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras e materiais audiovisuais, foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos(as)



No entanto, desde a sua origem e aplicação, da década de 1960 até os dias atuais, o Método Paulo Freire vem suscitando controvérsias, constituindo tema polêmico em teses, simpósios, mesas-redondas, livros e artigos. Contudo, tem sido uma fonte de estudo, pesquisa e, também, instrumento de intervenção na alfabetização e na educação contínua em diferentes partes do Brasil e do mundo.

Isso nos dá a certeza de que o Método Paulo Freire continua vivo e em evolução entre aqueles(as) que acreditam que uma outra educação é possível. No entanto, é preciso enfatizar que a adoção da metodologia freiriana, nos dias de hoje, deve extrapolar a silabação, partindo do texto como unidade mínima.

É fato que a teoria construtivista trouxe grande contribuição à alfabetização de crianças e de adultos(as). Paulo Freire afirmava que, quando concebera o método de alfabetização de forma silábica, desconhecia os estudos na área da psicogênese da língua escrita.

Freire foi criticado por partir de palavras. No entanto, na realidade, ele partia de discursos. Nos debates que ocorriam nos Círculos de Cultura, a palavra aflorava, inúmeras vezes, em um discurso desvelador da realidade. Nesse sentido, a alfabetização estava se dando na base da compreensão de uma leitura ampliada da palavra, por isso dizer que ela carregava em si, portanto, gerava o sentido amplo de um texto, razão pela qual foi chamada de “geradora”.

O trabalho de Paulo Freire com a alfabetização não contemplou o estudo dos aspectos psicogenéticos da língua escrita, do desenvolvimento cognitivo do sujeito e a relação entre pensamento e linguagem. Por outro lado, sua contribuição foi fundamental no sentido de trazer a realidade desse sujeito para a sala de aula e partir dela para transformá-la. Nesse sentido, propomos que a alfabetização de jovens, adultos(as) e idosos(as), possa promover a integração dessas duas teorias. O sociocontrutivismo freiriano seria então a abordagem recomendada.

E como o sociocontrutivismo freiriano se materializa em sala de aula? Sem dúvida, inicia-se sempre com a Leitura do Mundo, de onde nasce o Tema Gerador.

E de que forma o Tema Gerador pode se aliar aos níveis de escrita e possibilitar as intervenções necessárias no processo de ensino e aprendizagem?

No livro *Pedagogia da Autonomia*, p. 119, Freire diz que: “É decidindo que se aprende a decidir”. Da mesma forma, é escrevendo que se aprende a escrever e é lendo que se aprende a ler. Assim sendo, o Tema Gerador pode gerar inúmeras possibilidades de leitura (textos literários, jornalísticos etc.) e provocar diversas formas de produção escrita (elaboração de listas, poemas, piadas, quadrinhas etc.). Estas escritas e leituras, que devem ser frequentes em sala de aula, irão denunciar onde estão localizadas as dificuldades dos(as) educandos(as), como pistas que devem ser seguidas pelo(a) educador(a) para auxiliá-lo(a) no planejamento de estratégias de intervenção e, com isso, promover o salto qualitativo de um nível a outro.

É preciso haver oferta de textos variados e profunda imersão nestes textos, gerando debates, produções escritas, dramatizações, leituras etc. O que se precisa garantir é que esses textos sejam fruto de um planejamento com base no Tema Gerador, para que gerem problematizações e consigam ampliar tanto a proficiência na leitura e na escrita, como a visão de mundo, a conscientização e a participação cidadã.

Para que tenhamos plena consciência sobre o trabalho com a língua portuguesa no socioconstrutivismo freiriano, acreditamos que seja importante refletir sobre os objetivos que permeiam o ensino e a aprendizagem nessa área, na perspectiva dos eixos: oralidade, leitura e escrita.

Oralidade

Ampliar e desenvolver a oralidade em sala de aula para:

- Valorizar a variedade linguística, possibilitando a superação da timidez e fortalecendo a autoestima.
- Possibilitar a participação ativa em conversas e debates.
- Construir a capacidade de formular e responder perguntas.
- Expressar opiniões de modo claro e expressivo.
- Ouvir com respeito a fala dos(as) colegas.
- Aproximar-se da variedade linguística considerada “padrão social” e saber utilizá-la em situações sociais oportunas.

Leitura

Ler para:

- Buscar informações necessárias no cotidiano do trabalho e da vida social.
- Buscar informações para estudar um tema.
- Compreender como a linguagem escrita é específica e diferente da fala cotidiana.
- Usufruir, apreciar o conteúdo lido, apreciar a linguagem literária estética.
- Ampliar a compreensão crítica da realidade.
- Dialogar com outros(as) autores(as).

Ler o quê:

- I. Ler o mundo, sem as letras:
 - Interpretar imagens e sons do mundo, através de figuras, slides, fotos, desenhos, pinturas, objetos, falas e músicas. Discutir significados particulares e sociopolíticos.
 - Interpretar gestos, movimentos corporais, fisionomias e comportamentos.
 - Observar configurações globais e detalhes, ampliar o potencial da memória visual e auditiva.
 - Observar e discutir significações sobre cenas do cotidiano e acontecimentos sociais relevantes.

II. Ler o mundo através das letras e de outros símbolos:

- Ler sempre o que escreveu em sala de aula (escritas produzidas individual e coletivamente).
- Ouvir leituras feitas pelo(a) alfabetizando(a) (notícias, contos, fábulas, informações etc.).
- Ler textos, cujo conteúdo o(a) alfabetizando(a) já sabe de cor, escritos por ele(a) ou pelo alfabetizador, ou pela alfabetizadora, na lousa ou em cartazes, (versos, quadrinhas, piadas, músicas, ditado popular, adivinhações, slogans, parlendas etc.).
- Ler as escritas que se encontram no seu cotidiano (placas, letreiros, avisos, informativos, anúncios de propaganda, quadrinhos, cartuns, gráficos estatísticos, bilhetes, rótulos, embalagens, logotipos, símbolos gerais e códigos, cartas informais e formais, notícias, bulas de remédios, escritos nas paredes das ruas, cartazes, frases das carrocerias dos caminhões, orações e textos religiosos, receitas culinárias etc.).
- Ler textos didáticos, técnico-científicos e informativos (dos livros técnicos, didáticos, jornais, revistas).
- Ler textos literários (histórias, fábulas, cordéis, livros ilustrados, contos, poesias etc.).
- Ler textos de diferentes gêneros, procurando indícios nas características do portador, tema, levando em conta seus conhecimentos prévios.

Ler como?

- Dizendo ou escrevendo com expressividade própria o que foi que leu.
- Relacionando o lido com experiências significativas vividas e com outras leituras já feitas.
- Identificando a especificidade de linguagem do material escrito (conto ou notícia, poesia etc.) e identificando o veículo da divulgação escrita (livro, jornal, revista: suas diferenças).
- Avaliando o conteúdo da leitura e ressaltando suas múltiplas significações.
- Recriando, modificando o texto por meio de atividades expressivas (verbais, plásticas, pictóricas, cênicas, musicais).
- Produzindo novo(s) texto(s) a partir do texto lido.
- Lendo em letra de imprensa e em letra cursiva. Ler com os mais variados tipos de letras (com formatos, tamanhos, espessura e cores variadas em cartazes, revistas, jornais, livros).

Para que o(a) educando(a) se torne um(a) leitor(a) ativo(a) é necessário desenvolver as estratégias de leitura conforme propõe Solé (1998). Dentre as quais destacamos:

- antecipação – fazer uma suposição do que texto vai dizer;

- checagem – conferir se sua antecipação foi correta;
- inferência – deduzir o que não está explícito no texto.

Antes da leitura, é preciso fazer uma ativação dos conhecimentos prévios a respeito do que se vai ler e o levantamento de hipóteses.

Durante a leitura, é preciso fazer perguntas para que o(a) educando(a) faça antecipações sobre o texto e também realizar inferências.

Depois da leitura, utilizar os conhecimentos aprendidos para novas leituras.

Escrita

Escrever para:

- Exercer a liberdade de autoexpressão e autorrecreação.
- Organizar o próprio pensamento. Sistematizar conhecimentos e socializá-los.
- Registrar memórias passadas e lembretes atuais.
- Cumprir funções sociais, comunicando fatos, ideias, sentimentos.
- Possibilitar o processo de interlocução com pessoas a distância.

Escrever o quê:

- Escrever texto desde o primeiro dia de aula, individual (conforme sua hipótese de escrita) ou coletivamente por meio da participação na escrita do texto coletivo, pelo(a) alfabetizador(a) na lousa, ou por intermédio da participação em escritas por dupla ou pequenos grupos de colegas.
- Escrever textos de diferentes gêneros: listagens de palavras do mesmo universo semântico, avisos, bilhetes, cartões, cartas informais e formais, notícias, telegramas, narrativas, textos normativos como regras de jogos, de trabalho em grupo, receitas culinárias, parlendas, cantigas, relacionando-os aos propósitos comunicativos e ao suporte em que será veiculado.
- Recrear e criar cartazes, versos, slogans, anúncios de ideias e produtos que se queira divulgar etc.
- Reescrever textos que conhece, como, por exemplo, contos, histórias etc.

Escrever como:

- Ampliando a compreensão da escrita.
- Compreender que há uma forma socialmente padronizada para a escrita. Há uma forma para escrever as letras, as palavras, para organizar as palavras na oração, para organizar uma página escrita.
- Separando as palavras na oração.
- Usando letra maiúscula, quando for o caso.

- Utilizando parágrafos.
- Usando pontuação básica (ponto final, vírgula, travessão, interrogação, exclamação, dois pontos).
- Demonstrando coerência entre as ideias do texto. Há uma unidade temática no texto.
- Escrevendo de modo espontâneo, expressivo, criativo, divergente e variado. Isto é, não desenvolver um estilo de redação rígido, sempre igual, copiando modelos (tipo cartilha). Escrever sem rigidez, sem sofisticação artificial, sem expressões de clichês, expressões excessivamente usuais, comuns.
- Revisando textos coletivamente ou em duplas.
- Compreender que há diferenças entre fala e escrita. Não escrevemos exatamente como falamos. Podemos falar de modos diversos, mas há apenas um modo convencional de escrever: ortograficamente.

Supõe o aprendizado de grafemas e fonemas da língua materna de forma construtiva, discursiva e interacionista, partindo de contextos significativos de linguagem:

- Às vezes, escrevemos como falamos: (“mala” – mala).
- Outras vezes, não escrevemos como falamos: (“mininu” – menino), (“padero” – padeiro), (“vassora” – vassoura).
- Há palavras com sílabas iguais no som e diferentes na escrita: (chapéu e xale) (rato e barra).
- Há palavras com sílabas iguais na escrita e diferentes no som: (rato e barato);
- Há sons que não escrevemos: (pneu, rapto).
- Há grafias sem som correspondente: (hoje – hora – Helena – Bahia).

Por se tratar de uma atividade humana, histórica e social, a linguagem está sempre em processo de transformação e isso requer o estudo permanente, pautado pelos objetivos listados acima, pois eles contemplam o domínio dos principais usos da língua portuguesa.

Uma das atividades iniciais na alfabetização é a escrita do nome. Muitas vezes, esse é o principal interesse do(a) educando(a) ao iniciar um curso de alfabetização, saber escrever o seu nome e se livrar da marca da exclusão, traduzida pelo carimbo de seu polegar. Por isso, propomos algumas atividades, envolvendo a escrita de nomes, que podem ser trabalhadas logo na primeira semana de aula.

- Promoção de situações que envolvam a escrita do nome (elaboração de crachá, preenchimento de lista de presença, de cheques, assinaturas em fichas semelhantes às usadas em formulários de requisição de documentos etc.).
- Criação de agendas telefônicas com nomes dos(as) educandos(as) da sala.

- Elaboração da árvore genealógica com o registro do nome dos familiares.
- Elaboração de lista com os nomes de parentes e amigos(as).
- Comparação do seu nome com os nomes dos(as) colegas a fim de perceber que nomes diferentes se escrevem de formas diferentes.

É importante que o(a) educador(a) leve em conta que o(a) alfabetizando(a) pode aprender a desenhar o nome sem estabelecer correspondência fonográfica, por isso, deve-se pedir para que leia o que escreveu e que forme outras palavras a partir das letras de seu nome.

Esta atividade deve ser retomada de acordo com a necessidade, até que a leitura e escrita do nome seja feita com autonomia e correção alfabética.

Alfabetizar na perspectiva do socioconstrutivismo freiriano requer que o alfabetizador ou a alfabetizadora provoque situações em que apareça o conflito cognitivo. A partir de sua emergência e de sua consequente problematização é que se dá a ruptura com o conhecimento anterior e a construção de hipóteses de novos conhecimentos. O conflito cognitivo leva ao estabelecimento de uma situação-limite, que poderá, a partir da problematização, promover o surgimento do inédito viável. A situação-limite representa o momento em que o conhecimento anterior já não se sustenta mais, gerando a necessidade de construção de um novo conhecimento, inédito e viável para aquele momento.



É fundamental também que toda a prática do(a) educador(a) seja refletiva, planejada e que incorpore situações que promovam a ampliação dos conhecimentos dos educandos e das educandas. Para isso, é preciso que o(a) docente incorpore diferentes saberes e um deles é saber levantar os conhecimentos prévios.

5.3. Levantamento dos conhecimentos prévios

Embora a observação e a análise sejam práticas comuns ao(a) professor(a) alfabetizador(a), a palavra sondagem não é a mais adequada para nomear essa prática e sim a expressão “Levantamento dos conhecimentos prévios”. Dessa forma, reconhecemos que esses sujeitos possuem conhecimentos que foram construídos previamente, antes de iniciarem ou reiniciarem os estudos nas salas da EJA.

O levantamento dos conhecimentos prévios dos(as) alfabetizandos(as), pode ser realizado por meio de atividades com questionários de contextualização das dimensões cognitiva, socioeconômica, cultural, socioambiental etc.

Na dimensão cognitiva, cabe-nos reconhecer como o(a) alfabetizando(a) compreende o que a escrita representa e como ela é representada.

A pesquisadora Emília Ferreiro desenvolveu uma extensa pesquisa em que descreve as etapas em que os(as) alfabetizandos(as) se encontram em relação à compreensão de como se dá a aquisição da língua escrita.

Ela aponta a existência de quatro níveis (Hipóteses) em que normalmente os(as) alfabetizandos(as) se encontram e que vão se desenvolvendo durante o processo de alfabetização. Os níveis estruturais da linguagem escrita podem explicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos(as) alfabetizandos(as). Saber em qual destes níveis eles se encontram permite o planejamento de ações com vistas à superação de cada nível até chegar à escrita alfabética.

Segundo Emilia Ferreiro, os quatro níveis ou hipóteses de escrita são:

Hipóteses	Descrição
Hipótese Pré-Silábica	Nesta fase, o(a) alfabetizando(a) terá como desafio responder à questão: O que a escrita representa? O sujeito não compreende ainda que a escrita representa a fala, o som das palavras, e não o objeto a que o nome se refere, ou seja, acredita que coisas grandes têm um nome grande e coisas pequenas têm nome pequeno (realismo nominal). Nesta etapa, escrever e desenhar têm o mesmo significado.

Hipóteses	Descrição
Hipótese Silábica	Neste nível, o(a) alfabetizando(a) já compreende que a escrita representa a fala e terá, então, como desafio responder a questão: como se representa a escrita? Na tentativa de responder à questão, os(as) alfabetizandos(as) que se encontram neste nível acreditam que uma letra representa a sílaba. Desta forma, é importante que o(a) alfabetizador(a) proponha atividades em que superem esta ideia e percebam que a sílaba é constituída por duas ou três letras. A leitura justificada e atividades que possibilitam o(a) alfabetizando(a) perceber a falta de letras em suas escritas são boas propostas para os(as) educandos(as) que se encontram neste nível.
Hipótese Silábica – Alfabética	Neste nível, os(as) alfabetizandos(as) já compreendem que a sílaba é constituída por duas ou três letras. Porém, não conseguem sustentar esta hipótese oscilando entre a escrita silábica e a alfabética.
Hipótese Alfabética	Nesta fase, o(a) alfabetizando(a) compreende a função social da escrita: a comunicação e, para que ela ocorra, é necessário escrever de acordo com as regras ortográficas. O(a) alfabetizando(a) entende que a cada um dos caracteres da escrita corresponde valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exige dois movimentos para ser pronunciada. Entende que necessitará mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formar a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

Antes de iniciar o levantamento, o(a) professor(a) alfabetizador(a) deverá explicar a importância dessa prática, pois ela permitirá conhecer o que eles(as) já sabem. É importante ressaltar que não se trata de uma avaliação, mas uma verificação do conhecimento que eles(as) têm acerca da leitura e da escrita. Esse levantamento deverá ser individual e pode ser realizado por meio das seguintes atividades:

1. Pedir ao(à) alfabetizando(a) que escreva uma determinada palavra do jeito que sabe, sem interferência. Após a escrita, pedir para o(a) alfabetizando(a) ler o que escreveu acompanhando a leitura com o dedo. Essa atividade possibilitará saber

em qual hipótese de escrita o(a) alfabetizando(a) se encontra. (Veja quadro com as hipóteses de escrita).

2. Pedir ao(à) alfabetizando(a) que escreva uma frase com a palavra escrita anteriormente. Da mesma forma, pedir que leia acompanhando a leitura com o dedo. Essa atividade possibilitará perceber se ele(a) conhece a estrutura da frase (como uso de verbos, conectivos, sinais de pontuação etc.).
3. Após reconhecer em que hipótese de escrita o(a) alfabetizando(a) se encontra, utilizar os encaminhamentos didáticos discriminados.
4. Para além do levantamento inicial, deverá ser realizado o acompanhamento, a fim de assegurar a consolidação das aprendizagens. O que não foi aprendido, deve ser retomado até que se chegue ao objetivo final: a alfabetização.

As sugestões apresentadas neste texto pretendem ser apenas um conjunto de pistas para que cada alfabetizador(a) encontre seu próprio caminho de como conduzir o ensino da língua escrita em sua sala de aula, considerando o nível de conhecimento de cada educando(a). É bom lembrar que os níveis podem se alterar a cada aula, em cada alfabetizando(a), e por isso as atividades diagnósticas devem fazer parte do dia a dia para que o processo seja bem acompanhado pelo(a) alfabetizador(a).

Nos encontros de formação, quando trabalhamos com professores(as) das mais diferentes áreas e segmentos, percebemos sempre a mesma postura sedenta de saber como fazer para alcançar êxito na ação pedagógica. É preciso que o educador ou a educadora perceba que o “como fazer” está em suas próprias mãos, que não existem receitas prontas, não existem kits de resolução de problemas vendidos a varejo nas boas casas do ramo.

Conceito

A alfabetização pela metodologia freiriana é um processo emancipador que parte da realidade, das experiências e dos saberes prévios dos(as) educandos(as) para desenvolver a leitura e a escrita de forma significativa. Fundada no diálogo e na problematização, essa abordagem entende que alfabetizar é também formar cidadãos(as) críticos(as), capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem. As palavras e os temas trabalhados surgem do universo cultural dos(as) participantes, o que garante sentido e relevância à aprendizagem, promovendo não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também o fortalecimento da consciência e da autonomia.

Fundamentos

- Alfabetizar é politizar: ler o mundo para ler a palavra.
- Educação como prática da liberdade.
- Aprendizagem ligada a contextos reais.
-

Etapas metodológicas

1. Investigação temática.
2. Seleção de palavras geradoras.
3. Criação de situações de diálogo.
4. Codificação e decodificação.
5. Expansão e sistematização.

Práticas recomendadas

- Imagens, músicas, histórias, objetos significativos.
- Respeitar o ritmo individual.
- Atividades coletivas.
- Relacionar conteúdos a problemas reais.

Papel do(a) educador(a)

- Mediador(a) do conhecimento.
- Incentivar autonomia.
- Respeitar experiências de vida.
- Criar ambiente acolhedor.

Impactos esperados

- Alfabetização significativa e duradoura.
- Formação de leitores(as) críticos(as).
- Redução do abandono escolar.
- Fortalecimento da autoestima.



REFERÊNCIAS



ANDREOLA, Balduino Antônio. **Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural.** Educação e Realidade, São Paulo, mai./ago, 1984.

ANTUNES, Ângela. **Leitura do mundo no contexto da planetarização:** por uma pedagogia da sustentabilidade. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BARBOSA, Maria Inês Afonso. **O método de educação política de adultos em Paulo Freire.** Dissertação de Mestrado, URFJ. jan. 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Cultura do povo e educação popular.** Revista da Fac. de Educação da USP. São Paulo, 1979

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular:** um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular:** a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Ensaios 85. São Paulo, Ática, 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Uma campanha de Educação de Adultos no Brasil.** Pesquisa e Planejamento, São Paulo. Publicação CEPE - Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1965.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. FEITOSA, Sonia Couto Souza; AMARAL, Rutléa. **Princípios Curriculares Orientadores para a EJA.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Receja, Caderno 2).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Org. BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Piaget.** Difel, Rio de Janeiro, 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador:** Vida e Morte. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire.** 18 ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2000.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.** (1977). Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1 e 2. Brasília.

CARIA, Alcir. **Projeto Político-Pedagógico**: em busca de novos sentidos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1989.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: a reinvenção de um legado. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. AMARAL, Rutléa. **Princípios Curriculares Orientadores para a EJA**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Receja, Caderno 3).

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA**. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

FERNANDES, Calazans & TERRA, Antonia. 40 horas de Esperança - **O método Paulo Freire**: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo, Ática, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª edição, 1990.

FUSARI, José C. **“A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar”** (In. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública/ Abel S. Borges...[et al.] São Paulo, FDE, 1992. Série Ideias; n.16, p. 69-77.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional Cidadã.** In: BRASIL. MEC. SEED. Salto para o Futuro: Construindo a unidade educacional cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília, 1998. p. 15-32.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação.** São Paulo, Cortez 1995.

GADOTTI, Moacir. **É possível aplicar o método Paulo Freire hoje?** In: Educação e compromisso. Campinas, Papirus 1995.

GADOTTI, Moacir. **É possível aplicar o método Paulo Freire hoje?** In: Educação . (1996a). Org. Educação de Jovens e Adultos- A experiência do MOVA-SP. São Paulo, IPF 1985.

GADOTTI, Moacir. GERHARDT, Heinz-Peter. Angicos. Rio Grande do Norte - 1962/63 **(A primeira experiência com o sistema Paulo Freire).** Educação & Sociedade, São Paulo, Cortez Editora/CEDES, 1983.

GADOTTI, Moacir. GONÇALVES, Jairo. **Psicogênese e Método Paulo Freire.** Revista Pedagógica- B.H. v.7 n.º 37 jan/fev. 1989.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo, Paz e Terra, 1985.

JORGE, J, Simões. **A ideologia de Paulo Freire.** São Paulo, Loyola, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEITE, Eva Noely Hilário. **Um método para alfabetizar Adultos:** etapas do processo segundo Paulo Freire. Revista do professor . Porto Alegre v. 7 out/dez. 1991.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Método Paulo Freire, processo de aceleração da alfabetização de Adultos.** In: Tecnologia Educação e Democracia. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira S&A 1965.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos:** uma experiência pioneira de educação. São Paulo, Cortez, 1996.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política: educação popular.** São Paulo, Símbolo, 1978.

MENDES, Maria Mathilde. **O instrumental e o simbólico no Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília mai/ago. 1983.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos:** reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista.** Rio de Janeiro, 1980.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Efeitos a longo prazo do método de Alfabetização de Paulo Freire.** Dissertação de Doutorado. Florianópolis, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo, Ática, 1997.

SILVA, Jair Militão da. **A Autonomia da unidade educacional pública.** Campinas: Papyrus, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VALE, Maria José. **O Social Construtivismo:** Princípios Fundamentais. São Paulo, IPF, (mimeografado), 1998.

VALE, Maria José. **Pressupostos para a elaboração de atividades de alfabetização:** contribuição à produção coletiva do Caderno do Aluno – Projeto Tecendo o saber. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Mimeografado.



Realização



**INSTITUTO
PAULO FREIRE**
Instituto de Educação e
Direitos Humanos Paulo Freire

Parceria



PETROBRAS