



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA
A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA**

**SABER COTIDIANO X SABER CIENTÍFICO: UM ESTUDO COM ADULTOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

JANIRA SIQUEIRA CAMARGO

**MARINGÁ
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA
A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA

**SABER COTIDIANO X SABER CIENTÍFICO: UM ESTUDO COM ADULTOS
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

Tese apresentada por Janira Siqueira Camargo junto ao Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência e Matemática da Universidade Estadual de Maringá como exigência parcial para a obtenção do título de doutora, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Teresa Benevides Pereira.

MARINGÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

C172s Camargo, Janira Siqueira
Saber cotidiano X saber científico: um estudo com adultos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA / Janira Siqueira Camargo. -- Maringá, 2014.
315 f. : il., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Teresa Benevides Pereira.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2014.

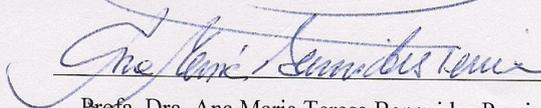
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Saber cotidiano. 3. Saber científico. 4. Avaliação diagnóstica psicopedagógica clínica. I. Pereira, Ana Maria Teresa, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. III. Título.

JANIRA SIQUEIRA CAMARGO

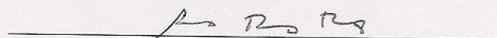
**Saber Cotidiano X Saber Científico: um estudo com adultos
alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática.

BANCA EXAMINADORA



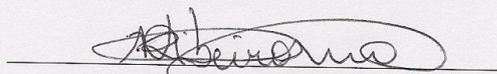
Prof. Dra. Ana Maria Teresa Benevides Pereira
Universidade Estadual de Maringá – UEM



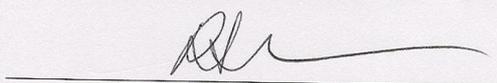
Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE



Prof. Dr. Ricardo Tescarolo
Pontifícia Universidade Católica – PUC



Prof. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dra. Regina Maria Pavanello
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Maringá, 26 de Maio de 2014.

Aos homens e mulheres, alunos de EJA, que aceitaram participar da pesquisa e compartilharam comigo suas vidas, suas emoções, seus pensamentos, seus conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Enquanto elaborava essa tese, muitas vezes me peguei pensando a quem deveria agradecer a possibilidade de concretizar um sonho há muitos anos acalentado. Foram tantas as pessoas que espero não ser injusta.

Três pessoas que me fizeram mãe e participam ativamente de minha vida, pois estão comigo, porque são parte de mim: meus filhos – Larissa, Mariana e Bruno;

Em decorrência da maternidade vieram outras três pessoas, igualmente especiais e maravilhosas: meu genro e meus netos – Alexandre, Gabriel e Guilherme;

Muitas vezes, quando não encontrava a palavra certa, quando o pensamento travava, quando precisava discutir um conceito ou quando apenas necessitava de silêncio e apoio, ali estava ele: meu companheiro – Djalma;

Alguém que acreditou em minha potencialidade, abraçou meu projeto e me auxiliou durante todo o processo, trazendo contribuições valiosas e precisas, lendo e relendo o trabalho, sempre com uma palavra carinhosa e de respeito: minha orientadora – Ana Maria;

Olhar a ciência com outros olhos, para além da Psicologia e da Pedagogia, foi possível graças aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, carinhosamente: meus professores – Ana Maria, Ana Obara, Clélia, Doherty, Dulcinéia, Eliane Maio, Maria Julia, Marta Bellini, Neide, Patrícia Lessa, Polônia, Regina Pavanello, Ourides, Valdeni;

Um momento importante e imprescindível nesse processo de efetivação do trabalho, possibilitando importantes contribuições: a banca do Colóquio – professor Adriano Ruiz e professoras Nerli Mori e Regina Pavanello;

Para a realização de um trabalho, exigências legais, precisam ser cumpridas, por isso, além de aprovação no Comitê de Ética, foi preciso a liberação do setor envolvido com a oferta de EJA nas escolas municipais: a SEDUC – Secretaria de Educação do Município de Maringá por meio do setor da EJA;

Para a coleta de dados de forma gentil e atenciosa, acolheram a realização da pesquisa cedendo os alunos, os horários de aula, e, mais que tudo, sorrisos e compreensão: professoras das turmas de EJA – Thelma, Gleyce e Vilma;

E, mesmo tendo dedicado o trabalho a elas, cabe ainda agradecer, às pessoas que se permitiram compartilhar suas vidas e seu conhecimento comigo, possibilitando levantar informações preciosas e fundamentais para o meu trabalho que, por uma questão ética não posso dizer seus nomes, mas posso chamá-los: meus queridos participantes.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 2006, p. 69).

SABER COTIDIANO X SABER CIENTÍFICO: UM ESTUDO COM ADULTOS

ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar o papel da Educação de Jovens e Adultos na transformação do saber cotidiano em saber científico, utilizando a avaliação psicopedagógica em alunos adultos. Para tanto, foram avaliados psicopedagogicamente onze alunos adultos de três turmas de EJA de uma escola localizada no município de Maringá por meio dos seguintes instrumentos: entrevista de anamnese, Provas Projetivas Psicopedagógicas (Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios), provas operatórias (mudança de critério, inclusão de classes, intersecção de classes, seriação, conservação de comprimento, conservação de matéria, conservação de líquido, conservação de quantidades discretas, conservação de superfície, conservação de peso, conservação de volume, combinação e permutação) e Teste de Desempenho Escolar – TDE. Com os resultados foi possível verificar que adultos que não frequentaram a escola na idade certa e cujas estruturas cognitivas não foram construídas na infância, quer seja pela não escolarização, quer seja por inadequadas oportunidades de acesso a situações que lhe permitissem essa construção, apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem escolar na EJA. Seu pensamento é pautado na experiência imediata, comprometendo o levantamento de hipóteses ou de proposições abstratas de tal forma que, a EJA precisa oferecer situações de aprendizagem em que o adulto alcance o pensamento científico por meio do ensino voltado ao atendimento das características de seus alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Saber cotidiano. Saber científico. Avaliação diagnóstica psicopedagógica clínica.

KNOW EVERYDAY X SCIENTIFIC KNOWLEDGE: A STUDY STUDENTS WITH ADULT EDUCATION YOUTH AND ADULTS – EJA

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the role of Adult Education in the transformation of everyday knowledge in scientific knowledge, using psychoeducational assessment in adult learners. For both, were evaluated psicopedagogicamente eleven adult students from three classes EJA from a school located in Maringá through the following instruments: anamnesis, Projective Tests Psychopedagogical (Pair Education, Family Education, Drawing Episodes), operational tests (change in criteria, class inclusion, intersection of classes, grading, length conservation, conservation of matter, conservation of fluid, conservation of discrete quantities, conservation area, conservation of weight, conservation of volume, combination and permutation) and Test School Performance – TDE. With the results we found that adults who did not attend school at the right age and whose cognitive structures were not built in childhood, either by lack of education, either by inadequate access opportunities situations enabling it to this construction, it is more difficult in the process of school learning in adult education. His thinking is grounded in immediate experience, pledging to raise hypotheses or abstract propositions such that, EJA need to provide learning situations in which the adult range scientific thinking through education aimed at meeting the characteristics of their students.

Keywords: Youth and Adults. Everyday knowledge. Scientific knowledge. Clinical diagnostic psychoeducational evaluation.

CONOCIMIENTO COTIDIANO X CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: ESTUDIO CON ADULTOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS – EJA

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar el papel de la Educación de Jovenes y Adultos en la transformación del conocimiento cotidiano en el conocimiento científico, con el uso de la evaluación psicoeducativa en estudiantes adultos. Por tanto, se evaluaron psicopedagógicamente once estudiantes adultos de tres clases de EJA de una escuela ubicada en Maringá através de los siguientes instrumentos: anamnesis, Pruebas Proyectivas Psicopedagógicas (Pareja Educativa, Familia Educativa, Dibujo en Episodios), pruebas operatorias (cambio de criterio, inclusión de clases, intersección de clases, seriación, conservación de la longitud, conservación de la materia, conservación del líquido, conservación de cantidades discretas, conservación de la área, conservación del peso, conservación del volumen, combinación y permutación) y Prueba de Desempeño Escolar – TDE. Con los resultados, se encontró que los adultos que no asisten a la escuela a la edad adecuada y cuyas estructuras cognitivas no se construyeron en la infancia, ya sea por falta de educación, ya sea por falta de oportunidades de acceso a situaciones que le permitan a esta construcción, es más difícil en el proceso de aprendizaje en la Educación de Jovenes y Adultos. Su pensamiento se basa en la experiencia inmediata, comprometiéndose a aumentar hipótesis o proposiciones abstractas de tal manera que, la Educación de Jovenes y Adultos necesita proporcionar situaciones de aprendizaje en el que la gama adulta pensamiento científico através de la educación orientada a satisfacer las características de sus alumnos.

Palabras clave: Educación de Jovenes y Adultos. Conocimiento cotidiano. Conocimiento. Evaluación psicoeducativa de diagnóstico clínico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema representativo para análise da posição do desenho na folha de papel.....	110
Figura 2: Desenho do Par Educativo de A.M.S.	126
Figura 3: Desenho da Família de A.M.S.....	127
Figura 4: Desenho em Episódios de A.M.S.....	128
Figura 5: Desenho do Par Educativo de C.S.N.	135
Figura 6: Desenho da Família de C.S.N.....	136
Figura 7: Desenho em Episódios de C.S.N.	137
Figura 8: Desenho do Par Educativo de D.A.B.....	143
Figura 9: Desenho do Família de D.A.B.	144
Figura 10: Desenho em Episódios de D.A.B.	145
Figura 11: Desenho do Par educativo de E.R.S.	151
Figura 12: Desenho da família de E.R.S.	152
Figura 13: Desenho em episódios de E.R.S.....	153
Figura 14: Desenho do Par educativo de E.G.S.....	158
Figura 15: Desenho da família de E.G.S.	160
Figura 16: Desenho em episódios de E.G.S.....	161
Figura 17: Desenho do Par educativo de F.F.S.....	166
Figura 18: Desenho da família de F.F.S.....	168
Figura 19: Desenho em episódios de F.F.S.	169
Figura 20: Desenho do Par educativo de G.C.	175
Figura 21: Desenho da família de G.C.	176
Figura 22: Desenho em episódios de G.C.....	177
Figura 23: Desenho do Par educativo de M.R.G.....	183
Figura 24: Desenho da família de M.R.G.	184

Figura 25: Desenho em episódios de M.R.G.....	185
Figura 26: Desenho do Par Educativo de M.P.S.	192
Figura 27: Desenho da família de M.P.S.....	193
Figura 28: Desenho em Episódios de M.P.S.....	194
Figura 29: Desenho do Par Educativo de R.R.S.	200
Figura 30: Desenho da família de R.R.S.	201
Figura 31: Desenho em episódios de R.R.S.....	202
Figura 32: Desenho do Par Educativo de R.T.C.R.	208
Figura 33: Desenho da família de R.T.C.R.....	209
Figura 34: Desenho em episódios de R.T.C.R.	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo entre os programas AlfaSol e Brasil Alfabetizado	40
Quadro 2: Dados comparativos dos INAF matemáticos dos anos de 2001, 2002 e 2004	97
Quadro 3: Caracterização das turmas da pesquisa.....	104
Quadro 4: Apresentação dos participantes da pesquisa	106
Quadro 5: Resultados apresentados por A.M.S. nas provas operatórias	130
Quadro 6: Resultados apresentados por C.S.N. nas provas operatórias	139
Quadro 7: Resultados apresentados por D.A.B. nas provas operatórias	147
Quadro 8: Resultados apresentados por E.R.S. nas provas operatórias	155
Quadro 9: Resultados apresentados por E.G.S. nas provas operatórias	163
Quadro 10: Resultados apresentados por F.F.S. nas provas operatórias.....	171
Quadro 11: Resultados apresentados por G.C. nas provas operatórias	180
Quadro 12: Resultados apresentados por M.R.G. nas provas operatórias	187
Quadro 13: Resultados apresentados M.P.S. nas provas operatórias	196
Quadro 14: Resultados apresentados por R.R.S. nas provas operatórias	204
Quadro 15: Resultados apresentados R.T.C.R. nas provas operatórias.....	212
Quadro 16: Somatória do desempenho dos participantes nas provas operatórias ...	225
Quadro 17: Número de participantes, de cada série, em relação ao desempenho no TDE	227

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Índice de analfabetismo na população de todas as idades e em pessoas de 15 anos ou mais no Brasil de 1872 a 1920.....	23
Tabela 2: Índice de analfabetismo em pessoas de 15 anos ou mais no Brasil de 1940 a 2010	32
Tabela 3: Índice de analfabetismo da população com 15 anos ou mais por regiões geográficas de 1996 e 2010	32
Tabela 4: Índice de analfabetos de 15 anos ou mais por unidade da federação em 2001	42
Tabela 5: Motivos para evasão escolar em jovens até 17 anos de idade em 2006...	47
Tabela 6: Impactos trabalhistas da Educação no ano de 2007.....	48
Tabela 7: Número de matrículas na EJA nos anos de 2007-2011 no Brasil.....	50
Tabela 8: Taxa de analfabetismo em pessoas de 15 anos ou mais, por grupos de idade do Brasil e grandes regiões no ano de 2011	75
Tabela 9: Resultados apresentados por A.M.S. no TDE	131
Tabela 10: Resultados apresentados por C.S.N. no TDE.....	140
Tabela 11: Resultados apresentados por D.A.B. no TDE	148
Tabela 12: Resultados apresentados por E.R.S. no TDE	155
Tabela 13: Resultados apresentados por E.G.S. no TDE.....	163
Tabela 14: Resultados apresentados por F.F.S. no TDE	171
Tabela 15: Resultados apresentados por G.C. no TDE.....	180
Tabela 16: Resultados apresentados por M.R.G. no TDE	188
Tabela 17: Resultados apresentados por M.P.S. no TDE	197
Tabela 18: Resultados apresentados por R.R.S. no TDE.....	204
Tabela 19: Resultados apresentados por R.T.C.R. no TDE	213
Tabela 20: Número de participantes da pesquisa por nível de escrita.....	228

LISTA DE SIGLAS

AVC	–	Acidente Vascular Cerebral
CEAA	–	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	–	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	–	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCNEJA	–	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
DCEJA	–	Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos
DPAEJA	–	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCAR	–	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ENCEEJA	–	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
INCRA	–	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	–	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE	–	Núcleo Regional de Ensino
OMS	–	Organização Mundial da Saúde
ONG	–	Organização Não Governamental
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OPS	–	<i>Organización Panamericana de la Salud</i>
PAS	–	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	–	Programa Brasileiro de Alfabetização
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAC	–	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEJA	–	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PPA	–	Programa Paraná Alfabetizado
PRAJA	–	Programa de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual da Bahia
PROEJA	–	Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	–	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
SECAD	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	–	Secretaria de Educação do Município de Maringá
SEEA	–	Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo
SEED/PR	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	–	<i>United States of America Intelligence Department</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	21
1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	21
1.2 PROGRAMAS DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO A PARTIR DA LDB	34
1.2.1 Programas de erradicação do analfabetismo no Brasil.....	35
1.2.2 Programas de erradicação do analfabetismo no Paraná.....	41
1.2.3 Programas de erradicação do analfabetismo em Maringá	44
1.3 A EVASÃO NA EJA.....	45
2 APRENDIZAGEM DE ADULTOS – ANDRAGOGIA	51
2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM.....	58
2.1.1 Desenvolvimento emocional na perspectiva de Erik Erikson	59
2.1.2 Desenvolvimento cognitivo na perspectiva de Jean Piaget.....	63
3 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	73
3.1 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	80
3.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EJA.....	83
4 APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	87
4.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO	90
4.2 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	97
5 MÉTODO	102
5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	102
5.2 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	105
5.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	106
5.3.1 Entrevista de anamnese	107
5.3.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	108
5.3.3 Provas operatórias	113
5.3.4 Teste de Desempenho Escolar	121

6 RESULTADOS E ANÁLISE	124
6.1 CASO 1 – A.M.S.	124
6.1.1 História de vida.....	124
6.1.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	125
6.1.3 Provas operatórias	129
6.1.4 Teste de Desempenho Escolar	131
6.1.5 Hipótese diagnóstica	132
6.1.6 Entrevista devolutiva	132
6.2 CASO 2 – C.S.N.....	132
6.2.1 História de vida.....	132
6.2.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	134
6.2.3 Provas operatórias	138
6.2.4 Teste de Desempenho Escolar	139
6.2.5 Hipótese diagnóstica	141
6.2.6 Entrevista devolutiva	141
6.3 CASO 3 – D.A.B.....	141
6.3.1 História de vida.....	141
6.3.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	143
6.3.3 Provas operatórias	146
6.3.4 Teste de Desempenho Escolar	148
6.3.5 Hipótese diagnóstica	149
6.3.6 Entrevista devolutiva	149
6.4 CASO 4 – E.R.S.....	149
6.4.1 História de vida.....	149
6.4.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	150
6.4.3 Provas operatórias	153
6.4.4 Teste de Desempenho Escolar	155
6.4.5 Hipótese diagnóstica	156
6.4.6. Entrevista devolutiva	156
6.5 CASO 5 – E.G.S.....	157
6.5.1 História de vida.....	157
6.5.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	158
6.5.3 Provas operatórias	161
6.5.4 Teste de Desempenho Escolar	163
6.5.5 Hipótese diagnóstica	164

6.5.6 Entrevista devolutiva	164
6.6 CASO 6 – F.F.S.	164
6.6.1 História de vida.....	164
6.6.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	166
6.6.3 Provas operatórias	169
6.6.4 Teste de Desempenho Escolar	171
6.6.5 Hipótese diagnóstica	172
6.6.6 Entrevista devolutiva	173
6.7 CASO 7 – G.C.....	173
6.7.1 História de vida.....	173
6.7.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	174
6.7.3 Provas operatórias	178
6.7.4 Teste de Desempenho Escolar	180
6.7.5 Hipótese diagnóstica	181
6.7.6 Entrevista devolutiva	182
6.8 CASO 8 – M.R.G.....	182
6.8.1 História de vida.....	182
6.8.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	183
6.8.3 Provas operatórias	186
6.8.4 Teste de Desempenho Escolar	188
6.8.5 Hipótese diagnóstica	188
6.8.6 Entrevista devolutiva	189
6.9 CASO 9 - M.P.S.	189
6.9.1 História de vida.....	189
6.9.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	191
6.9.3 Provas operatórias	194
6.9.4 Teste de Desempenho Escolar	196
6.9.5 Hipótese diagnóstica	197
6.9.6 Entrevista devolutiva	198
6.10 CASO 10 – R.R.S.....	198
6.10.1 História de vida.....	198
6.10.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	199
6.10.3 Provas operatórias	202
6.10.4 Teste de Desempenho Escolar	204

6.10.5 Hipótese diagnóstica	205
6.10.6 Entrevista devolutiva	206
6.11 CASO 11 – R.T.C.R.	206
6.11.1 História de vida.....	206
6.11.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas	207
6.11.3 Provas operatórias.....	211
6.11.4 Teste de Desempenho Escolar	213
6.11.5 Hipótese diagnóstica	213
6.11.6 Entrevista devolutiva	214
7 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS.....	215
7.1 FUNÇÃO DA ESCOLA E A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR	215
7.2 FUNÇÃO DA EJA.....	219
7.3 AS ESTRUTURAS MENTAIS	224
7.4 ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EJA	227
7.5 ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EJA.....	230
7.6 GÊNERO E EJA.....	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS.....	242
APÊNDICES	258
ANEXOS	281

INTRODUÇÃO

Em 1997, na Alemanha, foi realizada a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA, na qual foi elaborada a Declaração de Hamburgo que, em seu artigo 3º, define a educação de adultos como

[...] o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teórico e baseados na prática (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO, 2010, p. 14).

Essa definição sinaliza o processo educacional humano não se restringindo à escola e à infância e adolescência, pelo contrário, fomenta a percepção do ser humano como ser em formação *ad eternum*, bem como a necessidade de oferta de educação para todas as faixas etárias. Contudo, a designação de Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sido assumida como aquela oferecida às pessoas que não tiveram acesso à educação básica em idade apropriada por qualquer que tenha sido o motivo.

No Brasil, a EJA tem sua constituição vinculada à própria história do país na medida que para grande parte da população foi negada a possibilidade de acesso à educação formal, seja por interesses políticos ou econômicos. Por isso, essa modalidade de ensino precisa cumprir, para além da função reparadora atribuída à EJA no decorrer da história brasileira, as funções equalizadora e qualificadora. O Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – CNE prevê que

a **função reparadora** da EJA se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos

sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. [...] A **função qualificadora** como função permanente ao propiciar a todos a atualização dos conhecimentos por toda a vida (BRASIL, 2000a, p. 9-11, grifos nossos).

Quando se fala em analfabetismo no Brasil é preciso guardar as devidas proporções, tendo em vista as disparidades geográficas no acesso à escolarização. Para o cálculo do número de jovens e adultos que não frequentaram a escola ou a frequentaram sem conseguir concluir seus estudos, no Brasil juntam-se dados de regiões em que as condições são muito diferentes. Índices médios gerais de 9% de brasileiros não alfabetizados no ano de 2010 poderiam não ser tão significativos. Entretanto, quando se analisa as discrepâncias existentes entre os dados das regiões Norte/Nordeste e Sul/Sudeste, os resultados são bastante diversos. Cerca de 18% da população nordestina, com quinze anos ou mais, não frequentam a escola ou a frequentaram por um período inferior a oito anos, sendo que no sul este índice é de 4,5% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010). O tempo mínimo de frequência à escola, para que um sujeito seja considerado alfabetizado ou letrado, é de oito anos e está estabelecido na constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) tendo sido referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a).

Na tentativa de oferecer escolarização à população considerada analfabeta ou com baixa escolarização, os governos federal, estaduais e municipais têm oferecido programas de EJA. Críticas podem e devem ser feitas a estes programas, tanto em sua essência, teórica e metodologicamente falando, quanto em sua aparência, nas condições de sua operacionalização (material didático, formação e remuneração de professores, estrutura física das escolas etc.). Todavia, apesar das críticas passíveis, não se pode negar que os programas oferecem a oportunidade, mesmo que restrita ou ideologicamente induzida, a conhecimentos básicos de leitura e escrita e matemática, que proporcionam a possibilidade de acesso a um universo social e cultural, em cuja ausência não seria possível a estes alunos.

Contudo, dados apontam que os índices de evasão na educação oferecida nesse nível de ensino são altos e pesquisas têm tentado determinar as razões que

levam ao abandono da escola por parte de jovens e adultos. Os motivos apresentados pelos que se evadem se referem principalmente ao cansaço gerado pelo trabalho e à falta de tempo. No caso de mulheres, além das causas anteriormente citadas, as alegações envolvem a família, o marido, os filhos e as tarefas domésticas, que, somadas, configuram-se em duplas e triplas jornadas de trabalho. Todavia, vale apontar para o fato de que, ao mesmo tempo em que se dá o abandono da escola, há um movimento de retorno à ela, seguido por consecutivas evasões, configurando-se no que denominamos de re-evasão.

O conhecimento científico que tem lugar na escola, possibilita o desenvolvimento de estruturas que favorecem o processo de humanização, pois permite que o pensamento seja passível de análise. Portanto, à escola cabe a transformação do conhecimento cotidiano que a pessoa adquiriu extra muros escolares, criando as condições para saltos qualitativos de desenvolvimento humano. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o papel da EJA na transformação do saber cotidiano em saber científico, utilizando a avaliação psicopedagógica em alunos adultos.

O trabalho desenvolvido ficou organizado tal como descrito a seguir. Na seção um discutimos a EJA na educação brasileira, assinalando que interesses políticos e econômicos são determinantes nas políticas públicas, ou, na ausência destas, implantadas no decorrer da história do país no que se refere à educação. Salientamos os programas de erradicação do analfabetismo no Brasil, implantados após a promulgação da LDB de 1996, em nível federal, em nível estadual no Estado do Paraná, e em nível municipal na cidade de Maringá-PR. Abordamos também a evasão escolar de alunos da EJA, tanto no período da infância quanto na EJA.

Na seção dois, tratamos do processo de aprendizagem de adultos, também definida como andragogia, enfatizando como se dá o desenvolvimento humano e relacionando-o com o processo de aprendizagem dos pontos de vista emocional e cognitivo. No que se refere ao aspecto emocional foi tomada por base a teoria das oito idades do homem de Erik Erikson. Concernente ao aspecto cognitivo nos pautamos na epistemologia genética de Jean Piaget.

A seção três aborda o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por meio da psicogenética da língua escrita proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, apontando as implicações pedagógicas dessa perspectiva para a EJA.

Na seção de número quatro o tema é o processo de aprendizagem da matemática, com a discussão sobre a construção do conceito de número em uma perspectiva piagetiana e acerca das dificuldades de aprendizagem da matemática, tomando como referência os dados do Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional – INAF de Matemática.

O método empregado na pesquisa de campo é apresentado na seção cinco, com a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados, envolvendo a autorização da Diretoria de EJA da Secretaria de Educação do Município de Maringá-PR, passando pela aprovação do projeto por parte do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá – UEM, até a definição da escola de EJA e dos alunos participantes. Trazemos um quadro com a apresentação dos alunos de EJA que participaram do estudo. Além disso, descrevemos os instrumentos empregados na realização da avaliação diagnóstica psicopedagógica clínica (a. Entrevista de anamnese, b. Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo; Família; Desenho em Episódios, c. Provas operatórias: mudança de critério; inclusão de classes; intersecção de classes; seriação; conservação de comprimento; conservação de matéria; conservação de líquido; conservação de quantidades discretas; conservação de superfície; conservação de peso; conservação de volume; combinação e permutação, bem como d. Teste de Desempenho Escolar), juntamente com o referencial de análise de cada um deles.

Na seção seis a análise de cada um dos onze alunos participantes é apresentada, com a história de vida e os resultados obtidos com a aplicação dos diversos instrumentos.

Na sétima seção efetuamos uma análise comparativa, tendo por base os dados resultantes em cada participante, a partir da qual levantamos as seguintes categorias: função da escola e a produção do fracasso escolar, função da EJA, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na EJA, ensino e aprendizagem da Matemática na EJA e gênero e EJA.

Muitos são os trabalhos e estudos que discutem o analfabetismo e a necessidade de erradicá-lo em todo o mundo. No entanto, Oliveira (1999) e Fonseca (2007a), pontuam a deficiência de pesquisas relacionadas com a EJA e com o processo de aprendizagem do adulto, interferindo diretamente na forma como se organiza o espaço escolar e na formação de professores para atuarem nesse nível de ensino, tendo em vista o público alvo: jovem e adulto, que apresenta formas

particulares de aprender e, principalmente, de conceber a educação e a escola. Pesquisas como esta aqui apresentada, ajudam a cobrir tais lacunas e a oferecer subsídios a uma educação que, de fato, atenda às necessidades daqueles que já sofreram a exclusão social e que retornam aos bancos escolares.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Discutir a EJA no Brasil requer o seu atrelamento à história do país e da educação brasileira como um todo e aos movimentos internacionais que vem, no decorrer dos anos, principalmente após a segunda grande guerra mundial, desenvolvendo ações que vislumbram a redução e erradicação do analfabetismo no mundo.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Iniciamos a discussão sobre a EJA na história da educação brasileira dividindo-a em dois períodos: entre o século XVI, a partir da vinda dos padres jesuítas em 1549, e o final do século XX, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº. 9.396/1996 (BRASIL, 1996a), e a partir dessa LDB até os dias atuais. Sobre o primeiro período trataremos de maneira breve, no sentido de localizar a produção do analfabetismo historicamente, e, o segundo, de forma mais detalhada, pois a educação da atualidade é regida por essa LDB¹.

De acordo com Freire (1989, p. 41) tanto o analfabetismo quanto a EJA no Brasil tiveram início com os padres jesuítas, com o ensino oferecido esses religiosos “[...] **‘inauguraram’** o analfabetismo no Brasil” (grifo nosso). Por isso, para compreendermos como a EJA se estruturou no país, é necessário inseri-la na educação nacional com início vinculado à chegada dos jesuítas à colônia, cujo propósito principal era a conversão e catequização dos índios, considerados, por parte dos religiosos, os primeiros adultos analfabetos do país. Contudo, os religiosos ignoraram as diferenças culturais e tentaram submeter os nativos à cultura euro-cristã o que os impediu de se “adaptarem” ao processo de escolarização oferecido pelos religiosos. Como o objetivo inicial da educação oferecida não envolvia a

¹ Optamos pela análise da EJA no Brasil do ponto de vista sócio-histórico.

preocupação com a instrução, com o conhecimento científico, mas com o aspecto religioso, na catequização dos índios e na formação de novos padres, assim como o aspecto político-econômico, ao atender aos interesses do reino de Portugal, Ribeiro (1981) afirma que os religiosos funcionavam como formadores da elite colonial.

Os jesuítas eram os únicos com formação para o exercício do magistério na época e, em virtude do fracasso com os índios, acabaram criando colégios oferecendo escolarização aos filhos dos colonos mais ricos. Todo o ensino deste período foi ministrado pelos padres, considerados os primeiros professores, os primeiros educadores brasileiros (ALMEIDA, 1989). Entretanto, por favorecer a formação e a manutenção de uma elite colonial, por manter uma formação essencialmente religiosa e por submeter diferentes culturas aos seus mandos, a educação jesuítica sofreu muitas críticas culminando com sua expulsão em 1759, por decreto do Marquês de Pombal (RIBEIRO, 1981).

Mas, mesmo após sua expulsão, durante todo o período colonial se manteve na educação os princípios básicos da educação jesuítica, a saber: poder centralizado no professor, como detentor do saber; uso do castigo e da força como recurso para a submissão por parte do alunado; clara distinção de classes, pois a educação era oferecida aos filhos dos colonos ricos; além da discriminação racial, pois fomentavam a escravidão, considerando os negros inferiores. Tais características foram definidas no *Ratio Studiorum*, documento que regulamentava a educação jesuítica, incluindo-se a oferecida no Brasil e, por essa razão, o documento passou a ser considerado como o primeiro que trata de educação no país (JESUS; PEREIRA, 2008/2009).

Apesar das críticas feitas à educação oferecida pelos jesuítas não se pode negar sua importância e influência na educação nacional. Larroyo (1970) afirma que um dos aspectos positivos do ensino jesuítico era o fato de apresentar: coesão, objetivos, técnica e método. Mesmo que o objetivo inicial tivesse um caráter eminentemente religioso, político e econômico, a educação oferecida nos colégios para uma pequena elite, garantia o início da educação no Brasil de maneira sistemática e formal. Ribeiro (1981) compactua com Larroyo (1970) sobre a importância da educação jesuítica para a educação brasileira como um todo, mas aponta os limites de tal perspectiva no que se refere à ciência moderna, uma vez que o método adotado pelos padres tinha como referência o método escolástico medieval.

Para Larroyo (1970), com a saída dos jesuítas, a educação brasileira sofreu um retrocesso que só esboçou algum sinal de recuperação com a vinda ao Brasil da família real portuguesa em 1808. Várias foram as medidas tomadas com a chegada de D. João VI e sua corte, na medida em que a colônia agora se transformava em sede da coroa portuguesa e, portanto, necessitava de um incremento no aspecto cultural, para atender à realeza e seu séquito. No ano de 1808 foram criados a Imprensa Régia, o Museu Nacional e o primeiro jornal brasileiro, a “Gazeta do Rio”; em 1810 a Biblioteca Pública e o Jardim Botânico; e, no ano de 1812, a primeira revista carioca, “O Patriarca” (RIBEIRO, 1981).

Tais medidas, que se pode chamar de avanços em termos intelectuais e culturais, ficaram quase inacessíveis à população brasileira, pois a falta de uma política educacional perpetrou que grande parte se mantivesse sem saber ler e escrever ao final do século XIX (tal como apontam os dados da Tabela 1). Um tipo de atividade cultural como essa não era importante para a maioria dos brasileiros, porque, além de estar vinculada a uma cultura não nativa, demandava o domínio da leitura e da escrita, que não eram por eles dominados.

Freire (1989) é enfática ao afirmar que, de 1534 a 1850, a estrutura social vigente, com uma educação calcada no princípio jesuítico, excluindo da escola o negro, o índio e a mulher, baseada na economia de exploração e escravagista, gerou um grande contingente de analfabetos, porque não havia interesse na escolarização da população. “Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo” (FREIRE, 1989, p. 58).

Tabela 1: Índice de analfabetismo na população de todas as idades e em pessoas de 15 anos ou mais no Brasil de 1872 a 1920

ANO	POPULAÇÃO TOTAL ÍNDICE (%)	POPULAÇÃO COM 15 ANOS OU MAIS ÍNDICE (%)
1872	84,3 ⁽¹⁾	-
1890	85,2 ⁽¹⁾	-
1900	74,5	65
1920	75,5	65

⁽¹⁾ Os índices de 1872 e 1890 se referem à população em geral, sem especificação de faixa etária.

Fonte: IPEA (2013).

Mesmo que os índices de 1872 e 1890 abrangem a população como um todo, não sendo diferenciado em termos de faixa etária, o percentual de 85% de

analfabetos na virada do século XIX para o século XX é significativo, principalmente se comparados aos números em relação à população europeia. No continente europeu os percentuais variavam muito de país para país, mas, de forma geral, a maior diferença em relação ao Brasil se deu nos avanços ocorridos de um século para o outro naquele continente. Em 1770, por exemplo, apenas 15% dos europeus eram alfabetizados e, em 1900, o percentual chega a quase 100% da população com mais de seis anos de idade alfabetizada na Europa Ocidental. Em Portugal os números foram de 100% de não alfabetizados para cerca de 50% de alfabetização neste mesmo período (MADEIRA, 2011). Ou seja, o Brasil apresentava no início do século XX um desempenho equivalente ao apresentado pela Europa no século XVIII, indicando 200 anos de defasagem em relação à escolarização.

A dificuldade para a definição do número de alfabetizados ou não alfabetizados na história do Brasil encontra-se na não realização dos censos, porque somente em 1872 ocorre de fato o primeiro deles, denominado de Recenseamento da População do Império do Brasil. Botelho (2004) afirma que em 1852 foi efetuada a primeira tentativa de recenseamento da população brasileira pautado nos princípios do que se denomina censo moderno: as informações fornecidas tomam por referência um mesmo período, as áreas recenseadas são definidas para que o território seja coberto na íntegra sem o risco de uma mesma área ser visitada mais de uma vez e outra não ser atendida, e as pessoas são contadas individualmente. Para o autor, a iniciativa na realização do recenseamento apresentava caráter essencialmente político e econômico, pois a preocupação dos governantes da colônia se referia à necessidade de definir o número de deputados de cada província e os impostos a serem cobrados, o que dependia diretamente do número de eleitores. Por isso, os dados devem ser analisados com parcimônia, na medida em que podem não traduzir a realidade da época, indicando que o índice de analfabetismo pode ser muito maior.

Outro aspecto a ser salientado no que se refere à definição dos índices de analfabetismo daquele período está relacionado com a definição do que se considera alfabetizado ou não. Mortatti (2004) assinala que os critérios elencados foram se alterando, principalmente em função de aspectos políticos. Nos censos realizados no Brasil até a década de 1940 bastava a definição dos próprios sujeitos em admitir se sabia ou não escrever seu nome para que fosse recenseado como alfabetizado ou não. A partir do censo de 1950 o critério passa a ser a capacidade

de ler e escrever um bilhete simples no seu idioma, excluindo-se aqueles que apenas assinassem o próprio nome. Para a autora citada tais critérios foram baseados nas definições de alfabetismo e analfabetismo da Organização das Nações Unidas – ONU.

Além dos aspectos políticos, Mortatti (2004) aponta, também, alterações nos indicadores em relação à faixa etária de referência no que concerne ao processo de escolarização, modificando-se, por consequência, o perfil da pessoa definida como alfabetizada ou não. De acordo com a autora, inicialmente a idade mínima considerada para a definição de uma pessoa como alfabetizada ou não era de 5 anos ou mais, depois alterou-se para 10 anos ou mais e finalmente, a partir do censo brasileiro de 1920, pessoas com 15 anos ou mais.

A preocupação dos políticos com os altos índices de analfabetismo da população brasileira no final do século XIX somente aparece com a proibição do voto dos analfabetos, determinada em 1882 com a Lei nº. 1.881, chamada Lei Saraiva (MORTATTI, 2004). O que se percebe é que a mola propulsora continuava sendo o caráter exclusivamente político-econômico em detrimento de interesses com a escolarização e, mais de cem anos depois da expulsão dos jesuítas e oitenta anos depois da vinda da família real, os índices de analfabetismo se mantinham muito altos.

Mesmo que se relativizem os dados, tendo em vista a falta de clareza nos indicadores, na metade do século XX, cerca de 50% da população brasileira, permanecia sem o domínio da leitura e da escrita (IPEA, 2013). Movimentos como o desencadeado pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores da época pressionaram o Estado a oferecer alternativas visando superar os problemas com a educação. Para Romanelli (1980) e Ribeiro (1981), a principal crítica que se pode fazer ao movimento escolanovista é o fato de realizar uma leitura da sociedade capitalista alienada de suas contradições, principalmente no que se refere às diferenças de classes sociais, propondo uma igualdade de homens ideais que não condiz com a realidade. As autoras apontam que a contribuição do movimento foi a de levar educadores brasileiros a repensarem a educação nacional. Saviani (1989) argumenta que o movimento representa um avanço porque trata a educação como problema social, porém sua luta se dá contra a escola tradicional e não contra a sociedade capitalista, como deveria ser.

Pressionado por movimentos como o da Escola Nova o governo federal promulga, em 1945, o Decreto nº. 19.513, que regulamentava a concessão de bolsas aos estados e municípios, buscando estimular a oferta de educação primária. O decreto priorizava crianças entre sete e onze anos que não estivessem matriculadas nas escolas. No entanto, o documento, em seu artigo 4º., Inciso 2, estabelecia que 25% do auxílio federal deveria ser aplicado na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, por meio de ensino supletivo (BRASIL, 1945). Mesmo que incipiente, diante dos 50% da população brasileira não alfabetizada, pela primeira vez a EJA aparece como nível de ensino com definição de recursos próprios a serem aplicados. O decreto durou pouco, pois no ano seguinte foi promulgada uma nova constituição definindo, em seu art. 170, que a organização da educação do nível federal ao municipal seria feita pela união por meio de lei própria (BRASIL, 1946).

Em nível mundial, no ano de 1949, em Elsinor, na Dinamarca, foi realizada a I Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Como se configurava um período pós Segunda Guerra Mundial, a temática da conferência passou pela busca da paz por meio de um entendimento internacional, resgatando os direitos humanos propondo, dentre outras medidas, o desenvolvimento de educação para adultos (PORTAL DOS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL, 2013).

No Brasil, em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN – Lei nº. 4.024/1961, que não tratava sobre a EJA de maneira específica e foi elaborada tendo como princípio o movimento da escola tecnicista que crescia na época. Para o tecnicismo o importante era aprender para poder produzir mais e melhor. Baseada nos acordos firmados entre o Ministério da Educação e o *United States of America Intelligence Department* – MEC-USAID, a educação deveria atender à demanda do mercado de trabalho, formando mão-de-obra qualificada. Às classes populares seria oferecido o ensino secundário, que priorizava os conteúdos utilitários e práticos, no sentido de permitir a profissionalização e diminuir a procura pelo ensino superior reservado às elites (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990). O domínio da leitura, da escrita e da matemática era condição básica para a formação técnica, mas boa parte da população continuava não alfabetizada.

A realidade brasileira refletia o panorama de outros países considerados, na época, subdesenvolvidos. Buscando encontrar alternativas para alterar este quadro, no ano de 1963 realizava-se em Montreal, no Canadá, a II CONFINTEA apontando duas formas de conceber a educação para adultos: como integrante do sistema formal e permanente de educação, ou vinculada a uma educação de base ou comunitária com caráter remediativo (PORTAL DOS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL, 2013).

Do ponto de vista educacional, no Brasil, a Lei nº. 4.024 se mostrava insuficiente para legislar as demandas da educação tecnicista e uma nova lei foi promulgada, pelo governo militar em 1971, a Lei nº. 5.692 que estabelecia, dentre outras coisas, a profissionalização do ensino secundário, que passa a ser denominado 2º. Grau. Fusari e Cortese (1989) argumentam que a profissionalização foi uma falácia, pois para as elites havia escolas públicas e privadas com ensino de qualidade e para a maioria da população que frequentava o ensino médio noturno, o curso nem profissionalizava e nem preparava para o vestibular. A qualidade do ensino oferecido era muito baixa. As escolas não possuíam instrumental para oferecer as habilitações propostas, tanto do ponto de vista de material – pois não tinham biblioteca, laboratórios, equipamentos etc. – quanto do ponto de vista humano, dado que não havia professores com formação específica para atuar nas disciplinas denominadas profissionalizantes.

No que se refere à EJA, a Lei nº. 5.692, em seu capítulo IV, reafirma o ensino supletivo para jovens e adultos que não tivessem concluído o Ensino Fundamental em idade própria, realizada de forma presencial ou mediante os meios de comunicação disponíveis na época (televisão, rádio e outros). O aluno poderia, também, optar por fazer os exames supletivos, sem a necessidade de frequência às aulas e, em sendo aprovado, estaria habilitado a níveis subsequentes do ensino regular (BRASIL, 1971). Para a oferta do ensino supletivo foram criados os CES – Centros de Estudos Supletivos que, infelizmente, promoviam a segregação dos alunos da EJA, pois separavam a escola que oferecia esse nível de ensino das demais escolas. Além disso, propunham a redução de tempo de estudo para jovens e adultos.

Para Haddad (2007) o aligeiramento na EJA se deve tanto à ideia de necessidade de recuperação de tempo perdido pelo jovem e adulto que não estudou na idade própria, com uma formação o mais rápida possível, quanto à percepção de

que as experiências vivenciadas, a maturidade adquirida e o aprendizado construído pelo adulto no decorrer de sua vida, são conhecimentos que devem ser apenas complementados no âmbito escolar. Ambas as concepções se mostram equivocadas, pois a educação escolar se dá de forma sistemática, por meio de metodologias que permitam a apropriação do saber científico por parte do aluno, saberes que demandam certa hierarquia com um determinado tempo para sua assimilação.

Em nível mundial, partindo do conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, acontecia, em 1972, na cidade de Tóquio, no Japão, a III CONFINTEA, propondo a educação para adultos como substituto da educação fundamental, que deveria atender aos não alfabetizados no sistema formal de ensino. Citava o adulto, mas não o jovem que abandonara a escola para trabalhar. O conceito de Educação para Jovens e Adultos – EJA, somente se instala em 1985, na IV CONFINTEA, que aconteceu em Paris, na França. Essa conferência teve como temática o direito a aprender e, para tanto, apresenta a “Declaração do direito a aprender”, conclamando governos e ONGs – Organizações Não Governamentais a fazê-la cumprir (PORTAL DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL, 2013).

Nesta época, mais precisamente em 1988, após a redemocratização do país, uma nova constituição brasileira foi promulgada, a qual, dentre uma série de outras questões, retomou a facultatividade do voto do analfabeto, anteriormente apresentada no período colonial (BRASIL, 1988). Os políticos voltam seu olhar para a população analfabeta, não com interesse de melhoria nos índices de alfabetização, mas com uma preocupação em aumentar o número de eleitores, demonstrando, mais uma vez, a vinculação do analfabetismo com o aspecto político e não com o educacional (MORTATTI, 2004). Visando adequar a educação ao estabelecido na nova constituição uma nova LDB foi promulgada em 1996. Pela primeira vez na legislação brasileira a EJA é contemplada de forma explícita, no capítulo II, seção V. No artigo 37 fica especificado o público a que se destina, a obrigatoriedade do poder público em criar as condições para que ela se efetive, a vinculação à educação profissional dentre outras questões relacionadas a esse nível de ensino:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento².

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996a, p. 15).

No mesmo ano de promulgação da LDB foi aprovada uma emenda constitucional alterando as disposições transitórias da constituição de 1988 e criando o FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, por meio da Lei nº. 9.424/1996³ (BRASIL, 1996b). Haddad (2007) afirma que, como decorrência da criação deste fundo, várias modificações foram implementadas tanto do ponto de vista da aplicação de recursos na educação por parte dos governos federal, estadual e municipal, quanto do ponto de vista da remuneração e formação de professores leigos (pois estabeleceu que os professores teriam cinco anos para concluir formação em nível superior). O FUNDEF determinou que os recursos recebidos deveriam ser proporcionais ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Todavia, as matrículas da EJA não foram computadas para efeito desse cálculo e os governos não a prorizaram em

² Este parágrafo foi incluído pela Lei nº. 11.741 de 2008, que “Altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

³ A Lei nº. 9.424/1996 foi revogada pela Lei nº. 11.494/2007.

suas administrações. Para o autor, isso dificultou ainda mais o aumento na oferta de vagas e a melhoria das condições de qualidade da EJA.

É de se ressaltar que não basta a LDB incluir a EJA de maneira explícita para que a percepção acerca do analfabetismo se modifique. As mudanças implicam superar a visão desse nível de ensino como tendo uma função meramente reparadora, entendendo todos os cidadãos como iguais perante a constituição e devendo ter oportunidades iguais de acesso à educação. O processo de escolarização deve proporcionar mais do que igualdade de oportunidades, e a EJA precisa assumir, para além da oferta de educação para aqueles que, por motivos diversos não conseguiram fazê-lo na idade própria a função equalizadora, partindo do princípio de que dará a possibilidade de reingresso no sistema educacional para todos aqueles que, por repetência ou evasão, tenham interrompido seu processo de escolarização (BRASIL, 2000a).

A EJA precisa ser compreendida como uma possibilidade de cidadania, garantindo uma reparação corretiva, a fim de proporcionar novas e melhores possibilidades no mundo do trabalho e na vida social. Além de oferecer número de vagas necessárias para atender à demanda precisa diminuir as distorções sociais oferecendo uma educação de qualidade. Desta maneira, para além das funções reparadora e equalizadora, deve cumprir, também, sua função qualificadora, propocionando às pessoas condições para o acesso ao mundo do conhecimento (BRASIL, 2000a).

Estes preceitos propostos pelo MEC refletem as disposições apresentadas na V CONFINTEA, realizada em Hamburgo na Alemanha, no ano de 1997, reafirmando o “direito à educação” e o “direito de aprender para toda a vida”, como uma necessidade, pois o domínio da leitura, da escrita e da matemática possibilitam o acesso a recursos que instrumentalizam o sujeito a analisar, a questionar e a reivindicar para si e para o coletivo o que lhes é de direito (UNESCO, 2010).

Para tanto, é fundamental a oferta de uma educação que atenda às reais necessidades do público alvo da EJA. O Conselho Nacional de Educação – CNE, publica, em 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos – DCNEJA – Resolução n. 1/2000-CNE visando explicitar melhor a LDB no que se refere a esse nível de ensino. A Resolução define, dentre outras questões, a EJA como educação básica, podendo ser oferecida no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2000b). Afirma a importância na medida em que “[...] é um apelo para a

educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000b, p. 11).

O que se percebe no panorama até aqui esboçado é a ligação da educação a cada proposta de governo, sem uma continuidade que permita uma política pública educacional. Gomes (2007) argumenta que, buscando a superação dessa transitoriedade que afetava não somente a EJA mas a educação como um todo, a constituição de 1988 propunha a elaboração de um plano para a educação do país tendo como uma de suas metas erradicar o analfabetismo. No entanto, esse Plano Nacional de Educação – PNE somente foi aprovado em 2001.

Com referência à EJA o PNE estabeleceu vinte e seis metas determinando que é preciso, antes de tudo, atrelá-la para fins de financiamento, à educação básica. Com os recursos definidos é preciso estabelecer programas para as séries iniciais e finais do ensino fundamental, ao ensino médio, que devem ser associados a cursos de formação profissional e tecnológica, podendo ser oferecidos em forma presencial ou à distância. O material didático gratuito aos alunos deve ser oferecido pelo MEC e objetiva o incentivo ao ingresso e à permanência na escola. Além disso, propõe a certificação por mérito e os exames de suplência. Para tanto, salienta a necessidade de que todo o processo seja acompanhado e avaliado, promovendo a formação de educadores que possam atender às especificidades do público a que o ensino se destina e constituindo parcerias entre o setor público e entidades da sociedade civil, para o fornecimento de local para aulas e a criação de salas para educação à distância. Inclui a concessão de bolsas para pesquisadores, alunos e professores de instituições de ensino superior que tenham participação em programas de EJA, além de estimular a oferta de cursos de extensão para envolver os alunos. Os programas precisam ser alimentados com informações do censo escolar e da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio – PNAD, para atender à demanda em cada Estado e município por meio da criação ou reestruturação de órgãos específicos para tratar da EJA. Atendendo às diretrizes curriculares nacionais de cada nível de ensino, determina a elaboração de parâmetros nacionais, respeitando, contudo as diferenças regionais e culturais. Inclui, também, metas sobre a oferta em instituições prisionais, para idosos e para atender à população indígena (BRASIL, 2001).

Tais metas deveriam ser cumpridas em cinco anos objetivando a erradicação do analfabetismo ao final da última década (BRASIL, 2001), pois a educação

proporciona o empoderamento da população não só na possibilidade de acesso a melhores empregos, com salários melhores, como também no acesso a diferentes culturas. Entretanto, os dados da Tabela 2 indicam que, ainda encontramos no século XXI uma média de 9% da população brasileira analfabeta.

Tabela 2: Índice de analfabetismo em pessoas de 15 anos ou mais no Brasil de 1940 a 2010

ANO	ÍNDICE (%)
1940	54,5
1950	50,3
1960	39,5
1970	32,9
1980	25,4
1991	20,1
2000	16,0
2010	9,6

Fontes: 1940 a 2000 – IPEA (2013). 2010 – IBGE (2010).

Afirmamos que se trata de uma média porque os números se mostram desiguais quando tomamos por referência as regiões geográficas brasileiras. Nas regiões Norte e Nordeste, principalmente na zona rural, os números da população analfabeta triplicam, tal como mostra a Tabela 3.

Tabela 3: Índice de analfabetismo da população com 15 anos ou mais por regiões geográficas de 1996 e 2010

REGIÃO GEOGRÁFICA	ANO	
	1996	2010
Brasil	14,7	9,0
Norte	12,4	10,6
Nordeste	28,7	17,7
Sudeste	8,7	5,1
Sul	8,9	4,5
Centro-Oeste	11,6	6,6

Fonte: IBGE (1996 e 2010).

Para atender às desigualdades de acesso à escolarização no território brasileiro, foi criada, em 2004, pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD à qual a EJA foi vinculada permanecendo aí até o momento. A ideia central dominante na

secretaria compreende que o Brasil tem uma dívida histórica para com aquelas pessoas com 15 anos ou mais e que não concluíram a educação básica (BRASIL, 2006).

Seguindo essa linha, e tendo por base os documentos nacionais, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, propôs, em 2006, as Diretrizes Curriculares para a EJA – DCEJA, indicando referenciais para a definição dos conteúdos a serem contemplados quando se vislumbra uma educação que define como aquela que respeita o sujeito enquanto aprendiz (PARANÁ, 2006). Os critérios elencados para isso foram:

[...] dar relevância aos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente [...], os processos de ensino e aprendizagem, mediatizados pela ação docente junto aos educandos [...], organização do processo ensino-aprendizagem, dando ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes [...], possibilidades de articular singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos (PARANÁ, 2006, p. 38-39).

Para a SEED/PR, levando-se em conta tais referenciais, a EJA deve transcender a particularidade dos alunos e permitir o acesso ao conhecimento do ponto de vista político, econômico, científico, ético e social de maneira histórica, consciente e crítica. Ressalta as especificidades do público alvo a que se destina esta educação não só no que se relaciona à faixa etária, mas também ao gênero, por entender que há uma forte presença da mulher à qual, em virtude de uma sociedade patriarcal e machista, foi negada a possibilidade da participação na sociedade de maneira mais equânime, incluindo-se a frequência à escola (PARANÁ, 2006).

No Paraná a proposta metodológica para a EJA estabelece como eixos norteadores: a cultura, o trabalho e o tempo, defendendo a articulação entre eles, pois entende que o público alvo das diretrizes é sujeito “[...] de conhecimento e aprendizagem, de sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural” (PARANÁ, 2006, p. 16). De forma que deve não só possibilitar, mas permitir que cada aluno aprenda em seu ritmo e a partir das experiências adquiridas em sua vida

e, para isso, a organização da escola deve se adaptar à disponibilidade do aluno, ajustando-se o calendário escolar se necessário (PARANÁ, 2006).

As definições estaduais estão pautadas nas nacionais que, por sua vez, refletem as internacionais discutidas na VI CONFINTEA realizada pela primeira vez no hemisfério sul, em 2009, na cidade de Belém – Brasil. Teve como tema central a necessidade de monitoramento para que as metas traçadas na conferência anterior sejam alcançadas, pois a educação proporciona a possibilidade de empoderamento, melhorando as condições de trabalho e de renda da população (PORTAL DOS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL, 2013).

Como pudemos perceber, a EJA, como toda a educação, está relacionada diretamente a aspectos políticos e econômicos. A Organização das Nações Unidas – ONU estabeleceu, no ano de 2000, metas a serem atingidas até o ano de 2015 em todo o mundo: acabar com a fome e a miséria; oferecer educação básica de qualidade para todos; possibilitar a igualdade entre os sexos e a valorização da mulher; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde das gestantes; combater a AIDS, a malária e outras doenças; viabilizar a qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; e criar as condições para que todo mundo trabalhe pelo desenvolvimento (ONU, 2000). A educação foi apontada como prioridade e desde a promulgação da LDB, em 1996, os governos, em seus diferentes níveis, federal, estadual e municipal vêm lançando programas na tentativa de erradicar o analfabetismo no país buscando atender à população não alfabetizada. A seguir alguns desses programas são descritos.

1.2 PROGRAMAS DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO A PARTIR DA LDB

Nesse item tratamos de alguns programas criados no Brasil, oferecidos em nível: federal, estadual e municipal, a partir da LDB de 1996, cujo objetivo foi elevar o índice de alfabetizados em pessoas acima de 15 anos. No nível estadual se refere ao Estado do Paraná e, no municipal, à cidade de Maringá-PR, uma vez que a pesquisa se desenvolveu com adultos em processo de escolarização oferecido nessa cidade.

1.2.1 Programas de erradicação do analfabetismo no Brasil

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) argumentam que somente a partir de 1940 a EJA se constitui como tema da política educacional no país com várias medidas ensejadas por pressões internacionais. Dentre elas podemos citar:

- Fundo Nacional de Ensino Primário, de 1942, no governo de Getulio Vargas;
- Serviço de Educação de Adultos, de 1947, no governo de Eurico Gaspar Dutra;
- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, também de 1947, no governo de Eurico Gaspar Dutra;
- Campanha Nacional de Educação Rural, de 1952, originalmente vinculada à CEAA, no segundo governo de Getulio Vargas;
- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, no governo de Juscelino Kubitschek;
- Movimento de Educação de Base de 1961, em parceria do governo federal com a igreja católica por meio da Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB;
- Programa Nacional de Alfabetização, em 1964, sob orientação de Paulo Freire;
- Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL instituído em 1964 no governo militar que, posteriormente, em 1985 foi renomeado de Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, no governo de José Sarney;
- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello;
- Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, no governo de Itamar Franco, como exigência da Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia no mesmo ano.

Foram programas isolados sem relação com a política nacional de educação e vinculados diretamente a cada um dos governos. Como já dito, a transitoriedade

perpassou e perpassa a educação e a EJA, prejudicando a continuidade de programas e projetos a médio e longo prazo.

Após a LDB de 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criados dois programas que envolviam EJA: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o Programa de Alfabetização Solidária – PAS.

O **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA** foi criado, em 1998, pela Portaria nº. 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Posteriormente ao PNE, em 2001, passou a ser vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Com oferta de educação nos níveis de EJA, ensino médio e técnico profissionalizante e ensino superior para trabalhadores rurais assentados, tem como objetivo geral:

Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 17).

Como princípios políticos pedagógicos, o PRONERA define: a inclusão, ampliando a oferta e o acesso à educação como direito social; a participação, envolvendo as diversas comunidades de reforma agrária nos diferentes âmbitos do programa; a interação das instituições envolvidas; e a multiplicação, pois busca além da alfabetização a formação técnica para atender às necessidades dos trabalhadores rurais dos assentamentos (BRASIL, 2004).

Dentro das parcerias estabelecidas, cada setor ficou responsável por uma atividade. Os movimentos sociais e sindicais ficaram responsáveis por mobilizar os trabalhadores rurais. As instituições de ensino tiveram como função acompanhar o processo pedagógico: verificando as demandas nos diversos níveis de ensino, elaborando projetos (currículo, metodologia, avaliação) e formando educadores (seleção, capacitação e habilitação). Os governos municipais e estaduais precisaram garantir os recursos que viabilizassem a execução dos projetos, incluindo-se a certificação (BRASIL, 2004).

Caldart (2007) assinala que o PRONERA mostrou-se organizado e com alcance político social incontestável em quatro grandes frentes de atuação:

1. formação de educadores com qualidade por meio da Pedagogia da Terra, que serviu de base para a criação do curso de licenciatura em Educação do Campo;
2. educação profissional *in loco* voltada para atender ao trabalho do campo possibilitando que o trabalhador vislumbre uma identidade própria de pessoa do campo;
3. democratização do acesso à educação superior a fim de evitar perspectivas preconceituosas, discriminativas e clientelistas acerca do acesso à educação em nível de graduação;
4. adoção de ações que possibilitem a operacionalização da oferta e manutenção de escolas públicas de educação básica no e do campo, para não descaracterizar o específico da educação que deve ser oferecida ao trabalhador rural.

O **Programa de Alfabetização Solidária – PAS** foi criado, em janeiro de 1997, pelo Conselho da Comunidade Solidária do Ministério de Ação Social. A partir de 1998 o programa passou a ser gerenciado por uma ONG, chamada Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária, criada em 1997. Em 2002, após o PNE, o programa passou a ser denominado de AlfaSol (ALFASOL, 2013).

O objetivo inicial do programa era atender aos analfabetos e possibilitar a continuidade de estudos de brasileiros do norte e do nordeste, mas acabou se estendendo a outras regiões, inclusive a outros países de língua portuguesa, como São Tomé e Príncipe na África (ALFASOL, 2013).

A proposta envolvia parcerias entre poder público e privado, por meio de Instituições de Ensino Superior – IES, empresas, ONGs e outras instituições. As IES ficaram responsáveis pela seleção, classificação e formação dos alfabetizadores, definindo a metodologia a ser aplicada e realizando avaliação dos resultados de alfabetização. Instituições como igrejas, empresas, associações, ficaram responsáveis por fornecer o local para a realização das aulas, além de suporte financeiro quando necessário. Ao MEC coube fornecer os livros (ALFASOL, 2013).

Haddad (2003) tece várias críticas à política de governo de Fernando Henrique Cardoso relativa ao MEC, salientando que a EJA sofreu as consequências diretas dessa forma de administração, na medida em que vinculou o PAS ao Ministério de Ação Social e não ao MEC, e que delegou a uma instituição civil a

coordenação nacional da EJA. Com isso, atribuiu a esse nível de ensino um caráter periférico e filantrópico, destituído da uma política pública que de fato enseje a erradicação do analfabetismo.

Barreyro (2010) argumenta que o PAS estimulava a empregabilidade temporária sem vínculo empregatício, pois estabeleceu que os alfabetizadores deveriam ser trocados a cada seis meses. Por um lado o argumento era de que oportunizava a mais pessoas a experiência do trabalho remunerado, principalmente no norte e nordeste do Brasil, mas por outro, desperdiçava o investimento de tempo⁴ e de recursos disponibilizados na formação desse alfabetizador⁵. Para a autora, tal procedimento está em consonância com a política de terceirização e privatização que marcaram o governo de Fernando Henrique Cardoso, que refletia a interferência da política internacional.

Para Barreyro (2010), o conceito de filantropia associado ao programa com a criação de campanha junto a empresários para que adotassem um analfabeto, além de isentar o Estado da responsabilidade pela alfabetização, gerou a falsa ideia de que as pessoas não alfabetizadas eram dignas de pena, sendo que a Constituição de 1988 já havia assegurada a dívida histórica do país para com aqueles que não tiveram acesso à escolarização.

David e Furlanette (2013) analisam o PAS a partir de cinco vertentes: 1) define a necessidade de participação da sociedade civil e dos movimentos sociais, mas não explicita de que forma esta parceria se estabelece; 2) ignora as diferenças culturais regionais e padroniza em nível nacional o processo de alfabetização, inclusive servindo de referência na oferta do programa em outros países; 3) inclui a participação de IES desconsiderando a falta de experiência delas na modalidade de EJA, pois mesmo que desenvolvam pesquisas nesse âmbito a atuação não chegam à prática de sala de aula; 4) prioriza a quantidade de alunos atendidos pelo programa, sem maiores preocupações com a qualidade da formação oferecida; 5) oferece bolsa como forma de pagamento ao alfabetizador, incentivando a atuação de professores leigos sem formação específica para atuar nessa

⁴ Quando o alfabetizador começava a se inteirar das peculiaridades do aprender do adulto, era substituído, demonstrando que a EJA é periférica, sem peculiaridades a serem estudadas.

⁵ A formação do alfabetizador comportava, por exemplo, viagens de visitas às IES do sul e do sudeste do país, principalmente, com custo alto, ainda assim era um custo mais baixo do que os resultantes de encargos sociais por vínculo empregatício.

modalidade de ensino. Para as autoras, o programa exclui a EJA do sistema educacional.

Machado (2011) assinala que críticas podem ser feitas ao PAS, pois isenta o poder público da responsabilidade em relação ao analfabetismo. Ao delegar ao poder civil o cuidado com a educação oferecida àqueles que não conseguiram se escolarizar, nega uma política pública educacional. Ao mesmo tempo a autora aponta as vantagens trazidas pelo programa, que se referem à possibilidade de mobilizar a sociedade civil e o setor privado sobre o problema da não alfabetização.

O **Programa Brasil Alfabetizado – PBA**, criado em janeiro de 2003 no governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi vinculado à Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo – SEEA do MEC, encarregada de todo o programa que permanece em vigor até o momento. Atualmente, o programa é parte integrante da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD.

O PBA tem como objetivo:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (BRASIL, 2013a, p. 1).

De acordo com a SECAD o programa não busca somente a alfabetização, mas, mais que isso, a inclusão social por meio do domínio da leitura e da escrita para pessoas não alfabetizadas (BRASIL, 2013a).

Para Costa (2010), a proposta desse programa no início de um novo governo mantém a tradição da descontinuidade, embora, ao mesmo tempo, Cristiane Brasil (2005) afirme que não houve mudanças significativas do ponto de vista político-organizacional entre o programa anterior, AlfaSol, e o novo, Brasil Alfabetizado, e apresenta um quadro comparativo (Quadro 1).

Assemelha-se também ao PAS/AlfaSol no que se refere às parcerias a serem efetuadas entre poder público e privado, assim como que em sua concretização conta com o governo de um lado e empresas, ONGs, igrejas, associações e IES de outro (CRISTIANE BRASIL, 2005).

CARACTERÍSTICAS	ALFASOL	BRASIL ALFABETIZADO
Duração do processo de alfabetização	6 meses	8 meses
Valor da bolsa para o alfabetizador	Valor fixo: R\$ 120,00	Valor fixo: R\$ 120,00 + R\$ 7,00 por alfabetizando
Merenda escolar (os municípios recebem recursos para a oferta)	oferece merenda para os alfabetizandos	não oferece merenda para os alfabetizandos
Coordenador Municipal (pessoa responsável pela prestação de contas ao programa)	contratado pela IES	contratado pelo município, mas não possui vínculo
Alfabetizador apoio pedagógico (auxilia aos alfabetizadores nas propostas pedagógicas)	contratado pela IES	não existe a figura do alfabetizador de apoio pedagógico

Quadro 1: Comparativo entre os programas AlfaSol e Brasil Alfabetizado
Fonte: Cristiane Brasil (2005, p. 7).

Para o funcionamento, o PBA está articulado ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLDEJA, com a produção de material didático específico para atender às características do aluno da EJA (BRASIL, 2013a). Os livros são distribuídos para todos os alunos de entidades filiadas ao PBA de nível estadual ou municipal, além do Distrito Federal.

Vinculado ao PBA o **Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**, foi instituído em 2006 pelo Decreto Federal nº. 5.840, objetivando a integração de uma formação geral com a formação para o trabalho a jovens e adultos com mais de dezoito anos que não concluíram a educação básica. Tem “[...] como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante” (BRASIL, 2013b, p. 1).

Pode ser oferecido por meio das seguintes modalidades:

- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;

- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2013b).

Outra modalidade da EJA, também atrelada ao PBA, se efetiva sob a forma de exames com o **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEEJA**. Os exames supletivos foram instituídos com a Lei nº. 5.692 de 1971 e sofreram poucas alterações desde então. Objetiva avaliar

[...] competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros (BRASIL, 2013c, p. 1).

Os conteúdos das provas do Ensino Fundamental são baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; Matemática; História e Geografia; Ciências Naturais) e podem ser feitos por brasileiros residentes no país. Os exames do Ensino Médio podem ser realizados somente por brasileiros residentes no exterior.

No próximo item, abordamos programas desenvolvidos pelo governo do Paraná, por meio da SEED, com objetivo de erradicar o analfabetismo no estado.

1.2.2 Programas de erradicação do analfabetismo no Paraná

No período compreendido entre os anos de 1993 e 2003, foram desenvolvidos no Paraná programas de EJA em parcerias da SEED com ONGs, instituições de ensino privado, associações, empresas privadas dentre outras.

Mesmo assim, o censo de 2000 apontou cerca de 10% dos paranaenses com 15 anos ou mais de idade ainda não alfabetizados, como demonstra a Tabela 4.

Tabela 4: Índice de analfabetos de 15 anos ou mais por unidade da federação em 2001

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ÍNDICE DE ANALFABETOS DE 15 ANOS OU MAIS
BRASIL	12,4
SUL	7,1
PARANÁ	9,6

Fonte: IBGE, PNAD/2001.

Em 2004, tendo como referência o PBA, foi lançado o **Programa Paraná Alfabetizado – PPA**, sob coordenação da SEED, com parceria entre MEC, SEED/PR, prefeituras municipais e outras organizações governamentais e não governamentais (PARANÁ, 2004). O programa amplia a perspectiva incluindo a educação para o idoso e entende “[...] a leitura e a escrita como direitos elementares da cidadania” (PARANÁ, 2004, p. 1). Desta forma, além de vislumbrar a alfabetização para os 10% de paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, deseja estimular seu ingresso e sua permanência na escola.

Tendo a SEED como coordenadora geral, o programa tem coordenação regional nos vinte e sete Núcleos Regionais de Ensino – NRE do estado. As aulas são oferecidas tanto em escolas estaduais quanto municipais, além de outros locais e seguem, do ponto de vista teórico-metodológico, os parâmetros estaduais elaborados a partir dos nacionais para a EJA.

A SEED/PR define como objetivos do programa:

- Universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania. E respeitando a sua diversidade sociocultural, e reconhecimento de suas expressões de educação e cultura popular.
- Possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados através de ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação, garantindo a EJA Fase I do ensino fundamental.
- Constituir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos com autoria dos educadores e educandos.

- Articular ações governamentais buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, de forma a superar as diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada (PARANÁ, 2004, p. 1).

Tendo como base o PROEJA nacional, a SEED/PR propõe em 2007 o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA em nível estadual. Para Jorge (2009, p. 9727) houve diferenças, pois no Paraná a implantação não se deu

[...] como um programa, pois um programa tem, muitas vezes, a lógica do atendimento imediato às demandas de mercado e pode apresentar uma certa superficialidade pelo caráter temporário de sua duração, mas como uma política pública destinada aos jovens e adultos trabalhadores, com o compromisso de uma formação técnica em nível médio com bases sólidas que assegure ao mesmo tempo os saberes produzidos pela humanidade e a formação para o trabalho em nível técnico.

O programa foi implantado no ano de 2008 em todo o estado com a oferta de habilitações técnicas em áreas diversas. Jorge (2009) afirma que, ao final do primeiro ano de implantação, houve um número significativo de evasão de quase 23%. No entanto, o aumento no número de matrículas e a redução do índice de desistência para 8% no ano seguinte indicam que há demanda para esse tipo de formação. A autora aponta como justificativa para a evasão a dificuldade dos professores na compreensão do referencial teórico-metodológica de base do programa. O referencial tem como aporte o conceito de escola unitária gramsciniana, que se propõe possibilitar a formação de uma consciência crítica com a educação escolar, que permite ao sujeito a compreensão de e a participação em seu meio social. Além disso, aponta problemas na formação dos educadores e outros de estrutura física.

Os professores do programa, por sua vez, afirmam que a evasão se deve a problemas de saúde dos alunos, à dificuldade no transporte para a escola e aos problemas relacionados ao trabalho (horário, mudança de emprego, desemprego). Também apontam que a defasagem de conhecimento apresentada pelos alunos em função de longo tempo afastado da escola associada à falta de material didático, acabam por gerar o abandono da escola (JORGE, 2009). Tais justificativas são as mesmas encontradas em outras pesquisas, como abordaremos posteriormente.

Do ponto de vista dos alunos do PROEJA, as principais dificuldades encontradas para permanecer no curso estão relacionadas com os anos fora da escola: criar a rotina tornou-se difícil, na falta de tempo para fazer atividades extra-classe, falta de materiais didáticos, de laboratórios e bibliotecas, as aulas muito teóricas prejudicam a compreensão e a interação professor-aluno, associado, muitas vezes, a dificuldades de aprendizagem (BERNARDIM; JORGE, 2012).

1.2.3 Programas de erradicação do analfabetismo em Maringá

Na cidade de Maringá, seguindo as diretrizes nacionais e estaduais, e tendo em vista a municipalização da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, são oferecidas turmas de EJA nas escolas municipais. Somente no ano de 2005 foi criado um setor, dentro da Secretaria de Educação do Município – SEDUC, para atender especificamente a este nível de ensino instalando oficialmente a EJA. Em 2009 foi criada a Gerência de EJA. Com tais procedimentos, os alunos dessa modalidade de ensino passaram a receber todos os benefícios de alunos da educação básica do município, desde material didático específico, até uniforme, merenda escolar e passe de ônibus escolar (MARINGÁ, 2013).

Para a SEDUC, uma das preocupações é a inclusão do adulto analfabeto e, para isso, incentiva sua participação nas atividades culturais oferecidas pelo município e lhe possibilita acesso à tecnologia da informação. Aos professores é oferecida formação continuada, por meio de cursos, palestras e capacitações, objetivando melhoria na qualidade do ensino oferecido (MARINGÁ, 2013).

No município de Maringá, sob a coordenação do Núcleo Regional de Educação – NRE/Maringá, a EJA também é oferecida pela rede estadual de ensino. Do ponto de vista pedagógico segue as diretrizes estaduais da EJA – DCEEJA. Para a SEED a escolarização oferecida aos adultos que desejam continuar seus estudos deve proporcionar “[...] oportunidades apropriadas, considerando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didático-pedagógica coletivas e/ou individuais” (PARANÁ, 2013, p. 1).

Apesar dos programas aqui descritos, observa-se evasão na EJA⁶, motivo pelo qual, serão apresentadas a seguir pesquisas desenvolvidas por educadores em diferentes estados brasileiros com objetivo de analisar as causas desse fenômeno.

1.3 A EVASÃO NA EJA

Haddad (2007) relata estudo desenvolvido em diversas regiões metropolitanas do país sobre medidas adotadas com o objetivo de incentivo à escolarização envolvendo a oferta de: carteira de identidade estudantil, vale transporte, vale alimentação, bolsa de estudo, reserva de vagas e material didático gratuito. O que se observa nestas medidas é um “comércio de vagas na escola”, o aluno é pago com brindes, evidenciando que a percepção acerca do papel da escola na vida do sujeito e a permanência do aluno na EJA acabam sendo mercantilizadas e o abandono da escola pode acontecer.

Muitos trabalhos têm buscado compreender as causas que levaram jovens e adultos a abandonarem a escola na infância e re-abandonarem⁷ a EJA.

Weiduschat (2004) efetivou pesquisa com alunos de um Centro de EJA no município de Blumenau-SC e verificou que os motivos que os levaram a sair da escola, quando crianças, envolviam a necessidade de trabalhar para ganhar a vida, ou seja, para a subsistência da família.

Milczewski (2004, p. 5) relata que as justificativas arroladas por alunos de EJA pelo abandono da escola regular na idade correta que ela entrevistou do município da Lapa-PR, foram principalmente: “[...]os problemas familiares; a distância da escola; a dificuldade em acompanhar o ensino regular; doenças; desinteresse do aluno; falta de incentivo dos pais; uso de drogas e a necessidade de trabalhar ou ajudar em casa”. Além disso, a autora afirma que nos relatos de seus entrevistados apareceram diferenças em relação ao gênero nas justificativas para a não escolarização, pois para os filhos do sexo masculino, mesmo acreditando que a

⁶ O PNAD de 2007 aponta uma taxa de 32% de evasão na EJA (IBGE, 2007).

⁷ Usamos aqui o termo re-abandono, porque boa parte dos alunos que frequentam a EJA já estiveram nos bancos escolares em sua infância, a abandonaram, e na atualidade voltam a abandonar a escola, agora na EJA, caracterizando-se esse fato como um novo abandono.

escolarização era importante porque precisavam ter acesso ao conhecimento para conseguir melhores empregos, a necessidade da ajuda deles no trabalho no campo muito precocemente (aos 8-9 anos de idade), forçava a que abandonassem a escola. Para as filhas, os pais consideravam a escola supérflua, já que a função básica delas era a de cuidar da casa e dos filhos e, para isso, não precisavam estudar.

Fernandes (2005), em pesquisa com adultos operários da construção civil na cidade do Rio de Janeiro-RJ, quase todos imigrantes do nordeste brasileiro, mostrou que justificaram o abandono da escola quando crianças pela necessidade de trabalhar para sustentar a família.

Martins (2006) entrevistou alunos de EJA, também no município de Blumenau-SC, tendo observado que um dos motivos arrolados para a evasão da escola na infância foi a necessidade do trabalho e, mais que isso, a obrigatoriedade deste labor, pois o orçamento familiar necessitava da ajuda financeira que obtinham com pequenas atividades (serviços domésticos e vendas de frutas, doces e outras coisas). Para a autora, a ideologia subjacente ao capitalismo naturaliza a evasão da escola estabelecendo como necessária e obrigatória, e a sociedade se isenta da responsabilidade da exclusão, inclusive pela falta de oferta de escolas suficientes para atender à demanda, ou em nível de ensino que se necessita. Aliado a isso, a pesquisa levantou os sentimentos gerados pelo abandono dos bancos escolares, tais como a dor pelas condições de vida precárias, o conformismo pela percepção da ineficácia de qualquer forma de reivindicação de melhoria destas condições e os silêncios, desencadeados até mesmo pela própria falta de escolarização.

Como os dados citados anteriormente tratam de pesquisas realizadas em cidades de Estados da região Sul do Brasil, cujos índices de analfabetismo são os mais baixos de todo país (conforme Tabela 3), também exibimos dados de estudo realizado por Silva F. (2005) em escola do município de Itaituba-PA. Este estudo, dentre outras questões, discute a evasão no ensino médio. As causas apontadas por diretor, coordenador e professores foram:

- formação insuficiente no nível anterior não fornecendo base para o aprendizado dos conteúdos do ensino médio, gerando baixo desempenho e conseqüente abandono (o autor verificou preconceito em relação ao aluno oriundo da EJA);

- falta de tempo por parte dos professores (com jornada de trabalho de até 60 horas) para uma formação mais adequada para atender às necessidades específicas da clientela, principalmente do ensino noturno;
- sobrecarga emocional dos alunos (em sua maioria trabalhando durante o dia e estudando à noite) tanto no que se refere ao trabalho quanto à vida pessoal (muitos com família);
- falta de políticas por parte do governo de incentivo aos estudos e à permanência na escola;
- problemas regionais de ordem econômica, com pouca oferta de trabalho, gerando a migração para localidades onde há necessidade de mão de obra;
- más condições físicas da escola (biblioteca deficitária, aparato tecnológico sem funcionamento ou desatualizado, sala de aulas muito quentes e carteiras em número insuficientes etc.).

Os alunos, por sua vez, destacaram como causas: trabalho, casamento, serviço militar e gravidez associados, ou não, a problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem, necessidade de cuidar dos filhos e falta de compromisso para com a escola.

Essas, dentre tantas outras pesquisas buscando entender a evasão escolar, indicam que o aspecto econômico prevalece e a escolarização torna-se secundária quanto colocada na balança com a necessidade do trabalho para a sobrevivência.

Percebemos que, independente da região geográfica do país, as razões que levaram e levam ao abandono da escola são as mesmas, tal como apontam os dados da Tabela 5.

Tabela 5: Motivos para evasão escolar em jovens até 17 anos de idade em 2006

MOTIVOS	PERCENTUAL
Trabalho (falta de renda)	27,09
Oferta (escola/vaga/condições)	10,89
Falta de interesse	40,29
Outros motivos	21,73

Fonte: Neri (2009, p. 34).

Neri (2009) questionam se a falta de interesse, que aparece como motivo mais apontado pelos jovens, não está vinculada ao desconhecimento por parte deles sobre as vantagens que a escolarização proporciona em termos não só de maior possibilidade de oferta de trabalho como, também, de que há uma melhora no nível salarial proporcional ao nível de escolaridade, números descritos na Tabela 6.

Tabela 6: Impactos trabalhistas da Educação no ano de 2007

NÍVEL MAIS ALTO CURSADO	TAXA		RESULTADOS CONTROLADOS CHANCE DE PRÊMIO	
	OCUPAÇÃO	SALÁRIO R\$	OCUPAÇÃO	SALARIAL
Analfabeto	59,8	392	1,00	0,00
Fundamental	63,6	604	1,35	42,35
Médio	68,4	847	2,22	119,42
Superior	78,6	1728	3,87	284,10
Pós-graduação	86,3	3469	5,22	544,44

Fonte: Neri (2009, p. 30).

Até agora vimos estudos que, mesmo realizados com adultos não alfabetizados, se referem às causas da evasão na infância. A seguir trazemos estudos que apresentam dados específicos referentes à EJA.

Oliveira (2007) realizou pesquisa em cursos de formação de docentes de EJA e relata algumas situações vivenciadas, tais como o uso do diminutivo para tratar de alunos jovens e adultos. Se o diminutivo deve ser questionado quando se trata da criança, tanto mais quando se trata do adulto. Outra situação relatada pela autora se refere ao uso da tarefa de casa nesta modalidade de ensino, explicando que a justificativa para o uso da estratégia de tarefa de casa com crianças está relacionada à criação de hábitos de rotina de estudo e fixação de conteúdo, sendo que para a jovens e adultos esta especificidade não se aplica. Portanto, tarefa de casa nesta modalidade de ensino se mostra inadequada, principalmente porque, em sua maioria, são pessoas que trabalham o dia todo e atribuir-lhes mais esta atividade acaba por se configurar como mote para a evasão.

Além disso, a autora aponta o descompasso entre escola e cotidiano, gerando no aluno a falsa ideia de que aquilo que se aprende na escola nada tem de relação com as experiências adquiridas em sua vivência. Muitas vezes, tal condição, acaba fazendo com que o processo de aprendizagem não aconteça nem da forma como os

alunos esperavam e nem da forma como os professores esperavam, provocando frustração e sentimento de incompetência. O descompasso escola-realidade, para Oliveira (2007, p. 92), não se configura como casualidade ou coincidência, mas como resultado de uma prática que legitima “[...] mecanismos de dominação social e política das populações subalternizadas pelas elites sociais”.

Cearon e Mendes Júnior (2008/2009) realizaram pesquisa com alunos do PRAJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual da Bahia, sobre as causas da evasão nesse programa, que refletem o que ocorre nesse nível de ensino. No ano de 2006, o índice de evasão no programa chegou a quase 30% e os pesquisadores entrevistaram alunos e professores para verificar o que leva os alunos ao abandono da escola. Os sujeitos da pesquisa apontaram como causa de problemas a falta de infra estrutura física e humana adequadas.

As escolas não são adaptadas às necessidades de alunos adultos e idosos. As salas onde as EJAs funcionam, quase que invariavelmente no período noturno, são ocupadas por crianças durante o dia e suas instalações são adequadas para o público infantil. Se analisarmos as necessidades de adultos e idosos quanto ao mobiliário, por exemplo, verificamos que as carteiras são inadequadas, tornando a permanência no banco escolar desagradável, gerando desconforto e dor física. A inadequação de estrutura física acaba por se tornar mais uma das muitas justificativas para a evasão na EJA.

Em sua maioria, por exemplo, as escolas tem funcionamento parcial no período da noite, horário em que as aulas de EJA ocorrem. Neste período a merenda escolar quase nunca é oferecida. Levando em conta que muitos alunos são trabalhadores e que seguem para a escola direto do trabalho, a alimentação facilitaria a frequência às aulas. Os alunos também apontam sua jornada de trabalho cansativa como causa do abandono da escola. Outras vezes, empregos provisórios e sazonais, geram migração em busca de trabalho acarreta o abandono da escola e a retomada nem sempre ocorre (CEARON; MENDES JÚNIOR, 2008/2009).

No aspecto humano, os alunos dizem que os professores não são formados para atender as suas necessidades e, por sua vez, os professores entrevistados, alegam que os alunos não têm consciência da importância dos estudos para suas vidas, tornando a escola secundária. Para os docentes essa situação é corroborada pela condição sócio-econômica dos alunos (CEARON; MENDES JÚNIOR, 2008/2009).

Os professores também apontam aspectos pedagógicos como a falta de cursos de capacitação específicos para a EJA, aliada à falta de material didático adequado, dificultando o dia a dia da sala de aula (CEARON; MENDES JÚNIOR, 2008/2009).

Mendes e Scheibel (2008/2009) argumentam que o público da EJA se constitui, em sua maioria, por jovens e adultos trabalhadores com jornadas de trabalho exaustivas e que demandam estilos cognitivos diferentes daqueles desenvolvidos no âmbito escolar, motivo pelo qual muitas vezes, parecem apresentar defasagens cognitivas.

Tabela 7: Número de matrículas na EJA nos anos de 2007-2011 no Brasil

ANOS	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	TOTAL
	1ª. a 4ª. série	5ª. a 8ª. série		
2007	1.160.879	2.206.13	1.608.559	4.975.591
2008	1.127.077	2.164.187	1.635.245	4.926.509
2009	1.035.610	2.055.286	1.547.275	4.638.171
2010	923.197	1.922.907	1.388.852	4.234.956
2011	935.084	1.722.697	1.322.422	3.980.203

Fonte: Brasil (2012).

Uma contradição está posta, pois a questão central que perpassa a secundarização da escola nas pesquisas descritas, é o aspecto econômico que gera a necessidade do trabalho. Ao mesmo tempo, é o próprio trabalho que, na maioria das vezes, obriga a retomada da escolarização, prova disso é o número de matrículas na EJA nos diferentes níveis (Tabela 7). Contudo, não basta escolarização, é preciso que haja um processo de escolarização de qualidade, que promova de fato aprendizado.

2 APRENDIZAGEM DE ADULTOS – ANDRAGOGIA

O processo de aprendizagem de adultos é chamado de andragogia, palavra de origem grega composta pelo prefixo *andros*, que se refere a homem, e pelo sufixo *agogo*, que concerne a educar. É assim definido no sentido de diferenciar de Pedagogia, que trata da educação de crianças (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2009).

O termo andragogia foi utilizado pela primeira vez por Alexander Kapp, em 1833, referindo-se à forma de educação oferecida pela escola de Platão. Eduard Linderman, em 1926, retomou o conceito ao realizar estudos e pesquisas nos Estados Unidos sobre a melhor maneira de se ensinar adultos (CAVALCANTI, 1999). Na década de 1970, Malcolm Knowles ampliou a ideia propondo a teoria andragógica e expandindo a perspectiva de andragogia tanto para espaços escolares quanto para não escolares, incluindo-se a área de administração de recursos humanos (OLIVEIRA, 2013).

Cavalcanti (1999) explicita os princípios do modelo andragógico proposto por Knowles, aproximando-os do processo de aprendizagem do adulto no espaço escolar:

- a necessidade de saber do adulto está vinculada ao resultado e ao benefício que esse saber pode lhe proporcionar. Do ponto de vista educacional, as políticas públicas educacionais, na organização e proposição de diretrizes curriculares, precisam ter como referência os motivos que levam o adulto à busca pelo aprender, relacionada com aplicabilidade do aprendido em seu dia a dia;
- o autoconceito que o aprendiz tem relação com as experiências vivenciadas tornando-o responsável pela tomada de decisões em relação à sua própria vida, num processo de autogestão. Isso significa que a aprendizagem do adulto não deve e não pode ficar centrada na figura do professor, mas na relação professor aluno, proporcionando maior independência e autonomia no processo;
- a prontidão indica que o adulto se dispõe a aprender quando a situação vivenciada exige algum tipo de conhecimento e o que for aprendido precisa estar vinculado ao cotidiano. No espaço da sala de aula, é

necessário que o professor apresente situações problemas, tendo por base a vida dos alunos, de modo a favorecer o interesse e a participação;

- o adulto aprende melhor se os conhecimentos forem úteis e aplicáveis. Por isso, ao planejar suas aulas, o professor deve exercer seu papel mediador, aproximando o conhecimento cotidiano de domínio do aluno ao conhecimento científico a ser ensinado;
- a motivação que leva os adultos a aprenderem envolve valores essenciais para si e para o mundo ao seu redor, tais como: autoestima, qualidade de vida e desenvolvimento. A escola deve priorizar tais valores, oportunizando recursos teórico-metodológicos que motivem os alunos.

Essa amplitude que envolve o conceito de andragogia gerou inúmeras definições analisadas por Alcalá (1997, p. 12), que propôs a seguinte definição como síntese das demais:

A Andragogia é a ciência e a arte que, sendo parte da Antropologia e estando imersa na Educação Permanente, se desenvolve através de uma práxis fundamentada nos princípios de Participação e Horizontalidade, cujo processo ao ser orientado com características sinérgicas pelo facilitador da aprendizagem, permite incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto, com o propósito de proporcionar-lhe uma oportunidade de conseguir sua autorealização.⁸

A definição nos parece ampla e suficientemente esclarecedora acerca do que seja aprendizagem de adultos. O que fica evidente é a necessidade de especificar como se dá a aprendizagem desse sujeito levando em consideração as experiências vivenciadas por ele e que lhe dão uma somatória de conhecimentos com uma percepção de mundo bastante diferenciada daquela experimentada pela criança, ampliando a compreensão de que o aprender não é exclusividade do espaço escolar e, muito menos, do público infanto-juvenil.

⁸ Tradução livre de: *“La Andragogía es la ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropología y estando inmersa en la Educación Permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de Participación y Horizontalidad, cuyo proceso al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad de lograr su autorrealización”*.

Mostra disso está na incorporação da andragogia pela área de administração em recursos humanos. Cavalcanti (1999) afirma que o setor empresarial foi mais ágil que o educacional e aproveitou-se da teoria andragógica visando a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do desenvolvimento tecnológico. Por conseguinte, a preocupação com o processo de aprendizagem do adulto ficou mais evidenciada no século XX, tendo como foco os adultos não alfabetizados.

No ano de 1976 na cidade de Nairóbi, capital do Quênia, ocorreu a 19ª sessão da UNESCO ocasião em que foi estabelecida uma Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, da qual o Brasil foi signatário. E define o conceito de educação e aprendizagem durante toda a vida, o que

[...] denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo (UNESCO, 1976, p. 2).

Essa perspectiva acerca da aprendizagem humana foi retomada em 1990 na cidade de Jontiem na Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para todos, durante a qual foram estabelecidas metas a serem atingidas prioritariamente pelos países com maior número de analfabetos. O Brasil fazia parte do grupo dos nove países do mundo nessas condições (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Haddad e Di Pierro (2000) analisam a proposta da UNESCO com indicadores sobre a importância da oferta de uma educação com equidade, levando em conta as necessárias especificidades do público a que se destina e que envolvem local de moradia, gênero, etnia e geração. Além disso, apontam questões vinculadas diretamente à oferta da escolarização no que se refere às políticas públicas, como gestão, financiamento, legislação e avaliação, e aquelas de cunho pedagógico, mais voltadas para a qualidade do fazer pedagógico em si, como a formação dos professores, os conteúdos programáticos, os métodos e os materiais. Os autores salientam que a avaliação dos programas de oferta de EJA devem ter como marco

referencial as contribuições para a vida dos sujeitos e da realidade a qual pertencem o que, invariavelmente, tem como pano de fundo: saúde e trabalho, tanto individual quanto coletiva.

Para Haddad e Di Pierro (2000), os indicadores apontam a premência de uma reavaliação de processos educacionais e sociais ao propor uma ampliação do conceito de educação de adultos para além dos horizontes da escola. A perspectiva dessa educação, extramuros escolares, foi assumida pela UNESCO em conferência realizada em Hamburgo, no ano de 1997, na qual foi elaborada a Declaração de Hamburgo, a qual definiu que

Aprendizagem de adultos engloba a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e a gama de processos de aprendizagem informais e incidentais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural, onde as abordagens baseadas na teoria e na prática são reconhecidas (UNESCO, 2010, p. 13, grifo no original).

No Brasil, Paulo Freire é representante da linha que defende a necessidade de uma pedagogia que atenda às especificidades do processo de aprendizagem de adultos e, mais que isso, esteja voltada para a formação do cidadão na perspectiva de conscientização política. Freire (2006), educador pernambucano, propôs uma metodologia de educação de adultos a partir de pesquisas desenvolvidas com uma população não alfabetizada no Estado de Pernambuco e com trabalhadores da construção civil na cidade de São Paulo. Sua proposta metodológica parte do conceito de palavras geradoras, extraídas da realidade dos alunos, para que se crie o interesse e o desejo pelo aprender a ler e escrever.

Muito mais que uma proposta educacional, o método freiriano pressupõe a formação humana na perspectiva de que o educando deve ser sujeito ativo e interativo no processo educacional, pois acredita que: “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo” (FREIRE, 2006, p. 69). Por isso, questiona a educação bancária, uma vez que não compreende o professor como único detentor do saber e cujo conhecimento é depositado. Defende a importância de se resgatar os saberes adquiridos pelas pessoas em suas vivências diárias, saberes esses geradores e desencadeadores da educação formal que se dá, preferencialmente, no espaço da escola. Para ele, a educação deve ser libertadora, ao conscientizar o analfabeto sobre sua condição de oprimido, permitindo-lhe sua libertação por meio da cultura, de maneira crítica.

A compreensão da existência humana diferenciada obriga a busca de oferta de uma educação que, de fato, atenda às necessidades específicas de jovens e adultos que buscam escolarização, pois apresentam vivências psicossociais e culturais que devem ser observadas, levando em consideração seu processo de aprendizagem. Partindo dessa premissa, apresentamos seis aspectos a serem observados quanto às peculiaridades do pensamento adulto e que têm relação direta com a oferta de EJA, elencados a partir de proposições de Oliveira (1999) e Fonseca (2007a).

Primeiro: esse sujeito já viveu uma situação de exclusão da escola, experimentada na infância. De alguma forma a escola não atendeu às suas necessidades e quando ele retorna na EJA vem carregado de pré-conceitos sobre a importância que, de fato, os conteúdos escolares têm sobre e para sua vida (OLIVEIRA, 1999). Independente do *status* adquirido ter sido desejado ou não, com pouca ou nenhuma escolarização, este sujeito conseguiu chegar à idade adulta.

Caso não tenha frequentado a escola, o fato, por si só, gera um sentimento de inadequação e marginalidade social, pois poderá levá-lo a ter dificuldades de inserção no mercado de trabalho, assumindo funções socialmente consideradas inferiores e de menor remuneração, não exercendo seu direito à cidadania (FONSECA, 2007a).

Freitag (1984) realizou pesquisa com um grupo composto por crianças (entre seis e oito anos de idade) e adolescentes (entre treze e dezesseis anos) de classes sociais diversas da cidade de São Paulo e com um grupo controle com sujeitos sem escolarização, moradores de uma favela da mesma cidade. A pesquisadora constatou, apesar do que se possa alegar sobre a precariedade da escola, principalmente a pública, que a escolarização tem papel fundamental na formação de estruturas mentais do indivíduo. Os resultados encontrados pela autora demonstram que a não frequência à escola por pelo menos oito anos repercute de maneira negativa e significativa na vida do indivíduo.

Segundo: o adulto tem experiências sócio-culturais que o fazem ter uma visão diferenciada dos conteúdos programáticos ensinados na escola e da aplicabilidade em sua vida diária (OLIVEIRA, 1999). A compreensão de que o futuro está mais próximo do que quando se é criança, leva esse sujeito a se interessar em aprender coisas que tenham aplicabilidade imediata em sua vida.

Mas, muitas vezes, a socialização do saber científico, que deveria ser função primeira da escola, acaba não acontecendo, e o saber cotidiano, adquirido no dia a dia, se mantém no nível não científico. A escola não exerce seu papel de transmissora do saber científico produzido e acumulado pela humanidade no decorrer da história (SAVIANI, 1989). Apesar disso, como referenda a pesquisa de Freitag (1984), a escola tem papel crucial no desenvolvimento humano.

Terceiro: o adulto apresenta problemas de ordem física, emocional e social, adquiridos no decorrer de sua vida (OLIVEIRA, 1999). Os de ordem física podem se traduzir em termos do desconforto em permanecer sentado nas carteiras escolares por muito tempo⁹, ou da necessidade de uso óculos e aparelhos de audição, ou mesmo na dificuldade em conseguir segurar o lápis e escrever entre as linhas do caderno, por exemplo.

Os de ordem emocional são gerados, muitas vezes, pela internalização de um sentimento de incompetência por não ter conseguido permanecer na escola quando criança, mesmo que o motivo não se relacione única e exclusivamente com a sua pessoa. Isso desencadeia uma baixa autoestima e um sentimento de inferioridade e acaba fazendo com que o sujeito assuma para si uma responsabilidade que deveria ser compartilhada com educadores, órgãos públicos, políticas públicas e a sociedade.

Os de ordem social decorrem, em geral, por ocasião do abandono da escola, ou para trabalhar e ajudar sua família, ou por falta de recursos financeiros para a aquisição dos materiais escolares, indicando que o público que ocorre à EJA quase sempre é de uma classe social menos favorecida economicamente. A necessidade de subsistência torna a escola secundária na ordem das prioridades.

Quarto: o adulto possui um domínio da linguagem oral e simbólica que lhe permite depreender uma compreensão dos temas trabalhados na escola bastante diferenciada da criança (OLIVEIRA, 1999). Como exemplo, poderíamos imaginar ambos, criança e adulto, lendo a frase: "A casa é bonita". Os conceitos de casa e de bonita para o adulto, com certeza, comportam um valor ideológico muito díspar e mais amplo do que aquele experimentado pela criança. O capital necessário para sua construção e aquisição, o tipo e a qualidade do material e da mão de obra

⁹ As escolas que oferecem EJA, quase sempre no período noturno, utilizam o mesmo mobiliário que durante o dia é ocupado por crianças e adolescentes, como se fisicamente não houvesse diferença entre o corpo infante/juvenil e o adulto/idoso. A análise ergonômica se faz necessária para a produção e disponibilização de mobiliário específico para o adulto com mais idade.

empregados em sua edificação e o tempo gasto para sua conclusão, além do desejo de possuir sua casa própria, são componentes da casa a que a infância não tem alcance.

Quinto: os saberes já cristalizados que os adultos incorporaram dificultam a compreensão científica para além do senso comum. Muitos dos saberes cotidianos foram “aprendidos” sob a forma de superstição, por medo, pelo autoritarismo de pais e professores, e de tantas outras formas que, apesar de explicados cientificamente, teimam em fazer parte do universo simbólico do adulto (OLIVEIRA, 1999). Um exemplo disso é a crendice popular de que deixando o sapato virado para baixo a mãe morrerá. Interessante que adultos escolarizados, mesmo sabendo que não há qualquer relação entre os dois fatos, insistem em proceder de maneira a deixar os calçados com o solado virado para baixo, pois afirmam que deixá-los com o solado para cima gera desconforto, mesmo quando há a compreensão científica dos motivos que levaram à construção desta crendice. Romper com esses saberes cristalizados quase que, invariavelmente, provoca resistência, pois remete à própria história de vida do sujeito e, muitas vezes, a evasão da escola surge como alternativa para evitar o enfrentamento de novos conhecimentos.

Sexto: a motivação na busca pela escolarização é diferente para crianças e adultos (OLIVEIRA, 1999). Se o filho não quer frequentar a escola ou não compreende o papel dela em sua vida, os pais, por lei, são obrigados a mantê-lo estudando (BRASIL, 1996a). O adulto quando busca a escola apresenta, quase sempre, uma motivação própria vinculada a interesses de caráter pessoal.

Em pesquisa desenvolvida com jovens alunos do Ensino Médio de EJA noturno, Costa (2008) verificou que o principal argumento apresentado por eles para o retorno à escola é a ascensão social, com a perspectiva de melhorias no âmbito profissional. A segunda justificativa indicada pelos sujeitos que aparece nessa pesquisa é a possibilidade de fazer amigos. Para a autora, o argumento da socialização é decorrência da mudança de público da EJA, pois anteriormente à LDB os alunos eram, em grande parte, adultos trabalhadores. Na atualidade são jovens que experimentaram várias reprovações no Ensino Médio diurno e procuram o ensino noturno pela possibilidade de aligeiramento do processo, buscando recuperar o tempo perdido. Os jovens argumentam que os alunos do período noturno são mais maduros e se sentem mais à vontade, pois como passaram por reprovações encontram-se com idade mais avançada que a média das turmas do período diurno.

Além disso, segundo a autora, esses jovens têm como característica comum o fato de serem “vítimas” de inúmeros fracassos no âmbito escolar e vivenciarem a “exclusão” da escola e buscarem aproximar-se de quem compreende seus sentimentos.

Os aspectos arrolados exigem um professor com formação específica para atuar com alunos de EJA, por isso, em 2006, o MEC propôs cinco cadernos tratando de temas relacionados: o primeiro traça o perfil dos alunos que frequentam a EJA com o título “Alunas e alunos da EJA”, para que os professores possam melhor conhecer seu alunado; o segundo apresenta estratégias a serem empregadas pelo professor com o objetivo de favorecer o estabelecimento de vínculos de aprendizagem entre ele e os alunos, bem como entre os alunos e os alunos, com título “A sala de aula como um grupo de vivência e aprendizagem”; o terceiro e o quarto abordam questões de ordem operacional do trabalho em sala de aula, auxiliando o professor no planejamento e na avaliação das atividades, com títulos “Observação e registro” e “Avaliação e planejamento”; e o quinto, sob o título “O processo de aprendizagem dos alunos e professores”, discute as teorias tradicional e democrática sobre o conhecimento humano, apontando limites da primeira e defendendo a segunda, porque leva em conta as experiências anteriores de alunos e professores, salientando que o professor também aprende ensinando (BRASIL, 2006).

O que se percebe é a estreita relação que o processo de aprendizagem estabelece com o desenvolvimento humano. Por isso, a seguir discorreremos sobre o desenvolvimento humano, do ponto de vista emocional e cognitivo, enfatizando a adolescência e a idade adulta por se tratarem das faixas etárias que compõem o público alvo da EJA.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM

Como a LDB estabelece que podem frequentar a EJA no nível do Ensino Fundamental sujeitos a partir dos quinze anos de idade e no nível do Ensino Médio a partir dos dezoito anos, sem idade máxima limite em ambos os casos (BRASIL, 1996a), a amplitude de faixa etária acarreta uma diversidade de percepção sobre a

escola e a educação. Por isso, compreender como se dá o desenvolvimento emocional e cognitivo dos diferentes sujeitos alunos da EJA é condição para a oferta de uma educação que atenda às suas necessidades, pois os desejos, interesses e atributos de uma pessoa aos quinze anos são diferentes daqueles de uma pessoa aos sessenta anos ou mais.

2.1.1 Desenvolvimento emocional na perspectiva de Erik Erikson

Optamos por abordar o desenvolvimento emocional pela perspectiva de Erik Erikson (1976), pois o autor defende que a identidade do sujeito se constitui no decorrer de sua vida como parte de um ciclo vital, como resultado de um processo de desenvolvimento psicossocial. E considera o ser humano como essencialmente social e sofrendo influências do grupo onde está inserido.

Elkind (1978, p. 3) afirma que Erikson

[...] apresenta três contribuições principais ao estudo do ego humano. Primeiro, sugeriu que, lado a lado com os estágios de desenvolvimento psicossocial descritos por Freud (oral, anal, fálico e genital), havia estágios psicossociais de desenvolvimento do ego, nos quais o indivíduo tinha de fixar novas orientações básicas para si e para seu mundo social. Em segundo lugar, afirmou que o desenvolvimento da personalidade não para na adolescência, mas continua através de todo o ciclo vital. E, finalmente, declarou que cada estágio tem ao mesmo tempo um componente positivo e outro negativo.

Erikson (1987) descreve as oito idades do homem definindo que cada idade é preparatória à seguinte na medida em que proporciona o desenvolvimento de valores e o estabelecimento de bases para a constituição e aceitação de instituições sociais, por meio de uma crise normativa ou conflito nuclear envolvendo sentimentos opostos vivenciados em cada uma das fases.

Na primeira idade, que corresponde ao primeiro ano de vida, os sentimentos de confiança e desconfiança se estabelecem na medida em que a criança sente suas necessidades básicas (alimentação, higiene, segurança, afeto etc.) atendidas ou não, a qualidade das relações são pautadas nas estabelecidas com a figura materna. Decorre desta crise, e como integração com as idades seguintes, a crença

em algo ou alguém, bases para a fé e o realismo como sentimentos e para a religião como instituição (ERIKSON, 1976).

A autonomia e a dúvida são os sentimentos que marcam a segunda idade, entre o primeiro e o terceiro ano de vida. A autonomia está vinculada ao desenvolvimento de habilidades motoras e mentais, possibilitando à criança realizar tarefas de maneira independente dos pais. A dúvida pode decorrer da forma como os pais proporcionam as condições para a realização dessas atividades e como incentivam e apoiam o filho quando este obtém ou não êxito. Ao se afirmar como indivíduo, a criança reconhece que existem regras sociais a serem seguidas que, ao mesmo tempo em que limitam a ação do sujeito, permitem uma vida em grupo. Os valores desenvolvidos são o da organização social e da lei e a justiça como instituição (ERIKSON, 1976).

O conflito entre a iniciativa de ação e o sentimento de culpa pelas consequências que essa ação pode provocar, marcam a terceira idade, entre os três e os cinco anos. A moralidade estabelecida pela sociedade é a instituição que decorre da ética pessoal que perpassa as ações dos indivíduos desde criança. Erikson (1976) argumenta que a locomoção, a linguagem e a curiosidade colocam a criança dessa faixa etária em outro patamar na relação com o adulto, ao ter acesso a lugares onde antes não conseguia chegar, falar sobre coisas que antes não falava e perguntar sobre assuntos que antes não chamavam sua atenção, principalmente os relacionados com a percepção das diferenças do corpo feminino e masculino. Elkind (1978), afirma que a forma como os pais atendem à iniciativa intelectual do filho, respondendo às perguntas de maneira correta e clara, compreendendo as atividades imaginárias sem considerá-las tolas, reflete na forma como a criança futuramente se envolverá nas atividades escolares.

A quarta idade ocorre entre os cinco e os onze/doze anos de idade e é marcada pelo sentimento de produtividade (indústria) em oposição ao sentimento de inferioridade em relação ao processo de aprendizagem, vinculado ao acesso do conhecimento que seu grupo social possui. Erikson (1976, p. 123) afirma que nesta idade

[...] os conhecimentos adquiridos estão relacionados com as aptidões básicas de tecnologias simples, que podem ser entendidas no momento em que a criança estiver pronta para manejar os utensílios,

as ferramentas e as armas (ou fac-símiles destas) usadas pelas pessoas crescidas (ERIKSON, 1976, p. 123).

Como a criança dessa idade “[...] tem o interesse em saber como as coisas são feitas, como funcionam e para que servem” (ELKIND, 1978, p. 5), o professor pode lançar mão de atividades lúdicas, proporcionando situações aos alunos para aprenderem por meio de deduções e de jogos com regras.

Nesse sentido, a competência deve superar as dificuldades para que o conhecimento seja alcançado, pois, do ponto de vista educacional, a maneira como a criança vivencia essa idade interfere diretamente na forma como se percebe como sujeito cognoscente, produtor e produto do conhecimento. O sentimento de inferioridade e a baixa autoestima apresentados pelo aluno da EJA, podem estar relacionados às vivências dessa idade.

Para Erikson (1976), a quarta idade, que corresponde à adolescência, é o período central do desenvolvimento humano, no qual as relações interpessoais permitem a superação da confusão de papéis anteriormente experimentada, possibilitando a construção de uma identidade própria, com a busca da autenticidade e da fidelidade que propiciam uma idealização comunitária da sociedade em que vive. O autor afirma que, “[...] só com a adolescência o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares fisiológicos, amadurecimento mental e responsabilidade social para experimentar e atravessar a crise de identidade” (ERIKSON, 1976, p. 90).

A adolescência, de acordo com a Organização Panamericana de Saúde – OPS, vinculada à Organização Mundial da Saúde – OMS, é um processo biológico, com transformações anatomofisiológicas, que vai dos dez aos dezenove anos de idade. Como construção social, o período que compreende a juventude, dos quinze aos vinte e quatro anos, varia muito de cultura para cultura, pois envolve aspectos sociais e a vinculação com a preparação para o mundo do trabalho (OPS/OMS, 2010). No Brasil, tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA a adolescência é definida como o período entre os doze e os dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

Cordellini (2007) argumenta que para a definição da adolescência diferentes critérios têm sido utilizados como referência: o cronológico (considerando o período entre os dez e os vinte anos de idade); o desenvolvimental (iniciando com a

puberdade e finalizando no início da idade adulta); o sociológico (admitindo que o indivíduo não é mais criança, mas ainda não tendo *status* adulto); e o psicológico (verificando que há uma reorganização da personalidade de infantil para adulta). Para a autora, no período da adolescência a identidade pessoal, sexual e profissional é formada e se mostram como fatores determinantes para o futuro do sujeito.

Na perspectiva de Erikson (1976), dos onze/doze anos em diante, passando pela adolescência, pelo adulto jovem, pela maturidade e pela velhice, há a consolidação dos sentimentos disparados nas idades anteriores. No adulto jovem, os sentimentos são de intimidade e isolamento, pois a busca pelo companheiro incita à intimidade, mas muitas vezes o isolamento impera, dificultando as trocas afetivas, já que o amor exige que um se responsabilize pelo outro a partir de um código ético social.

A idade da maturidade tem como principal função a preservação da vida com a vinda dos filhos, o que impulsiona à superação da inércia e da estagnação. Superadas com a demanda de desprendimento e de generosidade necessários para cuidar da família oportunizando educação e formação de valores éticos sociais. O que se percebe é a integração dos aspectos físicos, emocionais e cognitivos. Em decorrência, os sentimentos desenvolvidos são os de generatividade e absorção de si mesmo (ERIKSON, 1976).

O que marca a idade da velhice é a crise da integração versus a desesperança, pois nem sempre a avaliação que o sujeito faz de sua vida lhe dá o conforto desejado. Muitas vezes a sensação do incompleto, do ainda não feito, do desejo não realizado pode gerar insegurança diante da proximidade da morte iminente. Ao mesmo tempo, o idoso sabe da responsabilidade que lhe cabe, pois a tradição deve ser mantida por meio da sua sabedoria (ERIKSON, 1976).

Erikson (1976) é enfático ao afirmar que os sentimentos que caracterizam cada uma das idades não se consolidam nelas mesmas, mas se reeditam em cada uma das idades seguintes, independente de serem positivos ou negativos. Por exemplo, a confiança e a desconfiança na figura da materna, oriundas da primeira idade, se reeditam na relação com a figura do professor, quando a criança entra na escola. Isso supera a visão fatalista de que nada pode ser modificado pelo sujeito em sua personalidade depois de instalado. A percepção da psiquê como dinâmica

resgata e valoriza o papel da escola, do trabalho, da família dentre outras instituições sociais, na formação da personalidade humana.

Além disso, Erikson (1976) aponta a necessidade dos dois sentimentos antagônicos para a formação de uma personalidade mais equilibrada. Vejamos como exemplo os sentimentos desenvolvidos na segunda idade: autonomia e dúvida. Caso a criança tenha pais superprotetores, que tornem tudo muito acessível sem que o filho precise esforço para pegar, buscar, conseguir, alcançar, conquistar algo que deseje, futuramente poderá ter dificuldades em lidar com as frustrações quando, por acaso, não consiga fazê-lo de maneira independente e/ou não tenha alguém que faça por ele.

Do ponto de vista psicossocial, tendo como referência a teoria de Erikson (1976), os alunos de EJA podem apresentar sentimentos muito díspares e, muitas vezes, convivendo em um mesmo espaço educacional gerando desejos e expectativas diferentes sobre a escola. Ao mesmo tempo, se cada idade com sua crise respectiva, é preparatória para a que se segue, a convivência de sujeitos experimentando sentimentos diversos proporciona trocas e experiências ricas e importantes para os alunos.

Conhecer, identificar, compreender e atender às características de cada um dos alunos, para definir suas necessidades e oferecer recursos que promovam a aprendizagem é tarefa do professor, nem sempre fácil e tranquila, mas necessária e fundamental. No caso da EJA o professor conta com aliados: os próprios alunos.

2.1.2 Desenvolvimento cognitivo na perspectiva de Jean Piaget

A opção pela abordagem de Piaget (1987) se prende à sua explicação do desenvolvimento cognitivo como tendo dupla determinação: biológica, em decorrência de fatores hereditários e da adaptação biológica às condições externas; e social, resultado das interações estabelecidas no meio no qual o sujeito se insere (família, escola e outros grupos sociais). Para ele, é o “[...] desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar, por exemplo” (PIAGET, 1983b, p. 212).

Desta maneira, o desenvolvimento espontâneo é condição para o escolar e indispensável na construção de noções de objeto, causalidade, espaço e tempo, nos dois primeiros anos de vida, e de classificação, seriação e conservação entre os sete e doze anos de idade, constituindo uma lógica que permite a compreensão do mundo exterior (PIAGET, 1970).

A noção de objeto¹⁰ implica a compreensão de que os objetos continuam existindo mesmo que não estejam presentes no campo sensorial. A de causalidade, permite que se perceba que há uma ligação entre a ação sobre o objeto e o resultado dessa ação. A de espaço possibilita a compreensão de que cada objeto ocupa um espaço único e objetivo e que em um mesmo espaço não podem coexistir dois objetos. A de tempo leva à compreensão de que há uma sequência temporal entre a ação e o resultado dela. Essas quatro noções estabelecem uma imbricada relação entre si de forma tal que, para Piaget e Inhelder (2003, p. 21), “[...] a construção do esquema do objeto permanente é solidária com toda a organização espaço-temporal do universo prático, como também, naturalmente com a sua estruturação causal”.

Como condição para a construção dessas noções, a criança precisa sair da posição de egocentrismo perceptivo e motor e ser capaz de tomar referências a partir do deslocamento de seu próprio corpo em relação aos objetos e às demais pessoas (PIAGET, 1981). Por isso, tais noções não são ensinadas, são desenvolvidas pela criança a partir das interações estabelecidas com o mundo ao seu redor. Quando se ensina, a criança aprende o resultado e não desenvolve a estrutura de pensamento, pois “[...] existe uma diferença entre aprender um resultado e formar um instrumento intelectual, formar uma lógica, necessária à construção de tal resultado” (PIAGET, 1983b, p. 214). Portanto, inteligência e pensamento são fenômenos diferentes, mas estabelecendo uma dependência direta.

Inteligência é a solução de um problema novo para o indivíduo, é a coordenação dos meios para atingir um certo fim, que não é acessível de maneira imediata; enquanto o **pensamento** é a inteligência interiorizada e se apoiando não mais sobre a ação direta, mas sobre um simbolismo, sobre a evocação simbólica pela linguagem, pelas imagens mentais, etc., que permitem representar o que a inteligência sensório-motora, pelo contrário, vai apreender diretamente (PIAGET, 1983b, p. 216, grifos nossos).

¹⁰ O conceito de objeto se refere a tudo que não é o sujeito naquele momento, podendo ser conhecimento, fato, informação, pessoa ou algo material.

A inteligência está vinculada às necessidades experienciadas pelo sujeito impulsionando-o à ação e ao uso de suas capacidades intelectivas (CHIAROTTINO, 1980) sendo que a forma de pensar do adulto, por meio dos esquemas cognitivos, tem base nas ações sensório-motoras da criança, que modificam sua estrutura cognitiva.

Ao mesmo tempo em que Piaget (1983b) afirma a importância dos fatores hereditários na maturidade interna de adaptação biológica, da experiência física resultante da ação sobre os objetos e da transmissão social entendida como educativa, resultado das interações estabelecidas com o exterior, argumenta que por si só não levam ao desenvolvimento intelectual, incluindo um quarto fator como condição: a equilíbrio.

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento está ancorado na busca de equilíbrio por parte do organismo, por meio de dois processos: assimilação e acomodação. Na assimilação, o objeto é percebido e absorvido pelo sujeito tendo como referência os esquemas de ação que possui em sua estrutura cognitiva, a partir daquilo que já conhece de uma situação anterior e que seja possível transpor, generalizar ou diferenciar em relação ao novo. Esta perspectiva leva Piaget (1981, p. 113) a afirmar que não há “[...] invenções, nem descobrimentos de meios novos, mas simplesmente aplicação de meios conhecidos a circunstâncias imprevistas”¹¹, na verdade, uma reestruturação do velho.

No entanto, o novo não se faz conhecer de todo gerando desequilíbrio e o organismo, em um processo natural, modifica os esquemas de assimilação, em um processo designado por acomodação, a fim de assimilar o novo conhecimento à estrutura cognitiva para retomar o equilíbrio. Desta maneira, assimilação e acomodação são processos complementares e indissociáveis e extremamente importantes, pois a incorporação de novos conhecimentos à estrutura cognitiva, ocorrida como resultado do refinamento dos esquemas de ação, das estruturas mentais, do desequilíbrio ao equilíbrio, da assimilação à acomodação, constituem a aprendizagem (PIAGET, 1983b).

Ao estudaressa capacidade humana de passar de um nível mais simples para um mais complexo de conhecimento, Piaget (1983a) percebeu que o desenvolvimento

¹¹ Tradução livre de: “[...] no hay invenciones, ni descubrimientos de medios nuevos, sino simplemente aplicación de medios conocidos a circunstancias imprevistas”.

cognitivo ocorre em uma sequência invariável de períodos, podendo haver alterações na idade de acesso e de passagem de um período ao outro, dependendo do grupo do qual o sujeito faz parte. No entanto, a sucessão de um período ao outro não se altera, pois envolve o domínio de noções construídas, o que prepara e fornece as bases para a passagem ao período seguinte.

Piaget e Garcia (1987) argumentam que os termos *período* e *estágio* são limitados, pois significam a sucessão de uma etapa à outra de maneira linear e estabelecendo relação apenas com a anterior e a posterior. Por isso, defendem a utilização do termo *estádio*, uma vez que compreende a construção do conhecimento ocorrendo sucessivamente de maneira que cada estágio resulta de possibilidades criadas pelo anterior ao mesmo tempo em que cria possibilidades para o seguinte.

O primeiro estágio é denominado **sensório motor**, que ocorre entre o nascimento e os dois anos de idade, e como o próprio nome já diz, envolve o desenvolvimento de noções a partir das percepções que a criança tem do seu entorno, que proporciona possibilidades de ação. O contato com o mundo se dá por intermédio do seu próprio corpo a partir do qual a diferenciação para com o objeto se constrói. A criança deve ser estimulada de maneira a construir esquemas de ação que serão as bases para novos esquemas e assim sucessivamente, num processo contínuo de desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1983a).

Piaget (1981) afirma que neste estágio, toda ação se desenvolve a partir do concreto, portanto uma inteligência do real, sem que haja qualquer reflexão, pois a criança não busca explicação ou comprovação, nem tampouco classifica os objetos que pega. O prazer está simplesmente na ação em si e não no signo, no símbolo ou no esquema a que ela se refere. A falta de domínio da linguagem faz com que as relações sociais da criança sejam muito centradas em sua própria pessoa.

O período compreendido entre os dois e os seis anos de idade aproximadamente, corresponde ao segundo do desenvolvimento cognitivo e é denominado de **estádio pré-operatório**. Sua principal característica é a construção da função semiótica, que permite ao sujeito a reprodução em nível mental das experiências vivenciadas proporcionando a construção de estruturas cognitivas como resultado de uma percepção da realidade em busca da compreensão dos fatos e não mais somente da constatação deles. Piaget (1983b) subdivide o estágio em dois níveis, uma vez que a forma de pensar da criança entre os dois-quatro anos

se mostra, ainda, muito pautada na ação, no real, e quando atinge os cinco-seis anos sua forma de pensar passa a um plano superior de pré-conceitos¹² e pré-relações entre os diferentes objetos.

Isso se deve ao fato de que, ao final do estágio sensório motor e início do pré-operatório, a função semiótica aparece como capacidade de representar um significado a partir de um significante, ou seja, a capacidade de representar algo (objeto, fato, pessoa etc.) mentalmente, por meio de um signo que o representa, mesmo que este algo não esteja presente em seu campo perceptual no momento em que foi evocado. Esta qualidade é especificamente humana, de modo que ao desenvolvê-la a criança apresenta um salto qualitativo na forma como percebe o mundo ao seu redor (PIAGET; INHELDER, 2003).

São indicativos de que a função semiótica está presente: a imitação diferida, pois na medida em que a criança é capaz de imitar algo ou alguém sem a presença do modelo naquele determinado instante, significa que construiu internamente a referência a partir do externo, neste caso o significante é o gesto imitativo; o jogo simbólico, de forma que a capacidade de representar papéis novamente aponta para o gesto imitativo como significante; o desenho, que demonstra a capacidade do uso de uma imagem gráfica como significante; a imagem mental, indicando que a imitação agora ocorre de forma interiorizada; e a linguagem, possibilitando a utilização de sinais linguísticos para representar cada um dos objetos da realidade externa (PIAGET; INHELDER, 2003).

Os ganhos que a capacidade de utilizar signos traz à criança são enormes, porque ela passa da ação para a operação, e para Piaget e Inhelder (2003) essa passagem não é uma tarefa fácil, pois exige que ela reconstrua no plano da representação aquilo que já dominava no plano da ação. Além disso, no plano sensório motor, a referência estava na percepção e na ação de seu próprio corpo e na operação, os limites são mais amplos e complexos, envolvendo relações entre objetos estabelecidas no nível mental.

Nesse estágio, a linguagem se mostra muito egocêntrica, uma vez que o pensamento se encontra ainda bastante centrado no sujeito, dificultando-o em se colocar no lugar do outro para verbalizar a forma como compreende o mundo,

¹² O termo pré-conceito não se refere à sua utilização no sentido de uma visão discriminativa sobre algo, mas como uma fase anterior à formação do conceito em si.

usando uma linguagem que carece de explicações de *como* e *porquê*. Ao falar a criança dessa faixa etária, usa expressões como: *e depois, assim* e *então*, indicando a dificuldade que apresenta em um encadeamento das ideias que deseja relatar, partindo do princípio de que ao usar tais termos o outro o compreende, como se acompanhasse seu pensamento e não sua fala (PIAGET, 1976).

Apesar das limitações no uso da linguagem, Piaget e Inhelder (2003) argumentam sobre suas vantagens em relação às adaptações sensório-motoras, na medida em que possibilita à criança, o estabelecimento de relações entre os fatos mais rapidamente, libertando-a do imediato, permitindo uma maior amplitude no que tange a espaço e tempo, além de proporcionar a capacidade de representações de conjuntos diversos de maneira concomitante.

O **estádio operatório concreto**, que corresponde ao período entre os sete e os onze anos de idade, é marcado pelo domínio das operações mentais de classificação, seriação e conservação, aliadas ao uso da linguagem de maneira socializada. Tais operações são importantes para o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, pois permitem a passagem do mais simples ao mais complexo, do concreto para o abstrato (PIAGET, 1983b).

A percepção da reversibilidade e da transitividade é condição para a construção da classificação, da seriação e da conservação, pois ao agrupar ou organizar os objetos da realidade em uma série é necessário compreender que não são fixos e imutáveis, mas assumem diferentes configurações que podem ser retomadas sem que haja alteração em sua essência (PIAGET; INHELDER, 2003).

Com a classificação a criança é capaz de perceber os diversos atributos de um objeto em relação a outro, as diferenças entre cada um deles, conseguindo, inclusive, compreender uma subclasse dentro da classe e que o todo é maior que as partes e é constituído por elas (PIAGET, 1983a). No entanto, esta tomada de consciência não se efetiva de forma brusca, ao contrário, vai de constituindo paulatinamente iniciando pela organização dos conjuntos pelas chamadas coleções figurais, quando os sujeitos

[...] dispõem os objetos não apenas segundo as suas semelhanças e diferenças individuais, mas justapondo-os espacialmente em fileiras, quadrados, círculos etc., de modo que a sua coleção comporte, por si mesma, uma figura no espaço, servindo esta de expressão perceptiva ou acompanhada de imagens de “extensão” da classe (PIAGET; INHELDER, 2003, p. 93-94).

Em seguida, consegue agrupar os objetos levando em conta algum critério estabelecido como referência podendo ser cor, tamanho, material de que é feito etc. Contudo, ainda não consegue compreender a noção de uma subclasse como parte de uma classe maior, quando há um critério em comum, tornando as partes um todo e ao mesmo tempo presente outro critério não comum. Isso ocorre na medida em que não percebe que na inclusão de classes o todo ultrapassa a parte. A classificação operatória se consolida quando se torna capaz de compreender a extensão que as classes podem apresentar, mesmo que se altere o critério na organização das classes e das subclasses (PIAGET, 1983b).

A seriação “consiste em ordenar os elementos segundo as grandezas crescentes ou decrescentes” (PIAGET; INHELDER, 2003, p. 92). Antes das operações concretas a criança é capaz de ordenar objetos tendo em vista o seu tamanho ou comprimento, no entanto, a organização é feita de maneira empírica, sem a compreensão da noção envolvida. No início do estágio operatório concreto, organizará cada elemento em relação ao anterior e ao seguinte, demonstrando reversibilidade, porque percebe que dependendo de que ponto tome como referência o objeto será maior ou menor (PIAGET, 1983b).

A noção de conservação envolve matéria, peso e volume e há um tempo e uma ordem, uma sucessão e uma sequência, em termos da construção das diversas conservações. Para que a criança perceba o volume deverá, antes, perceber o peso e a matéria, pois “[...] para que um novo instrumento lógico se construa, é preciso sempre instrumentos lógicos preliminares; quer dizer que a construção de uma nova noção suporá sempre substratos, subestruturas anteriores e isso por regressões indefinidas” (PIAGET, 1983b, p. 215).

Visando corroborar sua afirmativa sobre sua percepção da conservação a criança utiliza como argumentos: a identidade, quando afirma que não se retirou ou se acrescentou nada; a reversibilidade, ao dizer que se voltarmos para a posição original o resultado voltará a ser igual ao apresentado anterior à mudança; e a compensação, quando fala que a alteração da quantidade é compensada pela modificação na forma. Tais argumentos, demonstram que a construção ocorre de forma gradual, sendo que no início a criança se pauta em apenas uma das dimensões, mesmo presenciando a mudança efetuada, considerando ou a configuração de partida ou a de chegada, mas não a transformação (PIAGET, 1983b).

Tendo como referência a perspectiva piagetiana, Elkind (1972) afirma que as crianças nessa faixa etária são capazes de argumentar e elaborar conclusões sobre suas premissas; compreender conceitos inclusivos e realizar operações matemáticas básicas. Essas capacidades lhes permitem compreender os conceitos de: tempo e suas formas de representação (relógio, calendário, história); espaço e os recursos empregados para representá-lo (mapas geográficos, mapas astronômicos); e entre o que é fantasia e realidade. Tais compreensões são imprescindíveis ao processo de escolarização, reforçando a faixa etária de seis-sete anos para a introdução de aprendizado da leitura, da escrita e, principalmente, da matemática.

De acordo com Piaget (1983b) nem todos os adultos desenvolvem as noções de classificação, seriação e conservação, a noção de conservação de peso é uma delas. Visca (2008b, p. 135) é taxativo ao afirmar que: “Se os adultos não dispusessem de pelo menos duas operações lógicas, a seriação e a classificação, o mundo que nos rodeia seria caótico [...]”. A partir dessas afirmações, podemos pensar se o mundo como se encontra na atualidade não decorre de uma educação que não favorece a construção e o desenvolvimento dessas noções.

No **estádio operatório formal**, a partir dos doze anos de idade em diante, a linguagem assume papel importante, pois propicia o pensamento ancorado em hipóteses, enunciados e ideias abstratas, com a possibilidade de coordenar mais de um sistema de referência, ao estabelecer relações entre relações. As hipóteses são das operações sobre as operações, ou seja, de proposições sobre o pensado acerca do real e não mais sobre o real em si, desencadeando-se o pensamento hipotético-dedutivo ou formal (PIAGET, 1983b). Isso é alcançado com a percepção da realidade não mais pelo concreto, pelas ações, mas pelo conceito, o que proporciona a capacidade de compreender as metáforas e o duplo sentido que as palavras muitas vezes comportam (PIAGET, 1983a).

Ao transformar seu próprio pensamento em objeto a ser analisado consegue realizar a introspecção, criando condições para uma auto análise em relação à personalidade, inteligência e imagem, além da compreensão de que seu pensamento pode ficar restrito a si mesmo, como algo seu, instituindo-se o conceito de segredo (PIAGET; INHELDER, 1975).

Piaget e Inhelder (1975) argumentam que as mudanças na estrutura cognitiva do adolescente, com a possibilidade do estabelecimento de relações diversas sobre diferentes classes, fazem com que ao resolver problemas consiga lidar com a lógica

combinatória. As operações combinatórias surgem como resultado do uso de dois sistemas de referência ao mesmo tempo, estabelecendo-se uma estrutura de rede.

Essas capacidades marcam a transição da forma de pensar infantil para a adulta, pois no contexto psicológico o sujeito se liberta da ação, passando do real para o possível, do possível para o necessário e do necessário para o impossível (PIAGET, 1983a). Para Piaget (1987, p. 52) “[...] um possível ‘torna-se possível’ quando atinge o nível do atualizável ou quando é concebido como tal por um sujeito ou não apenas concebido, mas também ‘compreendido’ em suas condições de atualização”, concedendo ao sujeito a possibilidade de, somente no nível do pensamento, concluir se uma combinação possível infinita é realmente infinita, sem precisar do concreto com referência (PIAGET, 1987).

Elkind (1972) afirma que no início do estágio operatório formal o sujeito encontra-se na adolescência e na medida em que passa a diferenciar e conceituar suas preocupações e emoções do pensamento e sentimentos das outras pessoas, em que descobre arbitrariedades e equívocos em suas hipóteses e que existem regras para testá-las, supera a presunção cognitiva e o egocentrismo, tanto no plano cognitivo quanto afetivo. Tal transição é acelerada quando o adolescente passa a dimensionar a vida por referências adultas, com o trabalho e a constituição de família.

A importância do estágio operatório formal está no fato de que “Depois do surgimento do pensamento operacional formal, não se desenvolvem novos sistemas mentais e as estruturas mentais da adolescência são utilizadas pelo resto da vida” (ELKIND, 1972, p. 73). Com isso, salienta a importância de um meio rico de oportunidades auxiliando o sujeito no desenvolvimento de sua estrutura mental.

García (1998) aponta que os adultos chegariam ao pensamento formal, mas em seu campo de especialização e que, sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem matemática, por exemplo, podem ter comprometidas habilidades visoespaciais e visomotoras. Léon (1977) afirma que o estágio das operações formais deveria ser atingido na adolescência e que mesmo sujeitos com pouca escolarização podem atingir o nível operatório formal a partir das situações vividas. Para Piaget (1983b, p. 215), “Atingimos pois uma hierarquia de estruturas que se constroem numa certa ordem de integração e que, coisa interessante, parecem aliás se desintegrarem na ordem inversa, no momento da senescência”.

Carvalho (2002) argumenta que a proposição de sucessão de estádios do desenvolvimento cognitivo deve ser levada em consideração quando da organização dos procedimentos educacionais (conteúdo, métodos de ensino, formação do professor) na educação oferecida a crianças, adolescentes e adultos, já que o processo de escolarização depende da construção das estruturas cognitivas do sujeito. Chiarottino (1980) afirma que a teoria piagetiana não é um modelo pedagógico, mas a busca de explicação de como se dá a aquisição de conhecimento por parte do ser humano.

Por isso, a EJA não pode se pautar na pura memorização, na realização das tarefas de casa para fixação de conteúdos, no conhecimento centralizado na figura do professor, deve valorizar o conhecimento adquirido pelo adulto no decorrer de sua vida.

3 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A pessoa que domina a leitura e a escrita é denominada alfabetizada. Todavia, como vimos na primeira seção deste trabalho, a definição de alfabetizado no Brasil teve mudanças no decorrer dos anos, não só no que se refere às habilidades dominadas, mas também quanto à faixa etária compreendida. Mortatti (2004) aponta para o fato de que essas variações têm um caráter político, vinculado principalmente à impossibilidade de voto por parte do analfabeto e às determinações de agências mundiais de financiamento no que se refere à redução de índices de analfabetismo.

Para Cook-Gumperz (1991a), a alfabetização é construída socialmente e não ocorre única e exclusivamente no âmbito escolar, defendendo a possibilidade de que se efetive sem a frequência à escola, mas afirmando que o inverso não é possível, uma vez que a escolarização impescinde da alfabetização. A autora pontua que, ao vincular a alfabetização à escola e oferecer escolarização em massa, se estabelece uma hierarquia e um poder sobre a população, considerando-se bom cidadão aquele sujeito que se alfabetiza na escola, portanto aquele que acata como saber aceitável o veiculado no espaço escolar. Por isso, afirma a existência de uma ideologia da alfabetização, porque quando se escolariza a alfabetização ela fica esvaziada de seu componente cultural e, como consequência, o sujeito que passa pela escola é despojado de sua cultura. Subjacente a essa premissa, está a da preponderância de uma cultura sobre a outra, de forma a se configurar não só a perspectiva de defasagem e carência cultural, possibilitando a padronização, como também o domínio de uma cultura e o controle de uma classe social sobre a outra (COOK-GUMPERZ, 1991b).

Nessa mesma linha, Freire e Macedo (1990) afirmam que a condição de alfabetizado tem caráter político e ideológico e que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é mais complexo do que simplesmente saber ler e escrever. Para eles alfabetização

[...] não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante. Esse modo de ver sustenta uma idéia de ideologia que, sistematicamente, antes rejeita o que torna significativas as experiências culturais dos grupos lingüísticos subalternos que são de modo geral, o objeto de suas políticas. [...] Daí ser ela um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada dentro de um contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 90).

Neste sentido, Freire (2006) propõe o domínio da escrita como possibilidade de superação da condição de oprimido pelo empoderamento que fornece ao sujeito, na medida que propicia o acesso ao conhecimento de e em outras esferas, incluindo-se das instituições públicas e privadas, da burocracia e da legislação, da tecnologia e das mídias em geral. A posse desse conhecimento instrumentaliza o indivíduo na compreensão e explicação da realidade social e política em que vive, fortalecendo-o para reivindicar seus direitos. Para o autor, se a pessoa tiver um domínio limitado da escrita e de cálculos, quando essas habilidades forem solicitadas em situações da vida em sociedade, com certeza o sujeito encontrará dificuldades de inserção social, ficando cerceado de seus direitos. Por isso, usa o termo leitura de mundo ampliando a indicação de que leitura não é apenas daquilo que se escreve, daquilo que está registrado com a escrita, mas de tudo que pode ser lido e interpretado pelo indivíduo e que comunica algo sobre a cultura da sociedade na qual está inserido.

Analisando os dados do censo brasileiro de 2011 (Tabela 8), percebemos um índice alto de crianças na faixa etária entre os seis e os quatorze anos frequentando a escola. No entanto, quando se trata da população com idade acima dos quarenta anos, os índices de não alfabetizados se mostra significativo, alcançando na região nordeste a quase 50% da população com sessenta anos ou mais. Isso indica que se a oferta de programas de educação em todos os níveis, incluindo-se a EJA, implementados a partir das décadas de 1970 e 1980 tivessem a função de formação de cidadãos e não de política eleitoreira, o analfabetismo seria inexistente ou próximo disso.

Tabela 8: Taxa de analfabetismo em pessoas de 15 anos ou mais, por grupos de idade do Brasil e grandes regiões no ano de 2011

REGIÕES	IDADES				
	6 a 14 anos ⁽¹⁾	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	98,2	2,5	5,6	11,6	26,5
Norte	96,5	3,6	7,1	16,0	35,7
Nordeste	98,1	4,9	12,9	25,6	47,1
Sudeste	98,7	1,2	2,4	5,9	17,1
Sul	98,3	0,9	2,0	5,4	16,6
Centro-Oeste	98,3	1,2	3,1	9,1	26,8

⁽¹⁾ Esses dados indicam crianças que frequentavam a escola no ano de 2010.¹³

Fonte: IBGE, PNAD/2011.

Para Ferreiro (1990a), a solução para o analfabetismo de jovens e adultos em todo o mundo é a alfabetização inicial, ou seja, a oferta de escolarização às crianças como forma de prevenção ao não domínio da leitura e da escrita na adultez. Desta maneira, Ferreiro e Teberosky (1985) definem alfabetização como o processo pelo qual o sujeito aprende a ler e a escrever, referendando que é muito mais do que apenas a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita.

Cagliari (2007) afirma que alfabetizar não é tudo na escola, e defende a ideia de letramento, que envolve mais do que alfabetizar, envolve o domínio da leitura e da escrita para realizar atividades úteis para vida, para a comunicação, tanto pela linguagem oral quanto pela linguagem escrita, instrumentalizando o sujeito, inclusive, na luta por reinvidicação de direitos.

Soares (2004) argumenta que a palavra letramento tem sido utilizada nos meios linguísticos há cerca de trinta anos, sendo, portanto, recente no vocabulário de educadores e alfabetizadores. Para a autora, sua criação está vinculada à necessidade de compreensão de que o domínio da leitura e da escrita vai além do domínio do código linguístico (alfabético e ortográfico). Até porque, mesmo pessoas alfabetizadas podem apresentar dificuldades no uso da língua em situações do seu cotidiano, sendo que o letramento não se restringe ao espaço escolar, ele se constrói no dia a dia e implica na interpretação e compreensão das diversas situações vivenciadas pelo sujeito e que envolvam o uso da língua escrita. Para

¹³ No que se refere à faixa etária entre os seis e os quatorze anos, com a oferta de incentivos sociais às famílias de baixa renda com filhos em idade escolar, aliada à obrigatoriedade legal de manutenção dos filhos em processo de escolarização, a quase totalidade de crianças com essas idades está frequentando a escola.

Morais e Albuquerque (2006, p. 75), alfabetizar letrando “[...] requer: (a) democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; (b) ajudar o aluno a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética”.

Britto (2007) propõe que ao invés de se falar em analfabetismo se busque compreender a realidade social como marcada pela leitura. O importante, para o autor, é dimensionar o quanto é preciso dominar de leitura e escrita para que se tenha acesso aos bens sociais da sociedade na qual se vive. Ezequiel Silva “(2005) reafirma tal conceito argumentando que a leitura tem como função possibilitar acesso ao saber produzido, proporcionando ao ser humano uma “condição especial”. O ser humano é o único ser com capacidade para ler, permitindo-lhe a produção de mais e mais conhecimento, sendo que a “[...] a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural” (EZEQUIEL, SILVA, 2005, p. 41).

Mesmo que a escolarização tenha objetivos diferentes para o sistema (formação e qualificação de mão de obra, tornando o sujeito mais produtivo e mais consumidor) e para o sujeito (melhores oportunidades no mercado de trabalho), Britto (2007) defende a educação escolar como fundamental para a melhoria do nível de alfabetismo, principalmente da população adulta. Muitas crianças iniciam ou mesmo finalizam o processo de aprendizagem da escrita antes do ingresso na escola, embora outras tenham dificuldade mesmo estando na escola. O acesso ao mundo da leitura ocorre diariamente, no contato com placas de sinalização e propaganda, rótulos e embalagens de produtos, livros, jornais e revistas com os quais se tenha contato dentre tantas outras formas de ingresso à escrita. Em se tratando do adulto não escolarizado as possibilidades do arsenal de conhecimentos constituído a partir do contato/acesso com o mundo da escrita assume um volume bastante significativo em comparação com a criança¹⁴.

Cagliari (2007) é enfático ao afirmar que a leitura é mais importante para a vida do que a escrita e, mais do que isso, para ele a escrita foi criada com o objetivo de permitir a leitura. Na leitura do que está escrito há um diálogo com o escritor que não está presente, mas sua mensagem está, expressando suas experiências, seus conhecimentos, seus sentimentos, suas percepções e sua compreensão acerca da realidade ao seu redor, podendo ser uma realidade real ou imaginária. Para Ezequiel

¹⁴ Lemos (2008) apresenta discussão sobre a percepção de alunos de EJA acerca da importância da aprendizagem da leitura e da escrita para a inserção social e mitos construídos socialmente sobre essa aprendizagem restrita ao ambiente escolar.

Silva (2005, ler é complementar o escrever, porque não há sentido em produzir um texto escrito que não seja lido, na medida em que ao ler, o leitor atribui significado aquilo que foi produzido pelo escritor, transformando o texto. Contudo, o autor pondera que:

[...] a oralidade é o universo de referência da escrita, porém não se pode pensar a escrita como sendo uma simples transposição desse universo. Isto é: a escrita não fixa a linguagem oral, mas a transforma profundamente – o próprio autor, ao acabar de escrever seu texto morre como autor e transforma-se, ele próprio num leitor (EZEQUIEL SILVA, 2005, p. 63).

Nessa mesma linha, Ferreiro, em entrevista concedida a Pelegrini (2003), na Revista Nova Escola, faz ressalvas ao uso do termo letramento, para que a alfabetização não se configure como, apenas, um período de decodificação antecedente à compreensão da função social do texto. Ferreiro (1990a) concebe a escrita como um sistema de representação construído historicamente pela humanidade e que sua aquisição é, por conseguinte, um processo construído pelo sujeito. Defende que a escrita não pode ser considerada mera codificação, assim como a leitura não se caracteriza como mera decodificação, mas como construção e, enquanto tal, os elementos que compõem ambas, bem como as relações entre eles não estão determinados *a priori*, são constituídos no decorrer do processo. Para ela, “A escrita representa a língua e não a fala” (FERREIRO, 1996, p. 27), já que a fala sofre modificações mais rapidamente que a língua escrita, como consequência da dinâmica da realidade.

Micotti (1980) afirma que linguagem é a capacidade humana de se comunicar por meio de signos vocais e que língua é a modalidade de linguagem, por isso língua e fala são diferentes, mas, ao mesmo tempo, língua, fala e linguagem se relacionam diretamente no processo de comunicação

[...] a linguagem oral exige certa capacidade de abstração, uma vez que significante e significado não guardam nenhuma relação entre si a não ser a estabelecida por nós, a aprendizagem da escrita exige muito mais. Ela implica o estabelecimento de correspondência entre significantes verbais e gráficos, tendo em vista o significado, o que equivale a fazer uma representação de representações (MICOTTI, 1980, p. 24-25).

O que se percebe é a indissociabilidade leitura-escrita, de tal maneira que Ferreiro (1990a) defende o uso do termo lectoescrita, a fim de garantir a percepção de um processo imbricado ao outro. Todavia, Ezequiel Silva (2005) salienta que, para a mensagem escrita ser passível de leitura e compreensão por parte do leitor, o texto precisa conter determinadas características, tais como: ser representativa das experiências do criador, o que a define como determinada histórica e socialmente; ser escrita em um contexto tanto histórico quanto cultural e existencial; ser capaz de comunicar ao leitor a mensagem do escritor; ser criativa para o escritor e simbólica para o leitor, para que o segundo possa atribuir significado; e ser aberta para permitir o diálogo.

Além de tais características, Leal (2006), afirma que o código de representação construído precisa seguir determinadas normas para permitir a interpretação da mensagem por outros sujeitos, mesmo sabendo que toda representação implica em que o real representado não comporta o real em si, na medida em que o crivo da percepção do sujeito ressalta alguns elementos da realidade e secundariza outros. O sistema alfabético, por exemplo, tem princípios básicos cujo domínio é imprescindível para que a escrita e a leitura sejam possíveis, são eles:

- quando se escreve, os símbolos estabelecem uma relação entre o grafema¹⁵ e o fonema¹⁶ e não com os objetos representados;
- os símbolos (letras) são convencionais, de maneira que é preciso dominar a norma do grupo para que os outros compreendam o que se deseja comunicar com o texto;
- toda sílaba precisa conter ao menos uma vogal, as consoantes, por si só não permitem a escrita e a leitura de palavras;
- sílabas são resultado de combinações entre vogais e consoantes, sendo que nas sílabas simples há somente uma consoante e uma vogal e nas complexas pode envolver várias consoantes ou várias vogais;
- alguns grafemas representam fonemas diferentes, como é o caso da letra x que pode ter cinco sons diferentes, e fonemas podem ser representados

¹⁵ Grafema é a representação gráfica dos sons da fala, ou fonemas. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=grafema>>.

¹⁶ Fonema é a menor unidade fonológica de uma língua. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=fonema>>.

por diferentes grafemas como, por exemplo, o som do s podendo ser escrito de diferentes formas por s, ss, sc, c e x;

- a escrita ocidental é horizontal e da esquerda para a direita, em outras escritas, como no caso da japonesa e da árabe, por exemplo, a escrita é vertical e da direita para a esquerda.

Nos trabalhos realizados com crianças sobre o processo de aprendizagem da leitura, Christofoni (2004) observou que em um primeiro nível na leitura de textos com figuras elas ignoraram o que estava escrito fazendo a leitura apenas da imagem. A partir do momento em que reconheciam algumas letras, a leitura se apoiou na figura e no texto escrito, apontando para um conflito em relação à hipótese anteriormente construída, sobre a diferença entre escrita e desenho. No terceiro nível percebeu uma leitura que ela denominou de parcial, pois as crianças não mais se valiam dos elementos fora do texto e se prendiam no segmento escrito. Em seguida, passaram a uma leitura em busca do significado, por isso a autora atribuiu o nome de leitura significativa, pois apesar de lerem de maneira pausada, em alguns casos de forma silabada e hesitante, no caso de sílabas mais complexas (dígrafos e encontros consonantais), buscaram apropriar-se do sentido do texto, repetindo as palavras lidas, internalizando o significado. O último nível desse processo é o da leitura fluente, uma vez que a leitura, além de se dar de forma fluída, sem pausas ou hesitações, ocorre ao mesmo tempo em que se apropria do significado do texto.

Os métodos de alfabetização usuais partem do princípio de que a aprendizagem da escrita se dá pela aquisição da técnica de grafia de símbolos, que é concebida como código de transcrição da linguagem falada. Para Braslavsky (1971) ainda é forte a influência de métodos cuja ênfase se dá sobre a síntese em detrimento do processo e aponta para o fato de que tais métodos preocupam-se com a decodificação, com a relação entre grafema e fonema, em uma progressão do mais simples para o mais complexo. Com isso, descontextualizam a escrita, deixando de explicitar as relações com a fala, priorizam a decodificação, promovendo o treinamento da mecânica da grafia das letras por meio de exercícios de repetição e memorização e menosprezam o significado da mensagem.

Sobre os métodos de alfabetização Mortatti (2004) argumenta que existem dois tipos: os analíticos e os sintéticos. Nos analíticos o ensino da leitura se dá por

meio da divisão do todo em partes e nos sintéticos o ensino da leitura tem percurso inverso, iniciando pelas partes (letras, sílabas) até chegar ao todo (palavras, frases, textos). A autora enumera como métodos analíticos: da palavração (inicia-se pelas palavras desmembradas em sílabas e depois em letras), da sentencição (o mesmo processo só que iniciando pela sentença), das histórias (o mesmo processo iniciando pela história como um todo) e o global (começando por palavras ou sentenças até chegar às letras, podendo ser confundido com os três anteriores). Como métodos sintéticos: o alfabético ou da soletração (que parte do nome das letras a fim de se formar sílabas, palavras, frases e textos) e o fônico (que se baseia na relação entre o som das letras e o símbolo gráfico que as representa para, em seguida partir para as sílabas, palavras e assim por diante).

A partir de investigações com sujeitos em diferentes países e de diversas classes sociais, Ferreiro e Teberosky (1990) propõem a psicogênese da língua escrita, não como método de alfabetização, mas como explicação acerca do processo de aquisição da língua escrita. A seguir apresentamos as ideias das autoras sobre a temática.

3.1 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

A partir de pesquisas efetuadas com crianças, Ferreiro e Teberosky (1990) verificaram certo padrão na construção de hipóteses no processo de aquisição da língua escrita e definiram quatro níveis. Para as autoras, a passagem de um nível ao outro está relacionada com novas hipóteses construídas que se contrapõem às anteriores, gerando conflito cognitivo. A busca da equilibração gera as condições para a superação proporcionando a constituição de novas conjecturas.

O primeiro nível é designado de escrita indiferenciada, pois a grafia das palavras se assemelha, não havendo diferenças entre elas. Somente quem as escreveu saberá o que está escrito, não raras vezes nem mesmo o autor lembra-se do que desejou escrever com aquele registro. Há semelhança a desenhos em algumas grafias demonstrando, ainda, certa indiferenciação entre escrita e desenho. O desenho guarda uma semelhança com o objeto representado o que não acontece quando se escreve. Por isso, a escrita é considerada arbitrária, na medida em que

não há relação entre o objeto e o signo linguístico que o representa por escrito, principalmente na escrita alfabética.

Ferreiro e Teberosky (1990) apontam para o fato de que nesse nível, a criança parece não ter certeza de que a escrita registra o significado ou as palavras. Mas observaram que isso não se aplica a todas as crianças, pois muitas já percebem claramente a diferença entre desenhar e escrever, mesmo ainda não dominando a escrita propriamente dita. No entanto, a criança já demonstra preocupações com aspectos da escrita, tais como a linearidade e a quantidade mínima de caracteres¹⁷, embora não se prendam à necessidade de variação dos caracteres no que se refere à grafia. Dessa forma, as autoras afirmam que a evolução do processo implica dois eixos: o qualitativo (direção da escrita e diferenciação em relação ao desenho) e o quantitativo (necessidade de quantidade mínima de caracteres para que se configure como escrita).

Ocorre no início desse período o fenômeno designado de realismo nominal, quando a criança acredita que existe relação entre a palavra escrita e o objeto a que ela se refere. Como consequência utiliza mais caracteres em tentativas da escrita da palavra trem do que para escrever a palavra pernilongo, por exemplo, na medida em que estabelece relação entre a palavra e o objeto representado pelo código escrito. A característica dos aspectos construtivos da evolução da escrita e da escrita indiferenciada é de que a criança não escreve o valor sonoro, a pauta sonora da linguagem. Por isso, não representa o nome do objeto, mas atributos do objeto, como o seu tamanho. Nestes casos, a criança tende a “escrever” palavras referentes a nomes de objetos grandes com mais letras do que de objetos pequenos. Para a superação do realismo nominal, ela precisa compreender que a escrita é a representação do signo linguístico utilizado para referenciar o objeto na fala e não o objeto em si (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990).

Na medida que ultrapassa o realismo nominal, entra no nível pré-silábico, percebendo a necessidade de variedade de caracteres para que a escrita possa expressar as diferenças do significado das palavras. Todavia, como o repertório de letras conhecidas tende a ser ainda restrito (quase sempre as que compõem seu nome), a solução encontrada pela criança para grafar diversas palavras é usar

¹⁷ As autoras usam o termo caracter, pois nesse momento a criança ainda não domina o conceito de letra.

aleatoriamente as mesmas letras na grafia de palavras, mas em combinações diferentes. Aliada à percepção de um número mínimo de caracteres, eixo quantitativo, se dá conta de que há necessidade de composição entre as diversas letras para a escrita, na medida em que uma mesma letra repetidamente não compõe uma palavra, eixo qualitativo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Uma característica marcante deste nível, como aponta Azenha (1993), é a realização de uma leitura global que a criança faz sem a fragmentação do texto, nem ao menos na tentativa de leitura que faz. Tal fato tem relação com a forma como escreve, pois ao escrever uma frase o faz sem a separação entre as palavras, demonstrando, ainda, a interpretação global da escrita, que se transpõe para a leitura.

Quando percebe que as palavras são compostas por unidades menores (sílabas) e que é preciso uma quantidade mínima dessas unidades para escrever uma palavra, representando cada sílaba por uma letra, passa para o nível silábico. Nesse momento, a preocupação se pauta tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo, pois percebe que uma mesma letra ou sílaba pode compor inúmeras palavras e, com isso, há uma aproximação em termos da escrita e da sonoridade das partes das palavras faladas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990).

Nesse nível ocorre o início do estabelecimento da relação entre som e escrita, ou seja, a hipótese silábica, na medida em que cada sílaba falada é registrada ao menos por uma letra, superando a leitura global de até então, demonstrando a compreensão de que ao escrever se representa o som da fala, seu valor sonoro. Não obrigatoriamente a criança usará letras, podem ser números, pseudoletas ou mesmo letras, o que caracteriza a hipótese silábica é o registro de cada parte falada da palavra por um símbolo indicando a percepção da fragmentação do texto escrito (AZENHA, 1993).

Para superar este nível precisa perceber que não bastam letras de maneira aleatória, é necessária uma organização para que seja legível e lida por outras pessoas. Tal hipótese gera conflito quando se depara com palavras monossílabas (escritas apenas com duas letras, como pé e pá, por exemplo, ou nos casos de artigos – o, a, os, as – ou de preposições – e, em) e a necessidade de uma quantidade de letras para grafar as palavras, observada na escrita do adulto, que apresenta mais letras do que a hipótese silábica permite. São esquemas de assimilação assumidos pela criança visando a superação do conflito cognitivo

envolvendo duas hipóteses: silábica e de quantidade mínima de letras para a escrita. Ao final desse período, a criança pode incluir mais letras para cada sílaba, quase sempre sílabas simples, indicando avanço no aspecto qualitativo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990).

Esse conflito marca a entrada no próximo nível, o alfabético, e a característica principal é a percepção que a criança começa a construir acerca de que a sílaba não é a menor unidade, mas constituída por partes (letras). O eixo quantitativo fica ameaçado, ao perceber que nem todas as sílabas são escritas com duas letras, portanto, não basta duplicar pares de letras para que seja compreensível. O eixo qualitativo também fica arrefecido, porque “a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons” (FERREIRO, 1990a, p. 27), nesta modalidade incluem-se os dígrafos (ch, lh, nh, rr, ss, sc). Podem coexistir no momento de transição para o nível alfabético, a hipótese silábica e a alfabética na escrita de uma mesma palavra.

3.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EJA

Tendo em vista os aspectos apontados sobre a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita uma questão deve ser levantada referente ao papel do professor alfabetizador. Ferreiro (1996), Teberosky (2012) e Franchi (1988) dentre outros autores, salientam a importância do alfabetizador. Todavia, estes autores, indicam um modo diferente da perspectiva dos métodos tradicionais, em que o conhecimento está concentrado na figura do professor e de que o aluno nada sabe.

Ferreiro (1990a) enfatiza a escrita como sistema de representação e sua aprendizagem pressupõe a apropriação de um conhecimento conceitual, de um novo objeto de conhecimento e não apenas uma aprendizagem mecânica. O material escrito utilizado pelo professor em sala de aula deve ser contextualizado para que se desencadeie o processo de aprendizagem da leitura por parte da criança.

Vale salientar que Ferreiro e Teberosky (1990) não propuseram um método de alfabetização, mas apresentam pontos de reflexão para educadores

alfabetizadores no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita:

- a fonética da escrita não é natural no ser humano, precisa ser ensinada;
- ao mesmo tempo não se pode mecanizar o ensino da escrita restringindo-o à cópia e ao aspecto fônico;
- a valorização das tentativas de aproximação da escrita convencional que a criança faz como parte do processo de aquisição da escrita é fundamental;
- o erro deve ser interpretado como parte inerente ao processo e analisado sem julgamento, aceitando-o como tentativa;
- a escrita não pode ser resumida à relação grafema-fonema, pois como construção mental humana é social e histórica e as normas instituídas precisam ser ensinadas para que seja legível dentro do grupo;
- cada sujeito passa pelo processo à sua maneira, mantendo uma sequência padrão, tendo por base a perspectiva piagetiana, o educador se obriga a olhar o processo do ponto de vista do sujeito em desenvolvimento (FERREIRO, 1990b);
- o professor deve se envolver com todos os alunos, principalmente com aqueles que por qualquer que seja o motivo, estejam em níveis anteriores no processo de aquisição da escrita, isso evita o fracasso escolar.

Teberosky (2012) apresenta uma série de estratégias a serem empregadas pelos professores alfabetizadores visando atender aos períodos pelos quais a criança passa na aprendizagem da escrita. Como ponto de partida, a autora sugere o uso do nome da criança, porque é algo familiar e percebido como plausível, estável e verdadeiro. A percepção de que cada coisa tem um nome que deve ser conhecido por quem fala e por quem ouve, pelo emissor e pelo receptor, facilita em muito a alfabetização. A proposta é, a partir do nome da criança, introduzir outras palavras escritas de objetos do universo do qual a criança faça parte, sendo familiares a ela.

Os trabalhos desenvolvidos por Ferreiro (1990a) e por Ferreiro e Teberosky (1990) se concentraram no público infantil. Todavia, ao realizar pesquisas com adultos não alfabetizados, e em início de processo de alfabetização, Ferreiro *et al.*

(1983) observaram que estes passam pelo mesmo processo no que se refere às hipóteses da escrita descritas anteriormente.

Mesmo apontando similaridade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de adultos e crianças, no que se refere à formulação de hipóteses acerca da construção da escrita, demonstrando que é uma forma humana na compreensão da lecto-escrita, Ferreiro *et al.* (1983), Oliveira (1999) e Mori (1996) salientam, também, que existem diferenças entre o aprender infantil e o adulto, que se ancoram nas vivências sócio-culturais do segundo. Portanto, procedimentos específicos (metodologias, materiais – textos, figuras) devem ser empregados quando se trata da EJA. Mortatti (2004) salienta que como a alfabetização não está restrita às séries iniciais do processo de escolarização nem tem lugar somente na escola, tanto a alfabetização de adultos quanto a de crianças demandam modelos de alfabetização escolar diferenciados. Morais e Albuquerque (2006, p. 73) afirmam que

No caso de muitos jovens e adultos da EJA as experiências de escolarização prévias fazem com que já tenham desenvolvido, por exemplo, uma hipótese silábica de escrita e usem os nomes e os sons das letras para refletir sobre as palavras que lêem e tentam escrever. Mas, tal como as crianças, eles precisam viver na sala de aula situações de reflexão explícita sobre as palavras, que lhes permitam responder às duas grandes questões ou enigmas envolvidos no objeto de conhecimento que é o sistema de escrita alfabética.

Uma das questões que pode ser apontada em relação ao processo vivenciado pelo adulto, por conseguinte, é uma maior criticidade sobre o que produz, como resultante da percepção da realidade ao seu redor e da necessidade de ser aceito pelo grupo, que se soma ao processo natural, tal como apontado por Piaget (1976). Tal criticidade, acaba por gerar sentimentos de inadequação quando o sujeito não passou pela escola na idade certa e retorna quando adulto. Piaget (1976, p. 120) argumenta que:

Um adulto tem, com efeito, o costume de respeitar em suas narrações duas espécies de ordem, a natural, dada por eles mesmos, e o lógico ou pedagógico. Porém, nós dispomos em nossas exposições de uma determinada lógica, coincidente ou não com a natural, graças a nossas preocupações pela clareza da expressão e para evitar a incompreensão pelos demais.¹⁸

¹⁸ Tradução livre de: “*Um adulto tiene, en efecto, la costumbre de respetar en sus narraciones dos especies de órdenes, el natural, dado por los hechos mismos, y el lógico o pedagógico. Pero*”

No processo de aprendizagem da leitura pelo adulto na EJA, os textos oferecidos devem comportar não só as características emocionais e cognitivas desse sujeito, mas, principalmente, o contexto social no qual ele vive, para que a leitura se torne significativa. Moraes e Albuquerque (2006) salientam que a prática pedagógica utilizada nessa modalidade de ensino tem formado sujeitos capazes de codificar e decodificar, contudo, incapazes de ler e escrever de maneira funcional textos diversos em situações variadas. Os autores afirmam que o ensino na EJA ainda se pauta no método silábico e, mesmo com o uso de textos contextualizados, o ensino da escrita se baseia na mecânica da grafia das letras, com o uso da cópia e da junção de sílabas. Para a superação desse fazer pedagógico, propõem como alternativa a produção de textos pelos próprios alunos, pautada em suas vivências e experiências.

nosotros disponemos nuestras exposiciones en um determinado orden lógico, coincidente o no con el natural, gracias a nuestras preocupaciones por la claridad de la expresión y para evitar la incomprensión de los demás”.

4 APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Gómez-Granell (2003) afirma que a aprendizagem da matemática pressupõe, em um primeiro momento, compreender que implica abstração, uma vez que os conceitos e os teoremas matemáticos se explicam pela dedução e não pela indução (como: se A é igual a B e B é igual a C, então A é igual C, por exemplo). Em um segundo momento, envolve a compreensão de que a linguagem matemática é diferente em relação às linguagens naturais. Mesmo quando utiliza os símbolos geralmente usados em outras formas de linguagem, como a escrita por exemplo, o faz abstraindo os aspectos imprecisos e vagos dos termos e incorporando cálculos e inferências ($ax^2 + bx + c = 0$, por exemplo).

Diferente da linguagem escrita, cujo valor sonoro das palavras é representado quando se escreve, na matemática os numerais são abstratos e não estabelecem qualquer relação com a quantidade a que se referem. A ordem em que os números são colocados, ou seus referentes, modifica essencialmente o que se quer representar. Dois doces estão para uma menina não é a mesma coisa que duas meninas estão para um doce, apesar dos numerais que representam a operação serem os mesmos (2 para 1). Fávero (1999) analisou pesquisas de diversos autores corroborando a ideia de que na aprendizagem da matemática a passagem da oralidade para a escrita dela não é um processo automático, porque envolve experiências particulares que refletem na forma como se interpreta as informações do mundo concreto.

Por isso, compreender como se dá a aprendizagem e o domínio da escrita dos numerais e das operações matemáticas que a escola prioriza é importante, a fim de se oferecerem oportunidades para que o processo ocorra atendendo ao desenvolvimento cognitivo e às hipóteses e tentativas de representação inerentes a cada um dos estádios desse desenvolvimento, bem como às normas estabelecidas pela comunidade científica matemática.

Buscando verificar como as crianças efetuavam a escrita da matemática, para detectar que hipóteses levantavam acerca de tais representações, Sinclair (1990) realizou estudos nos anos iniciais de escolarização. Os resultados indicaram que há certa similaridade entre as primeiras representações de objetos matemáticos e as referentes à escrita das letras, tais como: linearidade e direção horizontal (da

esquerda para a direita) e vertical (de cima para baixo) no caso da escrita alfabética e da numeração indo-arábica¹⁹. Observou, também, a necessidade das crianças em utilizar termos representando as quantidades, por acreditarem que os numerais não são suficientes para incorporar a quantidade. Ao representar cinco laranjas não usavam somente o numeral 5, mas faziam uso de diferentes formas de representação: desenhando cinco bolinhas, repetindo cinco vezes o número cinco ou escrevendo os numerais de 1 a 5.

No que se refere ao registro escrito dos conhecimentos matemáticos utilizados oralmente, os PCN de Matemática apontam como alternativas:

[...] dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras); outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Nesse processo, a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a “falar” e a “escrever” sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados (BRASIL, 1997, p. 15).

Espaços para essa “fala” e “escrita” podem e devem ser constituídos tanto na escola quanto em casa, possibilitando o contato da criança com o conhecimento matemático de forma contextualizada e vivenciada. Fávero e Soares (2002) apontam que adultos com pouco tempo de frequência à escola apresentam dificuldades na “escrita” da matemática que utilizam em suas atividades diárias, a partir das necessidades que a vida impõe. Afirmam, também, que o fato do adulto não ter êxito em efetuar a escrita da matemática não significa ausência do raciocínio necessário para a execução da operação, mas a desvinculação entre o que é ensinado na escola e o que é significativo para as atividades laborais. Os autores salientam que, tendo em vista a valorização estabelecida pela sociedade acerca do letramento e da alfabetização, a falta de domínio da notação acaba por impossibilitar, ou dificultar, a inserção do adulto não letrado no mercado de trabalho.

O que se percebe nem sempre é a dificuldade do raciocínio matemático em si, mas da escrita deste raciocínio, de forma que, a escrita da matemática configura-se em um dos grandes problemas apresentados por adultos com pouca escolarização.

¹⁹ Sinclair (1990), afirma que as notações matemáticas utilizadas, assim como a escrita alfabética, não são únicas e outras formas de registro da oralidade e da quantidade foram encontradas em diferentes momentos históricos e diversas partes do mundo.

Gómez-Granell (2003, p. 261) afirma que a escrita matemática tem como função básica “[...] converter os conceitos matemáticos em objetos mais facilmente manipuláveis e calculáveis, possibilitando assim determinadas inferências que de outro modo seriam impossíveis” e, portanto, o ensino da matemática deveria ter como objetivo principal o ensino dessa linguagem. Para a autora,

[...] os símbolos matemáticos possuem dois significados. Um deles, estritamente formal, que obedece a regras internas do próprio sistema e se caracteriza pela sua autonomia do real, pois a validade das suas declarações não está determinada pelo exterior (contratação empírica). E o outro significado, que poderíamos chamar de ‘referencial’, que permite associar os símbolos matemáticos às situações reais e torná-los úteis para, entre outras coisas, resolver problemas. Isto é, o problema reside no fato de que, embora as expressões matemáticas façam, por um lado, referência a situações em que aparecem relações quantitativas – portanto, podendo ser matematizadas –, por outro, para que tais expressões pertençam ao domínio da matemática devem ser totalmente autônomas em relação aos contextos e situações específicas de referência (GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 264).

Quando o adulto faz uso da escrita da matemática utiliza uma das quatro funções comunicativas diferentes, tal como proposto por Sinclair (1990): codificação, medição, ordenação e quantificação. Na codificação os números são empregados para informar o número da casa onde se mora, ou do documento de identidade, por exemplo. Com relação à medição, servem para indicar o desejo de se comprar certa quantidade de um determinado produto, como um quilo de carne, ou um metro de tecido, dentre outros usos. A ordenação aparece na medida em que se reconhece quem ganhou a corrida ou quem ficou em segundo lugar. A quantificação é identificada ao se indicar que alguém tem mais idade que outra pessoa, por exemplo.

Tais funções não obrigatoriamente necessitam de escolarização para serem aprendidas, pois são construídas e constituídas a partir das necessidades sociais. Por isso, analogamente ao emprego do termo letramento, no que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma perspectiva ampla de domínio de conhecimentos que instrumentalizam o sujeito para a vida em sociedade, Toledo (2003) defende o uso do conceito de numeramento no que concerne ao processo de aprendizagem da matemática. Para a autora, numeramento envolve o domínio e a utilização de capacidades de forma autônoma, em atividades do

cotidiano nas quais sejam necessários conhecimentos relacionados com número e quantificação, ordenação, medição e classificação.

O conceito de numeramento, para Dingwall (2000), foi definido por estudiosos da Inglaterra, Austrália, Canadá e Estados Unidos, e atualmente incorporado por pesquisadores de outros países. O autor afirma que o conceito envolve o domínio de conhecimentos matemáticos para atividades da cotidianidade, que possibilitem ao sujeito participação e contribuição na vida do grupo do qual faz parte, incluindo capacidade de efetuar medidas variadas (tempo, espaço), organização de despesas e receitas (orçamentos, comércio), programação de atividades (esportivas, viagens, passeios) e compreensão de questões políticas.

Vale salientar que, da mesma forma que não se pode restringir o conceito de letramento à codificação e decodificação do código escrito, o numeramento não se traduz pela memorização e repetição mecânica das sequências numéricas ou das fórmulas matemáticas. O número é um conceito construído pelo ser humano, cuja discussão será tratada a seguir.

4.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO

A construção do conceito de número, para Piaget e Szeminska (1975), passa por três fases. Na primeira a criança toma como referência aquilo que vê, do ponto de vista perceptivo, levando em conta o espaço ocupado pelos elementos de dois conjuntos de objetos. Quando aproximados ou distanciados a criança entende que as quantidades são diferentes, mesmo que não se acrescente ou se retire nenhum elemento do conjunto. Isso ocorre porque a criança não percebe as equivalências e faz uma leitura global da série.

Numa segunda fase, tem início a correspondência termo a termo, na medida em que para cada elemento posto em uma série a criança vincula um elemento, construindo uma nova série. No entanto, quando a posição dos elementos da série original é modificada demonstra dificuldade em compreender que a quantidade não se altera. Isso indica um conflito entre o que vê, a percepção visual dos objetos, e a hipótese que estabelece sobre a quantidade em uma determinada série, isto é, a operação mental construída a partir da percepção (PIAGET; SZEMINSKA, 1975).

Na terceira fase, a correspondência termo a termo supera a percepção e a criança compreende que as quantidades não se alteram se os espaços entre os diversos elementos de uma mesma série se modificarem ou, ainda, que os elementos dos dois grupos podem compor um grupo maior se alterado o critério para a classificação. Essa compreensão indica o domínio de duas habilidades: a de seriação e a de inclusão de classes (PIAGET; SZEMINSKA, 1975).

A seriação, ou encadeamento de relações aritméticas transitivas ou relação de ordem, é fundamental na aprendizagem da matemática porque proporciona as condições para entender que 3 é maior que 2 que é maior que 1 e, portanto, 2 é menor que 3, assim como 1 é menor que 2. Por conseguinte, a ordinalidade está vinculada diretamente à cardinalidade (PIAGET; SZEMINSKA, 1975).

A inclusão de classes, por sua vez, permite o entendimento de que elementos de um conjunto podem compor conjuntos diferentes, dependendo do critério que se tome como referência. Além disso, dois conjuntos inicialmente excludentes podem se tornar um novo grande conjunto na medida em que se elenque uma característica comum aos dois conjuntos originais (PIAGET; SZEMINSKA, 1975). Tomemos como exemplo a classificação do ser humano nas espécies animais. Ele tanto pode compor o conjunto dos mamíferos, juntamente com os cachorros e as baleias, como integra o grupo dos bípedes, dos quais os cachorros e as baleias já não fazem parte, ou seja, ele pertence a uma classe de mamíferos e a uma subclasse de bípedes. Isso demonstra que o aprendizado da matemática desencadeia condições para o aprendizado em outras áreas do conhecimento, nesse caso, da Biologia.

Dessa maneira, Piaget e Inhelder (2003) afirmam que não basta a pura memorização da sequência numérica e sua reprodução oralmente para afirmar que uma criança possui o conceito de número. Porque a construção dos números inteiros está relacionada diretamente com as estruturas mentais de seriação e inclusão de classes. Para eles,

[...] o número resulta, em primeiro lugar, de uma abstração das qualidades diferenciais, que tem como resultado tornar cada elemento individual equivalente a cada um dos outros [...], esses elementos se tornam classificáveis segundo as inclusões [...], e o único meio de distinguí-los e de não contar duas vezes o mesmo elemento nessas inclusões é seriá-lo [...]. O número aparece assim como se constituísse simplesmente uma síntese da seriação e da inclusão (PIAGET; INHELDER, 2003, p. 95).

Visando estudar, dimensionar e definir como se dá o desenvolvimento dessas estruturas cognitivas de classificação, seriação e conservação, Piaget propôs²⁰ e utilizou as provas operatórias²¹. A construção de tais estruturas se consolida por volta dos sete/oito anos de idade, contudo, o processo tem uma relação direta, tanto com as interações que a criança estabelece em seu meio social, quanto com o processo de escolarização. As condições, oportunidades, situações e experiências vivenciadas pelo sujeito, são as bases para o estabelecimento dessas estruturas, possibilitando afirmar que são construídas e não ensinadas. Sobre a questão, Nogueira (2011, p. 119) argumenta que

As variações do meio podem, eventualmente, modificar a velocidade das aquisições, mas não a natureza dos obstáculos a vencer e, assim, a construção da quantidade conserva um máximo de coerência com suas origens, embora esteja imersa em um conjunto infinitamente mais vasto do que o conjunto de origem ao qual pertencia. É essa incrível redução do tempo que evidencia a importância da transmissão de maneira implícita, nas atividades cotidianas, ou de maneira explícita, no contexto escolar, de conhecimentos processuais ou declarativos, distintos daqueles que a criança constrói individualmente. No caso do número, a enumeração é o principal desses conhecimentos.

Rangel (1992) afirma que o conceito de número estabelece uma relação direta com as estruturas mentais de classificação e seriação na medida em que a criança consegue juntar e separar objetos contando-os ou não, quando consegue ordenar e contar objetos, ao enumerar os objetos e nominá-los, ao estabelecer a correspondência biúnivoca entre nome e objeto, além de compreender que a quantidade de objetos contidos em uma determinada coleção pode ser representada por um número.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 27), baseando-se na teoria da gênese do número na criança proposta por Piaget e Szeminska (1975), reafirmam que como “os processos que conduzem às noções matemáticas elementares não passam pela memorização nem por atividades mecânicas de reprodução” eles são resultado de um processo de construção alcançado por meio da abstração reflexionante.

²⁰ Piaget não só propôs, como modificou e adaptou as provas várias vezes, em trabalhos realizados em conjunto com muitos pesquisadores, tais como Piaget e Inhelder (1975), Piaget e Szeminska (1975), Piaget e Garcia (1997) dentre outros.

²¹ Tais provas são discutidas na terceira seção desse trabalho, que trata da aprendizagem de adultos, e descritas na sexta seção que trata do método.

Nogueira (2007) explica a abstração reflexionante tomando como referência a epistemologia da matemática, apontando que essa ciência nem se configura como invenção (demanda conhecimentos anteriores, não apresentando um grau de liberdade que define algo como inventado), nem como descoberta (exige deduções, uma vez que não está pronta apenas esperando ser descortinada). Por conseguinte, resulta de um processo de construção a ponto de ser possível estabelecer certa similaridade entre a história da matemática e o desenvolvimento humano.

A matemática é cumulativa e o desenvolvimento cognitivo se processa construtivamente de abstrações decorrentes de experiências empíricas. No entanto, assim como não se pode pensar que a relação dos diferentes níveis de desenvolvimento se restringe de um período seguinte ao anterior, não se pode pensar o conhecimento matemático como resultado da simples acumulação de saberes produzidos no decorrer de sua história. Tal como o desenvolvimento humano é resultante de elaborações de conhecimentos elementares já integrantes da estrutura cognitiva com novos conhecimentos, a matemática se vale de saberes produzidos num constante retomar e aprofundar em permanente construção, alcançando novos patamares (NOGUEIRA, 2007).

Nogueira e Pavanello (2008) argumentam que, em função de fontes internas ou externas ao sujeito, é possível definir dois tipos de abstração: a empírica e a reflexionante. A abstração empírica diz respeito à percepção das características dos objetos, processo que envolve algum nível de abstração, pois aquilo que compõe um objeto (cor, forma ou peso, por exemplo) implica no uso de esquemas sensório-motores já construídos pelo sujeito e que, mesmo pertencendo ao objeto em si, impescinde da percepção e da assimilação para se definir como tal. Dessa forma, a abstração empírica está assentada em conhecimentos construídos por meio de uma abstração reflexionante anterior. A abstração reflexionante, por sua vez, permite a utilização de conhecimentos pré-existentes na aquisição de novos conhecimentos. Para as autoras, isso é resultado do reflexionamento, ou seja, a projeção de um conhecimento de um nível inferior para um superior aliada à reflexão sobre esse conhecimento. Ao tomar consciência da abstração reflexionante, se configura a abstração reflexiva que, nada mais é, do que a reflexão da reflexão, constituindo-se como novo conhecimento assimilado e acomodado na estrutura cognitiva. Sobre a abstração reflexiva Maia (2000, p. 13) afirma que é “[...] própria ao estágio das operações formais, não tem mais como suporte o mundo das coisas e, sim, o mundo

das ideias e das relações” (MAIA, 2000, p. 13). O processo de construção do conhecimento ocorre, portanto, de forma contínua e progressiva desde o nascimento, acompanhando o ser humano durante toda sua vida.

Nogueira e Barbosa (2008), tomando como referência: os PCN de Matemática, o Currículo Básico do Estado do Paraná e a Proposta Curricular do Município de Maringá-PR, verificaram que, apesar de tais documentos recomendarem que os professores, ao ensinar números, levem em consideração o conhecimento que a criança traz de suas experiências fora da escola, além da necessária contextualização daquilo que se ensina, os docentes não conseguem atender a tais recomendações. O estudo comprovou que, de fato, a partir das interações estabelecidas extra-muros escolares, os alunos possuem conhecimentos básicos acerca da escrita matemática, reconhecendo e nomeando os algarismos e utilizando em atividades da vida cotidiana. Todavia, não percebem a importância e a aplicabilidade dos números que a escola ensina.

Nogueira (2007) comenta que, a distância entre a matemática ensinada na escola e aquela dominada pelo sujeito que frequentou esta escola por mais de onze anos não é recente. Em meados do século passado foram desenvolvidos estudos cujos resultados indicaram que muitas pessoas escolarizadas enunciavam fórmulas e até sabiam em que situações aplicá-las, todavia, não compreendiam o fenômeno matemático envolvido na operação e a ênfase se pautava na memorização e no treinamento.

Pompeu (2011) efetuou pesquisa em escolas de EJA com o objetivo de analisar como os alunos desse nível de ensino se relacionavam com o conhecimento matemático em sala de aula. Constatou que os estudantes percebiam a importância e a utilidade da matemática para uma melhor inserção no mercado de trabalho, embora não conseguissem justificar ou demonstrar quais aspectos da matemática eram úteis, além daqueles referentes às operações elementares. Assinalaram que o aprendizado de boa parte dos conteúdos se efetivava como decorrente da exigência escolar, entretanto, havia uma distância entre a matemática da escola e a matemática da vida. Que o jeito de pensar e fazer matemática que usavam na cotidianidade era diferente daquela ensinada pelo professor na sala de aula. Certos conteúdos foram percebidos e salientados como importantes por parte de alguns alunos, pois estavam diretamente relacionados com seu trabalho, como a medida de perímetro para o aluno que era pedreiro, o cálculo de juros para o vendedor, o

pagamento de contas para a dona de casa, a definição de descontos ou multas para o atendente de *telemarketing*. Os professores da pesquisa afirmaram que priorizavam conteúdos da matemática elementar e que no ensino de conteúdos mais complexos, tais como trigonometria, funções e equações (conteúdos apontados pelos docentes como apresentando maior grau de complexidade) se restringiam às fórmulas e aos algoritmos, porque consideravam que os alunos não teriam condições de aprender além de alegarem que esses conhecimentos não eram fundamentais para a vida dos seus alunos.

Wedege (2004) relata que os adultos constroem formas de utilização da matemática em sua vida diária a partir das experiências vividas, mas como não aprenderam na escola não consideram como matemática. Para esses adultos a matemática ensinada na escola é tão complexa que eles acreditam que não possuem capacidade para aprendê-la. O que se pode apreender é que são duas perspectivas convergindo para um mesmo ponto: de um lado o professor que não acredita na capacidade de aprendizado por parte de seus alunos e, de outro, os próprios alunos também não acreditando em sua capacidade²².

Estudos efetuados por Fonseca (2007b) apontam para o fato de que no caso da EJA, os alunos assumem para si a dificuldade de aprendizagem da matemática, reproduzindo e referendando um discurso veiculado pelas instituições de ensino de que a matemática é difícil, principalmente para pessoas com mais idade. A autora defende que a dificuldade em verdade se configura por dois motivos que não envolvem a matemática em si, mas pela forma como as pessoas lidam com a vida e o saber ou o não saber: primeiro porque o aprendizado da matemática ensinada na escola exige que o sujeito mude a forma como organiza, classifica, argumenta e/ou registra em sua vida cotidiana, o que, muitas vezes, gera resistência; segundo, porque o sujeito não acredita que o conhecimento que possui é correto, portanto, não há como aproximá-lo do saber ensinado pela escola.

Pesquisas comentadas por Zunino (1995) demonstram que professores e pais apresentam uma concepção geral de que a matemática tem caráter instrumental e

²² Como decorrência, podemos resgatar uma discussão proposta por Werneck (1992), na década de 1990, em que afirma que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, criando-se um círculo falacioso de ensino-aprendizagem. O autor salienta o fenômeno como parte do método de ensino tradicional, concentrando na figura do professor o domínio do saber e ao aluno cabendo aceitar passivamente o conhecimento repassado pelo docente, sem questionar. Há toda uma ideologia de poder e controle como pano de fundo.

atribuem importância ao seu aprendizado para o exercício de várias tarefas diárias, como compras, vendas e atividades bancárias, além de facilitar a aprendizagem de outros saberes escolares, tais como química e física. No entanto, os resultados indicam que eles não conseguem demonstrar às crianças esta importância e alunos pesquisados, a partir da primeira série, não conseguem perceber a utilização diária da matemática. A autora argumenta que, se as atividades escolares proporcionassem a compreensão da aplicabilidade do saber matemático em diversas profissões e outras áreas do conhecimento, aproximando das tarefas da vida cotidiana, haveria maior interesse e menor resistência em seu aprendizado.

Situações-problema com as quais esse aluno está acostumado a lidar (associadas às suas atividades profissionais, por exemplo), recursos que ele maneja com razoável destreza (cálculos mentais, estimativas, reconhecimento de proporcionalidades), podem tornar-se obscuros porque tomados por alunos e/ou professores como antagônicos ou prejudiciais à apropriação da Matemática em sua versão escolar (FONSECA, 2007b, p. 30).

Para Wedege (2004, p. 2), “O fenômeno da coexistência do significado social da matemática, com a invisibilidade e irrelevância subjetivamente sentida por muitos, foi nomeado ‘a relevância do paradoxo’.”²³. Porque, apesar dos adultos afirmarem a importância da aprendizagem da matemática, o fato de não conseguirem demonstrar isso, indica que não está incorporada às suas estruturas cognitivas e não conseguem repassar de forma efetiva aos filhos e alunos.

Quando se trata do sujeito que não frequentou a escola ou a frequentou durante um tempo insuficiente, pode haver comprometimento no processo. Haddad (1997) e Ribeiro (1999) afirmam que, para que uma pessoa seja considerada alfabetizada precisa ter ao menos quatro anos de escolarização sem reprovações, caso contrário será considerada analfabeta funcional. Quando isso se reporta à aprendizagem da matemática pode configurar-se com algo ainda mais complexo, gerando, ou não, dificuldade no aprendizado.

²³ Tradução livre de: “*The phenomenon of coexistence of the social significance of mathematics, with the invisibility and irrelevance subjectively felt by many, has been named ‘the relevance paradox’.*” (WEDEGE, 2004, p. 2).

4.2 DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF é um instrumento que

revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2001, p. 1).

Analfabeto matemático são aquelas pessoas que “não demonstram dominar sequer habilidades matemáticas mais simples, como ler o preço de um produto em um anúncio ou anotar um número de telefone ditado” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2002, p. 10). Os dados dos INAF realizados em 2001, 2002 e 2004, que focalizaram habilidades matemáticas em uma população com idade variando entre quinze e sessenta e quatro anos, indicam o baixo índice de pessoas com habilidade matemática, tal como demonstra o Quadro 2. A habilidade matemática envolve “a capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, à ordenação, à orientação, e às suas relações, operações e representações, na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2002, p. 6).

NÍVEIS	INAF	2001	2002	2004
Analfabetismo matemático		9%	3%	2%
Alfabetismo nível 1		31%	32%	29%
Alfabetismo nível 2		34%	44%	46%
Alfabetismo nível 3		26%	21%	23%

Quadro 2: Dados comparativos dos INAF matemáticos dos anos de 2001, 2002 e 2004
Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2004).

O alfabetismo nível 1 classifica aquelas pessoas que:

[...] acertam as tarefas de leitura de números de uso freqüente em contextos específicos: preços, horários, números de telefone, instrumentos de medida simples (relógio, fita métrica). O sujeito neste

nível é capaz de anotar o número de telefone ditado por alguém, ver as horas no relógio de ponteiros, medir um comprimento com fita métrica e verificar num calendário em que dia da semana cai certa data (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2002, p. 10).

As pessoas que se encontram no nível 2 de alfabetismo

[...] demonstram dominar completamente a leitura de números naturais, independente da ordem de grandeza, e são capazes de ler e comparar números decimais que se refiram a preços, contar dinheiro e fazer troco. Também são capazes de resolver situações envolvendo operações usuais, de adição e subtração, com valores em dinheiro, e mesmo situações que recaiam em uma multiplicação, quando não conjugada com outras operações. A maioria recorre à calculadora na execução dos cálculos envolvidos nas tarefas (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2002, p. 11).

No alfabetismo de nível 3, estão aquelas pessoas com “capacidade de adotar e controlar uma estratégia na resolução de problemas que demandam a execução de uma série de operações” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2002, p. 12).

Baseado nos dados do Quadro 2, percebemos que os maiores percentuais encontram-se no alfabetismo de nível 2, 34%, 44% e 46% nos anos de 2001, 2002 e 2004 respectivamente. As habilidades matemáticas arroladas como parâmetros para a definição desse nível são básicas, indicando um domínio baixo de conhecimentos matemáticos por parte das pessoas pesquisadas. Convém ressaltar que muitas dessas habilidades são desenvolvidas na cotidianidade, como necessárias para o exercício de diversas atividades humanas, sem a exigência de frequência à escola para seu domínio.

Gómez-Granell (2003, p. 265) explicita que existem duas grandes vertentes no ensino da matemática. Uma, designada de concepção formalista, que prioriza a “manipulação sintática de símbolos e regras do que o significado dos mesmos”. Nestes casos a incidência de erros cometidos por alunos oriundos desse tipo de ensino demonstram que aprenderam a manipular os símbolos e as regras mas não entendem seu significado, decoraram para aplicações diversas. Como exemplo está o aluno que sabe que “vai tanto”, caso o resultado de uma operação de adição dê acima de nove, todavia não compreende que isso implica em unidade, dezena e centena. Outra, designada de conceitual ou semântica, que valoriza o entendimento e a compreensão por parte dos alunos, dos significados dos conceitos matemáticos, por meio da resolução de problemas. A prioridade não é a linguagem matemática,

mas o raciocínio necessário para a solução de diferentes situações experimentadas pelas pessoas em que o conhecimento matemático se faz presente.

Desta maneira, Gómez-Granell (2003, p. 275) propõe procedimentos a serem adotados no ensino da matemática, são eles: “1. Os conceitos e procedimentos matemáticos devem ser ensinados de forma contextualizada”, priorizando-se o conhecimento dos usos e funções da matemática na vida das pessoas e “[...] situar a aprendizagem dos conceitos e procedimentos matemáticos no contexto de tais usos e funções” (GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 275); “2. A resolução de problemas pode ser um instrumento de contextualização”, trazendo situações problema do cotidiano em que a matemática seja solução, de forma que seja possível “[...] o levantamento de questões, a pesquisa, a discussão, a exploração e a especulação, além da contextualização das operações” (GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 276); “3. Os procedimentos próprios intuitivos ou não-formais são instrumentos para explorar o significado dos conceitos e procedimentos matemáticos” (GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 277), os alunos podem usar estratégias próprias para registrar as operações matemáticas realizadas, mas precisam aprender a utilizar a escrita matemática, a semântica e a sintaxe; “4. É necessário associar os símbolos matemáticos ao seu significado referencial”, pois isso favorece a aplicação do conhecimento a outras situações similares; “5. Aplicar modelos concretos”, com a utilização de estratégias próprias dos alunos, mas o professor deve apresentar modelos para que o aluno compreenda “[...] a semântica da operação ou transformação” (GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 279); “6. Utilizar e relacionar linguagens diferenciadas”, como esquemas, desenhos, gráficos, etc., como recurso para expressar as operações e transformações efetuadas; “7. Trabalhar os mesmos conceitos e procedimentos em diferentes contextos”, “[...] o mesmo modelo matemático (a função linear) seja trabalhado através de estruturas semânticas diferentes, [...] para ajudar nossos alunos a reconhecer isomorfismos matemáticos através da diversidade semântica das diferentes situações e contextos” (GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 281); “8. Estimular a abstração progressivamente”, por meio de “um processo de reflexão consciente e a explicação das relações entre as quantidades” (GÓMEZ-GRANELL, 2003, p. 281).

Fonseca (2007a) porém salienta que o discurso oficial, presente em documentos como o PCN de Matemática, demonstra que o Estado se apropriou do discurso veiculado pelos movimentos sociais acerca da necessidade de

contextualização no ensino da matemática na EJA. Com isso, invertem o papel, porque ao invés da matemática instrumentalizar o sujeito para que ele consiga resolver problemas vivenciados, os problemas são utilizados para ensinar matemática, como é o caso da Modelagem Matemática²⁴. Para a autora isso implica na percepção do sujeito sobre a realidade interferindo diretamente no significado que atribui à matemática e na EJA isso se mostra mais evidente, porque o adulto já viveu experiências em que se fez necessário o conhecimento matemático para a solução.

García (1998) afirma, que existe similaridade entre as dificuldades de aprendizagem matemática por parte de adultos e crianças, mas que é necessário uma graduação, tendo em vista as especificidades adultas e infantis. No entanto, salienta que no caso de adultos, geralmente a dificuldade está associada a uma história de dificuldades em relação à matemática iniciada na infância, de caráter sócio-emocional e não a problemas de ordem física ou cognitiva em si.

Esse sentimento de inadequação gera o que Ashcraft (2002) denomina de “ansiedade frente à matemática” corroborada pelas demandas da sociedade atual, com o desenvolvimento tecnológico, que tendem a fomentar as exigências de indivíduos alfabetizados matematicamente, pois toda a geração de tecnologia exige um domínio da matemática. Infelizmente, a escola não tem conseguido fornecer tais conhecimentos gerando a sensação de incompetência desencadeada pelo “analfabetismo matemático”, provocando sentimento de inadequação no espaço social.

Carvalho (2007) salienta que o INAF não é um instrumento para medir a inteligência das pessoas e nem seu desempenho escolar, mas para dimensionar o domínio de habilidades matemáticas. Nem permite verificar se o sujeito gosta, ou não de realizar atividades que envolvam o domínio dessas habilidades ou os procedimentos empregados por ele para a execução das atividades propostas, que possibilitam perceber se ao realizar os exercícios propostos o sujeito fez uso dos procedimentos ensinados na escola. Apesar disso, traz informações importantes.

Com os dados do indicador é possível analisar o domínio de habilidades que podem servir de parâmetro para que a escola busque instrumentalizar seus alunos de forma a cumprir sua função de transmissora de conhecimento historicamente

²⁴ Para uma melhor compreensão do que é modelagem matemática leia-se Barbosa (2004).

produzido e acumulado. No caso da Matemática, como área do conhecimento vinculada à razão e à abstração reflexiva, Maia (2000) afirma que ao possibilitar ao ser humano a reflexão sobre sua vida favorece a escola no cumprimento dessa sua função.

5 MÉTODO

A seguir apresentamos os procedimentos empregados na pesquisa e a descrição dos instrumentos utilizados, juntamente com o referencial para a análise dos dados coletados.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A princípio, o trabalho envolvia a avaliação psicopedagógica clínica de jovens e adultos alunos de EJA, no entanto, durante a pesquisa nos defrontamos com um público composto por adultos e idosos, provavelmente em decorrência da LDB que estabelece a obrigatoriedade de que as crianças até 14 anos frequentem a escola. Por isso, o objetivo geral para este estudo se configurou em analisar o papel da EJA na transformação do saber cotidiano em saber científico, utilizando a avaliação psicopedagógica em alunos adultos, e para atendê-lo desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo que constou de:

- revisão teórica de trabalhos que se referem à EJA e às políticas públicas voltadas para este nível de ensino; ao processo de aprendizagem do adulto; ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita e ao processo de aprendizagem da matemática;
- avaliação diagnóstica psicopedagógica clínica de onze alunos de EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental, com aplicação de instrumentos psicopedagógicos.

Para a avaliação diagnóstica psicopedagógica clínica nos apoiamos em Visca (1987) que propõe uma matriz de pensamento diagnóstico pautada na descrição e situação contextual (caracterização do meio onde a pessoa interage); nos sintomas (oriundos da personalidade como resultado da interação estabelecida com o meio); na descrição e explicação a-histórica (causas intrapsíquicas que provocam os sintomas); na descrição e explicação histórica (causas que levam às causas a-históricas, portanto, às causas intrapsíquicas dos sintomas) e nos desvios e assincronias (variações de conduta sintomática).

Como causas patológicas a-históricas que levam aos sintomas, Visca (1987) aponta três obstáculos: epistêmico, epistemofílico e funcional. O obstáculo epistêmico se refere ao fato de que a pessoa somente aprende aquilo que sua estrutura cognitiva permite, estando, portanto, vinculado diretamente com seu desenvolvimento cognitivo. O epistemofílico está relacionado com os vínculos afetivos que a pessoa estabelece com objetos e situações de aprendizagem, e que podem favorecer ou dificultar e, até mesmo, impedir que ela ocorra. O obstáculo funcional, por sua vez, diz respeito à análise de determinados comportamentos apresentados pela pessoa, que mesmo utilizando os referenciais teóricos psicanalítico e piagetiano, não tornariam possível sua compreensão, quer seja por limites de descrição do problema em si quer seja pela falta de instrumentos para sua detecção.

Como parte da avaliação diagnóstica psicopedagógica clínica de alunos da EJA, primeiramente solicitamos autorização à Secretaria de Educação do município de Maringá. Depois de deferido o pedido, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. A partir da aprovação no comitê, entramos em contato com uma instituição que oferece esse nível de ensino, nos períodos da manhã e da noite, e consultamos as professoras e os alunos sobre sua disponibilidade para participar da pesquisa. Cada participante preencheu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O critério de escolha da escola foi pautado na oferta de aulas de EJA em, pelo menos, dois períodos, visando um perfil mais amplo de participantes, uma vez que o público da noite é distinto do da manhã, por ser, em sua maioria, composto de trabalhadores na ativa. Já o público da manhã é composto, em grande parte, por aposentados e pensionistas, ou alunos jovens que não trabalham.

A instituição escolhida oferece serviços diversos aos comerciários (esportes e ginástica, odontologia, biblioteca, atividades artísticas e culturais dentre outros), incluindo-se turmas de EJA, conduzidas em parceria com o governo municipal. Conforme demonstra o Quadro 3, são oferecidas:

- duas turmas no período da manhã: uma da Fase I (que inclui a 1ª e a 2ª série do Ensino Fundamental) e outra da Fase II (englobando a 3ª e a 4ª séries);
- uma turma no período da noite, com as Fases I e II reunidas na mesma sala de aula.

TURMAS	PERÍODO DE AULAS	FASES DA EJA	NÚMERO DE ALUNOS
1	Matutino	I	18
2	Matutino	II	14
3	Noturno	I e II	14

Quadro 3: Caracterização das turmas da pesquisa

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2013).

Nas duas turmas do período matutino o envolvimento dos alunos quando a pesquisa foi proposta mostrou-se bastante variado. Na turma 1, em um primeiro momento, a professora precisou insistir para que os alunos participassem, e, inicialmente, apenas três se disponibilizaram. Na turma 2, todos os alunos demonstraram desejo em participar da pesquisa. Na turma 3 a receptividade foi dividida, também.

Os impedimentos apontados pelos alunos nas três turmas para sua não colaboração na pesquisa, foi a indisponibilidade de horários extra sala de aula, por exercerem outras atividades, o que ocorreu mesmo entre aqueles que estudam no período da manhã. Além disso, para aqueles com menos de sessenta anos, o governo do município oferece o passe escolar gratuito, que somente pode ser utilizado no período de aulas, inviabilizando a vinda para a escola em outro horário devido ao custo financeiro. Os que possuem mais de sessenta anos tem direito ao transporte público gratuito. Em virtude disso, optamos por realizar a pesquisa no período de aulas, retirando os participantes individualmente da sala de aula para as sessões de avaliação.

Depois que a pesquisadora iniciou os trabalhos outros alunos também quiseram participar e, tendo em vista o número de interessados, fizemos uma seleção, que configurou-se no decorrer do próprio processo, a partir dos critérios apresentados a seguir, culminando com um total de onze participantes (Quadro 4):

- frequência à escola: alguns alunos faltavam muito, dificultando a organização e realização das sessões. Realizamos entrevista de anamnese com uma aluna do período matutino e com quatro alunos do período noturno que, ou faltavam muito, ou abandonaram a escola. Com outro aluno do noturno chegamos a realizar três sessões, sem conseguir finalizar o processo, pois ele deixou de frequentar às aulas;
- problemas de base biológica: uma aluna da turma 2, com dezessete anos de idade, apresentava deficiência intelectual e outro, da mesma turma, sequelas significativas no que se refere à memória e ao pensamento em

decorrência de um Acidente Vascular Cerebral – AVC, comprometendo sua possibilidade de realizar as atividades inerentes à avaliação;

- comunicação: uma aluna, da turma 2, de origem nipônica, falava português com forte sotaque japonês e a pesquisadora teve dificuldades em compreender o que ela dizia, por isso, não foi escolhida como participante da pesquisa.

As sessões de avaliação diagnóstica psicopedagógica clínica ocorreram no período de agosto a outubro do ano de dois mil e três e foram desenvolvidas em uma sala disponibilizada pela instituição sendo que, com 9 dos participantes realizamos o processo em quatro sessões e com dois deles foram necessárias cinco sessões para finalizar a avaliação. A duração das sessões ficou entre cinquenta e sessenta minutos cada. No decorrer das sessões foram aplicados os diversos instrumentos, descritos no próximo item. Domahidy-Dami e Leite (1987, p. 119) salientam que em “um exame-diagnóstico, o objetivo primordial é o de conhecer e compreender o indivíduo em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos cognitivos, afetivos e nas suas relações com o meio físico e social”, por isso a importância do emprego de instrumentos variados com modelos teóricos complementares.

5.2 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Quadro 4 traz uma síntese das características dos participantes da pesquisa, no que se refere à idade, ao gênero, à profissão ou atividade que exerce no momento, estado civil e turma, série e período que frequenta na EJA.

Os onze participantes apresentam idades variando de cinquenta e cinco a setenta e sete anos, sendo oito mulheres e três homens, configurando-se um universo relativamente amplo em termos de características físicas, emocionais, cognitivas e sócio-culturais que precisaram ser observadas tanto na aplicação das provas, quanto na análise dos dados levantados a partir de cada um dos instrumentos empregados.

PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO	PROFISSÃO	ESTADO CIVIL	TURMA	SÉRIE	PERÍODO
A.M.S.	70	F	Do lar	Divorciada	1	2 ^a	Matutino
C.S.N.	60	F	Doméstica	Separada	3	4 ^a	Noturno
D.A.B.	75	M	Aposentado	Casado	1	1 ^a	Matutino
E.R.S.	56	F	Passadeira de roupa	Separada	3	3 ^a	Noturno
E.G.S.	57	F	Do lar	Casada	2	3 ^a	Matutino
F.F.S.	55	F	Do lar	Casada	3	2 ^a	Noturno
G.C.	77	M	Aposentado	Divorciado	2	4 ^a	Matutino
M.R.G.	64	F	Garota de programa	Solteira	2	4 ^a	Matutino
M.P.S.	63	F	Aposentada	Casada	2	4 ^a	Matutino
R.R.S.	65	M	Aposentado	Casado	1	3 ^a *	Matutino
R.T.C.R.	70	F	Do lar	Casada	2	4 ^a	Noturno

* Aluno matriculado na 3^a série, mas frequentando a 2^a série, porque, de acordo com as professoras das turmas 1 e 2, seu desempenho é incompatível com a Fase II.

Quadro 4: Apresentação dos participantes da pesquisa

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Um aspecto que pode ser ressaltado é de que os participantes da pesquisa se enquadram todos na faixa etária adulta o que acabou por se configurar em um público composto somente por adultos, mesmo em se tratando de alunos de uma modalidade de ensino que prevê educação para jovens e adultos. Isso ocorreu, pois não haviam jovens estudando nas turmas em que desenvolvemos a pesquisa, provavelmente por se tratar das séries iniciais do Ensino Fundamental e decorridos quase vinte anos da LDB, as crianças até 14 anos já passaram por esse nível de ensino.

Nenhum deles exerce atividades com registro em carteira, mesmo assim, muitos continuam trabalhando, apesar de estarem aposentados, como é o caso de D.A.B. e C.S.N. Interessante observar que, aos 64 anos, M.R.G. se mantém na profissão de garota de programa.

Praticamente metade dos participantes, seis deles, são atualmente casados, sendo que apenas C.S.N. é solteira, os demais são separados ou divorciados.

5.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

A seguir, descrevemos os instrumentos empregados na coleta de dados da pesquisa empírica.

5.3.1 Entrevista de anamnese

A entrevista de anamnese objetivou levantar informações sobre a história de vida dos participantes, incluindo-se a história escolar, sua trajetória e de sua família no que se refere aos modelos de aprendizagem. Weiss (1997) afirma que essa entrevista precisa ser bem conduzida e registrada, pois propicia o acesso a informações que auxiliam no levantamento de hipóteses sobre o caso. A autora propõe que, a partir da anamnese sejam estudados: a história das primeiras aprendizagens, realizadas no ambiente familiar; a evolução geral do desenvolvimento da pessoa; a história clínica, com os problemas e soluções encontrados, quando se apresentou algum problema de saúde; a história da família nuclear, constituída de pais e irmãos; a história da família ampliada, formada por cônjuge, filhos e netos; e a história escolar, vivida em instituições como creches, pré-escolas, escolas regulares, cursos diversos etc.

No decorrer das entrevistas de anamnese, as respostas dos participantes foram anotadas imediatamente, configurando-se em uma primeira versão da entrevista. Isso implicou uma interpretação da entrevistadora envolvendo não somente a transcrição da fala para a escrita, que apresentam características específicas, como, também, da interação estabelecida entre pesquisadora-participantes.

Szymanski, Almeida e Brandini (2004) apontam para o fato de que o entrevistador, além dos conhecimentos teóricos, tem um repertório proveniente de suas vivências fornecendo-lhe conhecimentos prévios sobre o assunto pesquisado, tema da entrevista, o que tanto pode ser um aspecto positivo, quanto pode se configurar como um impeditivo de objetividade. Por isso, o rigor científico deve levar em consideração a subjetividade envolvida.

O tipo de entrevista foi a semi-estruturada baseada em um roteiro de temas que deveriam ser abordados, mas que permitiam um diálogo mais ou menos livre entre pesquisadora e participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As questões se pautaram nos seguintes aspectos: escolarização na infância, de pais e irmãos, e de filhos e netos; atividades da vida cotidiana que exigiam o domínio da leitura, da escrita e da matemática, e as estratégias empregadas para realizá-las; motivos que levaram ao retorno à escola.

Para a análise foram definidas categorias, elencadas a partir das respostas dos participantes às questões propostas pela pesquisadora (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004). Neste caso, envolveram aspectos relacionados à sua infância (incluindo-se sua história escolar inicial), à vida familiar inicial e atual (no caso dos casados, com filhos, netos e bisnetos), ao trabalho e à vida escolar na atualidade.

5.3.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

Visca (2008a) organizou dez diferentes Provas Projetivas Psicopedagógicas em três grupos com o objetivo de investigar: vínculos escolares (Par educativo, Eu com meus companheiros, O plano da sala de aula); vínculos familiares (O plano de minha casa, Os quatro momentos de um dia, Família educativa); e vínculos consigo mesmo (Desenho em episódios, O dia do meu aniversário, Em minhas férias, Fazendo o que mais gosto). Neste trabalho aplicamos uma prova de cada um dos três vínculos: vínculo escolar – Par educativo, vínculo familiar – Família Educativa e vínculo consigo mesmo – Desenho em episódios.

No que se refere à prova do **Par Educativo**, Visca (2008a) comenta que, embora as autoras da prova fossem Malvina Oris e Maria Luísa Siqueira de Ocampo, foram Maria Elena Coviella de Olivero e Cristina Van der Kooy de Palácios que fizeram a validação do teste, apresentando os resultados em 1985. A prova tem como objetivo “investigar o vínculo de aprendizagem” (VISCA, 2008a, p. 37). Os materiais empregados para sua aplicação foram papel sulfite branco, lápis preto e borracha e como procedimentos para a sua realização solicitamos que a pessoa avaliada desenhasse uma pessoa que ensina e uma que aprende dando um título ao desenho. Em seguida, fizemos perguntas sobre o que foi desenhado como: nome e idade das pessoas, a atividade que estavam fazendo, os sentimentos vivenciados além de outras perguntas que consideramos pertinentes em cada caso.

Sobre a prova da **Família Educativa**, Visca (2008a, p. 139) define como objetivo “descobrir a representação que o entrevistado faz do que os membros do grupo familiar sabem e do modelo de aprendizagem que os mesmos possuem e transmitem”. Os materiais para a aplicação foram os mesmos da prova do Par Educativo, ou seja, papel sulfite branco, lápis preto e borracha. Solicitamos que

desenhasse uma família. Após a finalização do desenho perguntamos quem eram as pessoas, a idade destas, o que estavam fazendo e outras questões consideradas necessárias para uma melhor compreensão do desenho produzido em cada um dos casos.

Com referência à prova do **Desenho em Episódios**, Visca (2008a) afirma que foi utilizada por A. Jaeggi em serviço médico pedagógico em Genebra, mas que seu autor é desconhecido. A prova tem como objetivo analisar os sentimentos da pessoa em relação ao tema escolhido, as questões sociais e relacionais expressas, os processos identificatórios com tema, personagens e cenas escolhidos e a organização do raciocínio em termos de tempo e de espaço, tendo em vista as atividades desenvolvidas no decorrer de um dia. Os materiais para sua aplicação foram os mesmos das provas anteriores, papel sulfite, lápis preto e borracha e o procedimento foi o seguinte: dobramos a folha em seis partes iguais (primeiro uma dobra longitudinal no sentido do comprimento da folha de papel e em seguida duas dobras formando seis regiões). Desfizemos as dobras deixando a folha aberta e pedimos que o entrevistado desenhasse uma pessoa com um dia livre para fazer o que desejasse, da hora que levanta até a hora em que vai dormir, indicando que os desenhos fossem do primeiro quadrante (canto superior esquerdo) até o último (canto inferior direito), com a folha na posição horizontal em relação ao comprimento maior da mesma. Logo após a execução do desenho pedimos que ele dissesse o que estava acontecendo em cada uma das cenas. Outras perguntas foram feitas quando necessário para uma melhor compreensão das situações desenhadas.

Na análise dos três desenhos utilizamos critérios estabelecidos por Visca (2008a), que traz, explícita e implicitamente, o olhar (viés) do pesquisador sobre elementos que compõem o grafismo. Poderíamos analisar os desenhos do ponto de vista psicanalítico, artístico, estético, técnico, mas como o foco do trabalho se refere ao processo de aprendizagem, optamos por nos restringir à uma análise psicopedagógica. Para Derdyk (1994, p. 195), “apesar de a imagem estar fisicamente presente, apresentando de maneira incontestável a sua materialidade concretizada, a relação entre os elementos percebidos não se dá de maneira estática, mas dinâmica, tal como o olhar, tal como a percepção”. Por isso, a necessidade de cuidado por parte de quem analisa, para não projetar seus desejos e sentimentos no desenho do outro.

Contudo, vale salientar que esse procedimento de pesquisa, ressalvados os devidos cuidados, é muito rico, uma vez que, como forma de expressão, no desenho “manifestam-se operações mentais como: imaginar, lembrar, sonhar, observar, associar, relacionar, simbolizar, representar. [...] No ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer, entre o que está dentro e o que está fora” (DERDYK, 1994, p. 121). Na maioria das vezes, a pessoa não tem consciência de tais operações. Isso porque

O desenho lida com os elementos do tempo e do espaço. O ato de desenhar congrega o presente com um passado e um futuro. As imagens nascem da observação, da memória, da imaginação. Poderíamos relacionar a observação com o presente, a memória com o passado e a imaginação com o futuro (DERDYK, 1994, p. 118).

Um dos quesitos analisados nos desenhos foi a posição do desenho na folha (Figura 1) que, para Visca (2008a), indica traços relacionados com os vínculos com a aprendizagem: superior esquerda (exigente regressivo), superior (exigente), superior direita (exigente progressivo), esquerda (regressivo), central (equilibrado), direita (progressivo), inferior esquerda (impulsivo regressivo), inferior (impulsivo regressivo) e inferior direita (impulsivo progressivo). Corroborando com o postulado por Visca (2008a), Bédard (1998), pontua que o lado esquerdo da folha indica um pensamento centrado no passado, o lado direito no futuro e o centro no presente. Além disso, afirma, que a parte superior da folha “representa a cabeça, o intelecto, a imaginação, a curiosidade e o desejo de descobrir coisas novas” (BÉDARD, 1998, p. 14) e a inferior informa sobre necessidades físicas e materiais que a pessoa possa apresentar (BÉDARD, 1998).

Superior esquerda	Superior	Superior direita
Esquerda	Central	Direita
Inferior esquerda	Inferior	Inferior direita

Figura 1: Esquema representativo para análise da posição do desenho na folha de papel
Fonte: Visca (2008a).

Além da posição na folha, referencial a ser considerado em todos os desenhos, Visca (2008a) apresenta aspectos específicos para análise de cada prova projetiva psicopedagógica. Para o desenho do Par Educativo, propõe os quesitos:

- tamanho do desenho: indica a importância colocada na aprendizagem e caso seja pequeno ou exageradamente grande, aponta para um vínculo negativo com a aprendizagem, e se for médio o vínculo é equilibrado;
- tamanho dos personagens: precisa ser analisado em relação ao personagem desenhado, se o professor for desenhado em tamanho grande, pode significar sentimentos persecutórios e caso o aluno seja grande, denota negação de suas próprias dificuldades e, se for pequeno, aponta desvalorização;
- tamanho dos objetos: objetos desenhados em tamanho exageradamente grande, representam uma divisão entre dois pólos, tal como, quem ensina/quem aprende, aprendente/conteúdo, e se for exageradamente pequeno, “podem servir como telas de depósito de projeções negativas deslocadas” (VISCA, 2008a, p. 40);
- posição e distância dos personagens: podem ser referência de como se sente em relação à figura do ensinante, por isso, a ausência, ou estar lado a lado, ou estar frente a frente possibilitam entender melhor o vínculo entre eles;
- posição dos objetos: de modo geral indica o tipo de vínculo que estabelece com a aprendizagem;
- distância dos personagens em relação ao objeto de aprendizagem: quando é grande pode apontar para um não envolvimento com o conteúdo ou como ele é transmitido, quando pequena, sugere valorização do ato de transmissão de conhecimento, se for equidistante e adequada denota um ensinante que faz uso dos conteúdos visando o ensino e a aprendizagem;
- caráter completivo dos desenhos: permitem analisar a dinâmica emocional da pessoa nos diferentes tipos de relação que estabelece no ambiente escolar;
- título: o título pode ser discordante, ou não, do desenho e é indicativo dos mecanismos de dissociação, negação ou repressão em relação ao vínculo de aprendizagem;

- relato: facilita a expressão de sentimentos difíceis de representar no desenho e sua vinculação, ou não, com o desenho e o título. Tem relação com os mesmos mecanismos de dissociação, negação ou repressão.

No que se refere ao desenho da Família, Visca (2008a) sugere os seguintes aspectos para a análise:

- idade e sexo dos personagens: revelam o lugar real, ou idealizado, que a pessoa ocupa na constelação familiar;
- relação de parentesco com a pessoa: pode sinalizar os vínculos afetivos que estabelece com cada um dos membros da família em relação ao processo de aprendizagem, pois é na família que acontecem as aprendizagens mais fundamentais.

Mèredieu (2006, p. 72), traz mais aspectos a serem considerados ao analisar o desenho da família.

A composição da família, a ordem de aparecimento dos personagens, a estatura destes, os comentários que acompanham seu aparecimento, tudo será cuidadosamente observado no decorrer da execução; em geral o personagem mais importante é desenhado primeiro, seu tamanho é consequência disso – mas é preciso desconfiar destes dados gerais, pois o contexto clínico pode muito bem lançar por terra esta constatação; a ausência de um personagem, irmão ou irmã que a criança gostaria de excluir da família, revela-se na maioria ds vezes como sinal mais pertinente.

Sobre o Desenho em episódios, Visca (2008a) assinala os seguintes fatores a serem observados:

- tempo e espaço: como se trata de atividades executadas no decorrer de um dia, possibilita compreender como a pessoa se organiza em termos de local e duração de cada uma das cenas apresentadas;
- tema: observar a temática escolhida na realização das cenas, que pode ser a mesma nelas ou não;
- afetos: possibilitam compreender se estabelece vínculos afetivos simples ou complexos;

- elementos relacionais e sociais: ao observar se aparecem outras pessoas nas atividades escolhidas e representadas podemos detectar maior ou menor facilidade no estabelecimento de vínculos sociais;
- movimentos identificatórios: em relação ao mundo externo e na constituição do próprio eu.

Derdyk (1994) apresenta características que o desenho da figura assume dependendo da idade de quem o produz. Contudo, Vygotsky (1999) argumenta que o processo de aprendizagem da escrita inicia com o gesto, depois segue com o rabisco, posteriormente o desenho e, finalmente, a escrita. Por isso, compreende o desenho como parte integrante e fundamental do processo de alfabetização. Antes de aprender a escrever o desenho é seu instrumento de expressão gráfica, mas quando passa a dominar a escrita a criança percebe que é mais fácil representar o que deseja escrevendo do que desenhando. Isso ocorre associado à necessidade se sentir inserida em seu grupo social e busca atender aos padrões estabelecidos, fazendo-se entender pelos que estão à sua volta. Ao perceber que desenhar um cavalo galopando é mais complexo do que escrever “cavalo galopando” e que nem sempre as pessoas conseguem compreender seu desenho, o abandona como forma de expressão assumindo a escrita como novo instrumento para expressar sua percepção de mundo. Por isso, os desenhos dos adultos são bastante similares aos de uma criança por volta dos sete anos de idade, porque é neste período que a aprendizagem da escrita se configura mais claramente e ela deixa de desenhar. A habilidade de desenhar pára quando a de escrever aparece. Desta forma, aspectos que poderiam indicar imaturidade nos desenhos, pois todos são adultos, não foram levados em consideração.

Os dados levantados e analisados a partir dos desenhos são fundamentais no processo diagnóstico psicopedagógico.

5.3.3 Provas operatórias

Em suas obras, Piaget (1976, 1983a, 1983b) propôs provas, elaboradas com o objetivo de verificar o domínio de estruturas mentais (classificação, seriação,

conservação etc.) pelos sujeitos. Nesse trabalho optamos pela aplicação das provas operatórias do modo como foram organizadas por Visca (2008a, 2012).

Por meio do método clínico, as provas foram aplicadas e uma série de perguntas efetuadas, com a finalidade de detectar quais as hipóteses construídas pela pessoa para chegar à resposta apresentada e indicar o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontra. Vale salientar que a idade cronológica não é determinante para que o sujeito se encontre em uma fase do desenvolvimento intelectual, o que permite essa definição é o domínio de estruturas mentais dimensionadas com as provas. Domahidy-Dami e Leite (1987, p. 119) argumentam que esse exame operatório “permite uma avaliação das condutas cognitivas [...] de um sujeito particular, interrogada em diferentes domínios de conhecimento [...] de um lado, na sua evolução, de outro, na sua inter-relação”.

Na aplicação das treze provas escolhidas (classificação: mudança de critério, inclusão de classes, intersecção de classes; seriação; conservação: de comprimento, de massa, de líquido, de quantidades discretas, de superfície, de peso; de volume; combinação; permutação) da pesquisa aqui relatada, foi empregado o método clínico como referência, pois a pesquisadora acompanhou a execução das provas, perguntando sobre como chegou àquela resposta, se tinha certeza sobre ela, se eram possíveis outras alternativas, como justificava sua afirmativa e explicações sobre os procedimentos empregados na tomada de decisão para as possibilidades apresentadas. Isso foi necessário, porque nem sempre a pessoa tem consciência do raciocínio empregado para a resposta apresentada e não consegue explicar como chegou a ele e o pesquisador precisa buscar compreender o percurso a partir da análise dos dados.

A opção por essas provas, dentre as muitas que Piaget (1976, 1983a, 1983b) propôs, se deu porque dimensionam habilidades intelectuais importantes que favorecem o aprendizado da leitura, da escrita e da matemática. “O domínio da leitura e escrita implica a mobilização de certas operações tais como classificar, seriar, relacionar, analisar, sintetizar, representar, localizar no tempo e no espaço, etc.” (MICOTTI, 1980, p. 57), que podem ser verificadas com as provas aplicadas.

Consideramos mais importante compreender a forma como o participante chegou à aquela resposta e não se a resposta estava correta ou não, ou seja, o processo e não o resultado, as respostas apresentadas, independentes de estarem certas ou não, foram registradas, possibilitando verificar quais hipóteses o sujeito

levantou acerca do conhecimento abordado, se a estrutura mental dimensionada com a prova estava construída, em fase de construção ou inexistente. Desta maneira, durante a aplicação das provas operatórias realizamos perguntas claras e objetivas sobre os procedimentos empregados pela pessoa, utilizando uma linguagem compreensível. Em alguns casos foi necessário refazer as questões, modificando termos ou conceitos, a fim de facilitar a compreensão e execução das provas além da explicação posteriormente solicitada sobre as estratégias empregadas. Um das vantagens do método clínico é justamente essa liberdade atribuída ao pesquisador, tomados os cuidados anteriormente elencados, de ir construindo um rol de perguntas baseando-se nas próprias respostas do participante.

O registro e análise das respostas permitiram verificar se o acerto, por exemplo, foi ao acaso ou se havia a compreensão do domínio da estrutura cognitiva envolvida na prova para a apresentação da resposta. Muitas vezes as afirmações podem ser pautadas em saberes reproduzidos, de suas experiências, sem a devida compreensão se certa alternativa é correta ou não. Por isso, tomamos cuidado para não induzir respostas nem inferir resultados, evitando efetuar questões desnecessárias ou ambíguas, cujo conteúdo inviabilizasse a análise.

Na análise das respostas apresentadas pelos participantes em cada uma das provas operatórias, tivemos como referência Visca (2008b, 2012) que estabelece três níveis:

- Nível I: quando não havia o domínio da estrutura mental;
- Nível II: quando havia uma oscilação, ora demonstrando a existência da estrutura mental ora demonstrando a inexistência, indicando um período de transição;
- Nível III: quando havia o domínio da estrutura mental dimensionada com a prova.

Para Visca (2008b), a diferença entre o desempenho nos três níveis tem pequena variação em relação à idade, mas é possível estabelecer uma média e afirmar que há uma vinculação com os estádios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget (1976, 1983a, 1983b). Sendo assim, o Nível I equivaleria, em média, ao período pré-operatório (5 anos de idade), o Nível II equivaleria ao período entre o fim do período pré-operatório e o início do período operatório concreto (6

anos de idade) e o Nível III com o período operatório concreto (a partir dos 7 anos de idade). Contudo, isso não é rígido, variando de pessoa para pessoa dependendo das oportunidades e das experiências vivenciadas.

Assim como para a análise, na aplicação adaptamos procedimentos tendo como base os propostos por Visca (2008b, 2012). As provas aplicadas foram as seguintes:

- **Mudança de critério:**

Objetivo: “Avaliar a capacidade de classificação de objetos” (VISCA, 2008b, p. 137).

Material: blocos lógicos compostos por quatro figuras geométricas: quadrados, círculos, triângulos e retângulos; em três cores: vermelho, azul e amarelo; com dois tamanhos: grande (5 cm de largura) e pequeno (2,5 cm de largura); e de duas espessuras: fina (3 mm) e grossa (9 mm).

Procedimentos: colocamos as peças sobre a mesa de maneira aleatória, familiarizamos a pessoa com o material (formas, cores, tamanhos e espessuras) e solicitamos que as organizasse, da maneira que quisesse, agrupando-as. Após cada organização pedimos que ela explicasse os critérios utilizados para a dada arrumação e indagamos se seria possível outra maneira para fazê-lo. Quando a resposta foi positiva pedimos que fizesse outros agrupamentos, até que indicasse não existirem mais jeitos de agrupar.

- **Inclusão de classes:**

Objetivo: “Avaliar a capacidade de quantificar a inclusão de classes” (VISCA, 2008b, p. 155).

Material: 10 miniaturas de maçãs e 10 miniaturas de pêras.

Procedimentos: indagamos se a pessoa conhecia as duas frutas e se compreendia que ambas eram frutas, apesar de serem de tipos diferentes. Em seguida separamos 5 maçãs e 2 pêras e perguntamos se haviam mais maçãs ou mais frutas. Alteramos a quantidade das frutas perguntando se havia mais pêras ou mais frutas. Repetimos o procedimento variando a quantidade de maçãs e de pêras, mas sempre questionando se havia mais frutas ou mais uma determinada fruta.

- **Intersecção de classes:**

Objetivo: “Avaliar a capacidade de estabelecer que um conjunto de elementos possua, simultaneamente, atributos dos outros dois” (VISCA, 2008b, p. 164).

Material: 5 fichas circulares azuis (5 cm de diâmetro), 5 fichas circulares vermelhas (5 cm de diâmetro) e 5 fichas quadradas vermelhas (5 cm de lado); cartão contendo o cotorno da figura de dois círculos em intersecção, sendo um de cor preta e o outro na cor vermelha, de maneira tal que a área da intersecção comportava 5 das fichas circulares e as áreas dentro dos círculos, mas fora da intersecção, comportava 5 fichas quadradas em um deles e 5 fichas circulares em outro.

Procedimentos: mostramos as fichas circulares azuis e vermelhas e as fichas quadradas vermelhas e o cartão com a figura de intersecção. Colocamos as fichas circulares azuis dentro do espaço do círculo preto fora da região de intersecção, as fichas quadradas vermelhas dentro do espaço do círculo vermelho fora da região de intersecção e as fichas circulares vermelhas na região da intersecção. Em seguida fomos perguntando se haviam mais fichas azuis ou vermelhas, se haviam mais fichas circulares ou quadradas, se haviam mais fichas circulares ou mais fichas vermelhas, se haviam mais fichas quadradas ou fichas vermelhas e se haviam mais fichas circulares azuis ou mais fichas circulares. Após cada resposta indagamos como a pessoa chegou aquela conclusão.

- **Seriação:**

Objetivo: “Avaliar a capacidade de seriar” (VISCA, 2008b, p. 170).

Material: 10 bastonetes cilíndricos com espessura de 1,5 cm e de comprimento variando de 3 cm a 12 cm, com variação de 1 cm de um para o outro.

Procedimentos: mostramos os bastonetes colocados sobre a mesa de maneira aleatória. Solicitamos que o participante os ordenasse por tamanho. Depois que realizou a ordenação indagamos se havia outra forma de fazê-lo, quando a resposta foi afirmativa pedimos que realizasse essa outra ordenação. Em seguida perguntamos sobre a ordem em que os bastonetes foram colocados, apontando para o primeiro, o central e o último e questionamos porque os colocou naquelas posições.

- **Conservação de comprimento:**

Objetivo: “Avaliar a noção de conservação de comprimento” (VISCA, 2008b, p. 125).

Material: 2 pedaços de barbante de mesma espessura com 10 e 15 cm de comprimento respectivamente.

Procedimentos: colocamos sobre a mesa os dois pedaços de barbante esticados paralelamente um em relação ao outro e perguntamos se os dois tinham o mesmo comprimento. Em seguida fizemos ondulações no pedaço de barbante de 15 cm de forma que suas extremidades coincidiram com as do pedaço de barbante de 10 cm que se encontrava esticado e perguntamos se ambos tinham o mesmo comprimento. Novamente ondulamos o mesmo pedaço de barbante de 15 cm de maneira que suas extremidades não coincidiram ficando menor que o pedaço de barbante de 10 cm que se encontrava esticado e indagamos se os barbantes tinham o mesmo comprimento e porquê.

- **Conservação de matéria:**

Objetivo: “Avaliar a noção de conservação de quantidades contínuas, com massa” (VISCA, 2008b, p. 91).

Material: 2 bastões de massa de modelar de mesma cor.

Procedimentos: mostramos os dois bastões de massa de modelar ao participante e perguntamos se ambos tinham a mesma quantidade de massa. Transformamos um dos bastões em uma bola e repetimos a pergunta. Em seguida transformamos o outro bastão também em bola. Depois, fizemos um bastão com uma das bolas e, em seguida transformamos novamente este bastão em bola. A cada transformação perguntamos se a quantidade de massa era igual nos dois objetos de massa. Ao final, fizemos cinco pequenas bolas com uma das bolas de massa mantendo a outra inteira e, novamente, questionamos se a quantidade de massa nas cinco pequenas bolas era igual à da bola maior ou não e porquê.

- **Conservação de líquido:**

Objetivo: “Avaliar a noção de conservação de quantidades contínuas com líquidos” (VISCA, 2008b, p, 77).

Material: 1 garrafa de 500 ml com água, 2 copos idênticos (A, A'), 1 copo estreito e alto (B), 1 copo baixo e largo (C) e 10 copos pequenos (D¹, D², D³, D⁴, D⁵,

D⁶, D⁷, D⁸, D⁹, D¹⁰). Todos os copos eram de acrílico transparentes, sem frisos, marcas ou pés.

Procedimentos: colocamos o copo A sobre a mesa, preenchemos com água até mais ou menos a metade e pedimos que o participante colocasse a mesma quantidade de água no outro copo, copo A'. Perguntamos se em ambos os copos tinha a mesma quantidade de água. Fizemos os seguintes transvasamentos: do copo A' para o copo B e de volta do copo B para o copo A', do copo A' para o copo C e novamente do copo C para o copo A', do copo A' para os dez copos D distribuindo quantidades iguais em cada um deles. A cada transvasamento indagamos se tinha a mesma quantidade de água nos copos e porquê.

- **Conservação de quantidades discretas:**

Objetivo: “Avaliar a noção de número” (VISCA, 2008b, p. 42).

Material: 10 fichas circulares de cor azul e 10 fichas circulares de cor rosa.

Procedimentos: colocamos todas as fichas misturadas sobre a mesa e pedimos que o participante separasse e escolhesse as 10 fichas de uma mesma cor. Colocamos 5 fichas em fileira sobre a mesa e pedimos que também colocasse o mesmo tanto de fichas. Perguntamos se havia o mesmo tanto de fichas de uma e outra cor. Em seguida, aproximamos as fichas da fileira da pesquisadora e indagamos se tinha a mesma quantidade de fichas em relação às fichas do participante. Procedemos da mesma forma agora aumentando a distância entre as fichas e perguntando se a quantidade de fichas era a mesma em relação à fileira de fichas da pessoa. Dispusemos as 5 fichas em forma circular e perguntamos se a quantidade de fichas se alterou em relação às fichas da fileira do participante. Todo o procedimento foi repetido com 8 fichas e depois com 10 fichas.

- **Conservação de superfície:**

Objetivo: “Avaliar a noção de superfície” (VISCA, 2008b, p. 59).

Material: 2 folhas de cartão verde retangular de 20 por 25 cm, 16 quadrados marrons com 4 cm de lado cada, 2 miniaturas de vaca de cores diferentes,

Procedimentos: mostramos os 2 cartões verdes e pedimos que a pessoa imaginasse que eram duas fazendas e que o verde representava o pasto. Colocamos uma vaca em cada um dos cartões verdes e perguntamos se ambas tinham a mesma quantidade de pasto para comer. Em seguida colocamos um

quadrado marrom representando uma casa (o que significava uma área sem pasto) sobre cada cartão verde e perguntamos se as vacas tinham a mesma quantidade de pasto para comer. Acrescentamos mais quatro quadrados marrons ao lado do quadrado já colocado sobre cada um dos cartões verdes e repetimos a pergunta se as vacas tinham a mesma quantidade de pasto para comer. Colocamos mais dois quadrados marrons sobre os cartões verdes ao lado dos quadrados já posicionados, sendo que em um dos cartões verde os quadrados foram organizados lado a lado e no outro cartão verde foram colocados distantes um do outro ora de maneira aleatória. A cada acréscimo de quadrados marrons questionamos se as vacas tinham a mesma quantidade de pasto para comer.

- **Conservação de peso:**

Objetivo: “Avaliar a noção de conservação de peso” (VISCA, 2008b, p. 103).

Material: 2 bolas de massa de modelar de mesma cor (foram utilizadas as massas de modelar da prova de conservação de matéria) e 1 balança de dois pratos cuja leitura se dá pela posição (inclinação) de seus dois braços.

Procedimentos: entregamos as duas bolas de massa ao participante e perguntamos se ambas tinham o mesmo peso. Pedimos que utilizasse a balança para comprovar. A balança foi usada apenas neste momento. Retiramos os bastões de massa da balança e modificamos um deles em forma de salsicha, depois voltamos à forma de bola, em seguida dividimos em 5 pequenas bolas. A cada transformação das bolas de massa de modelar perguntamos se ambos, o modificado e o que se manteve sem alterações, tinham o mesmo peso e porquê.

- **Conservação de volume:**

Objetivo: “Avaliar a noção de conservação de volume” (VISCA, 2008b, p. 113).

Material: 2 bolas de massa de modelar de mesma cor (foram utilizadas as massas de modelar da prova de conservação de matéria) e 2 copos iguais com água até a metade (foram usados os copos A e A¹ da prova de conservação de líquido).

Procedimentos: perguntamos ao participante se colocássemos uma bola de massa de modelar em cada um dos dois copos o que aconteceria com o nível da água. Em seguida fizemos com uma das bolas de massa diferentes configurações bastão cilíndrico, bastão achatado e repartida em cinco pequenas bolas. A cada

modificação indagávamos sobre como ficaria o nível da água nos copos, com a bola de massa original e com a massa em outras formas.

- **Combinação:**

Objetivo: “Avaliar a capacidade de combinar objetos” (VISCA, 2012, p. 49).

Material: 6 fichas circulares com cerca de 5 cm de diâmetro nas cores: rosa, azul, vermelha, amarela, verde e branca.

Procedimento: perguntamos quantas combinações de duas fichas seriam possíveis de fazer com as seis fichas e pedimos que demonstrasse a resposta apresentada. Em seguida indagamos se haveria outras possibilidades de fazer as combinações e novamente pedimos que demonstrasse. Continuamos repetindo a pergunta até que esgotasse as alternativas.

- **Permutação:**

Objetivo: “Avaliar a capacidade de permutar (ordenar de forma diferente) os elementos de um conjunto)” (VISCA, 2012, p. 57).

Material: 6 fichas circulares com cerca de 5 cm de diâmetro nas cores: rosa, azul, vermelha, amarela, verde e branca.

Procedimento: perguntamos quantos agrupamentos de quatro fichas seriam possíveis de fazer com as seis fichas e pedimos que demonstrasse a resposta apresentada. Em seguida indagamos se haveria outras possibilidades de fazer os agrupamentos e novamente pedimos que demonstrasse. Continuamos repetindo a pergunta até que esgotasse as alternativas.

5.3.4 Teste de Desempenho Escolar

O Teste de Desempenho Escolar – TDE é um teste psicométrico elaborado por Stein (1994, p. 1) com o objetivo de: “oferecer de uma forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura”. Consiste, então, de três subtestes: escrita – “escrita do nome próprio e de palavras isoladas apresentadas, sob a forma de ditado” (STEIN, 1994, p. 1), aritmética – “solução oral de problemas e cálculo de

operações aritméticas por escrito” (STEIN, 1994, p. 1) e leitura – reconhecimento de palavras isoladas do contexto.

Como o teste foi elaborado para avaliar o desempenho em conteúdos escolares desde a 1ª. Série (atual 2º. Ano) até a 6ª. Série (atual 7º. Ano) do Ensino Fundamental, o participante foi informado de que haviam tarefas que ele desconhecia por ainda não ter atingido a série em que tal conteúdo é ensinado na escola.

Para a aplicação de cada subtteste seguimos os procedimentos propostos pela autora. Foi entregue ao participante um caderno contendo os três subttestes. Para o subtteste de escrita foram ditadas cada uma das 34 palavras, sendo que inicialmente foi ditada a palavra, em seguida lida uma frase com a palavra e em seguida a palavra novamente ditada. Somente depois disso a pessoa deveria escrever no local indicado, apenas a palavra.

Com referência ao subtteste de aritmética foram lidas três questões cujas respostas foram apresentadas oralmente e registradas no local indicado. Em seguida o participante foi convidado a resolver trinta e cinco atividades envolvendo conhecimentos matemáticos para resolução por escrito.

Depois disso, para o subtteste de leitura, o caderno que estava em mãos do participante ficou com a pesquisadora para que anotasse sobre como se deu a leitura das palavras. A pessoa fez a leitura das palavras listadas na ficha específica deste subtteste.

Na correção do teste a cada resposta correta foi atribuído 1 ponto anotado no caderno de atividades do participante em relação a cada subtteste. A seguir, nas tabelas de 2 a 5 das páginas 23 a 25 do manual para aplicação e interpretação, o desempenho nos três subttestes foi analisado em relação à série que cursa.

Além da análise quantitativa em relação à série, o TDE possibilita uma análise qualitativa no que se refere:

- aos níveis de aquisição da escrita, tais como propostos por Ferreiro (1990b) (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), se efetua trocas de ordem fonológica ou pedagógica, por exemplo;
- ao domínio de conhecimentos acerca da matemática, como diferença entre número e letra, relação entre numeral e quantidade, sinais que indicam operações matemáticas, domínio das diferentes operações matemáticas;

- ao tipo de leitura efetuada (silabada, soletrada), hipóteses que levanta sobre a maneira como se efetua a leitura das palavras com sílabas simples e com sílabas complexas, o domínio da consciência fonológica, se efetua trocas de ordem fonológica ou pedagógica, dentre outros.

A escolha pelo TDE se deve ao fato de que ele avalia nas três áreas (escrita, leitura e matemática), fornece parâmetros em relação à série em que o pesquisado se encontra, além de possibilitar a análise qualitativa dos resultados apresentados.

A busca de uma linguagem adequada foi ponto primordial durante todo o processo durante a aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação diagnóstica psicopedagógica clínica, respeitando-se as diferenças sociais e valorizando os saberes que os participantes possuíam, tendo em vista suas vivências e experiências.

6 RESULTADOS E ANÁLISE

A análise dos dados coletados será apresentada em duas partes: na seção 7, mostramos os resultados e as discussões caso a caso e, na seção 8 fazemos uma síntese comparativa por meio de categorias elencadas no decorrer do processo de análise das produções dos participantes.

Desta forma, a seguir trazemos a análise dos dados coletados na avaliação diagnóstica psicopedagógica clínica dos onze adultos participantes da pesquisa, com suas respectivas hipóteses diagnósticas, bem como, as indicações e recomendações apontadas a cada um deles, de acordo com as necessidades específicas detectadas.

6.1 CASO 1 – A.M.S.

6.1.1 História de vida

A.M.S. tem 70 anos de idade. Foi casada durante oito anos e teve cinco filhos, mas apenas três estão vivos, dado que um nasceu morto e uma filha morreu de problemas cardíacos aos sete anos de idade. A filha mais velha tem um casal de filhos, o filho do meio tem um filho e duas filhas e a filha mais nova tem, também, três filhos, sendo dois filhos e uma filha.

Nasceu em uma família muito pobre e trabalhou na roça desde os seis anos de idade, junto com os oito irmãos. Dormiam todos em uma mesma cama em um colchão feito de palha de milho. Os travesseiros eram recheados de paina, taboa ou marcela. Somente aos nove anos passou a usar sapatos, até então andava descalça.

Não frequentou a escola porque o pai não deixou, dizendo que: “filha mulher quando vai para a escola é para aprender a escrever carta para o namorado”. A.M.S. disse que tinha muita vontade de aprender a ler e escrever e que, muitas vezes, ia junto com os irmãos à escola, mas ficava na porta olhando para dentro da sala de aula.

Aos 25 anos, depois que se casou, começou a frequentar o Mobral para aprender a ler e poder tirar seus documentos. No entanto, como os filhos eram pequenos e precisava cuidar deles teve que deixar a escola. No pouco tempo que frequentou aprendeu a soletrar e a filha, nessa época, já estava estudando e havia aprendido a escrever, contudo não sabia ler. Então, pode ensinar a filha a soletrar, o que a deixou muito feliz.

Separou-se do marido, pois ele gastava o dinheiro do salário com jogos, bebidas e mulheres, deixando os filhos passarem necessidades. Depois da separação começou a trabalhar como boia-fria, até que os filhos crescessem. Nesse período não pode estudar.

Mudou-se para a zona urbana e os filhos começaram a estudar e trabalhar. Ela trabalhou como diarista, lavadora de carro em posto de gasolina e voltou a trabalhar de boia-fria durante a noite, junto com os filhos. Atualmente vive com a pensão que recebe do governo e da venda de peças em crochê e tricô que faz.

Passou a frequentar a EJA neste ano, porque desenvolve atividades em sua igreja e quer interpretar a Bíblia, para “participar da obra de Deus” e, por isso, precisa aprender a ler e escrever. Não vê importância nas aulas de artes e nem de matemática, o que mais deseja é dominar a escrita e a leitura, pois consegue fazer as contas mentalmente, porque os pais ensinaram.

Mostra-se resignada e otimista perante a vida, apesar do passado com dificuldades. Fica evidente a forma diferenciada de tratamento de gênero em relação ao acesso à educação sistematizada, na medida que os irmãos puderam frequentar a escola e ela não. Atualmente está matriculada na 2ª série do Ensino Fundamental (Fase I).

6.1.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Quando a proposta do desenho foi apresentada, afirmou que não sabia desenhar e sugeriu que a pesquisadora desenhasse que ela passaria o lápis por cima, o que indica certa insegurança em relação à sua capacidade de produzir algo.

Iniciou o desenho pela cabeça da figura mais à esquerda na folha. Ao desenhar as mãos demonstrou preocupação na quantidade correta de dedos. Fez e

apagou o desenho muitas vezes, o que pode indicar um nível de exigência para consigo mesma, como se sua produção não atendesse às solicitações do meio, não fosse suficientemente boa.

Relato: “Quem ensina pode ser esta aqui que tá de guarda-pó (à esquerda) e quem aprende sou eu. Eu aprendi bastante coisa: desenhá, pintá melhor, porque eu tive derrame e tinha pobrema na minha mão. Agora eu já sei, eu não sabia ponto de interrogação, agora já sei”²⁵.

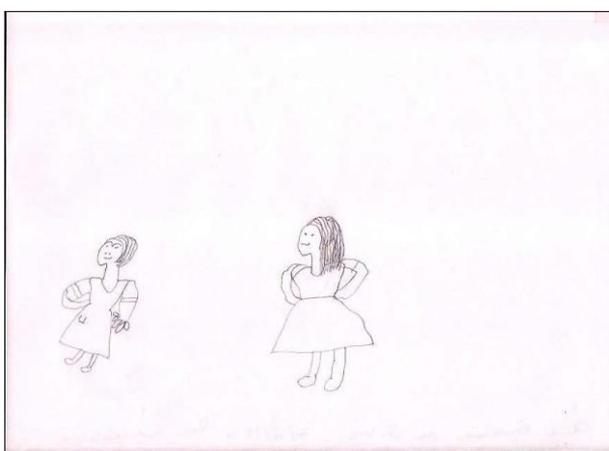


Figura 2: Desenho do Par Educativo de A.M.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Tomando como referência o que postula Visca (2008a), sobre a localização do desenho no quadrante inferior esquerdo, é possível sugerir que se trata de uma pessoa impulsiva regressiva. Além da localização no lado esquerdo da folha, as figuras estão olhando para o lado esquerdo, o que pode indicar pessoa voltada para o passado.

Além do guarda-pó de quem ensina, não aparecem outros objetos que lembrem o espaço escolar, sinalizando para o fato de que o aprendizado em sala de aula não seja valorizado. Isso pode ser corroborado por dois aspectos: primeiro, a figura da professora aparece em tamanho menor que ela, sugerindo certa desvalorização da figura do ensinante; segundo, os conhecimentos relatados como aqueles aprendidos na escola “desenhar e pintar”²⁶, não são ministrados pela professora regente de sala.

²⁵ Optamos por grafar as palavras mantendo a forma original, tal como faladas pelos participantes.

²⁶ O ensino de Artes é efetuado uma vez por semana, por outra professora que não a regente de sala.

Não atribuiu título ao desenho permitindo-nos inferir que pode haver uma negação do processo de aprendizagem (VISCA, 2008a). O relato mostra mais dinamismo do que o desenho e não estabelece um vínculo direto com o que está representado graficamente, denotando maior facilidade de expressar sentimentos de forma verbal do que de forma gráfica.

b) Desenho da família

Quando a pesquisadora propôs o desenho da família, afirmou que era difícil desenhar e, em se tratando da família, mais ainda. Iniciou o desenho pela cabeça da figura mais à esquerda da folha.

Apagou muitas vezes o desenho e em vários momentos disse que havia feito “sujeira”, tecendo comentários pejorativos sobre sua produção, tal como: “Parece aleijado, uma perna bem grossa e a outra bem fina”. Ao passar para o desenho da figura seguinte voltava fazendo ajustes na figura anteriormente desenhada. Tais atitudes podem indicar muita exigência para consigo mesma, como decorrência de uma cobrança externa ou de uma auto-crítica mais severa.

Relato: “Essa aqui sou eu, com setenta anos (primeira figura da esquerda para a direita), a segunda é minha filha de cinquenta e cinco anos, esse é meu filho com, mais ou menos, quarenta e cinco anos e esse é o filho, o outro, com mais ou menos quarenta anos. Tão passeando, é uma família humilde, mas unida”.

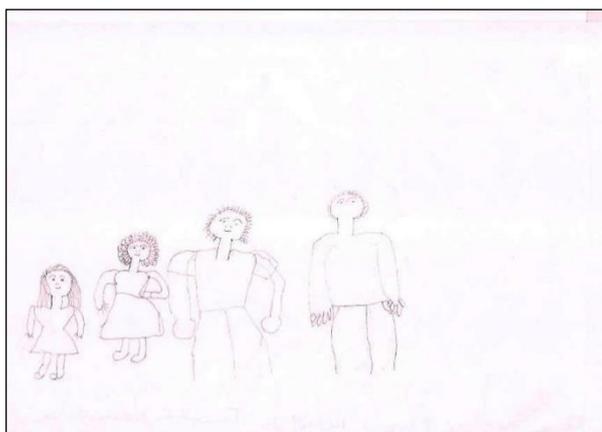


Figura 3: Desenho da Família de A.M.S.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A figura de menor tamanho representa ela mesma, o que pode aludir a certo sentimento de inferioridade que, neste caso, parece estar relacionado com os filhos.

Ao mesmo tempo, permite inferir que seja uma família que estabelece bons vínculos afetivos entre si, pois, além das pessoas estarem lado a lado, relata que é uma família unida.

Pode-se dizer que se trata de uma pessoa voltada para o passado e de conduta impulsivo regressiva, pelo fato da localização do desenho ser inferior à esquerda. Isso pode estar relacionado com o que Erikson (1976) define como a crise da integração versus a desesperança, característico da velhice, ao vislumbrar a proximidade do fim da vida e olhar com nostalgia para os anos anteriores.

c) Desenho em episódios

Assim que a pesquisadora propôs a atividade começou a desenhar e disse que a pesquisadora se questionaria sobre o que ela estaria desenhando, sinalizando que considera seu desenho ilegível. O que aponta para uma possível auto-estima rebaixada na medida em que demonstra não acreditar em seu potencial.

Iniciou sua produção no primeiro quadro, fazendo e apagando a cabeça várias vezes e afirmando que tudo estava muito esquisito, novamente denotando um grau de exigência para consigo mesma. Os desenhos foram efetuados de maneira lenta e detalhada.

Relato: “Essa daqui é a minha filha (quadro 1). Aí ela pega um carro (quadro 2) e vai pra cidade (quadro 3). Da cidade ela volta pra casa. Na frente da casa tem um jardinzinho, uma flor e aqui é uma árvore (parte do quadro 3 e 6)”.

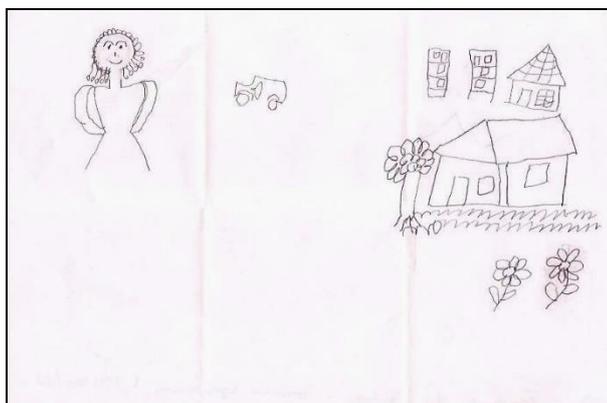


Figura 4: Desenho em Episódios de A.M.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Seu relato apresenta uma coerência em termos de tempo e de espaço, na medida em que as atividades verbalizadas apresentam uma sequência lógica. No

entanto, não seguiu as instruções propostas. Inicialmente, no primeiro e segundo quadros, realizou os desenhos observando os quadrados formados com as dobras do papel. A partir do terceiro já não levou mais em consideração a marcas na folha.

O fato de retratar a figura da filha, aliado ao tema escolhido (passeio de carro), podem indicar um processo identificatório com essa pessoa, possivelmente relacionada com a atividade de dirigir (que não sabe), da autonomia que isso possibilita (ir e voltar da cidade) e de ter uma casa (que ela não possui).

Nas cenas retratadas não aparecem outras figuras humanas, sinalizando uma possível dificuldade de socialização.

6.1.3 Provas operatórias

Realizou as provas em silêncio, mexendo e apertando muito os lábios, indicando certa tensão e ansiedade.

- mudança de critério: denominou o quadrado de quadro, o círculo de redondo e o triângulo de “quadrangular”. Fez uma casa e, mesmo com a proposta de fazer agrupamentos, conjuntos ou outras formas de organização das peças, continuou confeccionando figuras (mesa, prateleira, banco), sem realizar classificações;
- inclusão de classes: apesar de dizer que maçãs e peras eram frutas, quando indagada se havia mais frutas ou determinada fruta afirmou que havia mais maçãs ou peras, se referindo à fruta que tinha em maior quantidade;
- intersecção de classes: ora percebeu que as classes se entrecruzavam, ora não, por exemplo: quando indagada se havia mais fichas circulares azuis ou mais fichas circulares, afirmou que era igual, porque tinha o mesmo tanto de uma e de outra e quando perguntamos se havia mais fichas redondas vermelhas ou mais fichas, respondeu corretamente que havia mais fichas;
- seriação: fez a seriação por ensaio e erro, colocando cada peça e comparando com as que já estavam ordenadas. Afirmou que só havia uma possibilidade de seriação;
- conservação de quantidades discretas: fez correspondência termo a termo contando o número de peças na fileira organizada pela pesquisadora para,

em seguida, construir a sua. Afirmou que a quantidade se manteve, o que modificou foi a distância entre as fichas;

- conservação de comprimento: a cada modificação na configuração do pedaço maior de barbante, afirmou que havia diferença no comprimento;
- conservação de massa: afirmou que a quantidade de massa era a mesma, independente da forma que assumissem as massas de modelar;
- conservação de líquido: percebeu que a quantidade de água não se alterava, independente dos transvazamentos nos diferentes copos;
- conservação de superfície: respondeu acertadamente que o pasto das duas vacas diminuiu na mesma quantidade, pois o número de galpões era o mesmo, apenas a posição em que estavam colocados é que era diferente;
- conservação de peso: disse que o peso das massas, mesmo quando alteramos a forma como ela se apresentava, se manteve o mesmo;
- conservação de volume: falou que a água no copo subiria, com a presença da massa de modelar;
- combinação: fez duas organizações das fichas, sem o uso de critérios ou estratégias, e disse que só havia estas duas possibilidades;
- permutação: realizou apenas duas organizações aleatoriamente e afirmou que somente essas duas eram possíveis.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério	x		
	Inclusão de classes	x		
	Intersecção de classes		x	
Seriação	Seriação			x
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento	x		
	Massa			x
	Líquido			x
	Superfície			x
	Peso			x
	Volume			x
	Combinação	Combinação	x	
Permutação	Permutação	x		

Quadro 5: Resultados apresentados por A.M.S. nas provas operatórias
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Os resultados sistematizados no Quadro 5, indicam comportamentos de conduta com predominância operatório-concreto, nas provas de conservação. Nas provas envolvendo classificação apresenta comportamentos de conduta pré-operatória. Essas estruturas deveriam estar construídas por volta dos 6/7 anos de idade, mas a não frequência à escola nesse período, aliado a um ambiente familiar que não promoveu situações que oportunizassem o desenvolvimento podem ter interferido no seu desenvolvimento. Nas provas que avaliam estruturas previstas para o período operatório-formal (combinação e permutação) não obteve êxito.

6.1.4 Teste de Desempenho Escolar

Tabela 9: Resultados apresentados por A.M.S. no TDE

RESULTADOS	SCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	21	Médio
Aritmética	7	Inferior
Leitura	60	Médio
TOTAL (EBT)	87	Médio

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Tomando como referência o proposto por Ferreiro e Teberosky (1990), podemos afirmar que A.M.S. se encontra no nível alfabético da escrita, pois além de escrever corretamente as palavras ainda o faz com letra cursiva. Os erros de grafia apresentados (destampar com *n*, balanço com *s*, similaridade com *c*, por exemplo), se configuram como ortográfico-pedagógicos, naturais no processo de aprendizagem da escrita e que podem ser sanados com atividades de fixação oferecidas em sala ou como tarefas extra-classe.

Na aritmética reconhece os numerais e as quantidades que representam e apresentou bom desempenho nas operações de adição e subtração com dois números, realizando os cálculos mentalmente com a ajuda do concreto (dedos). No entanto, não conseguiu efetuar as operações de multiplicação e divisão, afirmando que não sabia como fazer.

Quanto à leitura, quando se deparou com palavras mais complexas, primeiro leu em voz baixa para depois fazer a leitura em voz alta. Os erros apresentados

como: costas por *gostas*, omissão do *ã* em caminhão e do *r* final em acordar, não são significativos para a série em que se encontra.

6.1.5 Hipótese diagnóstica

Não apresenta problema significativo de aprendizagem. Trabalho com jogos podem ajudá-la a melhorar seu desempenho na matemática e auxiliá-la a aperfeiçoar sua leitura e escrita.

6.1.6 Entrevista devolutiva

Apresentamos o informe psicopedagógico (Apêndice 1) com as informações sobre seu desempenho e mostrou-se quase que inexpressiva frente aos resultados apresentados, como se os dados não fossem novidade.

6.2 CASO 2 – C.S.N.

6.2.1 História de vida

C.S.N. encontra-se com 60 anos. Conta que, quando pequena a vida em Pernambuco era muito difícil e aos dez anos de idade já trabalhava na lavoura de mandioca para fazer farinha, bem como ajudava a cuidar dos irmãos menores, que a chamavam de mãe. Por isso, fugiu da casa de seus pais para se casar quando tinha dezesseis anos, vindo morar em Maringá e trabalhar na lavoura de café.

Após dois anos voltou a Pernambuco e casou-se na igreja, retornando a Maringá depois de um ano. Nessa época vieram doze cunhados do nordeste para

morar na casa dela e precisou cozinhar, lavar e passar a roupa de todos eles, além de ainda trabalhar na roça e cuidar dos dois filhos que já tinha.

Trabalhou no serviço de limpeza em uma escola, contudo o marido obrigou-a a sair do emprego, pois era muito autoritário e ciumento. Entretanto, as dificuldades financeiras eram grandes, até mesmo para comprar alimentos para os filhos. Por isso, começou a lavar roupa para fora, mesmo com o marido sempre brigando. Quando começou a trabalhar na limpeza em um banco engravidou da terceira filha e novamente precisou parar.

Ficou tão estressada com tudo que desenvolveu alopecia²⁷. Nesse período o marido a ridicularizava pela falta de cabelo, o que, além de fazê-la desencantar-se cada vez mais com ele, a fez pensar em suicídio. Com trinta anos de casada separou-se, mas há quatro anos, depois de ter morado sozinha pelo período de cinco anos, voltou a morar na mesma casa com o ex-marido para cuidar dele que se encontra doente. Ele é diabético e alcoolista, o que agrava seu quadro de saúde. Porém, não tem vida conjugal, porque ele continua muito ciumento e agressivo, sempre implicando com ela.

Teve três filhos: a filha mais velha fez faculdade e a filha caçula fez até o ensino médio. O filho do meio morreu aos trinta e três anos de idade, resultado de um ferimento a tiro, não se sabe se devido à tentativa de homicídio ou de suicídio. Nessa época precisou sair do trabalho como faxineira em um condomínio para cuidar do filho e do marido, que havia machucado a coluna vertebral. Ambos ficaram acamados por três anos.

Faz três anos que parou de trabalhar para cuidar dos netos e aguarda sua aposentadoria. O ex-marido cuida de um carrinho de doces e salgados, que ela comprou com o dinheiro do acerto trabalhista de quando saiu do condomínio. Ele vende os salgados que ela faz e lhe repassa o dinheiro. Durante a semana cuida de dois netos, um de onze e outro de oito anos e, no sábado, cuida de outro. Tem dois bisnetos da neta mais velha, de vinte três anos.

Sempre desejou estudar, mas quando pequena a família não tinha dinheiro para comprar o material escolar. A mãe dizia que se tinha conseguido chegar até ali sem estudar, assim que a filha também não precisava ir para a escola. Dos vinte

²⁷ Alopecia é a redução parcial ou total de pelos ou cabelos em uma determinada área de pele. Ela apresenta várias causas, podendo ter uma evolução progressiva, uma resolução espontânea ou ser controlada com tratamento médico (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Alopecia>>).

irmãos que teve, apenas oito estão vivos e nenhum deles estudou na infância. Alguns, assim como ela, estão estudando no momento.

Como não sabia ler, foi muito difícil realizar boa parte das tarefas de seus inúmeros empregos, precisando pedir ajuda às pessoas. Mesmo assim, conseguia pagar contas, fazer depósitos bancários, colocar pacientes para fazer inalação (na clínica em que trabalhou de faxineira), isso porque decorava as letras.

Há cerca de oito anos começou a estudar na EJA, porém faltava muito às aulas em razão do trabalho e acabou saindo da escola. Faz cinco anos que está frequentando a escola e atualmente está matriculada na 4ª série. Todavia, por causa do marido fica preocupada e vai embora mais cedo, às vinte e uma horas, para evitar brigas e discussões. Ele é analfabeto e não quer que ela estude. Disse que seu maior desejo é “tirar o diploma”.

C.S.N. mostra-se amarga em relação ao marido, sentimento que acaba por estender à vida como um todo. Sente-se impotente para tomar atitudes mais enérgicas e vive o dia a dia.

6.2.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Após a pesquisadora propor a atividade, afirmou que não sabia desenhar e buscou em sua bolsa uma régua para fazer o desenho. Começou pela cabeça da figura mais à direita e apagou, fazendo novamente. Em seguida, inciou a figura da esquerda, procedendo da mesma forma, fazendo e apagando e retomando para finalizar o desenho. Suas atitudes sugerem certa ansiedade e insegurança, como que não acreditando em sua própria capacidade.

Relato: “Essa aqui (figura da esquerda) tá estudando. Tá ó! (faz sinal com os braços e com a boca, indicando que a pessoa está gorda). E essa tá ensinando (figura da direita), pelo jeito. Ela (quem aprende) tem trinta e cinco anos e ela (quem ensina) tem quarenta, porque professora sempre é... falei ela, mas nem sei se é ela”.

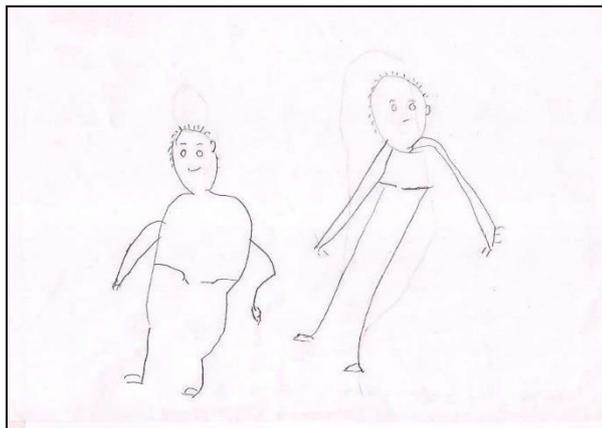


Figura 5: Desenho do Par Educativo de C.S.N.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A localização do desenho no centro da folha, aponta para pessoa equilibrada. O tamanho das figuras é proporcional entre si, o que, aliado ao fato de estarem lado a lado, sugere o estabelecimento de um bom vínculo de aprendizagem entre a pessoa que ensina e a que aprende. No entanto, como não há objetos que lembrem o espaço da escola ou da sala de aula, pode indicar uma possível valorização da aprendizagem assistemática, que ocorre fora do âmbito escolar.

Não apresenta traços que indiquem diferenças de gênero, algo que ela mesma notou ao afirmar que era “ela”, mas que não sabia se era realmente se tratava de uma figura feminina.

b) Desenho da família

Após a proposição da pesquisadora disse: “Uma família? Não sei não. Outro dia que eu desenei aqui cheguei em casa e pensei assim: podia ter desenhado um homem mais bonitinho”. A pesquisadora salientou que não deveria se preocupar e que desenhasse do jeito que sabe e consegue.

Iniciou pela cabeça da segunda figura da direita para a esquerda, em seguida pela terceira figura retornando para fazer a primeira figura e novamente regressando ao final da folha para a quarta figura. A sequência ficou da seguinte forma: 4º, 2º, 1º e 3º. Enquanto desenhava falou que antes, quando vinha para a escola tinha medo do marido, mas que agora não tem mais e quando chega em casa ele já está no quarto.

Relato: “Esse é o molequinho Rafael de onze anos (primeira figura da esquerda para a direita). Esse é o pai Ivaldo (segunda figura). É para por idade

também? Vixe Maria! Se o menino tem onze ele tem quarenta anos. Esposa, mãe, Camila tem trinta e seis anos (terceira). É molequinho também né, Roberto, nove anos, ele tá mais gordo e é mais novo (quarta). Professora, que coisa mais feia (volta a retocar o desenho). Uma família bonita, unida, pai e mãe e os filhos estudando”.

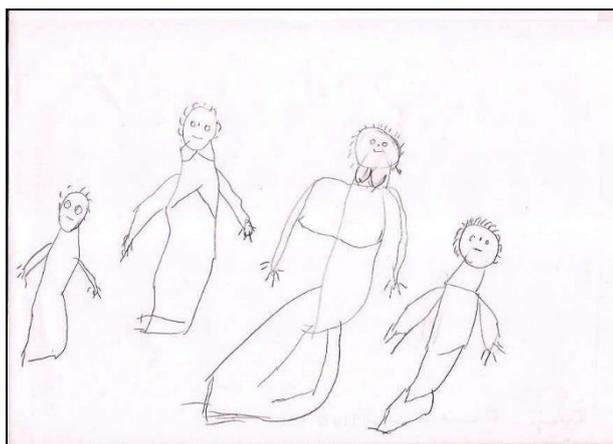


Figura 6: Desenho da Família de C.S.N.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

As figuras não tem pernas e estão muito inclinadas, podendo assinalar dificuldades no estabelecimento de vínculo com a realidade e certo desequilíbrio. O desenho que representa a figura da mãe é maior do que os demais e foi desenhada primeiro, apontando a importância que possui, ou desejaria possuir, no âmbito da família, pois a figura que representa o pai, apesar de ser menor está em posição mais alta que a figura da mãe. Os detalhes não caracterizam o gênero das pessoas, definido em seu relato.

A história descrita denota a visão de uma família idealizada, o desejo de uma família “bonita e unida” com os filhos estudando, salientando a valorização que atribui à escolarização. Depois de tantos anos ainda não se sente fortalecida o suficiente para o enfrentamento das dificuldades de relacionamento com o ex-marido, pois apesar de afirmar que agora não tem medo dele, continua saindo mais cedo da escola para evitar discussões. Podemos inferir que as brigas não acontecem porque, quando chega em casa, ele já está recolhido em seu quarto e não porque ela o enfrenta e, de fato, não se sinta amedrontada.

c) Desenho em episódios

Após a instrução da pesquisadora, afirmou que era muito difícil, perguntando se havia necessidade de desenhar em todos os quadros e afirmando que não conseguia pensar e desenhar ao mesmo tempo. Fez a figura no primeiro quadro e disse que havia terminado.

Título atribuído ao desenho: “Jogar bola”.

Relato: “Porque o jogador de bola não tem que pensar em nada, levanta e já vai jogar. Vou fazer de conta que é o campo todo gramado, posso riscar? (faz os riscos no segundo quadro). O jogador de bola tem quarenta anos”.

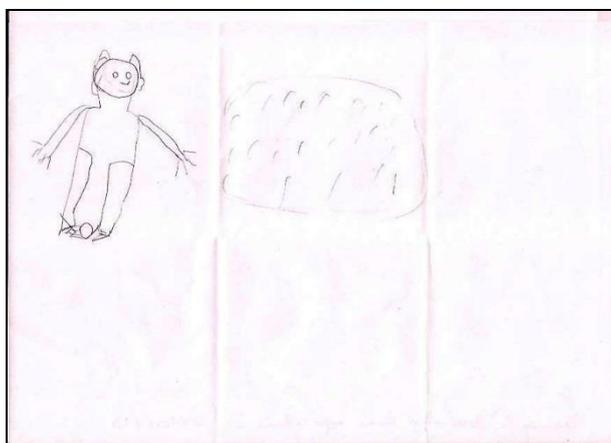


Figura 7: Desenho em Episódios de C.S.N.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Como perguntou e a pesquisadora confirmou que era para desenhar em todos os quadros, demonstra que compreendeu as instruções. No entanto, desenhou apenas no primeiro quadro, completando a “grama” do segundo quadro durante seu relato. Tal fato, pode sugerir a dificuldade em seguir instruções.

Demonstra, também, problemas de organização espacial e temporal, pois não há uma sequência de fatos, locais e horários, como se ele congelasse mentalmente um determinado momento e o retratasse. A cena sugere certa idealização e movimentos identificatórios com a vida de um jogador de futebol, que não precisa pensar em nada, talvez como fuga do enfrentamento de sua realidade.

Se pensarmos em uma partida de futebol, pelo menos outros jogadores deveriam aparecer. Contudo, desenha apenas uma pessoa, sugerindo três coisas distintas mas que se complementam: dificuldade de socialização, certa solidão ou o desejo de ser única.

6.2.3 Provas operatórias

Respondeu sempre de maneira muito firme as proposições.

- mudança de critério: reconheceu os quatro atributos das peças, mas não fez classificações e sim desenhos, dizendo que as peças tinham que combinar, que pareciam com o piso da casa dela e foi fazendo o que ela designou de encaixes. Quando a pesquisadora indagou sobre outras formas de organizar afirmou que haviam, mas continuou fazendo as figuras;
- inclusão de classes: apresentou comportamentos que indicam transição, uma vez que ora afirmou que haviam mais frutas ora que eram mais maçãs ou mais peras, quando havia maior quantidade de uma ou outra fruta;
- intersecção de classes: sempre que indagada contou as fichas e afirmou que havia a mesma quantidade, independente da pergunta efetuada pela pesquisadora;
- seriação: organizou os bastonetes em ordem decrescente e disse que não havia outra forma de arrumá-los;
- conservação de quantidades discretas: para ela, a quantidade de fichas se manteve, mesmo quando aproximadas ou distanciadas;
- conservação de comprimento: disse que os dois pedaços de barbante continuariam tendo tamanhos diferentes, independente da forma como estivessem arrumados;
- conservação de massa: falou que a quantidade de massa não se modificou mesmo alterando a forma;
- conservação de líquido: afirmou que a quantidade de água permanecia igual, que representava que tinha mais ou menos água, porém isso ocorria porque os copos eram mais baixo ou mais alto;
- conservação de superfície: respondeu que o pasto das duas vacas permanecia o mesmo, porque quando diminuiu um pouco de uma diminuiu da outra também;
- conservação de peso: afirmou que o peso se mantinha o mesmo, independente da forma que a massa assumisse;

- conservação de volume: relatou que, mesmo não alterando a quantidade de água, ela subiria no copo, na medida em que se colocasse a massa dentro;
- combinação: fez três pares de fichas e disse que era essa a única possibilidade de combinação entre as peças;
- permutação: apresentou quatro agrupamentos diferentes sem critérios ou uma lógica aparente.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério	x		
	Inclusão de classes		x	
	Intersecção de classes	x		
Seriação	Seriação			x
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento			x
	Massa			x
	Líquido			x
	Superfície			x
	Peso			x
	Volume			x
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 6: Resultados apresentados por C.S.N. nas provas operatórias
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

O Quadro 6 mostra a prevalência de comportamentos de conduta operatório-concreto, principalmente nas provas de conservação. Nas provas que envolvem classificação demonstra pensamento pré-operatório. Esse desempenho pode estar vinculado à não frequência à escola na infância aliado às experiências vivenciadas, tanto em sua família inicial quanto na família que se formou com o casamento e os filhos. Demonstra não ter construído as estruturas previstas para o período operatório-formal (combinação e permutação).

6.2.4 Teste de Desempenho Escolar

Durante a realização do teste contou histórias de autoritarismo e agressividade do marido, das inúmeras exigências das atividades de trabalho atuais e anteriores, mostrando-se rancorosa e tristonha para com a vida.

Tabela 10: Resultados apresentados por C.S.N. no TDE

RESULTADOS	ESCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	5	Inferior
Aritmética	12	Inferior
Leitura	47	Inferior
TOTAL (EBT)	64	Inferior

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

No sub-teste de escrita a cada palavra ditada perguntou, em tom afirmativo, sobre a letra inicial das palavras. Enquanto escrevia silabava em voz alta cada letra da palavra e sempre perguntando se estava correto. Apagou várias vezes, praticamente em todas as palavras escritas, afirmando que a letra estava feia, permitindo supor que apresenta certa insegurança e descrédito em sua capacidade.

Seu nível de escrita é silábico-alfabético, pois já superou a necessidade de uma letra para representar cada sílaba da palavra, mas ainda omite letras ou sílabas, principalmente as finais, principalmente quando se trata de palavras com sílabas mais complexas como: industrialização por *indetrializnãõ*, cristalização por *quidaliz*. Confunde as letras *m* e *n*.

Na aritmética realizou as operações de adição e subtração com facilidade, apresentando somente pequenos erros, mesmo com mais de duas parcelas na conta. No entanto, fez os cálculos mentalmente, com o auxílio dos dedos, registrando o resultado em seguida. Na operação de multiplicação iniciou multiplicando e concluiu somando, demonstrando que pode, ainda, não haver compreensão do mecanismo envolvido na operação. Contudo, em alguns momentos nos pareceu mais distração do que desconhecimento. Afirmou que não sabe fazer divisões.

No que se refere à leitura, lê ora soletrando ora silabando. Omite letras e também se confunde em relação às letras *m* e *n*. Demonstra dificuldades na leitura de dígrafos e encontros consonantais.

Seu desempenho no teste, como um todo, foi abaixo do esperado para a série que cursa.

6.2.5 Hipótese diagnóstica

C.N.S. apresenta certa dificuldade de aprendizagem, provavelmente desencadeada por problemas de ordem emocional, com o desenvolvimento de bloqueios em relação à escolarização em decorrência de vivências na infância e durante sua vida até o momento. Atendimento psicopedagógico, aliado a acompanhamento psicológico e o uso de jogos em sala de aula podem ajudá-la a melhorar seu desempenho escolar.

6.2.6 Entrevista devolutiva

Os resultados obtidos foram apresentados. A participante concordou que os problemas que viveu e vive podem ter gerado certa dificuldade para o aprendizado dos conteúdos escolares, mas alegou que já faz cinco anos que está estudando e que desejaria receber o diploma. A pesquisadora sugeriu que permaneça na 4ª série, por mais um ano, o que pode lhe preparar melhor para a 5ª. série. Contudo, falou sobre escolas onde pode vir a estudar, demonstrando que seu interesse é a aprovação, mesmo sabendo que ainda não domina alguns conteúdos.

Disse que após início da avaliação psicopedagógica, tornou-se mais forte, menos medrosa. Que tem ficado na escola até o final da aula, além de sair para dançar e passear aos domingos e que isso tem lhe feito muito bem.

6.3 CASO 3 – D.A.B.

6.3.1 História de vida

D.A.B. é cearense e tem 75 anos. Está casado há cinquenta e um anos. A esposa é quem o ajuda quando precisa ler alguma coisa, inclusive as placas da

estrada quando viajam de carro. Já foi várias vezes ao nordeste de carro e ela auxilia quando a leitura é necessária.

Foi criado por uma tia, pois eram muitos irmãos e os pais não tinham como cuidar de todos. Começou a trabalhar no Jóquei Clube de Fortaleza com doze anos de idade e com treze/quatorze anos foi para a cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro, para trabalhar no Jóquei. A viagem do nordeste até o sudeste foi de caminhão e durou onze dias.

No ano seguinte veio para Maringá e daqui para Cruzeiro do Oeste, para trabalhar em um restaurante que funcionava vinte quatro horas por dia, localizado em frente a uma casa de jogos (cassino) que, naquela época era um negócio legalizado. Resolveu trabalhar ali e ganhou muito dinheiro. Após trabalhar por um ano voltou a Maringá e, durante trinta anos, teve seu próprio cassino, até que foi proibido. Quando indagado sobre como conseguiu administrá-lo sem saber ler e escrever, disse que tinha um empregado de confiança que cuidava de todos os documentos necessários para o funcionamento da propriedade.

Tem três filhos sendo, o mais velho e o mais novo do gênero masculino e a do meio é do gênero feminino. Do primeiro filho tem três netos, dois do gênero masculino e uma do feminino, da filha tem duas netas, e do mais novo tem um casal. Todos os filhos fizeram curso superior e todos os netos estudam.

Nunca foi à escola, pois moravam na zona rural, onde não havia escola. Quando veio para o sul do país se arrependeu de não ter estudado, pois como trabalhava à noite tinha o dia todo para estudar e não o fez. Aposentou-se aos sessenta e quatro anos, mas ajuda a filha, que trabalha como corretora de imóveis. Por insistência dessa filha, começou a estudar na EJA este ano, embora afirme que a catarata nos olhos dificulta a realização das atividades escolares.

Viaja bastante, coisa que gosta muito de fazer.

Mostra-se muito simpático e dengoso, sempre encontrando alguém que lhe dê suporte (os tios, o empregado, a esposa, a filha, a professora de EJA), quando se defronta com alguma dificuldade. Ficamos com a impressão de que vive a vida como se fosse uma grande fantasia, pois suas histórias são meio mágicas.

6.3.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Após as instruções disse que era “ruim” de desenho. Falou muito, durante toda a realização do desenho, sobre temas diversos: suas viagens, episódios ocorridos em seu cassino. Iniciou pela cabeça do personagem mais à esquerda.

Relato: “A pessoa que aprende é eu, cabeça chata, e quem ensina é a Thelma. Eu tenho 75 anos e a professora tem 52 anos, acho que a Thelma tem essa idade”.

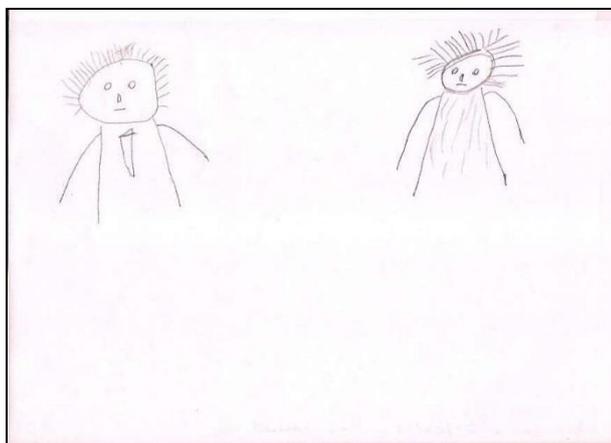


Figura 8: Desenho do Par Educativo de D.A.B.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A localização do desenho sugere uma pessoa exigente, embora não se possa especificar se regressiva ou progressiva, pois a posição da figura do aprendente indicaria regressivo, enquanto a do ensinante, progressiva. Ambos possuem o mesmo tamanho e estão lado a lado, sugerindo a percepção de igualdade perante a figura da professora, indicando o estabelecimento de um bom vínculo com ela. No entanto, como não há elementos que façam referência ao ambiente escolar, permite dizer que valoriza mais a aprendizagem assistemática, que tem lugar fora da escola.

Apesar de ser muito falante, em outros momentos do processo de avaliação, seu relato foi bastante sucinto, com uma descrição concisa do desenho.

b) Desenho da família

Enquanto fez o desenho proposto, iniciando pela cabeça da figura mais à esquerda da folha, contou de uma viagem à Fortaleza e de um sobrinho que estuda na Universidade Federal do Paraná, além de descrever o que desenhava: “Aqui é a mulher. Vou fazer aqui os meninos quando eram pequenos, faz tempo!”.

Relato: “Esta é a S. (figura menor, abaixo e no centro), ela é de 1966, se não me engano, tem quarenta e sete anos. Dela para o L. (figura menor, abaixo e mais à esquerda) são só dez meses de diferença. E o R. (figura menor, abaixo e mais à direita). Entre a S. e o R. tivemos um outro que morreu de meningite no hospital em São Paulo, tinha seis meses”.

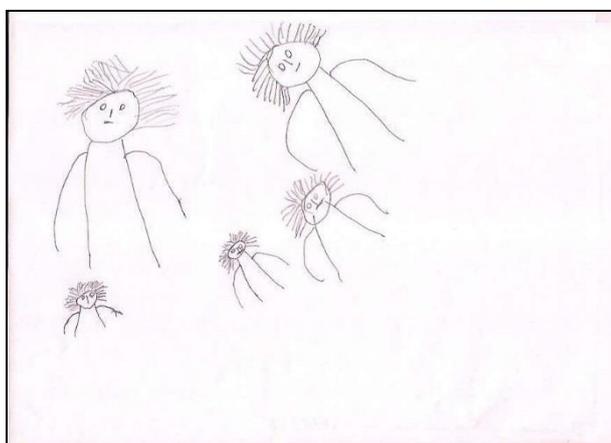


Figura 9: Desenho do Família de D.A.B.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

As figuras estão localizadas mais do lado esquerdo da folha, o que nos permite dizer que a pessoa se configura como regressiva, mais voltada ao passado. Associando ao que disse durante a execução do desenho, de que faria os filhos quando pequenos, pode indicar certo saudosismo, natural em pessoas com mais idade, numa visão retrospectiva da vida, tal como nos indica Erikson (1976).

Parece-nos que as quatro figuras (da esposa e dos três filhos) estão como que gravitando ao redor, ou se apoiando, na figura que o representa, que é maior que as demais, podendo apontar que se sente como personagem central da família. Ao mesmo tempo, podemos notar que seu relato não contempla a si e à esposa.

Não há elementos que indiquem definição de gênero, apenas com seu relato foi possível definir as figuras femininas e as masculinas.

c) Desenho em episódios

Sempre muito falante, após as instruções da pesquisadora, inciou o desenho enquanto contou do horário que a filha vai dormir, dizendo que era muito tarde e que naquela hora ele já está no terceiro sono. Relatou o negócio fechado no dia anterior: da metragem e valor do terreno e das intenções do comprador. Sobre o desenho afirmou que: “Esses desenhos você tem que arrumar depois”.

Relato: “Aqui sou eu e esta é a hora que eu levanto e esta a que eu vou dormir”.

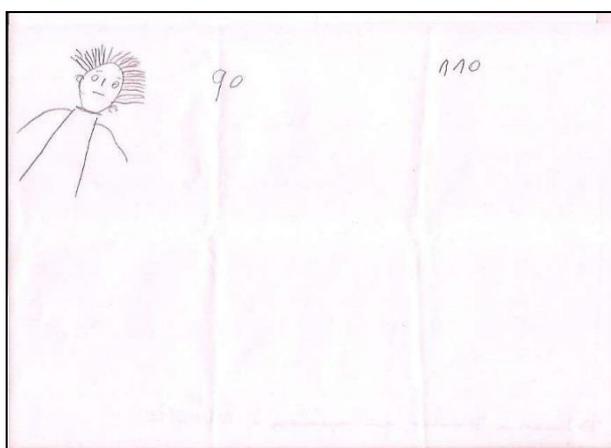


Figura 10: Desenho em Episódios de D.A.B.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Apontou dificuldade em compreender e seguir instruções, pois não desenhou o solicitado, escrevendo no segundo e no terceiro quadro a hora em que acorda e a hora em que vai dormir, respectivamente. Além disso sinaliza uma possível dificuldade de organização espacial e temporal, pois não conseguiu dimensionar as atividades, os locais e horários em que acontecem no decorrer de um dia livre.

O fato de não incluir outras atividades no decorrer do seu dia indica pobreza de repertório, o que nos parece incoerente tendo em vista os relatos que apresenta. Talvez em decorrência de que, na atualidade, sua vida seja mais simples e mais tranquila que no passado.

Novamente não aparecem elementos que definam o gênero do qual faz parte a pessoa, o relato é que possibilita afirmar que se trata dele mesmo. Outro aspecto a salientar é seu comentário afirmativo de que, posteriormente, a pesquisadora deveria completar seus desenhos, expressando uma certa infantilidade, como se

tivesse sempre alguém para completar as coisas que não consegue realizar, cobrir as possíveis consequências de seus atos.

6.3.3 Provas operatórias

É muito falante sobre sua vida e família e, enquanto realiza as provas, contou de seus filhos e netos.

- mudança de critério: desconhece o nome do retângulo e não percebeu a diferença de espessura entre as peças. Colocou as peças lado a lado sem qualquer critério. Quando a pesquisadora propôs outra forma de organização das peças, afirmou que separaria por grupos, mas não fez a classificação. Após várias tentativas de novas formas de organização das peças disse que não havia jeito de melhorar;
- inclusão de classes: afirmou sempre que tinham mais frutas de um determinado tipo, ou pera e maçãs, quando quantidade de uma delas era maior que da outra;
- intersecção de classes: quando questionado apresentou respostas oscilantes, ora corretas ora incorretas sobre a quantidades de fichas redondas, vermelhas, quadradas etc.;
- seriação: não fez tentativas de seriação, apenas construiu figuras geométricas com os bastonetes (quadrado, triângulo, retângulo), mesmo a pesquisadora retomando as instruções e propondo a ordem crescente ou decrescente;
- conservação de quantidades discretas: escolheu as fichas de cor rosa e disse que gosta dessa cor e que até já comprou uma camisa cor de rosa. Fez sempre correspondência termo a termo na composição de seu grupo de fichas e afirmou que sempre havia a mesma quantidade de fichas, independente de estarem próximas ou distantes;
- conservação de comprimento: após a apresentação de várias conformações dos dois pedaços de barbante afirmou que o comprimento era diferente;
- conservação de massa: afirmou que a quantidade se manteve, mesmo se alterando a forma dos rolinhos de massa de modelar;

- conservação de líquido: disse que a quantidade de água se mantinha, o que alterou foi a altura e largura dos copos;
- conservação de superfície: após a apresentação dos procedimentos começou a falar: “Você calcula que cada vaca come 16 kg de ração e esta aqui é a melhor vaca de leite (aponta a vaca malhada), é a holandesa” e afirmou que a diferença estava apenas na forma como os galpões foram colocados no pasto, mas que a quantidade de pasto de cada vaca se manteve igual;
- conservação de peso: disse que as duas bolas de massa de modelar tinham o mesmo peso e que o prato da balança subiria, caso colocasse uma bola no outro prato, que não se alterou o peso só porque a forma das bolinhas de massa mudou;
- conservação de volume: falou que quando colocada uma das bolas em um copo de água o nível da água subiria, porque a massa ocupa o lugar e a água tem que subir;
- combinação: após a instrução pegou ficha por ficha e disse os nomes das cores e, em seguida, começou a ordenar em duplas (amarela/vermelha, rosa/verde, branca/azul), quando indagado sobre outras possibilidades continuou fazendo os pares sem qualquer organização ou estratégia, apenas juntou as peças aleatoriamente. Após quatro ajuntamentos disse que não existiam mais alternativas;
- permutação: seguiu o mesmo padrão da prova de combinação e foi juntando quatro fichas sem qualquer critério, sempre nominando as cores.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério	x		
	Inclusão de classes	x		
	Intersecção de classes		x	
Seriação	Seriação	x		
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento			x
	Massa			x
	Líquido			x
	Superfície			x
	Peso			x
	Volume			x
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 7: Resultados apresentados por D.A.B. nas provas operatórias
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Nas provas de conservação encontra-se no nível III, ou seja, no nível do pensamento operatório concreto, mas nas provas envolvendo classificação apresentou desempenho coerente com o pensamento pré-operatório. Nas provas envolvendo as estruturas de combinação e permutação apresentou resultados no nível I, indicando a não construção de tais estruturas.

6.3.4 Teste De Desempenho Escolar

Tabela 11: Resultados apresentados por D.A.B. no TDE

RESULTADOS	ESCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	1	Inferior
Aritmética	10	Superior
Leitura	6	Médio inferior
TOTAL (EBT)	17	Médio inferior

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Durante a realização do sub-teste de escrita pediu à pesquisadora para ditar as palavras de forma soletrada. Escreveu corretamente seu nome e encontra-se no nível pré-silábico, pois pressupõe a necessidade de mais de uma letra na grafia de palavras, utilizando, neste caso, duas letras aleatórias para grafar cada palavra ditada.

No sub-teste de aritmética respondeu muito rapidamente às questões orais. Nas operações de adição e subtração simples, fez os cálculos mentalmente, de forma correta e muito rápida. Seu desempenho foi superior em relação à série que cursa, indicando um domínio do conhecimento matemático construído em seu dia a dia. Quando começou a se deparar com exercícios que não conseguia fazer perguntou se podia pular.

Iniciou fazendo a leitura correta das palavras de sílabas simples, mas assim que as palavras começaram a apresentar sílabas mais complexas pediu para pular, sendo que em seguida solicitou para que parássemos pois não conseguia mais ler. Disse que os olhos começaram a embaralhar as letras e que não conseguia mais enxergar direito.

Os resultados apontados na Tabela 11 indicam diferenças bastante significativas em relação ao conhecimento matemático e à leitura, em especial à escrita. Apresentou desempenho superior na matemática, médio inferior na leitura e inferior em relação à série que cursa.

6.3.5 Hipótese diagnóstica

Demonstra comportamentos que podem nos fazer sugerir que evite situações em que se sinta ameaçado ou constrangido, apresentando comportamentos de fuga, buscando alguém que possa fazer por ele. Tais condutas acabam por dificultar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois demandam enfrentamento de conflitos cognitivos a serem superados para que o processo de aprendizagem se efetive.

6.3.6 Entrevista devolutiva

Não foi possível realizar a entrevista devolutiva, pois o participante encontrava-se doente.

6.4 CASO 4 – E.R.S.

6.4.1 História de vida

E.R.S. tem 56 anos de idade, e é separada. Seu pai foi assassinado e a mãe, atualmente com noventa e nove anos, é muito ativa, inclusive ainda cozinha sua própria comida até hoje.

Ela tem quatro filhos sendo: uma filha de trinta e quatro anos e um filho de trinta e oito que mora em Curitiba, que há quase um ano não vê e nem às netas, frutos do casamento que durou oito anos; um filho de vinte e oito anos, de um relacionamento com um homem casado, com quem estabeleceu um relacionamento de seis meses e que se suicidou quando ela estava grávida de quatro meses; e uma filha de dezessete anos, que tem a idade da neta mais velha, fruto de uma relação sexual fortuita, com um homem que nem sabe da existência dessa filha.

Os dois primeiros filhos estudaram até a quarta série do Ensino Fundamental, o terceiro filho estudou até a quinta série, mas foi expulso da escola por problemas de comportamento, e a filha caçula faz o segundo ano do Ensino Médio.

Entrou na escola quando tinha sete anos e estudou até os quatorze anos, quando o pai disse que não era mais para estudar, porque tinha que trabalhar. Então fugiu de casa para se casar e evitar o trabalho na roça, indo trabalhar com o marido em uma olaria.

Trabalhou durante vinte e um anos em um condomínio e quando ficou doente com doença desencadeada pela atividade desenvolvida, foi demitida e aguarda resultado de uma ação trabalhista contra essa empresa. Como não pode desenvolver atividade remunerada com carteira assinada por conta da ação judicial, trabalha como passadeira de roupa em várias casas.

Até o momento, quando não conseguia fazer algo, pela falta do domínio da leitura, pedia ajuda para as pessoas. Voltou a estudar esse ano porque quis lembrar o que aprendeu na escola durante a infância, pois quer ser alguém na vida, uma vez que seu sonho é ser engenheira. Como mora em outro município e não tem direito ao passe do estudante, os patrões a ajudam pagando sua passagem de ônibus.

6.4.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Queixou-se que não sabia desenhar e, ao mesmo tempo, disse que iria tentar se lembrar de um desenho que fez no caderno, como atividade de sala de aula, que ficou “botinitinho” e que todos da turma gostaram. Iniciou o desenho da figura mais à

esquerda da folha pela cabeça, mas apagou dizendo que estava difícil. Reiniciou a atividade.

Relato: “Essa é a professora Bete de quarenta e dois anos, ela é professora de artes e ensina umas coisas legais (figura mais à esquerda). A aluna sou eu E. de cinquenta e seis anos. Aqui é o quadro”.

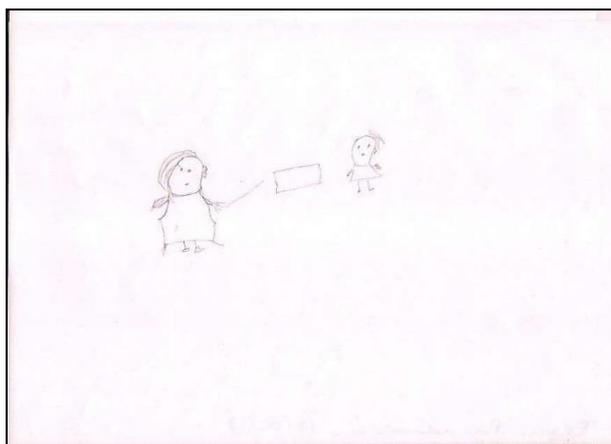


Figura 11: Desenho do Par educativo de E.R.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

O desenho está localizado no centro da folha, sugerindo pessoa equilibrada. A figura que representa a aprendente é menor que a da ensinante, o que nos permite sugerir que percebe a autoridade da professora, não só pelo domínio do conhecimento como também pelo papel que ocupa. O objeto na mão da professora se assemelha a uma régua, quase como que relembrando a palmatória. Além disso, o conhecimento representado pelo desenho do quadro negro, está entre as duas, assinalando que o domínio de conhecimento por parte da professora as afasta e a coloca em uma posição de inferioridade frente à docente. A tentativa de não se sentir tão inferiorizada pode estar representada no fato de se desenhar acima da docente.

b) Desenho da família

Em seguida à pesquisadora apresentar a atividade, disse que tentou treinar desenhar em casa mas que não conseguiu. Mostra-se sempre muito alegre e simpática. Começou o desenho pela cabeça da figura mais à esquerda na folha de papel. Fez e apagou. Enquanto desenha foi descrevendo o que fez.

Relato: “Aqui é mais véia que eu (primeira figura da esquerda para a direita). Não tem pai véio, só mãe véia e os fio. Aqui é o meu mininu mais véio o C. (segunda). Aqui é minha fia (terceira), é nós três, os otros dois não vou fazer não. Ele tá olhando pra mim, ela tá olhando pra ele e pra mim”.

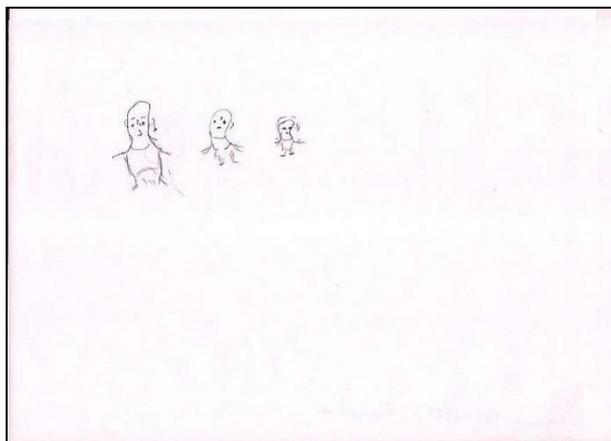


Figura 12: Desenho da família de E.R.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A posição do desenho mais acima e à esquerda indica pessoa exigente regressiva, com forte vinculação com o passado. Apesar de afirmar que o desenho retrata sua família, omite dois filhos.

O fato de verbalizar que não tem um figura de pai, pode indicar o desejo de ter uma pessoa que cumpra esse papel. O desenho que a representa está em tamanho maior, podendo indicar que, ou ocupa papel central na família ou gostaria de ocupar, hipótese essa possível de ser levantada quando relata que ambos os filhos estão olhando para ela.

c) Desenho em episódios

Iniciou o desenho e enquanto o fazia ria de sua produção, disse que queria ter feito uma sombrinha de praia (quarto quadro), mas que “a mente já começou a embarçar” e que não conseguiu fazer. Enquanto desenha o quinto quadro falou que se o personagem se perdeu, que estava chegando em casa porque já tinha “batido perna o dia todo”.

Relato: “O dia livre dela (primeiro quadro). Aqui ela tá indo pra praia (segundo). Ela tá tomando suco na praia (terceiro). Aqui tá fechando a sombrinha

pra voltar pra casa (quarto). Aqui ela tá chegando em casa (quinto). Aqui ela tá indo pra cama dormir (sexto)”.

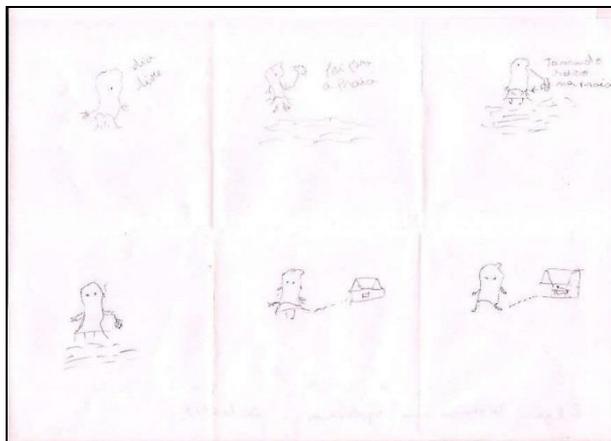


Figura 13: Desenho em episódios de E.R.S.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Segue a proposta literalmente, propondo um dia livre com passeio na praia, para confirmar escreveu no primeiro quadro que é um dia livre, talvez como manifestação de um desejo de ter esse dia para si. Ela é sempre muito risonha, mas nos desenhos a pessoa não está sorrindo e nem tem boca.

A posição superior em que os desenhos estão colocados em cada quadro aponta para uma pessoa exigente. Mesmo estando em uma praia, local em que normalmente estão muitas pessoas, encontra-se sozinha, podendo indicar uma certa necessidade de isolamento, pois não demonstra dificuldade de socialização.

Denota boa organização espacial e temporal, pois as cenas desenhadas e relatadas apresentam uma sequência e uma temporalidade adequadas.

6.4.3 Provas operatórias

Realizou as provas com certa facilidade e sempre que indagada sobre novas possibilidades fez tentativas, mas afirmou que a cabeça já não ajuda.

- mudança de critério: reconheceu todos os atributos das peças e as classificou por forma, tamanho e espessura, mas utilizando um critério a cada vez;

- inclusão de classes: afirmou que sempre haviam mais frutas, pois peras e maçãs são frutas;
- intersecção de classes: ora afirmou que haviam mais fichas ora que havia mais um tipo de ficha;
- seriação: realizou a seriação em ordem crescente comparando um bastonete com o outro;
- conservação de quantidades discretas: afirmou que a quantidade de fichas permaneceu o mesmo, independente de agrupadas ou separadas;
- conservação de comprimento: os barbantes continuaram de tamanhos diferentes, mesmo quando alterada a forma de sua apresentação;
- conservação de massa: disse que permaneceu a mesma quantidade de massa, só a forma é que mudou;
- conservação de líquido: afirmou que a quantidade de água dos copos manteve-se igual, que parece ficar diferente porque um copo é alto e o outro baixo;
- conservação de superfície: argumentou, que tinha mais pasto na fazenda em que os galpões foram colocados lado a lado, em relação ao outro em que os galpões foram espalhados de forma aleatória;
- conservação de peso: disse que o peso da massa se mantém igual ao da outra, mesmo que se divida em pequenas bolinhas, porque se colocar a bola maior em um dos pratos da balança e as bolinhas juntas no outro prato, a balança ficará equilibrada;
- conservação de volume: falou que a quantidade de água ficaria a mesma, mas que ela subiria no copo, porque a massa ocupa espaço da água;
- combinação: fez diversas combinações, apenas mudando a ordem das fichas, como se as cores não fossem importantes, sem o uso de critérios;
- permutação: novamente foi organizando grupos de quatro fichas, mudando a posição delas, demonstrando que o aspecto cor não interferia.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério		x	
	Inclusão de classes			x
	Intersecção de classes		x	
Seriação	Seriação			x
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento			x
	Massa			x
	Líquido			x
	Superfície	x		
	Peso			x
	Volume			x
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 8: Resultados apresentados por E.R.S. nas provas operatórias
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Mostra a prevalência de comportamentos de conduta operatório-concreto, principalmente nas provas de classificação e conservação. Demonstra não ter construído as estruturas previstas para o período operatório-formal (combinação e permutação). Tais resultados podem ser considerados adequados.

6.4.4 Teste de Desempenho Escolar

Apresenta-se sempre risonha, brincando com suas próprias dificuldades frente às diversas atividades propostas.

Tabela 12: Resultados apresentados por E.R.S. no TDE

RESULTADOS	ESCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	22	Inferior
Aritmética	17	Médio
Leitura	65	Inferior
TOTAL (EBT)	104	Médio

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

No sub-teste de escrita apresentou erros de cunho ortográfico-pedagógico, tais como: coletividade com *i* no final, indicando literalidade; fortificação com *s*; falta

de acento na palavra rápida, dentre outros. Tais erros podem ser corrigidos com exercícios de fixação. Sua escrita encontra-se no nível alfabético.

Quando o sub-teste de aritmética teve início disse: “E aí machuca” e riu. Realizou os exercícios envolvendo as operações de adição e subtração com facilidade. Ao realizar a primeira conta envolvendo multiplicação utilizou os dedos como suporte. Nas atividades de divisão disse que não sabia fazer. Seu desempenho foi médio em relação à série que cursa, indicando que as experiências vivenciadas, ou lhe deram um repertório de saberes que possibilitaram o domínio de conhecimentos matemáticos básicos, ou lhe favoreceram o aprendizado da matemática na escola.

Ao iniciar o sub-teste de leitura disse que algumas palavras fazem a língua enrolar e acha graça, rindo. Apresentou apenas quatro erros, dois envolvendo palavras com a letra *x* – explicação (que leu *aplicação*) e excepcional (que não conseguiu ler) – e outros dois que pareceram distração (trocando o primeiro *d* por *t*, na palavra rescindido, e omitindo o segundo *i* em marsupiais).

6.4.5 Hipótese diagnóstica

Não apresenta dificuldades significativas de aprendizagem, atividades com jogos em sala de aula poderão ajudar a melhorar seu desempenho no que se refere aos conteúdos escolares.

6.4.6 Entrevista devolutiva

Mostrou-se muito feliz frente aos resultados apontados pela pesquisadora.

6.5 CASO 5 – E.G.S.

6.5.1 História de vida

E.G.S. tem 57 anos e faz parte da igreja Assembléia de Deus.

Casou-se aos doze anos e afirmou que fez isso para sair da casa dos pais, porque a mãe era muito boa, mas o pai tentou abusar sexualmente dela. Além de agredi-la fisicamente, era muito violento. Mesmo assim, cuidou dele em seus últimos quatro anos de vida.

Aos treze anos teve o primeiro filho e aos quinze a segunda filha. Depois de nove anos casada separou-se do marido, porque achava ele muito “ignorante”. No período em que esteve separada, começou a trabalhar como empregada doméstica. Além dos filhos cuidou de mais três sobrinhos depois da morte de sua irmã.

Após três anos casou-se novamente com o atual o marido que tem cinco filhos de um casamento anterior e com os quais tem boa relação. O marido era viciado em drogas e, atualmente, com quarenta e quatro anos já não usa mais. Como ele provê tudo que necessita, parou de trabalhar fora de casa.

No decorrer da vida, teve uma série de problemas de saúde: embolia pulmonar aos vinte e três anos, tendo sequelas até hoje (bronquite); úlcera estomacal aos trinta e três anos, que se transformou em tumor; e há três anos teve câncer de útero.

O filho estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental e começou a trabalhar aos oito anos de idade. A filha trabalha como professora, mas não soube informar o grau de escolaridade dela. Tem dois netos do filho e uma neta da filha, que gostam que ela estude, inclusive, ajudam E.G.S. nas tarefas escolares.

Aos sete anos de idade foi para a escola e fez só até a 2ª. série, porque o pai disse que filha mulher não precisa de escola. Aos vinte anos, já casada, voltou para a escola, mas dessa vez foi o marido que não deixou. Voltou a estudar na EJA há cerca de 2 anos para não ficar em casa sozinha, pois o marido trabalha viajando e passa a semana toda fora da cidade. Está na 3ª série, Fase II.

Teve restaurante e lanchonete, mas não sabe como conseguiu administrar, ou como conseguiu viver até hoje sem escolarização. Gosta muito de cozinhar, fazer salgadinhos e doces em geral, que faz tudo por memorização sem ler as receitas.

6.5.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Virou a folha da posição apresentada. Disse que em matéria de desenho era péssima e começou a desenhar o quadro negro, afirmando que quem ensina precisa ter quadro. Depois começou pela cabeça da figura mais à esquerda na folha, fez os olhos olhando para a esquerda, mas disse que os queria olhando para a direita, apagou e refez. Em seguida desenhou a aluna, fazendo e apagando várias vezes as pernas da personagem.

Relato: “Essa é a professora Gleyce, ela tem vinte e três anos e a aluna é a M. R. que tem quarenta e cinco anos. A professora está ensinando o a, e, i, o, u, ou tá começando a alfabetizar”.



Figura 14: Desenho do Par educativo de E.G.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

O fato de mudar a posição da folha, tal como proposta originalmente, pode indicar busca de autonomia, necessidade de mostrar que tem sua própria opinião e, até mesmo, certa rebeldia (VISCA, 2008a). Por outro lado, seus traços são trêmulos, o que pode apontar para uma certa ansiedade e insegurança.

Ao incluir o quadro negro e salientar que se há ensino precisa haver quadro, pode indicar uma valorização do processo de aprendizagem no âmbito da escola. Aliado a isso, há um conteúdo programático desenvolvido pela professora que, mesmo apresentando idade inferior à da aluna, é desenhada em tamanho maior, corroborando a ideia de que professora é uma figura importante e de autoridade em sala de aula.

O nome atribuído à professora é o mesmo de sua professora de sala de aula, denotando o estabelecimento de bom vínculo afetivo e de aprendizagem com esta, que auxilia a aluna em seus primeiros passos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita: a alfabetização. O nome da aluna é de uma colega de turma, podendo sugerir que se identifica com a colega.

b) Desenho da família

Após as instruções apresentadas pela pesquisadora perguntou se tinha régua com figuras geométricas para fazer os rostos, pois seria melhor. Como a pesquisadora disse não possuir régua com estas características, a participante falou que faria do jeito que desse. Enquanto realizou o desenho conversou muito, contando que havia andado muito no dia anterior resolvendo problemas pessoais e familiares. Iniciou o desenho da figura mais à esquerda na folha pela cabeça.

Fez os pés e disse que estavam muito feios apagou e fez novamente, apagando outra vez e refazendo de novo. O mesmo ocorreu com o desenho das mãos.

Relato: “Meu marido de quarenta e quatro anos e se chama J. (primeira pessoa da esquerda para a direita), uma neta de seis anos com nome L. (segunda figura) e eu (terceira). Tenho mais dois netinhos, será que eu faço?”. Retomou o desenho completando com mais duas figuras. “Esse é o P. de sete anos (quarta) e esse é o J. com treze anos (quinta). Gosto muito deles, eles são a minha vida, todos eles”.

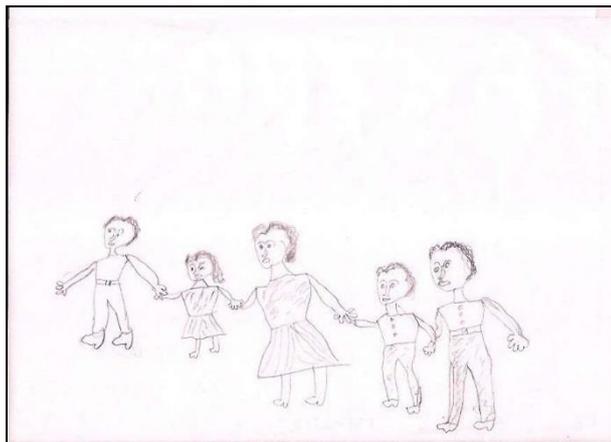


Figura 15: Desenho da família de E.G.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Os traços são trêmulos, permitindo a indicação de certa insegurança e ansiedade. Ao mesmo tempo o desenho que representa a figura dela é maior que os demais, demonstrando que, ou se sente poderosa no âmbito familiar, ou desejaria ser. A figura que representa o marido é menor, inclusive que a dos netos que desenhava posteriormente, talvez porque seja mais jovem que ela e se sinta responsável por ele.

O fato de retratar o atual marido e a si, juntamente com três netos, nos leva a supor que parece desejar viver na atualidade o que não viveu na juventude em seu primeiro casamento.

A localização do desenho mais à abaixo e à esquerda na folha, aliada ao fato de que todos estão olhando para a esquerda, pode sugerir pessoa impulsiva regressiva, voltada para o passado.

c) Desenho em episódios

Logo após as instruções apresentadas pela pesquisadora questionou sobre o que iria desenhar e se tinha que desenhar a cama. Iniciou no primeiro quadro e, enquanto desenhava, foi relatando o que fazia, como que descrevendo e narrando. Em alguns momentos, enquanto relatava sua produção, retornou colocando alguns detalhes nos desenhos já realizados, como o criado mudo com o cinzeiro e o cigarro aceso no primeiro quadro.

Relato: “Esse é meu afilhado, tem vinte e dois anos, J. Levanta da cama (primeiro quadro), aqui tá o cigarro dele na mesa, vai saindo da porta do quarto (completa o desenho da porta). Vai saindo para a rua para acender o cigarro

(segundo). Vai, bebe uma pinga, tadinho tenho uma dó dele, porque é viciado, já falei com ele (terceiro). Ele olhou pela janela, viu como é que o tempo tá (quinto). Foi pegá a carriola pra fazer os biquinhos dele, que nem ele fala, só pra pagá o cigarro, a bebida e a droga, que ele faz (sexto quadro). Depois que a mãe dele morreu piorou mais”.

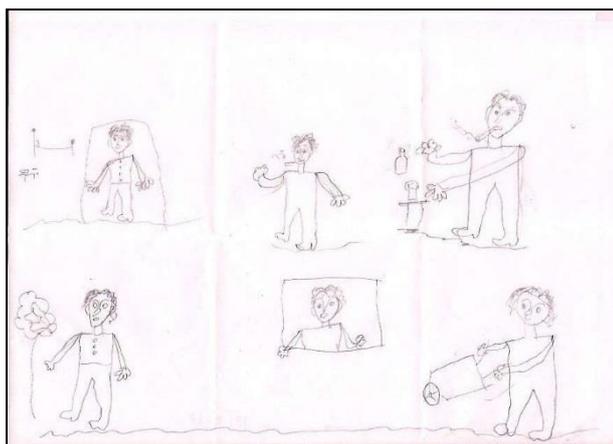


Figura 16: Desenho em episódios de E.G.S.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Seu traço é trêmulo, podendo indicar certa ansiedade e insegurança. O fato de retratar a história do afilhado, pode significar que se identifica com ele e com as dificuldades pelas quais está passando, com os vícios e o aparente sofrimento.

Demonstra certa dificuldade de organização espacial e temporal, pois o dia tem um começo, mas não fim. Além disso, não comentou o que ocorre no quarto quadro, nos parecendo que depois de desenhar não soube o que havia representado.

6.5.3 Provas operatórias

E.G.S. nos pareceu ter gostado de realizar as provas operatórias, como uma criança muito faceira brincando com as diferentes peças.

- mudança de critério: confeccionou coleções de figurais, sem realizar qualquer forma de classificação, mesmo tendo demonstrado que percebeu os diferentes atributos das peças;

- inclusão de classes: mesmo tendo dito inicialmente que ambas, maçãs e peras, eram frutas, passou a designar as peras de frutas, respondendo que haviam mais frutas para as maçãs ou as frutas, quando uma ou outra apresentava maior quantidade;
- intersecção de classes: respondeu que havia maior quantidade de uma ou outra ficha, não percebendo que todas as fichas compõem uma classe maior, na qual as demais sub-classes estão inseridas e se entrecruzam dependendo do critério assumido como referência;
- seriação: construiu a série na posição horizontal, do menor para o maior, e disse que essa era a única possibilidade;
- conservação de quantidades discretas: ao posicionar as fichas o fez termo a termo, dizendo que mesmo que aproximasse ou distanciasse uma ficha da outra as quantidades se manteriam;
- conservação de comprimento: disse que os dois pedaços de barbantes mantêm o mesmo tamanho e diferença original, independente da forma como são colocados;
- conservação de massa: afirmou que a quantidade de massa era a mesma, independente da forma que se desse à massa;
- conservação de líquido: a cada transvasamento afirmou que a quantidade de água modificava;
- conservação de superfície: ora afirmou que a quantidade de pasto era igual ora que era diferente, principalmente quando a colocação de galpões nas fazendas assumiu configurações diferentes;
- conservação de peso: falou que o prato da balança onde colocasse a bola de massa de modelar iria descer e o outro iria subir, porque a massa é pesada, mas se colocasse a outra bola no prato de cima, ficaria igual, equilibrado;
- conservação de volume: disse que a água no copo subiria, pois a massa ocuparia o seu lugar;
- combinação: fez apenas três combinações de forma aleatória;
- permutação: disse que só havia uma forma de organizar as fichas.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério	x		
	Inclusão de classes	x		
	Intersecção de classes	x		
Seriação	Seriação			x
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento			x
	Massa			x
	Líquido	x		
	Superfície		x	
	Peso			x
	Volume			x
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 9: Resultados apresentados por E.G.S. nas provas operatórias
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Conforme aponta o Quadro 9, apresentou comportamentos de conduta tanto pré-operatória quanto operatória concreta, com um mesmo número de provas em um nível quanto em outro. Nas provas de classificação, que deveriam estar construídas aos 6/7 anos, apresentou desempenho de nível I, o que permite analisar a ausência de experiências oportunizadas pela família e pela escola que impedindo a construção de tais estruturas. Nas provas de combinação e permutação, apontada por Visca (2008b) como relativas ao pensamento operatório formal, não obteve êxito, indicando que não se constituíram.

6.5.4 Teste de Desempenho Escolar

Tabela 13: Resultados apresentados por E.G.S. no TDE

RESULTADOS	ESCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	23	Inferior
Aritmética	12	Inferior
Leitura	59	Inferior
TOTAL (EBT)	94	Inferior

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Durante o sub-teste de escrita foi sussurrando cada palavra ditada enquanto as escrevia. Sua escrita encontra-se no nível silábico-alfabético, pois seus erros

denotam dificuldades de ordem didático-pedagógicas, tais como: revolto com u, consolado com m, quebramento iniciando por c, dentre outros. Tais fatos podem ser corrigidos com atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula, pois necessitam de fixação por parte da aluna.

No sub-teste de aritmética, executou as operações de adição e subtração e as de multiplicação mais simples. Disse que não sabia fazer as de divisão. Fez os cálculos utilizando os dedos como apoio. Sempre que apareceu o número zero afirmou que: “zero não é nada”.

Quanto à leitura, afirmou que seus olhos embaralhavam com aquele tipo de letra. Apresentou alguns erros nas palavras com sílabas complexas.

6.5.5 Hipótese diagnóstica

Não apresenta problemas significativos de aprendizagem, seus problemas são de ordem didático-pedagógicas que podem ser corrigidos com atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula.

6.5.6 Entrevista devolutiva

Disse que estava muito satisfeita em saber do resultado e que a pesquisadora tinha razão no que se refere a querer viver agora a família que não teve. Que iria buscar fazer atividades que a ajudassem a melhorar mais.

6.6 CASO 6 – F.F.S.

6.6.1 História de vida

F.F.S. tem 55 anos, é casada, tem quatro filhos biológicos e um adotivo. A filha mais velha, de trinta e seis anos, tem um filho de dezoito e uma filha de onze

anos, é de um primeiro casamento, ocorrido quando tinha dezesseis anos, quando fugiu da casa dos pais para se casar. Ficou casada por apenas seis meses. Quando esta filha tinha oito meses casou-se com o atual marido, que tem hoje sessenta e cinco anos e trabalha como zelador em um posto de gasolina. Ele registrou a filha como sendo dele.

A segunda filha tem trinta e três e um filho de quinze anos. O terceiro filho tem trinta e dois anos e filhas gêmeas de oito anos. A filha caçula tem um filho de dez anos. O filho adotivo tem vinte e cinco anos e a chama de tia, é solteiro e mora com ela e o marido desde os cinco anos de idade. Ele é filho de um irmão seu que foi assassinado pela esposa. Como o menino não tinha com quem ficar, ela resolveu cuidar dele.

Tem uma bisneta de um ano, filha do neto mais velho que engravidou a namorada quando ele tinha dezesseis anos. Disse que a mãe da criança é de família de classe alta e tem vergonha da família do pai de sua filha, por isso ainda não conhece a bisneta.

Nunca estudou, pois o pai dizia que filha mulher não precisava estudar. O pai estudou e sabia ler e escrever e a mãe era analfabeta. Dos oito filhos, seis eram mulheres e não estudaram e dos homens apenas o mais novo estudou. O marido estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Dos filhos apenas dois concluíram o ensino médio, os demais pararam na 5ª, na 7ª e na 8ª série.

Já iniciou na EJA há alguns anos atrás, mas como tem muitos problemas de saúde (artrite reumatóide, fibromialgia, artrose na coluna, prótese de quadril) faltava muito nas aulas e resolveu fazer os tratamentos que necessitava para depois voltar para a escola. Há três anos está nessa turma e os filhos e o marido apoiaram e incentivaram para que voltasse a estudar.

Em função dos problemas de saúde, está aposentada por invalidez. Ficando em casa começou a entrar em depressão e a ida à escola tem ajudado muito, pois estudando sai mais de casa, fica menos tímida e mais esperta. Além da escola, há nove anos converteu-se ao budismo e diz que também tem melhorado muito sua vida.

Antes de se aposentar, há seis anos atrás, trabalhava de empregada doméstica e fazia os cálculos de cabeça e as compras da casa corretamente. Não sabe como fazia para dar remédios aos filhos sem saber ler e escrever. Nem o nome sabia assinar, usava a impressão digital. Faz pouco tempo que aprendeu a usar o

telefone, sendo que onde trabalhava não atendia quando tocava. Quando mudou-se para Maringá, há dezesseis anos, andava a pé pela cidade, pois não sabia usar o serviço de ônibus sozinha.

Na época em que moravam na zona rural o marido bebia muito e agredia fisicamente a ela e aos filhos. Conta que muitas vezes precisou pegar os filhos à noite e dormir no meio do mato para evitar as agressões. Diz que atualmente o marido não bebe mais, que tem um bom relacionamento com ele e com os filhos, que hoje sua vida é uma maravilha.

6.6.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Quando a pesquisadora propôs a atividade, disse que não sabia se iria conseguir realizar, pois não sabia desenhar pessoas. Iniciou o desenho da figura mais à esquerda na folha, pela cabeça. Depois, antes de começar o segundo desenho, perguntou como iria desenhar uma pessoa que ensina.

Relato: “O nome dela é F., é eu quem aprende, e tem cinquenta e cinco anos. Quem ensina é a professora Vilma que tem sessenta anos”.

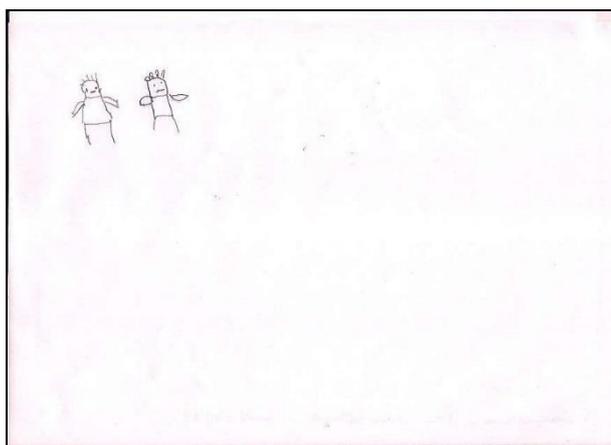


Figura 17: Desenho do Par educativo de F.F.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A posição do desenho na folha de papel, mais acima e à esquerda, que sugere uma pessoa exigente regressiva e uso excessivo da borracha podem indicar

um nível de cobrança alto para consigo mesma, como se o que faz não fosse suficiente para atender às exigências do seu entorno.

O tamanho pequeno do desenho, em relação ao tamanho da folha de papel, denota certa timidez com dificuldade de se expressar. Também não existem elementos que façam referência ao ambiente escolar, sinalizando uma valorização do conhecimento adquirido extra-muros escolares. Isso pode ser associado levando em conta as vantagens da escola arroladas por ela (sair de casa, reduzir a timidez, ficar mais esperta). Os conhecimentos científicos não aparecem como justificativa para a frequência à escola.

Ao mesmo tempo, o fato de não haver diferenças entre as figuras de quem ensina e de quem aprende, pode demonstrar um processo identificatório com o ensinante, sugerindo o estabelecimento de um bom vínculo para com a figura da professora.

b) Desenho da família

Perguntou se teria que desenhar toda a família, que iria tentar, mas que sabia de antemão que ficaria feio. Começou o desenho da cabeça da figura mais à esquerda na folha. Afirmou que estava feio, apagou e reiniciou. Fez e apagou várias vezes partes das figuras, principalmente os braços esquerdos de todos os personagens. Enquanto desenhava contou, novamente, que não conhece a bisneta e que foi ao mercado pela manhã e as coisas estavam muito caras. Quando terminou de desenhar contou para verificar se havia os cinco filhos.

Relato: “Meu marido J. de sessenta e seis anos (primeira figura da esquerda para a direita), eu de cinquenta e cinco anos (segunda), a E. de trinta e três anos (terceira), a S. de trinta e cinco anos (quarta), a R. de trinta anos (quinta), o C. de vinte e cinco anos (sexta) e o M. de trinta e quatro anos (sétima). A família é mais ou menos feliz, porque não é muito unida, de estar todo final de semana, final de ano não fica com pai e mãe”.

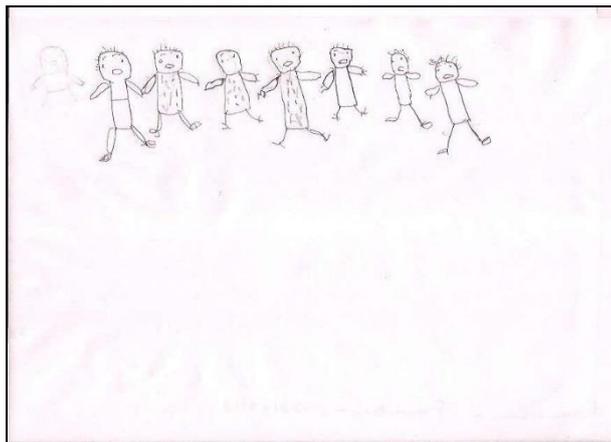


Figura 18: Desenho da família de F.F.S.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

O fato de usar excessivamente a borracha pode sinalizar certa ansiedade e insegurança, decorrente de um alto nível de exigência em relação a si mesma, como se não conseguisse atender às expectativas. Este dado coincide com o evento de antes mesmo de realizar o solicitado, assegurar que o desenho ficaria feio, afirmando que não sabia se conseguiria realizar a tarefa. Tais características, podem ser legitimadas pela posição do desenho na parte superior da folha, denotando pessoa exigente.

Não há características que permitam identificar a que gênero pertence cada figura. A princípio, os achuriados pareciam definir as mulheres, mas uma delas não está assim preenchida, sugerindo que realmente não há sinais para definir as figuras femininas e masculinas.

Praticamente as figuras tem o mesmo tamanho, sinalizando que pode não haver uma pessoa dominante no ambiente familiar, ou que gostaria que não houvesse. Apesar disso, expressa certa tristeza pela falta de união da família, não só por não se reunirem nos finais de semana e nas festas de fim de ano, mas, também, por ainda não conhecer a bisneta. Também é de se registrar não haver desenhado o filho adotivo, mencionado quando descreveu sua família na entrevista inicial.

c) Desenho em Episódios

Após as instruções apresentadas pela pesquisadora riu e perguntou, afirmando, se conseguiria fazer e em quem pensaria para desenhar. Mesmo assim, disse que não entendeu as explicações e pediu que fossem repetidas. Ao iniciar o desenho da cabeça no primeiro quadro, disse que sabe que o desenho ficará feio.

Relato: “Trabalhando, ela se chama Sandra (primeiro quadro). Saindo para pagar conta (segundo). Vai fazer compra (terceiro). Descansar (quarto). Continua o trabalho (quinto). Descansar (sexto)”.

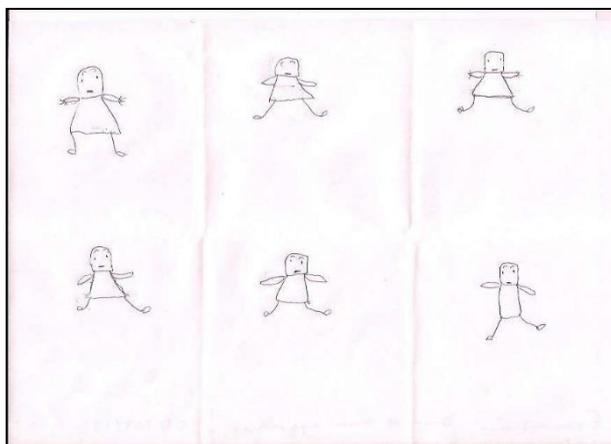


Figura 19: Desenho em episódios de F.F.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Parece relatar o seu dia a dia, fazendo as atividades que faz, sempre do mesmo jeito, como uma rotina, por isso as figuras são exatamente iguais. Não há qualquer acessório ou elemento que permita perceber as atividades executadas, o que só é possível depreender por sua verbalização. A falta de elementos no desenho também dificulta analisar se há ou não organização espacial e temporal, ao mesmo tempo que seu relato sugere que sim.

Os desenhos estão todos localizados na parte superior da folha, indicando pessoa exigente, o que se confirma com sua afirmativa de que o desenho sairia feio, referendando que possivelmente não acredita em sua capacidade. A pessoa retratada está sozinha podendo indicar sentimento de abandono e dificuldade de socialização.

6.6.3 Provas operatórias

Enquanto realizava a prova de mudança de critério disse que o marido acha que ela não faz nada, relatando que se sente incomodada por estar sem trabalhar e os outros trabalhando. Vale salientar que ela faz as tarefas domésticas de sua casa.

- mudança de critério: denominou o círculo como rodinha, o quadrado como triângulo, o retângulo como quadrado e o triângulo não soube o nome. Classificou as peças grandes por forma, ignorando as peças pequenas. Quando solicitada a fazer outra organização mudou as peças de lugar mantendo os mesmos agrupamentos;
- inclusão de classes: afirmou que sempre serão mais frutas, porque peras e maçãs são frutas;
- intersecção de classes: em alguns momentos afirmou que tinham mais fichas em outros que tinham mais fichas com determinadas características (redondas, vermelhas);
- seriação: mesmo com as insinuações da pesquisadora não conseguiu realizar a série afirmando que eles não eram iguais, o que inviabilizava a ordenação;
- conservação de quantidades discretas: a cada mudança na distância entre as fichas disse que a quantidade de fichas se alterava;
- conservação de comprimento: na medida em que as extremidades dos dois pedaços de barbante coincidiram afirmou que eles tinham o mesmo comprimento;
- conservação de massa: falou que havia mais massa quando uma das massas assumiu a forma de bastão, em relação à outra em forma de esfera;
- conservação de líquido: disse que no copo mais baixo havia menos água e no copo mais alto mais água;
- conservação de superfície: na fazenda em que os galpões foram colocados lado a lado, acreditou ter mais pasto do que na outra em que a mesma quantidade de galpões foi colocada de forma aleatória;
- conservação de peso: afirmou que as duas massas tinham o mesmo peso, independente da forma que assumissem;
- conservação de volume: ora argumentou que a bolinha de massa cairia no fundo do copo e que a água continuaria da mesma forma, ora disse que a água subiria;

- combinação: mesmo a pesquisadora explicando, mais de uma vez, não conseguiu entender a prova e afirmou que eram possíveis cinco combinações e a justificativa era a rapidez;
- permutação: novamente usou a rapidez como justificativa para afirmar que eram possíveis fazer sete agrupamentos.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério		x	
	Inclusão de classes			x
	Intersecção de classes		x	
Seriação	Seriação	x		
Conservação	Quantidades discretas	x		
	Comprimento	x		
	Massa		x	
	Líquido		x	
	Superfície	x		
	Peso			x
	Volume		x	
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 10: Resultados apresentados por F.F.S. nas provas operatórias

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Os resultados, sintetizados no Quadro 10 sugerem imaturidade cognitiva, pois apresentou comportamentos de conduta predominantemente pré-operatória, o que pode estar prejudicando seu desempenho na escola pois tais estruturas são fundamentais para o aprendizado escolar.

6.6.4 Teste de Desempenho Escolar

Tabela 14: Resultados apresentados por F.F.S. no TDE

RESULTADOS	SCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	1	Inferior
Aritmética	8	Inferior
Leitura	4	Inferior
TOTAL (EBT)	13	Inferior

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

No sub-teste de escrita demonstrou bastante dificuldade. Repetiu a primeira sílaba de cada palavra ditada e em seguida usando a vogal a, por exemplo, a palavra toca disse *to-ta*. Soletrou cada palavra, mas como não se lembra, ou não sabe como grafar as letras, não conseguiu escrever a maioria das palavras. Depois que escrevia voltava para conferir e entrava em conflito quando não conseguia ler o que havia grafado, em algumas das vezes, mesmo estando escrito de forma incorreta lia a palavra correta.

Sua escrita encontra-se entre os níveis pré-silábico e silábico tendo em vista que, em algumas ocasiões, representa uma sílaba por uma letra e outras vezes não. Sempre que representa uma sílaba com uma vogal a sílaba seguinte é escrita com uma consoante. Efetua troca de letras, tais como: *g/q, d/b, p/b, b/p, c/q*, indicando possível problema de ordem fonológica.

Em relação ao sub-teste de aritmética demonstra não dominar valor posicional, desconsiderando unidade e dezena quando da montagem das contas. Usou os dedos e riscos no papel como recurso para auxiliar nas operações de adição e subtração simples. Escreve alguns números de forma espelhada, como o 6 e o 9.

Como não conhece todas as letras, começou a soletrar, mas não conseguiu dar continuidade no sub-teste de leitura.

6.6.5 Hipótese diagnóstica

Levando em consideração que se encontra há três anos na EJA, fora os períodos anteriores de frequência à escola, seu desempenho foi muito abaixo do esperado. Contudo, esse desempenho é coerente com os resultados apresentados nas provas operatórias, indicando que a imaturidade cognitiva interfere diretamente no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Do ponto de vista emocional, demonstra um grau elevado de exigência em relação a si mesma, evidenciando desacreditarem suas capacidades e potencialidades. Diante do descrito recomendamos que venha a se submeter a uma avaliação psicológica e um atendimento psicopedagógico, além de atividades com jogos, em sala de aula.

6.6.6 Entrevista devolutiva

Pareceu não compreender muito bem os resultados apresentados pela pesquisadora, mas apesar disso concordou.

6.7 CASO 7 – G.C.

6.7.1 História de vida

G.C. tem 77 anos e é filho de japoneses, tendo inclusive já morado no Japão por um ano e meio há cerca de vinte anos atrás. Quando pequeno, os pais e os avós falavam somente japonês dentro de casa. Atualmente apresenta certa dificuldade na pronúncia de algumas palavras e articulação de frases, com forte sotaque japonês.

Foi casado por duas vezes. A primeira esposa era também descendente de japoneses e o casamento durou cerca de quinze anos. Separou-se e casou novamente com uma descendente de portugueses, com quem ficou por quinze anos também. Está divorciado há três anos.

Teve filho apenas do primeiro casamento: um filho solteiro de quarenta e cinco anos, com quem mora e uma filha que se encontra morando atualmente no Japão, da qual possui dois netos do gênero masculino.

Até os vinte e sete anos de idade morou na zona rural, trabalhando na lavoura. Após essa idade mudou-se para a zona urbana onde trabalhou em comércio próprio. Depois disso trabalhou como taxista durante vinte anos. Nesse período, mesmo sem saber ler, “lia” os mapas para poder levar e buscar passageiros por toda a cidade. Diz que na matemática é melhor, pois o comércio exigia que se soubesse fazer “contas de cabeça”.

Quando pequeno estudou até o segundo ano, porque a escola era muito longe do sítio onde vivia e precisava ajudar o pai na lavoura. Apesar do curto período escolar, lembra-se de uma professora que era muito brava e batia com a

régua na cabeça dos alunos quando eles erravam alguma coisa e de outra que só ensinava a rezar.

Voltou a estudar há dois anos porque o filho sugeriu, pois como se aposentou tem muito tempo livre. Gosta muito da EJA: “a gente pensa que é difícil, não é tão difícil”. Além da escola gosta muito de dançar, frequentando bailes em diversos lugares da cidade.

Apresenta certa confusão em relação a datas e fatos, não tendo muita clareza sobre o período ou a duração de alguns episódios em sua vida.

6.7.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Em seguida às instruções da pesquisadora riu, tirou os óculos, encostou na cadeira e disse: “Rapaz! Pessoa?!”. Iniciou o desenho pelos olhos da figura mais à direita na folha. Enquanto desenhava falou em voz alta (“Homem ou mulher...”, “Rapaz!”, “Pessoa inteira, né?”, “Fazê mais uma pessoa? Fazê homem ou mulher será?”), mas parecia estar conversando consigo mesmo, pois não se dirigiu à pesquisadora e não esperou resposta.

Ao terminar o desenho da primeira figura e passar para a figura seguinte, voltou várias vezes retocando o desenho anterior. Começou a figura da esquerda, novamente pelos olhos. Manteve o mesmo procedimento da figura anterior, fazendo, retocando, rabiscando.

Quando a pesquisadora perguntou se já estava pronto, após vinte minutos realizando o desenho, não respondeu e voltou a retocar o cabelo na figura da direita, dizendo: “Não ficou bom né?! Não ficou bom né?!”, em tom de interrogação e exclamação ao mesmo tempo.

Relato: “Quem ensina é a Denise de trinta anos (figura da esquerda) e quem aprende é o Robson de vinte anos”.



Figura 20: Desenho do Par educativo de G.C.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A forma de realizar o desenho sugere conhecimento sobre técnica de desenho artístico, mas, ao mesmo tempo, pode indicar ansiedade e insegurança, ao rabisar e retocar muitas vezes. Suas afirmações de que o desenho não estava bom, como que precisando afirmar para si mesmo de que estava bom o suficiente, nos permitem depreender que apresenta um alto nível de exigência para consigo mesmo, provavelmente em decorrência de sua origem japonesa, cuja cultura se caracteriza por uma busca da perfeição em tudo que realiza, exigindo que as pessoas suplantem a si e aos outros.

A figura do aluno mostra-se menor frente à figura de quem ensina, denotando a percepção de autoridade em relação ao ensinante que, por sua vez, carrega a bolsa, onde, provavelmente fica materializado o domínio do conhecimento. Contudo, como a bolsa encontra-se fechada pode indicar que a professora tem dificuldade de transmitir ou omite seu conhecimento para o aluno, ou, ainda, que o aluno tem dificuldade de acessar tal conhecimento.

Sabemos que se trata da figura de professora e aluno porque G.C. assim o disse, pois não existem elementos que demonstrem que se trata de um ambiente escolar, podendo apontar que valoriza o conhecimento adquirido extra muros escolares.

b) Desenho da família

Depois que a pesquisadora deu as instruções disse, de forma afirmativa, interrogativa e exclamativa, ao mesmo tempo: “Família!?!?!? Pessoa!?!?!?” e iniciou o desenho pelos olhos da figura mais à esquerda na folha de papel. Enquanto

desenhava sussurrou sons incompreensíveis, como se conversasse consigo mesmo. Quando estava desenhando a quarta figura, retornou aos desenhos anteriores completando os cabelos.

Relato: “Um menino de quinze anos (primeira figura da esquerda para a direita), a menina de dezessete anos, a mãe com trinta e cinco anos e o pai de trinta e oito anos. É uma família normal”.



Figura 21: Desenho da família de G.C.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Novamente parece ter conhecimentos de desenho técnico. Todavia, ao mesmo tempo, a forma de traçar muito rabiscada, sugere ansiedade e insegurança. Além disso, mostra-se detalhista, retornando muitas vezes aos desenhos para complementar com traços que, aparentemente, não fariam diferença no resultado final, denotando uma possível compulsividade e um grau de exigência alto para consigo mesmo.

Há uma certa hierarquia nas figuras familiares desenhadas, com o pai tendo um tamanho um pouco maior seguido pela mãe e depois pelos filhos. Possivelmente, como decorrência de sua origem oriental, em cuja cultura o respeito e a disciplina são bastante valorizados, com papéis definidos, em que os filhos se submetem aos pais e a mulher se submete ao homem. Representa uma família padrão no que se refere às figuras em si (pai, mãe e casal de filhos), provavelmente sinalizando o desejo de uma família assim constituída.

O fato de os braços das figuras não aparecerem sugere dificuldade em expressar afeto e carinho, pois são os braços e as mãos que possibilitam esse contato mais próximo com outras pessoas.

c) Desenho em episódios

Deu início ao desenho pelo terceiro quadro, indo para o segundo, depois ao primeiro, o quarto, o quinto e o sexto. Demonstrou estar muito envolvido e absorto na realização da atividade, contudo, de repente começou a falar: “Meu avô foi até na guerra. Meu pai era professor no Japão. Meu avô trabalhava na prefeitura e foi na guerra da China”. Enquanto isso, retornou ao primeiro quadro, depois ao quarto e ao quinto, retocando os desenhos, e rindo alto.

Relato: “Levantou saindo de casa (terceiro quadro), caminhando (segundo), carpindo (primeiro), corta cana, corta arroz (quarto). Chegô de tarde, pegô a enxada e vai pra casa (quinto). Aqui sentô na mesa pra jantar (sexto). É um pai de família de quarenta anos, mas não sei fazer bem feito”.

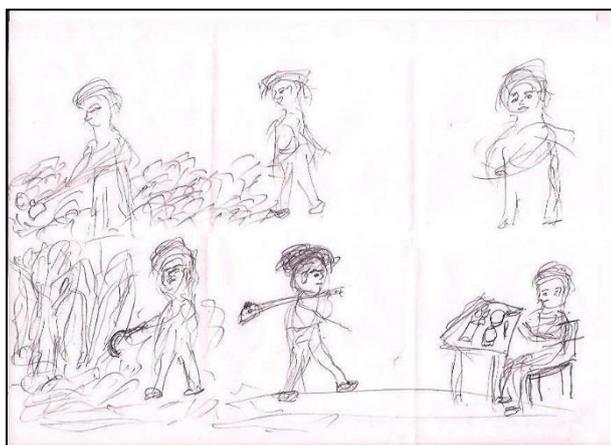


Figura 22: Desenho em episódios de G.C.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Novamente aparece o traçado retocado inúmeras vezes que pode indicar ansiedade e insegurança. Sua afirmação de que não sabia fazer bem feito, mostrando-se insatisfeito com sua produção, sugere um grau de exigência muito elevado em relação a si mesmo, sempre na tentativa de atingir a perfeição.

Como fez os desenhos em uma sequência inversa à proposta pela pesquisadora, levantamos a hipótese de que, por sua origem, poderia estar habituado à escrita japonesa²⁸. Indagamos se escrevia em japonês. Respondeu que sabia muito pouco e o pouco que sabia estava esquecendo. Mas disse que conversa

²⁸ A escrita japonesa apresenta variações (kanji, hiragana, katakana e rōmaji) e pode ser escrita de cima para baixo e da direita para a esquerda, ao inverso da escrita alfabética. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escrita_japonesa>.

em japonês com outros de origem nipônica. As informações não nos permitiram confirmar, ou não, a hipótese levantada, inviabilizando asseverar se apresenta boa organização temporal, embora indique boa organização espacial, pois os locais e os instrumentos retratados se mostram adequados em relação ao relatado sobre as tarefas executadas pela figura desenhada.

Apesar de a instrução ter sido a de desenhar uma pessoa com um dia livre para fazer o que quiser, retratou um homem trabalhando. Podemos conjecturar que, para ele, um pai de família não pode ter um dia livre. Novamente podemos ponderar que, considerando sua cultura de origem, o valor atribuído ao trabalho.

Com toda a riqueza de informações e detalhes apresentada nos desenhos, os braços do personagem não estão claros em nenhuma das cenas propostas, podendo denotar dificuldades em expressar afeto e carinho.

6.7.3 Provas operatórias

G.C. mostrou-se muito detalhista, observando atentamente cada objeto utilizado nas diferentes provas, medindo, contando, aproximando, repetindo os gestos da pesquisadora.

- mudança de critério: separou as peças por cor, construindo o que ele definiu como condomínio, empilhando as peças, estabelecendo volume. Pareceu ter dificuldade em finalizar sua organização, pois arrumou e rearrumou, repetidamente, as inúmeras peças já agrupadas. Depois de trinta minutos, já finalizando a sessão, a pesquisadora indagou se estava pronto, respondeu positivamente, mas balançou a cabeça negativamente;
- inclusão de classes: em alguns momentos disse que haviam mais frutas e em outros apontou a fruta que tinha em maior quantidade;
- intersecção de classes: em alguns momentos disse que haviam mais fichas e em outros afirmou que havia maior quantidade de uma determinada ficha;
- seriação: realizou diferentes seriações, mas sempre utilizando alguns dos bastonetes para cobrir e cercar ou cobrir as escadas construídas, dizendo, várias vezes, que tinha que proteger;

- conservação de quantidades discretas: organizou suas fichas, fazendo correspondência termo a termo nas diferentes quantidades e posições das fichas, propostas pela pesquisadora e afirmou que a quantidade é igual apenas que as fichas estão juntas ou separadas;
- conservação de comprimento: disse que o comprimento era o mesmo, que pareceu que um encolheu por conta da curva em s;
- conservação de massa: afirmou que havia o mesmo tanto de massa, apenas pareceu que tinha mais em uma que na outra, mas que eram iguais;
- conservação de líquido: inicialmente compreendeu que fosse para tentar adivinhar quantas mililitros havia em cada copo, depois disse que se fosse medir verificaríamos que havia o mesmo tanto de água, que a impressão era de que tinha mais ou menos, porque um copo é mais largo e o outro mais alto, pela diferença da forma do copo;
- conservação de superfície: contou os galpões a cada vez que foi acrescentado, afirmando que a quantidade de pasto era a mesma, porque o número de galpões era o mesmo;
- conservação de peso: disse que se colocasse a massa em dos pratos ele desceria, por causa do peso dela e se quisesse que a balança ficasse equilibrada, era só colocar a outra massa no outro prato, porque as duas tinham o mesmo peso;
- conservação de volume: afirmou que representa que aumentou a quantidade de água, mas a quantidade era a mesma, que a água sede lugar para a massa;
- combinação: fez inúmeras combinações, mas sempre de maneira aleatória, sem uma lógica aparente;
- permutação: fez vinte e cinco permutações, sem usar as seis fichas, deixando duas de lado e de maneira aleatória, sem estabelecer um critério.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério		x	
	Inclusão de classes		x	
	Intersecção de classes		x	
Seriação	Seriação		x	
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento			x
	Massa			x
	Líquido			x
	Superfície			x
	Peso			x
	Volume			x
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 11: Resultados apresentados por G.C. nas provas operatórias
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Apresentou predomínio de comportamentos de conduta operatório concreta, principalmente nas provas de conservação. Nas provas de classificação indica transição do pensamento pré-operatório para o operatório concreto.

6.7.4 Teste de Desempenho Escolar

Trocou de lápis várias vezes durante a realização do sub-teste de aritmética, dizendo que não gostava de lápis de ponta grossa. A pesquisadora apontou os lápis e deixou as rebarbas em um canto da mesa, para descartá-los no lixo após o encerramento da sessão. No entanto G.C. mostrou-se tão incomodado com a sujeira, que a pesquisadora precisou jogá-las no lixo imediatamente.

Tabela 15: Resultados apresentados por G.C. no TDE

RESULTADOS	ESCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	24	Inferior
Aritmética	26	Superior
Leitura	58	Inferior
TOTAL (EBT)	108	Inferior

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Repetiu oralmente cada palavra ditada antes de escrevê-las no sub-teste de escrita. Nas palavras com a letra L pronunciou de forma correta, no entanto, ao escrever usou a letra R. Pesquisando sobre a escrita japonesa verificamos que a letra L não existe nesse idioma, provavelmente seja essa a dificuldade de que a maioria dos japoneses e descendentes possui em pronunciar e escrever palavras que tenham esta letra. G.C. escreveu com R as palavras: martelada, calafrio e cristalizar. No entanto, escreveu outras palavras com a letra L corretamente, como coletividade. Seu resultado denota que encontra-se no nível alfabético.

No sub-teste de aritmética apresentou um desempenho superior ao esperado para a série que cursa, sugerindo, novamente, a influência da cultura oriental em sua formação²⁹. Realizou os cálculos de forma mental, registrando o resultado posteriormente. Efetuou as quatro operações com tranquilidade, interrompendo o subteste apenas quando se deparou com as frações, dizendo que não tinha aprendido ainda.

Na leitura apareceu a mesma questão relacionada com a letra L sendo substituída pela letra R, como nos casos dos termos: palavra, aplicado e atlas. Além disso, apresentou dificuldades na leitura das palavras com a letra x, tais como: exausto, explicação e trouxe.

6.7.5 Hipótese diagnóstica

Não apresenta dificuldades significativas de aprendizagem. Os problemas se referem mais ao nível de exigência para consigo mesmo, além dos verificados na escrita e na leitura, o que, provavelmente, são oriundos da cultura oriental da qual é descendente.

²⁹ O método Kumon, por exemplo, foi criado por um pai japonês, Toru Kumon, para ajudar seu filho a aprender matemática. A metodologia tem como objetivo “incentivar na criança a autonomia nos estudos, buscando fortalecer o potencial de aprendizado de cada um. Por meio de um processo de aprendizagem planejado e individualizado, o aluno se torna confiante e capaz de enfrentar sozinho o desafio da conquista do conhecimento” (Disponível em: <http://www.kumon.com.br/sobre_o_kumon/>).

6.7.6 Entrevista devolutiva

Ficou bastante satisfeito por seu desempenho, principalmente na matemática, concordando com o assinalamento de que a cultura oriental é rígida, mas disse que isso é bom porque assim os filhos têm respeito pelos pais.

6.8 CASO 8 – M.R.G.

6.8.1 História de vida

M.R.G. tem 64 anos, já trabalhou como empregada doméstica e zeladora de prédio, mas atualmente trabalha como garota de programa nas ruas centrais da cidade, fazendo de dois a três programa por noite. É solteira e tem um filho de trinta e oito anos, que foi casado pelo período de um ano e depois de separado voltou a morar com ela.

Sua mãe morreu quando ela tinha nove anos e seu pai faleceu dois dias antes do nascimento de seu filho. O pai casou-se novamente, mas ela não tinha bom relacionamento com a madrasta, que a maltratava dizendo que ela nunca iria conseguir se casar e se tornaria prostituta.

Trabalhou na lavoura com mais cinco irmãos. Aos dezesseis anos namorava um primo, que faleceu. Quando tinha dezoito anos, começou a namorar um rapaz que fugiu para casar com sua irmã. Isso a deixou muito triste e resolveu sair do sítio e mudar-se para Maringá. Reencontrou-se com essa irmã há um ano, depois de trinta e sete anos sem vê-la, e a irmã negou-se a abraçá-la.

Quando criança nunca frequentou a escola, pois o pai afirmava que filha mulher não precisava estudar. Estuda na EJA há cerca de três anos e buscou a escola porque recebeu a carta de uma irmã que não via há muitos anos e teve que esperar para que a nora pudesse ler para ela. A partir desse dia resolveu que precisava aprender a ler e a escrever, pois para os números e o dinheiro já sabia

tudo de cabeça. Disse que apenas conseguia ler a Bíblia, que não sabe como, mas juntava as letras e lia.

Além de trabalhar e estudar, faz todo o serviço da casa e frequenta a igreja.

6.8.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Afirmou que não sabia desenhar e perguntou se era para desenhar um homem ou uma mulher. Começou a desenhar e enquanto o fez teceu comentários pejorativos em relação à sua produção: “não sei desenhar não. Bem que me minha mãe falou pra eu aprender a desenhar, mas eu fugi da escola quando pequena, que nada, a enxadinha no meio da roça era a escola”. Falou o tempo todo enquanto realizou o desenho, como se narrasse suas ações. Sempre perguntando à pesquisadora se estava bom. Iniciou o desenho pela cabeça da figura mais à esquerda.

Relato: “Quem aprende, tem 10 anos e se chama Deolinda, a pessoa que ensina tem 30 anos e se chama Julia”.

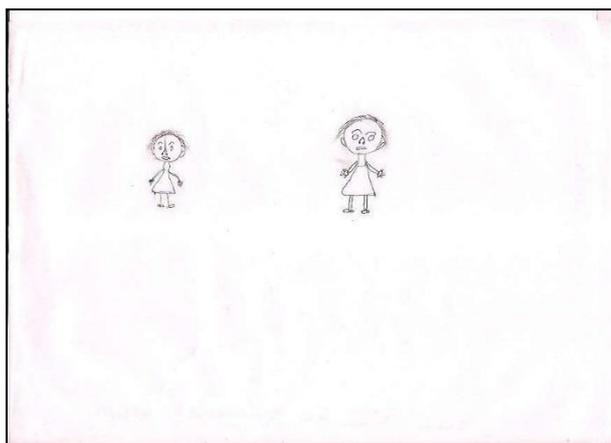


Figura 23: Desenho do Par educativo de M.R.G.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

O desenho está localizado na parte superior esquerda da folha, sugerindo pessoa regressiva, voltada para o passado. Demonstra ser exigente consigo mesma, assim como revela o desejo de agradar, buscando a aprovação da pesquisadora

sobre sua produção. Ao mesmo, parece buscar em sua história de vida, principalmente na infância e adolescência, justificativas para aquilo que acredita serem limitações suas

Não existem elementos que confirmem a cena em espaço escolar, o que pode significar a valorização do aprendizado em espaço fora do contexto escolar. Os tamanhos da professora e da aluna, provavelmente indicam aceitação de que quem ensina seja uma figura de autoridade, por dominar conhecimentos que sente não possuir, indicando bom vínculo afetivo para com a professora.

b) Desenho da família

Em seguida às instruções afirmou que não sabia desenhar, mas começou a fazer a figura mais à esquerda na folha, pela cabeça. Durante todo o tempo, riu e pareceu falar consigo mesma sobre seu desenho, em voz alta: “vai ficar uma família e tanto, dá vergonha de entregar isso, na próxima geração, pode deixar, eu vou ser desenhista”, “vou fazer você bem feinha: papai, mamãe, filhinha” (como se falasse com a personagem desenhada). Ao grafar a terceira pessoa fez e apagou por três vezes.

Relato: “O pai (primeira figura da esquerda para a direita) tem cinquenta e dois anos, a mulher, mãe, dona de casa (segunda figura) tem quarenta e cinco anos, a filha (terceira) tem doze anos e o filho (quarta) tem sete anos. Parece ser uma família feliz. Não sei porque eu sou assim, na matéria de falar as coisas eu fico meio assim.”

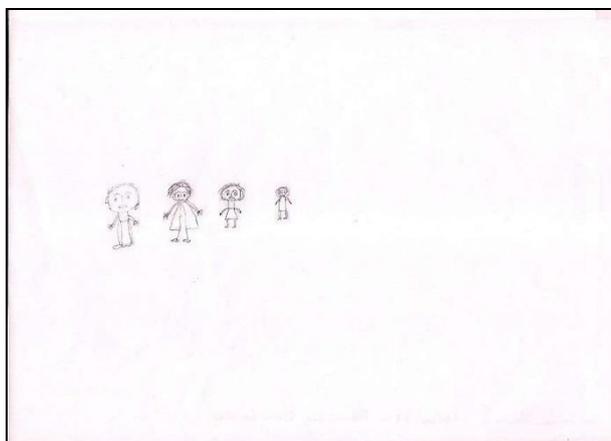


Figura 24: Desenho da família de M.R.G.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A localização esquerda do desenho, sugere pessoa regressiva, mais voltada para o passado. Demonstra certa ansiedade e um elevado grau de cobrança para consigo mesma, na medida em que desvaloriza sua própria produção.

Desenhou uma família idealizada, composta por pai, mãe e um casal de filhos. A figura do pai é a maior, indicando-o como autoridade na família. A figura da mãe, também confirmada por sua verbalização “mulher, mãe, dona de casa”, pode demonstrar como ela percebe o papel feminino na relação familiar: como aquela que deve cuidar do marido, dos filhos e da casa.

c) Desenho em episódios

Sempre ironizando sua habilidade de desenhar, disse que em casa, sozinha, conseguia fazer desenhos melhores, mas ali não conseguia, provavelmente porque tinha vergonha. Enquanto executou a atividade falou o tempo todo, narrando suas ações ao desenhar.

Relato: “Ela levanta da cama (primeiro quadro). Foi para a cozinha fazer o café. A mesa com mão e xícara (segundo). Depois ela foi limpar (terceiro). Depois que terminou, sentou no sofá para assistir TV (quarto). Depois ela saiu para buscar o filho na escola (quinto). Depois chegou em casa, foi tomar banho e deu banho no filho e foi dormir (sexto)”. Quando terminou de relatar, voltou a completar o desenho a cama no último quadro.

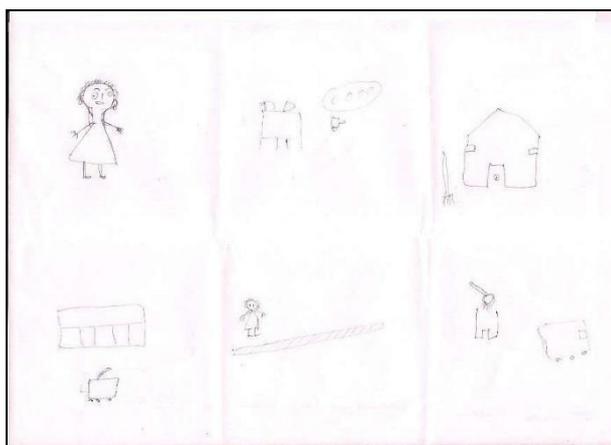


Figura 25: Desenho em episódios de M.R.G.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Demonstra boa organização espacial e temporal, na medida em que há uma sequência de fatos ocorrida em um período de tempo e em locais adequados. Traz

para a cena apresentada elementos de suas atividades diárias envolvendo as tarefas domésticas, mas não inclui atividades de sua profissão, o que pode denotar um processo de negação. Podemos aventar a hipótese de que isso seja gerado pelo preconceito social em relação à prostituição.

Apesar de afirmar que foi buscar o filho na escola e lhe deu banho, não o desenhou.

6.8.3 Provas operatórias

Falou muito durante toda a realização das provas. Nas provas de conservação, olhava para a pesquisadora e ria, como que dizendo que eram muito fáceis e óbvias.

- mudança de critério: disse que era não boa com quebra-cabeças. Separou e juntou as peças sem elencar um critério. Mesmo dizendo que era possível separar por cor não o fez, empilhou as peças. Afirmou que se fosse criança faria mais facilmente. Ao final disse que tinham outras formas de organizar, mas que não sabia como fazer;
- inclusão de classes: respondeu que sempre haveria mais frutas, pois são frutas;
- intersecção de classes: para as questões respondeu sempre elecando um atributo, cor ou forma;
- seriação: organizou as peças de inúmeras formas, sem fazer a seriação, ao final disse que teriam mais formas para fazer, mas que não conseguia;
- conservação de quantidades discretas: ao colocar as fichas fez correspondência termo a termo e afirmou que as quantidades permaneciam inalteradas, apenas a posição das fichas é que mudava;
- conservação de comprimento: afirmou que o comprimento dos barbantes não se alterava, independente da forma como eram arrumados;
- conservação de massa: falou que as quantidades de massa se mantinham as mesmas, independente da forma que tomasse;

- conservação de líquido: disse que a quantidade de água não se modificou, apenas os copos que eram diferentes e que davam a impressão de que havia mudado o tanto de água;
- conservação de superfície: afirmou que a quantidade de pasto de cada vaca não se alterou, porque foi construído o mesmo número de galpões nas duas fazendas;
- conservação de peso: o braço da balança em que se colocasse a massa iria abaixar e se colocasse um mesmo tanto de massa no outro iria equilibrar, pois o peso delas era igual;
- conservação de volume: a água do copo iria subir, porque a massa ocupa o espaço da água que precisa subir para caber a massa lá dentro;
- combinação: fez várias combinações sem estabelecer qualquer critério;
- permutação: empilhou as peças e fez agrupamentos, mas sem definir uma estratégia.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério	x		
	Inclusão de classes			x
	Intersecção de classes	x		
Seriação	Seriação	x		
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento			x
	Massa			x
	Líquido			x
	Superfície			x
	Peso			x
	Volume			x
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 12: Resultados apresentados por M.R.G. nas provas operatórias
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Os dados do Quadro 12 indicam predomínio de comportamentos de conduta operatório concreta, principalmente da estrutura mental de conservação. Nas provas de classificação, combinação e permutação, demonstrou que não percebe que os diferentes atributos dos objetos permitem sua alocação em grupos diversos, além de comportar diferentes organizações, dependendo de que atributo se escolha para a organização.

6.8.4 Teste de Desempenho Escolar

Tabela 16: Resultados apresentados por M.R.G. no TDE

RESULTADOS	ESCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	17	Inferior
Aritmética	18	Inferior
Leitura	53	Inferior
TOTAL (EBT)	88	Inferior

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Enquanto realizou o sub-teste de escrita foi sussurrando. Cada vez que errou uma letra apagou a palavra toda reescrevendo-a. Sua escrita encontra-se no nível silábico alfabético, apresentando erros considerados didático-pedagógicos, tais como: revolto, varonil e elmo com *u* e consolado com *c*. Tais erros são considerados construtivos, na medida que fazem parte do processo de aprendizagem da escrita e podem ser solucionados com a utilização de atividades e da intervenção da professora em sala de aula, favorecendo a fixação.

No sub-teste de aritmética realizou mentalmente os cálculos com os números baixos, sussurrando e utilizando os dedos como apoio, principalmente nos exercícios que envolviam a operação de subtração. Nos cálculos mais complexos efetuou a operação por escrito. Demonstrou maior dificuldade nas operações de multiplicação e divisão. Quando começaram as atividades envolvendo frações disse que não sabia fazer. Verbalizava em voz alta sempre que percebia que havia errado algum cálculo.

Realizou a leitura de forma lenta e silabada. Em alguns casos leu por adivinhação, lendo a primeira sílaba e a partir daí dizendo uma palavra que conhecia com aquela sílaba inicial. Apresentou maior dificuldade nas palavras com *s* e *x*, com diferentes sons, como marsupiais e durex, por exemplo.

6.8.5 Hipótese diagnóstica

Não apresenta problema significativo de aprendizagem. Suas principais dificuldades estão associadas à falta de oportunidades de acesso a conhecimentos

que auxiliassem o desenvolvimento de estruturas mentais, durante a infância e adolescência, desencadeando maior lentidão no que se refere ao aprendizado de conteúdos escolares.

Demonstra certo grau de exigência para consigo mesma, que acaba por gerar sentimento de frustração na medida em que não consegue aprender tudo que é proposto pela professora, no tempo que desejaria.

6.8.6 Entrevista devolutiva

Quando a pesquisadora apresentou os resultados concordou, dizendo que faria mais atividades em casa para melhorar na leitura e na matemática.

6.9 CASO 9 – M.P.S.

6.9.1 História de vida

M.P.S. tem 63 anos e é muito religiosa (evangélica). Nasceu em município do interior do estado do Paraná. Aos quatro anos de idade os pais mudaram-se para Maringá e, quando tinha nove anos, retornaram para município do interior do Estado do Paraná. Com mais ou menos dez anos de idade teve “sarampo preto”³⁰ e, aos quatorze, coqueluxe, o que quase lhe tirou a vida.

Quando tinha cerca de onze anos (não se lembra bem ao certo), morava na zona rural, onde não havia escola. Um senhor da região improvisou uma sala de aula em um galpão de sua fazenda para que as crianças das propriedades vizinhas pudessem estudar. As aulas eram no período da noite o que dificultava não só o acesso, mas principalmente a permanência na escola, por isso ficou nela por apenas

³⁰ O sarampo preto é a denominação popular da febre maculosa, doença febril aguda, de gravidade variável, causada por uma bactéria (*Rickettsiarickettsii*) transmitida pela picada de um tipo de carrapato (*Amblyomma cajennense*) (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Febre_maculosa>).

um ano. Na época em que tinha doze anos, quando foi criada uma escola a 6 km de distância da propriedade rural dos pais, quis estudar, mas o pai não deixou alegando que era muito longe e que filha mulher não precisava saber mais e o que ela sabia já era suficiente.

Uma das dificuldades em frequentar a escola é porque trabalhava na lavoura, junto com os pais e mais seis irmãos, plantando e colhendo algodão, milho, arroz e feijão. Além disso, ajudava nas tarefas domésticas, lavando louça, carregando baldes de água da mina para a casa, passando barro no chão – ela afirmou que isso impermeabiliza o chão e o deixa mais “bonito”.

Aos dezoito anos veio residir em Maringá e passou a trabalhar como empregada doméstica. Com dezenove anos casou-se e o marido não a deixava sair de casa, nem para trabalhar nem para estudar. Com vinte anos teve o primeiro filho, aos vinte e um o segundo e, com vinte e quatro, o terceiro. Começou a trabalhar lavando roupa, mas em sua própria casa, porque o marido não a deixava trabalhar fora apesar das necessidades financeiras serem muitas. Após vinte anos de casada, depois de muitas separações e reconciliações, divorciou-se do marido, pois ele era muito ciumento, inclusive dos filhos e da religião, além de violento. Agredia a ela e ao filho mais velho, física e psicologicamente. Mesmo depois de separados ameaçava-a e a perseguia em casa e no trabalho.

Dez anos depois casou-se novamente e permanece casada com esse marido até o momento com quem tem uma boa relação, incluindo os filhos e netos de ambos os lados. O marido tem setenta e sete anos de idade e é muito compreensivo e carinhoso.

Quando os filhos eram pequenos e estavam estudando tinha muita dificuldades para ajudá-los nas tarefas escolares, a ponto de a professora deles solicitar que ela não ajudasse, uma vez que mais atrapalhava do que auxiliava. O filho mais velho concluiu o ensino médio e os outros dois apenas o ensino fundamental e reprovaram a 4ª e a 5ª séries.

Conta chorosa que a filha casou-se com dezesseis anos de idade e que isso a entristeceu. Como havia casado também jovem, sabia como seria a vida dele futuramente. A filha trabalha como empregada doméstica, além de fazer limpeza em uma loja. O filho do meio trabalha como entregador de peças de carreta. O filho mais velho encontra-se desempregado há um ano e meio, o que o deixou deprimido e o levou a fazer tratamento para depressão com psiquiatra e medicação.

Os netos todos estudaram, os do gênero masculino com mais dificuldade e as do gênero feminino com mais facilidade. A neta mais velha concluiu o curso magistério e atua como professora em escola infantil.

Depois que se aposentou, há seis anos atrás, resolveu voltar a estudar. Além da aposentadoria, outro motivo para o retorno à escola foi a filha ter tido câncer de tireóide e o sofrimento vivido com a possibilidade da sua morte deixou-a muito triste e a escola foi uma alternativa para se distrair. A família toda: marido, filhos, noras, genro, netos e um sobrinho, gostam e incentivam que estude.

Disse que o que aprendeu no decorrer daquele ano em que estudou, foi suficiente para que conseguisse sobreviver, sem mais escolarização, até os dias atuais. Há três na EJA, está na Fase II. Afirma que o fato de a escola ser próxima da sua casa e do horário das aulas ser no período da manhã, facilita muito a sua permanência. Conta que tem certa dificuldade para escrever, pois há três anos fez uma cirurgia nas mãos em decorrência de Contratura de Dupuytren³¹.

6.9.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Disse não saber desenhar e que quando a professora pede para fazê-lo em sala de aula afirma que é difícil. Iniciou o desenho pela cabeça e pela pessoa que ensina (figura à esquerda na folha).

Relato: “A aluna tem quinze anos de idade e aprende e a professora com trinta e cinco anos ensina o básico”.

³¹ “A contratura de Dupuytren é um transtorno da pele e do tecido adjacente ao lado da palma da mão. Tecidos ásperos similares aos de uma cicatriz formam-se sob a pele da palma e pode se estender aos dedos, puxando-os para a palma e impedindo o movimento. A condição usualmente se desenvolve quando adulto sem alguma causa aparente” (Disponível em: <<http://www.ferrer.pardo.com.br/procedimentos/mao/default1.htm>>).

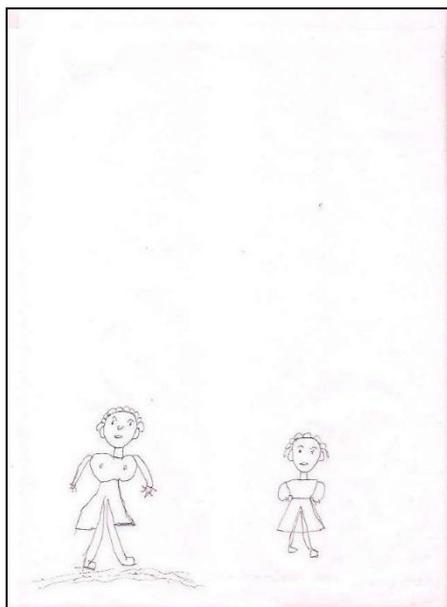


Figura 26: Desenho do Par Educativo de M.P.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Modificou a posição da folha como foi originalmente apresentada, dificultando a análise, proposta por Visca (2008a) acerca da localização do desenho no papel.

Podemos supor que, a presença de mamilos na figura de quem ensina, represente que se trata de uma pessoa mais madura, em contraposição à aluna, ainda jovem. O fato das duas figuras estarem lado a lado pode denotar o estabelecimento de um bom vínculo entre elas.

O relato de que a professora ensina o básico pode indicar a percepção de que a docente possui um domínio de saber limitado. Ao mesmo tempo, a cena não traz elementos que lembrem o ambiente escolar, sugerindo que a aprendizagem assistemática, ocorrida fora da escola, é mais valorizada.

b) Desenho da família

Enquanto desenhava M.P.S. foi tecendo comentários pejorativos sobre o que fazia, dizendo que estava feio e que a pessoa parecia tombada. Iniciou pela cabeça da figura mais à esquerda na folha. Ao concluir, disse que era filha e que estava muito grande e perguntou se podia apagar. Apagou e fez novamente, no entanto desta vez desenhava uma figura masculina. Foi desenhando as demais figuras da esquerda para a direita.

Relato: “O pai, chamado Samuel, com trinta anos (primeira figura da esquerda), o filho de dez anos, de nome Everton (segunda), a mãe com trinta anos, chamada Emida (terceira) e o filho Rian, de oito anos (quarta)”.

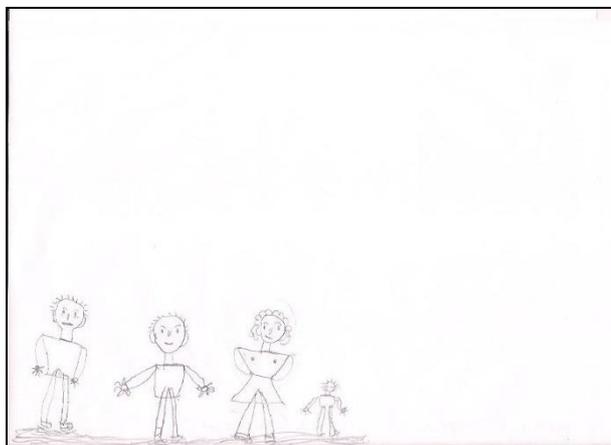


Figura 27: Desenho da família de M.P.S.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A localização do desenho, na parte inferior à esquerda do papel, possibilita indicar que se trata de uma pessoa impulsiva regressiva, voltada para o passado.

O tamanho das figuras que representam o pai e mãe são maiores, sugerindo que são personagens fortes na família. Interessante notar que a única figura em que as mãos não estão à mostra e abertas são as da mãe, talvez sinalizando certa dificuldade de expressar afeto.

As figuras apresentam traços que definem o gênero masculino (calças e cabelo) e o gênero feminino (saia e cabelos mais longos). Provavelmente a feminilidade da mãe esteja enfatizada com a presença dos mamilos.

c) Desenho em episódios

Afirmou que esse desenho era mais difícil, porque eram muitos. Mesmo assim, ignorou os espaços produzidos com as dobras do papel e fez apenas uma gravura.

Relato: “Uma mulher está no jardim, só está apreciando a noite vai chegar. Ela tem quarenta anos”.

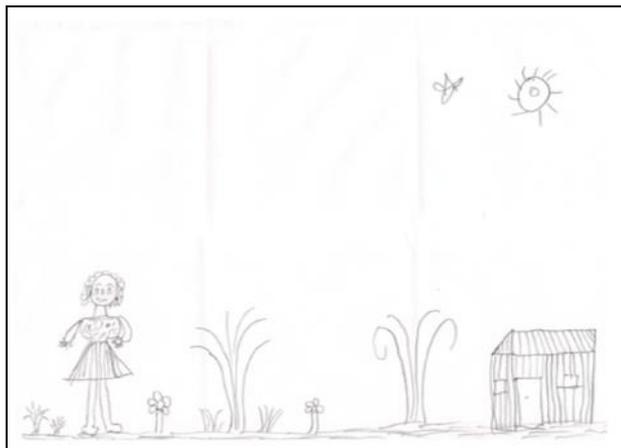


Figura 28: Desenho em Episódios de M.P.S.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Apesar de o desenho como um todo ocupar a margem inferior do papel em sua totalidade, a figura da mulher está localizada na parte inferior esquerda, podendo significar impulsividade regressiva, pessoa mais ligada a momentos já transcorridos. Novamente aparecem os mamilos, definindo que é uma mulher madura, confirmado pela presença de rugas no rosto abaixo dos olhos.

Como não executou a atividade como proposto, nos sugere certa dificuldade de organização espacial e temporal.

O tamanho pequeno da casa em relação à pessoa, a porta fechada e janelas pequenas, aliado à distância da figura no que se refere à moradia, pode fazer supor que a personagem apresente dificuldade em se sentir parte integrante da residência.

6.9.3 Provas operatórias

M.P.S. falou bastante enquanto realizou as provas, contando histórias de sua vida: marido anterior, marido atual, filhos, netos além de perguntar sobre a vida da pesquisadora. Disse que antes tinha boa memória, mas que atualmente precisa anotar tudo, porque acaba se esquecendo.

Sempre que a contra argumentação foi feita ficou em dúvida, mas respondeu corretamente, justificando que, na sua visão, na sua impressão, acreditava estar

correto, como se sua opinião não estivesse correta ou desejando receber confirmação e elogios sobre seu desempenho.

- mudança de critério: não soube o nome do triângulo, separou por forma e tamanho, fez duas pilhas uma com peças grandes e a outra com as pequenas. Não conseguiu dar um nome para os conjuntos que construiu. Depois começou a fazer coleções figurais, construindo casas e móveis com as peças;
- inclusão de classes: afirmou que tudo era fruta, mas que tinha mais de uma fruta que de outra, sempre contando quantas frutas tinha de cada tipo;
- intersecção de classes: demonstrou dúvidas em suas respostas, ora afirmando que eram mais fichas, corretamente, ora que haviam mais fichas vermelhas redondas, dependendo da questão;
- seriação: fez a seriação, mostrando-se em dúvida quando questionada;
- conservação de quantidades discretas: organizou sua fileira de fichas por correspondência termo a termo, com a fileira construída pela pesquisadora, afirmando que tinha a mesma quantidade de fichas, apenas que estavam mais juntas ou mais separadas. Sempre que indagada sobre suas afirmações contou as fichas para certificar-se;
- conservação de comprimento: afirmou que os barbantes tinham comprimento diferente, independente da posição que assumissem;
- conservação de massa: disse que a quantidade de massa se mantinha, apenas o formato que se alterou;
- conservação de líquido: o que se alterou foram os copos, a quantidade de líquido era a mesma;
- conservação de superfície: afirmou que a quantidade de pasto de cada uma das vacas permaneceu a mesma, se for construído o mesmo número de edificações em um e em outro;
- conservação de peso: disse que o prato da balança, onde se colocasse a massa, iria descer, mas se colocasse o mesmo tanto de massa no outro prato, eles ficariam da mesma altura e que, independente da forma ou se dividir uma massa ela continuará tendo o mesmo peso;
- conservação de volume: para ela, a massa ocupou o espaço, por isso alterou o nível da água;

- combinação: na organização dos grupos não utilizou qualquer critério ou sistematização, apenas por agrupamentos aleatórios;
- permutação: o mesmo ocorreu nessa prova, não utilizou qualquer critério ou sistematização, apenas foi fazendo agrupamentos aleatoriamente.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério		x	
	Inclusão de classes		x	
	Intersecção de classes		x	
Seriação	Seriação			x
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento			x
	Massa			x
	Líquido			x
	Superfície			x
	Peso			x
	Volume			x
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 13: Resultados apresentados M.P.S. nas provas operatórias

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

O desempenho nas provas operatórias, como sintetiza o Quadro 13, demonstra que a estrutura mental de conservação e seriação estão construídas e que a de classificação está em vias de se consolidar. Contudo nas provas aplicadas, cujo domínio era esperado para o período de desenvolvimento cognitivo no qual se encontra, período das operações formais, demonstrou que ainda não as desenvolveu.

6.9.4 Teste de Desempenho Escolar

Durante a realização dos sub-testes, mesmo no da escrita, falou bastante. Contou da irmãzinha que morreu quando ela tinha nove anos de idade, que a irmã tinha fissura lábio-palatal³² e outras histórias, quase sempre relacionadas a

³² A fissura lábio-palatal é conhecida vulgarmente como lábio leporino, pois a divisão do palato que se exterioriza cria a ideia de rosto de coelho (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fissura_labioalatal>).

problemas de saúde e sofrimento. Enquanto fazia o sub-teste de aritmética, relatou história da infância quando um professor propôs que os alunos que acertassem a conta de dividir ganhariam pipoca. Brincando, o professor disse por três vezes que ela havia errado, mesmo estando certo. Que esse episódio a marcou profundamente, afirmando: “travou minha cabeça para matemática, veio destravar esse ano”.

Tabela 17: Resultados apresentados por M.P.S. no TDE

RESULTADOS	ESCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	20	Inferior
Aritmética	18	Inferior
Leitura	25	Inferior
TOTAL (EBT)	63	Inferior

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Na escrita M.P.S. encontra-se no nível alfabético, apresentando pequenos erros considerados de ordem didático-pedagógico, naturais no processo de aprendizagem da escrita, tais como: varonil com u, legitimidade com j, preguiça com s.

No sub-teste de aritmética conseguiu realizar as atividades que envolviam as quatro operações básicas, mas quando apareceram as frações disse que não sabia. Enquanto fez as operações foi sussurrando os cálculos e usando os dedos como apoio.

Apesar de uma leitura pausada e lenta, conseguiu realizá-la de forma correta em boa parte das palavras. Os equívocos apresentados podem ser definidos como didático-pedagógicos, pois envolvem os diferentes sons que as letras s e x possuem, como em marsupiais e excepcional.

6.9.5 Hipótese diagnóstica

Não apresenta dificuldades significativas de aprendizagem. Os problemas enfrentados na escola podem ser oriundos de experiências escolares anteriormente vivenciadas, relacionadas a episódios de sua vida pessoal com forte carga em

aspectos emocionais. Atividades com jogos podem ajudar na fixação dos conteúdos escolares.

6.9.6 Entrevista devolutiva

Concordou com a pesquisadora relatando que sabe que descarrega seus problemas no seu próprio corpo, por isso fica sempre doente. Desenvolveu diabetes por problemas com um enteado que morava com ela e o marido. Sabe que não deve, mas como nem sempre consegue falar as coisas, guarda para si, levando-a a adoecer.

6.10 CASO 10 – R.R.S.

6.10.1 História de vida

R.R.S. tem 65 anos de idade e está casado há quarenta anos. Tem três filhas sendo que a mais velha tem gêmeos e a segunda um casal de filhos. Um dos netos gêmeos é usuário de drogas e está internado em uma clínica de reabilitação, mas diz que não é a primeira vez que se submete a esse tipo de tratamento. O outro já se envolveu com tráfico de entorpecentes. Fala com tristeza que os netos não aproveitaram as oportunidades da vida e não quiseram estudar.

Nasceu no interior do estado do Rio de Janeiro e como era filho mais velho não frequentou a escola, pois precisava trabalhar para ajudar a criar os irmãos mais novos. Quando foram morar na zona urbana começou a estudar, mas voltaram a morar na zona rural e precisou deixar de ir à escola. Afirma que foi uma vida muito dura, mas necessária.

Quando tinha 18 anos de idade veio passear no estado do Paraná e acabou se fixando. Teve inúmeras atividades e tentativas de negócios e diz que “quebrou muito a cara”, pois muitos desses negócios fracassaram como a empresa de

construção civil que montou em Campinas, estado de São Paulo, e a fazenda de plantação de café no estado de Rodônia. Inclusive, foi dessa fazenda que sua filha mais velha fugiu para casar-se com um funcionário quando ela tinha treze anos de idade, o que o deixou muito triste, pois não considerava o rapaz uma pessoa adequada para casar-se com ela. Voltou a morar em Maringá e essa mesma filha, quando separou-se do marido, voltou a morar com ele e a esposa.

Trabalhou na construção civil e aposentou-se por invalidez, por um problema nas costas.

Disse que a vida na cidade é muito difícil para quem não sabe ler e escrever, pois para se locomover por meio de transporte coletivo ou localizar um endereço depende da colaboração de outras pessoas.

Como a esposa estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental era ela quem auxiliava os filhos nas tarefas da escola. Está na EJA há oito anos por insistência da esposa, mudando de escola várias vezes, alegando problemas com o horário das aulas – à noite, ou pelas condições da escola – funcionando em local improvisado, ou porque acreditava que as professoras não aprofundavam nos conteúdos e não queria perder tempo. Nessa escola afirma estar conseguindo aprender a ler alguma coisa, mas ainda encontra certa dificuldade para escrever. Encontra-se oficialmente matriculado na turma da Fase II, mas frequenta a turma da Fase I, porque conforme argumentam as professoras das duas turmas, não tem condições de estar na 3ª série.

Sente-se perseguido pela vida, pois não tem tido êxito em suas empreitadas. Mostrou-se ansioso, com dificuldade de dicção, como que engolindo parte das palavras ao falar e gaguejando bastante. Demonstra certa desconfiança em relação a tudo e a todos.

6.10.2 Provas projetivas psicopedagógicas

a) Par Educativo

Assim que a pesquisadora propôs a atividade, afirmou que era bom em desenho e voltou a perguntar: “Como é que é? Uma pessoa que ensina e a outra que aprende?”. Iniciou pela cabeça da figura mais à esquerda da folha.

Relato: “Quem aprende (figura da esquerda) tem vinte e oito anos e é o Manuel e quem ensina é a professora que tem quarenta e oito anos e se chama Luzia”.

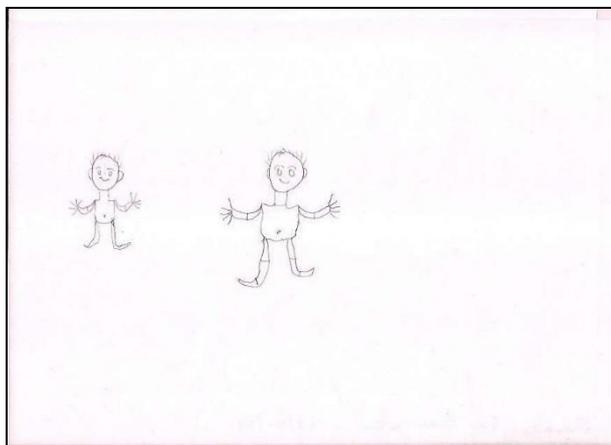


Figura 29: Desenho do Par Educativo de R.R.S.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A localização do desenho no lado esquerdo, em relação à folha, sugere pessoa regressiva, valorizando aspectos do passado.

Apesar de dizer que é uma professora, figura feminina, seu desenho não dá indicativos de diferenças entre gêneros. O fato de fazer a figura de quem ensina (mais à direita) de tamanho maior ao daquele que aprende, pode demonstrar que percebe o docente em posição de autoridade. No entanto, não agrega elementos que reportem ao processo de aprendizagem no âmbito escolar, o que talvez denote que valorize mais o conhecimento assistemático, fora desse ambiente escolar.

b) Desenho da família

Riu alto após ouvir as instruções da pesquisadora e repetiu em voz alta: “Duas pessoas mais duas crianças?”, mesmo que fosse dito que era uma família. Mostrou-se mais confiante, com uma fala mais límpida e compreensível do que nas duas sessões anteriores.

Iniciou o desenho da figura mais à esquerda da folha pela cabeça. Quando fez a segunda figura percebeu que não havia feito o corpo, mas não o corrigiu ou retomou o desenho. A sequência que realizou na execução das quatro figuras foi a mesma, quase como um ritual: cabeça, olho, sobancelha, boca, nariz, orelha, cabelo.

Relato: “Esse é o Joãozinho, ele é o pai e tem trinta anos (primeira figura a partir da esquerda para a direita). Essa é a Maria, a mãe que tem vinte e oito anos (segunda figura). Esses são os filhos da mãe: a Tainan de quatro anos (terceira) e o Filipe de oito anos (quarta)”.

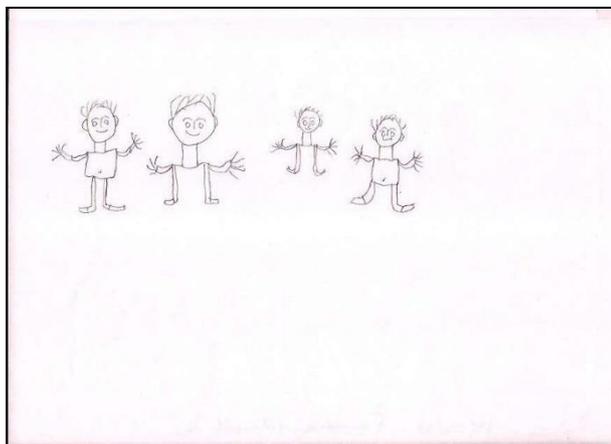


Figura 30: Desenho da família de R.R.S.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Embora, aparentemente, não existam elementos para distinguir as figuras femininas das masculinas, a ausência de corpo parece indicar a figura do gênero feminino. A figura que representa a mãe possui uma cabeça maior que as demais, talvez refletindo que a considere como sendo a pessoa com mais capacidade de pensar sobre a família. Isso pode ser corroborado com seu relato, ao afirmar que os filhos são filhos da mãe, parecendo eximir o pai da responsabilidade pelo cuidado com os filhos. Pode, ainda, indicar certo distanciamento afetivo entre pai e filhos, pela posição em que aparecem, depois da mãe, separados do pai.

A localização do desenho mais à esquerda na folha, parece denotar pessoa exigente regressiva, com forte vinculação ao passado.

c) Desenho em episódios

Em seguida aos comandos da pesquisadora disse: “Meus Deus do céu! Uma pessoa?”, após alguns segundos proferiu: “Como é que é mesmo? Tem que colocar o nome da pessoa?”. A pesquisadora retomou as instruções, mesmo assim ele desenhando no primeiro quadro e passou a escrever palavras isoladas nos quadros seguintes.

Relato: “A Maria tem trinta anos e é doméstica (primeiro quadro). Livre (segundo). Muita luta (terceiro). Muito cansada (quinto). Luta demais (sexto)”.

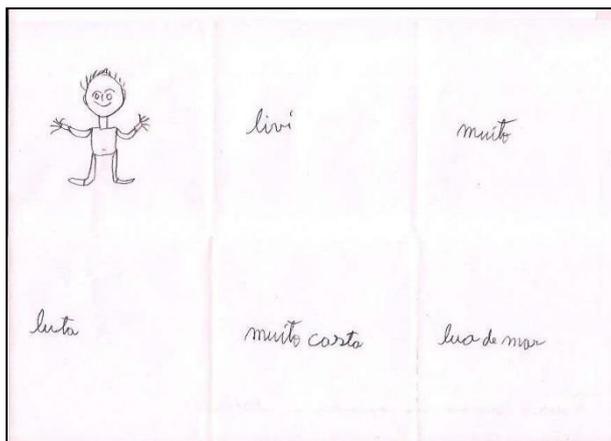


Figura 31: Desenho em episódios de R.R.S.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Demonstra certa dificuldade em interpretar e seguir instruções, pois mesmo com a pesquisadora retomando os procedimentos, pareceu não ter compreendido ou, resolveu fazer o que lhe pareceu mais fácil que desenhar: escrever. As palavras escritas denotam a omissão de algumas letras, além da troca de d por t na palavra cansada (escreve casta). O uso de palavras e não de desenho, apesar da insistência da pesquisadora, podem apontar para uma resistência na medida em que o desenho consiste em uma atividade expressiva, manifestando conteúdos inconscientes. Muito provavelmente, a consciência criou mecanismos para impedir que as manifestações fossem conscientes, mesmo com toda a dificuldade exigida pela expressão escrita.

A figura desenhada não apresenta elementos que possam definir o gênero, No entanto por meio de seu relato RRS designou-a como Maria, podendo tanto tratar-se de alguém real que ele conheça, ou a uma figura feminina idealizada que lhe parece trabalhar em demasia.

6.10.3 Provas operatórias

R.R.S. mostrou-se sempre muito sério durante a realização das provas.

- mudança de critério: denominou a cor vermelha de laranja e chamou o triângulo de esquadria. Iniciou fazendo pares de peças. A pesquisadora retomou as instruções, com isso ele começou a organizar as peças por

forma, depois por tamanho, mas não o fez usando todas as peças. Disse que a atividade parecia quebra-cabeça;

- inclusão de classes: em alguns momentos respondeu que havia mais frutas, em outros momentos a fruta que estavam em maior quantidade;
- intersecção de classes: ora percebeu que a quantidade de fichas era sempre maior do que comparada a um critério específico, ora não se deu conta disso;
- seriação: não conseguiu fazer a seriação, mesmo com a pesquisadora dizendo que era para colocar do maior para ou menor;
- conservação de quantidades discretas: ao construir sua fileira de fichas o fez estabelecendo correspondência termo a termo e quando indagado se a quantidade permanecia a mesma, com a aproximação ou distanciamento das fichas, afirmou que sim, mas efetuou a contagem para comprovar;
- conservação de comprimento: falou que o comprimento dos barbantes era o mesmo e que não mudaria só mudando a posição deles;
- conservação de massa: disse que a quantidade de massa não se alterou, mesmo alterando a forma das bolinhas de massa de modelar;
- conservação de líquido: afirmou que a quantidade de água se manteve a mesma, parecia diferente porque um copo era mais alto e o outro mais baixo;
- conservação de superfície: respondeu que a quantidade de pasto das duas vacas permaneceu igual;
- conservação de peso: falou que o braço da balança desceria caso colocasse uma bolinha de massa em apenas um dos pratos, mas que ficaria igualado se colocasse no outro também, porque as duas tinham o mesmo peso;
- conservação de volume: a bolinha de massa iria para o fundo do copo e água subiria, porque a quantidade de água aumentaria;
- combinação: fez três pares de combinação de maneira aleatória e disse que não haviam outras formas de combinar as fichas;
- permutação: disse que para realizar outras organizações precisava de mais quatro fichas, pois com apenas as seis não era possível, indicando que não elegeu qualquer critério nos agrupamentos efetuados.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério		x	
	Inclusão de classes		x	
	Intersecção de classes		x	
Seriação	Seriação	x		
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento			x
	Massa			x
	Líquido			x
	Superfície			x
	Peso			x
	Volume	x		
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 14: Resultados apresentados por R.R.S. nas provas operatórias
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Os resultados indicam comportamentos de conduta predominantemente operatório-concreto, principalmente nas provas de conservação. Nas provas que envolvem classificação demonstra pensamento pré-operatório. Embora tais estruturas devam estar construídas por volta dos 6/7 anos de idade, a não frequência à escola nesse período aliado a um ambiente familiar que não promova situações que oportunizem o desenvolvimento de tais estruturas, pode acarretar um descompasso no processo. Nas provas que avaliam estruturas previstas para o período operatório-formal (combinação e permutação) não obteve êxito.

6.10.4 Teste de desempenho escolar

Tabela 18: Resultados apresentados por R.R.S. no TDE

RESULTADOS	ESCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	2	Inferior
Aritmética	13	Médio
Leitura	19	Inferior
TOTAL (EBT)	34	inferior

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

A análise do TDE foi realizada tendo como referência à série que cursa e não a que deveria estar cursando. Mesmo assim seu desempenho foi abaixo do esperado para a série que frequenta.

A escrita de R.R.S. encontra-se no nível silábico-alfabético, apresentando omissões de letras (baile sem *i*, favor sem *r*), omissões de sílabas (martelada sem *da*, coletividade sem *dade*, calafrio sem *la*) e trocas de letras (*d/t*, *c/q*, *j/v*). Tais características de escrita indicam possível dislexia ou problemas de ordem fonológica sendo necessária uma avaliação com profissional fonoaudiólogo. Demonstra irritação quando não consegue grafar as palavras.

R.R.S. Iniciou o sub-teste de aritmética afirmando que "negócio de dividir não é comigo". Enquanto realizava as tarefas foi falando. No exercício número quatorze, disse: "Tem que emprestar do quatro porque do zero não dá para emprestar, porque não tem nada". Em outro momento, em uma operação de subtração, afirmou: "Embananou agora, porque o sete é maior do que três". Demonstrou não compreender valor posicional, pois não percebeu que a ordem dos fatores alteraria o produto, armando a conta ignorando unidade, dezena e centena. Além disso, não entende que a divisão é a operação inversa à multiplicação.

Apresentou bastante dificuldade para a realização do sub-teste de leitura, principalmente das palavras com dígrafos (leu a palavra chocalho como *cocalia*, soletrou a palavra quiosque, mas não efetuou a leitura), encontros consonantais (aplicado leu omitindo a letra *l*, o mesmo fez com a palavra trevo omitindo a letra *r*) e vocálicos (leu a palavra moeda omitindo a letra *e*, omitiu o *ã* na palavra caminhão).

6.10.5 Hipótese diagnóstica

Apresenta dificuldades de aprendizagem em decorrência de possível problema de ordem fonoaudiológica e de problemas de ordem emocional, os quais geram ansiedade e insegurança. Seu jeito sério nos pareceu mecanismo inconscientemente utilizado para evitar que suas dificuldades se tornem visíveis, perceptíveis.

6.10.6 Entrevista devolutiva

Pareceu não entender muito claramente o que a pesquisadora relatou. Disse que quando fica nervoso sente dificuldade para falar, mas que dá para viver assim mesmo.

6.11 CASO 11 – R.T.C.R.

6.11.1 História de vida

R.T.C.R. tem 70 anos é casada e teve quatro filhos, sendo que o filho mais velho tem dois filhos, o segundo tem uma filha, a terceira uma filha e a quarta um filho.

Quando pequena os pais moravam na zona rural e precisava ajudar a cuidar dos irmãos mais novos, por isso não foi à escola. Aos dezesseis anos de idade foi morar na zona urbana, trabalhando como empregada doméstica e frequentou a escola pelo período de cinco meses.

Depois do casamento, aos dezessete anos, vieram os filhos. Continuou trabalhando como empregada doméstica e os filhos ficavam em casa sozinhos. Como não sabia ler e escrever, quando precisava fazer compras para as patroas, pedia que fizessem uma bilhetezinho que entregava a um dos funcionários do mercado. Para usar ônibus perguntava para pessoas até que conseguisse decorar os números e letras.

Seu marido é aposentado, mas quando trabalhava não permanecia muito tempo nos empregos, além de ter sido violento com ela e com os filhos. Há seis anos está aposentada, depois de trabalhar durante trinta anos como zeladora na cantina e na limpeza na prefeitura municipal. Para ajudar no orçamento familiar, e permitir que os filhos estudassem, no período da noite trabalhava na cozinha de uma pizzaria. Desejava estudar, mas não tinha condições.

Como resultado de trabalho pesado, tem artrose, varizes e já operou o joelho.

A filha caçula mora com ela, pois como tem problema mental, R.T.C.R. precisa cuidar dela e do neto. Mesmo com medicação, a filha tem crises nas quais fica violenta, precisando ser internada em instituições, o que já ocorreu por várias vezes. Enquanto a filha era pequena não percebeu que ela apresentava problemas, somente depois de oito anos, e ela estava cursando a primeira série, é que a escola pediu que realizasse uma avaliação médica, que comprovou o distúrbio.

O filho mais velho ajuda a todos na família, financiando curso superior em instituição privada para esse neto que mora com ela (que abandonou o curso); comprando casa para ela, o marido, a filha e o neto morarem (construiu uma casa, com edícula no fundo para a irmã que fuma muito); custeando viagens e passeios para a mãe, dentre outros.

Como o marido estudou um pouco, quando os filhos eram pequenos o pai ajudava nas tarefas da escola, mas batia se errassem. O marido poderia ter estudado mais, contudo era muito “preguiçoso” e não o fez.

A penúltima filha cursou Pedagogia e trabalha como professora. O filho mais velho é zootecnista e foi quem mais a incentivou para voltar a estudar, porque com a aposentadoria tem mais tempo livre. Achou que já estava velha demais para retornar à escola, no entanto o filho insistiu dizendo que é bom para a “cabeça”. Com isso, há quase dois anos está na EJA.

Está feliz, porque é evangélica e agora já consegue ler a Bíblia. Anteriormente, quando ia à igreja ficava com muita inveja das pessoas que conseguiam ler e entender o que estava escrito, além de fazerem anotações sobre as discussões realizadas. A igreja é seu passatempo.

Mostra-se tristonha em relação ao seu casamento, pois afirma não haver qualquer sentimento. Demonstra preocupação com a filha, mas muito agradecida ao filho mais velho que passa as férias com a esposa e os filhos em sua casa.

6.11.2 Provas Projetivas Psicopedagógicas

a) Par Educativo

Após a instrução disse: “Vixe! Que jeito?”. Iniciou o desenho da pessoa mais à esquerda na folha pela cabeça. Enquanto realizou a atividade foi sussurrando ou cantarolando.

Relato: “Eu ensino e tenho quarenta em cinco anos (figura mais à esquerda) e ela aprende e tem setenta anos”.

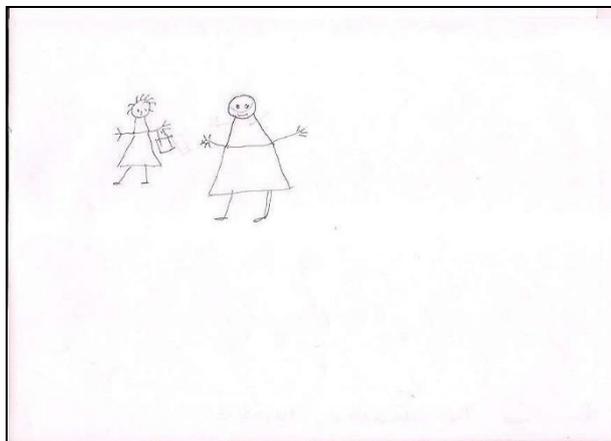


Figura 32: Desenho do Par Educativo de R.T.C.R.
Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Assumi para si o papel da figura que ensina, mas a figura que aprende tem sua idade real, mostrando possível processo identificatório com a professora e indicando o estabelecimento de vínculo afetivo com a ensinante. No entanto, o fato de não aparecerem elementos que indiquem escola, pode indicar uma valorização do aprendizado fora do âmbito escolar.

O tamanho maior da aluna pode ser justificado pela idade mais avançada, apontando que, apesar de aprender com a professora, que aparece em tamanho menor, mais jovem, também possui conhecimentos adquiridos no decorrer da vida.

A localização do desenho, mais à esquerda e na parte superior da folha, sugere pessoa exigente e regressiva, voltada para elementos do passado.

b) Desenho da família

Disse que iria desenhar a sua família, ao mesmo tempo afirmou que não sabia desenhar, que se seus filhos a vissem fazendo desse jeito ririam dela. Começou desenhando a cabeça da figura mais à esquerda na folha. Sempre que terminava de desenhar e iniciava o seguinte, retornava ao anterior para completar algum detalhe.

Relato: “Essa sou eu (primeira da esquerda para a direita), com setenta anos. Esse grandão é meu marido N. (segunda), porque meu marido é grandão e tem setenta e três anos. Minha filha C. de quarenta e quatro anos (terceira). A L. de

quarenta anos que tem problema (quarta). P., meu filho de quarenta e oito anos (quinto) e o A. de quarenta e seis anos (sexto).

Meus filhos são maravilhosos. Eu trabalhava em dois empregos pro meu filho mais velho estudar. Às vezes não tinha pão para comer, ele vinha três vezes para a UEM, manhã, tarde e noite (quinto). Os outros, essa C. (terceira), foi fazer magistério em João Pessoa, pois foi com a família onde eu trabalhava. Fez UEM, passou, mas não estudou, trancou matrícula. Depois que ela casou é que ela foi estudar, fazer Pedagogia, porque a escola exigia. A L. (quarta) tem problema, oito anos no colégio, eu ganhei bolsa e ela não passou de ano. A gente era muito atrasado, hoje filho tem problema já corre. A. (sexto) também estudou, terminou o segundo grau, fez vestibular, não passou, foi trabalhar em firma de telecomunicação em São Paulo, saiu e hoje trabalha em outra firma, trabalha muito”.

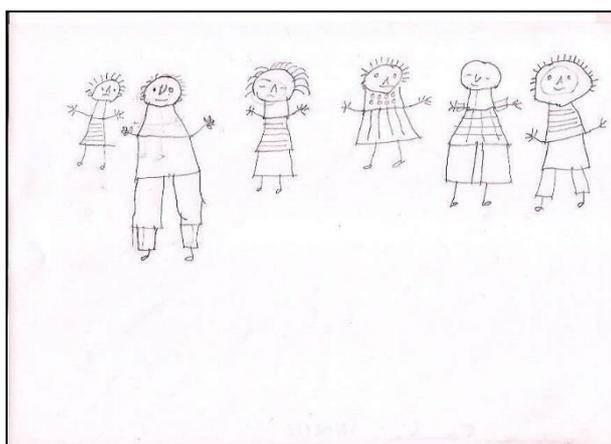


Figura 33: Desenho da família de R.T.C.R.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

O marido parece ser visto como figura poderosa na família, por ser o de tamanho maior, confirmado por sua afirmação de que ele é grandão. O fato de se desenhar menor que todos os outros membros da família sugere como se sente em relação a eles, em uma posição de inferioridade. Isso pode ser aliado com o fato de afirmar que, se eles a vissem fazendo os desenhos da forma como fez, ririam dela. Outra pessoa desenhada em tamanho pequeno é a filha com problema mental, demonstrando que, provavelmente, se iguale a ela, no que se refere à escolaridade, já que todos os demais filhos estudaram.

O desenho na parte superior do papel, denota pessoa exigente. Tal característica é fomentada por seus comentários, mesmo que parecendo em tom de

brincadeira, de seus filhos para com ela. Parece se sentir inferiorizada frente aos filhos e ao marido. Ressalta os êxitos dos filhos em relação ao processo de escolarização.

c) Desenho em episódios

Após as instruções apresentadas pela pesquisadora disse que era ruim de desenho e que iria fazer a filha, que só fica dormindo, por isso desenharia uma cama. Desenhou quatro cenas, mas ignorando os quadros formados pelas dobras do papel.

Relato: “Minha filha (primeira figura mais à esquerda na folha). Aqui é a cama, porque ela fica dormindo o dia inteiro. Aqui é prato, xícara e colher. Esse é o cigarro e o isqueiro, porque ela fuma muito o tempo todo, sempre tá com um cigarro aceso na boca. É duro quem tem problema né!”.

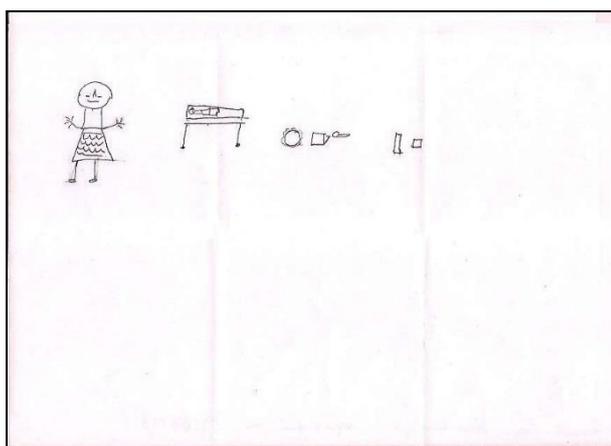


Figura 34: Desenho em episódios de R.T.C.R.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

O fato de desenhar a filha com deficiência mental, que não trabalha, pode ter sido provocado em função das instruções, que se referem a desenhar alguém que tem o dia livre para fazer o que quer. Nos parece que é o que ocorre com essa filha: faz o que quer; não tem responsabilidades; não trabalha, pois é mantida pela família; e teve um filho, que são os pais e os irmãos que cuidam e mantêm. Ao mesmo tempo aponta um repertório pobre de atividades.

A posição do desenho mais para o lado esquerdo e acima da folha de papel sugere pessoa exigente regressiva, voltada para o passado. Indica dificuldade de

organização espacial e temporal, pois não fez uma sequência de fatos num período de tempo.

6.11.3 Provas operatórias

Enquanto realizava a prova de mudança de critério, relatou que os filhos dão risada dela, porque fala tudo errado, mas que havia dito para eles que não teve oportunidade de aprender a falar certo.

- mudança de critério: não soube o nome do retângulo e do triângulo e não percebeu a diferença de espessura das peças. Fez classificação por cor e depois por forma, por forma e tamanho. Quando indagada sobre o que fez, disse que não sabia;
- inclusão de classes: em alguns momentos respondeu que havia mais frutas, em outros apontou o grupo de frutas em que a quantidade era maior;
- intersecção de classes: respondeu sempre tendo como referência a maior quantidade de fichas de um determinado tipo (redondas, quadradas, vermelhas, azuis);
- seriação: colocou os bastonetes em ordem decrescente de cima para baixo, com apenas dois na ordem errada e fez outras formas de organização sem seriar;
- conservação de quantidades discretas: afirmou que não alterava a quantidade de fichas, apenas a distância entre elas;
- conservação de comprimento: falou que quando estavam esticados os barbantes tinham comprimento diferente, mas dependendo do jeito que arrumasse, os barbantes ficariam com o mesmo comprimento;
- conservação de massa: disse que a quantidade de massa era igual, apenas a forma é que era diferente;
- conservação de líquido: quando realizados os transvasamentos, em algumas situações disse que a quantidade de água se alterou, em outras afirmou que se manteve;

- conservação de superfície: contou os galpões e disse que o pasto se alterou da mesma forma para as duas vacas, pois a quantidade de construções era igual;
- conservação de peso: argumentou que as duas bolas de massa tinham o mesmo peso, por isso se colocasse uma em cada prato da balança, ficaria equilibrado e se tirasse uma, o outro prato desceria, por causa do peso da outra bola de massa;
- conservação de volume: afirmou que a água do copo subiria, porque a massa empurra ela para cima, mas a quantidade de água é a mesma;
- combinação: fez inúmeras combinações sem qualquer critério, apesar de afirmar que só seriam possíveis três delas;
- permutação: disse que só era possível uma forma de agrupar quatro fichas.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério		x	
	Inclusão de classes		x	
	Intersecção de classes	x		
Seriação	Seriação		x	
Conservação	Quantidades discretas			x
	Comprimento	x		
	Massa			x
	Líquido		x	
	Superfície			x
	Peso			x
	Volume			x
Combinação	Combinação	x		
Permutação	Permutação	x		

Quadro 15: Resultados apresentados R.T.C.R. nas provas operatórias

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Apresenta maior concentração de resultados das provas no nível III, indicando o domínio da estrutura mental dimensionada, principalmente aquelas que envolvem conservação. Nas provas envolvendo classificação demonstra estar em processo de transição. As duas provas cuja construção se consolida no período operatório formal encontram-se no nível I. Portanto, tem predominância de comportamentos de conduta operatório-concreta.

6.11.4 Teste de Desempenho Escolar

Tabela 19: Resultados apresentados por R.T.C.R. no TDE

RESULTADOS	ESCORE BRUTO (EB)	CLASSIFICAÇÃO
Escrita	18	Inferior
Aritmética	14	Inferior
Leitura	53	Inferior
TOTAL (EBT)	85	Inferior

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

No sub-teste de escrita, enquanto escrevia silabava oralmente cada palavra ditada pela pesquisadora. Sua escrita encontra-se no nível silábico-alfabético, pois escreve boa parte das palavras de forma correta, apenas em alguns casos omite sílabas (a sílaba *ca* na palavra fortificação) ou comete erros considerados ortográfico-pedagógicos (não colocar acento na palavra rápida, ou omitir o *u* e usar *s* na palavra preguiça), necessitando de atividades para fixação de regras ortográficas e gramaticais.

Para realizar as operações do sub-teste de aritmética, utilizou os dedos como recurso concreto. Em alguns momentos, ao realizar uma operação de subtração, adicionou. Multiplicações envolvendo multiplicador com dezena e unidade, ignorou a dezena e efetuou a operação apenas com a unidade. Nas operações de divisão conseguiu armar a conta, mas demonstrou dificuldades em compreender os processo envolvendo multiplicação e subtração.

No sub-teste de leitura evidenciou certa dificuldade na leitura de palavras com letras mudas, tais como: repugnante, excepcional e atmosfera, além das que comportam encontros consonantais com a letra *l*, atlas e globo, por exemplo.

6.11.5 Hipótese diagnóstica

Não apresenta problemas significativos de aprendizagem. Do ponto de vista emocional, parece apresentar certo sentimento de inferioridade em relação ao marido e aos filhos. No entanto, precisa compreender que mesmo sem dominar os

conhecimentos escolares proporcionou condições para que todos os filhos se escolarizassem, além de dar total apoio à filha com deficiência mental.

6.11.6 Entrevista devolutiva

Chorou durante quase toda a entrevista devolutiva, concordando com a pesquisadora, que procurou ressaltar seus aspectos positivos.

7 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS

Nessa seção fazemos uma síntese comparativa dos casos por meio de categorias elencadas no decorrer do processo de análise das produções dos participantes. As categorias definidas foram: função da escola e a produção do fracasso escolar, função da EJA, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na EJA, ensino e aprendizagem da Matemática na EJA e gênero e EJA.

7.1 FUNÇÃO DA ESCOLA E A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A constituição federal determina que todos os brasileiros possuem os mesmos direitos de acesso à educação, ao trabalho, à moradia e à cidadania (BRASIL, 1988). A Declaração de Hamburgo estabelece que o exercício da cidadania, para plena participação na sociedade, somente se configura na medida que todos tenham acesso à escolarização (UNESCO, 2010). Por conseguinte, a função da escola é tornar acessível o conhecimento científico produzido e acumulado historicamente pelos homens, proporcionando o empoderamento daqueles que a ela têm acesso.

Na história de vida dos participantes da nossa pesquisa, o ingresso e a permanência na escola, na infância e na adolescência, estão relacionados às condições econômicas e sociais de suas famílias. Essas condições não podem ser escamoteadas, veiculando-se o discurso de que as diferenças entre os indivíduos se restringem a aspectos quantitativos – mais ou menos inteligência, mais ou menos riqueza, mais ou menos sorte – ou qualitativos – falta de capacidade para aprender ou para se adequar aos padrões estabelecidos. O Estado não pode eximir-se de sua responsabilidade afirmando que oferece escola para todos e alegando que a incapacidade em manter-se no processo educacional é culpa única e exclusiva do próprio aluno e de sua família (MACHADO, 2009). Se isso se configura, a escola acaba encobrindo as questões sociais que estão por trás do fracasso escolar, negando-as enquanto sociais e enfatizando-as enquanto individuais.

O fracasso escolar, traduzido pelo não ingresso ou pela evasão da escola, acaba funcionando de duas formas: 1. num sentido, é a resposta da inadequação da escola na sua função de oferecer ensino para a população desprivilegiada; 2. por outro lado, é utilizado pelo Estado como forma de não se responsabilizar pela criação e manutenção das condições sociais da população majoritária.

Observamos que dos onze participantes da pesquisa sete deles nunca frequentaram a escola na infância ou adolescência, quer seja pela necessidade de trabalhar (para compor o sustento da família ou para auxiliar nas atividades domésticas), quer seja pela impossibilidade de acesso a ela (falta de estabelecimentos escolares, longa distância geográfica entre a moradia e a escola na zona rural, falta de recursos financeiros para o custeio dos materiais escolares, proibição por parte dos pais pelo fato de ser mulher). Em alguns casos houve uma tentativa de ingresso ou retorno à escola, na idade adulta, como A.M.S., C.S.N., E.G.S. e F.F.S., mas novamente as questões econômicas e familiares tiveram que ser priorizadas em detrimento da escolarização.

Haddad (2007) afirma que o uso de medidas (oferta de lanche, material escolar e transporte dentre outros benefícios) suscita mercantilismo por parte da escola, premiando o aluno para que ele ali permaneça. Ao mesmo tempo, Cearon e Mendes Júnior (2008/2009) apontam que a ausência dessas medidas foi justificativa apontada por alunos de EJA para o abandono da escola. Em nossa pesquisa, verificamos que a prefeitura do município oferece os benefícios listados, incluindo-se ainda, uniforme e transporte exclusivo para eventos esportivos e culturais do calendário escolar. Independente de considerarmos clientelismo ou não, o uso de tais procedimentos por parte da municipalidade não nos pareceu significativo para o ingresso ou a permanência na escola, nem tampouco para pontualidade e assiduidade dos alunos às aulas, condição importante em um ambiente como a escola.

Durante o período que estivemos em contato com as turmas pudemos verificar que o índice de faltas e de atraso no horário de chegada e de antecipação do horário de saída é bastante grande. Nas turmas do período da manhã as aulas estão previstas para iniciar às 07h30min, no entanto os alunos chegavam às 08h00min e boa parte deles permanecia somente até o horário do intervalo, após a merenda ser servida, o que ocorria às 10h00min. No período da noite aconteceu fenômeno similar, pois as aulas têm previsão para começar às 18h00min, mas os

alunos chegavam por volta das 19h00min com o lanche sendo servido às 20h00min, horário em que muitos iam embora. Além disso, qualquer mudança climatológica (chuva ou frio mais intenso) ou outra atividade são justificativas para a ausência na escola. Por exemplo, F.F.S., apesar de suas dificuldades para aprender, não comparece às aulas na 2ª feira porque vai à igreja e na 5ª feira, porque não gosta da aula de Artes³³.

Esse tipo de comportamento ou o abandono da escola alegando falta de interesse, como verificado por Neri (2009) em pesquisa realizada com estudantes de EJA, pode indicar desconhecimento por parte dos alunos sobre as vantagens que a escolarização proporciona. Vantagens que se relacionam não somente a melhores condições de trabalho e de salários ou de reivindicação de direitos, mas, mais que isso, proporciona o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, indo para além dos conteúdos programáticos em si e de sua aplicabilidade, possibilitando o pensar sobre o pensamento (TOLEDO, 2003), condição essencial para o desenvolvimento do ser humano. O que se percebe é que a escola tem dificuldades em mostrar e demonstrar as contribuições que o domínio do conhecimento científico propicia ao indivíduo.

O que se sabe, ao certo, é que o fracasso escolar tece uma espécie de teia, onde o aluno se enreda e custa a sair. Na maioria dos casos, a teia torna-se tão emaranhada que não oferece saída e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar (BRASIL, 2006a, p. 17).

Tanto na criança quanto no adulto, o não saber, o não aprender, desencadeia sentimentos de inferioridade e baixa autoestima, que se estendem para outras esferas de suas vidas. A diferença entre os dois consiste no fato de que a criança é, legalmente obrigada a permanecer nos bancos escolares e o adulto pode optar por fugir desse sentimento de inadequação evadindo-se da escola. A vivência acumulada pelo adulto lhe dá uma perspectiva diferente sobre seu processo de aprendizagem, bem como de seu fracasso na escola.

³³ A aula de Artes é ministrada por outra professora que não a regente de turma. Esse horário é utilizado pela regente de turma como hora atividade para preparação de aulas e correção de atividades e avaliações. Boa parte dos alunos verbalizou que acha perda de tempo vir às aulas de Artes, pois a prioridade é aprender ler, escrever e calcular.

As explicações apresentadas por R.R.S. para ingresso e abandono em várias instituições escolares que oferecem EJA pelas quais passou é exemplo disso. Quando alega que a não permanência nas escolas ocorre por incompatibilidade de horários, por infraestrutura física precária da escola ou por falta de aprofundamento nos conteúdos programáticos pelos professores, parece que o faz como escudo que impossibilita uma compreensão de suas dificuldades de ordem fonológica e emocional. As desculpas podem camuflar, provavelmente de forma inconsciente, a percepção de si mesmo. Léon (1977, p. 32-33) em nota de rodapé afirma que

[...] o adulto, em razão do peso das **experiências** vividas, acumulou maior número de estereótipos que a criança. Disso resulta maior sensibilidade às dissonâncias cognitivas³⁴, à discordância entre, por um lado, o que a gente pensa (e decorre, frequentemente, desses estereótipos) e, por outro lado o que a gente sabe, e procede de conhecimento empírico ou científico (grifo no original).

Muitas vezes, a frequência à escola agora na idade adulta acarreta: sentimento de incompetência, pela dificuldade no domínio de alguns conteúdos programáticos, como a operação de divisão na matemática, quase que uma unanimidade entre os participantes da pesquisa; conflitos familiares, como no caso de C.S.N. que esbarra em um relacionamento conflituoso com o ex-marido; interrupções por problemas de saúde, como aconteceu com F.F.S. que em função de cirurgia no quadril ficou com dificuldades de locomoção por muitos meses; e/ou desconforto, pela falta de familiaridade com a cultura escolar, como demonstra R.R.S. Por isso, independente do que os fez não ingressar ou ingressar e abandonar a escola na infância e na adolescência, ou dos motivos que os levaram ao ingresso ou retorno aos bancos escolares, a atitude de voltar a estudar deve ser incentivada e valorizada, pois o fato de serem alunos de EJA indica que, apesar dos motivos para o início ou o retorno ao processo de escolarização, ou de todos os possíveis impedimentos que enfrentam, estão na escola.

³⁴ Dissonância cognitiva é a “propriedade da relação entre dois elementos do domínio cognitivo tal que em desses dois elementos tenderia a acarretar o inverso do outro ou sua negação, por intermédio de pressões e até a redução da dissonância” (PIÉRON *et al.*, 1968 *apud* LÉON, 1977, p. 32).

8.2 FUNÇÃO DA EJA

Fonseca (2007a, p. 59) define que a função básica da EJA é “[...] possibilitar um acesso mais democrático à cultura letrada” e, para tanto, deve ser compreendida “[...] como um direito do cidadão, uma necessidade da sociedade e uma possibilidade de realização da pessoa como sujeito de conhecimento [...]” (FONSECA, 2007a, p. 63). A Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA nos conteúdos referentes aos estudos da sociedade e da natureza, no item que versa sobre o educando e o lugar de vivência, o papel da escola na vida dos alunos deve ser contemplado (RIBEIRO *et al.*, 1997). Por conseguinte, mais do que uma discussão ideológica da função da escola na vida do aluno da EJA, que não deveria mas poderia ser facultativa, o assunto deve ser tratado como conteúdo programático, portanto de caráter obrigatório.

Os motivos alegados por nossos participantes a buscarem a EJA passam por questões de ordem pessoal envolvendo aspectos emocionais e cognitivos. Do ponto de vista emocional a escola é concebida como possibilidade de prevenir a depressão (em decorrência da modificação nas demandas familiares, com o crescimento dos filhos que passam a constituir suas próprias famílias, ou com o tipo de trabalho do marido que se ausenta viajando durante toda a semana), minimizar os efeitos da timidez (pois proporciona atividades em que é necessário se expor publicamente), ocupar o tempo ocioso (oriundo da aposentadoria e da redução das atividades domésticas com os filhos já adultos), adquirir mais independência e autonomia no desempenho de atividades diversas (utilizar o transporte coletivo, localizar um endereço, ler carta de parentes, identificar a medicação e a dosagem correta a ser administrada, efetuar pagamentos de contas em bancos ou em outros estabelecimentos comerciais, melhorar o desempenho em atividades religiosas com a possibilidade de leitura e interpretação de textos bíblicos).

No que se refere ao aspecto cognitivo o processo de escolarização é percebido como recurso para ajudar a desenvolver funções psíquicas como memória, concentração e atenção, que podem melhorar o desempenho em atividades que ainda exercem além de prevenir doenças como o Mal de Alzheimer e outras atribuídas à velhice e ao ócio.

O que se percebe é uma compreensão do papel da escola muito raso por parte do adulto que ingressa ou retorna aos bancos escolares, vinculada a questões de caráter individual descaracterizando a função política e social do processo de escolarização. Muitas vezes, os programas de EJA acabam por se organizar de forma a acelerar o processo educacional, pressionados pela sociedade civil, pelo governo, pela mídia, por agências financiadoras, nacionais e internacionais, tal como aponta Haddad (2007). São ações imediatistas, cujos resultados apenas camuflam os índices, produzindo analfabetos funcionais.

As pessoas pesquisadas apresentaram um domínio baixo de conhecimentos na escrita, leitura e matemática, considerados para a série em que se encontram, mesmo depois de vários anos cursando aquela série. Tal fato pode indicar uma “facilitação” por parte do professor no processo de promoção entre séries e fases, por não acreditarem que os alunos sejam capazes de aprender, não ultrapassando os limites do senso comum, empobrecendo o nível de domínio do conhecimento científico. Como não realizamos observações das aulas nem tivemos os professores das turmas como sujeitos, os comentários acima têm como base o desempenho dos alunos no TDE e afirmações de autores como Moraes (2006) e Fonseca (2007a) dentre outros.

O comportamento de facilitação por parte do professor se constitui porque fica penalizado diante das histórias de privação e sofrimento, da condição de vida na infância e na atualidade, das experiências familiares envolvendo violência física e psicológica, dos problemas de saúde, além de tantos outros episódios que envolvem a vida do adulto aluno de EJA. Quando realizamos as entrevistas devolutivas com as professoras sobre o desempenho dos participantes da pesquisa, foi interessante perceber como se posicionaram em defesa de seus alunos quando da apresentação da análise por parte da pesquisadora.

De modo geral, observamos que os vínculos estabelecidos entre as professoras e os alunos criam o desejo de continuar nessa escola para além dos prazos estabelecidos. Muitos estão ali há anos e quando anunciada a aprovação e promoção para as séries seguintes, manifestam desejo de permanecer³⁵, pois em

³⁵ Os níveis subsequentes de EJA são oferecidos pelo governo estadual em outros estabelecimentos de ensino denominados CEEBEJA – Centros Estaduais de Educação Básica de EJA, com organização diferente da oferecida nas escolas municipais. O desejo de permanecer na mesma escola se assemelha ao sentimento vivenciado pela criança quando da passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

outros casos a frequência à escola é encarada como distração, porque além de sair de casa convive com a professora e com os colegas³⁶.

Moraes (2006) afirma que há uma tendência em se rotular o aluno de EJA como sendo um sujeito “limitado”, com vários déficits (memória, atenção, concentração). O autor ressalta que tais afirmações se baseiam no fato de que os parâmetros para dimensionar as dificuldades do adulto estão balizados no desempenho escolar de crianças e jovens em fase regular de escolarização. Não se pode utilizar as mesmas ferramentas, instrumentais ou referenciais de análise, para a avaliação dos sujeitos em idade adulta.

Em nossa pesquisa essa foi uma preocupação inicial, pois os instrumentos de avaliação psicopedagógica clínica disponíveis foram formatados, em sua maioria, para um público infantil. Muitos quesitos precisaram ser relativizados e a análise dos desenhos do ponto de vista psicopedagógico foi um deles. Derdyk (1994) aponta alguns aspectos na forma de grafar a figura humana que indicariam imaturidade e proporcionariam uma análise dos desenhos produzidos pelos participantes da pesquisa como imaturos e infantis. No entanto, tais aspectos foram secundarizados, principalmente quando aliados às questões apontadas por Vygotsky (1999) acerca do abandono do desenho como forma de expressão quando passa a haver o domínio da escrita.

Embora nenhum deles tenha se negado a fazer os desenhos relativos às Provas Projetivas Psicopedagógicas, as argumentações apresentadas ou os comentários emitidos de que não sabiam desenhar, portanto suas produções não eram suficientemente boas, demonstram um autoconceito negativo em relação às suas habilidades, neste caso, de expressão por meio do desenho. Derdyk (1994) pontua que, a criança busca soluções gráficas para construir seu desenho e expressar seu pensamento, que esse procedimento também se encontra em adultos, o que modifica é o grau de complexidade no emprego dessas capacidades.

Justapor, congregar, sobrepor, abstrair, multiplicar, encaixar, preencher, anular, adicionar, associar, repartir, dividir, geometrizar, retirar, são algumas possibilidades de articulação – operações formais, por vezes matemáticas – indicativas da capacidade humana de projetar, imaginar, simular (DERDYK, 1994, p. 124).

³⁶ A Seduc oferece diversas atividades no decorrer do ano letivo, envolvendo esporte, cultura, arte e lazer para as quais, como já citado, oferece transporte exclusivo.

Embora os participantes tenham se mostrado eloquentes ao relatar fatos de suas vidas, quando da explicação de suas produções no desenho, de modo geral, se mostraram bastante concisos. Em grande parte, os relatos apresentados se configuraram como descrição do que estava representado graficamente. No desenho da família, R.T.C.R. fez um relato mais longo se comparado ao dos demais, contudo não se configurou como uma história de seu desenho em si, mas uma descrição de sua família para além do que estava expresso no papel.

Mesmo que em nossa pesquisa o foco não tenha sido o professor e não tenhamos realizado observações das aulas, a formação do educador para atuar na EJA merece algumas ponderações. Fonseca (2007a) afirma que o tripé necessidade, desejo e direito, deve sustentar a prática pedagógica do docente desse nível de ensino, utilizando como instrumentos a observação, o registro e a reflexão de tudo que ocorre em sala de aula, permitindo a posterior análise na prática e sobre a prática pedagógica. Com isso, terá probabilidade de possibilitar a valorização do conhecimento que os alunos possuem, atuando sobre suas potencialidades, para que se sintam aceitos e valorizados.

Em alguns casos, ou na maioria das vezes, o professor que atua na EJA é mais jovem que seus alunos, como as três professoras das turmas de nossa pesquisa, e torna-se mais difícil falar de algo que ainda não se vivenciou. Diferente da educação para crianças em que o professor pode falar de experiências já vividas, com mais conhecimento e assertividade, favorecendo o processo identificatório e o estabelecimento de vínculos afetivos professor-aluno-conhecimento científico. As diferenças etárias exigem um professor com conhecimentos acerca do desenvolvimento emocional, cognitivo e biológico do adulto, para compreender que

[...] o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (PIAGET, 1983a, p. 3).

Muitas vezes, como afirma Fonseca (2007a), as metodologias empregadas em aulas de EJA acabam por reproduzir a forma de ensino para crianças, infantilizando o adulto deixando que compreendê-lo como “sujeito cultural [...] com perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios

em relação à Educação Escolar” (FONSECA, 2007a, p. 31-32). Os currículos, programas e métodos de ensino foram construídos para crianças e adolescentes de ensino regular e a busca no atendimento das necessidades especiais de jovens e adultos que ingressam ou regressam para a escola é premente.

Na medida em que se sinta incapaz, sentimento engendrado no meio social em relação ao adulto sem escolarização, a pessoa internaliza uma auto percepção de impotência e inutilidade, nefastos ao desenvolvimento humano. Chiarottino (1987, p. 1) argumenta que

[...] o déficit cognitivo (quando se afasta a hipótese de comprometimento orgânico) deve ser atribuído simultaneamente à interrupção do desenvolvimento endógeno das estruturas de pensamento e à precariedade de estimulação do contexto sócio-cultural, como acontece com os indivíduos de baixa renda. [...] Assim, conclui-se que qualquer déficit ou desenvolvimento da inteligência depende da interação do indivíduo com o contexto que, nesta dinâmica de interação, constrói a inteligência.

A perspectiva de deficiências na capacidade cognitiva de alunos de EJA não está somente vinculada à concepção didática tradicional, mas, mais que isso, à uma visão que educadores e instituições têm sobre esses alunos como incapazes de “[...] compreender conceitos e relações mais sofisticadas” (FONSECA, 2007a, p. 37). O descrédito da escola e dos professores acerca das capacidades e potencialidades dos alunos tem como consequência a própria percepção dos alunos de si mesmos como verbalizado pelos participantes da pesquisa em diversas situações durante o processo.

A educação, desta maneira, ocupa papel preponderante no acesso ao conhecimento científico, criando as condições para a formação de uma consciência crítica, compreendendo que ser humano e cultura se constituem mutuamente como elementos inseparáveis. O processo de aprendizagem é complexo porque está relacionado ao ser humano inserido em um meio sócio-econômico-político também complexo, por isso, não basta uma condição material mínima se o sujeito emocionalmente não se encontra bem, há uma estreita relação entre um e outro aspecto. Desta maneira, o professor, ao planejar as atividades a serem desenvolvidas com seus alunos em sala de aula, deve ter conhecimento mínimo acerca destes aspectos, de modo a oferecer uma educação que vislumbre a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento do ser humano, com vistas à formação do cidadão.

8.3 AS ESTRUTURAS MENTAIS

Das atividades desenvolvidas no decorrer da avaliação psicopedagógica, aquelas que nos pareceram mais prazerosas para os participantes foram as que envolveram as provas operatórias. Algumas hipóteses podem ser levantadas sobre esse fenômeno. Primeiro, porque havia o material concreto, possibilitando o manuseio, o brincar³⁷ de forma mais livre e lúdica, sem uma aparente necessidade de abstração. Segundo, porque ao se tratar de peças isoladas, possibilitaram a criação de diversas cenas e objetos sem a interferência da pesquisadora. Na prova de mudança de critério, G.C. construiu um “condomínio” que se assemelhou a uma obra de arte pós-moderna, com volume e tridimensão. Terceiro, e talvez o aspecto mais significativo para quase todos eles, foi o fato de sentirem que não havia uma resposta certa ou errada, permitindo que usassem as peças como quisessem, sem a preocupação em serem avaliados. Apenas M.P.S. demonstrou certa necessidade em “acertar” durante a realização das diversas provas operatórias, como que desejando agradar à pesquisadora. Quando indagada sobre sua percepção afirmou que do seu ponto de vista acreditava estarem corretas suas afirmações ou organizações nas diferentes atividades inerentes às provas, mas que era do seu ponto de vista, portanto se a pesquisadora afirmasse algo diferente não se importaria em modificar sua perspectiva.

Observamos que, conforme sistematizado pelo Quadro 15, nas provas aplicadas envolvendo a estrutura mental de classificação apenas quatro dos participantes atingiram o nível III na prova inclusão de classes e nas outras duas provas, mudança de critério e intersecção de classes, nenhum dos participantes atingiu o nível III.

No caso da prova de mudança de critério, todos apresentaram dificuldades em perceber os diferentes atributos das peças e agrupá-las tomando-os como referência. Podemos pensar que, se ao invés de usarmos os blocos lógicos, tivéssemos utilizado objetos que fazem parte do dia a dia dos participantes

³⁷ Kishimoto (2002) discute sobre diferentes tipos de brincadeiras e afirma que as de construção, como é o caso dos blocos lógicos, enriquecem a experiência sensorial, a criatividade e as habilidades. Na medida em que propicia a expressão do imaginário, pode ser utilizado em diagnóstico de dificuldades emocionais e cognitivas, exigindo por parte do pesquisador a interpretação dos aspectos manifesto e latente.

(utensílios de cozinha, ferramentas, materiais escolares dentre outros), o desempenho poderia ser diferente. No que se refere à prova de inclusão de classes, apenas quatro demonstraram perceber que algumas classes poderiam ser divididas em subclasses e que os diversos elementos que as compõem poderiam ser incluídos em uma ou outra subclasse, dependendo do critério que fosse assumido para a organização da subclasse, sem perder sua característica original. Quanto à prova de intersecção de classes oito deles demonstraram compreender os conjuntos e seus elementos, mas ainda não percebem que esses elementos possuem atributos de elementos de outros grupos.

A estrutura mental de classificação, dimensionada com essas três provas, tal como aponta Visca (2008b), é indispensável na organização do mundo. Portanto, se faz necessária na vida dessas pessoas e, parece pouco provável, até mesmo incrível, que não a tenham construído.

ESTRUTURA MENTAL	PROVA	NÍVEL		
		I	II	III
Classificação	Mudança de critério	5	6	-
	Inclusão de classes	3	4	4
	Intersecção de classes	3	8	-
Seriação	Seriação	4	1	6
Conservação	Quantidades discretas	1	-	10
	Comprimento	3	-	8
	Massa	-	1	10
	Líquido	1	2	8
	Superfície	2	1	8
	Peso	-	-	11
	Volume	1	1	9
Combinação	Combinação	11	-	-
Permutação	Permutação	11	-	-

Quadro 16: Somatória do desempenho dos participantes nas provas operatórias

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Na prova utilizada para avaliar a seriação quatro participantes não conseguiram colocar os bastonetes em ordem crescente ou decrescente, apontando a não percepção das diferenças existentes entre eles. Se a classificação envolve a percepção das semelhanças entre cada um dos elementos, na seriação são as diferenças que devem ser analisadas, pois os bastonetes utilizados na aplicação dessa prova são iguais em forma e cor e diferem apenas em seu comprimento. Tais conhecimentos são importantes no aprendizado da matemática, por exemplo, possibilitando compreender a sequência numérica em que o número subsequente é

acrescido de uma unidade em relação ao anterior e decrescido de uma unidade em relação ao posterior.

O melhor desempenho do grupo como um todo ocorreu nas provas envolvendo a estrutura mental de conservação, com apenas casos isolados em que o participante foi avaliado no nível I ou II. A conservação permite a compreensão da reversibilidade, capacidade imprescindível para o aprendizado da leitura e da escrita e da matemática. Sobre isso, Micotti (1980, p. 91) argumenta que

[...] o processo de aprendizagem da leitura e escrita envolve reversibilidade, uma vez que, independentemente de método de ensino, deve haver a composição e decomposição de sílabas ou palavras, implicando, pois, a noção de partição e reunião, sem perder de vista a noção de ordem. Por outro lado, este processo se completa quando se estabelece a noção de que com certo número de letras e consoantes se pode escrever qualquer palavra, dependendo do arranjo e da distribuição espacial estabelecidos entre elas, valendo inclusive a repetição de elementos, o que implica a idéia de partição e reunião.

Nas duas provas indicadas para adolescentes e adultos, combinação e permutação, nenhum deles conseguiu colcoar na ordem direta, o que demonstra o não domínio, apontando ausência de capacidade combinatória e dificuldade de generalização, pois não conseguem ordenar os elementos de um conjunto de diferentes formas. Visca (2012, p. 49) assinalam que “[...] o sujeito que já construiu um nível de pensamento operatório formal em sua etapa inicial, consegue realizar as combinações possíveis de forma exaustiva e sistemática”, comportamento não observado nos participantes.

A partir das histórias de vida, podemos depreender que na infância e adolescência não foram oferecidas situações que oportunizassem a construção dessas estruturas tal como Piaget (1970, p. 99) propõe

As estruturas operatórias da inteligência não são inatas, desenvolvem-se antes laboriosamente, durante os primeiros quinze anos da existência, nas sociedades mais favorecidas e, se não são pré-formadas no sistema nervoso, também o não são no mundo físico, onde só haveria que as descobrir.

Ao mesmo tempo, os resultados apresentados por todos os participantes indicam transição do pensamento pré-operatório para o operatório concreto, pois

nenhum deles encontra-se no nível I nas provas. Talvez a dificuldade esteja em utilizar as estruturas que possuem, na compreensão dos conteúdos apresentados pela escola. Muitas vezes são capazes de realizar tarefas do seu cotidiano fazendo uso destas estruturas, mas quando se trata dos conteúdos escolares não conseguem. Isso se dá na medida em que a construção das estruturas acontece a partir das situações cotidianas vividas pelo sujeito e a aproximação dos saberes que a escola apresenta parecem distantes do conhecimento adquirido no dia a dia (ARAÚJO, 1998). Desta maneira, as atividades realizadas pelo professor em sala de aula de EJA devem ser pautadas no concreto, pois a capacidade de abstração por parte dos alunos ainda se encontra muito vinculada à concretude.

8.4 ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EJA

O desempenho dos participantes das diferentes séries nos sub-testes de leitura e de escrita do TDE foi predominantemente inferior, como podemos perceber nos dados do Quadro 17. Tomando por base a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA, concernente à Língua Portuguesa, é possível afirmar que dominam minimamente os conteúdos programáticos propostos para esse período de ensino, mesmo em se tratando dos alunos da 4ª série. Esses conteúdos se relacionam a: linguagem oral, sistema alfabético e ortografia, leitura e escrita de textos (textos literários – prosa, poesia, textos jornalísticos, textos instrucionais – receitas, manuais, regulamentos, normas etc., formulários e questionários, textos epistolares – cartas, textos publicitários, textos de informação científica e histórica), pontuação e análise linguística (RIBEIRO *et al.*, 1997).

Sub-testes	Escrita				Aritmética				Leitura				Total			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Séries																
Superior	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Médio	-	1	-	-	-	1	1	-	1	1	-	-	1	1	1	-
Inferior	1	2	2	5	-	2	1	4	-	2	2	5	-	2	1	5

Quadro 17: Número de participantes, de cada série, em relação ao desempenho no TDE

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Na escrita, dos alunos que se encontram nos níveis silábico-alfabético e alfabético, conforme Tabela 20, todos apresentaram trocas consideradas ortográfico-pedagógicas. Ao mesmo tempo em que o tipo de troca apresentado configura-se como parte de processo de aprendizagem da escrita, como assinalam Ferreiro e Teberosky (1990), sua superação demanda a intervenção e a mediação efetiva do professor, no sentido de instrumentalizar o aluno para que supere as hipóteses construídas sobre a grafia de determinadas palavras (por exemplo, as terminadas em *u* e *l* – *varonil* e *elmo*, grafadas com *s* ou *z* – *industrialização* e *impetuosidade*, *ç* ou *s* – *balanço* e *consolado*) e internalize a norma culta da língua portuguesa.

Tabela 20: Número de participantes da pesquisa por nível de escrita

NÍVEL	SÉRIE				TOTAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	
Pré-silábico	1	1	-	-	2
Silábico	-	-	-	-	-
Silábico-alfabético	-	1	1	2	4
Alfabético	-	1	1	3	5
TOTAL	1	3	2	5	11

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2013).

Outro aspecto a ser salientado nos resultados apresentados no sub-teste de escrita se refere à omissão do acento agudo na palavra *rápida*, observada em todos os participantes. O domínio do uso correto da acentuação favorece a expressão e a comunicação e é importante, pois determinadas palavras em nossa língua modificam profundamente o seu significado como em *côco* e *cocô*.

Relacionando o desempenho de C.S.N. na escrita e o domínio das estruturas mentais percebemos a estreita relação entre eles. A participante cursa a EJA há cinco anos e atualmente frequenta a 2ª série e encontra-se no nível de escrita entre o pré-silábico e o silábico, resultado esperado para alunos na 1ª série. Das estruturas mentais mostrou não dominar a classificação e a seriação e a ausência de tais estruturas podem estar interferindo diretamente no aprendizado dos conteúdos escolares. R.R.S. demonstrou não dominar a estrutura mental de conservação, podendo, sugerindo que suas dificuldades de aprendizagem tenham relação não somente com aspectos emocionais e fonológicos, mas também cognitivos. F.F.S. apresentou dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, o que pode estar

intimamente ligado com seu desempenho nas provas operatórias, alcançando o nível I em boa parte delas.

Sobre isso Micotti (1980, p. 57) argumenta: “O domínio da leitura e escrita implica a mobilização de certas operações, tais como classificar, seriar, relacionar, analisar, sintetizar, representar, localizar no tempo e no espaço, etc.”. De outra forma, podemos afirmar que, as capacidades de classificação, seriação e conservação são imprescindíveis para o aprendizado do conhecimento científico.

Para dominar a linguagem escrita é necessária a efetivação de processos cognitivos condizentes com a estruturação da escrita que, dada a sua natureza, exige que o sujeito disponha por exemplo de atividade perceptiva, imagem mental, linguagem, representação de relações espaciais em certo grau de evolução para que possa coordenar suas ações considerando as propriedades do objeto a que elas se referem (MICOTTI, 1980, p. 108).

Outras conjecturas podemos levantar tomando como referência Ferreiro (1990b) quando desenvolveu pesquisas com crianças cujos pais eram analfabetos ou semi-alfabetizados. A autora percebeu a influência dessa condição na forma como a criança vivencia a aprendizagem da escrita, não só porque nem sempre é um aprendizado valorizado no meio familiar, como também este não proporciona convívio com situações de leitura-escrita, com acesso a revistas, jornais, livros dentre outros recursos. Essa é a realidade dos participantes da pesquisa, com pais, invariavelmente, analfabetos ou semi-alfabetizados, deixando de oportunizar situações que lhes proporcionassem o desenvolvimento de estruturas mentais e de acesso ao mundo da leitura, da escrita e da matemática.

No sub-teste de leitura, pudemos perceber com Azenha (1993) assinala, que os professores cobram mais nas tentativas de escrita do que nas de leitura, talvez por que ao escrever errado fica o registro do erro e no caso da leitura isso não acontece. Tal fato acaba inibindo os alunos que demonstram mais insegurança quando escrevem do que quando leem.

Um aspecto a ser assinalado no sub-teste de leitura é a de que as palavras a serem lidas são apresentadas de forma descontextualizada dificultando a compreensão por parte do leitor. Micotti (1980) afirma que a leitura demanda muitos conhecimentos por parte de quem lê, pois o

[...] reconhecimento de palavras e a apreensão do pensamento de um autor e também pensamento crítico e reflexivo, pois um bom leitor deve relacionar o que lê com suas próprias experiências, deve interpretar e avaliar o material (MICOTTI, 1980, p. 31).

Por isso, Teberosky (2012) salienta a importância de se iniciar o processo de ensino da leitura e da escrita pelo nome do aluno, por se tratar de algo significativo para ele. F.F.S. relata que ao ingressar na EJA a primeira coisa que pediu à professora foi que lhe ensinasse a grafar seu nome, pois precisa utilizar a impressão digital como assinatura, o que a deixava muito constrangida.

8.5 ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA EJA

A Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA, no que se refere à Matemática, propõe que sejam trabalhados os seguintes conteúdos programáticos: números e operações numéricas (sistema decimal de numeração, frações e números decimais, operações – adição, subtração, multiplicação e divisão, estimativas e cálculos, cálculo mental), medidas, geometria e introdução à estatística (RIBEIRO *et al.*, 1997). Contudo, o que se pode observar é que mesmo os participantes que se encontram na 4ª série conseguiram realizar apenas atividades que envolviam operações com números inteiros. Apesar de compor o rol dos conteúdos a serem contemplados, nenhum deles efetuou as atividades envolvendo números decimais e fracionários.

Vale apontar que o sub-teste de aritmética provocou certa resistência nos participantes. Mesmo não se negando a fazer as atividades, todos relataram não gostar, não saber ou não serem bons em matemática. M.P.S. chegou a afirmar que somente agora se dissipava o trauma provocado por um professor de matemática de sua infância. Tais resultados confirmam o que Ashcraft (2002) relata sobre o sentimento de ansiedade que as pessoas desencadeiam acerca do conhecimento matemático.

Quase todos buscaram algum recurso material (concreto) para efetuar as operações (riscos ou dedos), sugerindo e indicando que o aluno de EJA, no que se

refere ao conhecimento matemático, pensa de forma operatório-concreta. Araújo (2007), ao realizar trabalho sobre a resolução de problemas matemáticos por alunos de EJA, observou que: os sujeitos usam conhecimentos prático/lógicos para resolver problemas de forma competente; o uso do desenho facilitou a resolução dos problemas, demonstrando que diferentes tipos de linguagem favorecem o aprendizado da matemática; não usavam linguagem algébrica para resolver problemas, mesmo que já tivessem estudado, provavelmente pela dificuldade na compreensão dessa linguagem.

De modo geral todos os participantes de nossa pesquisa indicaram facilidade em realizar mentalmente as operações de adição simples, porém, com certa dificuldade em registrar por escrito os cálculos efetuados no nível mental. Mesmo G.C. e D.A.B., que obtiveram desempenho superior no sub-teste de aritmética conforme aponta o Quadro 17 realizaram os cálculos mentalmente com posterior registro do resultado obtido. Dentre as quatro operações a de divisão foi a que se mostrou de mais complexa resolução, muitos nem tentaram resolver as atividades envolvendo essa operação. Tal fato pode assinalar que o conteúdo programático não foi contemplado pelas professoras ou, se ministrados, não estão dominados pelos alunos, nem ao menos para lhes permitir tentativas de resolução, tal como o fizeram na escrita e na leitura. Podemos questionar se os conhecimentos matemáticos dominados foram aprendidos na escola ou construídos no decorrer de suas vidas como resultado das experiências vivenciadas.

Sobre como se sente o aluno de EJA frente à matemática ensinada na escola, Fonseca (2007a, p. 38-39) afirma

Desdém e reverência, desconfiança e respeito, rejeição e busca: oscilam nos discursos e nas atitudes assumidas pelos alunos da EJA, quando percebem o déficit que lhes é imposto, apesar de uma eventual destreza nos cálculos, por não compartilhar do gênero discursivo da Matemática Escolar (cf. FONSECA, 2001, p. 173); quando resistem a uma argumentação calcada numa lógica estranha à sua experiência; quando se opõem a adotar um procedimento novo para uma antiga tarefa, ainda que tal procedimento se lhes apresente otimizado; ou mesmo quando se resignam à sua adoção, sucumbindo à autoridade escolar, mas sem se apropriar de sua razões e suas decorrências.

Para isso, o professor de Matemática da EJA deve ter: intimidade com a matemática, disponibilidade para as demandas dos alunos e “consciência atenta e

crítica da dimensão política do seu fazer pedagógico [...]” (FONSECA, 2007a, p. 55). O domínio do saber histórico instrumentaliza o educador “[...] a reconhecer, respeitar e trabalhar as contribuições e demandas que seus alunos apresentem em relação à Matemática Escolar” (FONSECA, 2007a, p. 58). A autora argumenta que experiências de educação matemática com adultos envolvendo quantificação, por exemplo, demonstram que diferem da criança, não só pelas oportunidades vivenciadas, como também e principalmente, pela forma como se relacionam com elas. Por isso, o professor deve

[...] conferir ao ensino de Matemática que se pretende ali processar um caráter de sistematização, de re-elaboração e/ou alargamento de alguns conceitos, de desenvolvimento de algumas habilidades e mesmo treinamento de algumas técnicas requisitadas para o desenvolvimento de atividades heurísticas e algorítmicas (FONSECA, 2007a, p. 51).

Relacionando o desempenho nas provas operatórias com os resultados no sub-teste de aritmética, observamos que na prova de conservação de quantidades discretas utilizaram a correspondência termo a termo como recurso ao invés da contagem dos elementos, conhecimento básico na matemática. A estrutura mental da seriação é fundamental no processo de aprendizagem da matemática e o fato de muitos demonstrarem não possuí-la pode ser um dificultador no aprendizado de operações como a multiplicação e a divisão, pois a ordinalidade e a cardinalidade estão relacionadas diretamente com a capacidade de seriar. A capacidade de incluir uma classe em outra classe maior, ou de perceber que uma classe pode ser dividida em subclasses, dependendo do critério que se utilize para a organização dos elementos, está relacionada com a estrutura mental de classificação, importante no aprendizado da matemática.

O ensino da Matemática tem que contribuir com a função da EJA, porque a função da Matemática nessa modalidade de ensino é dar

[...] provimento de modos de tratamento, organização e registro da informação, que orientam a compreensão, viabilizam a comunicação e sugerem critérios para o julgamento e o enfrentamento de questões diversas da vida moderna, em seus apelos funcionais, e da vida humana, em suas indagações arquetípicas (FONSECA, 2007a, p. 59-60).

Desta forma o ensino da Matemática deve atribuir significado próprio para o aluno dos conteúdos ensinados; não o significado socialmente instituído, mas o sentido particular a partir do estabelecido como significativo pelo grupo social. Assim sendo o conhecimento/domínio da matemática possibilita a inserção social, o sentido de pertença e instrumentaliza o aluno de EJA a interpretar e transformar a realidade, bem como a participar dela.

8.6 GÊNERO E EJA

Na Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental concernente a estudos da sociedade e da natureza, os conteúdos programáticos a serem contemplados são: o educando e o lugar de vivência (a identidade do educando, o centro educativo, a dimensão territorial da identidade), o corpo humano e suas necessidades (a consciência do próprio corpo, as funções vitais, a saúde individual e coletiva), cultura e diversidade cultural (o caráter dinâmico da cultura, a diversidade cultural da sociedade brasileira), os seres humanos e o meio ambiente (ecossistema e ciclos naturais, a produção dos espaços rural e urbano).

O item em que poderiam ser tratados os assuntos referentes a gênero e sexualidade seria o que trata do corpo humano. No entanto são ali apontados como conteúdos a serem trabalhados os órgãos reprodutores e a reprodução, sem tratar da sexualidade em si. Pensando na população que compõe o universo da pesquisa sexualidade e gênero deveriam ser discutidos e analisados e não tratados apenas do ponto de vista biofisiológico.

Pinho (2007, p. 2) argumenta que o conceito de gênero está relacionado com “o conjunto de normas, valores, costumes e práticas através das quais a diferença biológica entre homens e mulheres é culturalmente significada”. Portanto, gênero não se refere apenas ao aspecto biológico, que é natural, mas envolve o contexto social, cultural e histórico no qual os sujeitos estão incluídos e que constroem perspectivas acerca dos papéis que as pessoas devem assumir socialmente.

Para Louro (1997) o conceito de gênero tem uma relação direta com identidade que, por sua vez, implica em multiplicidade e mutabilidade, porque se altera em função das demandas culturais, sociais, políticas, econômicas, religiosas, dentre outras. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 1997, p. 11), por conseguinte, quando se busca compreender e explicar gênero é preciso que se realize uma análise de sua construção no nível histórico-cultural.

Costa (1994 *apud* CASAGRANDE; CORRÊA, 2012) apresenta uma discussão sobre a construção do conceito de gênero e define cinco formas de se compreendê-lo: como variável binária (ênfatisando as diferenças entre homem e mulher); como papéis sexuais dicotomizados (ênfatisando os papéis socialmente instituídos para homens e mulheres); como variável psicológica (estabelecendo uma escala com a masculinidade em um pólo e a feminilidade no outro e a definição de que a sexualidade variaria dentro desta escala); como tradução de sistemas culturais (defendendo que existem dois mundos: o feminino e o masculino); e como relacional (defendendo que há um relacionamento entre as pessoas permitindo a pluralidade). Com exceção da última as demais formas indicam a dicotomia masculino-feminino, com papéis e funções constituídos e construídos tanto social quanto historicamente, sendo o feminino colocado em segundo plano.

Os três participantes do gênero masculino de nossa pesquisa justificam a não frequência ou o abandono da escola por motivos econômicos, pois necessitaram trabalhar, uma vez que as famílias precisavam de sua força de trabalho e da renda gerada com ela. Isso corrobora o que os autores pesquisados afirmam acerca das causas do analfabetismo e da evasão na EJA. Diferentemente dos homens, das oito participantes do gênero feminino, seis relatam que não frequentaram a escola na infância porque os pais consideravam desnecessário que, como mulher, aprendessem a ler e escrever. Esse fato aponta, ainda, as diferenças de tratamento dispensado a homens e mulheres no decorrer dos tempos. Duas delas continuaram sendo impedidas de frequentar a escola pelos maridos. Muitas vezes, a necessidade de trabalho na lavoura, ou o cuidado dos irmãos e as atividades domésticas, consideradas femininas, obrigaram-nas a abandonar a escola.

Tais fatos são corroborados por Oliveira (2010), que realizou pesquisa com alunos de EJA e verificou a existência de muito preconceito dentre eles em relação ao gênero, principalmente dos alunos para com as alunas. Foram comuns falas de que lugar de mulher é em casa, cuidando da casa, dos filhos e do marido, e não na escola. Discursos muitas vezes incorporados pelas próprias alunas como verdade, fazendo que elas se evadam da escola sempre que sua permanência entra em choque com alguma atividade doméstica ou com a autoridade de uma figura masculina.

Além das questões assinaladas anteriormente, Souza e Fonseca (2009) discutem e questionam a afirmação do senso comum de que o homem apresenta desempenho melhor do que a mulher no que se refere à Matemática, apontando nitidamente um preconceito de gênero. Este tipo de discurso, ao ser internalizado pela mulher, acaba por dificultar seu sucesso na escola na medida em que nem ela mesma acredita em suas capacidades.

As diferenças existem e precisam ser compreendidas e respeitadas, mas sem preconceitos, discriminação, intimidação, exclusão, marginalização de qualquer forma. Para C.S.N., a escolarização parece possibilitar o fortalecimento frente à situação de aviltamento que o ex-marido lhe imputa há mais de trinta anos. Interessante observar que assim como ele assume esse papel de agressor, ela, por sua vez, assume o de vítima. Valeria uma análise psicológica das relações complementares que cada um exerce neste casamento.

Por isso, para as mulheres, a escolarização com o retorno à escola assume, para além do acesso ao conhecimento “[...] uma ação de cuidado consigo mesmas, como um direito a um investimento pessoal, adiado por condições adversas em suas vidas e pelas responsabilidades que se lhes foram atribuídas de **cuidado do outro**” (FONSECA, 2007a, p. 49, grifo no original). Dessa maneira, a escola propicia “[...] novas perspectivas de auto-respeito, auto-estima, **auto-nomia**” (FONSECA, 2007a, p. 49, grifo no original).

Rosemberg (2001) sinaliza a necessidade da educação das mulheres como um dos recursos para a superação da pobreza. O papel da mulher na redução da mortalidade infantil, da educação das crianças, do desenvolvimento e da economia e da sustentabilidade são imprescindíveis. Desta maneira, a autora argumenta que é necessário que sejam implementadas políticas públicas que favoreçam o ingresso e a permanência da mulher no processo de escolarização.

Por conseguinte, discutir gênero na EJA é importante, tendo em vista que a população que a ela acorre já esteve na escola em momento anterior e, no retorno à sala de aula, pode continuar encontrando dificuldades para nela se manter. Tais dificuldades podem estar relacionadas ao preconceito e à discriminação em relação ao gênero, em especial no que diz respeito às mulheres. Louro (1997, p. 119-120) assevera que

[...] a presença maciça das meninas e mulheres nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis superando a presença masculina); a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação – todos esses e muitos outros processos estão atravessando a escola.

Quando iniciamos a coleta de dados da pesquisa, a intenção era de selecionarmos igual número de sujeitos do gênero masculino e feminino. Porém, a presença feminina era majoritária e, mesmo utilizando todos os homens disponíveis das turmas, não conseguimos igualar seu número ao de mulheres. Por isso, Oliveira (2010, p. 5) argumenta que

a escola deve inserir no conjunto de suas práticas curriculares a questão de gênero, objetivando levar os sujeitos à conscientização das desigualdades entre homens e mulheres evidenciadas nas relações de dominação, subordinação submetida às mulheres, intencionando sua superação, transformando assim, as relações desiguais de poder na perspectiva da equidade de gênero.

Como a temática atravessa a escola, cabe a ela a responsabilidade de trazer à discussão não somente do ponto de vista científico, mas principalmente para permitir a livre expressão e o respeito, defendendo que há relacionamento entre as pessoas plurais a partir de discussões de forma não sexista ou preconceituosa. Pois, como afirma Louro (1997, p. 27), “as identidades são sempre **construídas**, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (grifo no original) e a escola pode e deve contribuir na construção de uma perspectiva de que gênero é muito mais do que simplesmente definir se uma pessoa é homem ou mulher, é admitir que

as pessoas sejam o que elas desejam ser, sem se preocupar com os estereótipos instituídos por um grupo dominante que estabelece padrões a partir de referentes, muitas vezes, aleatórios e ilógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente a proposta do trabalho envolvia a avaliação psicopedagógica clínica de jovens e adultos alunos de EJA, no entanto, no decorrer da pesquisa nos defrontamos com um público composto por adultos e idosos. Com a obrigatoriedade de manutenção das crianças entre 7 e 14 anos na escola, estabelecida com a LDB em 1996, decorridos quase vinte anos encontramos poucos jovens que ainda não cursaram as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas três turmas pesquisadas havia apenas dois jovens com idades de 17 e 15 anos, mas que apresentavam algum tipo de deficiência intelectual, configurando a denominada inclusão. Provavelmente nos CEEBEJA encontremos maior número de jovens por atenderem às séries subsequentes do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Neste sentido o objetivo do trabalho acabou tendo como foco analisar o papel da Educação de Jovens e Adultos na transformação do saber cotidiano em saber científico, utilizando a avaliação psicopedagógica de alunos adultos em escola do município de Maringá-PR.

As razões que levaram os participantes da pesquisa a não frequentarem ou abandonarem a escola na infância, envolveu, em sua totalidade, as condições de vida a que estavam submetidas suas famílias. As necessidades financeiras para a subsistência exigiram que os pais priorizassem o uso da mão de obra dos filhos para o trabalho em detrimento da sua educação escolar. Isso nos possibilita afirmar que os motivos que levaram esses adultos a abandonarem a escola na infância foram de caráter econômico e social. A falta de escola disponível foi o que impossibilitou o acesso e a permanência na escola em apenas um caso, referendando o discurso do Estado de que o ingresso e a manutenção dos filhos no processo de escolarização é responsabilidade dos pais, como se as diferenças sociais e econômicas fossem inexistentes.

As participantes do gênero feminino foram unânimes em afirmar que queriam estudar, mas os pais as impediram, pois sua mão de obra era duplamente utilizada: na lavoura e nas tarefas domésticas. Porém, os alunos do gênero masculino também alegam a não ou pouca frequência na escola pela necessidade de trabalhar para ajudar a família financeiramente. Com isso, não foi possível confirmar se os argumentos apresentados pelos pais e relatados pelas participantes, de que a mulher não precisa de escolarização, é a causa efetiva para o impedimento de

frequência à escola, ou camufla a necessidade de trabalho. A justificativa utilizada pelos pais amenizaria a sensação de desconforto por não poder oferecer/manter educação formal às filhas e aos filhos. No entanto, quando duas mulheres participantes da pesquisa afirmam que posteriormente os maridos as impediram de estudar fica evidente o controle que o homem ainda exerce sobre a mulher, subjulgando-a física, emocional e intelectualmente.

Os motivos apontados para o retorno à escola pelos participantes envolvem desde o aprendizado para fins religiosos, até a necessidade de realizar atividade fora de casa, como recurso para evitar a solidão e os problemas de saúde que podem decorrer dela, e a ocupação de um tempo ocioso por conta da aposentadoria por tempo de serviço, por idade ou por invalidez. Tais alegações denotam explicações de caráter pessoal e um desconhecimento da função da escola na instrumentalização do cidadão em seu processo de inserção social, além da não compreensão de que o domínio do conhecimento científico proporciona a metacognição, atributo especificamente humano.

Observamos que o maior índice de faltas e de abandono na EJA encontra-se entre os alunos do período noturno, com pessoas mais jovens e que ainda trabalham. Realizamos várias entrevistas iniciais com muitas pessoas, sem poder continuar o processo diagnóstico, pela pouca assiduidade ou mesmo pela evasão da escola. A alegação de boa parte desses alunos envolveu questões referentes ao trabalho. Já no período da manhã as faltas ou atrasos quase sempre estavam relacionadas a problemas de saúde dos próprios alunos ou de familiares.

Dos onze participantes da pesquisa observamos que, apesar de praticamente todos apresentarem defasagem cognitiva em pelos menos uma das estruturas mentais (classificação, seriação ou conservação), apenas três apresentaram indícios de problemas de aprendizagem, indicando que os demais se encontram em transição do pensamento pré-operatório para o operatório formal. É possível afirmar que tais estruturas não foram construídas na infância, quer seja por inadequadas oportunidades de acesso a situações que lhes permitissem essa construção quer seja pela não escolarização. Os que apresentam comportamentos de conduta que se enquadram no período pré-operatório apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem escolar em relação aos demais.

Entretanto e apesar da não construção das estruturas cognitivas, os alunos conseguem realizar muitas das atividades propostas pelos professores, não só

porque há uma aparente facilitação por parte do docente, mas, principalmente, porque os estudantes utilizam as ferramentas de que dispõem, adquiridas e construídas como resultado das experiências vivenciadas para solucionar os problemas de sua vida pessoal e que são transpostos para os problemas da escola. Todavia, seu pensamento é pautado na experiência imediata, o que acaba por comprometer o levantamento de hipóteses ou de proposições abstratas, pois pauta-se no fazer e não no pensar sobre a ação e o pensamento. Além disso, muitas vezes o conhecimento permanece no senso comum sem sua compreensão do ponto de vista científico.

Os conteúdos programáticos previstos para a EJA parecem não ser contemplados na íntegra em sala de aula, provavelmente porque os professores vejam limites na aprendizagem de seus alunos e não acreditem que tenham condições para aprender o que consta na Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA (RIBEIRO *et al.*, 1997). Com isso, os conhecimentos dominados pelos alunos são muito básicos, não somente em termos de escrita, leitura e matemática, como também no que se refere à uma melhor percepção de si mesmo e de suas capacidades e potencialidades.

Num primeiro momento acreditávamos que os instrumentos disponíveis para a avaliação psicopedagógica clínica configuravam-se como voltados para um público exclusivamente infanto-juvenil. Todavia eles se mostraram também adequados a um público adulto, exigindo adequações do ponto de vista da análise dos dados levantados. Ao mesmo tempo, convém ressaltar que, como os participantes da pesquisa encontram-se em nível básico de domínio de conhecimentos científicos, quando da avaliação de adultos em nível mais avançado de escolarização tais instrumentos podem não se mostrar adequados.

Trabalhos como esse são necessários na medida em que o processo de aprendizagem de adultos apresenta características bastante específicas e que precisam ser melhor conhecidas para a criação e/ou adaptação de instrumentos visando não somente a avaliação psicopedagógica clínica, mas, também, a oferta de uma educação escolar que de fato seja voltada para esse público. Os resultados obtidos nos possibilitam afirmar que a EJA precisa oferecer situações de aprendizagem em que o adulto alcance o pensamento científico por meio do ensino que atenda às características de seus alunos com programas, metodologias, recursos e atividades voltadas para adultos.

Ao mesmo tempo, vale assinalar que a EJA deve ser uma modalidade de ensino com os dias contados, na medida em que a população infantil e jovem se

escolariza, mesmo que por exigências legais, no decorrer dos anos as pessoas com mais idade tenderão a se configurar como público escolarizado. Essa é a meta de órgãos internacionais, como a ONU e a UNICEF, e de instituições nacionais que pesquisam e defendem uma escola para todos.

Finalizando o trabalho é possível afirmar que, do ponto de vista humano, mais do que tudo, os participantes demonstraram um crescimento pessoal no que se refere à uma melhor compreensão de si mesmos como sujeitos do processo de aprendizagem escolar que se pauta, obrigatoriamente, nas experiências adquiridas fora e antes dos muros escolares. Muitos afirmaram se sentir valorizados em seus saberes e respeitados como pessoas.

Para a pesquisadora, por sua vez, a realização do trabalho proporcionou uma reflexão sobre a vida e sobre o saber cotidiano, desencadeando questionamentos acerca da escola que temos e da que necessitamos/queremos, e um encantamento sobre o adulto e o idoso que ingressam/regressam aos bancos escolares confirmando que aprender é para sempre.

Desta forma, é possível afirmar que a pesquisa resultou em crescimento mútuo: pesquisadora/pesquisados.

REFERÊNCIAS

ALCALÁ, Adolfo. **Propuesta de una definición unificadora de andragogía**. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado. Maestría en Educación Abierta y a Distancia. Área de incumbencia: el adulto en situación de aprendizaje. Unidad curricular: Andragogía, marzo 1997. Disponível em: <<http://postgrado.una.edu.ve/andragogia2007-2/paginas/alcala1997propuesta.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2013.

ALFASOL. Alfabetização Solidária. **Alfabetização Solidária**. 2013. Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br/site/alfasol.asp>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALOPECIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Alopecia>>. Acesso em: 27 set. 2013.

ARAÚJO, Nelma Sgarbosa Roman de. **A Educação de Jovens e Adultos e a resolução de problemas matemáticos**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O *déficit* cognitivo e realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 31-48.

ASHCRAFT, M. H. Math Anxiety: personal, educational, and cognitive consequences. **American Psychological Society**, Washington, v. 11, n. 5, p. 181-185, 2002.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como? **Veritati**, Lisboa, n. 4, p. 73-80, 2004. Disponível em: <<http://joneicb.sites.uol.com.br/publi.html>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010.

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo: Isis, 1998.

BERNARDIM, Márcio Luiz; JORGE, Céuli Mariano. A implantação do PROEJA no Paraná: análise a partir da percepção de alunos e professores. In: ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BOTELHO, Tarcísio. Contando os milhões. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 76-79, fev. 2004.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias de hoje. 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº. 19.513**: dispõe sobre a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Brasília, DF: CFE, 1945.

_____. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1946.

_____. Conselho Federal de Educação. **Lei nº. 5.692/1971-CNE**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: CFE, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: ECA, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.424/1996**: dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF: MEC, 1996b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 11/2000-CNE**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1/2000-CNE/CEB:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/Câmara de Educação Básica, 2000b.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 1.0702/2001:** Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: PNE, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA:** Manual de Operações. Brasília, DF: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/images/phocadownload/reforma_agraria/projetos_e_programas/educacao_no_campo_prонера/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Alunos e alunas da EJA.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. v. 1 (Cadernos da EJA).

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 11.741/2008.** Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica:** 2011 – resumo técnico. Brasília, DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2013.

_____. **Programa Brasil Alfabetizado-Novo.** 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: 1 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).** 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562>. Acesso em: 2 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.** 2013c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/encceja/encceja>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

BRASLAVSKY, Berta. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-34.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duleo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo**. 2007. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html>. Acesso em: 26 mar. 2013.

CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722002000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 1 maio 2013.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. A matemática no alfabetismo funcional. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 35-50.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CORRÊA, Ronaldo de Oliveira. **Definindo gênero**. 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1qztoicSu_SWnSrCX0o_wqkTlxVvtimzMo8MD_xCw2t9I/preview?pli=1>. Acesso em: 8 jun. 2012.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, João Pessoa, n. 6, ano 4, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

CEARON, Nelcida Maria; MENDES JÚNIOR, Jerson Oliveira. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: uma responsabilidade social. **Revista da Alfabetização Solidária**: Políticas Públicas em Eja, São Paulo, v. 8, n. 8/9, p. 21-32, 2008/2009.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. A teoria de Jean Piaget e a educação. In: PENTEADO, Wilma Milan Alves (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980. p. 84-100.

_____. As controvérsias em pauta. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 1-2, 1987. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931987000100006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2013.

CHRISTOFONI, Mara Conceição Pillon. **Aprendizagem da língua escrita**: construção dos processos de ler e escrever. 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_18_32_APRENDIZAGEM_DA_LINGUA_ESCRITA_CONSTRUCAO_DOS_PROCESSOS_DE_L.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2013.

CIRURGIAS REPARADORAS. **Cirurgia de Mão**. Disponível em: <<http://www.ferrerpardo.com.br/procedimentos/mao/default1.htm>>. Acesso em: 27 set. 2013.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Introdução: a construção social da alfabetização. In: _____. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a. p. 11-26.

_____. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: _____. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b. p. 27-57.

CORDELLINI, Júlia Valéria Ferreira. **Adolescência e a saúde física e mental**. 2007. Disponível em: <http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca_igualdade_38_2.php>. Acesso em: 12 maio 2013.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 64-82, 2010. Disponível em: <<http://geppge.blogspot.com.br/2010/04/caderno-de-pesquisa-pensamento.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

COSTA, Flavia Dalla. **Expectativas dos jovens da EJA em relação à escola**. 2008. 117 f. Mestrado (Dissertação em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2008.

DAVID, Hellen Costa; FURLANETTE, Fátima Maria R. F. P. **O Programa de Alfabetização Solidária e a erradicação do analfabetismo no Brasil**. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, 2013. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss10_05.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2013.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DINGWALL, John. **Improving numeracy in Canada**. Montreal: National Literacy Secretariat, 2000.

DOMAHIDY-DAMI, Catherine; LEITE, Luci Banks. As provas operatórias no exame de funções cognitivas. In: LEITE, Luci Banks (Org.). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 111-123.

ELKIND, David. **Crianças e adolescentes**: ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ELKIND, David. As oito idades do homem segundo Erikson. **Diálogo**, Lisboa, v. 11, n. 1, p. 3-12, 1978.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FÁVERO, Maria Helena. Desenvolvimento cognitivo adulto e a iniciação escolar: a resolução de problemas e a notação das operações. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 1999.

FÁVERO, Maria Helena; SOARES, Maria Tereza C. Iniciação escolar e a notação numérica: uma questão para o estudo do desenvolvimento adulto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 43-50, jan./abr. 2002.

FEBRE MACULOSA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Febre_maculosa>. Acesso em: 27 set. 2013.

FERNANDES, Andrea da Paixão. A relação trabalho e EJA na década de 1990: expectativas e perspectivas presentes nos discursos dos operários da construção civil. In: ANPED – Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 16. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990a. p. 9-41.

_____. Processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar. In: _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 16. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990b. p. 64-95.

_____. **Com todas as letras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *et al.* Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, México: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados Del IPN, p. 21-33, abr. 1983.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 16. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. p. 42-63.

FISSURA LABIOPALATAL. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fissura_labiopalatal>. Acesso em: 27 set. 2013.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. In: IXENEM - ENCONTRO NACIONAL DE MATEMÁTICA, 2007b, Belo Horizonte [Anais eletrônicos...], Belo Horizonte, 2007b. 1CDROM.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época).

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAG, Barbara. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo: Cortez, 1984.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 8, p. 70-80, fev. 1989.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GOMES, Ana Waleska Amaral. **Plano Nacional de Educação: um olhar sobre o cumprimento das metas da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, maio 2007. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Lilian (Org.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4. ed. 7. impr. São Paulo: Ática, 2003. p. 257-282.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p. 111-128.

_____. **O direito à educação no Brasil**. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/WEBTECA/o%20direito%20a%20educacao%20no%20brasil.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./mar. 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 1991 e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1986-1990, 1992-1993, 1995, dados não publicados**. Brasília, DF: IBGE, 1996. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm>>. Acesso: 25 jan. 2013.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD**. Brasília, DF: IBGE, 2001. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2001/graficos_pdf>. Acesso: 15 maio 2013.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD**. Brasília, DF: IBGE, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/graficos_pdf>. Acesso: 15 maio 2013.

IBGE. **Censo 2010**. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1>. Acesso em: 14 maio 2012.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD**. Brasília, DF: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/graficos_pdf>. Acesso: 15 maio 2013.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. **Novo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **O que é o INAF**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **2º. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**: um diagnóstico para a inclusão social (Avaliação de Matemática). São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2002. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf02.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

_____. **Alfabetismo funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2004. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf04.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Dados e indicadores sobre distribuição de renda, pobreza, educação, saúde, previdência social e segurança pública**. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em: 2 mar. 2013.

JESUS, Osvaldo Freitas de; PEREIRA, Luiza Helena Marangoni. Jovens e adultos: os esquecidos da política educacional. **Revista de Alfabetização Solidária**, São Paulo: UNIMARCO, v. 8, n. 8/9, p. 47-58, 2008/2009.

JORGE, Céuli Mariano. Educação profissional integrada à educação de Jovens e adultos – PROEJA. In: EDUCER – Congresso Nacional de Educação, 3.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2009. p. 9724-9734. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2402_1885.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KUMON. **O que é o método Kumon** (características). Disponível em: <http://www.kumon.com.br/sobre_o_kumon/>. Acesso em: 27 set. 2013.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-116.

LEMOS, Sandra Monteiro. **Mito do alfabetismo, da escolarização e outros mais na escrita de alunos/as de um programa de alfabetização de adultos**. Itajaí: ANPED Sul, 2008.

LÉON, Antoine. **Psicopedagogia dos adultos**. São Paulo: Nacional Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: PUC, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos pós-Lei nº. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 82, p.17-39, nov. 2009.

_____. **A trajetória da EJA na década de 90, políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/76811836/Trajectoria-Da-Eja-Decada-de-90-Maria-Margarida-Machado>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

MADEIRA, Ana Isabel. Histórias cruzadas: identidades, fronteiras e ficções da lusofonia. **Revista Índice**, São Paulo. v. 3, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7210/1/%C3%8Dndice2011.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

MAIA, Lícia de Souza Leão. Matemática concreta x Matemática abstrata: mito ou realidade? In: ANPED – Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1911t.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2013.

MARINGÁ. **Educação de Jovens e Adultos**. Maringá: Secretaria de Educação, 2013. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=educacao-jovens-adultos>>. Acesso em: 1 abr. 2013.

MARTINS, Ana Paula. **A escola, a ruptura, o retorno**: a educação de jovens e adultos. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MENDES, Tania Scuro; SCHEIBEL, Maria Fani. A Educação de Jovens e Adultos em novos cenários sociopolíticos. **Revista da Alfabetização Solidária**, São Paulo: v. 8, n. 8/9, p. 11-20, 2008/2009.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e o processo de alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1980.

MILCZEWSKI, Iára Scandelari. **A escolarização de jovens e adultos trabalhadores: razões do abandono e retorno à escola.** 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/06_40_12_A_ESCOLARIZACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_TRABALHADORES_RAZOES_DO_.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2013.

MORAES, M. A. C. de. **Atuação psicopedagógica institucional na EJA: a prática da negociação nos processos de ensino e aprendizagem na escola.** 2006. Disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista40/Marcinha.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2009.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-76.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. O desenvolvimento da escrita no adulto. In: _____. (Org.). **Alfabetizando adultos.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1996. p. 15-19.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

NERI, Marcelo Côrtes (coord.). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2013.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. **Classificação, seriação e contagem no ensino do número: um estudo de epistemologia genética.** Marília: Oficina Universtária Unesp, 2007.

_____. Pesquisas atuais sobre a construção do conceito de número: para além de Piaget? **Educar em Revista**, Curitiba: Número Especial, v. 1, p. 109-124, set. 2011.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; BARBOSA, Magda Ribeiro de França. As crianças, os números do cotidiano e os números da escola. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, ano 2, p.129-142, maio/ago. 2008.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; PAVANELLO, Regina Maria. A abstração reflexionante e a produção do conhecimento matemático. **Bolema**, Rio Claro, ano 21, n. 30, p. 11-130, maio/ago. 2008.

OCAMPO, María Luisa Siquier; ARZENO, María Esther García; PICCOLO, Elza Grassano de e cols. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

OLIVEIRA, Ari Batista de. **Andragogia** – a educação de adultos. 2013. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/andragogia/andragogia-educa%C3%A7%C3%A3o-de-adultos#.UauSSUofqUY>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

OLIVEIRA, Deiseane Louise Santos. As relações de gênero da educação de jovens e adultos. In: EPEAL – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010. p. 1-10. Disponível em: <<http://dmd2.webfaccional.com/>>. Acesso em: 23 maio 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas da EJA. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, jan./jun. 2007.

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

ONU. Organização das Nações Unidas. **Oito metas para o milênio**. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ODM.aspx>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

OPS/OMS. Organización Panamericana de la Salud./Organización Mundial de la Salud. **Estrategia y plan de acción regional sobre los adolescentes y jóvenes** – 2010-2018. Washington, DC: 2010. Disponível em: <<http://www2.paho.org/hq/dmdocuments/2011/Estrategia-y-Plan-de-Accion-Regional-sobre-los-Adolescentes-y-Jovenes.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2013.

PARANÁ. **Programa Paraná Alfabetizado**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=171>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2006.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Núcleo Regional de Maringá. 2013. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/maringa/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=134>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

PELEGRINI, Denise. Emília Ferreira. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola on-line**, n. 162, p. 1-4, maio 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/162_mai03/html/falamestre>. Acesso em: 5 jun. 2013.

PIAGET, Jean. **A psicologia**. Amadora (Portugal): Bertrand, 1970. v. 4.

_____. **El lenguaje y el pensamiento en el niño**: estudio sobre la lógica del niño (I). 4. ed. Buenos Aires: Guadalupe, 1976.

_____. **Psicología de la inteligencia**. Buenos Aires: Psique, 1981.

_____. **A Epistemologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983a (Coleção Os Pensadores).

_____. **Problemas de Psicologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b (Coleção Os Pensadores).

_____. O possível, o impossível e o necessário. In: LEITE, Luci Banks; MEDEIROS, Ana Augusta de (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 51-71.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Gênese da estruturas lógicas elementares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. **A gênese do número na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília, DF: INL, 1975.

PINHO, Maria José Souza. Abordagens de gênero e educação: estratégia para a igualdade e liberdade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 4., 2007, Maceió. **Anais...** Maceió, 2007. p. 1-11.

POMPEU, Carla Cristina. **A experiência escola de alunos jovens e adultos e sua relação com a matemática**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PORTAL DOS FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO BRASIL. **Confintea**. 2013. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/confintea>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

PRIBERAM DICIONÁRIO. **Fonema**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=fonema>>. Acesso em: 27 set. 2013.

PRIBERAM DICIONÁRIO. **Grafema**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=grafema>>. Acesso em: 27 set. 2013.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação Matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

_____. *et al.* **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n. 2, p. 515-539, jul./dez. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 21. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Francisco Cláudio de Sousa. **A evasão escolar de jovens do Ensino Médio de uma escola pública de Itaituba-Pará**. 2005. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SINCLAIR, A. A notação numérica na criança. In: _____. (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. p. 71-96.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artemed, ano 4, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. Discurso e “verdade”: a produção das relações entre mulheres, homens e matemática”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 17, v. 2, n. 344, p. 595-613, maio/ago. 2009.

STEIN, Lilian Milnitsky. **Teste de Desempenho Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, L. R. de; BRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: LíberLivro, 2004. p. 63-85.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOLEDO, Maria Elena. **As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados**. 2003. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Recommendation on the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session**. Nairobi, 26 November 1976. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF>. Acesso em: 22 ago. 2013.

_____. **Declaração de Hamburgo**. Brasília, DF: Sesi/UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Buenos Aires: Visca & Visca, 2008a.

_____. **O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica**. São José dos Campos: Pulso, 2008b.

_____. Provas, avaliação e protocolos de casos. In: VISCA, Jorge; SCHUMACHER, Silvia. **O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica – parte II: pré-adolescentes, adolescentes e adultos**. São José dos Campos: Pulso, 2012. p. 37-146.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginación y creación em la edad infantil**. 2. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1999.

WEDEGE, Tine. Adults' resistance to learn in school versus adults' competences in work: the case of mathematics. **Workplace Learning - From the Learners' Perspective Learning Lab Denmark**. Copenhagen 25-27 November 2004. p. 1-17.

WEIDUSCHAT, Edith. **Marcha Forçada**: um estudo sobre práticas e representações do aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Blumenau/SC. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ZUNINO, Delia Lerner. **A matemática na escola**: aqui e agora. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

APÉNDICES

APÊNDICE A INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE A.M.S.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: A.M.S.
- Idade: 70 anos
- Escola: E. M. A. P. – Modalidade EJA
- Série que cursa: Fase I – 2ª. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

22/08/2013, 29/08/2013, 02/09/2013, 04/09/2013 – 4 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Seriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

Encontra-se em nível alfabético da escrita, pois além de escrever corretamente as palavras ainda o faz com letra cursiva. Os erros de grafia apresentados (destampar com n, balanço com s, similaridade com c, por exemplo) se configuram como ortográfico-pedagógicos, naturais no processo de aprendizagem da escrita.

Na aritmética reconhece os numerais e as quantidades que representam e apresentou bom desempenho nas operações de adição e subtração de dois números, realizando os cálculos mentalmente com a ajuda do concreto (os dedos).

Quanto à leitura, quando as palavras são mais complexas primeiro lê em voz baixa. Os erros apresentados como: costas por gostas, omissão do ã em caminhão e do r final em acordar, não são significativos para a série em que se encontra.

- Cognitiva:

Os resultados indicam comportamentos de conduta com predominância operatório-concreto, nas provas de conservação. Nas provas envolvendo classificação apresenta comportamentos de conduta pré-operatória. Essas estruturas deveriam estar construídas por volta dos 6/7 anos de idade, mas, a não frequência à escola nesse período, aliado a um ambiente familiar que não promoveu situações que oportunizassem o desenvolvimento não se deu. Nas provas que avaliam estruturas

previstas para o período operatório-formal (combinação e permutação) não obteve êxito.

- Afetivo-social:

Apesar de certo sentimento de inferioridade, mostra-se otimista perante a vida. Estabelece processo identificatório com a figura da professora, o que favorece o processo de aprendizagem.

- Dinâmica familiar:

Apesar de histórico familiar com muitas dificuldades de ordem financeira e emocional, atualmente encontra-se com a vida estabilizada, encontrando na escola e na igreja locais de encontros e trocas.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Não apresenta problema significativo de aprendizagem.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Escola: Trabalho com jogos podem ajudá-la a melhorar seu desempenho na matemática e auxiliá-la a aperfeiçoar sua leitura e escrita.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE B INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE C.S.N.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: C.S.N.
- Idade: 60 anos
- Escola: E.M.A.P.– Modalidade EJA
- Série que cursa: Fase II – 4^a. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

05/09/2013, 06/09/2013, 09/09/2013, 10/09/2013 – 4 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Sieriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

Seu nível de escrita é silábico-alfabético, pois já superou a necessidade de uma letra para representar cada sílaba da palavra, mas ainda omite letras ou sílabas, principalmente as finais, e quando se trata de palavras com sílabas mais complexas: industrialização por indetrializnãõ, cristalização por quidaliz. Confunde as letras m e n. Na aritmética realizou as operações de adição e subtração com facilidade, apresentando pequenos erros, mesmo com mais de duas parcelas. No entanto, fez os cálculos mentalmente com o auxílio dos dedos. Na operação de multiplicação iniciou multiplicando e concluiu somando, demonstrando que ainda não há compreensão do mecanismo envolvido na operação. Afirmou que não sabe realizar divisões.

No que se refere à leitura, lê ora soletrando ora silabando. Omite letras e também se confunde em relação às letras m e n. Demonstra dificuldades na leitura de dígrafos e encontros consonantais.

- Cognitiva:

Mostra a prevalência de comportamentos de conduta operatório-concreto, principalmente nas provas de conservação. Nas provas que envolvem classificação demonstra pensamento pré-operatório. Esse desempenho pode estar vinculado à não frequência à escola na infância aliado às experiências vivenciadas, tanto em sua família inicial quanto na família que se formou com o casamento e os filhos.

Demonstra não ter construído as estruturas previstas para o período operatório-formal (combinação e permutação).

- Afetivo-social:

Demonstra bom vínculo com a figura da professora, o que facilita o processo de aprendizagem.

- Dinâmica familiar:

Mostra-se amarga em relação à figura do marido e que se estende à vida, o que é compreensível perante os relatos apresentados por ela. Sente-se impotente para tomar uma atitude e vai vivendo dia a dia.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Apresenta certa dificuldade de aprendizagem, provavelmente desencadeada por problemas de ordem emocional, com o desenvolvimento de bloqueios em relação à escolarização, em decorrência de vivências da infância e posteriores.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Atendimento psicopedagógico;
- Avaliação psicológica;
- Escola: Trabalho com jogos podem ajudá-la a melhorar seu desempenho de modo geral.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE C INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE D.A.B.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: D.A.B.
- Idade: 75 anos
- Escola: E.M.A.P. – Modalidade EJA
- Série que cursa: Fase I – 1ª. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

22/08/2013, 28/08/2013, 30/08/2013, 03/09/2013 – 4 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Seriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

Durante a realização do sub-teste de escrita pediu à psicopedagoga para ditar as palavras de forma soletrada. Escreveu corretamente seu nome e encontra-se no nível pré-silábico, pois pressupõe a necessidade de mais de uma letra na grafia de palavras, utilizando, neste caso, duas letras aleatórias para cada palavra.

No sub-teste de aritmética respondeu muito rapidamente às questões orais. Nas operações de adição e subtração simples, fez os cálculos mentalmente, de forma correta e muito rápida. Quando começou a se deparar com exercícios que não sabia perguntou se podia pular.

Iniciou fazendo a leitura correta das palavras de sílabas simples, mas assim que as palavras começaram a apresentar sílabas mais complexas pediu para pular e em seguida para que parássemos, pois não conseguiu mais ler. Disse que os olhos começaram a embaralhar as letras e que não conseguiu enxergar direito.

Os resultados indicam diferenças bastante significativas em relação ao conhecimento matemático e o relativo à leitura e, principalmente, à escrita. Apresentou desempenho superior na matemática, médio inferior na leitura em relação e inferior em relação à série que cursa.

- Cognitiva:

Mostra a prevalência de comportamentos de conduta operatório-concreto, principalmente nas provas de conservação. Nas provas que envolvem classificação demonstra pensamento pré-operatório. Esse desempenho pode estar vinculado à não frequência à escola na infância aliado às experiências. Demonstra não ter construído as estruturas previstas para o período operatório-formal (combinação e permutação).

- Afetivo-social:

Expressa uma sensação de infantilidade, como se tivesse sempre alguém para completar as coisas que não consegue realizar, cobrir as possíveis consequências de seus atos.

Demonstra certo saudosismo em relação à vida.

- Dinâmica familiar:

Demonstra bom vínculo familiar. Mostra certa dependência em relação à figura da esposa e orgulho do desempenho dos filhos e netos perante a vida.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Demonstra comportamentos que podem nos fazer sugerir que evite situações em que se sinta ameaçado ou constrangido, apresentando comportamentos de fuga, buscando alguém que possa fazer por ele. Tais comportamentos, acabam por dificultar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois demandam enfrentamento de conflitos cognitivos a serem superados para que o processo de aprendizagem se efetive.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Escola: Oferecer atividades que exijam, dele, enfrentamento dos conflitos cognitivos, naturais ao processo de aprendizagem.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE D INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE E.R.S.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: E.R.S.
- Idade: 56 anos
- Escola: E.M.A.P. – Modalidade EJA
- Série que cursa: Fase II – 3ª. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

03/09/2013, 04/09/2013, 05/09/2013, 06/09/2013 – 4 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Seriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

No sub-teste de escrita apresentou erros de cunho didático-pedagógico, na medida em que podem ser corrigidos com exercícios de fixação, tais como: coletividade com i no final, indicando literalidade, fortificação com s, falta de acento na palavra rápida, dentre outros. Sua escrita encontra-se no nível alfabético.

Realizou os exercícios envolvendo as operações de adição e subtração com facilidade. Ao realizar a primeira conta envolvendo multiplicação utilizou os dedos. Nas atividades de divisão disse que não sabia fazer. Seu desempenho foi médio em relação à série que cursa, indicando que as experiências vivenciadas lhe deram um repertório de conhecimentos que possibilitam o aprendizado da matemática na escola.

Ao iniciar o sub-teste de leitura diz que algumas palavras fazem a língua enrolar e acha graça, rindo. Apresentou apenas quatro erros, dois envolvendo palavras com a letra x – explicação (que leu aplicação) e excepcional (que não conseguiu ler) – e outros dois que pareceram distração (trocando o primeiro d por na palavra rescindido e omitindo o segundo i em marsupiais).

- Cognitiva:

Mostra a prevalência de comportamentos de conduta operatório-concreto, principalmente nas provas de classificação e conservação. Demonstra não ter construído as estruturas previstas para o período operatório-formal (combinação e permutação). Tais resultados podem ser considerados adequados.

- Afetivo-social:

Apesar das dificuldades encontradas no decorrer da vida, mostra-se otimista quanto ao futuro. Busca agradar as pessoas ao seu redor, como forma de ser percebida e valorizada.

- Dinâmica familiar:

Mãe batalhadora cuidando dos filhos sozinha e dando a eles condições para serem o que são. Mostra-se saudosa das netas e do filho mais velho.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Não apresenta dificuldades significativas de aprendizagem.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Escola: atividades com jogos em sala de aula poderão ajudar a melhorar seu desempenho no que se refere aos conteúdos escolares.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE E INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE E.G.S.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: E.G.S.
- Idade: 57 anos
- Escola: E.M.A.P. – Modalidade EJA
- Série que cursa: Fase II – 3ª. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

20/08/2013, 22/08/2013, 23/08/2013, 27/08/2013 – 4 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Seriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

Sua escrita encontra-se no nível silábico-alfabético, pois seus erros denotam dificuldades de ordem didático-pedagógicas, tais como: revolto com u, consolado com m, quebramento iniciando por c, dentre outros.

No sub-teste de aritmética, executou as operações de adição e subtração e as de multiplicação mais simples. Disse que não sabia fazer as de divisão. Fez os cálculos utilizando os dedos como apoio.

Quanto à leitura apresentou alguns erros nas palavras com sílabas complexas.

- Cognitiva:

Apresentou comportamentos de conduta tanto pré-operatória quanto operatória concreta, com um mesmo número de provas em um nível quanto em outro. Nas provas de classificação, que deveriam estar construídas aos 6/7 anos apresentou desempenho de nível I, o que permite analisar a ausência de experiências oportunizadas pela família e pela escola que não aconteceram impedindo a construção de tais estruturas. Nas provas de combinação e permutação, relativas ao pensamento operatório formal não obteve êxito, indicando que não se constituíram.

- Afetivo-social:

Gosta de fazer as coisas do seu jeito, não levando em consideração a opinião de outras pessoas. Apresenta facilidade no estabelecimento de vínculos afetivos com as pessoas, o que favorece o aprendizado no ambiente escolar.

- Dinâmica familiar:

Parece desejar viver, ou reviver, na atualidade uma relação familiar idealizada: pai, mãe e filhos. Mostra-se poderosa e cuidadora de todos (marido, filhos, netos, afilhado).

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Não apresenta dificuldades significativas de aprendizagem.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Escola: atividades com jogos em sala de aula poderão ajudar a melhorar seu desempenho no que se refere aos conteúdos escolares.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE F INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE F.F.S.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: F.F.S.
- Idade: 55 anos
- Escola: E.M.A.P. – Modalidade EJA
- Série que cursa: Fase I – 2ª. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

05/09/2013, 06/09/2013, 09/09/2013, 10/09/2013 – 4 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Seriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

No sub-teste de escrita demonstrou bastante dificuldade. Repetiu a primeira sílaba de cada palavra ditada mas com a vogal a, por exemplo, a palavra toca disse to ta. Soletrou cada palavra, mas como não se lembra, ou não sabe, como grafar as letras não conseguiu escrever a maioria das palavras. Depois que escrevia voltava para conferir e entrava em conflito quando não conseguia ler o que havia grafado, em algumas vezes, mesmo estando escrito de forma incorreta dizia a palavra correta.

Sua escrita encontra-se entre os níveis pré-silábico e silábico, tendo em vista que algumas vezes representa uma sílaba por uma letra e outras vezes não. Sempre que representa uma sílaba com uma vogal, a sílaba seguinte é escrita com uma consoante. Efetua troca de letras, tais como: g/q, d/b, p/b, b/p, c/q, indicando possível problema de ordem fonológica.

Em relação ao sub-teste de aritmética demonstra não dominar valor posicional, desconsiderando unidade e dezena quando da montagem das contas. Usou os dedos e riscos no papel, como recurso para auxiliar nas operações de adição e subtração simples. Escreve alguns números de forma espelhada, como o 6 e o 9.

Como não conhece todas as letras, começou a soletrar, mas não conseguiu dar continuidade ao sub-teste de leitura.

- Cognitiva:

Apresentou comportamentos de conduta predominantemente pré-operatória o que pode estar prejudicando seu desempenho na escola, pois tais estruturas são fundamentais para o aprendizado escolar.

- Afetivo-social:

Demonstra certa dificuldade de socialização. Apresenta auto-estima rebaixada, fazendo-a desacreditar de sua capacidade, mostrando-se muito exigente consigo mesma. Apresenta certa ansiedade e insegurança.

- Dinâmica familiar:

Expressa certa tristeza pela falta de união da família, não só por se reunirem nos finais de semana e nas festas de fim de ano, mas, também, por ainda não conhecer a bisneta, que tanto deseja.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Levando em consideração de que se encontra há três anos na EJA, ignorando períodos anteriores seu desempenho foi muito abaixo do esperado. Contudo, esse desempenho se ajusta ao apresentado nas provas operatórias, indicando uma imaturidade cognitiva.

O aspecto emocional, com um nível de exigência em relação a si mesma, com descrédito de sua capacidade alidada a auto-estima rebaixada, corroboram com o quadro.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Avaliação psicológica;
- Atendimento psicopedagógico;
- Escola: atividades com jogos em sala de aula poderão ajudar a melhorar seu desempenho no que se refere aos conteúdos escolares.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE G INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE G.C.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: G.C.
- Idade: 77 anos
- Escola: E.M.A.P.– Modalidade EJA
- Série que cursa: Fase II – 4ª. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

23/08/2013, 27/08/2013, 29/08/2013, 03/09/2013 – 4 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Sieriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

Repetiu oralmente cada palavra ditada pela psicopedagoga antes de escrevê-las no sub-teste de escrita. Nas palavras com a letra L pronunciou de forma correta, no entanto, ao escrever usou a letra R. Pesquisando sobre a escrita japonesa verificamos que a letra L não existe nesse idioma, provavelmente seja essa a dificuldade dos japoneses e descendentes em pronunciar e escrever palavras que tenham a letra, como foi o caso de G.C. que escreveu com R as palavras: martelada, calafrio e cristalizar. No entanto, escreveu outras palavras com a letra L corretamente, como coletividade.

No sub-teste de aritmética apresentou um desempenho superior ao esperado para a série que cursa, sugerindo, novamente, a influência da cultura oriental em sua formação. Realizou os cálculos mentalmente registrando posteriormente o resultado. Efetuou as quatro operações com tranquilidade e interrompendo o teste apenas quando se deparou com as frações dizendo que não tinha aprendido ainda.

Na leitura apareceu a mesma questão relacionada com a letra L sendo substituída pela letra R, como nos casos das palavras: palavra, aplicado e atlas. Além disso, apreendeu dificuldades na leitura das palavras com a letra x, tais como: exausto, explicação e trouxe.

- Cognitiva:

Apresentou predomínio de comportamentos de conduta operatório concreta, principalmente nas provas de conservação. Nas provas de classificação indica transição do pensamento pré-operatório para o operatório concreto.

- Afetivo-social:

Mostrou-se muito detalhista, tornando-se muito exigente consigo mesmo, com receio de não atender às expectativas, provocando certa insegurança e ansiedade. Aponta dificuldade em expressar afeto e carinho. Denota espírito artístico no que se refere ao desenho e à escultura.

- Dinâmica familiar:

Demonstra uma visão de familiar idealizada com papéis masculino e feminino definidos com padrões mais conservadores, cabendo aos filhos respeito e disciplina.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Não apresenta dificuldades significativas de aprendizagem. Os problemas verificados na escrita e na leitura e emocional, são de ordem cultural relacionada com a sua descendência japonesa: não existe a letra L, bastante utilizada na língua portuguesa, e uma rígida disciplina, que exige bom desempenho e respeito.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Escola: atividades com jogos em sala de aula poderão ajudar a melhorar seu desempenho no que se refere aos conteúdos escolares.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE H INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE M.R.G.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: M.R.G.
- Idade: 64 anos
- Escola: E.M.A.P. – Modalidade EJA
- Série que cursa: Fase II – 4ª. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

21/08/2013, 26/08/2013, 28/08/2013, 30/08/2013, 02/09/2013 – 5 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Seriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

Sua escrita encontra-se no nível silábico alfabético, apresentando erros considerados didático-pedagógicos, tais como: revolto, varonil e elmo com u e consolado com c. Podem ser solucionados com a intervenção da professora em sala, para fixação.

No sub-teste de aritmética realizou os cálculos com números baixos mentalmente, sussurrando e utilizando os dedos como apoio, principalmente nos exercícios que envolviam a operação de subtração. Quando os cálculos eram mais complexos efetuou a operação por escrito. Demonstrou maior dificuldades nas operações de multiplicação e divisão. Quando começaram as atividades envolvendo frações disse que não sabia fazer.

Realizou a leitura de forma lenta e silabada. Em alguns casos leu por adivinhação, lendo a primeira sílaba e a partir daí dizendo uma palavra que conhecia com aquela sílaba inicial. Apresentou maior dificuldade nas palavras com s e x, com diferentes sons, como marsupiais e durex, por exemplo.

- Cognitiva:

Os dados indicam predomínio de comportamentos de conduta operatória concreta, principalmente da estrutura mental de conservação. Nas provas de classificação,

combinação e permutação, demonstrou que não percebe que os diferentes atributos dos objetos permitem sua alocação em diferentes grupos, além de permitir diferentes organizações, dependendo de que atributo se escolhe.

- Afetivo-social:

Mostrou-se muito exigente consigo mesmo, desvalorizando sua produção. Denota bom vínculo afetivo com a figura da professora, o que favorece o processo de aprendizagem. O passado, por vezes, lhe impede de seguir adiante.

- Dinâmica familiar:

Idealiza a família considerada perfeita pela sociedade, composta por pai, mãe e um casal de filhos. Percebe o papel da mulher na relação familiar: como aquela que deve cuidar do marido, dos filhos e da casa.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Não apresenta problema significativo de aprendizagem, suas principais dificuldades estão associadas à falta de oportunidades de acesso a conhecimentos que auxiliassem o desenvolvimento de estruturas mentais, na infância e adolescência, desencadeando maior lentidão no que se refere ao aprendizado de conteúdos escolares.

Demonstra certo grau de exigência para consigo mesma, que acaba por gerar sentimento de frustração na medida em que não consegue aprender tudo que é proposto pela professora, no tempo que desejaria.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Escola: atividades com jogos em sala de aula poderão ajudar a melhorar seu desempenho no que se refere aos conteúdos escolares.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE I INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE M.P.S.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: M.P.S.
- Idade: 63 anos
- Escola: E.M.A.P. – Modalidade EJA
- Série que cursa: Fase II – 4^a. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

20/08/2013, 21/08/2013, 26/08/2013, 28/08/2013, 30/08/2013 – 5 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Seriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

Na escrita encontra-se no nível alfabético, apresentando pequenos erros considerados de ordem didático-pedagógica, naturais no processo de aprendizagem da escrita, tais como: varonil com u, legitimidade com j, preguiça com s.

No sub-teste de aritmética conseguiu realizar as atividades que envolviam as quatro operações básicas, mas quando apareceram as frações disse que não sabia. Enquanto fez as operações foi sussurrando os cálculos e usando os dedos como apoio.

Apesar de uma leitura pausada e lenta, conseguiu realizar a leitura correta boa parte das palavras. Os erros apresentados podem ser definidos como didático-pedagógicos, pois envolvem os diferentes sons que as letras s e x possuem, como em marsupiais e excepcional.

- Cognitiva:

Demonstra que a estrutura mental de conservação está construída e que as que dimensionam a classificação estão em vias de se construir. Contudo, nas provas aplicadas cujo domínio era esperado para o período de desenvolvimento cognitivo no qual deveria se encontrar, período das operações formais, não foram realizadas com êxito.

- Afetivo-social:

Gosta de agradar e ser querida pelas pessoas ao seu redor. Demonstra desejo de ser o centro das atenções, muitas vezes as enfermidades acabam funcionando como recurso para ser cuidada. Tais enfermidades aparecem em situações de muito estresse.

- Dinâmica familiar:

É uma mãe cuidadosa e busca o tempo todo atender às necessidades dos filhos e netos. Tendo em vista a experiência não muito adequada no primeiro casamento, vive uma relação estável, tranquila, amorosa e de respeito com o marido atual.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Não apresenta dificuldades significativas de aprendizagem. Os problemas enfrentados na escola podem ser oriundos de experiências escolares anteriormente vivenciadas, relacionadas a episódios de sua vida pessoal, afetando aspectos emocionais.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Escola: atividades com jogos em sala de aula poderão ajudar a melhorar seu desempenho no que se refere aos conteúdos escolares.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE J INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE R.R.S.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: R.R.S.
- Idade: 65 anos
- Escola: E.M.A.P. – Modalidade EJA
- Série que cursa: matriculado na Fase II – 3ª. série cursando Fase I – 2ª. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

20/08/2013, 21/08/2013, 23/08/2013, 26/08/2013 – 4 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Seriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

A análise do TDE foi realizada tendo como referência série que cursa e não a que deveria estar cursando, mesmo assim, seu desempenho foi abaixo do esperado para a série que cursa.

Sua escrita encontra-se no nível silábico-alfabético, apresentando omissões de letras (baile sem i, favor sem r), omissões de sílabas (martelada sem da, coletividade sem dade, calafrio sem la) e trocas de letras (d/t, c/q, j/v). Demonstra irritação quando não consegue grafar as palavras.

No sub-teste de aritmética demonstrou não compreender valor posicional, pois não percebeu que a ordem dos fatores altera o produto, armando a conta ignorando unidade, dezena e centena. Além disso, não entende que a divisão é inversa à multiplicação.

Apresentou bastante dificuldade para a realização do sub-teste de leitura, principalmente das palavras com dígrafos (leu a palavra chocalho como cocalia, soletrou a palavra quiosque, mas não efetuou a leitura), encontros consonantais (aplicado leu omitindo a letra l, o mesmo fez com a palavra trevo omitindo a letra r) e vocálicos (leu a palavra moeda omitindo a letra e, omitiu o ã na palavra caminhão).

- Cognitiva:

Os resultados indicam comportamentos de conduta predominantemente operatório-concreto, principalmente nas provas de conservação, nas provas que envolvem classificação demonstra pensamento pré-operatório. Embora tais estruturas devam estar construídas por volta dos 6/7 anos de idade, a não frequência à escola nesse período aliado a um ambiente familiar que não promova situações que oportunizem o desenvolvimento de tais estruturas, pode acarretar um descompasso no processo. Nas provas que avaliam estruturas previstas para o período operatório-formal (combinação e permutação) não obteve êxito.

- Afetivo-social:

Demonstra ansiedade e insegurança, camuflados por seu jeito de sisudo e fechado que, na verdade, são mecanismos utilizados de forma inconsciente para evitar que suas dificuldades se tornem visíveis e perceptíveis. Como decorrência, apresenta dificuldade de expressar afeto e carinho. Sente-se perseguido pela vida.

- Dinâmica familiar:

Mostra-se tristonho com algumas situações vivenciadas no âmbito familiar (filhas e netos), fazendo sentir-se impotente. Como teve alguns insucesso financeiros, sente-se responsável pelas condições em que a família se encontra.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Apresenta dificuldades de aprendizagem em decorrência de possível possível dislexia ou problemas de ordem fonológica e de problemas de ordem emocional.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Avaliação fonoaudiológica;
- Avaliação psicológica;
- Escola: atividades com jogos em sala de aula poderão ajudar a melhorar seu desempenho no que se refere aos conteúdos escolares.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

APÊNDICE K INFORME PSICOPEDAGÓGICO DE R.T.C.R.

I – DADOS PESSOAIS:

- Nome: R.T.C.R.
- Idade: 65 anos
- Escola: E.M.A.P. – Modalidade EJA
- Série que cursa: matriculado na Fase II – 3ª. série cursando Fase I – 2ª. série

II – PERÍODO DA AVALIAÇÃO E NÚMERO DE SESSÕES

27/08/2013, 29/08/2013, 02/09/2013, 04/09/2013 – 4 sessões

III – INSTRUMENTOS UTILIZADOS

- Entrevista de Anamnese.
- Provas Projetivas Psicopedagógicas: Par Educativo, Família Educativa, Desenho em Episódios.
- Provas Operatórias: Mudança de critério, Inclusão de Classes, Intersecção de Classes, Combinação, Permutação, Seriação, Conservação de Quantidades Discretas, Conservação de Comprimento, Conservação de Massa, Conservação de Líquido, Conservação de superfície, Conservação de peso, Conservação de volume.
- TDE.

IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS NAS DIFERENTES ÁREAS

- Pedagógica:

Sua escrita encontra-se no nível silábico-alfabético, pois escreve boa parte das palavras de forma correta apenas, em alguns casos, omite sílabas (a sílaba ca na palavra fortificação) ou comete erros considerados didático-pedagógicos (não colocar acento na palavra rápida, ou omitir o u e usar o s ao invés de ç na palavra preguiça), necessitando de atividades para fixação de regras ortográficas e gramaticais.

Para realizar as operações do sub-teste de aritmética, utiliza os dedos como recurso concreto. Em alguns momentos ao realizar uma operação de subtração adiciona. Multiplicações envolvendo denominador com dezena e unidade ignora a dezena e efetua a operação apenas com a unidade. Nas operações de divisão consegue armar a conta, mas demonstrou dificuldades em compreender o processo envolvendo multiplicação e subtração.

No sub-teste de leitura demonstrou certa dificuldade na leitura de palavras com letras mudas, tais como repugnante, excepcional e atmosfera, além das que comportam encontros consonantais com a letra l, atlas e globo, por exemplo.

- Cognitiva:

Apresenta maior concentração de resultados das provas no nível III, indicando o domínio da estrutura mental dimensionada, principalmente aquelas que envolvem a estrutura de conservação. Nas provas envolvendo classificação demonstra o ainda não domínio, mas em processo de transição. As duas provas cuja construção se consolida no período operatório formal encontram-se no nível I. Portanto, tem predominância de comportamentos de conduta operatório-concreta.

- Afetivo-social:

Demonstra baixa auto-estima, sentindo-se inferiorizada perante as outras pessoas, em contrapartida sente-se orgulhosa de tudo que conseguiu, mesmo a custa de muito esforço. Denota bom vínculo com a figura da professora o que, em muito, favorece o processo de aprendizagem escolar.

- Dinâmica familiar:

Coloca-se em uma posição de inferioridade em relação ao marido e aos filhos. Valoriza o bom desempenho escolar dos filhos, elogiando e salientando o sucesso alcançado por eles. Relata dificuldades no que se refere aos cuidados com a filha com deficiência intelectual.

V – HIPÓTESE DIAGNÓSTICA

Não apresenta problemas significativos de aprendizagem. Do ponto de vista emocional demonstra certo sentimento de inferioridade em relação ao marido e aos filhos. No entanto, precisa compreender que mesmo sem dominar os conhecimentos escolares proporcionou condições para que todos os filhos se escolarizassem, além de dar total apoio à filha com deficiência intelectual.

VI – RECOMENDAÇÕES E INDICAÇÕES

- Escola: atividades com jogos em sala de aula poderão ajudar a melhorar seu desempenho no que se refere aos conteúdos escolares.

Maringá, 16 de outubro de 2013.
Janira Siqueira Camargo
Psicóloga e Psicopedagoga

ANEXOS

17. Balanço 26. Industria têxtil
 18. liquidez 27. alano
 19. Comércio 28. Comércio
 20. comércio 29. Comércio
 21. liquidez 30. liquidez
 22. liquidez 31. liquidez
 23. liquidez 32. liquidez
 24. liquidez 33. liquidez
 25. liquidez 34. liquidez

Escore Bruto (EB): 21

4

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. 112
 2. 7
 3. 12 Escore Bruto (EB): 2

Parte Escrita:

01 $1 + 1 =$ 2

02 $4 - 1 =$ 3

03
$$\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline 9 \end{array}$$

04
$$\begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline 2 \end{array}$$

Subtotal: 4

5

05
$$\begin{array}{r} 19 \\ - 3 \\ \hline 16 \end{array}$$

06
$$\begin{array}{r} 28 \\ - 12 \\ \hline 16 \end{array}$$

07
$$\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ + 40 \\ \hline 78 \end{array}$$

08
$$\begin{array}{r} 75 \\ + 8 \\ \hline 83 \end{array}$$

09
$$\begin{array}{r} 43 \\ - 18 \\ \hline 25 \end{array}$$

Subtotal: _____

6

10 $4 \times 2 =$ 8

11 $6 : 3 =$ 2

12
$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

13
$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ + 245 \\ \hline \end{array}$$

14
$$\begin{array}{r} 401 \\ - 74 \\ \hline \end{array}$$

15 $1230 + 150 + 1620 =$ 3000

Subtotal: 1

7

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato ossu agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): 60

13

ANEXO B TDE de C.S.N.

TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR

Nome: C. S. N. Sexo: M () F (x)

Data de nascimento: 1/1 Idade: 60 a, m

Série: 4º Escola:

Data: 16/09/13

Examinador:

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	<u>5</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Aritmética	<u>12</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Leitura	<u>47</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Total (EBT)	<u>64</u>	<u>INFERIOR</u>	_____

© 1994 - Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Direitos Reservados.
 Rua Alves Guimarães, 436 - CEP 05410-000 - São Paulo - SP
 Fone: (011) 852.4633 - Fax: (011) 3064.5382
 casapsp@uol.com.br - http://www.casapsicologo.com.br

Subteste de Escrita

Nome: Grunza dos Santos Nascimento

01. <u>ate</u>	09. <u>decomide</u>
02. <u>apna</u>	10. <u>efetivo</u>
03. <u>toca</u>	11. <u>coletivada</u>
04. <u>mas</u>	12. <u>baile</u>
05. <u>favoni</u>	13. <u>blea</u>
06. <u>rapida</u>	14. <u>batuno</u>
07. <u>matelada</u>	15. <u>maxoni</u>
08. <u>quibranib</u>	16. <u>revato</u>

3

17. balança 26. identificação
 18. diária 27. letra
 19. capasulas 28. Religios
 20. casalada 29. Comercializ
 21. fertilizante 30. aguis
 22. calafio 31. dequimativa
 23. quidalgia 32. ipitoridade
 24. legitimidade 33. similitudade
 25. detapa 34. Regisa

Escore Bruto (EB): 5

4

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. 42
 2. 7
 3. 6 Escore Bruto (EB): 3

Parte Escrita:

01. $1 + 1 =$ 2

02. $4 - 1 =$ 3

03.
$$\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline 9 \end{array}$$

04.
$$\begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline 2 \end{array}$$

Subtotal: 4

5

05.
$$\begin{array}{r} 19 \\ - 3 \\ \hline 16 \end{array}$$

06.
$$\begin{array}{r} 28 \\ - 12 \\ \hline 16 \end{array}$$

07.
$$\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ + 40 \\ \hline 78 \end{array}$$

08.
$$\begin{array}{r} 75 \\ + 8 \\ \hline 83 \end{array}$$

09.
$$\begin{array}{r} 43 \\ - 18 \\ \hline 3 \end{array}$$

Subtotal: 3

6

10. $4 \times 2 =$ 6

11. $6 : 3 =$ 3

12.
$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 69 \end{array}$$

13.
$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ + 245 \\ \hline 834 \end{array}$$

14.
$$\begin{array}{r} 401 \\ - 74 \\ \hline 428 \end{array}$$

15. $1230 + 150 + 1620 =$ 4350

Subtotal: 2

7

16	$\begin{array}{r} 23415 \\ -1630 \\ \hline 1775 \end{array}$	11	Cr\$ 1000,00 - Cr\$ 945,50 = <input type="text" value="45"/>
17	$\begin{array}{r} 12 \\ \times 15 \\ \hline 30 \end{array}$	12	6630 : 65 = <input type="text"/>
18	72 : 8 = <input type="text"/>	13	$\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4}$
19	968 : 6 = <input type="text"/>	14	$\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$
20	823 x 96 = <input type="text" value="3338"/> $\begin{array}{r} 823 \times 96 \\ \hline 98 \\ \hline 3338 \end{array}$	15	$\frac{1}{2} \text{ h} = \text{--- min}$
Subtotal: _____		Subtotal: _____	
8		9	

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabunhado excepcional ricochetear saguões

Score Bruto (EB):

13

ANEXO C TDE de D.A.B.

TDE TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
Lilian Milnitsky Stein

Nome: D.A.B. Sexo: M (X) F ()
 Data de nascimento: 1/1 Idade: 15 a, m
 Série: 1ª Escola:
 Data: 09/09/13
 Examinador:

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	<u>1</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Aritmética	<u>10</u>	<u>SUPERIOR</u>	_____
Leitura	<u>6</u>	<u>MÉDIO INF.</u>	_____
Total (EBT)	<u>17</u>	<u>MÉDIO INF.</u>	_____

© 1994 - Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Direitos Reservados.
 Rua Alves Guimarães, 436 - CEP 05410-000 - São Paulo - SP
 Fone: (011) 852.4633 - Fax: (011) 3084.5392
 casa@casadopsicologo.com.br - http://www.casadopsicologo.com.br

Subteste de Escrita

EZERRA

01. VE
09. PI

02. AP
10. EF

03. PO
11. QUF

04. MARIA
12. BE

05. FO
13. BP

06. RO
14. CP

07. PR
15. BM

08. CF
16. RF

3

17. BE _____ 26. PI _____

18. DS _____ 27. EL _____

19. QUE _____ 28. PE _____

20. QUE _____ 29. CA _____

21. FI _____ 30. FL _____

22. CA _____ 31. DI _____

23. CI _____ 32. IT _____

24. EI _____ 33. CI _____

25. IT _____ 34. PI _____

Escore Bruto (EB): 1

4

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. 22 _____

2. 7 _____

3. 6 _____ **Escore Bruto (EB):** 3

Parte Escrita:

07 $1 + 1 =$ 2

08 $4 - 1 =$ 3

09
$$\begin{array}{r} 6 \\ +3 \\ \hline 9 \end{array}$$

04
$$\begin{array}{r} 5 \\ -3 \\ \hline 2 \end{array}$$

Subtotal: 4

5

05
$$\begin{array}{r} 19 \\ -3 \\ \hline 16 \end{array}$$

06
$$\begin{array}{r} 28 \\ -12 \\ \hline 20 \end{array}$$

07
$$\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ +40 \\ \hline 98 \end{array}$$

08
$$\begin{array}{r} 75 \\ +8 \\ \hline 83 \end{array}$$

09
$$\begin{array}{r} 43 \\ -18 \\ \hline 95 \end{array}$$

Subtotal: 2

6

10 $4 \times 2 =$ 8

11 $6 : 3 =$ 18

12
$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 99 \end{array}$$

13
$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ +245 \\ \hline \end{array}$$

14
$$\begin{array}{r} 401 \\ -74 \\ \hline 327 \end{array}$$

15 $1230 + 150 + 1620 =$ 3000

Subtotal: 1

7

16 3415
-1630

17 12
 $\times 15$
180

18 $72 : 8 =$

19 $968 : 6 =$

20 $823 \times 96 =$

Subtotal: _____

8

21 Cr\$ 1000,00 - Cr\$ 945,50 =

22 $6630 : 65 =$

23 $\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4}$

24 $\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$

25 $\frac{1}{2} \text{ h} =$ _____ min

Subtotal: _____

9

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saquões

Escore Bruto (EB):

13

ANEXO D TDE de E.R.S.

TDE TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR Lilian Mlinitsky Stein			
Nome: <u>E.R.S.</u>		Sexo: M () F (x)	
Data de nascimento: <u> </u> / <u> </u> / <u> </u>		Idade: <u>36</u> a, <u> </u> m	
Série: <u>3º</u>	Escola: <u> </u>		
Data: <u>13,09,13</u>			
Examinador: <u> </u>			
Resultados	Score Bruto (EB)	Classificação	Previsão Score Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	<u>22</u>	<u>inferior</u>	_____
Aritmética	<u>17</u>	<u>médio</u>	_____
Leitura	<u>65</u>	<u>inferior</u>	_____
Total (EBT)	<u>104</u>	<u>médio</u>	_____
© 1994 - Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Direitos Reservados Rua Alves Guimarães, 436 - CEP 05416-000 - São Paulo - SP Fone: (011) 652.4833 - Fax: (011) 3064.5392 casapsi@uol.com.br - http://www.casapsicologo.com.br			
Subteste de Escrita			
<u>Silva</u>			
01. <u>vel</u>	09. <u>descolhada</u>		
02. _____			
03. <u>toça</u>	11. <u>coletividade</u>		
04. <u>mais</u>	12. <u>Baiele</u>		
05. <u>favor</u>	13. <u>Bica</u>		
06. <u>rapida</u>	14. <u>Soturno</u>		
07. <u>mantelada</u>	15. <u>avonil</u>		
08. <u>quebrento</u>	16. <u>renolto</u>		
3			

17. balança 26. industrialização
 18. digerir 27. elmo
 19. Composição 28. Prestigioso
 20. consolado 29. comercializar
 21. fortificação 30. aquecer
 22. colapso 31. discriminativa
 23. crystalizar 32. inestabilidade
 24. legitimidade 33. similaridade
 25. destapar 34. Poquice

Escore Bruto (EB): 22

4

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. 42
 2. 7
 3. 6 Escore Bruto (EB): 3

Parte Escrita:

01 $1 + 1 =$ 2

02 $4 - 1 =$ 3

03
$$\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$$

04
$$\begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$$

Subtotal: 4

5

05
$$\begin{array}{r} 19 \\ - 3 \\ \hline 17 \end{array}$$

06
$$\begin{array}{r} 28 \\ - 12 \\ \hline 16 \end{array}$$

07
$$\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ + 40 \\ \hline 78 \end{array}$$

08
$$\begin{array}{r} 75 \\ + 8 \\ \hline 83 \end{array}$$

09
$$\begin{array}{r} 43 \\ - 18 \\ \hline 25 \end{array}$$

Subtotal: 4

6

10 $4 \times 2 =$ 8

11 $6 : 3 =$ 2

12
$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 69 \end{array}$$

13
$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ + 245 \\ \hline 834 \end{array}$$

14
$$\begin{array}{r} 401 \\ - 74 \\ \hline 327 \end{array}$$

15 $1230 + 150 + 1620 =$ 3000

$$\begin{array}{r} 1230 \\ 150 \\ + 1620 \\ \hline 3000 \end{array}$$

Subtotal: 6

7

$$\begin{array}{r} 16 \quad 3415 \\ -1630 \\ \hline 85 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 17 \quad 12 \\ \times 15 \\ \hline 60 \\ 180 \\ \hline 180 \end{array}$$

$$18 \quad 72 : 8 = \boxed{}$$

$$19 \quad 968 : 6 = \boxed{}$$

$$20 \quad 823 \times 96 = \boxed{}$$

Subtotal: _____

8

$$21 \quad \text{Cr\$ } 1000,00 - \text{Cr\$ } 945,50 = \boxed{}$$

$$22 \quad 6630 : 65 = \boxed{}$$

$$23 \quad \frac{1}{2} = \frac{}{4}$$

$$24 \quad \frac{2}{3} - \frac{1}{3} = $$

$$25 \quad \frac{1}{2} \text{ h} = \text{ min}$$

Subtotal: _____

9

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
 saco garra caju sapato ossu agulha caminhão agora
 tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
 armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
 globo projeto atlas quero guitarra campo bruto
 tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
 trouxe azedo chocinho durex expliação nascimento
 sucesso rapidez luxuoso rescindido lençois aeronática
 quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
 perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
 acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): 65

13

ANEXO E TDE de E.G.S.

TDE TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
 Lilian Milnitsky Stein

Nome: E.G.S. Sexo: M () F (x)
 Data de nascimento: 1/1 Idade: 57 a, m
 Série: 3ª Escola:
 Data: 1/1
 Examinador:

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	<u>23</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Aritmética	<u>12</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Leitura	<u>59</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Total (EBT)	<u>94</u>	<u>INFERIOR</u>	_____

© 1994 - Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Direitos Reservados.
 Rua Alves Guimarães, 438 - CEP 05410-000 - São Paulo - SP
 Fone: (011) 852-4033 - Fax: (011) 3054.5392
 cassapsi@uol.com.br - http://www.cassapsicologo.com.br

Subteste de Escrita

atos

01. leir 09. desconhecido

02. apenas 10. efetiva

03. toca 11. coltividade

04. mais 12. baile

05. favor 13. bica

06. zapida 14. rotinas

07. martelada 15. varanil

08. colbramito 16. resquite

3

17. balanza 26. industrializar

18. digoni 27. eluma

19. compariã 28. Prestigiare

20. comercialada 29. comercializar

21. fortificariã 30. ajudar

22. calapris 31. discriminativa

23. cristalizar 32. impetuosidade

24. legitimidad 33. criminalidade

25. destampar 34. Preziza

Escore Bruto (EB): 23

4

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. 42

2. 7

3. 4 Escore Bruto (EB): 2

Parte Escrita:

01) $1 + 1 =$ 2

02) $4 - 1 =$ 3

03)
$$\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline 9 \end{array}$$

04)
$$\begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline 2 \end{array}$$

Subtotal: 4

5

05)
$$\begin{array}{r} 19 \\ - 3 \\ \hline 17 \end{array}$$

06)
$$\begin{array}{r} 28 \\ - 12 \\ \hline 16 \end{array}$$

07)
$$\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ + 40 \\ \hline 78 \end{array}$$

08)
$$\begin{array}{r} 75 \\ + 8 \\ \hline 83 \end{array}$$

09)
$$\begin{array}{r} 43 \\ - 18 \\ \hline 25 \end{array}$$

Subtotal: 3

6

10) $4 \times 2 =$ 8

11) $6 : 3 =$ 2

12)
$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 70 \end{array}$$

13)
$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ + 245 \\ \hline 834 \end{array}$$

14)
$$\begin{array}{r} 401 \\ - 74 \\ \hline 327 \end{array}$$

15) $1230 + 150 + 1620 =$ 15420

Subtotal: 3

7

<p>16 $\begin{array}{r} 3415 \\ -1630 \\ \hline 1785 \end{array}$</p> <p>17 $\begin{array}{r} 12 \\ \times 15 \\ \hline 180 \end{array}$</p> <p>18 $72 : 8 =$ <input type="text"/></p> <p>19 $968 : 6 =$ <input type="text"/></p> <p>20 $823 \times 96 =$ <input type="text"/></p> <p style="text-align: right;">Subtotal: _____</p> <p>8</p>	<p>21 Cr\$ 1000,00 - Cr\$ 945,50 = <input type="text" value="145.50"/></p> <p>22 $6630 : 65 =$ <input type="text"/></p> <p>23 $\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4}$</p> <p>24 $\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$</p> <p>25 $\frac{1}{2} \text{ h} =$ _____ min</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: _____</p> <p>9</p>
---	---

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saquões

Escore Bruto (EB): 59

13

17. Palco 26. DIRIZCO

18. PIPIR 27. ESMA

19. OPICO 28. PIPILOZ

20. OSLA 29. OMCALZ

21. FOLEPCO 30. PUZ

22. CAJO 31. DRIMATUA

23. RITALIZ 32. IPYUODE

24. LOTIM 33. LOMLARIDE

25. BTP 34. PICA

Escore Bruto (EB): 4

4

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. 42

2. 7

3. 6 Escore Bruto (EB): 3

Parte Escrita:

01. $1 + 1 =$ 2

02. $4 - 1 =$ 6

03.
$$\begin{array}{r} 6 \\ +3 \\ \hline 9 \end{array}$$

04.
$$\begin{array}{r} 5 \\ -3 \\ \hline 2 \end{array}$$

Subtotal: 3

5

05.
$$\begin{array}{r} 19 \\ -3 \\ \hline 16 \end{array}$$

06.
$$\begin{array}{r} 28 \\ -12 \\ \hline 16 \end{array}$$

07.
$$\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ +40 \\ \hline \end{array}$$

08.
$$\begin{array}{r} 75 \\ +8 \\ \hline \end{array}$$

09.
$$\begin{array}{r} 43 \\ -18 \\ \hline \end{array}$$

Subtotal: 2

6

10. $4 \times 2 =$

11. $6 : 3 =$

12.
$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

13.
$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ +245 \\ \hline \end{array}$$

14.
$$\begin{array}{r} 401 \\ -74 \\ \hline \end{array}$$

15. $1230 + 150 + 1620 =$

Subtotal: _____

7

Subteste de Leitura

pato ^o
 mato veja fita medo nata lobo janela minha
 saco garra caju sapato osso ^o ^o ^o ^o
 agulha ^o ^o ^o ^o ^o ^o ^o ^o
 caminho agora
 tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
 armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
 globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
 tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
 trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
 sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
 quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
 perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
 acabrunhado excepcional ricochetear saguões

* passou a ler letra a letra,

Escore Bruto (EB): 4
 confundiu as algumas 13

ANEXO G TDE de G.C.

TDE TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
 Lillian Mihalitsky Stein

Nome: G.C. Sexo: M () F ()
 Data de nascimento: 1/1 Idade: 13 a. 11 m
 Série: 4^a Escola: _____
 Data: 02/09/13
 Examinador: _____

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da Idade
Escrita	<u>24</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Aritmética	<u>86</u>	<u>SUPERIOR</u>	_____
Leitura	<u>58</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Total (EBT)	<u>108</u>	<u>INFERIOR</u>	_____

© 1994 - Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Direitos Reservados.
 Rua Alves Guimarães, 436 - CEP 05410-000 - São Paulo - SP
 Fone: (011) 852-4853 - Fax: (011) 3084-5392
 casa@psi.uol.com.br - http://www.casap psicologo.com.br

Subteste de Escrita

01. <u>ser</u>	09. <u>desacreditado</u>
02. <u>a penas</u>	10. <u>gloriosos</u>
03. <u>tica</u>	11. <u>colaboração</u>
04. <u>mais</u>	12. <u>laire</u>
05. <u>favor</u>	13. <u>tica</u>
06. <u>rápida</u>	14. <u>sótano</u>
07. <u>marterada</u>	15. <u>coronel</u>
08. <u>quebramento</u>	16. <u>revolto</u>

3

<p>17. <u>balanza</u> 26. <u>Industrializar</u></p> <p>18. <u>disgole</u> 27. <u>elano</u></p> <p>19. <u>composiçã</u> 28. <u>vestijogo</u></p> <p>20. <u>consolado</u> 29. <u>comerciarizar</u></p> <p>21. <u>fortificaçã</u> 30. <u>aguzar</u></p> <p>22. <u>caraprio</u> 31. <u>disgrinativa</u></p> <p>23. <u>crustarizar</u> 32. <u>impitiosidade</u></p> <p>24. <u>legitimidade</u> 33. <u>rimicolidade</u></p> <p>25. <u>destantpar</u> 34. <u>progreissa</u></p> <p style="text-align: right;">Escore Bruto (EB): <u>24</u></p>	<p style="text-align: center;">Subteste de Aritmética</p> <p>Parte Oral:</p> <p>1. <u>42</u></p> <p>2. <u>8</u></p> <p>3. <u>6</u> Escore Bruto (EB): <u>3</u></p> <p>Parte Escrita:</p> <p>01. $1 + 1 =$ 2</p> <p>02. $4 - 1 =$ 3</p> <p>03. $\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline 9 \end{array}$</p> <p>04. $\begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline 2 \end{array}$</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: <u>4</u></p>
--	---

<p>05. $\begin{array}{r} 19 \\ - 3 \\ \hline 16 \end{array}$</p> <p>06. $\begin{array}{r} 28 \\ - 12 \\ \hline 16 \end{array}$</p> <p>07. $\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ + 40 \\ \hline 78 \end{array}$</p> <p>08. $\begin{array}{r} 75 \\ + 8 \\ \hline 83 \end{array}$</p> <p>09. $\begin{array}{r} 43 \\ - 18 \\ \hline 25 \end{array}$</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: <u>5</u></p>	<p>10. $4 \times 2 =$ 8</p> <p>11. $6 : 3 =$ 2</p> <p>12. $\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 69 \end{array}$</p> <p>13. $\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ + 245 \\ \hline 834 \end{array}$</p> <p>14. $\begin{array}{r} 401 \\ - 74 \\ \hline 327 \end{array}$</p> <p>15. $1230 + 150 + 1620 =$ 3000</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: <u>6</u></p>
---	--

16 $\begin{array}{r} 3415 \\ -1630 \\ \hline 1785 \end{array}$

17 $\begin{array}{r} 12 \\ \times 15 \\ \hline 60 \\ 120 \\ \hline 180 \end{array}$

18 $72 : 8 =$

19 $968 : 6 =$

20 $823 \times 96 =$ $\begin{array}{r} 823 \\ \times 96 \\ \hline 4938 \\ 7398 \\ \hline 88978 \end{array}$

Subtotal: 88978

8

21 $\text{Cr\$ } 1000,00 - \text{Cr\$ } 945,50 =$ $\begin{array}{r} 1000,00 \\ -945,50 \\ \hline 054,50 \end{array}$

22 $6630 : 65 =$ $\begin{array}{r} 6630 \overline{) 65} \\ \underline{65} \\ 130 \\ \underline{130} \\ 0 \end{array}$

23 $\frac{1}{2} = \frac{}{4}$

24 $\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$

25 $\frac{1}{2} \text{ h} = 30 \text{ min}$

Subtotal: 3

9

26 $\frac{3}{4} + \frac{2}{8} =$

27 $(3007 - 1295) + 288 =$ $\begin{array}{r} 3007 \\ -1295 \\ \hline 1712 \\ +288 \\ \hline 2000 \end{array}$

28 Qual é o maior $\frac{3}{4}$ ou $\frac{7}{8}$?

29 $\frac{21}{5} \times \frac{10}{3} =$

30 $4 : 5 =$

Subtotal: 1

10

31 $\frac{3}{10} : \frac{2}{4} =$

32 $6^2 =$

33 $(6)^2 + (3)^2 =$

34 $(-5) + (+9) =$

35 $(-4) \times (-8) =$

Subtotal: _____

Escore Bruto (EB): 26

11

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato ossu agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exau^osto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo cochalho durex expl^ocação nascimento
sucesso rapidez luxuoso res^ondido lenç^ois aeronáutica
qiosque repugnante isqueiro hipó^ocrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado ex^ocepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): 58

ANEXO H TDE de M.R.G.

TDE TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
 Lillian Militsky Stein

Nome: M.R.G. Sexo: M F
 Data de nascimento: 1/1 Idade: 54 a, m
 Série: 4a Escola:
 Data: 21/8/13
 Examinador:

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da Idade
Escrita	<u>17</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Aritmética	<u>18</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Leitura	<u>53</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Total (EBT)	<u>88</u>	<u>INFERIOR</u>	_____

© 1994 - Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Direitos Reservados
 Rua Alves Guimarães, 436 - CEP 05410-000 - São Paulo - SP
 Fone: (011) 252-4033 - Fax: (011) 3084-5392
 casa psi@uol.com.br - http://www.casapsicologo.com.br

Subteste de Escrita

abrir

01. <u>abrir</u>	09. <u>desconhecida</u>
02. <u>apenas</u>	10. <u>infeliza</u>
03. <u>taca</u>	11. <u>calitigidade</u>
04. <u>mais</u>	12. <u>bole</u>
05. <u>forar</u>	13. <u>hica</u>
06. <u>rapido</u>	14. <u>graturo</u>
07. <u>mantelada</u>	15. <u>ressaca</u>
08. <u>quebram</u> <u>ta</u>	16. <u>resposta</u>

3

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. 10

2. +

3. 6 **Escore Bruto (EB):** 3

Parte Escrita:

01 $1 + 1 =$ 2

02 $4 - 1 =$ 3

03
$$\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline 9 \end{array}$$

04
$$\begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline 2 \end{array}$$

Subtotal: 3

5

17. balança 26. indutibilidade

18. digressão 27. essência

19. comparação 28. prestígio

20. cancelada 29. comercializa

21. fortificação 30. agultar

22. calafieira 31. discriminativa

23. crystalizar 32. impetividade

24. legitimidade 33. trissilábica

25. dentempore 34. preguiça

Escore Bruto (EB): 17

4

05
$$\begin{array}{r} 19 \\ - 3 \\ \hline 16 \end{array}$$

06
$$\begin{array}{r} 28 \\ - 12 \\ \hline 16 \end{array}$$

07
$$\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ + 40 \\ \hline 78 \end{array}$$

08
$$\begin{array}{r} 75 \\ + 8 \\ \hline 83 \end{array}$$

09
$$\begin{array}{r} 43 \\ - 18 \\ \hline 25 \end{array}$$

Subtotal: 4

6

10 $4 \times 2 =$ 8
$$\begin{array}{r} 42 \\ \times 2 \\ \hline 84 \end{array}$$

11 $6 : 3 =$ 2
$$\begin{array}{r} 6 \overline{) 12} \\ \underline{6} \\ 0 \end{array}$$

12
$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 69 \end{array}$$

13
$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ + 245 \\ \hline 834 \end{array}$$

14
$$\begin{array}{r} 401 \\ - 74 \\ \hline 327 \end{array}$$

15 $1230 + 150 + 1620 =$ 3000
$$\begin{array}{r} 1230 \\ + 150 \\ + 1620 \\ \hline 3000 \end{array}$$

Subtotal: 6

7

<p>16) $\begin{array}{r} 3415 \\ -1630 \\ \hline 1785 \end{array}$</p> <p>17) $\begin{array}{r} 12 \\ \times 15 \\ \hline 60 \\ 120 \\ \hline 180 \end{array}$</p> <p>18) $72 : 8 =$ <input type="text"/></p> <p>19) $968 : 6 =$ <input type="text" value="161.33"/></p> <p>20) $823 \times 96 =$ <input type="text" value="79008"/></p> <p style="text-align: right;">Subtotal: <u>2</u></p>	<p>21) Cr\$ 1000,00 - Cr\$ 945,50 = <input type="text" value="54.50"/></p> <p>22) $6630 : 65 =$ <input type="text" value="102.00"/></p> <p>23) $\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4}$</p> <p>24) $\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$</p> <p>25) $\frac{1}{2} \text{ h} = \quad \text{min}$</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: <u>9</u></p>
--	--

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
 saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
 tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
 armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
 globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
 tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
 trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
 sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
 quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
 perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
 acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): 53

13

ANEXO I TDE de M.P.S.

TDE TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR Lilian Milnitsky Stein			
Nome: <u>M.P.S.</u>		Sexo: M () F (X)	
Data de nascimento: <u>1/1</u>		Idade: <u>63</u> a, <u>0</u> m	
Série: <u>4º - FASE II</u>		Escola: _____	
Data: <u>30/08/13</u>			
Examinador: _____			
Resultados	Score Bruto (EB)	Classificação	Previsão Score Bruto (EB) a partir da Idade
Escrita	<u>30</u>	<u>INFERIOR</u>	<u>= 30</u>
Aritmética	<u>18</u>	<u>INFERIOR</u>	<u>= 23</u>
Leitura	<u>25</u>	<u>INFERIOR</u>	<u>= 66</u>
Total (EBT)	<u>63</u>	<u>INFERIOR</u>	<u>= 119</u>
<small>© 1994 - Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Direitos Reservados. Rua Alves Guimarães, 436 - CEP 05410-000 - São Paulo - SP Fone: (011) 852.4633 - Fax: (011) 3054.5392 casapsi@uol.com.br - http://www.casapsicologo.com.br</small>			
Subteste de Escrita			
<u>1/30</u>			
01. <u>nen</u>	09. <u>descanherido</u>		
02. <u>apenas</u>	10. <u>efetivo</u>		
03. <u>toca</u>	11. <u>coletividade</u>		
04. <u>mais</u>	12. <u>baile</u>		
05. <u>favor</u>	13. <u>bica</u>		
06. <u>rapida</u>	14. <u>saturno</u>		
07. <u>martelada</u>	15. <u>warasim</u>		
08. <u>gripamento</u>	16. <u>revolto</u>		
3			

<p>17. <u>digerin</u> 26. <u>suma</u></p> <p>18. <u>comparar</u> 27. <u>partijoso</u></p> <p>19. <u>controlado</u> 28. <u>comercializar</u></p> <p>20. <u>fontinicação</u> 29. <u>ajusar</u></p> <p>21. <u>calafio</u> 30. <u>discriminativa</u></p> <p>22. <u>crystalizar</u> 31. <u>impetuosidade</u></p> <p>23. <u>lejitimidade</u> 32. <u>similaridade</u></p> <p>24. <u>destampar</u> 33. <u>pregosa</u></p> <p>25. <u>intustrializa</u> <u>controlado</u></p> <p style="text-align: right;">Escore Bruto (EB): <u>20</u></p> <p style="text-align: left;">4</p>	<p style="text-align: center;">Subteste de Aritmética</p> <p>Parte Oral:</p> <p>1. <u>42</u></p> <p>2. <u>7</u></p> <p>3. <u>6</u> Escore Bruto (EB): <u>3</u></p> <p>Parte Escrita:</p> <p>01. $1 + 1 =$ 2</p> <p>02. $4 - 1 =$ 1</p> <p>03. $\begin{array}{r} 6 \\ +3 \\ \hline 9 \end{array}$</p> <p>04. $\begin{array}{r} 5 \\ -3 \\ \hline 2 \end{array}$</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: <u>4</u></p> <p style="text-align: right;">5</p>
--	---

<p>05. $\begin{array}{r} 19 \\ -3 \\ \hline 16 \end{array}$</p> <p>06. $\begin{array}{r} 28 \\ -12 \\ \hline 16 \end{array}$</p> <p>07. $\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ +40 \\ \hline 78 \end{array}$</p> <p>08. $\begin{array}{r} 75 \\ +8 \\ \hline 83 \end{array}$</p> <p>09. $\begin{array}{r} 43 \\ -18 \\ \hline 25 \end{array}$</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: <u>5</u></p> <p style="text-align: left;">6</p>	<p>10. $4 \times 2 =$ 8</p> <p>11. $6 : 3 =$ 18</p> <p>12. $\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 69 \end{array}$</p> <p>13. $\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ +245 \\ \hline 834 \end{array}$</p> <p>14. $\begin{array}{r} 401 \\ -74 \\ \hline 327 \end{array}$</p> <p style="text-align: right;"> $\begin{array}{r} 1230 \\ 1620 \\ 150 \\ \hline 4350 \end{array}$ </p> <p>15. $1230 + 150 + 1620 =$ 4350</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: <u>4</u></p> <p style="text-align: right;">7</p>
---	--

<p>16 $\begin{array}{r} 3415 \\ -1630 \\ \hline 1785 \end{array}$</p> <p>17 $\begin{array}{r} 12 \\ \times 15 \\ \hline 60 \\ 120 \\ \hline 180 \end{array}$</p> <p>18 $72 : 8 =$ <input type="text" value="9"/></p> <p>19 $968 : 6 =$ <input type="text" value="161"/></p> <p>20 $823 \times 96 =$ <input type="text" value="79008"/></p> <p>8 $\begin{array}{r} 823 \\ \times 96 \\ \hline 4938 \\ 7407 \\ \hline 79008 \end{array}$</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: <u>5</u></p>	<p>21 Cr\$ 1000,00 - Cr\$ 945,50 = <input type="text"/></p> <p>22 $6630 : 65 =$ <input type="text" value="6630 L"/></p> <p>23 $\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4}$</p> <p>24 $\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$</p> <p>25 $\frac{1}{2} \text{ h} = \text{--- min}$</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: _____</p>
---	--

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): 25

13

ANEXO J TDE de R.R.S.

TDE TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
 Lillian Milnitsky Stein

Nome: R.R.S. Sexo: M F ()
 Data de nascimento: / / Idade: 5 a, 0 m
 Série: 2º Escola: _____
 Data: 19/08/13
 Examinador: _____

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	<u>2</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Aritmética	<u>13</u>	<u>MÉDIO</u>	_____
Leitura	<u>19</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Total (EBT)	<u>34</u>	<u>INFERIOR</u>	_____

© 1994 - Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Direitos Reservados.
 Rua Alves Guimarães, 436 - CEP 05410-000 - São Paulo - SP
 Fone: (011) 055-4033 - Fax: (011) 3054-2392
 casapspi@uol.com.br - http://www.casapsicologo.com.br

Subteste de Escrita

2002.

01. ve 09. doccito

02. afena 10. estivo

03. ca 11. coliveto

04. maria 12. Bolo

05. favo 13. lica

06. ra 14. rodruo

07. matida 15. ararami

08. gemamito 16. resato

3

17. bales 26. idulio
 18. silvri 27. lno
 19. capuzi 28. Picioz
 20. coslado 29. comelizo
 21. Picu 30. avizo
 22. cofio 31. vicati
 23. qitoli 32. tidela
 24. detimido 33. ilila
 25. demari 34. Pigi

Escore Bruto (EB): 2

4

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. 42
 2. 7
 3. 6 Escore Bruto (EB): 3

Parte Escrita:

01. $1 + 1 =$ 2

02. $4 - 1 =$ 3

03.
$$\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline 9 \end{array}$$

04.
$$\begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline 2 \end{array}$$

Subtotal: 4

5

05.
$$\begin{array}{r} 19 \\ - 3 \\ \hline 16 \end{array}$$

06.
$$\begin{array}{r} 28 \\ - 12 \\ \hline 17 \end{array}$$

07.
$$\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ + 40 \\ \hline 78 \end{array}$$

08.
$$\begin{array}{r} 75 \\ + 8 \\ \hline 83 \end{array}$$

09.
$$\begin{array}{r} 5 \\ - 43 \\ - 18 \\ \hline 25 \end{array}$$

Subtotal: 3

6

10. $4 \times 2 =$ 8

11. $6 : 3 =$ 2

12.
$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 26 \end{array}$$

13.
$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ + 245 \\ \hline 834 \end{array}$$

14.
$$\begin{array}{r} 401 \\ - 74 \\ \hline 327 \end{array}$$

15. $1230 + 150 + 1620 =$ 3010

Subtotal: 3

7

<p>16 $\begin{array}{r} 3415 \\ -1630 \\ \hline 1785 \end{array}$</p> <p>17 $\begin{array}{r} 12 \\ \times 15 \\ \hline 180 \end{array}$</p> <p>18 $72 : 8 =$ <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>19 $968 : 6 =$ <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>20 $823 \times 96 =$ <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p style="text-align: right;">Subtotal: _____</p> <p style="text-align: center;">8</p>	<p>21 $\text{Cr\\$ } 1000,00 - \text{Cr\\$ } 945,50 =$ <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>22 $6630 : 65 =$ <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/></p> <p>23 $\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4}$</p> <p>24 $\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$</p> <p>25 $\frac{1}{2} \text{ h} =$ _____ min</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: _____</p> <p style="text-align: center;">9</p>
<p>Subteste de Leitura</p>	
<p>pato mato vela fita medo nata lobo janela minha saco ^{santa} garra ^{caju} sapato ^{osso} ^{agua} agulha ^{carro} caminhão ^{agora} agora tijolo ^{costa} acordar ^{costas} tamanho ^{mel} arte ^{isca} isca armadura ^{moeda} moeda ^{bandeja} bandeja ^{palavra} aplicado ^{trevo} trevo ^{floresta} floresta globo ^{projeto} projeto ^{querido} querido ^{guitarra} campo ^{bruto} bruto tempestade ^{pingado} pingado ^{exausto} exausto ^{abusar} abusar ^{garagem} garagem ^{hospedaria} hospedaria trouxo ^{azedo} azedo ^{chocalho} chocalho ^{durex} durex ^{explicação} explicação ^{nascimento} nascimento sucesso ^{rapidez} rapidez ^{luxuoso} luxuoso ^{rescindido} rescindido ^{lençóis} lençóis ^{aeronáutica} aeronáutica quiosque ^{repugnante} repugnante ^{isqueiro} isqueiro ^{hipócrito} hipócrito ^{advogado} advogado perseverança ^{atmosfera} atmosfera ^{coalhada} coalhada ^{marsupiais} marsupiais ^{vangloriar} vangloriar acabrujado ^{excepcional} excepcional ^{ricochetar} ricochetar ^{saguões} saguões</p>	
<p>Escore Bruto (EB): <u>19</u></p> <p style="text-align: right;">13</p>	

ANEXO K TDE de R.T.C.R.

TDE TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR Lilian Militsky Stein			
Nome: <u>R.T.C.R.</u>		Sexo: M () F (X)	
Data de nascimento: <u>1/1</u>		Idade: <u>10</u> a, <u>00</u> m	
Série: <u>4ª</u>		Escola: _____	
Data: <u>02/08/13</u>			
Examinador: _____			
Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da Idade
Escrita	<u>19</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Aritmética	<u>14</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Leitura	<u>53</u>	<u>INFERIOR</u>	_____
Total (EBT)	<u>85</u>	<u>INFERIOR</u>	_____

© 1994 - Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. Direitos Reservados.
Rua Alves Guimarães, 436 - CEP 05410-000 - São Paulo - SP
Fone: (011) 852.4633 - Fax: (011) 3064.5292
casapsp@uol.com.br - http://www.casapspcologo.com.br

Subteste de Escrita

Nome: _____

01. ver 09. descromlesido

02. apes 10. efetive

03. tuca 11. coletividade

04. mais 12. baile

05. favor 13. lica

06. rapida 14. Retorno

07. martelada 15. varonil

08. quebramento 16. revolto

3

Subteste de Matemática

17. balança 26. industrialização
 18. diogenes 27. emo
 19. composição 28. paratido
 20. consolidado 29. comercializa
 21. fortificação 30. Aquirar
 22. calafria 31. discriminató
 23. crystalizar 32. especificidade
 24. legitimidade 33. simbolizada
 25. derrotar 34. pregista

Escore Bruto (EB): 18

4

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. 42
 2. 34
 3. 6 Escore Bruto (EB): 2

Parte Escrita:

09 $1 + 1 =$ 2

09 $4 - 1 =$ 3

09
$$\begin{array}{r} 6 \\ +3 \\ \hline 9 \end{array}$$

09
$$\begin{array}{r} 5 \\ -3 \\ \hline 2 \end{array}$$

Subtotal: 4

5

Subteste de Matemática

09
$$\begin{array}{r} 19 \\ -3 \\ \hline 16 \end{array}$$

09
$$\begin{array}{r} 28 \\ -12 \\ \hline 16 \end{array}$$

09
$$\begin{array}{r} 17 \\ 21 \\ +40 \\ \hline 78 \end{array}$$

09
$$\begin{array}{r} 75 \\ +8 \\ \hline 83 \end{array}$$

09
$$\begin{array}{r} 43 \\ -18 \\ \hline 25 \end{array}$$

Subtotal: 4

6

10 $4 \times 2 =$ 8

11 $6 : 3 =$ 2

12
$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 69 \end{array}$$

13
$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ +245 \\ \hline 834 \end{array}$$

14
$$\begin{array}{r} 401 \\ -74 \\ \hline 326 \end{array}$$

15 $1230 + 150 + 1620 =$ 3000

Subtotal: 4

7

<p>16 $\begin{array}{r} 3415 \\ -1630 \\ \hline 1785 \end{array}$</p> <p>17 $\begin{array}{r} 12 \\ \times 15 \\ \hline 60 \\ 180 \\ \hline 180 \end{array}$</p> <p>18 $72 : 8 =$ <input type="text" value="9"/></p> <p>19 $968 : 6 =$ <input type="text" value="161.33"/> $\frac{16}{26}$</p> <p>20 $823 \times 96 =$ <input type="text" value="79008"/> $\begin{array}{r} 823 \\ \times 96 \\ \hline 4938 \\ 74070 \\ \hline 79008 \end{array}$</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: _____</p> <p>8</p>	<p>21 Cr\$ 1000,00 - Cr\$ 945,50 = <input type="text" value="54,50"/></p> <p>22 $6630 : 65 =$ <input type="text" value="102"/> $\frac{6630}{65} = 102$</p> <p>23 $\frac{1}{2} = \frac{1}{4}$</p> <p>24 $\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$ <input type="text" value="1/3"/></p> <p>25 $\frac{1}{2} \text{ h} =$ _____ min</p> <p style="text-align: right;">Subtotal: _____</p> <p>9</p>
---	---

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha

saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora

tijolo acordar costas tamanho mel arte isca

armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta

globo projeto atlas querido guitarra campo bruto

tempestade pingado exausto abusar garagem hospedesria

trouxe azedo chipcalho durex explicação nascimento

sucesso rapidez luxuoso rescindido lençois aeronática

quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado

perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar

acabrunhado excepcional ricochetear saguiões

Escore Bruto (EB): 53

13