



# Avaliação Diagnóstica de Alfabetismo Escolar e Sociocultural de **ADULTOS**

Subsídios aos processos de ensino-aprendizagem  
de alfabetizando adultos em Leitura e Escrita,  
em Noções Lógico Matemáticas, Científicas e  
Socioespaço-Temporais



PUC-Rio

Primeira edição em agosto de 1996

Reedição digitalizada em janeiro de 2025



Secretaria de Educação Fundamental  
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Os subsídios, apresentados nesse trabalho foram desenvolvidos em 1996 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Puc-Rio e, entre 1997 e 2002, foram disseminados gratuitamente pelo MEC em apoio ao Programa de Alfabetização Solidária, em convênio com 2.109 Secretarias Municipais de Educação das regiões Norte e Nordeste.



# Avaliação Diagnóstica de Alfabetismo Escolar e Sociocultural de **ADULTOS**

---

Subsídios aos processos de ensino-aprendizagem  
de alfabetizando adultos em Leitura e Escrita,  
em Noções Lógico Matemáticas, Científicas e  
Socioespaço-Temporais



PUC-Rio

Primeira edição em agosto de 1996

Reedição digitalizada em janeiro de 2025

## **COORDENAÇÃO GERAL**

Departamento de Educação / Programa de Pós-Graduação

## **GRUPO DE COORDENAÇÃO**

JOSÉ CARMELO B. CARVALHO - Coordenador do projeto

ALÍCIA MARIA C. BONAMINO - Coordenadora adjunta

MARIA DO SOCORRO M. CALHAU - Educação de Adultos

PATRÍCIA CORSINO - Leitura e Escrita

## **CONSULTORES ESPECIALISTAS**

CRESO FRANCO JÚNIOR - Ciências

MARIA DE LOURDES A. TRINDADE - Estudos Sociais

MARIA LÚCIA T. FRAGA - Matemática

PEDRO BENJAMIN GARCIA - Educação Popular

## **PÓS-GRADUANDOS ESPECIALISTAS**

HELENA MARIA M. ARAÚJO - Estudos Sociais

HELENICE MAIA GONÇALVES - Matemática

## **AVALIADORES EXTERNOS E CONSULTORES**

MARIA DAS GRAÇAS C. BREGUNCI - CEALE/UFMG ORLANDO JÓIA - AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA/SP

## **EDIÇÃO, REVISÃO, PROGRAMAÇÃO**

ADÉLIA MARIA NEHME S. e KOFF - Redação

CLARISSE OLIVIERI DE LIMA - Programação

LEDDA MARIA MARTINS DIAS - Revisão

LÚCIA THEREZA LESSA CARREGAL - Revisão

## **BOLSISTAS COLABORADORES**

KAREN ANGÉLICA ROCHA ( FINEP); CLÁUDIA DIAS MOGROVEJO (FAPERJ); MARIA ISABEL P. COSTA (CNPq-PIBIC); ANA LÚCIA M. PIROZI (CNPq-PIBIC).

## **SUPERVISÃO EDITORIAL - 2025**

ADÉLIA MARIA NEHME S. e KOFF

## **PROGRAMAÇÃO VISUAL - 2025**

NEILA MARIA DA MATTA MARTINHO

## **APOIO DIGITAL - 2025**

EDUARDO LOPES DE FREITAS

# Apresentação

A reedição e a livre disseminação dessa obra objetivam compartilhar uma pesquisa original, desenvolvida por professores e pós-graduandos de Educação da PUC-Rio sobre como articular processos de ensino-aprendizagem entre os saberes, competências e habilidades de Alfabetismo Sociocultural - ou sejam, aqueles já construídos experiencialmente pelos adultos ao longo de suas vidas sociais e culturais - aos saberes, competências e habilidades constitutivos do Alfabetismo Escolar, até o 4º Ano do Ensino Fundamental.

Com efeito, em 1996, tendo como pressupostos os princípios do Interacionismo Sócio-Histórico sobre as Zonas de Desenvolvimento Proximal (L S Vygotski: *Pensamento e Linguagem*, 1984), foi desenvolvido um *Estudo de Campo Exploratório*, que operacionalizou - sob a forma de conceitos, construtos, variáveis, índices (R. Boudon: *Le Vocabulaire des Sciences Sociales: concepts et indices*; 1971) - os saberes, competências e habilidades constitutivos sejam do Alfabetismo Sociocultural de Adultos, sejam do Alfabetismo Escolar Formal, em relação aos universos da Escrita-Leitura, Noções Lógico-Matemáticas, Socioespaço-Temporais e Científicas. Em relação a esses dois universos de saberes, competências e habilidades, foram operacionalizados quatro questionários temáticos, manual de orientações sobre sua aplicação, suplemento gráfico e vídeo - e, em especial, quatro Guias Pedagógicos de Avaliação Diagnóstica - em apoio a como os alfabetizadores de adultos podem desenvolver processos de ensino-aprendizagem que potencializem a integração entre os Alfabetismos Sociocultural e o Escolar, valorizando os saberes dos seus alfabetizando adultos como constitutivos de uma cultura, sistema e forma de pensar próprios; e que todos - alfabetizadores e seus alfabetizando adultos - vivam dialogicamente um processo permanente de construção de alfabetismos.

Entre 1997 e 2002, essa obra foi disseminada gratuitamente pelo INEP / MEC através do Programa Alfabetização Solidária, no âmbito das parcerias desse Programa com Universidades e IES, que formaram equipes de educadores majoritariamente leigos em 2.019 Municípios de baixo IDH no Norte e no Nordeste; e em 5 Centros Metropolitanos através de classes comunitárias de Alfabetização de Adultos. Diversas Universidades, como a UNIRIO, usaram sistematicamente essa proposta de Avaliação Diagnóstica. A própria equipe da PUC-Rio atuou na formação de 200 educadores leigos em 3 municípios do Nordeste; e de 120 educadores sociais em comunidades pobres no Grande Rio.

É esse contexto de adequabilidade dessa proposta de Avaliação Diagnóstica de Alfabetismo Adulto que nos induz a esperar a sua possível atualização - especialmente através das TDICs e de celulares - com vista ao seu livre uso por Secretarias de Educação e por Movimentos Comunitários de Alfabetização de Adultos.

PUC-Rio, janeiro de 2025  
**Prof. Dr. José Carmelo B. Carvalho**

# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
-------------------------	----------

<b>CAPÍTULO 1. O ALFABETISMO ESCOLAR E SOCIOCULTURAL DE ADULTOS E SUA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</b> .....	<b>10</b>
---	-----------

1.1. Os Pressupostos Teóricos-Político-Pedagógicos da Proposta .....	12
1.2. O Alfabetismo de Alfabetizandos Adultos na Proposta de Avaliação Diagnóstica .....	13
1.3. Alfabetização e Oralidade: Algumas Considerações.....	16
1.4. Avaliação Diagnóstica: Relevância e Aplicabilidade.....	18
1.5. Os Instrumentos de Avaliação Diagnóstica e sua Organização .....	20
1.6. Bloco A: Usos e Funções da Leitura e Escrita .....	22
1.7. Bloco B: Noções Lógico-Matemáticas .....	28
1.8. Bloco C: Noções Socioespaço-Temporais.....	32
1.9. Bloco D: Noções Científicas .....	36
1.10. Bibliografia.....	38

<b>CAPÍTULO 2. OS QUATRO QUESTIONÁRIOS TEMÁTICOS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE ALFABETISMOS</b> .....	<b>44</b>
--	-----------

2.1. Considerações sobre a Aplicação dos Questionários .....	46
2.2. Questionário sobre Usos e Funções da Leitura e da Escrita por Alfabetizandos Adultos.....	49
2.3. Questionário sobre Noções Lógico-Matemáticas de Alfabetizandos Adultos.....	61
2.4. Questionário sobre Noções Socioespaços-Temporais de Alfabetizandos Adultos .....	73
2.5. Questionário sobre Noções Científicas de Alfabetizandos Adultos.....	79
2.6. Considerações sobre o Suplemento Gráfico .....	83

<b>CAPÍTULO 3. MANUAL DE INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS</b> .....	<b>84</b>
--	-----------

3.1. Objetivos do Manual de Instruções.....	86
3.2. Fundamentos Gerais .....	88
3.3. Comportamentos do Entrevistador .....	89
3.4. Estrutura do Blocos Temáticos e Aplicação dos Questionários.....	90
3.4.1. Bloco A: Sobre Usos e Funções da Leitura e Escrita .....	91
3.4.2. Bloco B: Sobre Noções Lógico-Matemáticas .....	106
3.4.3. Bloco C: Sobre Noções Socioespaço-Temporais.....	114
3.4.4. Bloco D: Sobre Noções Científicas .....	121

<b>CAPÍTULO 4. GUIAS PRÁTICOS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE AS DIMENSÕES DE ALFABETISMO ESCOLAR E SOCIOCULTURAL PESQUISADAS ATRAVÉS DOS QUATRO QUESTIONÁRIOS TEMÁTICOS.....</b>	<b>128</b>
4.1. Nota Introdutória .....	130
4.2. Centralidade da Avaliação Diagnóstica em relação à Construção dos Conhecimentos, Competências e Habilidades dos Alfabetizandos Adultos.....	133
4.3. A Avaliação Diagnóstica sobre Usos e Funções da Leitura e da Escrita, com Base no Questionário Aplicado.....	136
4.4. A Avaliação Diagnóstica sobre Noções Lógico-Matemáticas, com Base no Questionário Aplicado.....	149
4.5. A Avaliação Diagnóstica sobre Noções Socioespaço-Temporais, com Base no Questionário Aplicado.....	155
4.6. A Avaliação Diagnóstica sobre Noções Científicas, com Base no Questionário Aplicado.....	161
4.7. Conclusões.....	168
<b>ANEXO 1. Suplemento Gráfico.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO 2. O Vídeo e sua Organização .....</b>	<b>201</b>

# Introdução

A referência a **ALFABETISMO ADULTO** procura definir muito claramente a extensão e a profundidade dadas aos níveis e conteúdos de conhecimentos básicos, indispensáveis a um cidadão adulto, que ultrapassam o processo inicial de alfabetização e abarcam conhecimentos teórico-práticos, correspondentes a uma escolaridade de Ensino Fundamental até o 4º Ano e/ou aos equivalentes saberes desenvolvidos pelas pessoas em suas culturas de grupos, experiências cotidianas, práticas de trabalho e exposição aos meios de comunicação de massa.

Portanto, por **ALFABETISMO ADULTO** é entendido o processo permanente de aprendizado, que toda pessoa desenvolve em relação à leitura e à escrita, às habilidades lógico-matemáticas, às formas de “ler” suas relações socioespaço-temporais e de “ler” o mundo científico nas suas inter-relações com o corpo, a saúde e o meio ambiente. Nessa perspectiva, ninguém é de fato analfabeto, pois está permanentemente “lendo” o mundo, a sociedade, em contato menos ou mais estreito com procedimentos de leitura e escrita, de cálculos, e nestes desenvolvendo habilidades e competências. Assim, o **ALFABETISMO ADULTO** é um continuum, que envolve formas menos ou mais elaboradas de leitura-escrita, de matemática, de noções socioespaço-temporais e científicas, embora na presente proposta esteja operacionalmente delimitado a níveis e conteúdos de uma escolaridade de Ensino Fundamental até o 4º Ano e/ou seu equivalente saber não escolar.

Procurando oferecer elementos para a avaliação diagnóstica de alfabetismo adulto, restrita à sua fase inicial de alfabetismo, o projeto aqui desenvolvido está organizado em quatro capítulos e dois anexos articulados:

- uma fundamentação teórico-prática - destinada ao público acadêmico - sobre alfabetismo adulto nas quatro áreas: leitura-escrita, noções lógico-matemáticas, socioespaço-temporais e científicas, e um quadro de referências sobre o alfabetizando adulto cidadão portador de saberes, de valores e de culturas próprias, tendo como referência acadêmica o estado da arte desse campo de estudos ao final do século XX;
- um questionário e seu suplemento gráfico, cobrindo diferentes níveis e conteúdos de leitura-escrita, noções lógico-matemáticas, socioespaço-temporais e científicas, como instrumentos de diagnóstico - destinados aos alfabetizando - que procuram delinear formas e processos desenvolvidos pelos indivíduos no seu alfabetismo básico;
- um manual de instruções para aplicação do questionário e do suplemento gráfico, orientando os professores e os supervisores de cursos de alfabetização de adultos a usarem adequadamente os instrumentos de avaliação diagnóstica;
- um guia prático de avaliação diagnóstica, que busca oferecer aos docentes e aos supervisores de cursos de alfabetizando adultos indicações, sugestões e estratégias de atuação, no sentido de favorecer o processo pedagógico, a partir da identificação das potencialidades e limitações que cada adulto alfabetizando apresenta em relação aos níveis e conteúdos de leitura-escrita, noções lógico-matemáticas, socioespaço-temporais e científicas;
- um vídeo, que sintetiza a proposta, procurando sensibilizar os docentes e os entrevistadores em relação à postura a ser adotada em face dos adultos alfabetizando, seus conhecimentos e valores. Devido ao seu potencial didático e à importância do conteúdo abordado, o vídeo deverá ser o primeiro material a ser consultado pelos docentes e pelos entrevistadores no processo de familiarização com o material do presente projeto.

# Capítulo 1

# O ALFABETISMO ESCOLAR E SOCIOCULTURAL DE ADULTOS E SUA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

- 1.1. Os Pressupostos Teóricos-Político-Pedagógicos da Proposta
- 1.2. O Alfabetismo de Alfabetizandos Adultos na Proposta de Avaliação Diagnóstica
- 1.3. Alfabetização e Oralidade: Algumas Considerações
- 1.4. Avaliação Diagnóstica: Relevância e Aplicabilidade
- 1.5. Os Instrumentos de Avaliação Diagnóstica e sua Organização
- 1.6. Bloco A: Usos e Funções da Leitura e Escrita
- 1.7. Bloco B: Noções Lógico-Matemáticas
- 1.8. Bloco C: Noções Socioespaço-Temporais
- 1.9. Bloco D: Noções Científicas
- 1.10. Bibliografia

## 1.1. Os Pressupostos Teóricos-Político-Pedagógicos da Proposta

Neste item, logo de início, ressaltamos os pressupostos básicos que fundamentam esta proposta de avaliação diagnóstica.

Partimos da perspectiva de que o conhecimento é múltiplo, heterogêneo e se dá em um processo de permanente aprendizado.

A questão do poder está igualmente implícita nos processos do conhecimento e da sua aquisição. Nesse sentido, o processo de alfabetização tanto pode fortalecer a emancipação do sujeito quanto reforçar sua autodesqualificação.

Por conta da concepção e da valorização conferidas à alfabetização, os jovens e os adultos analfabetos costumam ser portadores de baixa autoestima. Por conseguinte, julgam-se pessoas inferiores e incapazes. Isso ocorre de forma mais evidente quando eles estão em contato com pessoas do mundo letrado. Estas, em geral, veem a alfabetização de forma dicotômica: de um lado, o alfabetizado, de outro, o analfabeto; um e outro dotados de sinais invertidos de identificação e de reconhecimento culturais.

Os analfabetos, nomeados pelo que não são, acabam homogeneizados por um desconhecimento específico, que os identifica. Perde-se, assim, a identidade dos sujeitos que carregam esse estigma. Ignora-se que essas pessoas, além de possuírem uma cultura rica de saberes, também se encontram, no momento da interação educativa, interpretando o mundo sociocultural onde vivem, com seus saberes próprios e valores.

No âmbito desta proposta, estamos trabalhando com o conceito de alfabetismo, entendido como um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura, à escrita, a conhecimentos e estruturas lógico-matemáticas, a formas de leitura da vida socioespaço-temporal e às noções científicas.

No nosso entender, mesmo o indivíduo que não sabe ler é alguém que, por estar no meio letrado e conviver com a palavra escrita em vários contextos, de forma alguma pode ser considerado um iletrado. Em síntese, o alfabetismo é um processo de aprendizado permanente.

## 1.2. O Alfabetismo de Alfabetizandos Adultos na Proposta de Avaliação Diagnóstica

A compreensão do alfabetismo até aqui explicitada leva esta proposta a buscar entender em que momento se encontra a população de jovens e adultos, em termos da forma e da qualidade de relações que eles estabelecem com a leitura, a escrita, a matemática e as noções científicas e socioespaço-temporais, em sua vida cotidiana.

Grande parte da população brasileira vive numa cultura letrada sem, contudo, saber ler e escrever. Entretanto, as letras, os números e a necessidade de resolver os vários problemas do cotidiano invadem a vida dessas pessoas nas ruas, na TV, na família, no trabalho, etc. Tudo isso acaba por desafiá-las a formular hipóteses sobre a língua escrita. Os usos e as funções dos textos que as cercam, o cálculo, os fenômenos naturais, entre outros, são verdadeiros desafios. Eles levam essas pessoas a desenvolverem estratégias para registrar seus pensamentos, emitir recados, fazer anotações numéricas, contas, resolver problemas de saúde e de orientação espaço-temporal, etc., colocando-as em **processo de alfabetismo**.

Esse processo contínuo inicia-se desde o primeiro contato do sujeito com o mundo da cultura letrada e prolonga-se até o fim de sua vida. A alfabetização é apenas um momento do processo, alcançado após um caminho já percorrido e que se deverá estender bastante, porque ler é mais do que decifrar o código alfabético: é adentrar-se em mundos reais e imaginários, possíveis e impossíveis, é sacar carta de cidadania no mundo da cultura letrada (Lerner, 1996). Escrever é adquirir um sistema de notação, isto é, de representação por meio de signos convencionais que permitem grafar a língua. É ser capaz de produzir textos que atendam a diferentes finalidades e intenções.

Cada sociedade possui uma trama de códigos e linguagens de usos simultâneos ou sucessivos, e cada indivíduo cria sua escala, a partir de diferentes práticas. Há “alfabetismos” que se manifestam para cada indivíduo, segundo seu domínio, habilidade ou capacidade para armazenar, localizar, receber, compreender, analisar, produzir e transmitir informação, em cada tipo de código ou linguagem, em cada contexto, na riqueza de suas técnicas e modalidades (Frago, 1993: 97-98).

A abordagem interacionista histórico-social de Vygotsky (1984, 1987, 1988) constituiu um referencial importante para esta proposta de avaliação diagnóstica, na medida em que destaca a construção do conhecimento como fruto da atividade do sujeito, determinada pela interação organismo-meio. Assim, tanto a atividade sociocultural do sujeito determina a cognoscibilidade do objeto quanto o caráter sócio-cultural do objeto - estabelecido pelas interações sociais - determina a “cognoscência” do sujeito.

A visão de desenvolvimento desse autor está baseada, portanto, no pressuposto da interação entre as condições históricas e sociais e a base biológica do comportamento humano. Partindo de estruturas orgânicas elementares, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que os indivíduos se acham expostos.

Assim, para Vygotsky (id.), o processo de formação do pensamento é despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre as pessoas, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações.

Ainda segundo esse autor, a aquisição de um sistema linguístico reorganiza todos os processos mentais. A palavra dá forma ao pensamento, criando novas modalidades de atenção, de memória e de imaginação. Além de indicar um objeto do mundo externo, a palavra especifica também as principais características desse objeto, abstraindo-as das características percebidas, e as relaciona em determinadas categorias. Daí a importância da linguagem para o pensamento: ela sistematiza a experiência e serve para orientar o comportamento. Por isso, a forma como ela é utilizada na interação social desempenha um papel importante na formação e na organização do pensamento complexo e abstrato.

Desse modo, as diferenças no processo de construção e elaboração do conhecimento devem-se, em grande parte, à diversidade de condições oferecidas pelos contextos socioculturais. Essa heterogeneidade promove aprendizagens diversas, que passam a ativar diferenciados processos de desenvolvimento.

Luria (1990) destaca que o modo de funcionamento intelectual letrado possui duas importantes características: a capacidade de pensamento descontextualizado e os procedimentos de metacognição.

A capacidade de pensamento descontextualizado possibilita a realização de operações mentais, a partir de proposições abstratas ou hipotéticas e de categorias que não se vinculam à experiência imediata. Isso corresponde à estrutura mental que a psicologia piagetiana descreveu como pensamento operatório abstrato (formal) e a psicologia soviética enfatizou como pensamento categorial. A esse respeito, a clássica experiência de Luria (id.), na década de 30, sobre tarefas cognitivas desenvolvidas por camponeses soviéticos fornece indicadores expressivos dos contrastes entre grupos mais escolarizados envolvidos em trabalhos coletivos e grupos analfabetos, ou menos escolarizados, envolvidos em atividades tradicionais e individualizadas. Enquanto os primeiros se revelavam mais capazes de pensamento categorial, dedutivo e inferencial, os segundos operavam no nível “gráfico-funcional” - dependente das configurações perceptuais e de experiências pessoais, em situações concretas de uso de elementos e de relações funcionais entre eles (Luria, ib.).

As formas mais “idiossincráticas” de operar e resolver problemas apresentados em nível mais formal (como se supõe ocorrer em uma avaliação) revelam-se marcantes nas investigações dos soviéticos sobre a operação de classificação e foram criticadas por diversos autores. Em estudo igualmente clássico, Cole e Scribner (1974) exploraram o comportamento classificatório de adultos iletrados em confronto com grupos escolarizados. Embora confirmassem a capacidade de classificação nos dois grupos, revelava-se uma expressiva diferença quanto à capacidade de verbalização do fundamento das operações utilizadas. Enquanto indivíduos escolarizados mencionavam atributos - critérios para as classes formadas (por exemplo: “isto são roupas”) -, a maior parte dos não-escolarizados ou analfabetos referia-se a razões arbitrárias, intuitivas, idiossincráticas (“devem ficar juntos porque assim é melhor”, “porque gosto mais assim...”).

Cole sugere importante distinção entre o que as pessoas fazem e o que elas dizem fazer, ou entre o plano da ação e o desempenho verbal explicativo.

Já os procedimentos de metacognição se caracterizam por operações deliberadas e conscientes do sujeito sobre suas próprias operações mentais, permitindo-lhe descrever, explicar processos e estratégias utilizadas para si e para os outros. Isso implica, em síntese, um controle da própria produção cognitiva, envolvendo a capacidade de se descentrar, de seguir instruções e de selecionar estratégias de monitoramento da realização de tarefas.

Os estudos citados indicam, nessa modalidade, maior dificuldade, por parte dos grupos pouco letrados, sendo instigantes os resultados também encontrados por Oliveira (1991), em pesquisa com adultos pouco escolarizados de São Paulo.

Evidentemente, o mais sério corolário dessa análise é a condição de exclusão desses grupos analfabetos ou pouco letrados de determinadas conquistas culturais do mundo social, no qual estão inseridos. Algumas implicações devem, entretanto, ser enfatizadas:

Primeiro, as capacidades mentais referidas articulam-se ao domínio da escrita - fundamento do modo letrado de pensamento. A escrita é o instrumental de planejamento, de organização e de controle da atividade cognitiva, de abstração e generalização. Akinaso (1981) enfatiza que a conquista do alfabetismo pode não “criar” novas estruturas, mas certamente propicia mudanças em qualidades cognitivas e maximização do uso de recursos mais complexos e abstratos. Essa é uma aproximação valiosa, caso se considere a escrita como inserida no contexto *amplificadores culturais*. Nesse sentido, é mais consistente considerar as relações entre alfabetismo e nível cognitivo como interativas e dialéticas, e não causais ou unidirecionais.

Segundo, a escola constitui um local privilegiado para o desenvolvimento dessas capacidades, por propiciar contato sistemático e intenso com o sistema de escrita e com o campo científico. Tendo o conhecimento como seu objeto fundamental, ela contribui para o pensamento descontextualizado e para a metacognição, ampliando estratégias de descrição e explicação das operações mentais e a flexibilidade e transferência de habilidades.

Entretanto, deve ser acentuado que outras formas de atividade dos sujeitos no mundo constituem fontes de diferenciação de suas modalidades de ação cognitiva. A inserção dos sujeitos no mundo do trabalho e nas práticas sociais é incisiva nessa diferenciação. Dessa forma, por exemplo, o trabalho urbano, no mundo letrado, regulado por ações coletivas, e ainda o engajamento em organizações e atividades políticas propiciariam transformações cognitivas altamente diferenciadas em relação ao trabalho mecânico que, em estruturas tradicionais, está centrado em processos isolados (Luria, 1990; Oliveira, 1995).

Nesse sentido, considerando-se as diversidades sociais brasileiras, a concepção vygotskyana torna-se um rico referencial para se pensar a importância do meio na constituição do sujeito. A participação no grupo social, a escola e as diversidades socioculturais podem, assim como as condições de trabalho, interferir na aquisição de novas formas de linguagem, na organização do pensamento e na orientação e comunicação do sujeito ao longo da interação social.

### 1.3. Alfabetização e Oralidade: Algumas Considerações

O jovem e o adulto não-alfabetizados julgam-se inferiores e incapazes, principalmente quando interpelados por pessoas do mundo letrado. Muitos costumam agir como se houvesse um comportamento que fizesse parte da expectativa de quem os aborda, como se eles, de alguma forma, precisassem parecer “estúpidos”<sup>1</sup> Pode-se dizer que o jogo da linguagem leva os sujeitos a estigmatizarem seu próprio modo de expressão e, conseqüentemente, o lugar social que ocupam (Mariani, 1989).

Isso ocorre por conta da concepção e da valorização que se tem conferido à alfabetização, em detrimento da tradição oral, ao longo da história. Além disso, as competências individuais valorizadas pela sociedade letrada estão intimamente ligadas ao domínio da leitura/escrita e de outras práticas letradas decorrentes dessas habilidades. Assim, o saber e as modalidades de pensamento

---

<sup>1</sup> A palavra “estúpido” expressa aqui o sentido de “burro”, incapaz de raciocinar, significado idêntico ao utilizado pelos não-alfabetizados.

das classes populares não são reconhecidos nem possuem legitimidade social. Gnerre (1991) afirma que, numa sociedade onde existe grande variedade linguística, os falantes têm o mesmo valor que o seu falar, pois, como os lugares sociais são diferenciados, também o prestígio linguístico está associado ao prestígio social dos falantes.

Como já foi dito anteriormente, o pensamento descontextualizado e a metacognição são características do pensamento letrado e delas se sente mais falta nas pessoas pouco letradas. Porém, Oliveira (1995) chama a atenção para o fato de que não apenas a escrita, a ciência e a escola favorecem esse tipo de pensamento, mas também o tipo de trabalho dos sujeitos: rural ou urbano, isolado ou coletivo, que exija ou não planejamento e tomadas de decisão, assim como o envolvimento em atividades políticas (militância em partidos, associações de moradores, sindicatos e organizações da sociedade).

Portanto, os adultos “analfabetos” ou com pouca escolaridade podem apresentar diferentes competências cognitivas, dependendo da atividade que exerçam socialmente.

Se, por um lado, vemos as pessoas pouco letradas agindo como se houvesse um comportamento esperado por parte das pessoas letradas, ao qual elas deveriam corresponder, por outro, como afirma Gnerre (op. cit., p. 46), “eles nos interpretam como portadores de valores diferentes ou, no mínimo, de uma técnica e de um saber que eles, por uma razão ou por outra, não controlam”.

As expectativas, portanto, não são unilaterais; as pessoas letradas também são portadoras de crenças sobre a leitura e a escrita compartilhadas na própria tradição escrita. Essa atitude grafocêntrica ignora que, além de possuírem uma cultura rica de saberes, os adultos não-alfabetizados também se encontram, no momento da interação educativa, interpretando o mundo sociocultural letrado (cf. Gnerre, 1991, e Lewin, 1990).

A exclusão econômica, política e social que sofrem os não-alfabetizados lhes confere o *status* de cidadãos de segunda classe. Além disso, o discurso sobre as políticas educacionais e de alfabetização é quase sempre revestido de um cunho preconceituoso e moralizante, no qual o analfabetismo é visto como uma “patologia cultural” (Maciel, 1993) comparável às doenças endêmicas, ou seja, difícil de erradicar. Em contrapartida, valoriza-se a alfabetização como se ela, por si só, fosse capaz de transformar e desenvolver a sociedade.

Gnerre afirma que as culturas orais possuem grande desconfiança em relação à escrita, já que esta não é concreta como a comunicação face a face, que é verbal e gestual. Cabe lembrar o exemplo de algumas tribos, como a do líder samoano Tuiávii [s.d.], que percebia a utilização da palavra escrita como a renúncia de si próprio, de sua expressão criativa e da inventividade de seu povo.

Clastres (1978) chama a atenção para o poder que a palavra escrita possui. Para esse antropólogo, a escrita existe em função da lei: *Toda lei é portanto escrita, toda escrita é índice de lei, a lei habita a escrita*”.

Esta proposta de avaliação almeja conhecer os níveis e os conteúdos de alfabetismo conquistados por jovens e adultos pouco letrados, ao longo de suas práticas sociais. Reconhece a riqueza e a importância dos saberes que esses indivíduos possuem e entende que é fundamental que eles possam circular pela cultura letrada sem negar suas práticas culturais. Considerando essas práticas, pretende que a alfabetização valorize a identidade cultural individual e de grupo e que facilite a *aquisição de uma metalinguagem que permita analisar os mecanismos e estratégias discursivas e de dominação sociointercultural* (Viñao, 1993:116).

## 1.4. Avaliação Diagnóstica: Relevância e Aplicabilidade

Nesta pesquisa, foram desenvolvidos instrumentos destinados a diagnosticar níveis e conteúdos de alfabetismo de jovens e adultos, levando-se em conta conhecimentos, competências e habilidades. Este trabalho baseou-se nos conteúdos curriculares correspondentes, em 1996, ao I ciclo do Ensino Fundamental (hoje, de acordo com o BNCC, corresponde ao Ensino Fundamental até o 4º Ano) e/ou correlatos a um nível de saberes e habilidades construídos não-escolarmente pelos próprios adultos, a partir de suas culturas de grupo e experiências de vida e trabalho, assim como dos meios de comunicação de massa.

Foi adotado como quadro de referência curricular, para o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação diagnóstica, a proposta desenvolvida pela Ação Educativa (1995). Como observado em parecer técnico sobre o presente projeto, elaborado por integrante da equipe da Ação Educativa (1996), esta circunstância não prejudica o instrumento:

*Nesse nível de ensino, correspondente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, as aprendizagens mais essenciais referem-se principalmente aos procedimentos, ao saber fazer. Dentre eles, destacam-se os que são instrumentos para a realização de novas aprendizagens, aqueles que promovem a autonomia dos jovens e adultos na busca do conhecimento: as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, as operações numéricas básicas, a interpretação de sistemas de referência espaço-temporal usuais. Poderíamos dizer que o principal objetivo desse nível de ensino é que o educando aprenda a aprender. Entretanto, as pessoas só aprendem a aprender aprendendo diversas coisas específicas e é isso que justifica a diversidade de tópicos de conteúdos aqui*

*propostos. Os educadores envolvidos com o planejamento curricular de um programa deverão estar em condições de identificar, dentro de uma diversidade de objetivos propostos, aqueles que são os mais essenciais, procurando explicitar e negociar isso também com os educandos (Ribeiro et al., 1996: 170).*

Estes instrumentos objetivam, pois, apontar possíveis áreas de novas construções do conhecimento, ou na acepção vygotskiana zonas de desenvolvimento proximal. Não têm a finalidade de desenvolver capacidades cognitivas e/ou estratégias de cognição. Na verdade, o desenvolvimento de tais capacidades será tributário de processos de intervenção pedagógica e de propostas curriculares - estas sim, dependentes de diagnósticos aferidos por escalas de competências e habilidades - como as do SAEB e IDEB- capazes de expressar os níveis já alcançados pelos sujeitos, na gênese de seus conhecimentos.

Esta proposta inclui questionário, suplemento gráfico e manuais de aplicação e de avaliação diagnóstica destinados a subsidiar programas de alfabetização de adultos. Tem como objetivo específico oferecer recursos para diagnosticar níveis e conteúdos de alfabetismo adulto nas áreas de leitura/escrita e de conhecimentos lógico-matemáticos, socioespaço-temporais e científicos. A partir dos resultados obtidos, poderão ser montadas estratégias a serem implementadas por alfabetizadores e supervisores de programas e de cursos de alfabetização de adultos, em sindicatos de trabalhadores, empresas, ONGs, associações comunitárias, Secretarias Municipais de Educação, SENAI, etc. (aplicáveis, inclusive, por agências de pesquisa domiciliar, como o IBGE).

Em princípio, os instrumentos serão socializados em convênios com prefeituras, empresas, sindicatos, etc. Haverá o suporte técnico de um vídeo de sensibilização para as especificidades técnico-pedagógicas. Estas são requeridas tanto das alfabetizadoras entrevistadoras (no uso dos instrumentos de diagnóstico) como dos cursos de alfabetização de adultos. Esses agentes devem ser comprometidos com uma visão socioeducacional do adulto como portador de cultura e de saberes relevantes, e do seu direito constitucional<sup>2</sup> inalienável de alcançar também uma escolaridade fundamental completa.

Embora, em países mais desenvolvidos, o alfabetismo, definido como “literacy, leiturização, basic skills”, etc., corresponda ao ensino fundamental completo, de oito ou mais séries escolares, no contexto brasileiro há fundadas razões teórico-práticas para se estabelecer, como patamar de alfabetismo, um nível correspondente ao Ensino Fundamental até o 4º Ano e/ou seu equivalente nível de conhecimentos não-escolares. Na América Latina, o processo de alfabetização só se consolida de fato para quem completou a 4ª série (OREALC/UNESCO, 1993).

---

<sup>2</sup> Constituição, art. 208 e 210, complementado pela LDB de 1996 e pela BNCC de 2017: “É dever do Estado mediante a garantia de Educação Básica, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A proposta está direcionada àqueles cidadãos que deverão ser atendidos por programas e cursos de alfabetização de adultos, constituindo-se em um universo de alfabetizandos, cuja configuração mais precisa - conceitual e estatisticamente - talvez compreenda metade da população em muitas áreas do país.

Operacionalmente, é mais factível elaborar-se um instrumento técnico de avaliação diagnóstica quando se cobre um conjunto mais homogêneo de conhecimentos, habilidades e competências correspondentes, em 2024, ao Ensino Fundamental até o 4º Ano. Esses conhecimentos abarcam diversos campos temáticos, como a lecto-escritura, noções lógico-matemáticas, socioespaço-temporais e científicas.

Os instrumentos de avaliação diagnóstica visam, pois, subsidiar programas e cursos de alfabetização de adultos.

## 1.5. Os Instrumentos de Avaliação Diagnóstica e sua Organização

A presente proposta de avaliação diagnóstica consta de seis documentos:

1. fundamentação teórica;
2. questionário com quatro blocos temáticos e suplemento gráfico complementar ao questionário;
3. manual de instruções para aplicação do questionário;
4. guia prático de avaliação diagnóstica;
5. fita de vídeo para “sensibilização” e pré-treinamento dos entrevistadores.

O questionário e seu suplemento gráfico constituem o cerne da proposta, pois operacionalizam as diversas dimensões analíticas sobre as estruturas, habilidades e competências dos alfabetizandos adultos. Essa operacionalização é feita por meio dos itens de quatro blocos temáticos.

**Bloco A: Usos e Funções da Leitura e da Escrita.**

**Bloco B: Noções Lógico-Matemáticas.**

**Bloco C: Noções Socioespaço-temporais.**

**Bloco D: Noções Científicas.**

Nos blocos de leitura/escrita e de matemática há ainda um material complementar, constituído por folhas nas quais os entrevistados escreverão suas respostas e anotarão seus procedimentos de cálculo.

Cada bloco tem sua fundamentação e finalidades, que supõem níveis de alfabetismo em cada área. Dada a diversidade de experiências vivenciadas pelos jovens e adultos pesquisados, dificilmente haverá, nessa avaliação diagnóstica, correspondência entre os níveis de cada um dos blocos, ou seja, é possível que uma pessoa tenha um nível de alfabetismo menos avançado em leitura/escrita do que em matemática.

Deve-se destacar que a proposta temática por áreas de conhecimento é assimétrica. Das 110 questões propostas para todo o instrumento temos:

- 58 questões na área de leitura/escrita (bifurcadas em duas redes distintas);
- 24 questões na área lógico-matemática (básicas e complementares);
- 17 questões na área socioespaço-temporal (básicas);
- 11 questões na área científica (básicas).

Tal assimetria se deve à própria estrutura formal de nossos currículos escolares, que têm legitimado hegemonias e hierarquias na distribuição dos tempos escolares para cada área.

A proposta atenta para os seguintes aspectos:

- o domínio da escrita é fundamental para o avanço em outras áreas, mas ele não pode ser critério único ou mesmo requisito para outras aprendizagens, sob risco de desvalorizar a construção do conhecimento das camadas populares. Assim, jovens e adultos analfabetos podem saber muito de matemática, da sociedade e da natureza, embora não dominem a escrita;
- o cuidado em relação a esses pontos diz respeito, especialmente, aos usos que o instrumento proposto possa inspirar - principalmente suas apropriações por currículos e programas de formação de jovens e adultos. Nesses casos, o domínio da representação escrita, embora fundamental, jamais deverá servir de alibi para a negligência e o descompromisso com as demais áreas de conhecimento, sob risco de se expropriar o sujeito de suas múltiplas prerrogativas como adulto, trabalhador e cidadão.

## 1.6. Bloco A: Usos e Funções da Leitura e Escrita

Em nossa sociedade letrada, os registros escritos estão imbricados em todos os espaços. Mesmo aquelas pessoas que não se apropriaram da leitura e da escrita, no sentido usual dos termos, são “leitoras-ouvintes” de inúmeros textos veiculados pela mídia. Elas vivenciam, cotidianamente, situações nas quais a língua escrita exerce diferentes funções (comunicação, apelo, informação, expressão), servindo para vários usos. Precisam recorrer a ela para se informar, se comunicar, se localizar, fazer compras, pegar uma condução. A convivência diária com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas, fichas, jornais, revistas, livros, etc., faz com que o sujeito se familiarize com o texto escrito e estabeleça uma série de relações entre eles, levantando várias hipóteses, procurando compreender o seu significado.

Mesmo antes de serem submetidas a um processo sistemático de alfabetização, essas pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para o início de seu processo de alfabetismo.

As pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita revelaram de que maneira a criança constrói seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escreve ou lê, da forma convencionalmente aceita como correta, já está percorrendo um processo que a coloca mais próxima ou mais distante da formalização da leitura e da escrita. A mesma autora realizou um estudo junto aos adultos analfabetos, mostrando que eles também elaboram hipóteses semelhantes às das crianças (Ação Educativa, 1995:14).

O alfabetismo é, pois, um processo sócio-histórico que entrelaça língua escrita e cultura e que está diretamente relacionado às práticas de leitura e escrita do grupo em que o indivíduo está inserido bem como à sua difusão e valor social. Porém, as reais condições do alfabetismo dependem não da história da escrita, mas da história da leitura, pois a escrita pode simplesmente existir como um artefato (Graff, 1992:30). É pela leitura que o sujeito interage com o texto, produzindo significados.

Os inúmeros “escritos” presentes no cotidiano só podem ser lidos se forem reconhecidos pelo sujeito como texto, ou seja, é necessário que o leitor perceba neles a sua unidade significativa. A simples exposição não garante a leitura. Não basta ter uma infinidade de textos expostos sem que o sujeito seja capaz de reconhecê-los como textos, de interagir com eles e se apropriar dos seus sentidos.

Um mesmo texto, por sua vez, pode ser lido de várias maneiras, dependendo das intenções, das necessidades e dos conhecimentos do leitor, do suporte gráfico do texto e de seu grau

de complexidade. A leitura faz-se na conjunção entre as intenções do autor, a concretude do suporte onde o texto vem impresso (cartaz, embalagem, revista, livro) e a atividade do “sujeito-leitor” (Chartier, 1990). O texto supõe sempre vários contextos: o que lhe deu origem, o que lhe serve como suporte, o que está inserido em seu interior e o contexto do leitor, com seus conhecimentos extralinguísticos.

A leitura é sempre uma atividade interpretativa do sujeito, faz parte da corrente da interação verbal entre locutor/autor e ouvinte/leitor. Bakhtin (1992) diz-nos que a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão é uma forma de diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra, e é por isso que só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (Bakhtin, id., p. 132).

Se o sujeito não penetra na corrente de interação verbal que se estabelece entre ele e o texto, os escritos que estão ao seu redor existem apenas como artefatos. Ler é muito mais que decifrar o código alfabético, é questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica perante o que se diz e o que se quer dizer, é sacar carta de cidadania no mundo da cultura escrita (Lerner, 1996).

Porém, a diversidade de textos existentes no mundo da cultura escrita é enorme. Oraís ou escritos, eles se caracterizam por usos, funções e graus de complexidade diversos. Conseqüentemente, cada um exige competências diferentes de leitura. Reconhecer o nome de um produto veiculado pela mídia, interpretar um símbolo, ler um aviso, uma receita, uma carta, uma notícia de jornal, um poema, uma crônica ou um verbete de dicionário supõem diferentes questionamentos e entradas em realidades distintas. Além da leitura de variados textos, o mundo letrado supõe também a possibilidade de produzi-los. Escrever, por sua vez, significa adquirir um sistema de notação, isto é, um sistema de registro de informações que possibilite uma série de novas ações como: reconhecer, interpretar e produzir diferentes tipos de textos para atender a diferentes finalidades e intenções. Que competências de leitura e de escrita seriam fundamentais para o sujeito circular com autonomia no mundo da cultura escrita? O que significa ser alfabetizado, hoje?

Esta proposta de avaliação diagnóstica pretende conhecer as práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano dos jovens e adultos em processo de alfabetismo e como estão sendo, por cada um deles, apropriadas. A partir do diagnóstico obtido, pode-se subsidiar políticas e ações educativas que promovam situações de ensino-aprendizagem capazes de ampliar o alfabetismo desses jovens e adultos, de modo que possam participar plenamente do mundo da cultura escrita no qual estão inseridos.

## Objetivos das Questões

As questões foram elaboradas com a finalidade de observar:

1. o que os entrevistados já conhecem da língua escrita, o que falam dela (hipóteses, etc.);
2. quais são as suas concepções de leitura e de escrita;
3. como percebem os usos e as funções da língua escrita (para quê? para quem?);
4. que práticas de leitura e escrita fazem parte do seu cotidiano (o que leem e escrevem);
5. como se apropriaram destas práticas (como leem e escrevem).

No seu cotidiano, as pessoas vivenciam práticas de lecto-escritura diferenciadas e estão em momentos diferentes de apropriação dessas práticas. Por isso, o questionário foi elaborado da seguinte forma:

1ª parte - três questões-filtro, onde o entrevistador poderá observar: as concepções de leitura de cada entrevistado, como eles se avaliam como leitores e se já se apropriaram da base alfabética (se conseguem ler, no sentido estrito). A partir de uma análise das respostas, o entrevistador deverá aplicar o bloco de questões para os que sabem ler ou o bloco de questões para os que não o sabem<sup>3</sup>;

2ª parte - dois questionários diferentes que serão aplicados de acordo com a avaliação da 1ª parte. Os questionários apresentam questões de leitura e de escrita bastante semelhantes e utilizam basicamente o mesmo material gráfico. A diferença está na parte relativa à escrita e na forma de abordar as questões de leitura.

Quanto ao primeiro objetivo, as contribuições de Emília Ferreiro (1991), embora se tenham originado de diferente objeto de pesquisa, serviram como referência para a elaboração de algumas questões. Segundo essa autora, a construção da escrita segue uma linha evolutiva surpreendentemente regular, em diversos meios culturais, situações educativas e diversas línguas. Aí podem ser distinguidos três grandes períodos, no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

1. distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
2. construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
3. fonetização da escrita (que se inicia por um período silábico e culmina no período alfabético).

<sup>3</sup> Conferir na primeira folha do questionário sobre Leitura e Escrita (p. X) a operacionalização dessas três questões-filtro.

O primeiro período é marcado pela diferenciação que os alfabetizandos fazem entre os desenhos de letras ou números.

No segundo período, eles estabelecem algumas propriedades para o texto escrito. No eixo quantitativo, consideram que, para ter significado, os “escritos” devem ter no mínimo três letras (hipótese da quantidade mínima). No eixo qualitativo, consideram que é necessário haver uma variação interna de letras num “escrito” para ser interpretado (hipótese da variedade de caracteres). Ambas as hipóteses são construções do sujeito que não dependem do ensino nem da presença de textos com poucas letras ou reduzida variedade interna.

No terceiro período, o alfabetizando descobre que existe uma relação entre a emissão do som e os escritos. Inicialmente, esta relação é silábica - cada sílaba emitida corresponde a uma letra. Posteriormente, descobre que a sílaba é constituída por elementos menores, ingressando no último período de compreensão da escrita - o alfabético, após o qual terá, ainda, um longo caminho pela frente. Precisa construir a hipótese ortográfica, a pontuação, fazer uso de estruturas e de elementos de coerência e coesão textuais, apropriar-se de estilos, enfim, ampliar seu processo de alfabetismo.

Foram elaboradas algumas questões para o entrevistador observar em que momento da construção da língua escrita se encontra o alfabetizando. Um exemplo é a questão A.03 (classificação de dezessete cartões, pelo critério de servirem ou não para ler). Os cartões contêm: desenhos, números, sequência de letras iguais, formando ou não palavras, sequência de letras diferentes, que também formam ou não palavras, com distintas quantidades de letras. As justificativas dadas pelos entrevistados na classificação dos cartões, bem como sua leitura, darão subsídios para o entrevistador avaliar se o leitor levanta a hipótese alfabética (estabelece relações fonema-grafema) ou se ainda está elaborando hipóteses pré-alfabéticas.

É importante ressaltar que, por se tratar aqui de uma população adulta, as hipóteses levantadas poderão não corresponder exatamente às identificadas por Ferreiro, mesmo porque os conhecimentos são muitas vezes construídos em rede e não de forma linear e homogênea. Tomou-se como referência a pesquisa de Ferreiro, porém não se pode deixar de considerar que as diferenças no processo de construção e elaboração do conhecimento devem-se, em grande parte, às diferentes condições oferecidas pelos contextos socioculturais, e que essa heterogeneidade promove aprendizagens diversas, que passam a ativar processos de desenvolvimento distintos (Vygotsky, 1991). Além disso, os processos de construção de cada um têm também a sua singularidade. O objetivo desta avaliação diagnóstica é conhecer o que os adultos entrevistados falam, conhecem e aprenderam da língua escrita.

Quanto ao segundo objetivo, ao perguntar ao entrevistado se ele lê e escreve no seu dia a dia, estamos deixando vir à tona suas concepções de leitura e de escrita. A leitura e a escrita possuem múltiplos significados e valores na nossa cultura. Ler pode significar desde atribuir sentido, numa acepção mais ampla, até a simples decodificação. Podemos falar de “leitura de mundo”, de imagens, de símbolos, de palavras, de livros, etc. Podemos relacionar a leitura ao ensino formal e aos livros e também à leitura do céu, dos astros, dos rastros deixados por um animal. O mesmo acontece com a escrita: “escreve-se” o mundo, deixando registros que podem ser diferentes produções culturais, ou se escreve apenas com as letras? Diferentes concepções, que supõem, para cada grupo, uma valorização distinta. Como o sujeito se coloca como leitor e escritor *do* e *no* mundo?

No mundo letrado, há uma infinidade de textos que podem ser classificados a partir de vários critérios. Liliana Tolchinsky (1990) traz-nos uma tipologia abrangente, que leva em conta três aspectos do alfabetismo presentes na história de sua difusão: o prático, o científico e o literário. Ressalta que cada grupo social pensa e promove o alfabetismo de acordo com a valorização que dá a um (ou mais) desses aspectos, criando mitos e metáforas relativas ao alfabetismo e à sua negação: o analfabetismo.

As exigências postas pelo mundo atual apontam para o domínio efetivo da leitura e da escrita de textos variados, que englobem os três componentes do alfabetismo. A Proposta Curricular da Ação Educativa (op. cit.) bem como a bibliografia mais recente sobre o ensino da língua escrita (Teberosky, 1991; 1993, 1994, 1996; Jolibert, 1994; Kaufman, 1995; Lerner, 1995; PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais 1996, etc.) enfatizam a importância de se difundir o alfabetismo em todas as suas dimensões. O sujeito alfabetizado deve ser capaz de “transitar” no prático, no científico e no literário da língua.

Assim, foram elaboradas questões com variados tipos de textos para observar que relações o adulto entrevistado estabelece com eles, que usos e funções lhes atribui e como se apropriou de suas práticas.

Para se observar o nível prático ou funcional da língua, que abrange uma série de textos de estrutura simples, integrantes do cotidiano das pessoas, foram selecionados: nomes de produtos e símbolos, embalagem de remédio, lista de preços, receita de bolo, carta e ficha de dados.

O nível científico -cuja função é informar e ampliar os conhecimentos do sujeito- pode ser observado a partir da leitura de um artigo de jornal e da página de um dicionário.

Para o nível literário, que traz a ficção e o uso criativo da linguagem, foram selecionados: uma crônica de Paulo Mendes Campos, “Chatear ou Encher”, e uma poesia de Carlos Drummond de Andrade, “José”.

Além de observar a apropriação desses três eixos de leitura, são propostas questões para verificar a construção da escrita pelo adulto entrevistado. Para os que estão num momento pré-alfabético, é proposto um ditado com o objetivo de avaliar a sua escrita espontânea, ou seja, o que ele já conhece da língua escrita, antes de uma sistematização formal. Aqueles que já adquiriram a base alfabética deverão escrever uma carta informal, com o preenchimento do envelope e de uma ficha de dados.

Pelos limites e características desse tipo de pesquisa só foi possível promover situações de escrita que contemplassem o nível prático da língua. Porém, com as referidas propostas de escrita poderão ser observados: a aquisição da base alfabética e de algumas regras elementares da escrita (relação fonema-grafema, espaçamento entre as palavras, regras de pontuação e letra maiúscula) e os três aspectos que Val (1994:4) aponta como fundamentais para o texto ser compreendido que são: a) o pragmático, que tem a ver com o seu funcionamento como atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende a sua coerência e c) o formal, que diz respeito à coesão.

São propostas também questões para se conhecer as práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano do entrevistado, com um duplo objetivo: contextualizá-lo como leitor e pessoa capaz de escrever e fornecer subsídios para ações pedagógicas, a partir das práticas observadas.

Segundo a forma e a qualidade da relação que os entrevistados estabelecem com a leitura e a escrita, o grupo de questões deste bloco distingue três momentos ou períodos amplos de apropriação da leitura e da escrita:

1º momento: os sujeitos levantam algumas hipóteses sobre a língua escrita, conhecem alguns textos, seus usos e funções, mas não compreendem a natureza alfabética da língua;

2º momento: os sujeitos conhecem alguns textos, seus usos e funções, compreendem que a nossa língua se estrutura numa base alfabética, mas leem decifrando fonemas e/ou sílabas, perdendo a compreensão do todo e escrevem com dificuldade, pois estão preocupados com a relação fonema-grafema;

3º momento: embora possam ser considerados alfabetizados, pois já adquiriram a base alfabética, leem e escrevem com pouca fluência. Têm dificuldade na produção de sentido dos textos lidos e sua escrita apresenta muitos erros ortográficos e poucos elementos de coerência e coesão textuais. Fazem uso basicamente do nível prático da língua, tendo dificuldade de “transitar” pelo científico e o literário;

4º momento: os sujeitos leem com fluência e compreensão os diferentes tipos de textos apresentados na entrevista e na sua escrita já aparecem alguns elementos de coerência e coesão textuais. Demonstram conhecer os níveis: prático, científico e literário da língua escrita.

## 1.7. Bloco B: Noções Lógico-Matemáticas

Estudos que vêm sendo realizados no campo da matemática revelam que esta é uma atividade humana desenvolvida não apenas na escola (Lopes, 1986; D'Ambrosio, 1986; Carraher, 1979). Com efeito, no curso da história da humanidade, a matemática evoluiu intimamente ligada ao contexto sociocultural. Ela é, então, resultante da realidade na qual o sujeito se insere (D'Ambrosio, id).

No caso do adulto com pouca ou nenhuma escolaridade, existe, sem dúvida, um saber assistemático consolidado durante o percurso de sua vida, nos desafios das atividades cotidianas (trabalho, etc.) cujo mérito foi a construção de estratégias de superação das necessidades.

Esse saber, não reconhecido nem tampouco conhecido pela comunidade acadêmica como conhecimento matemático, leva o adulto, muitas vezes, a declarar que nada sabe de matemática.

A ação matemática não é puramente cognitiva, mas um processo dialético entre o sujeito e sua realidade, na medida em que o conhecimento matemático está presente nas situações usuais de modo informal e assistemático como, por exemplo, no vestuário, nos calçados, no transporte, na moradia, no sistema monetário, etc. Apesar disso, o sujeito não os percebe organizadamente em sua vivência diária. A sistematização desses saberes, que envolvem conhecimentos específicos, adquiridos na vida prática de modo figurativo-perceptivo é da competência pedagógica da escola e da comunidade científica.

Além do vínculo existente entre a matemática convencional e a dimensão da vivência sociocultural, a matemática conta ainda com a parceria da língua materna. Por exemplo, algumas questões como: quantos? quanto tempo? a que velocidade? qual é o mais provável? foi a maioria? são denominadas por Paulos (1994: 84) como “quase matemáticas” devido a seu uso cotidiano, não especificamente matemático.

A língua materna e a matemática fazem uso comum de termos que têm origem em uma ou em outra das áreas, como se pode observar, por exemplo, nas seguintes expressões citadas por Machado (1990):

*...chegar a um denominador comum, ...dar coordenadas, ...aparafrestas,  
...sair pela tangente, ...numa fração de segundo, ...no meio do caminho.*

Essas são algumas expressões que transitam da matemática para a língua e vice-versa e que representam relações de interferência mútua, de interpenetração entre dois sistemas de representação. Estes mantêm entre si uma relação de alimentação recíproca, resultante do ir e vir ao longo da

história da língua e da matemática. Essa vinculação ...*pode ser caracterizada como uma verdadeira relação de complementaridade, de troca e não apenas como prestação de serviços* (Machado, 1990:98).

Assim, matemática e língua materna envolvem conhecimentos construídos numa rede de significações e de relações que não se inicia nem acontece somente na escola, mas sim no cotidiano de cada um. Muitas vezes, a escola, ao introduzir a linguagem formal, afasta-se dessa dimensão coloquial, prejudicando o aluno na construção interdisciplinar do conhecimento.

Ao estudar a relação entre o funcionamento cognitivo do sujeito no cálculo e na linguagem, Delôche (1993) esclarece que os procedimentos de cálculo acontecem em bases linguísticas, quer se trate do nome dos números quer da sequência de realização das operações. Isso ocorre cotidianamente tanto no contexto social quanto na escola. Em suas formulações, esse autor aborda a contribuição da dimensão semiótica para os três sistemas de representação dos números: algarismos arábicos, palavras na língua escrita e na língua falada. É a partir desses sistemas que o sujeito lida com várias transcódificações, nas quais a instância lexical de representação oral e escrita da língua, no registro da forma matemática, pode, muitas vezes, confundir o sujeito, na medida em que existe uma “incoerência” entre a numeração falada e seu registro pelo sistema de numeração. Por exemplo: 21 é igual a vinte (20) e um (1) e não a 201.

De fato, a aquisição desses sistemas em seu código de relações/valores posicionais, por exemplo: 9-19-91-901, bem como seu manejo no cálculo são de competência da escola. De acordo com Sinclair (1989), a escrita do cálculo e sua resolução por procedimentos simplificados traz alguns “mistérios”, que, quando atingem, por exemplo, frações e potências se tornam mais “misteriosos”.

A demonstração/experimentação física de contagem e agrupamentos não garante a transcódificação nesses sistemas de representação. Entretanto, as “situações-problema” - onde o número e o cálculo são partes integrantes das situações vividas pelos sujeitos no dia a dia - facilitam o surgimento/apreensão do registro matemático como forma de comunicação social.

Nesse sentido, “não se aprende matemática para resolver problemas, e, sim, aprende-se matemática resolvendo problemas” (Carvalho, 1990: 82). Com efeito, a resolução de problemas é uma atividade que leva à pesquisa e que não se restringe à utilização de um conteúdo em si mesmo ou à aplicação de fórmulas. Para autores como Gaulin (1989), formalismos, abstrações, mecanização de operações, desarticulados da vivência do aluno, são propostas que, na implementação matemática, possuem um cunho conservador. São fortemente criticadas pela educação matemática, que enfatiza a importância da reflexão, dos conceitos, do pensamento, da experiência diária, da interligação com outras áreas de conhecimento e da relevância de situações matemáticas que permitam ao aluno compreender e transformar o real.

Para Polya (1977:13), a resolução de problemas é uma atividade matemática mais próxima do centro do pensamento da vida cotidiana. Sempre que procuramos os meios para atingir um objetivo, quando temos um desejo que não podemos satisfazer imediatamente, temos um problema. A maior parte de nossa atividade pensante, fora o sonhar acordado, ocupa-se daquilo que desejamos e dos meios de obtê-lo, isto é, ocupa-se de problemas. Ainda segundo Polya, o problema deve ter sentido e propósito do ponto de vista do sujeito, isto é, deve estar relacionado ao que lhe é familiar e habitual, pois as questões cotidianas sugerem problemas matemáticos simples.

Vergnaud (1981) ratifica essa visão ao afirmar que o campo conceitual matemático se dá desde muito cedo, na vivência de “situações” que demandam conceitos e procedimentos matemáticos. Para ele, tanto o “saber fazer” quanto os “saberes expressados” estão intimamente relacionados às vivências, aos hábitos e aos vieses cotidianos, num cenário em que interagem dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Para Dolle; Bellano (1989), o desenvolvimento do sujeito dá-se a partir de instâncias/dimensões cognitivas, afetivas, biofisiológicas e socioculturais, que se constroem e reconstroem em interações constantes com um meio constituído de pessoas, objetos e suas regras. É “em situação” que o sujeito dá sentido ao que faz, diz ou pensa, identificando e assimilando o novo ao sistema anterior de significações. Nesse sentido, uma “situação” é particular, única e original para um sujeito que, a cada assimilação, organiza de modo particular, único e original seu novo sistema de significações. Esse sistema representa a memória semântica geral, que permite a organização/reorganização de lembranças em função dos novos dados introduzidos.

Do ponto de vista sincrônico, demonstra que as referidas dimensões não guardam uma relação hierárquica, embora uma ou outra possa prevalecer em razão da situação, seja ela matemática ou não.

Na instância cognitiva, o trabalho de Piaget vem sendo da maior importância para a compreensão do processo de ensinar e aprender matemática. Esse autor organiza o desenvolvimento cognitivo segundo características predominantes. Por exemplo, as ações motoras prevalecem no início desse processo, e é delas que emergem as subestruturas posteriores. Tais ações, centradas inicialmente no corpo, se descentralizam progressivamente, ampliando o espaço onde o sujeito se situa e lhe permitindo desenvolver ações sobre objetos. Estas ações, mais físicas no início, à medida que se internalizam, vão se tornando mais operatórias, isto é, vão se transformando em objetos mentais.

Nesse processo, as construções operatórias desenvolvem-se gradativamente, a partir de representações simbólicas particulares, ainda não conceituais, e no sentido das generalizações. As percepções têm aí um período fértil de desenvolvimento e de predominância, que caracteriza uma fase preparatória e de organização das operações concretas. Para Piaget (1973:17), as operações são: “ações interiorizadas,

quer dizer, não mais executadas no material, mas interior e simbolicamente, e ações que podem ser combinadas de todas as maneiras; em particular, que podem ser invertidas, que são reversíveis”.

O adjetivo “concreto” significa que as operações mentais são elaboradas com proposições sobre um sistema real de objetos e relações que o sujeito percebe através dos sentidos, podendo assim classificar e ordenar os objetos presentes. A “descentração” progressiva torna-se mais ágil devido à mobilidade trazida pela reversibilidade, sendo esta a propriedade que permite anular, em pensamento (por uma ação em sentido inverso), ou compensar (por uma ação recíproca), ações já exercidas interiormente, em pensamento.

À medida que as elaborações mentais se desenvolvem, o sujeito vai prescindindo de materiais e/ou de suas representações figurativas, podendo raciocinar por dedução, a partir de hipóteses, com operações puramente mentais. Nessa fase, é possível raciocinar sobre o real e o virtual; é a fase do pensamento adulto.

Essa diferenciação qualitativa é relevante, não só na construção das situações-problema como também na análise do desempenho dos sujeitos desta pesquisa, pois permite ao entrevistador observar indicadores e evidências do processo cognitivo do entrevistado.

Segundo Schilemann (1983), é na resolução de problemas que estão integradas a compreensão, a organização, a aplicação e a revisão de um planejamento de solução. Esses elementos têm por base a linguagem na qual o problema é apresentado, o nível de representação em que os dados são fornecidos e a lógica ou conjunto de relações estabelecidas e a estabelecer entre os dados.

Os termos quantitativos “mais, menos, maior”, por exemplo, podem ser compreendidos no sentido absoluto, mas se revestem de uma dimensão relativa nas expressões “a mais que / a menos que / maior que”. Essas dimensões implicam relações de comparação mais próximas das competências do pensamento operatório e da abstração reflexiva.

O código linguístico permeia a compreensão e a resolução de questões do código matemático, principalmente nas séries iniciais do primeiro grau, quando a mediação da língua materna falada e escrita dirige a implementação do conhecimento matemático. Nesse momento, a hipertrofia do sintático encobre, muitas vezes, a dimensão do semântico.

Observe-se que o léxico e o sintático, embora interligados, mantêm suas especificidades, seja nos vocabulários da língua e da matemática seja na “frase” matemática, codificada na forma singular e diferenciada da língua.

É por tudo isso que as questões do bloco de matemática, colocadas na forma de situações-problema, buscam contemplar as dimensões social e cognitiva, bem como as do conhecimento matemático adquirido no cotidiano e na escola.

A solução das questões propostas neste instrumento permitirá observar as habilidades matemáticas já desenvolvidas, construídas, internalizadas, bem como levantar hipóteses sobre as estruturas cognitivas subjacentes à dita resolução.

Desse modo, as questões têm objetivos específicos, a saber: reconhecimento do uso do número no cotidiano (**B.01**) e na convenção social (**B.02**); valor posicional e sistemas numéricos (**B.03** / **B.04**); notação (**B.05**) e correspondência entre valor inteiro e fração no sistema monetário brasileiro (**B.12**); compreensão de situações-problema com adequação das operações de subtração, adição, multiplicação e divisão como distribuição (**B.06** / **B.07** / **B.08** / **B.09**), indicação de qualquer tipo de cálculo para porcentagem (**B.10**), estimativa (**B.11**), sistemas de medida e suas frações (**B.13** / **B.16**), registro de operações (**B.17** / **B.18** / **B.19** / **B.20**) e resolução de operações já indicadas (**B.21** / **B.22** / **B.23** / **B.24**).

## 1.8. Bloco C: Noções Socioespaço-Temporais

### *Fundamentação*

Ainda em relação à avaliação diagnóstica sobre alfabetismo em jovens e adultos, é importante entender como eles se encontram em relação às categorias de espaço, tempo, cultura, trabalho e cidadania. Essas categorias expressam como eles estão organizando suas experiências, encarando o mundo que os cerca, enfrentando as relações de trabalho, ordenando os acontecimentos do cotidiano e percebendo sua participação na sociedade.

Por outro lado, a construção da noção de espaço significa a possibilidade de o sujeito deslocar-se livremente, tomando como referência pontos distintos, além de saber localizar-se em relação a esses pontos e aos objetos. Significa, ainda, poder compreender que os deslocamentos -que a princípio se dão a partir do próprio corpo- poderão ser representados ou idealizados também abstratamente.

Estar dentro ou fora, perto ou longe, em cima ou embaixo, à direita ou à esquerda de alguém ou de algo representa, em última análise, construções necessárias para a vida do indivíduo em sociedade.

Assim, a orientação espacial é uma construção que inclui, além da capacidade de deslocamento do sujeito num espaço vivido, a compreensão e o deslocamento no espaço representado por meio de desenhos, plantas ou mapas.

Além disso, a compreensão do espaço passa também pelo entendimento de sua organização, isto é, pelo reconhecimento dos diferentes usos sociais do espaço e de sua transformação através do tempo - como formas de organização espaço/temporal ancoradas na própria estrutura da sociedade. Com efeito, numa sociedade que se organiza na base de relações assimétricas entre grupos e classes, encontramos uma organização do espaço que responde à existência diferenciada de tais grupos sociais.

Esse princípio classificador do espaço vigorou em tempos passados e ainda vigora na atual utilização dos espaços públicos. Por exemplo, na Assembleia dos Estados Gerais, no Antigo Regime, a posição nas ordens ou estamentos - clero, nobreza e Terceiro Estado - era especificamente determinada. Hoje, lugares como os grandes estádios de futebol, por meio do maior ou menor conforto e visibilidade, demarcam socialmente os grupos ou classes que ocupam os lugares de pé, as cadeiras numeradas, ou, ainda as arquibancadas, as laterais e os fundos (Cf. Foucault, 1987). As cidades exibem as marcas dessas contradições e da divisão social do espaço, considerando-se as restritas áreas que contam com esgoto, água, asfalto e transporte, em contraste com as regiões carentes desses elementos.

Para que o cidadão possa situar-se dentro da rede de relações sociais locais, regionais e, até mesmo, nacionais e internacionais, precisará compreender não só essa organização, como também seu papel nessa rede de relações. Nesse sentido, ser alfabetizado, na noção de espaço, significa poder transformar o caos da realidade num complexo inteligível.

Em segundo lugar, a noção de tempo - categoria que se desenvolve muito articulada à de espaço - será construída mais lentamente, já que é mais abstrata. O conceito de tempo apresenta duas dimensões fundamentais: o tempo físico e o tempo histórico-social.

Na primeira dimensão -tempo físico- estão incluídas aquelas noções que nos fazem perceber o tempo como um *continuum*, que transcorre independentemente da duração das ações. As noções de ordenação ou sucessão, duração e simultaneidade são fundamentais para o domínio da relação antes/depois, por exemplo. Sua importância centra-se na possibilidade de se perceber que toda contagem do tempo, baseada em relógios, calendários ou no ciclo das estações, é uma repetição dos mesmos elementos, numa sucessão contínua e infinita do tempo.

A noção de duração é construída a partir de uma situação onde é percebido o intervalo de tempo contido entre o início e o fim de uma determinada ação. Essa noção tem importância fundamental

para a compreensão da História e também de outras ciências. A terminologia presente no cotidiano, como fases, épocas, períodos, assenta as estruturas e fatos que se superpõem e se sucedem no processo histórico das sociedades.

A compreensão da simultaneidade, ou seja, de que fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo, leva a uma melhor percepção dos contextos de época, de suas contradições e articulações entre as conjunturas interna e externa.

A segunda dimensão do conceito de tempo -o tempo histórico e social- refere-se aos contextos de época, ou seja, ao tempo como fruto da construção social daquilo que, a cada momento, as sociedades humanas imprimem à época em que vivem, a partir de suas relações sociais.

A época histórica envolve um conjunto de características - econômicas, técnicas, sociais, políticas, ideológicas, culturais - que expressam a maneira de viver de um ou de vários povos ou grupos num determinado momento. Seu entendimento possibilitará a compreensão de diferenças e semelhanças, permanências e mudanças, no decorrer do tempo.

Compreender a si mesmo como ser social é poder entender-se como parte de um grupo, ao mesmo tempo único e diverso, regulado por direitos e deveres que constituem o tecido da cidadania.

Entretanto, falar na transformação social do espaço em um determinado tempo significa referir-se à relação que o homem estabelece com a natureza por intermédio do trabalho. O trabalho do homem modifica a natureza e cria cultura. A forma pela qual se dá esse processo de transformação e de criação é definida pelas relações sociais.

A noção de cultura envolve tudo o que o homem faz e produz, sejam bens materiais ou simbólicos. Desse ponto de vista, também é possível distinguir na sociedade brasileira uma grande variedade de formas culturais, fruto da própria constituição do tecido social, constituído a partir de contingentes populacionais vindos de várias partes do mundo. Portanto, a diversidade cultural coloca-nos diante de um universo cotidiano, constituído pelos mais variados valores, padrões e condições de vida.

Dessa forma, o “tempo deve ser entendido não apenas como expressão de medidas de contagem (dia, mês, ano, século, etc.), mas como duração, entendido como algo infinito, passível de ser concretizado a partir de mudanças observáveis. As mudanças terão o significado de parâmetros, de marcos, através dos quais um tempo pode ser demarcado. Tempo histórico, periodização histórica e mudança social”... são conceitos que têm na base de sua explicação a assimilação do conceito de tempo (Cf. Di Giovanni, 1994).

Do ponto de vista teórico, chamamos de cidadão aquele que exerce plenos direitos civis e políticos, baseados na lei e no princípio da igualdade.

Do ponto de vista histórico, entretanto, os direitos de cidadania atravessaram e ainda atravessam longas lutas pela sua conquista. Com efeito, se os direitos civis se consolidaram a partir do século XVIII, os políticos só foram conquistados no século XIX, e os sociais, somente no século XX.

Entendemos por direitos civis aqueles relativos à liberdade individual: de ir e vir, de imprensa, de fé, o direito à justiça, à propriedade e a estabelecer contratos.

Os direitos políticos, por sua vez, referem-se ao direito de participar do exercício do poder político, como membro de um organismo investido de poder político ou como eleitor.

Os direitos sociais vão de um mínimo de bem-estar econômico e de segurança ao direito de participar, por completo, da herança social e de viver como um ser civilizado, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (Marshall, apud Baia Horta, 1985: 212).

No Brasil, o exercício desses direitos é ainda precário e apenas recentemente “estamos descobrindo que cidadania não implica apenas a obrigação de votar e o direito de reclamar dos políticos, [mas também] o sentido de co-responsabilidade pela vida em sociedade” (Fernandes, apud Candau, Vera et alii, 1995).

Nesta dimensão, a pesquisa visa avaliar como os entrevistados concebem e exercem a sua cidadania, quando confrontada com situações da vida cotidiana em que esses direitos se encontram em pauta.

## ***Operacionalização dos Itens nos Instrumentos***

Os conceitos socioespaço-temporais estão contemplados nos seguintes grupos de questões:

- questões sobre as noções de espaço, que demonstram como o entrevistado percebe seus diferentes usos sociais. Em geral, as pessoas locomovem-se tomando como referência pontos e objetos distintos, estabelecendo as construções necessárias à sua vida em sociedade;
- questões que demonstram como os entrevistados percebem a transformação do espaço pelo tempo (o tempo cronológico e o tempo histórico-social) e como eles analisam a sociedade em que vivem através do tempo;

- questões que demonstram o entendimento dos indivíduos sobre a produção dos bens materiais e simbólicos da humanidade, ou seja, da cultura e de suas relações com o tempo e o espaço em que é produzida;
- questões que envolvem noções empíricas e teóricas sobre trabalho, assim como sua relação com as atividades econômicas dele derivadas;
- questões que demonstram o grau de conscientização dos indivíduos a respeito dos seus direitos e deveres na sociedade em que vivem, enfim, qual a sua noção de cidadania e, portanto, seu grau de inserção social.

## 1.9. Bloco D: Noções Científicas

Utilizamos o termo “alfabetismo” em lugar de alfabetização buscando, com isso, enfatizar nossa opção por um conceito contínuo que traduz um processo, também contínuo, de “letramento”, que possibilita a participação do indivíduo como cidadão em uma sociedade letrada e em constante transformação científica e tecnológica. Consideramos o “ser alfabetizado”, portanto, como uma condição do indivíduo que lhe permite alcançar a cidadania. Dessa forma, é preciso que se dê conta de que a democracia, nas complexas sociedades atuais, exige, para o seu exercício, que os cidadãos disponham de uma razoável formação científica. O que daí se extrai, como corolário, é que o *analfabetismo científico* de grande parcela de nossa população é um fator de entrave ao desenvolvimento social e econômico e ao aprofundamento da democracia.

Krasilchik (1992) salienta que a ênfase atribuída ao ensino de ciência tem sido contestada por aqueles que defendem o pressuposto de que a atual sofisticação tecnológica não requer mais do que a simples manipulação de comandos. Dessa perspectiva, não seria relevante a preocupação com o nível de alfabetismo científico da população. Chapman (1991), todavia, assinala que os defensores do “apertar botões” são também aqueles que não percebem sentido na relação entre a educação científica e o desenvolvimento de uma consciência democrática. A nosso ver, é preciso que a crescente importância da ciência na sociedade - principalmente devido a suas aplicações tecnológicas - não implique aceitá-la como uma força incontrolável. Acreditamos que programas como o de *alfabetismo científico* podem contribuir para a consolidação de uma política de educação científica para a sociedade democrática. Tais programas só poderão ser realizados a contento se, como observam Burbules e Linn (1991), as idiosincrasias da população forem conhecidas, tornando possível o planejamento de intervenções efetivas.

O alfabetismo científico representa para o cidadão um *capital*, que lhe permite uma visão da própria ciência como um processo de investigação humana e não mais como uma impessoal

“caixa-preta” de fatos indiscutíveis. O alfabetismo científico, em seu sentido global, proporciona tanto um indispensável respeito diante das descobertas da ciência como um saudável ceticismo no que concerne à finalidade das verdades científicas (id).

Segundo Gago (1991), a importância crescente da ciência na configuração da evolução tecnológica e a penetração científica no cotidiano contrastam, de forma marcante, com o conhecimento científico normal da maioria da população, mesmo nos países industrialmente avançados. Lopes (1993) lembra Bachelard para esclarecer a descontinuidade entre o conhecimento comum e o científico. Segundo esse epistemólogo francês, a incorporação da ciência implica uma mudança de cultura, na medida em que exige uma nova razão, que se constrói ao serem suplantados os obstáculos epistemológicos. Em nossa realidade, parece haver um cenário misto de padrões culturais competidores, compostos por elementos sociais científicos e não-científicos. Daí a necessidade do *survey*: constatar, de forma sistemática, o nível de alfabetismo da população.

A literatura especializada (Shen, 1975; Cazelli, 1992) tem apresentado três dimensões do alfabetismo científico: a prática, a cívica e a cultural. O alfabetismo científico prático está relacionado às competências do indivíduo em lidar com situações práticas cotidianas, a partir da utilização de conhecimentos científicos básicos. Em geral, o alfabetismo científico prático está associado a questões ligadas à saúde, ao bem-estar social e ao manejo de tecnologias e técnicas de utilização cotidiana por grande parcela da população.

O alfabetismo científico cívico está associado à competência do indivíduo em lidar com temas relacionados a ciências que fazem parte de plataformas político-partidárias. Esse alfabetismo refere-se, portanto, a temas como a ecologia, o papel da ciência na sociedade, as potencialidades e os problemas relativos às diversas opções energéticas e às tecnologias utilizadas na preservação de alimentos, dentre outros. Deve ser ressaltado que o conceito de alfabetismo científico cívico, acima apresentado, tem um caráter mais restrito que a noção que, via de regra, é utilizada na literatura educacional brasileira de “educação para o exercício pleno da cidadania”.

A ampliação da noção de alfabetismo científico cívico materializa-se no conceito de alfabetismo científico cultural. Este último conceito engloba competências que permitem ao indivíduo obter um quadro de referências integrado da realidade em que vive, viabilizando a decodificação das relações de poder relativamente às questões de ciência e tecnologia. O conceito envolve os conhecimentos e as competências que forjam o espírito do tempo das sociedades contemporâneas e que permitem a participação social reflexiva e informada.

Alguns autores defendem que a educação em ciências, visando à população em geral, deva se ater aos aspectos relacionados ao alfabetismo científico prático. No entanto, têm sido sublinhados as limitações e o caráter retrógrado das propostas educacionais que excluem ou não enfatizam os temas relacionados com o alfabetismo científico cívico e cultural (Prewitt, 1982; Miller, 1983).

O presente instrumento e seu suplemento gráfico desenvolvem, portanto, as três dimensões temáticas acima referidas, operacionalizadas por meio de:

- questões sobre o domínio de conhecimentos básicos e sua utilização em contextos associados ao cotidiano;
- questões relativas à capacidade de construir inferências a partir de informações básicas;
- questões sobre o domínio de noções científicas que estão associadas à contribuição da ciência para a formação do espírito do tempo das sociedades contemporâneas.

## 1.10. Bibliografia

AÇÃO EDUCATIVA. Assessoria, Pesquisa e Informação. **Educação Básica de Jovens e Adultos:** projeto curricular (versão preliminar). São Paulo: MEB/ICCO, 1995.

AEC. Avaliando a avaliação. **Revista da AEC**. Brasília, ano 15, n. 60, p. 3-90, abr./jul. 1986.

AKINASO, F. N. The consequences of literacy in pragmatic and theoretical perspectives. **Anthropology and Education**. Quarterly, v. 12, n. 3, p. 163-200, 1981.

ALMEIDA, Rosângela et alii. **O Espaço Geográfico:** ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1988 (Série Repensando a Geografia).

ALBORNOZ, S. **Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos, 171).

ANTUNES, Aracy et alii. **Estudos Sociais:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Access, 1994.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

BALDINO, Roberto Ribeiro. Para que a matemática hoje? **Revista Temas e Debates da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. São Paulo, n. 1, 1988.

BAXTER, John. **Children's Understanding of Familiar Astronomical Events:** potential for the school science curriculum. Trabalho apresentado no Simpósio "Developing students understands in science at the Annual Conference of British Educational Research Association, at Rochampton Institute". London, 1990.

- BOUDON, Raymond. **Métodos da Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BURBULES, N. e LINN, M. C. Science education and philosophy of science: congruence or contradiction? **International Journal of Science Education**, 13 (3), 1991.
- CANDAU, Vera et alii. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CARRAHER, T. (org.). **Aprender Pensando**. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1986.
- \_\_\_\_\_; CARRAHER, D.; SCHILIMANN, A. **Na Vida Dez, na Escola Zero**. São Paulo: Cortez, 1988.
- CARVALHO, D. L. **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- CASTRO, Claudio Moura. **A Prática da Pesquisa**. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 1978.
- CAZELLI, S. Alfabetização científica e processos educativos. **Perspicillum**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 75-107, 1992.
- CHAMPAGNE, A. D. e KLOPFER, L. Actions in a time of crisis. **Science Education**. New York, n. 66, p. 503, 1982.
- CHAPMAN, B. The overselling of science education in the eighties. **School Science Review**, 72 (261), 1991.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural** - entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- COLE, M. e SCRIBNER, S. **Culture and Thought: a psychological introduction**. New York: John Wiley and sons, 1974.
- D'AMBROSIO, V. **Da Realidade à Ação: reflexões sobre educação e matemática**. Campinas: Summus, 1986.
- DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DELÔCHE, G. Acalculia e Afasia. **Teorias de Neurolinguística**. São Paulo: SBNp, 1995.
- DI GIOVANNI, Maria Lúcia Ruiz. **História**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério Série Formação Geral).
- DOLE, J. M. **Para Compreender Piaget**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- \_\_\_\_\_; BELLANO, D. **Ces Enfants qui n'Apprennent Pas**. Paris: Centurion, 1989.
- EM ABERTO. Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988.
- ESPOSITO, Yara L. Alfabetização em Revista: uma leitura. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 21-27, fev. 1992. Fundação Carlos Chagas/Cortez, 1992.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Los Sistemas de Escritura em el Desarrollo del Niño**. México: Siglo Veintiuno Editores, 4ª ed., 1979.

FERREIRO, Emília. **Los Adultos No-alfabetizados y sus Conceptualizaciones acerca de la Escritura**. Santiago de Chile: Mit., 1983.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 18-19.

\_\_\_\_\_. PALACIO, Margarida. **Os Processos de Leitura e Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na Sociedade e na História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Propósito del Nealfabetismo**: observaciones sobre las prácticas y uso de lo escrito en la España contemporánea. Murcia: Universidad de Murcia, s/d. (mimeo.).

FREIRE, Paulo e BETO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1996.

FREMONT, Armand. **A Região, Espaço Vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

GAGO, J. M. The future of general science education. **Impact of Science on Society**, (164), 1991.

GAULIN, C. Subsídios para o treinamento de professores em resolução de problemas. **Anais do Encontro Paulista de Educação Matemática**. PUC/Campinas, 1989.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HORTA, José Silvério Baia. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formando Crianças Produtoras de Texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1994.

KAMII, C. e CLARK, G. **Reinventando a Aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papirus, 1986.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- KRAMER, Sônia. **Por entre as Pedras: armas e sonhos na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização, Leitura e Escrita: formação de professores em serviço**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias e Escola de Professores, 1995.
- KRASILCHIK, M. **O Professor e o Currículo das Ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
- \_\_\_\_\_. The scientists: an experiment in science teaching. **International Journal of Science Education**, 13 (3), 1990.
- \_\_\_\_\_. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em Aberto**, n. 55, jul./set. 1992.
- LEFEBVRE, H. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LERNER, Délia. ¿Es posible leer en la escuela? **Seminário Internacional da Escola da Vila**. Rio de Janeiro, maio de 1996 (mimeo.).
- \_\_\_\_\_; PALACIOS, Alícia. **A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LEWIN, Helena. O adulto analfabeto na América Latina. In: GARCIA, Pedro et alii. **Cadernos de Educação Popular**, n. 17. Petrópolis: Vozes/Nova, 1990.
- LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- LOPES, A. R. C. As contribuições de Gaston Bachelard ao ensino de ciências. **Enseñanza de la Ciencia**, 11 (3), 1993.
- LOPES, Maria Laura Leite. Pós-graduação em educação matemática. **Anais do Seminário Interestadual de Educação Matemática**. GEPEM. Rio de Janeiro, 1986.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.
- MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna: análise da impregnação mútua**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O analfabeto: vida e lida sem escrita. **Cadernos de Filosofia em Ciências Humanas**, 3 (4), abril 1993.
- MARIANI, Bethania. **Análise do Discurso e Pedagogia do Português como Língua Materna: a questão dos lugares sociais**. Trabalho apresentado no II Congresso de Linguística Aplicada no IEL/ UNICAMP, 1989.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidades de pensamento e transformações cognitivas. In: KLEIMAN, Angela (org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 147-161, 1995.

OREALC-UNESCO. **Boletim**, n. 32, dic.1993.

MEC. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, dez. 1995 (versão preliminar mimeo.).

PASTORE, José. **Desigualdade e Habilidade Social no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1979.

PAULOS, J. A. **Analfabetismo em Matemática e suas Consequências**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante** - relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. e GRÉCO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_; INHELDER, B. **Gênese das Estruturas Lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Ciência da Educação. Zaar /MEC, 1975.

POLYA, G. **A Arte de Resolver Problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1977.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et alii. **Metodologia da Alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_; HADDAD, Sérgio. Pós-alfabetização na América Latina: algumas reflexões. **Alfabetização e Cidadania**. Rio de Janeiro: RAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, n. 1, outubro de 1994.

\_\_\_\_\_.(coord.) **Educação Básica de Jovens e Adultos**: proposta curricular. Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa, 1996 (mimeo.).

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SCHILEMANN, A. As operações concretas e a resolução de problemas de matemática. In: CARRAHER, T. (org.). **Aprender Pensando**. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1983.

SHEN, B. S. P. Science literacy. **American Scientist**, n. 63, p. 265-268, 1975.

SIGNORELLI, V. Ciências, crianças, escola. **Revista Trino**, Escola da Vila. São Paulo, 1990.

SINCLAIR, H. (org.). **A Produção de Notações na Criança**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, Magda B. **Literacy Assessment and Its Implications for Statistical Measurement** - a study prepared for the Division of Statistics, UNESCO. Paris, 1992<sup>a</sup> (mimeo.).

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, p. 18-29, 1991.

\_\_\_\_\_. Em busca da qualidade em alfabetização: em busca...de quê? **Escola Básica**. Campinas: Papyrus: Cedes; São Paulo: ANDE: ANPEd; Coletânea CBE, p. 45-54, 1992 b.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

- \_\_\_\_\_. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília: REDUC/INEP, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Língua Escrita, Sociedade e Cultura:** relações, dimensões e perspectivas. Caxambu, 17ª Reunião Anual da ANPEd, 1994 (mimeo.).
- TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz (org.). **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita.** São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Psicopedagogia da Língua Escrita.** Campinas: Editora da UNICAMP; Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Aprendendo a Escrever.** São Paulo: Ática, 1994.
- TOLCHINSKY, L. Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de alfabetismo. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 6, p. 53-62, 1990.
- TUIÁVII. **O Papalagui:** comentários recolhidos por Erich Sheur Mann. São Paulo: Marco Zero, s/d.
- UNITED NATIONS. **National Household Survey Capability Program - Measuring Literacy Through Household Surveys.** New York: Statistical Office, 1989.
- VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherche en Didatique des Mathematiques.** Grenoble, Paris, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Imaginación y el Arte en la Infancia.** México: Hispánicas, 1987b.
- \_\_\_\_\_; Luria, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Editora da USP, 1988.

# Capítulo 2

# OS QUATRO QUESTIONÁRIOS TEMÁTICOS DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE ALFABETISMOS

- 2.1. Considerações sobre a aplicação dos Questionários
- 2.2. Questionário sobre Usos e Funções da Leitura e da Escrita por Alfabetizados Adultos
- 2.3. Questionário sobre Noções Matemáticas de Alfabetizados Adultos
- 2.4. Questionário sobre Noções Socioespaços-Temporais de Alfabetizados Adultos
- 2.5. Questionário sobre Noções Científicas de Alfabetizados Adultos
- 2.6. Considerações sobre o Suplemento Gráfico

## 2.1. Considerações sobre a Aplicação dos Questionários

Antes de descrever as orientações práticas sobre como aplicar os questionários, é importante enfatizar **duas características teóricas essenciais aos quatro questionários temáticos** sobre Leitura-Escrita, Noções Lógico-Matemáticas, Socioespaço-Temporais e Científicas.

1. O primeiro objetivo dos questionários é o de **identificar os conteúdos e níveis do Alfabetismo Escolar e do Alfabetismo Sociocultural**, tendo como referência o currículo das quatro disciplinas nucleares do Ensino Fundamental até o 4º Ano.
2. O segundo objetivo dos questionários é o de **oferecer subsídios à Avaliação Diagnóstica sobre como os alfabetizados adultos estão construindo seus conhecimentos, competências e habilidades**, a fim de que seus professores alfabetizadores possam articular e integrar os processos de ensino-aprendizagem do Alfabetismo Escolar aos saberes do Alfabetismo Sociocultural já construídos pelos próprios adultos, ao longo de suas vivências sociais, econômicas e culturais.

Com efeito, esses dois pressupostos teóricos sobre os conteúdos e níveis pesquisados sobre o Alfabetismo Adulto devem impregnar a compreensão e o comportamento dos alfabetizadores na aplicação dos quatro questionários temáticos.

## ***Enfatizando dois procedimentos práticos em relação à aplicação dos questionários:***

Um primeiro procedimento prático é o da imprescindível familiarização prévia dos entrevistadores com o vídeo constante do ANEXO 2.

Assim sendo, antes da aplicação dos questionários é indispensável aos professores alfabetizadores **se familiarizarem preliminarmente com os conteúdos e as orientações contidos no vídeo**, a fim de se apropriarem e se impregnarem dos pressupostos pedagógicos, psicossociais e socioculturais, que fundamentam o vídeo.

Com efeito, o vídeo procura desenvolver junto aos aplicadores um processo de sensibilização pedagógica e psicossocial convincente ao articular uma linha argumentativa sobre a necessidade de compreender o alfabetizando adulto como um sujeito cognoscente autônomo.

1. Compreender, portanto, o alfabetizando adulto como um sujeito de saberes constituintes, através dos quais ele se expressa simbolicamente, compreende fenômenos, resolve problemas, argumenta e elabora criativamente suas propostas de vida (ENCCEJA: Documento Básico 2002, p. 15). É imprescindível pois ao entrevistador pautar-se por essa postura epistemológica de perceber, acolher, valorizar os conhecimentos do alfabetizando adulto já construídos por ele ao longo de sua vida.
2. Vislumbrar e mapear, a partir das observações das questões aplicadas, um repertório de estratégias, alternativas e procedimentos de Didática e de Avaliação Diagnóstica, que permitirão aos professores alfabetizadores apoiar os alfabetizando adultos em RE(CONSTRUIREM) os conhecimentos, competências e habilidades constitutivas do Currículo Escolar de Alfabetização de Adultos, integradamente ao seu Alfabetismo Sociocultural.

O segundo procedimento prático de orientações ao entrevistador, aqui destacado, será mais detalhadamente considerado no Capítulo 3 (pág. 84) em relação a três aspectos.

1. Orientações sobre como o entrevistador deverá passo a passo aplicar os itens dos quatro questionários temáticos, enfatizando a importância do seu comportamento dialógico para com o alfabetizando adulto sendo entrevistado.
2. Orientações em relação ao preenchimento de cada item dos quatro Questionários Temáticos; e a sequência dos itens em especial no bloco de Leitura e Escrita, em função das condições dos alfabetizando adultos já serem ou não leitores autônomos.
3. Orientações relativas a duas circunstâncias complementares: i) o tempo de duração da aplicação, sobretudo do questionário sobre Leitura e Escrita, com a alternativa de dividir em diferentes horários as aplicações dos outros três questionários temáticos; ii) a alternativa de que a aplicação dos quatro questionários seja realizada por diversos alfabetizadores melhor qualificados nas respectivas áreas de Leitura e Escrita; Noções Lógico-Matemáticas; Socioespaço-Temporais e Científicas.

## 2.2. Questionário sobre Usos e Funções da Leitura e da Escrita por Alfabetizados Adultos

Parte do Entrevistador: páginas 50 a 60

### A.01 - NO SEU DIA A DIA, VOCÊ LÊ?

( ) Não

( ) Sim

EM QUE SITUAÇÕES? PARA QUÊ?

---



---



---

### A.02 - VOCÊ SABE LER?

( ) Sim

( ) Um pouco

( ) Não

### A.03 - Obs.: O entrevistador deve entregar ao alfabetizando 17 cartões (conjunto 1) contendo palavras, letras e números. A seguir, pedir para observá-los com atenção. Depois, inicia as questões abaixo:

- A) SEPARE OS CARTÕES QUE VOCÊ ACHA QUE "DÁ PRA LER".  
(anotar na tabela os cartões separados)
- B) POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESTES CARTÕES PODEM SER LIDOS (aponte)  
E OS OUTROS, NÃO? (aponte).  
(Anotar as justificativas dadas para cada um)
- C) AGORA LEIA OS CARTÕES QUE VOCÊ SEPAROU.

Cartela	Pode ser lida	Não pode	Por quê?
pão			
jabuticaba			
PÁ			
■■■■			
1.234			
TRCMSA			
MMMM			
manteiga			
trem			

Cartela	Pode ser lida	Não pode	Por quê?
ptgrsmInbfd			
FACA			
com			
A			
ovo			
67			
5			
é			

Observações do entrevistador:

*Atenção: Se o alfabetizando leu os cartões que ele separou, aplique o 1º grupo de questões; se ele não leu, use o 2º grupo de questões. Veja o Manual de Instruções, para maiores esclarecimentos.*

### 1º GRUPO DE QUESTÕES: PARA OS ALFABETIZANDOS QUE LERAM OS CARTÕES

**A.04 - QUANTOS ANOS VOCÊ TINHA QUANDO APRENDEU A LER?**

\_\_\_\_\_

ANOS

**A.05 - COM QUEM VOCÊ APRENDEU A LER?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**A.06 - VOCÊ GOSTA DE LER?**

( ) Não

( ) Sim

SIM - O QUÊ?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

NÃO - POR QUÊ?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**A.07 - VOCÊ LÊ PARA ALGUÉM?**

( ) Não

( ) Sim

O QUÊ?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

PARA QUEM?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

QUANDO? EM QUE SITUAÇÕES?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**A.08 - ALGUÉM LÊ PARA VOCÊ?**

( ) Não

( ) Sim

SIM - O QUÊ?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

QUEM?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

QUANDO? EM QUE SITUAÇÕES?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**A.09 - Apresentar gravura 01 - Símbolos.**

EM CADA UM DESTES ESPAÇOS TEM ALGUMA COISA ESCRITA OU DESENHADA.  
 LEIA OU EXPLIQUE O QUE ELAS QUEREM DIZER.

	O quê?
BOM-BRIL	_____
ANTÁRTICA	_____
VOLKSWAGEN	_____
OMO	_____
PREÇO	_____
SÍMBOLO DE DEFICIENTE	_____
PLACA DE TRÂNSITO (pedestre)	_____
NÃO FUME	_____
PERIGO	_____

1º GRUPO DE QUESTÕES: PARA OS ALFABETIZANDOS QUE LERAM OS CARTÕES

**A.10 - Mostrar a embalagem de um remédio (conjunto 2) e perguntar:**

**A) QUAL É O NOME DESTA REMÉDIO?**

- ( ) Certo
- ( ) Errado
- ( ) Parcialmente

O QUÊ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**B) VOCÊ PODE LER NA CAIXA SE ESTE REMÉDIO AINDA ESTÁ BOM PARA SE TOMAR (SE NÃO ESTÁ VELHO, SE NÃO PASSOU DO PRAZO)? ONDE? MOSTRE.**

- ( ) Apontou Corretamente
- ( ) Apontou Errado
- ( ) Não Sabia

CASO APONTE CORRETAMENTE: COMO VOCÊ SABE?

\_\_\_\_\_

**C) ANTES DE TOMAR O REMÉDIO, VOCÊ LÊ ESTA DATA?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

POR QUÊ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**D) O QUE ESTÁ ESCRITO AQUI?**

Mostrar na lateral da caixa o aviso: "Todo medicamento deve ser mantido fora do alcance das crianças".

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**E) POR QUE TODO REMÉDIO VEM COM ISSO ESCRITO?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

AGORA EU VOU MOSTRAR ALGUMAS PÁGINAS PARA VOCÊ E DEPOIS VOU FAZER ALGUMAS PERGUNTAS. ESSES TEXTOS SÃO DE TIPOS DIFERENTES.

Apresentar cada texto separadamente.

Questão/ Gravura	Você já viu antes um texto como este? *	Onde? *	Que tipo de texto é este?*	Como você sabe?*
<b>A.11</b> - GRAVURA 02 Página de Dicionário				
<b>A.12</b> - GRAVURA 03 Crônica				
<b>A.13</b> - GRAVURA 04 Poesia				

Questão/ Gravura	Você já viu antes um texto como este? *	Onde? *	Que tipo de texto é este?*	Como você sabe?*
<b>A.14</b> - GRAVURA 05 Tabela de Preço				
<b>A.15</b> - GRAVURA 06 Receita				
<b>A.16</b> - GRAVURA 07 Jornal				

\* Escrever do jeito que o entrevistado falar

**1º GRUPO DE QUESTÕES: PARA OS ALFABETIZANDOS QUE LERAM OS CARTÕES****A.17 - Continuar usando a gravura 07 - jornal**

OBSERVE A FOTOGRAFIA E DEPOIS LEIA O QUE ESTÁ ESCRITO EM LETRAS GRANDES. SERÁ QUE SÓ LENDO ISTO (apontar a manchete) E VENDO A FOTO "DÁ PRA" GENTE IMAGINAR O QUE ESTÁ ESCRITO EMBAIXO, EM LETRAS MENORES? O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVE ESTAR ESCRITO?

---



---

**A.18 - AGORA, VAMOS VER O QUE ESTÁ ESCRITO? LEIA POR FAVOR. (Deixar o alfabetizando ler a gravura 07 (jornal) como quiser, durante, no máximo, 10 minutos. Anotar, então, como foi a leitura.)**

**A) Tipo de leitura**

- ( ) Silenciosa  
 ( ) Seguindo com os dedos  
 ( ) Movimentando a cabeça
- ( ) Sibilada  
 (movendo os lábios)
- ( ) Em voz alta  
 ( ) Soletrando  
 ( ) Silabando  
 ( ) Com fluência parcial  
 ( ) Com fluência total

**B) Leu o texto todo?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não

**QUANTOS PARÁGRAFOS?**


---



---



---



---

**C) Perguntar:**

DE QUE TRATA ESTA NOTÍCIA?

---



---



---



---



---

**A.19 - Abrir o envelope, tirar a Carta (conjunto 3) e perguntar:**

VOCÊ SABE O QUE É ISTO?

- ( ) Sim, acertou (bilhete/carta)  
 ( ) Não sabia  
 ( ) Disse que era um outro tipo de texto.

QUAL?

---

POR FAVOR, LEIA A CARTA COM ATENÇÃO PARA DEPOIS RESPONDER A ALGUMAS PERGUNTAS.

**A.20 - QUEM MANDOU A CARTA?**


---



---



---



---



---

**A.21 - QUEM VAI RECEBER A CARTA?**


---



---



---



---



---

**A.22 - QUEM VAI AO ANIVERSÁRIO?**


---



---



---



---



---

**A.23 - O QUE TIO JOÃO E TIA SÔNIA DIZEM NA CARTA?**


---



---



---



---



---

Observação:

Para responder às questões foram necessárias \_\_\_\_\_ leituras da carta.

1º GRUPO DE QUESTÕES: PARA OS ALFABETIZANDOS QUE LERAM OS CARTÕES

**A.24 - VOCÊ RECEBEU A VISITA DE UM PRIMO E VAI ESCREVER UMA CARTA PARA A MÃE DELE DIZENDO QUE ELE ESTÁ BEM.**

*(Entregar papel de carta, envelope, lápis, borracha e caneta.)*

**DEPOIS PREENCHA O ENVELOPE.**

*(Obs.: Não se esqueça de calcular o tempo.)*

A) Escreveu a carta?

( ) Sim

( ) Não

B) Pediu ajuda para escrever a carta?

( ) Não

( ) Sim. Em quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A) Preencheu o envelope?

( ) Sim

( ) Não

B) E para preencher o envelope?

( ) Não

( ) Sim. Em quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A) Demorou quanto tempo para fazer a carta e o envelope?

\_\_\_\_\_

**A.25 - QUANDO VOCÊ VAI PROCURAR UM EMPREGO OU FAZER UM CREDIÁRIO, NORMALMENTE, PEDEM PARA PREENCHER UMA FICHA COMO ESTA.**

*(Mostrar a ficha, gravura 08.)*

A) PARA QUE SERVE ESTE TIPO DE FICHA?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B) VOCÊ PODE PREENCHÊ-LA?

*Observações do entrevistador:*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**A.26 - A seguir, procurar saber: NO SEU DIA A DIA VOCÊ PRECISA ESCREVER?**

( ) Não

( ) Sim

SIM - O QUÊ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NÃO - POR QUÊ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**A.27 - ALGUÉM ESCRIVE PARA VOCÊ?**

( ) Não

( ) Sim

QUEM?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O QUÊ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

EM QUE SITUAÇÕES?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**A.28 - VOCÊ GOSTA DE ESCREVER?**

( ) Não

( ) Mais ou menos

( ) Sim

SIM E MAIS OU MENOS O QUÊ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

NÃO - POR QUÊ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2º GRUPO DE QUESTÕES: PARA OS ALFABETIZANDOS QUE NÃO CONSEGUIRAM LER OS CARTÕES

#### A.29 - ALGUMA VEZ VOCÊ JÁ APRENDEU A LER?

( ) Não

( ) Sim

QUANDO?

---



---

COM QUEM?

---



---

#### A.30 - VOCÊ QUER APRENDER A LER?

( ) Não

( ) Sim

POR QUE?

---



---



---



---

#### A.31 - QUE COISAS VOCÊ TEM VONTADE DE LER?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

#### A.32 - ALGUÉM LÊ PARA VOCÊ?

( ) Não

( ) Sim

QUEM?

---

O QUÊ?

---

EM QUE SITUAÇÕES?

---

#### A.33 - Apresentar gravura 01 - Símbolos.

EM CADA UM DESTES ESPAÇOS TEM ALGUMA COISA ESCRITA OU DESENHADA.

LEIA OU EXPLIQUE O QUE ELAS QUEREM DIZER.

	O quê?
BOM-BRIL	<hr/>
ANTÁRTICA	<hr/>
VOLKSWAGEN	<hr/>
OMO	<hr/>
PREÇO	<hr/>
SÍMBOLO DE DEFICIENTE	<hr/>
PLACA DE TRÂNSITO (pedestre)	<hr/>
NÃO FUME	<hr/>
PERIGO	<hr/>

2º GRUPO DE QUESTÕES: PARA OS ALFABETIZANDOS QUE NÃO CONSEGUIRAM LER OS CARTÕES

**A.34 - Mostrar a embalagem de um remédio (conjunto 2) e perguntar:**

A) VOCÊ SABE ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DESTE REMÉDIO?

- ( ) Não soube
- ( ) Apontou corretamente
- ( ) Apontou errado

O QUÊ?

\_\_\_\_\_

COMO VOCÊ SABE?

\_\_\_\_\_

C) ANTES DE TOMAR O REMÉDIO, VOCÊ LÊ ESTA DATA?

- ( ) Sim
- ( ) Não

POR QUÊ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B) VOCÊ PODE LER NA CAIXA SE ESTE REMÉDIO AINDA ESTÁ BOM PARA SE TOMAR (SE NÃO ESTÁ VELHO, SE NÃO PASSOU DO PRAZO)? ONDE? MOSTRE.

- ( ) Não soube
- ( ) Apontou corretamente
- ( ) Apontou errado

COMO VOCÊ SABE?

\_\_\_\_\_

D) VOCÊ SABE O QUE ESTÁ ESCRITO AQUI? (Mostrar na lateral da caixa o aviso: "Todo medicamento deve ser mantido fora do alcance das crianças".)

- ( ) Não
- ( ) Sim

O QUÊ?

\_\_\_\_\_

E) EU VOU LER PARA VOCÊ. (Ler o aviso.) POR QUE TODO REMÉDIO VEM COM ISSO ESCRITO?

\_\_\_\_\_

AGORA EU VOU MOSTRAR ALGUMAS PÁGINAS PARA VOCÊ E DEPOIS VOU FAZER ALGUMAS PERGUNTAS. ESSES TEXTOS SÃO DE TIPOS DIFERENTES.

Apresentar cada texto separadamente.

Questão/ Gravura	Você já viu antes um texto como este? *	Onde? *	Que tipo de texto é este?*	Como você sabe?*
<b>A.35</b> - GRAVURA 02 Página de Dicionário				
<b>A.36</b> - GRAVURA 03 Crônica				
<b>A.37</b> - GRAVURA 04 Poesia				

Questão/ Gravura	Você já viu antes um texto como este? *	Onde? *	Que tipo de texto é este?*	Como você sabe?*
<b>A.38</b> - GRAVURA 05 Tabela de Preço				
<b>A.39</b> - GRAVURA 06 Receita				
<b>A.40</b> - GRAVURA 07 Jornal				

\* Escrever do jeito que o entrevistado falar

### 2º GRUPO DE QUESTÕES: PARA OS ALFABETIZANDOS QUE NÃO CONSEGUIRAM LER OS CARTÕES

**A.41 - Continuar usando a gravura 07 - jornal**

OBSERVE A FOTOGRAFIA E DEPOIS EU VOU LER O QUE ESTÁ ESCRITO EM LETRAS GRANDES. SERÁ QUE SÓ LENDO ISTO (apontar a manchete) E VENDO A FOTO "DÁ PRA" GENTE IMAGINAR O QUE ESTÁ ESCRITO EMBAIXO, EM LETRAS MENORES? O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVE ESTAR ESCRITO?

---



---



---



---

**A.42 - Apresentar os cartões que você já recortou da gravura 09 (o Boi e a Formiga).**

A) ESTAS FICHAS TÊM DESENHOS DE COISAS E SEUS NOMES. COLOQUE CADA DESENHO JUNTO DO NOME.

B) POR QUE VOCÊ COLOCOU ASSIM?

BOI

---



---

FORMIGA

---



---

**A.43 - Abrir o envelope, tirar a Carta (conjunto 3) e perguntar:**

A) VOCÊ SABE O QUE É ISTO?

( ) Sim, acertou (bilhete/carta)

( ) Não sabia

( ) Disse que era outro tipo de texto. Qual?

---



---

B) COMO VOCÊ SABE?

---



---



---

EU VOU LER ESTA CARTA PARA VOCÊ. POR FAVOR, PRESTE BASTANTE ATENÇÃO, PORQUE DEPOIS VOU FAZER ALGUMAS PERGUNTAS "PRA" VOCÊ RESPONDER. (O entrevistador pode reler a carta sempre que o alfabetizando solicitar, mas deverá anotar quantas vezes ela foi relida.)

**A.44 - QUEM MANDOU A CARTA?**

---



---

**A.45 - QUEM VAI RECEBER A CARTA?**

---



---

**A.46 - QUEM VAI AO ANIVERSÁRIO?**

---



---

**A.47 - O QUE TIO JOÃO E TIA SÔNIA DIZEM NA CARTA?**

---



---

Observação: Para responder às questões foram necessárias \_\_\_\_\_ leituras da carta.

**A.48 - OBSERVE O ENVELOPE DA CARTA. O QUE DEVE ESTAR ESCRITO NA PARTE DA FRENTE DO ENVELOPE? (O entrevistador marca com um X as respostas dadas.)**

( ) Nome de quem vai receber a carta

( ) Endereço

( ) Nome da Rua

( ) Número da casa/apartamento

( ) CEP

( ) Nome do Bairro

( ) Nome da Cidade

2º GRUPO DE QUESTÕES: PARA OS ALFABETIZANDOS QUE NÃO CONSEGUIRAM LER OS CARTÕES

**A.49 - E NA PARTE DE TRÁS DO ENVELOPE, O QUE DEVE ESTAR ESCRITO?**

- Nome de quem vai receber a carta
- Endereço
  - Nome da Rua
  - Número da casa/apartamento
  - CEP
  - Nome do Bairro
  - Nome da Cidade

**A.50 - VOCÊ PODE APONTAR ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DA LÚCIA, QUE VAI RECEBER A CARTA?**

- Não soube dizer
- Confundi
- O quê?

- Apontou corretamente
- Perguntar: COMO VOCÊ SABE?

**A.51 - E O ENDEREÇO DELA, ONDE ESTÁ ESCRITO? APONTE.**

- Não soube dizer
- Confundi
- O quê?

- Apontou corretamente
- Perguntar: COMO VOCÊ SABE?

**A.52 - VOCÊ SABE ESCREVER O SEU NOME COMPLETO?**

- Não
- Só incompleto
- Sim

Mostrar a ficha de dados - gravura 08:

**A.53 - QUANDO VOCÊ VAI PROCURAR UM EMPREGO OU FAZER UM CREDIÁRIO, NORMALMENTE PEDEM PARA PREENCHER UMA FICHA COMO ESTA.**

A) PARA QUE SERVE ESTA FICHA?

---



---



---

B) O QUE VOCÊ ACHA QUE PEDEM PARA ESCREVER NELA?

---



---



---

Continuação - Só para quem respondeu Sim ou Incompleto no item A.52.

C) EU VOU LER EM CADA ESPAÇO O QUE DEVE SER ESCRITO E VOCÊ VAI ESCRIVENDO O QUE CONSEGUIR. TUDO BEM? (Obs.: Ler cada dado separadamente, indicando onde deve ser escrito, e incentivando o alfabetizando a escrever. Caso realmente não consiga, passar para a próxima questão.)

Observações do entrevistador quanto a facilidades e dificuldades do alfabetizando:

---



---



## 2.3. Questionário sobre Noções Lógico-Matemáticas de Alfabetizados Adultos

Parte do Entrevistador: páginas 62 a 66

Parte do Alfabetizando: páginas 67 a 72

### B.01 - O entrevistador pergunta ao alfabetizando:

NO SEU DIA A DIA, QUANDO VOCÊ USA OS NÚMEROS?

Anotar as respostas.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

### B.02 - Não leia. Entregue a gravura 10 ao alfabetizando e diga:

NESTE CARTAZ, ESTÁ ESCRITA A DATA DO ÚLTIMO DIA PARA TIRAR O NOVO TÍTULO DE ELEITOR:

**25-7-1996**

O entrevistador anota as respostas:

#### A) ESTA DATA JÁ PASSOU?

( ) Sim ( ) Não

COMO VOCÊ SABE?

---



---

#### B) QUAL O NÚMERO QUE MOSTRA O MÊS?

( ) Certo ( ) Errado

#### C) QUAL O NÚMERO QUE MOSTRA O ANO?

( ) Certo ( ) Errado

### B.03 - Não leia os números. Entregue misturados os seis cartões com os números que você recortou anteriormente (gravura 11).

582

258

285

528

825

852

Pergunte, agora:

#### A) QUAL O NÚMERO MAIOR?

( ) Mostrou corretamente (852)

( ) Mostrou errado. Qual?

---



---

#### B) QUAL O NÚMERO MENOR?

( ) Mostrou corretamente (258)

( ) Mostrou errado. Qual?

---



---

### B.04 - Não leia os números. Entregue a gravura 12 ao alfabetizando, dizendo:

NUM HOSPITAL, CADA PESSOA RECEBEU UM CARTÃO COM UM NÚMERO QUE MOSTRA A VEZ EM QUE ELA VAI SER CHAMADA. CINCO PESSOAS PERDERAM A VEZ E SERÃO CHAMADAS NOVAMENTE.

QUAL DESTAS PESSOAS VAI SER CHAMADA EM TERCEIRO LUGAR ? (Anote)

---



---

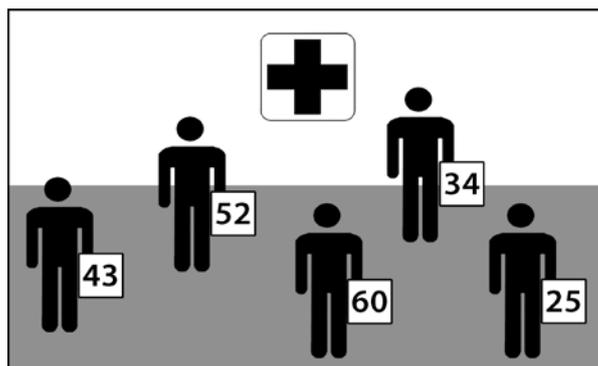
( ) Mostrou corretamente (43)

( ) Mostrou errado. Qual?

---



---



OBSERVAÇÃO: ENTREGUE A PARTE PARA ANOTAÇÕES DO ALFABETIZANDO (PÁGINAS X A X)

**B.05 - Entregar o Bloco de Respostas para anotações do alfabetizando. O entrevistador pergunta:**

**VOCÊ SABE QUANTO CUSTA UM REFRIGERANTE?**

A) Se o alfabetizando respondeu SIM, o entrevistador diz:

ESCREVA ESTE PREÇO COMO ELE APARECE EM UMA LISTA DE PREÇOS.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

B) Se o alfabetizando respondeu NÃO, o entrevistador diz o valor atual e pede:

ESCREVA ESTE PREÇO COMO ELE APARECE EM UMA LISTA DE PREÇOS.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**B.06 - CAROLINA PESA 27 QUILOS. MAURO PESA 39 QUILOS. QUANTOS QUILOS MAURO PESA A MAIS QUE CAROLINA?**

RESPOSTAS:

- ( ) Certo
- ( ) Errado

Como chegou à resposta:

- ( ) Fez a conta "de cabeça"
- ( ) Contou pelos dedos, com tracinhos
- ( ) Armou e efetuou a conta
- ( ) Disse "a conta é de menos"
- ( ) Outro. Qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

AGORA EU VOU LER ALGUMAS QUESTÕES PARA VOCÊ RESPONDER. SE QUISER, PODE ACOMPANHAR CADA PERGUNTA NO SEU BLOCO DE ANOTAÇÕES E USAR OS ESPAÇOS EM BRANCO PARA ESCREVER SUAS RESPOSTAS.

**B.07 - PARA MONTAR UMA CARRETA, SÃO USADOS 14 PNEUS. QUANTOS PNEUS SERÃO NECESSÁRIOS PARA MONTAR 8 CARRETAS?**

RESPOSTAS:

- ( ) Certo
- ( ) Errado

Como chegou à resposta:

- ( ) Fez a conta "de cabeça"
- ( ) Contou pelos dedos, com tracinhos
- ( ) Armou e efetuou a conta
- ( ) Disse "a conta é de vezes"
- ( ) Outro. Qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**B.08 - VOCÊ E SEU AMIGO VÃO VENDER LIMÃO. VOCÊS TÊM 22 LIMÕES E VÃO COLOCAR 5 LIMÕES EM CADA SAQUINHO. QUANTOS SAQUINHOS PODERÃO PREPARAR?**

RESPOSTAS:

- ( ) Certo
- ( ) Errado

Como chegou à resposta:

- ( ) Fez a conta "de cabeça"
- ( ) Contou pelos dedos, com tracinhos
- ( ) Armou e efetuou a conta
- ( ) Disse "a conta é de dividir"
- ( ) Outro. Qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**B.09 - PAULA NASCEU EM 1964. EM QUE ANO ELA COMPLETOU 29 ANOS?**

RESPOSTAS:

- Certo  
 Errado

Como chegou à resposta:

- Fez a conta "de cabeça"  
 Contou pelos dedos, com tracinhos  
 Armou e efetuou a conta  
 Disse "a conta de mais"  
 Outro. Qual?
- 
- 

**B.10 - GERALDO GANHOU R\$ 112,00 (CENTO E DOZE REAIS). PAGOU VÁRIAS CONTAS. SOBRARAM 20% DESTA QUANTIA. QUANTO SOBROU, EM DINHEIRO, PARA ELE GASTAR?**

- Certo  
 Errado

**B.11 - NUMA CESTA CABEM MAIS OU MENOS 25 PÃEZINHOS. EM 9 CESTAS CABEM:**

MENOS DE 100 PÃEZINHOS  
ENTRE 100 E 200 PÃEZINHOS  
MAIS DE 200 PÃEZINHOS

- Certo  
 Errado

**B.12 - EXISTEM MOEDAS DE R\$ 1,00 (UM REAL), DE R\$ 0,50 (CINQUENTA CENTAVOS) E DE R\$ 0,25 (VINTE E CINCO CENTAVOS).**

**PARA TER R\$ 3,00 (TRÊS REAIS):**

A) QUANTAS MOEDAS DE R\$ 0,50 PRECISO JUNTAR?

- Certo  
 Errado

B) QUANTAS MOEDAS DE R\$ 0,25 PRECISO JUNTAR?

- Certo  
 Errado

**B.13 - PARA ENCHER DE ÁGUA UMA GARRAFA DE 1 LITRO, VOCÊ PRECISA DE 4 COPOS CHEIOS DE ÁGUA.**

A) PARA ENCHER MEIO LITRO, VOCÊ PRECISA DE QUANTOS COPOS CHEIOS DE ÁGUA?

- Certo  
 Errado

B) PARA ENCHER 2 LITROS, VOCÊ PRECISA DE QUANTOS COPOS CHEIOS DE ÁGUA?

- Certo  
 Errado

**B.14 - UMA RUA TEM 200 METROS DE COMPRIMENTO. UM MORADOR QUER COLOCAR POSTES DE LUZ A CADA 50 METROS, DESDE O INÍCIO DA RUA. QUANTOS POSTES SERÃO NECESSÁRIOS: 4 OU 5?**

- Certo  
 Errado

**B.15 - AMÉLIA PRECISA TOMAR UM REMÉDIO DE 8 EM 8 HORAS. O PRIMEIRO HORÁRIO FOI AO MEIO-DIA. OS PRÓXIMOS TRÊS HORÁRIOS SERÃO:**

às \_\_\_\_\_ horas

às \_\_\_\_\_ horas

às \_\_\_\_\_ horas

( ) Certo

( ) Errado

**B.16 - GERALDO VAI CERCAR COM ARAME FARPADO UM TERRENO QUE TEM A FORMA DE UM QUADRADO. CADA LADO DO TERRENO TEM 18 METROS. QUANTOS METROS DE ARAME FARPADO ELE VAI USAR?**

( ) Certo

( ) Errado

VOU DIZER ALGUMAS CONTAS PARA VOCÊ. USE OS ESPAÇOS EM BRANCO PARA FAZER AS CONTAS.

**B.17 - QUANTO É TRINTA E NOVE MENOS VINTE E SETE?**

**B.18 - QUANTO É QUATORZE VEZES OITO?**

**B.19 - QUANTO É VINTE E DOIS DIVIDIDO POR CINCO?**

**B.20 - QUANTO É MIL NOVECENTOS E SESENTA E QUATRO MAIS VINTE E NOVE?**

Leia. AGORA VOCÊ PODE FAZER ESTAS CONTAS.

(aponte cada uma das questões no bloco do alfabetizando).

**B.21 -**

$$\begin{array}{r} 39 \\ - 27 \\ \hline \end{array}$$

**B.22 -**

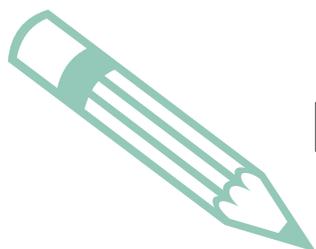
$$\begin{array}{r} 14 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$$

**B.23 -**

$$\begin{array}{r|l} 22 & 5 \\ \hline & \end{array}$$

**B.24 -**

$$\begin{array}{r} 1964 \\ + 29 \\ \hline \end{array}$$



## PARTE PARA ANOTAÇÕES DO ALFABETIZANDO

*Você pode usar os espaços em branco  
para fazer as suas anotações e contas*

Nome do Alfabetizando

---

---

---

**B.05 - PREÇO DO REFRIGERANTE**

**B.06 - CAROLINA PESA 27 QUILOS. MAURO PESA 39 QUILOS. QUANTOS QUILOS MAURO PESA A MAIS QUE CAROLINA?**

**B.07 - PARA MONTAR UMA CARRETA, SÃO USADOS 14 PNEUS. QUANTOS PNEUS SERÃO NECESSÁRIOS PARA MONTAR 8 CARRETAS?**

**B.08 - VOCÊ E SEU AMIGO VÃO VENDER LIMÃO. VOCÊS TÊM 22 LIMÕES E VÃO COLOCAR 5 LIMÕES EM CADA SAQUINHO. QUANTOS SAQUINHOS PODERÃO PREPARAR?**

**B.09 - PAULA NASCEU EM 1964.  
EM QUE ANO ELA COMPLETOU 29 ANOS?**

**B.10 - GERALDO GANHOU R\$ 112,00  
(CENTO E DOZE REAIS). PAGOU VÁRIAS CONTAS.  
SOBRARAM 20% DESTA QUANTIA.  
QUANTO SOBROU, EM DINHEIRO, PARA ELE GASTAR?**

**B.11 - NUMA CESTA CABEM MAIS  
OU MENOS 25 PÃEZINHOS.  
EM 9 CESTAS CABEM:**

MENOS DE 100 PÃEZINHOS  
ENTRE 100 E 200 PÃEZINHOS  
MAIS DE 200 PÃEZINHOS

**B.12 - EXISTEM MOEDAS DE  
R\$ 1,00 (UM REAL), DE  
R\$ 0,50 (CINQUENTA  
CENTAVOS) E DE R\$ 0,25 (VINTE  
E CINCO CENTAVOS).**

**PARA TER R\$ 3,00 (TRÊS REAIS):**

A) QUANTAS MOEDAS DE R\$ 0,50  
PRECISO JUNTAR?

B) QUANTAS MOEDAS DE R\$ 0,25  
PRECISO JUNTAR?

**B.13 - PARA ENCHER DE ÁGUA  
UMA GARRAFA DE 1 LITRO,  
VOCÊ PRECISA DE 4 COPOS  
CHEIOS DE ÁGUA.**

A) PARA ENCHER MEIO LITRO,  
VOCÊ PRECISA DE QUANTOS  
COPOS CHEIOS DE ÁGUA?

B) PARA ENCHER 2 LITROS,  
VOCÊ PRECISA DE QUANTOS  
COPOS CHEIOS DE ÁGUA?

**B.14 - UMA RUA TEM 200 METROS DE COMPRIMENTO. UM MORADOR QUER COLOCAR POSTES DE LUZ A CADA 50 METROS, DESDE O INÍCIO DA RUA. QUANTOS POSTES SERÃO NECESSÁRIOS: 4 OU 5?**

**B.15 - AMÉLIA PRECISA TOMAR UM REMÉDIO DE 8 EM 8 HORAS. O PRIMEIRO HORÁRIO FOI AO MEIO-DIA. OS PRÓXIMOS TRÊS HORÁRIOS SERÃO:**

às \_\_\_\_\_ horas

às \_\_\_\_\_ horas

às \_\_\_\_\_ horas

**B.16 - GERALDO VAI CERCAR COM ARAME FARPADO UM TERRENO QUE TEM A FORMA DE UM QUADRADO. CADA LADO DO TERRENO TEM 18 METROS. QUANTOS METROS DE ARAME FARPADO ELE VAI USAR?**

**B.17 - QUANTO É TRINTA E NOVE MENOS VINTE E SETE?**

**B.18 - QUANTO É QUATORZE VEZES OITO?**

**B.19 - QUANTO É VINTE E DOIS DIVIDIDO POR CINCO?**

**B.20 - QUANTO É MIL NOVECENTOS E SESSENTA E QUATRO MAIS VINTE E NOVE?**

B.21 -

$$\begin{array}{r} 39 \\ - 27 \\ \hline \end{array}$$

B.22 -

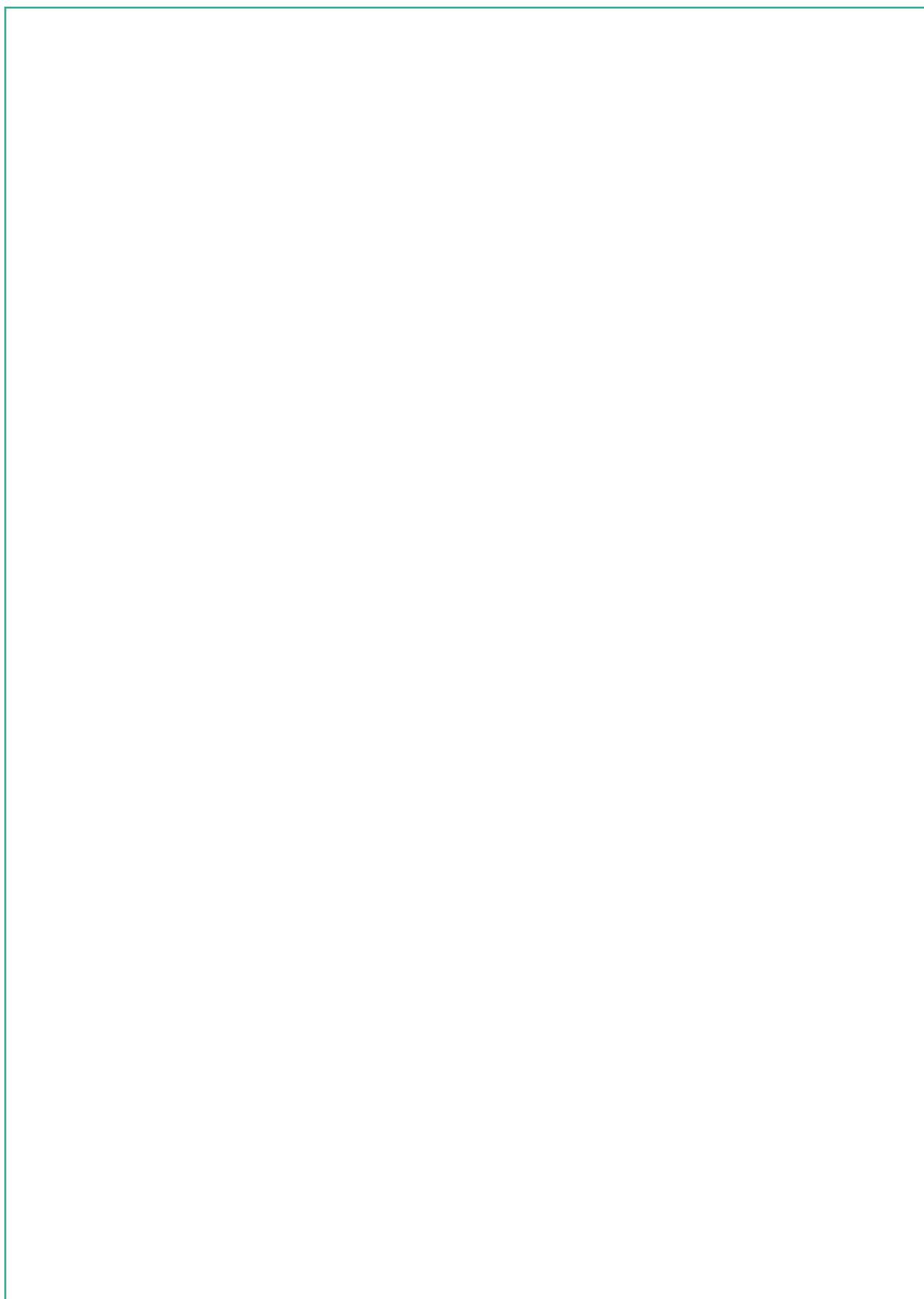
$$\begin{array}{r} 14 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$$

B.23 -

$$\begin{array}{r|l} 22 & 5 \\ \hline & \end{array}$$

B.24 -

$$\begin{array}{r} 1964 \\ + 29 \\ \hline \end{array}$$



## 2.4. Questionário sobre Noções Socioespaços-Temporais de Alfabetizandos Adultos

Parte do Entrevistador: páginas 74 a 78

Observação: Inicialmente, o entrevistador deixará bem à vista do alfabetizando as quatro gravuras (13, 14, 15 e 16) da série "A LAPA", mantendo a sequência temporal entre elas.

Instrução: "OLHE BEM ESTAS GRAVURAS. PROCURE DESCOBRIR O QUE EXISTE DE IGUAL EM TODAS ELAS".  
Deixar o alfabetizando à vontade. Após dois minutos, ou quando ele manifestar intenção de continuar as questões, perguntar: "JÁ POSSO FAZER ALGUMAS PERGUNTAS A VOCÊ?"

**C.01 - ESTAS GRAVURAS REPRESENTAM O MESMO LUGAR OU VÁRIOS LUGARES DIFERENTES?**

- ( ) O mesmo lugar
- ( ) Vários lugares

Obs.:  
Para os que responderam "o mesmo lugar", aplicar o conjunto de perguntas C.02 até C.08.  
Para os que responderam "vários lugares", aplicar os itens C.09 até C.11.

**C.02 - SE SÃO O MESMO LUGAR, O QUE MUDOU?**

---



---



---

**O QUE CONTINUOU IGUAL?**

---



---



---



---

**C.03 - OLHANDO PARA A GRAVURA 16, DIGA DUAS COISAS QUE ESTÃO À SUA DIREITA.**

- ( ) Acertou
- ( ) Errou

Continue com a gravura 16.

**C.04 - AGORA, IMAGINE QUE VOCÊ ESTÁ DIRIGINDO A KOMBI AMARELA. APONTE DUAS COISAS QUE ESTÃO À SUA DIREITA.**

- ( ) Acertou
- ( ) Errou

(Associação de novos elementos)  
Instruções: "AGORA, OBSERVE BEM ESTAS DUAS FOLHAS COM GRAVURAS DE DIFERENTES FATOS E SITUAÇÕES."  
(Dar bastante tempo para reconhecimento da gravura 17.)

**C.05 - DAS QUATRO SITUAÇÕES MOSTRADAS NAS FOTOGRAFIAS, INDIQUE AS QUE PODEM ACONTECER EM CADA UM DESSES DOIS LUGARES. Apontar para as gravuras 13 e 16.**

	Associação Gravura 13	Associação Gravura 16	Por que?
1ª Cena			
2ª Cena			
3ª Cena			
4ª Cena			

<p><b>C.06 - COMO VOCÊ ARRUMARIA ESTAS GRAVURAS EM ORDEM? (Mostrar as gravuras 13, 14, 15 e 16)</b></p> <p>( ) Gravura 13</p> <p>( ) Gravura 14</p> <p>( ) Gravura 15</p> <p>( ) Gravura 16</p>	<p><b>C.07 - POR QUE VOCÊ ARRUMOU ASSIM?</b></p> <p>_____</p>	<p><b>C.08 - QUAL OU QUAIS DESTAS GRAVURAS SÃO DE NOSSA ÉPOCA?</b></p> <p>( ) Gravura 13</p> <p>( ) Gravura 14</p> <p>( ) Gravura 15</p> <p>( ) Gravura 16</p> <p>OBS.: Passe para a questão C.12.</p>
---	--	--

FILTRO PARA OS QUE DISSERAM QUE SÃO VÁRIOS LUGARES.

<p><b>C.09 - (Mostrar as gravuras 23 e 24, sobre Copacabana. (O entrevistador aponta para a gravura 23). ESTA GRAVURA REPRESENTA O BAIRRO DE COPACABANA NO RIO DE JANEIRO ANTIGAMENTE, HÁ UM SÉCULO. (O entrevistador aponta para a gravura 24). ESTA GRAVURA REPRESENTA O MESMO BAIRRO DE COPACABANA, HOJE EM DIA.</b></p> <p>DIGA DUAS COISAS QUE MUDARAM, NESTAS DUAS GRAVURAS:</p> <p>1.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>DIGA DUAS COISAS QUE NÃO MUDARAM:</p> <p>1.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>C.10 - OLHE BEM PARA A GRAVURA 24. DIGA DUAS COISAS QUE ESTÃO À SUA DIREITA.</b></p> <p>( ) Acertou</p> <p>( ) Errou</p> <p><b>C.11 - ESTAMOS NO RIO, CONHECENDO A PRAIA DE COPACABANA. ESTAMOS CAMINHANDO NA CALÇADA PERTO DA PRAIA, SEGUINDO O SENTIDO INDICADO PELA SETA. NA VOLTA DO NOSSO PASSEIO PELA MESMA CALÇADA, DIGA DUAS COISAS QUE VEMOS À NOSSA DIREITA.</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>( ) Acertou as duas</p> <p>( ) Acertou uma</p> <p>( ) Errou todas</p> <p>( ) Não sabe; Não respondeu</p> <p>OBS.: Passar à questão C.12.</p>
---	--

**C.12 - Mostrar o mapa do Brasil - gravura 18**

A) OBSERVE ESTA GRAVURA. O QUE ESTÁ DESENHADO?

- Mapa do Brasil  
 Mapa  
 Planta  
 Não sabe  
 Outra resposta. Qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

B) PARA QUE SERVE ESTE DESENHO ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

C) VOCÊ SABE O QUE ESTAS LINHAS ESTÃO SEPARANDO?

- Certo  
 Parcialmente certo  
 Errado  
 Não sabe; Não respondeu

D) APONTE NO MAPA O ESTADO ONDE VOCÊ MORA.

- Apontou corretamente  
 Apontou errado  
 Não apontou

**C.13 - Apresentar os seis cartões (conjunto 4):  
seringueiros, índios, cidade grande, indústrias, jangadas e seca nordestina.**

**OBSERVE ESTE MAPA SIMPLIFICADO (gravura 19), QUE DIVIDE O BRASIL EM TRÊS GRANDES REGIÕES.**

**DEPOIS DE OBSERVAR BEM ESTAS GRAVURAS, COLOQUE EM CIMA DA REGIÃO ONDE VOCÊ MORA DUAS CENAS QUE SÃO MAIS TÍPICAS, MAIS CARACTERÍSTICAS DESTA REGIÃO.**

- Acertou as duas  
 Acertou uma  
 Errou todas  
 Não sabe; Não respondeu

Mostrar a foto de crianças matriculadas entrando na escola, junto com um outro grupo de crianças sem uniforme escolar, que está impedido de entrar (gravura 20).

**C.14 - OLHANDO ESSAS CRIANÇAS, VOCÊ PODE OBSERVAR QUE ALGUMAS ENTRAM NA ESCOLA E OUTRAS FICAM DE FORA. PARA AS CRIANÇAS QUE NÃO CONSEGUIRAM ENTRAR NA ESCOLA, DE QUE AUTORIDADE DEVE SER COBRADA UMA VAGA NA ESCOLA PÚBLICA?**

- ( ) Coronel, "Chefão", "Manda-Chuva"  
( ) Diretor da Escola  
( ) Secretaria Municipal de Educação  
( ) Outra Autoridade. Qual?

---

---

---

---

**C.15 - TODO CIDADÃO POSSUI DIREITOS E DEVERES. AGORA EU VOU LHE CONTAR DOIS CASOS. DIGA EM QUAL DELES HOVE DESRESPEITO AOS DIREITOS DO CIDADÃO:**

A) UM HOMEM FOI PRESO POR ACHAREM QUE TINHA ROUBADO UMA FARMÁCIA, MAS NINGUÉM TINHA VISTO NADA. ESTE HOMEM PODE SER PRESO?

- ( ) Sim ( ) Não

Justificativa:

---

---

---

---

- ( ) Não sabe; Não respondeu

B) NA ÚLTIMA ELEIÇÃO, O SR. JOÃO FOI IMPEDIDO DE VOTAR, PORQUE DISSERAM QUE ANALFABETO NÃO PODIA VOTAR. A LEI PERMITE UMA PESSOA ANALFABETA VOTAR?

- ( ) Sim ( ) Não

Justificativa:

---

---

---

---

- ( ) Não sabe; Não respondeu

**C.16 - UM GRUPO DE RAPAZES PICHOU AS PAREDES DE UM PRÉDIO HISTÓRICO, CONSTRUÍDO HÁ 200 ANOS. EM RELAÇÃO A ESSE MONUMENTO HISTÓRICO, O QUE VOCÊ ACHA DA ATITUDE DESSES RAPAZES?**

---

---

---

POR QUÊ?

---

---

---

- ( ) Não sabe; Não respondeu



## 2.5. Questionário sobre Noções Científicas de Alfabetizandos Adultos

Parte do Entrevistador: páginas 80 a 82

**D.01 - Apresentar gravura 25, sobre dia e noite. QUAL DAS QUATRO RESPOSTAS ABAIXO EXPLICA MELHOR A PASSAGEM DO DIA PARA A NOITE?**

- ( ) DE NOITE O SOL VAI EMBORA, ESCONDENDO-SE ATRÁS DAS MONTANHAS
- ( ) A TERRA GIRA EM TORNO DO SOL
- ( ) A TERRA GIRA EM TORNO DO SEU EIXO
- ( ) O SOL GIRA EM TORNO DA TERRA

**D.02 - EM QUE SITUAÇÃO A ROUPA ESTENDIDA NA CORDA SECA MAIS RÁPIDO?**

- ( A ) DURANTE A NOITE
- ( B ) DURANTE UMA NOITE COM VENTO
- ( C ) EM DIA DE SOL
- ( D ) EM DIA DE SOL E VENTO

**D.03 - QUAL DAS EXPLICAÇÕES ABAIXO DESCREVE MELHOR POR QUE CHOVE?**

- ( A ) CHOVE PORQUE AS PLANTAS E OS ANIMAIS PRECISAM DA ÁGUA DA CHUVA PARA SOBREVIVEREM
- ( B ) CHOVE PORQUE O LUGAR DA ÁGUA É NOS MARES, RIOS E LAGOS
- ( C ) CHOVE PORQUE A ÁGUA DOS MARES, RIOS E LAGOS SE EVAPORA E SOBE FORMANDO NUVENS, PARA DEPOIS CAIR NA FORMA DE CHUVA
- ( D ) CHOVE PORQUE ALGUMAS NUVENS ESTÃO CARREGADAS DE ÁGUA
- ( E ) CHOVE PORQUE DEUS MANDA
- ( F ) OUTRA. QUAL?

---

---

---

---

**D.04 - UM BEBÊ QUE ESTÁ AOS SEUS CUIDADOS APRESENTA UMA DIARRÉIA MUITO FORTE. O QUE VOCÊ DARIA A ELE?**

(OBS.: O entrevistador assinala as várias respostas dadas).

- ( ) SUCO DE LARANJA E BATATA COZIDA
- ( ) ÁGUA COM UM POUQUINHO DE AÇÚCAR E UMA PITADA DE SAL (SORO CASEIRO)
- ( ) ARROZ COM FEIJÃO AMASSADO
- ( ) ÁGUA DE ARROZ OU CANJA MAGRA
- ( ) NENHUM TIPO DE COMIDA OU BEBIDA
- ( ) OUTRA RESPOSTA

QUAL?

---

---

---

---

**D.05 - QUANDO NÃO EXISTE REDE DE ESGOTO, QUAL DAS QUATRO FORMAS APRESENTADAS ABAIXO É A MELHOR MANEIRA DE TRATAR DO ESGOTO DOMÉSTICO?**

- ( A ) COLOCAR CANOS PARA JOGAR O ESGOTO NO RIO MAIS PRÓXIMO
- ( B ) FAZER FOSSA OU BURACO NO TERRENO PARA ONDE VAI O ESGOTO DA CASA
- ( C ) CONSTRUIR O BANHEIRO FORA DA CASA
- ( D ) COLOCAR CANOS PARA LEVAR O ESGOTO PARA LONGE DA CASA

**D.06 - ALBERTO E MARINA SÃO CASADOS HÁ POUCO TEMPO E PENSAM EM TER FILHOS MAIS TARDE, MAS QUEREM EVITAR TER NENÉM, NO MOMENTO. ASSIM, ELAS PRECISAM ESCOLHER UMA FORMA SEGURA DE EVITAR A GRAVIDEZ AGORA, MAS QUE NÃO IMPEÇA A ELAS DE TER FILHOS NO FUTURO. PARA ISSO, ENTRE AS OPÇÕES ABAIXO, QUAL OU QUAIS ELAS DEVERIAM ESCOLHER:**

(OBS.: O entrevistador anota as várias respostas dadas.)

- TER POUCAS RELAÇÕES SEXUAIS
- TOMAR PÍLULA ANTICONCEPCIONAL (COMPRIMIDOS)
- FAZER TABELINHA
- USAR CAMISINHA
- USAR DIAFRAGMA
- USAR ESPERMICIDA
- USAR DIU (DISPOSITIVO INTRA-UTERINO)
- FAZER VASECTOMIA
- FAZER LIGADURA DE TROMPAS

A) ALÉM DESSES, VOCÊ CONHECE ALGUM OUTRO MÉTODO PARA CONTROLAR A GRAVIDEZ?

Não

Sim

QUAL?

---



---



---

**D.07 - A AIDS É UMA DOENÇA GRAVE. EM QUAL OU QUAIS DAS SITUAÇÕES ABAIXO UMA PESSOA CONTAMINADA PELO VÍRUS DA AIDS PODE TRANSMITIR A DOENÇA PARA OUTRA?**

- BEBENDO NO MESMO COPO
- UTILIZANDO O MESMO VASO SANITÁRIO
- RECEBENDO TRANSFUSÃO DE SANGUE
- BEIJANDO NA BOCA
- TENDO RELAÇÕES SEXUAIS SEM CAMISINHA
- UTILIZANDO SERINGAS USADAS

VOCÊ CONHECE ALGUMA OUTRA FORMA DE CONTAMINAÇÃO?

NÃO

SIM. QUAL?

---



---

**D.08 - ESTES DESENHOS MOSTRAM QUATRO NOTÍCIAS QUE SAÍRAM HÁ ALGUM TEMPO NOS JORNAIS. PRIMEIRO, VOU LER UMA NOTÍCIA DE CADA VEZ E QUATRO FRASES, ENTRE AS QUAIS VOCÊ DEVERÁ ESCOLHER A QUE ESTÁ DIRETAMENTE RELACIONADA À NOTÍCIA.**

1 - REATOR NUCLEAR EXPLODE NA UNIÃO SOVIÉTICA

A TECNOLOGIA AJUDA O ENCONTRO DE PESSOAS QUE MORAM EM PAÍSES MUITO DISTANTES.

2 - DESCOBERTA A VACINA CONTRA A VARÍOLA

OS HOMENS TÊM PROVOCADO SÉRIOS ACIDENTES COM A ILUSÃO DE QUE PODEM CONTROLAR AS CONSEQUÊNCIAS DO AVANÇO TECNOLÓGICO.

3 - AVIÃO CRUZA O ATLÂNTICO PELA PRIMEIRA VEZ

O PROGRESSO CIENTÍFICO PODE TRAZER PROBLEMAS QUE NÃO PODIAM SER IMAGINADOS.

4 - AUMENTA O BURACO NA CAMADA DE OZÔNIO

A CIÊNCIA PODE AJUDAR NO CONTROLE DE DOENÇAS.

**D.09 - VOCÊ PODE DAR O NOME DE UM CIENTISTA E DIZER O QUE ELE FEZ DE IMPORTANTE?**

NOME:

---

---

FEITO:

---

---

**D.10 - EU VOU LER ALGUMAS FRASES PARA VOCÊ. ELAS SÃO VERDADEIRAS?**RESPONDA **SIM**, **NÃO** OU **NÃO SEI**.

1 - O HOMEM JÁ FOI À LUA.

 Sim       Não       Não sei

2 - EXISTE VACINA PARA A RAIVA, A GRAVE DOENÇA QUE PODE SER PASSADA PELA MORDIDA DE CACHORROS.

 Sim       Não       Não sei

3 - NOS ESTADOS UNIDOS E NA EUROPA, AS FONTES DE ENERGIA QUE CAUSAM POLUIÇÃO E SÃO POUCO SEGURAS, JÁ FORAM SUBSTITUÍDAS POR OUTRAS QUE NÃO POLUEM E QUE SÃO SEGURAS.

 Sim       Não       Não sei

4 - UM ACIDENTE NUMA USINA NUCLEAR PODE CAUSAR SÉRIOS PROBLEMAS PARA AS PESSOAS E OS SERES VIVOS EM GERAL

 Sim       Não       Não sei

**D.11 - NO MÊS PASSADO, UMA PRAGA DE LAGARTAS INVADIU UMA FAZENDA NO INTERIOR DO ESTADO. POR ISSO, O FAZENDEIRO MANDOU SEUS LAVRADORES USAREM UMA QUANTIDADE MAIOR DE PRODUTO QUÍMICO - DE AGROTÓXICO - PARA PROTEGER AS LAVOURAS DE VERDURA E FRUTAS CONTRA AS LAGARTAS. PODEMOS VER VANTAGENS E DESVANTAGENS NO USO DE AGROTÓXICOS NAS LAVOURAS.**

**DIGA UMA COISA POSITIVA E UMA COISA NEGATIVA DO USO DOS AGROTÓXICOS PARA:**

A) O TRABALHADOR RURAL

POSITIVA:

---

---

---

---

NEGATIVA:

---

---

---

---

B) A TERRA, A NATUREZA E A PLANTAÇÃO

POSITIVA:

---

---

---

---

NEGATIVA:

---

---

---

---

C) AS PESSOAS QUE COMEM ALIMENTOS TRATADOS COM AGROTÓXICOS

POSITIVA:

---

---

---

---

NEGATIVA:

---

---

---

---

## 2.6. Considerações sobre o Suplemento Gráfico

Compondo o Anexo 1, relacionado a este documento, encontra-se um Suplemento Gráfico composto de diferentes recursos – imagens, desenhos, gravuras, mapas, esquemas, palavras, entre outros elementos gráficos e textuais –, que servem de apoio à realização dos diferentes blocos de questionários das diferentes áreas objeto da avaliação diagnóstica.

É indispensável pois que as orientações constantes do Manual de Orientações e aquelas exemplificadas no vídeo sejam adequadamente empregadas no uso do Suplemento Gráfico, a fim de oferecer subsídios de avaliação diagnóstica em apoio aos processos de ensino-aprendizagem a serem posteriormente desenvolvidos pelos alfabetizadores de adultos.

# Capítulo 3

# MANUAL DE INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

- 3.1. Objetivos do Manual de Instruções
- 3.2. Fundamentos Gerais
- 3.3. Comportamentos do Entrevistador
- 3.4. Estrutura do Blocos Temáticos e Aplicação dos Questionários
  - 3.4.1. Bloco A: Sobre Usos e Funções da Leitura e Escrita
  - 3.4.2. Bloco B: Sobre Noções Lógico-Matemáticas
  - 3.4.3. Bloco C: Sobre Noções Socioespaço-Temporais
  - 3.4.4. Bloco D: Sobre Noções Científicas

## **MANUAL DE INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS**

Este manual é complementado por um vídeo (anexo 2). Esses dois recursos - vídeo e manual - fazem parte do programa de capacitação do entrevistador, no processo de avaliação diagnóstica.

***Recomenda-se insistentemente que o manual seja lido somente depois de ter assistido o vídeo.***

### **3.1. Objetivos do Manual de Instruções**

O manual de instruções tem como objetivos:

- a) possibilitar ao entrevistador uma compreensão dos aspectos gerais da proposta de avaliação diagnóstica, sua finalidade e importância para a educação de jovens e adultos;
- b) preparar o entrevistador, passo a passo, para a aplicação do questionário:
  - orientando sobre o comportamento a ser adotado;
  - auxiliando o preenchimento de cada questão dos blocos e dando instruções sobre a sequência a ser seguida, de acordo com cada resposta dada.

Esperamos que este manual possa esclarecer possíveis dúvidas e dificuldades encontradas na utilização dos blocos, dando condições ao entrevistador de uma aplicação mais eficiente e coerente com as expectativas existentes na criação deste material.

Cada instituição deverá discutir e determinar como serão aplicados e avaliados esses instrumentos (blocos de entrevistas), de acordo com as suas possibilidades de tempo, local e disponibilidade dos entrevistadores. Assim, poderão decidir pela aplicação total do instrumento (todos os blocos de uma só vez) ou pela aplicação em partes (dividindo os blocos) e pela utilização de um ou mais entrevistadores para cada bloco.

No quadro a seguir, mostraremos de modo mais claro as várias possibilidades de aplicação e avaliação do instrumento:

---

### COM UM ENTREVISTADOR

- aplicando todos os blocos de uma só vez;
- aplicando todos os bloco em momentos diferentes (um bloco de cada vez);
- aplicando todos os blocos em duas vezes: uma para Leitura e Escrita (que é o mais extenso) e outra para Matemática, Noções Socioespaço- temporais e Ciências.

---

### COM VÁRIOS ENTREVISTADORES

- aplicando cada um dos blocos de acordo com a área de cada entrevistador, segundo a respectiva especialização. Ex.: a equipe de Matemática aplica e avalia apenas o bloco de Matemática (Bloco D).
- 

Das opções apresentadas no quadro, a última parece-nos a mais indicada para as finalidades do documento, por facilitar a aplicação do instrumento pelos entrevistadores, por não cansar muito os alfabetizados e, principalmente, por fornecer elementos mais específicos para uma avaliação ligada a uma ação educativa direta.

Seja qual for o caminho escolhido pela instituição responsável pela aplicação do material, o mais importante é que os entrevistadores estejam devidamente preparados para esta tarefa. Isto deverá ser feito por meio de sessões de formação, nas quais os entrevistadores tenham oportunidade de:

- a) assistir ao vídeo;
- b) fazer uma leitura cuidadosa:
  - deste manual de instruções;
  - dos questionários (blocos de entrevista);
  - do suplemento gráfico;
  - do guia de avaliação diagnóstica.

- c) pensar, discutir e amadurecer as ideias presentes nos fundamentos deste manual e no material como um todo, com os demais envolvidos no processo, ou seja, com outros entrevistadores, supervisores, etc.;
- d) conferir e organizar o material:
  - verificar se os questionários estão completos e em ordem;
  - preparar os cartões que estão no suplemento gráfico e colocá-los em envelopes;
  - verificar se as gravuras do suplemento gráfico estão completas e em ordem;
  - no caso de cada bloco ser aplicado por uma equipe diferente, dividir o material entre os entrevistadores.

## 3.2. Fundamentos Gerais

A partir dos resultados da aplicação destes questionários, chegaremos aos diferentes conteúdos e níveis em que cada adulto está situado, em seu processo de alfabetismo. Em outras palavras: que habilidades, competências e conhecimentos (escolares e da vida prática) já foram construídos por esses cidadãos nas diversas áreas, e em que momento deste processo eles estão.

Este instrumento foi elaborado com o objetivo de oferecer subsídios aos processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos pelos professores das classes Alfabetização de Adultos.

Entendemos, complementarmente, que:

- a. as pessoas que convivem com diferentes situações onde a leitura e a escrita estão presentes fazem suposições e deduções sobre a língua, de acordo com situações vividas no seu cotidianamente;
- b. todos estão em processo de alfabetismo, em pleno desenvolvimento de suas descobertas sobre leitura/escrita, contagem, cálculo, relações socioespaço-temporais e científicas;
- c. cada um está em determinado momento dessas descobertas, já tendo percorrido um caminho, ou seja, conquistado uma série de saberes e habilidades em diferentes áreas do conhecimento;
- d. todos possuem uma cultura, um saber e uma forma de pensar o mundo próprios, que precisam ser respeitados, por mais distantes que pareçam da maneira de pensar, da cultura e do saber letrado;

- e. se cada um está em determinado momento do processo de alfabetismo, precisamos de uma ação educativa que não os coloque no mesmo plano do “começar pelo a-e-i- o-u”, ignorando assim tudo aquilo que o sujeito já sabe e conquistou;
- f. as vivências do adulto permitem que ele tenha conhecimentos bastante diversificados. Por isso, o fato de ele não saber ler não o impede, por exemplo, de fazer cálculos ou de ter noções de seus direitos e deveres como cidadão.

Este material só tem sentido se os elementos que contém para uma avaliação diagnóstica forem realmente transformados numa ação pedagógica que propicia a participação destes adultos, de modo pleno, no mundo da cultura escrita. Do contrário, estaremos, mais uma vez, fortalecendo a discriminação e a exclusão desses adultos da sociedade.

### ***O Que é Alfabetismo?***

Entendemos por **Alfabetismo** um conjunto de práticas sociais, relacionadas à leitura e à escrita exercidas em um contexto social específico. Abrange não só a apropriação dos conhecimentos linguísticos como, também, as habilidades e estruturas lógico- matemáticas, as formas de leitura da vida socioespaço-temporal e a leitura do mundo científico.

## **3.3. Comportamentos do Entrevistador**

O entrevistador deve ter consciência de que as informações só serão utilizadas para os interesses da avaliação diagnóstica, não devendo ser divulgadas para pessoas estranhas, com outras finalidades.

Deve ser criado, pelo entrevistador, um clima informal, de respeito e confiança, para que o alfabetizando não se sinta constrangido, ameaçado ou humilhado por sua condição discriminada, em virtude de não ter tido acesso ao saber escolar.

O entrevistador deve ter uma postura de investigação, indagação e interesse por aquilo que o sujeito sabe e pensa sobre a língua escrita. Nada deve surpreendê-lo ou causar-lhe espanto, pois as práticas e as formas de pensar do alfabetizando podem ser muito diferentes das suas, e é exatamente isso que precisa ser conhecido.

Existem vários níveis no longo caminho do alfabetismo de cada indivíduo. O entrevistador deve se preocupar em saber que trecho já foi percorrido pelo alfabetizando, e não o que ainda falta.

Não deve esquecer que os adultos participam do mundo da escrita desde crianças, mesmo que muitos não tenham tido oportunidade de estudar. Da mesma forma, convivem com números e com noções socioespaço-temporais e científicas, em sua vida cotidiana.

Cada questão deve ser conduzida com calma, de forma que o alfabetizando se sinta à vontade para pensar e que seu tempo seja respeitado. Diante de uma dúvida, cabe voltar à pergunta quantas vezes forem necessárias.

Para que os resultados da avaliação diagnóstica sejam precisos, de modo a auxiliar numa proposta de alfabetização de jovens e adultos, é fundamental que não haja interferência do entrevistador nas respostas dadas. É preciso tomar o máximo cuidado para:

- não ajudar o alfabetizando com dicas, induzindo-o à resposta correta;
- não orientar o alfabetizando no encaminhamento de soluções para as questões. No entanto, se ele fizer perguntas de natureza prática e não sobre o conteúdo, o entrevistador deverá orientá-lo;
- não corrigir o alfabetizando, nem afirmar se suas respostas estão certas ou erradas, pois não se trata de um teste;
- ler as perguntas exatamente como estão escritas em cada bloco;
- anotar o que foi respondido exatamente como o alfabetizando falou.

No caso de a equipe responsável pela aplicação do material constatar a existência de termos regionais não conhecidos ou não utilizados em uma determinada localidade, ela deverá fazer as alterações desses termos por outros vocábulos que os substituam (sinônimos), sem, contudo, alterar o sentido do material original.

## **3.4. Estrutura do Blocos Temáticos e Aplicação dos Questionários**

O questionário foi separado em quatro blocos relacionados às habilidades e domínios dos alfabetizados nas diversas áreas do conhecimento. Esta divisão por áreas foi necessária para facilitar a aplicação e a avaliação deste instrumento. Todos os blocos, mesmo atendendo a objetivos específicos de cada área, possuem um eixo comum.

O alfabetismo não é um processo isolado da área de “Comunicação e Expressão”, mas, ao contrário, inter-relaciona-se com as demais áreas do conhecimento humano.

### 3.4.1. Bloco A: Sobre Usos e Funções da Leitura e Escrita

#### *Fundamentos do Bloco A*

Este bloco propõe-se a conhecer as práticas de leitura e de escrita do alfabetizando, entendendo que essas práticas são sociais e que, portanto, estão presentes nos mais diferentes lugares, servindo a diversos usos e finalidades e atendendo a diferentes funções (comunicação, informação, convencimento, expressão, etc.). A escola é um lugar importante para promover o alfabetismo das pessoas, mas a leitura e a escrita acontecem em situações diariamente vivenciadas pelo sujeito

Compreendemos a leitura e a escrita como processos distintos e complementares, cujas práticas acontecem no contexto sociocultural. Parte-se do princípio de que ser alfabetizado não significa apenas ser capaz de decodificar um texto por meio dos conhecimentos léxicos, sintáticos e semânticos, ou seja, não basta saber que “b+o=bo e t+a=ta e que bo e ta fazem bota”.

Ser alfabetizado é mais do que isso: é a capacidade de atribuir significados aos signos gráficos (letras), a partir da relação que se dá entre estes e as experiências - e não somente as linguísticas - que se tem do mundo.

O processo de alfabetismo é visto como parte da vida de pessoas que, por viverem numa cultura letrada, convivem diariamente com rótulos de embalagens, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, bulas, fichas, jornais, revistas, livros, etc. Mesmo que essas pessoas não saibam ler letra por letra, não ignoram para que servem esses textos. Recorrem a eles para conseguir se localizar, fazer compras, pegar condução, enfim, para se informar e se comunicar, ou seja, conhecem, pelo uso, alguma coisa sobre esses textos.

Esse convívio faz com que os textos escritos e os textos se tornem familiares e, de tanto vê-los e usá-los, a pessoa acabe fazendo uma série de relações entre eles, sendo capaz de levantar várias hipóteses sobre a língua escrita, seus usos e funções.

Compreendemos que a leitura e a escrita comportam uma infinidade de textos (do mais simples até elaborados tratados científicos) e, para alguns deles, são necessários conhecimentos e habilidades que variam em grau de complexidade.

Cada questão do bloco procura observar um ou mais dos seguintes aspectos:

- o que os alfabetizados já conhecem da língua escrita, o que dizem sobre ela e que hipóteses levantam;
- o que consideram ler e escrever (suas concepções de leitura e de escrita);
- como percebem usos e funções da língua escrita (para que e para quem leem e escrevem);
- que práticas de leitura/escrita fazem parte do seu cotidiano (o que leem e escrevem);
- como se apropriaram dessas práticas (como leem e escrevem).

As pessoas vivenciam, em seu cotidiano, práticas de leitura e de escrita diferenciadas e estão em momentos diversos de domínio dessas práticas. Por isso, o questionário foi assim elaborado:

1ª parte - três questões, em que o entrevistador poderá observar se os alfabetizados já adquiriram a base alfabética (leem no sentido estrito, apenas decodificando as letras) e, a partir desta avaliação, deverá aplicar o grupo de questões para os que sabem ler ou o outro grupo, para os que não sabem;

2ª parte - dois questionários diferentes, que serão aplicados de acordo com a avaliação da 1ª parte. Os questionários apresentam questões de leitura e de escrita bastante semelhantes, e utilizam basicamente o mesmo material gráfico. A diferença está na forma de abordar as questões.

## ***Aplicação das Questões do Bloco A***

### **A.01 - NO SEU DIA A DIA, VOCÊ LÊ?**

( ) Não

( ) Sim

EM QUE SITUAÇÕES? PARA QUÊ?

---

Nessa questão, é importante deixar o sujeito à vontade para dizer se usa a leitura em seu cotidiano, ou não. No primeiro caso, incentivá-lo a trazer as situações de uso. Se não utiliza, investigar o porquê. A resposta a essa pergunta vai mostrar o que o sujeito pensa sobre a leitura, que definições faz dela e que práticas reconhece e vivencia. Ele pode pensar, por exemplo, que ler refere-se apenas à leitura de um livro e dizer que não lê.

**A.02 - VOCÊ SABE LER?**

- ( ) Sim  
 ( ) Um pouco  
 ( ) Não

A resposta a essa pergunta é uma apreciação pessoal do alfabetizando sobre seu conhecimento de leitura. Portanto, refere-se também à sua concepção de leitura e como se reconhece como leitor. Durante o questionário, vamos poder confrontar a relação entre essa auto-apreciação e a apropriação efetiva das práticas de leitura.

**A.03 - Obs.: O entrevistador deve entregar ao alfabetizando 17 cartões (conjunto 1) contendo palavras, letras e números. A seguir, pedir para observá-los com atenção. Depois, inicia as questões abaixo:**

- A) SEPARE OS CARTÕES QUE VOCÊ ACHA QUE “DÁ PRA LER”.  
 (anotar na tabela os cartões separados)
- B) POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESTES CARTÕES PODEM SER LIDOS (aponte)  
 E OS OUTROS, NÃO? (aponte).  
 (Anotar as justificativas dadas para cada um)
- C) AGORA LEIA OS CARTÕES QUE VOCÊ SEPAROU.

*Atenção: Se o alfabetizando leu os cartões que ele separou, aplique o 1º grupo de questões; se ele não leu, use o 2º grupo de questões. Veja o Manual de Instruções, para maiores esclarecimentos.*

Esse grupo de questões servirá de filtro, ou seja, de avaliação para continuar a pesquisa com o questionário dos que já adquiriram a base alfabética (sabem ler) ou com o questionário dos que não adquiriram. Ele se propõe a verificar o que o alfabetizando já sabe sobre a língua escrita e que hipóteses levanta sobre ela.

Foram elaborados cartões para serem separados em dois grupos: o dos que podem ser lidos (dá pra ler) e o dos que não podem ser lidos. Eles foram pensados da seguinte forma:

a) cartões com palavras em letra de imprensa e em letra cursiva, com diferentes números de sílabas:

pão	jabuticaba
PÁ	ovo
A	é
FACA	com
manteiga	trem

Em nossa língua, temos palavras de diferentes tamanhos, que podem ser escritas com diferentes tipos de letras.

b) cartões com números:

1.234	67	5
-------	----	---

Existem diferenças entre letras e números, tanto na grafia quanto em suas funções. Um número pode ser lido. Por exemplo: 1.234 lê-se *mil, duzentos e trinta e quatro*.

c) cartões com sequências de letras, mas que não formam palavras na nossa língua:

TRCMSA	ptgrsmlnbtd
--------	-------------

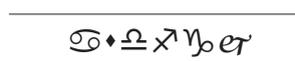
Para ser considerada palavra, é preciso que a sequência de letras tenha um significado, represente alguma coisa.

d) cartões com letras repetidas:

MMMM	ovo
------	-----

Letras repetidas podem ou não ser lidas, dependendo se formam uma palavra, se significam alguma coisa.

e) um cartão com desenhos/símbolos em sequência:



Se cada um dos desenhos acima for reconhecido como uma representação de alguma coisa, pode ser lido. Mas uma sequência de desenhos desconhecidos e sem sentido não pode ser lida.

Com os referidos cartões, queremos observar se:

- o alfabetizando diferencia desenhos de palavras;
- números podem ser lidos;
- a leitura depende de uma quantidade mínima de letras;
- a leitura depende de letras variadas (diferentes);
- o alfabetizando identifica as palavras e se lê as que ele separou;
- outras hipóteses que se revelem durante a entrevista.

Para um bom resultado, é preciso que o entrevistador incentive o alfabetizando a observar bem os cartões e a pensar, antes de separá-los, principalmente quando o alfabetizando diz não saber ler.

Após a classificação, perguntar o porquê da separação dos cartões e anotar na tabela cada justificativa. Será possível averiguar, com essas justificativas, se o alfabetizando tem domínio da base alfabética (e percebe que as pessoas leem aquilo que significa algo para elas), ou se o alfabetizando separou os cartões a partir de outros critérios. A seguir, o entrevistador pede que o alfabetizando leia as cartelas do grupo que ele definiu como “aquele que *dá pra ler*”. **Se o alfabetizando ler no mínimo as palavras: faca, manteiga, jabuticaba, trem e pão, dando-lhes um significado, poderá responder ao questionário dos que sabem ler.**

## As Duas Partes do Bloco A

A partir da avaliação feita, o entrevistador deverá aplicar o primeiro grupo de questões (A.04 até a A.28) aos que leram os cartões, e o segundo grupo (A.29 até a A.58) aos que não leram. Como algumas questões são muito semelhantes, variando apenas na forma de serem abordadas, serão explicadas juntas, para facilitar sua compreensão.

<p><b>A.04 - QUANTOS ANOS VOCÊ TINHA QUANDO APRENDEU A LER?</b> _____ ANOS</p>	<p><b>A.05 - COM QUEM VOCÊ APRENDEU A LER?</b></p> <p>_____</p>
--	---

Essas duas questões informam há quanto tempo o alfabetizando lê e com quem aprendeu.

<p><b>A.29 - ALGUMA VEZ VOCÊ JÁ APRENDEU A LER?</b></p> <p>( ) Não</p> <p>( ) Sim</p> <p>QUANDO? COM QUEM?</p> <p>_____</p>	<p><b>A.30 - VOCÊ QUER APRENDER A LER?</b></p> <p>( ) Não</p> <p>( ) Sim</p> <p>POR QUE?</p> <p>_____</p>
<p><b>A.31 - QUE COISAS VOCÊ TEM VONTADE DE LER?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Muitos adultos frequentaram a escola na infância, mas, por vários motivos, não continuaram seu processo de escolarização. Alguns aprenderam a ler e “se esqueceram”. A pergunta **A.29** é feita para se conhecer o percurso do sujeito em seu processo de escolarização e se ele deseja ou não aprender a ler. Isso é importante porque vai nos dar os significados do saber ler, para o sujeito. Nenhuma ação educativa futura será eficaz, sem este desejo de aprender.

Se o sujeito, porém, disser que não tem vontade de aprender a ler, a questão **A.31** (onde vão surgir as práticas de leitura que fazem falta ao sujeito) pode parecer contraditória. Nesse caso, o entrevistador pode mudar a pergunta: **VOCÊ NÃO TEM VONTADE DE SABER LER AS COISAS QUE ESTÃO À SUA VOLTA? A LEITURA NÃO LHE FAZ FALTA EM SUA VIDA DIÁRIA?** Queremos saber sobre as práticas de leitura do grupo do qual este indivíduo faz parte, e como ele se relaciona com essas práticas, mesmo sem se ter apropriado da leitura. São perguntas importantes para o professor que vai alfabetizar este sujeito.

**A.06 - VOCÊ GOSTA DE LER?**

- ( ) Não. POR QUÊ?
- ( ) Sim. O QUÊ?

Essa questão (**A.06**) procura descobrir que textos o sujeito lê por prazer e que importância ele dá ao seu gosto pela leitura. Caso responda não, perguntar o porquê vai nos possibilitar conhecer as causas do não gostar de ler.

**A.07 - VOCÊ LÊ PARA ALGUÉM?**

- ( ) Não
- ( ) Sim

O QUÊ?

\_\_\_\_\_

PARA QUEM?

\_\_\_\_\_

QUANDO? EM QUE SITUAÇÕES?

\_\_\_\_\_

**A.08 - ALGUÉM LÊ PARA VOCÊ?**

- ( ) Não
- ( ) Sim

SIM - O QUÊ?

\_\_\_\_\_

QUEM?

\_\_\_\_\_

QUANDO? EM QUE SITUAÇÕES?

\_\_\_\_\_

As questões acima pretendem averiguar como são as práticas de leitura, se existem práticas partilhadas, quais são elas e em que momentos ocorrem.

**A.09 e A.33- Apresentar gravura 01 - Símbolos.**

EM CADA UM DESTES ESPAÇOS TEM ALGUMA COISA ESCRITA OU DESENHADA.

LEIA OU EXPLIQUE O QUE ELAS QUEREM DIZER.

	O quê?
BOM-BRIL	
ANTÁRTICA	
VOLKSWAGEN	
OMO	
PREÇO	
SÍMBOLO DE DEFICIENTE	
PLACA DE TRÂNSITO (pedestre)	
NÃO FUME	
PERIGO	

A gravura 2 tem rótulos de alguns produtos veiculados na mídia e alguns símbolos que aparecem em diferentes lugares. Seu objetivo é avaliar se o alfabetizando sabe o que cada um significa. É uma leitura de símbolos feita de forma global.

Pode-se considerar que o sujeito leu parcialmente quando diz, por exemplo: cerveja ou bebida, para o rótulo de Antártica; carro ou caminhão, para o símbolo da Volkswagen; sabão, para o rótulo de OMO; pessoa que não pode andar, para o símbolo de deficiente físico; “para atravessar a rua”, para o símbolo de pedestre; cuidado, para o símbolo de perigo, etc. Isso porque, mesmo não sabendo o nome exato do símbolo, ao responderem dessa forma, estão mostrando que conhecem o que eles representam, ou seja, sabem que aqueles símbolos têm um significado, se referem a alguma coisa.

**A.10 - Mostrar a embalagem de um remédio (conjunto 2) e perguntar:**

**A) QUAL É O NOME DESTA REMÉDIO?**

- ( ) Certo  
 ( ) Errado  
 ( ) Parcialmente

O QUÊ?

---



---

**B) VOCÊ PODE LER NA CAIXA SE ESTE REMÉDIO AINDA ESTÁ BOM PARA SE TOMAR (SE NÃO ESTÁ VELHO, SE NÃO PASSOU DO PRAZO)? ONDE? MOSTRE.**

- ( ) Apontou Corretamente  
 ( ) Apontou Errado  
 ( ) Não Sabia

CASO APONTE CORRETAMENTE: COMO VOCÊ SABE?

---

As caixas de remédio têm muitas coisas escritas, mas o nome do produto vem sempre em letras maiores e mais escuras. Saber identificá-lo no meio de todas aquelas letras é fundamental para que o sujeito possa usar o medicamento. Qualquer adulto compra, toma ou dá remédios para alguém. Quando administrados incorretamente, eles podem causar danos irreversíveis. Sabemos que muitos remédios têm caixas semelhantes, e por isso, muitas pessoas que não sabem ler buscam elementos para conseguir identificá-los.

(Como exemplo da importância de conhecer o que diz a caixa de um remédio, lembramos o seguinte caso: há algum tempo, foi noticiado que uma pessoa pingou cola “super bonder” no olho e ficou cega. Leu nas instruções: “cuidado com os olhos” e entendeu que se tratava de um “remédio” para cuidar dos olhos. Se tivesse lido atentamente o nome do produto talvez não tivesse cometido este erro.)

Saber a data de validade de um produto é fundamental para a saúde das pessoas. É comum se guardar remédios por muito tempo, porém eles têm um prazo de validade que deve ser sempre conferido antes do uso. Nesta questão, estamos observando se o alfabetizando sabe da existência desta data, se consegue localizá-la e se a confere antes de usar o remédio. Esta é uma prática de leitura importante, mas quantos a utilizam?

**A.10 e A.34 - Mostrar a embalagem de um remédio (conjunto 2) e perguntar:**

**D) O QUE ESTÁ ESCRITO AQUI?**

Mostrar na lateral da caixa o aviso: “Todo medicamento deve ser mantido fora do alcance das crianças”.

---

**E) POR QUE TODO REMÉDIO VEM COM ISSO ESCRITO?**

---

**Para o 2º grupo:**

**D) VOCÊ SABE O QUE ESTÁ ESCRITO AQUI?**

(Mostrar na lateral da caixa o aviso: “Todo medicamento deve ser mantido fora do alcance das crianças”.)

(  ) Não

(  ) Sim. O QUÊ?

**E) EU VOU LER PARA VOCÊ. (Ler o aviso.)**

**POR QUE TODO REMÉDIO VEM COM ISSO ESCRITO?**

---

Vários produtos têm avisos escritos em suas embalagens. Eles são lidos? Qual é sua função? Por que os remédios devem ficar fora do alcance das crianças? As pessoas têm noção de que com esses avisos acidentes podem ser evitados?

**AGORA EU VOU MOSTRAR ALGUMAS PÁGINAS PARA VOCÊ E DEPOIS VOU FAZER ALGUMAS PERGUNTAS. ESSES TEXTOS SÃO DE TIPOS DIFERENTES.**

Apresentar cada texto separadamente.

Questão/ Gravura	Você já viu antes um texto como este? *	Onde? *	Que tipo de texto é este?*	Como você sabe?*
<b>A.11</b> e <b>A.35</b> - G. 02 Página de Dicionário				
<b>A.12</b> e <b>A.36</b> - G. 03 Crônica				
<b>A.13</b> e <b>A.37</b> - G. 04 Poesia				
<b>A.14</b> e <b>A.38</b> - G. 05 Tabela de Preço				
<b>A.15</b> e <b>A.39</b> - G. 06 Receita				
<b>A.16</b> e <b>A.40</b> - G. 07 Jornal				

Nas questões acima, o objetivo é saber se o alfabetizando conhece esses tipos de textos, onde costuma encontrá-los (práticas sociais de leitura), como os identifica, que características diferencia um texto do outro. Não é necessário que ele leia todos esses textos, pois assim a entrevista se tornaria mais longa e cansativa (os textos poderão ser utilizados mais tarde pelo professor do adulto entrevistado).

Muitas pessoas que não sabem ler conhecem o tipo de texto pela observação da organização espacial dos “escritos” do texto. O que essas pessoas sabem sobre esses textos? Que “pistas” ou indícios observam em cada um para poderem dizer que tipo de texto é?

Os textos devem ser apresentados um de cada vez. Antes de iniciar as perguntas, o entrevistador deve contextualizar as três primeiras páginas de textos (dicionário, crônica e poesia), dizendo que foram copiadas de livros, para que o alfabetizando tenha alguns elementos para pensar nos tipos de textos já vistos em livros. Com os outros três (tabela de preço, receita e jornal), deixar o alfabetizando dizer onde já viu, etc.

Depois de apresentar o jornal, o entrevistador continua com ele na mão e inicia as perguntas **A.17** ou **A.41**.

**A.17 - Continuar usando a gravura 07 - jornal**

OBSERVE A FOTOGRAFIA E DEPOIS LEIA O QUE ESTÁ ESCRITO EM LETRAS GRANDES. SERÁ QUE SÓ LENDO ISTO (apontar a manchete) E VENDO A FOTO “DÁ PRA” GENTE IMAGINAR O QUE ESTÁ ESCRITO EMBAIXO, EM LETRAS MENORES? O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVE ESTAR ESCRITO?

**A.41 - Continuar usando a gravura 07 - jornal**

OBSERVE A FOTOGRAFIA E DEPOIS EU VOU LER O QUE ESTÁ ESCRITO EM LETRAS GRANDES. SERÁ QUE SÓ LENDO ISTO (apontar a manchete) E VENDO A FOTO “DÁ PRA” GENTE IMAGINAR O QUE ESTÁ ESCRITO EMBAIXO, EM LETRAS MENORES? O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVE ESTAR ESCRITO?

No jornal, geralmente lemos primeiro as manchetes e observamos as fotos. Somente depois lemos a matéria que nos interessa, o que supõe uma antecipação do sentido do que está escrito. Durante a leitura, vamos confirmando ou não nossas antecipações. Podemos dizer então, que a leitura de um texto se inicia quando imaginamos o que poderá estar escrito na matéria que vamos ler.

Nesta questão, nosso objetivo é observar que antecipações de sentido são feitas pelo entrevistado, diante do texto apresentado. Quem não souber ler pode fazer as antecipações como leitor-ouvinte; quem souber vai ter a oportunidade de ler, e depois confirmar ou não suas hipóteses.

**A.18 - AGORA, VAMOS VER O QUE ESTÁ ESCRITO? LEIA POR FAVOR. (Deixar o alfabetizando ler a gravura 07 (jornal) como quiser, durante, no máximo, 10 minutos. Anotar, então, como foi a leitura.)**

**A) Tipo de leitura**

- ( ) Silenciosa
  - ( ) Seguindo com os dedos
  - ( ) Movimentando a cabeça
- ( ) Sibilada  
(movendo os lábios)
- ( ) Em voz alta
  - ( ) Soletrando
  - ( ) Silabando
  - ( ) Com fluência parcial
  - ( ) Com fluência total

**B) Leu o texto todo?**

- ( ) Sim
- ( ) Não

**QUANTOS PARÁGRAFOS?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**C) Perguntar:**

DE QUE TRATA ESTA NOTÍCIA?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O objetivo desta questão é observar como a leitura foi feita, e como se deu a apreensão dos(s) sentido(s) do texto. Uma leitura pode ser realizada de muitas formas:

- que gestos acompanham a leitura do entrevistado?
- a leitura é silenciosa ou oralizada, precisando ser ouvida?
- quando lê em voz alta o sujeito soletra, decifrando letra por letra, ou lê sílaba por sílaba, juntando as palavras (silabando)?
- ao ler, o sujeito faz as entonações e pausas adequadas, demonstrando fluência e compreensão, ou pontua, de forma inadequada, comprometendo assim a compreensão (fluência parcial)?
- em dez minutos, o que conseguiu ler?
- teve dificuldade, demonstrou cansaço ou leu o texto todo?
- o que compreendeu do texto que leu?
- apreendeu os pontos principais do texto ou deteve-se nas partes, perdendo o todo?
- trouxe seu ponto de vista, dialogando com o texto ou repetiu simplesmente o que estava escrito?
- expressou-se oralmente de forma clara e articulada, ou mostrou dificuldades?

Ao marcar as opções de leitura e anotar o que o sujeito disse sobre o assunto da notícia, o entrevistador estará fazendo todas essas avaliações. Por isso, suas anotações são muito importantes. Deve-se procurar escrever o que o sujeito disse, com as palavras dele. Para investigar o que o alfabetizando realmente entendeu, deve-se, quando necessário, fazer perguntas complementares, tais como: O QUE MAIS ESTÁ ESCRITO NO TEXTO?

**A.42 - Apresentar os cartões que você já recortou da gravura 09 (o Boi e a Formiga).**

A) ESTAS FICHAS TÊM DESENHOS DE COISAS E SEUS NOMES. COLOQUE CADA DESENHO JUNTO DO NOME.

B) POR QUE VOCÊ COLOCOU ASSIM?

BOI

---

FORMIGA

---

Para os que não sabem ler, não tem sentido utilizar a notícia de jornal. Foi então elaborada esta questão (além da questão **A.03**), para dar ao alfabetizando mais uma oportunidade de expressar o que pensa sobre a língua escrita e que hipóteses levanta sobre ela.

Ao relacionar o desenho a seu nome, o sujeito faz uma relação sonora ou figural? No primeiro caso, o que ele relaciona: a primeira letra do nome, o tamanho da palavra? Se faz uma relação figural, que justificativa dá? Palavras grandes relacionam-se a objetos grandes ou existe outra hipótese?

Ainda aqui as anotações do entrevistador são importantes para a avaliação dessas relações. Anotar exatamente como o sujeito falou.

**A.19 e A.43- Abrir o envelope, tirar a Carta (conjunto 3) e perguntar:**

VOCÊ SABE O QUE É ISTO?

- ( ) Sim, acertou (bilhete/carta)
- ( ) Não sabia
- ( ) Disse que era um outro tipo de texto.

QUAL?

---

EU VOU LER ESTA CARTA PARA VOCÊ. POR FAVOR, PRESTE BASTANTE ATENÇÃO, PORQUE DEPOIS VOU FAZER ALGUMAS PERGUNTAS “PRA” VOCÊ RESPONDER. (O entrevistador pode reler a carta sempre que o alfabetizando solicitar, mas deverá anotar quantas vezes ela foi relida.)

POR FAVOR, LEIA A CARTA COM ATENÇÃO PARA DEPOIS RESPONDER A ALGUMAS PERGUNTAS.

**A.20 e A.44 - QUEM MANDOU A CARTA?**

---

**A.21 e A.45 - QUEM VAI RECEBER A CARTA?**

---

**A.22 e A.46 - QUEM VAI AO ANIVERSÁRIO?**

---

**A.23 e A.47 - O QUE TIO JOÃO E TIA SÔNIA DIZEM NA CARTA?**

---

Observação:

Para responder às questões foram necessárias \_\_\_\_\_ leituras da carta.

É preciso que a carta venha dentro do envelope, exatamente como na vida cotidiana. Também neste caso a leitura se inicia pelo suporte em que foi escrito o texto. A concretude da situação já traz o que há de mais característico neste tipo de texto: alguém (remetente) manda uma mensagem (conteúdo da carta) para outra pessoa (destinatário). Para esta mensagem chegar pelo correio, é necessário um envelope com nome, endereço, etc. do destinatário e do remetente.

Nesse grupo de questões, além de observarmos se o sujeito conhece esse tipo de texto (carta), queremos saber se ele identifica o remetente, o destinatário e a mensagem que está sendo veiculada. É importante deixar o sujeito ler quantas vezes forem necessárias, para que ele possa responder às questões. Para os que não sabem ler, o entrevistador deverá ler e reler várias vezes, se necessário, e anotar o que o sujeito respondeu, com suas próprias palavras.

Nas próximas questões, observaremos a escrita do sujeito: o que escreve, que práticas fazem parte de seu cotidiano e como se apropriou dessas práticas (como escreve). Sabemos que não é fácil escrever quando alguém nos observa. Muitas pessoas podem ficar inibidas, dizendo que não sabem ou não querem escrever. Adultos ditos analfabetos, que não possuam suficiente autoestima, podem, muitas vezes, prejudicar sua relação com a leitura e a escrita, apresentando dificuldades até mesmo para segurar o lápis.

Deve-se mostrar ao alfabetizando que é importante ele escrever “do jeito que sabe”, que esta entrevista não é um teste (em que certo e errado têm peso) e que o objetivo é conhecer o que o sujeito *já* sabe e não o que ele *não* sabe. Procurar deixá-lo à vontade, incentivando-o a escrever. É importante salientar para o alfabetizando que ele está ajudando na busca de novos caminhos para a educação de adultos, por meio de suas próprias informações. É preciso, também, ter sensibilidade para perceber até onde insistir.

**A.24 - VOCÊ RECEBEU A VISITA DE UM PRIMO E VAI ESCREVER UMA CARTA PARA A MÃE DELE DIZENDO QUE ELE ESTÁ BEM. (Entregar papel de carta, envelope, lápis, borracha e caneta.)**

**DEPOIS PREENCHA O ENVELOPE. (Obs.: Não se esqueça de calcular o tempo.)**

A) Escreveu a carta?

( ) Sim

( ) Não

B) Pediu ajuda para escrever a carta?

( ) Não

( ) Sim. Em quê?

C) E para preencher o envelope?

( ) Não

( ) Sim. Em quê?

D) Demorou quanto tempo para fazer a carta e o envelope?

O alfabetizando já leu a carta, portanto tem um modelo de organização de uma carta e do preenchimento de um envelope. Você pode responder as dúvidas dele, mostrando a carta e o envelope das questões anteriores. É importante observar como ele escreve a carta. Não ajude, deixe os conhecimentos do sujeito virem à tona. Responda apenas o que ele lhe perguntar, não corrija nem interrompa a escrita da carta.

**A.50 - VOCÊ PODE APONTAR ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DA LÚCIA, QUE VAI RECEBER A CARTA?**

- ( ) Não soube dizer
  - ( ) Confundiu. O quê?
  - ( ) Apontou corretamente
- Perguntar: COMO VOCÊ SABE?

**A.51 - E O ENDEREÇO DELA, ONDE ESTÁ ESCRITO? APONTE.**

- ( ) Não soube dizer
  - ( ) Confundiu. O quê?
  - ( ) Apontou corretamente
- Perguntar: COMO VOCÊ SABE?

Nesse grupo de questões observa-se, neste adulto que não sabe ler nem escrever no sentido estrito, quais as relações por ele estabelecidas entre o texto e sua função.

Verifica-se se ele sabe:

- que a carta é uma correspondência entre pessoas;
- que ela contém, na parte da frente do envelope, o nome e o endereço de quem vai recebê-la e, na parte de trás, de quem a envia;
- onde está escrito o nome de Lúcia e seu endereço;

Observa-se também que recursos o alfabetizando utilizou para fazer essas identificações.

**A.52 - VOCÊ SABE ESCREVER O SEU NOME COMPLETO?**

- ( ) Não
- ( ) Só incompleto
- ( ) Sim

Nessa pergunta, estamos interessados em confirmar se o alfabetizando sabe escrever seu nome, completo ou incompleto. Em caso afirmativo, o entrevistador pode entregar-lhe a ficha de dados (A.53).

Verificar então se ele sabe preencher outros dados, além do nome.

**A.25 - QUANDO VOCÊ VAI PROCURAR UM EMPREGO OU FAZER UM CREDIÁRIO, NORMALMENTE, PEDEM PARA PREENCHER UMA FICHA COMO ESTA.**

*(Mostrar a ficha, gravura 08.)*

A) PARA QUE SERVE ESTE TIPO DE FICHA?

B) VOCÊ PODE PREENCHÊ-LA? *(Entregar a ficha, tirar as dúvidas e observar como ela foi preenchida e quais as dificuldades encontradas pelo entrevistado.)*

*Observações do entrevistador:*

**A.53 - QUANDO VOCÊ VAI PROCURAR UM EMPREGO OU FAZER UM CREDIÁRIO, NORMALMENTE PEDEM PARA PREENCHER UMA FICHA COMO ESTA.**

A) PARA QUE SERVE ESTA FICHA?

B) O QUE VOCÊ ACHA QUE PEDEM PARA ESCREVER NELA?

C) EU VOU LER EM CADA ESPAÇO O QUE DEVE SER ESCRITO E VOCÊ VAI ESCREVENDO O QUE CONSEGUIR. TUDO BEM?

*(Obs.: Ler cada dado separadamente, indicando onde deve ser escrito, e incentivando o alfabetizando a escrever. Caso realmente não consiga, passar para a próxima questão.)*

O preenchimento de fichas é uma prática de escrita bastante presente no cotidiano de um adulto. Quando se vai tirar um documento, fazer uma consulta médica, procurar um emprego ou fazer um crediário, precisa-se preencher uma ficha. Mas, para que servem essas fichas? Que dados são solicitados e por que razão?

Como o alfabetizando preenche essa ficha? Precisa de orientação ou é capaz de preenchê-la sozinho?

Nessa questão, sempre que o alfabetizando solicitar, você deve orientá-lo sobre o que ele deve escrever e onde. A ficha deve permanecer da forma como o sujeito conseguiu preenchê-la. Nosso objetivo não é obter os dados do alfabetizando e, sim, conhecer como ele se apropriou dessa prática de escrita. Anote as facilidades e as dificuldades do alfabetizando durante o preenchimento.

Estas duas questões foram elaboradas para verificar como o alfabetizando pensa e registra a língua. Sabemos que é difícil um adulto escrever do jeito que ele sabe, porque, na maioria dos casos, ele pensa que não sabe nada. Sua autocrítica é geralmente exagerada; sabe que existe uma escrita convencional que ele não domina. Por tudo isso, não é fácil, para alguns, escrever de maneira espontânea. O entrevistador deve incentivar o sujeito a pensar naquilo que já conhece da língua escrita. Deve explicar a importância do saber do entrevistado, reforçando que não está preocupado com o erro.

<p><b>A.26 - NO SEU DIA A DIA, VOCÊ PRECISA ESCREVER?</b></p> <p>( ) Não. POR QUÊ?</p> <p>( ) Sim. O QUÊ?</p> <p>Para quem?</p>	<p><b>A.27 - ALGUÉM ESCREVE PARA VOCÊ?</b></p> <p>( ) Não</p> <p>( ) Sim</p> <p>QUEM?</p> <p>O QUÊ?</p> <p>EM QUE SITUAÇÕES?</p>	<p><b>A.28 - VOCÊ GOSTA DE ESCREVER?</b></p> <p>( ) Não. POR QUÊ?</p> <p>( ) Mais ou menos. O QUÊ?</p> <p>( ) Sim. O QUÊ?</p>
---	--	---

<p><b>A.57 - TEM VEZES QUE VOCÊ PEDE PARA ALGUÉM ESCREVER ALGUMA COISA POR VOCÊ?</b></p> <p>( ) Não</p> <p>( ) Sim</p> <p>O QUÊ?</p> <p>PARA QUEM VOCÊ PEDE?</p> <p>EM QUE SITUAÇÕES?</p>	<p><b>A.58 - VOCÊ QUER APRENDER A ESCREVER?</b></p> <p>( ) Não</p> <p>( ) Sim</p> <p>POR QUÊ?</p>
---	---

O entrevistador deve conduzir esse grupo de questões como se fosse uma conversa. O objetivo é observar as práticas individuais e partilhadas da escrita, deixando surgir os gostos e os desejos. É importante anotar tudo, exatamente da forma como o alfabetizando falar.

## 3.4.2. Bloco B: Sobre Noções Lógico-Matemáticas

### *Fundamentos do Bloco B*

Assim como na leitura e escrita, cada pessoa já percorreu um caminho no seu alfabetismo matemático e tem muito a percorrer. Portanto, conhecer o que o alfabetizando sabe é o principal objetivo desta avaliação.

É no cotidiano que o conteúdo matemático é adquirido de modo informal e assistemático (por exemplo, numeração de moradia, vestuário, transporte, datas, preços, horas, etc.), e é na escola que conhecimentos como esses são sistematizados.

As questões deste bloco foram elaboradas levando-se em conta situações matemáticas que focalizam as dimensões sociais (usos e funções dos números) e cognitivas (estruturas aditivas e multiplicativas, lógica das classes, ordenações e seriação).

Este bloco contempla:

- questões que privilegiam as habilidades matemáticas, já que “muitos jovens e adultos anal-fabetos ou pouco escolarizados dominam uma série de noções matemáticas que aprenderam de forma espontânea e intuitiva: procedimentos de contagem e cálculo, estratégias de aproximação e estimativa” (Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos, p. 52-53; versão preliminar);
- questões que privilegiam “as diferenças cognitivas ou diferenças nas formas de pensamento” (id., p. 22) e que favoreçam “a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico” (ib., p. 52).

Da seguinte maneira:

- usos do número no cotidiano e nas convenções sociais;
- sistema de numeração decimal;
- adequação das operações (soma, subtração, multiplicação e divisão como distribuição) às situações-problema apresentadas;
- indicação de qualquer tipo de cálculo de porcentagem;
- estimativa;
- escrita do número no Sistema Monetário Brasileiro;
- estabelecimento da correspondência entre valor inteiro e fração da moeda do Sistema Monetário Brasileiro;
- sistemas de medidas e suas frações (litro);
- contagem;
- cálculos de medidas de hora;
- perímetro de figura geométrica;
- leitura de números;
- desenvolvimento de algoritmos (“arme e efetue”).

Apresentação das operações de subtração, adição, multiplicação e divisão como distribuição em três momentos (situações-problema, registro das operações e resolução das operações já indicadas) é importante. O fato de o alfabetizando registrar a operação correta na hora de resolver as situações-problema (**B.06** até **B.09**) indica que ele consegue relacionar de forma adequada o texto com a operação. Este é o objetivo dessas questões.

O objetivo das questões **B.17** a **B.20** é saber como o alfabetizando “arma a conta”.

O objetivo das questões **B.21** a **B.24** é a resolução dessas questões já indicadas.

Situações-problema	Mesmos n <sup>os</sup> com informação oral	Mesmos n <sup>os</sup> com registro gráfico (conta armada)
B.07	B.17	B.21
B.08	B.18	B.22
B.09	B.19	B.23
B.10	B.20	B.24

## Aplicação das Questões do Bloco B

Nas questões **B.01**, **B.02**, **B.03** e **B.04** as respostas são anotadas pelo entrevistador em seu bloco.

### **B.01 - O entrevistador pergunta ao alfabetizando:**

NO SEU DIA A DIA, QUANDO VOCÊ USA OS NÚMEROS?

Nessa questão, não há respostas certas ou erradas, todas são importantes. O entrevistador deve incentivar o alfabetizando a trazer situações em que ele usa os números em sua vida diária.. O entrevistador deve tomar cuidado para não interferir nas respostas.

### **B.02 - Não leia. Entregue a gravura 10 ao alfabetizando e diga:**

NESTE CARTAZ, ESTÁ ESCRITA A DATA DO ÚLTIMO DIA PARA TIRAR O NOVO TÍTULO DE ELEITOR:

**25-7-1996**

O entrevistador anota as respostas:

**A) ESTA DATA JÁ PASSOU?**

( ) Sim ( ) Não

COMO VOCÊ SABE?

**B) QUAL O NÚMERO QUE MOSTRA O MÊS?**

( ) Certo ( ) Errado

**C) QUAL O NÚMERO QUE MOSTRA O ANO?**

( ) Certo ( ) Errado

As perguntas dessa questão vão nos dizer se ele reconhece a ordem dia/mês/ano na escrita das datas, estabelecida nesta convenção social.

**B.03 - Não leia os números. Entregue misturados os seis cartões com os números que você recortou anteriormente (gravura 11).**

Pergunte, agora:

A) QUAL O NÚMERO MAIOR?

( ) Mostrou corretamente (852)

( ) Mostrou errado. Qual?

B) QUAL O NÚMERO MENOR?

( ) Mostrou corretamente (258)

( ) Mostrou errado. Qual?

Na questão **B.03**, o alfabetizando não precisa colocar os cartões em ordem sequencial, basta apenas responder as perguntas.

As questões **B.03** e **B.04** são importantes para que o alfabetizando possa mostrar se identifica o maior e o menor número de uma dada sequência e se encontra o terceiro número em outra ordem sequencial.

**B.04 - Não leia os números. Entregue a gravura 12 ao alfabetizando, dizendo:**

NUM HOSPITAL, CADA PESSOA RECEBEU UM CARTÃO COM UM NÚMERO QUE MOSTRA A VEZ EM QUE ELA VAI SER CHAMADA. CINCO PESSOAS PERDERAM A VEZ E SERÃO CHAMADAS NOVAMENTE.

QUAL DESTAS PESSOAS VAI SER CHAMADA EM TERCEIRO LUGAR ? (Anote)

( ) Mostrou corretamente (43)

( ) Mostrou errado. Qual?

Até aqui o entrevistador leu as questões e anotou em seu bloco. Nas questões **B.05** até **B.24**, o alfabetizando também tem um bloco para fazer anotações, cálculos e escrever respostas.

O alfabetizando pode usar o bloco como quiser para fazer qualquer tipo de registro. Neste caso, o entrevistador deve passar para o seu bloco o resultado de cada uma dessas questões, e completá-las com informações de como o alfabetizando chegou à resposta.

**B.05 - VOCÊ SABE QUANTO CUSTA UM REFRIGERANTE?**

A) Se o alfabetizando respondeu SIM, o entrevistador diz:  
ESCREVA ESTE PREÇO COMO ELE APARECE EM UMA LISTA DE PREÇOS.

B) Se o alfabetizando respondeu NÃO, o entrevistador diz o valor atual e pede:  
ESCREVA ESTE PREÇO COMO ELE APARECE EM UMA LISTA DE PREÇOS.

(a) Se o alfabetizando respondeu sim:

O entrevistador aponta, no bloco do alfabetizando, o local onde ele vai escrever.

(b) Se o alfabetizando respondeu não:

O entrevistador diz um valor (correspondente a copo, lata, garrafa, etc.) para o refrigerante e aponta, no bloco do alfabetizando, o local onde ele vai escrever.

O tamanho e o tipo do refrigerante não são importantes aqui, pois o que se quer verificar é se o alfabetizando escreve o preço utilizando o código do Sistema Monetário Brasileiro.

**B.06 - CAROLINA PESA 27 QUILOS. MAURO PESA 39 QUILOS. QUANTOS QUILOS MAURO PESA A MAIS QUE CAROLINA?**

RESPOSTAS:

- ( ) Certo
- ( ) Errado

Como chegou à resposta:

- ( ) Fez a conta "de cabeça"
- ( ) Contou pelos dedos, com tracinhos
- ( ) Armou e efetuou a conta
- ( ) Disse "a conta é de menos"
- ( ) Outro. Qual?

**B.07 - PARA MONTAR UMA CARRETA, SÃO USADOS 14 PNEUS. QUANTOS PNEUS SERÃO NECESSÁRIOS PARA MONTAR 8 CARRETAS?**

RESPOSTAS:

- ( ) Certo
- ( ) Errado

Como chegou à resposta:

- ( ) Fez a conta "de cabeça"
- ( ) Contou pelos dedos, com tracinhos
- ( ) Armou e efetuou a conta
- ( ) Disse "a conta é de vezes"
- ( ) Outro. Qual?

**B.08 - VOCÊ E SEU AMIGO VÃO VENDER LIMÃO. VOCÊS TÊM 22 LIMÕES E VÃO COLOCAR 5 LIMÕES EM CADA SAQUINHO. QUANTOS SAQUINHOS PODERÃO PREPARAR?**

RESPOSTAS:

- ( ) Certo
- ( ) Errado

Como chegou à resposta:

- ( ) Fez a conta "de cabeça"
- ( ) Contou pelos dedos, com tracinhos
- ( ) Armou e efetuou a conta
- ( ) Disse "a conta é de dividir"
- ( ) Outro. Qual?

**B.09 - PAULA NASCEU EM 1964. EM QUE ANO ELA COMPLETOU 29 ANOS?**

RESPOSTAS:

- ( ) Certo
- ( ) Errado

Como chegou à resposta:

- ( ) Fez a conta "de cabeça"
- ( ) Contou pelos dedos, com tracinhos
- ( ) Armou e efetuou a conta
- ( ) Disse "a conta de mais"
- ( ) Outro. Qual?

O entrevistador deve repetir a leitura dessas situações quantas vezes forem necessárias, lendo sempre da mesma forma.

Atenção. Nessas questões, a resposta certa é a indicação da operação, o que ele disse que é a operação adequada para resolver cada uma das situações-problema:

**B.06** - subtração; **B.07** - multiplicação; **B.08** - divisão; **B.09** - adição.

Os modos de resolver essas questões podem ser variados:

- o alfabetizando diz o resultado certo, fazendo a conta de cabeça;
- o alfabetizando acerta o resultado, usando o algoritmo (“conta armada”);
- o alfabetizando apenas diz qual é a operação (Ex.: A conta é de mais!);
- o alfabetizando escreve a conta, mas erra o resultado.

**B.10 - GERALDO GANHOU R\$ 112,00 (CENTO E DOZE REAIS). PAGOU VÁRIAS CONTAS. SOBRARAM 20% DESTA QUANTIA. QUANTO SOBROU, EM DINHEIRO, PARA ELE GASTAR?**

RESPOSTAS:

- ( ) Certo  
( ) Errado

Nessa questão - **B.10** - a resposta certa é R\$ 22,40. O alfabetizando pode usar qualquer procedimento para alcançar este resultado.

**B.11 - NUMA CESTA CABEM MAIS OU MENOS 25 PÃEZINHOS. EM 9 CESTAS CABEM:**

MENOS DE 100 PÃEZINHOS

ENTRE 100 E 200 PÃEZINHOS

MAIS DE 200 PÃEZINHOS

- ( ) Certo  
( ) Errado

Nessa questão, o objetivo é a estimativa, ou seja, se o alfabetizando estima a quantidade aproximada de pãezinhos. A resposta certa é “mais de 200”, mesmo que o alfabetizando faça a conta.

**B.12 - EXISTEM MOEDAS DE R\$ 1,00 (UM REAL), DE R\$ 0,50 (CINQUENTA CENTAVOS) E DE R\$ 0,25 (VINTE E CINCO CENTAVOS). PARA TER R\$ 3,00 (TRÊS REAIS):**

A) QUANTAS MOEDAS DE R\$ 0,50 PRECISO JUNTAR?

Certo

Errado

B) QUANTAS MOEDAS DE R\$ 0,25 PRECISO JUNTAR?

Certo

Errado

O objetivo da questão **B.12** é estabelecer a correspondência entre valor inteiro e fração da moeda do Sistema Monetário Brasileiro, isto é, verificar se o alfabetizando encontra a correspondência: uma moeda de um real = duas moedas de cinquenta centavos = quatro moedas de vinte e cinco centavos. O alfabetizando pode usar qualquer tipo de cálculo.

**B.13 - PARA ENCHER DE ÁGUA UMA GARRAFA DE 1 LITRO, VOCÊ PRECISA DE 4 COPOS CHEIOS DE ÁGUA.**

A) PARA ENCHER MEIO LITRO, VOCÊ PRECISA DE QUANTOS COPOS CHEIOS DE ÁGUA?

Certo

Errado

B) PARA ENCHER 2 LITROS, VOCÊ PRECISA DE QUANTOS COPOS CHEIOS DE ÁGUA?

Certo

Errado

Nessa questão - **B.13** - o objetivo é estabelecer correspondência entre litro e fração do litro (meio litro), e litro e múltiplo do litro (2 litros), isto é, verificar se o alfabetizando encontra a correspondência: um litro = quatro copos de água; meio litro = dois copos de água; dois litros = oito copos de água.

As respostas certas são: A) 2 copos; B) 8 copos.

**B.14 - UMA RUA TEM 200 METROS DE COMPRIMENTO. UM MORADOR QUER COLOCAR POSTES DE LUZ A CADA 50 METROS, DESDE O INÍCIO DA RUA. QUANTOS POSTES SERÃO NECESSÁRIOS: 4 OU 5?**

Certo

Errado

O objetivo dessa questão - **B.14** - é verificar se o alfabetizando inicia a contagem a partir do marco zero, isto é, conta a quantidade de postes, de 50 em 50 metros, a partir do zero.

A resposta certa é “cinco postes”.

**B.15 - AMÉLIA PRECISA TOMAR UM REMÉDIO DE 8 EM 8 HORAS. O PRIMEIRO HORÁRIO FOI AO MEIO-DIA. OS PRÓXIMOS TRÊS HORÁRIOS SERÃO:**

às \_\_\_\_\_ horas

às \_\_\_\_\_ horas

às \_\_\_\_\_ horas

( ) Certo

( ) Errado

O objetivo da questão **B.15** é verificar se o alfabetizando calcula as horas em um sistema diferente do decimal.

A resposta certa é "24h; 4h; 12h".

O alfabetizando pode usar o cálculo que lhe for mais conveniente.

**B.16 - GERALDO VAI CERCAR COM ARAME FARPADO UM TERRENO QUE TEM A FORMA DE UM QUADRADO. CADA LADO DO TERRENO TEM 18 METROS. QUANTOS METROS DE ARAME FARPADO ELE VAI USAR?**

( ) Certo

( ) Errado

Nessa questão, o objetivo é verificar se o alfabetizando calcula o perímetro do quadrado. A resposta certa é "72 m".

Como já foi dito anteriormente, o objetivo das questões **B.17; B.18; B.19** e **B. 20** é a organização gráfica das operações que vão ser ditadas.

Diga ao entrevistado: "Vou dizer algumas contas para você. Use os espaços em branco para fazer as contas".

**B.17 - QUANTO É TRINTA E NOVE MENOS VINTE E SETE?**

**B.18 - QUANTO É QUATORZE VEZES OITO?**

**B.19 - QUANTO É VINTE E DOIS DIVIDIDO POR CINCO?**

**B.20 - QUANTO É MIL NOVECENTOS E SESSENTA E QUATRO MAIS VINTE E NOVE?**

As respostas estarão certas se o alfabetizando "armar" as contas, mesmo que o resultado esteja errado.

Como já foi dito anteriormente, o objetivo das questões **B.21; B.22; B.23** e **B.24** é a resolução das operações já indicadas.

Aponte cada uma das questões no bloco do entrevistado e peça para que ele faça essas contas.

<b>B.21 -</b>  $\begin{array}{r} 39 \\ - 27 \\ \hline \end{array}$	<b>B.22 -</b>  $\begin{array}{r} 14 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$	<b>B.23 -</b>  $\begin{array}{r l} 22 & 5 \\ \hline \end{array}$	<b>B.24 -</b>  $\begin{array}{r} 1964 \\ + 29 \\ \hline \end{array}$
--	--	--	--

## 3.4.3. Bloco C: Sobre Noções Socioespaço-Temporais

### *Fundamentos do Bloco C*

As questões deste bloco têm como objetivo identificar principalmente a noção de tempo e de espaço dos jovens e dos adultos pesquisados, e que uso fazem desse conhecimento no cotidiano, além dos conceitos de cultura, trabalho e cidadania.

É importante que por meio das perguntas formuladas neste bloco se consiga obter, além da noção de tempo e de espaço do indivíduo, seu grau de consciência a respeito de que o espaço é socialmente construído através do tempo; de que a cultura é algo criado pelo homem. Além disso, deseja-se saber qual o grau de entendimento a respeito dos direitos e deveres do cidadão, qual a esfera de atribuições do indivíduo e quais as que pertencem ao poder público. Em relação ao conceito de trabalho, sabemos que o indivíduo trabalhador está inserido na divisão social do trabalho. Por isso, foram criadas as questões **C.17A/C.17B/C.17C**, onde são abordadas as etapas do processo produtivo e a inclusão dos trabalhadores nas fases da produção.

Pretende-se, por meio de ações educativas, que essas noções socioespaço-temporais dos indivíduos sejam ampliadas e permitam que os mesmos passem a “ler o mundo” com maior crítica e consciência a respeito do lugar que ocupam socialmente, do espaço geográfico que habitam e de sua posição na divisão social do trabalho, além da noção de que a cultura envolve tudo o que é criado pelo homem, sejam bens materiais ou simbólicos.

Os indivíduos possuem diferentes noções de tempo, espaço, cultura, trabalho e cidadania, e por isso a entrevista foi assim elaborada:

- a questão 01 é um filtro para mostrar aqueles que compreendem o espaço como algo socialmente construído através do tempo ou os que não alcançaram ainda esta noção;
- os que responderam que as gravuras 13, 14, 15 e 16 representam o mesmo lugar, ou seja, percebem que a Lapa é o local que foi sendo transformado através do tempo, respondem da **C.02** a **C.08**;
- já aqueles que responderam que as fotos da Lapa são lugares diferentes (na **C.01**) devem responder de **C.09** a **C.11**. Assim sendo, com esse grupo de alfabetizados não serão trabalhadas as fotos da Lapa e, sim, as gravuras 23 e 24 de Copacabana, antigamente e nos dias de hoje;
- a partir da **C.12**, as questões são comuns aos dois grupos.

Cabe lembrar que, neste bloco, o entrevistador não lê as alternativas de resposta. Elas existem para facilitar a marcação de respostas do entrevistador.

**C.02 - SE SÃO O MESMO LUGAR, O QUE MUDOU? O QUE CONTINUOU IGUAL?**

Como já foi dito, esse grupo de questões (**C.02** a **C.08**) será respondido por aqueles que acham que as gravuras são o mesmo lugar. O entrevistador deve anotar o que mudou e o que continuou igual.

**C.03 - OLHANDO PARA A GRAVURA 16, DIGA DUAS COISAS QUE ESTÃO À SUA DIREITA.**

- ( ) Acertou
- ( ) Errou

**C.10 - OLHE BEM PARA A GRAVURA 24. DIGA DUAS COISAS QUE ESTÃO À SUA DIREITA.**

- ( ) Acertou
- ( ) Errou

O entrevistador deve dar tempo suficiente para o alfabetizado pensar e apontar as duas coisas que vê à sua direita.

Continue com a gravura 16.

**C.04 - AGORA, IMAGINE QUE VOCÊ ESTÁ DIRIGINDO A KOMBI AMARELA. APONTE DUAS COISAS QUE ESTÃO À SUA DIREITA.**

- ( ) Acertou
- ( ) Errou

Aqui o alfabetizando deve imaginar-se dentro da kombi (perua ou van) e apontar o que vê à sua direita. O entrevistador deve permitir que ele manuseie a gravura 16 como quiser, para que isso o ajude a se orientar espacialmente.

(Associação de novos elementos)

Instruções: "AGORA, OBSERVE BEM ESTAS DUAS FOLHAS COM GRAVURAS DE DIFERENTES FATOS E SITUAÇÕES." (Dar bastante tempo para reconhecimento da gravura 17.)

**C.05 - DAS QUATRO SITUAÇÕES MOSTRADAS NAS FOTOGRAFIAS, INDIQUE AS QUE PODEM ACONTECER EM CADA UM DESSES DOIS LUGARES. Apontar para as gravuras 13 e 16.**

	Associação Gravura 13	Associação Gravura 16	Por que?
1ª Cena			
2ª Cena			
3ª Cena			
4ª Cena			

É importante o entrevistador deixar claro que as situações da gravura 17 devem ser encaixadas na gravura 13, ou na gravura 16, e que o alfabetizando deve dar uma justificativa. Estamos abordando nessa questão uma caracterização de época. Todas as situações se encaixam na gravura 16, para priorizar o momento em que vivemos e caracterizar a nossa época.

**C.06 - COMO VOCÊ ARRUMARIA ESTAS GRAVURAS EM ORDEM? (Mostrar as gravuras 13, 14, 15 e 16)**

- ( ) Gravura 13  
 ( ) Gravura 14  
 ( ) Gravura 15  
 ( ) Gravura 16

**C.07 - POR QUE VOCÊ ARRUMOU ASSIM?**

Mais uma vez, o entrevistador deve dar tempo suficiente para o alfabetizando ordenar as gravuras temporalmente.

**C.08 - QUAL OU QUAIS DESTAS GRAVURAS SÃO DE NOSSA ÉPOCA?**

- ( ) Gravura 13  
 ( ) Gravura 14  
 ( ) Gravura 15  
 ( ) Gravura 16

OBS.: Passe para a questão C.12.

O alfabetizando deve demonstrar, por meio dessa escolha, como entende o espaço social através do tempo e, dentro desta noção, a que o remete nos dias de hoje.

**C.09 - (Mostrar as gravuras 23 e 24, sobre Copacabana. (O entrevistador aponta para a gravura 23). ESTA GRAVURA REPRESENTA O BAIRRO DE COPACABANA NO RIO DE JANEIRO ANTIGAMENTE, HÁ UM SÉCULO. (O entrevistador aponta para a gravura 24). ESTA GRAVURA REPRESENTA O MESMO BAIRRO DE COPACABANA, HOJE EM DIA.**

DIGA DUAS COISAS QUE MUDARAM, NESTAS DUAS GRAVURAS:

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

DIGA DUAS COISAS QUE NÃO MUDARAM:

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

Para os que disseram que são vários lugares, é importante que o entrevistador (ao contrário das fotos da Lapa) explique que a gravura 23 representa Copacabana antigamente, e a gravura 24, Copacabana hoje em dia. Pede-se, então, duas coisas que mudaram e duas coisas que permaneceram.

**C.11 - ESTAMOS NO RIO, CONHECENDO A PRAIA DE COPACABANA. ESTAMOS CAMINHANDO NA CALÇADA PERTO DA PRAIA, SEGUINDO O SENTIDO INDICADO PELA SETA. NA VOLTA DO NOSSO PASSEIO PELA MESMA CALÇADA, DIGA DUAS COISAS QUE VEMOS À NOSSA DIREITA.**

- ( ) Acertou as duas
- ( ) Acertou uma
- ( ) Errou todas
- ( ) Não sabe; Não respondeu

OBS.: Passar à questão C.12.

É importante o entrevistador mostrar a seta na gravura de Copacabana atual, por onde se inicia o passeio. O restante deve partir do raciocínio do próprio entrevistado. Caso seja necessário, o entrevistador poderá acompanhar a leitura de enunciado, apontando com o dedo o trajeto de ida e de volta pela praia de Copacabana.

**C.12 - Mostrar o mapa do Brasil - gravura 18**

A) OBSERVE ESTA GRAVURA. O QUE ESTÁ DESENHADO?

- ( ) Mapa do Brasil
- ( ) Mapa
- ( ) Planta
- ( ) Não sabe
- ( ) Outra resposta. Qual?

B) PARA QUE SERVE ESTE DESENHO ?

C) VOCÊ SABE O QUE ESTAS LINHAS ESTÃO SEPARANDO?

- ( ) Certo
- ( ) Parcialmente certo
- ( ) Errado
- ( ) Não sabe; Não respondeu

D) APONTE NO MAPA O ESTADO ONDE VOCÊ MORA.

- ( ) Apontou corretamente
- ( ) Apontou errado
- ( ) Não apontou

Lembrar que nessa questão será usado um mapa comum do Brasil, conhecido e usual (gravura 18).

**C.13 - Apresentar os seis cartões (conjunto 4):**

**seringueiros, índios, cidade grande, indústrias, jangadas e seca nordestina.**

**OBSERVE ESTE MAPA SIMPLIFICADO (gravura 19), QUE DIVIDE O BRASIL EM TRÊS GRANDES REGIÕES.**

**DEPOIS DE OBSERVAR BEM ESTAS GRAVURAS, COLOQUE EM CIMA DA REGIÃO ONDE VOCÊ MORA DUAS CENAS QUE SÃO MAIS TÍPICAS, MAIS CARACTERÍSTICAS DESTA REGIÃO.**

- ( ) Acertou as duas
- ( ) Acertou uma
- ( ) Errou todas
- ( ) Não sabe; Não respondeu

O entrevistador mostrará o mapa do Brasil simplificado em grandes regiões (gravura 19). Esta divisão baseia-se em critérios econômicos e socioculturais, daí a Amazônia envolver toda a região Norte e parte do Centro-Oeste; já a outra parte do Centro-Oeste está inserida no contexto do Centro-Sul, que envolve também as regiões classicamente denominadas Sudeste e Sul. A terceira área diz respeito ao Nordeste.

Mostrar a foto de crianças matriculadas entrando na escola, junto com um outro grupo de crianças sem uniforme escolar, que está impedido de entrar (gravura 20).

**C.14 - OLHANDO ESSAS CRIANÇAS, VOCÊ PODE OBSERVAR QUE ALGUMAS ENTRAM NA ESCOLA E OUTRAS FICAM DE FORA. PARA AS CRIANÇAS QUE NÃO CONSEGUIRAM ENTRAR NA ESCOLA, DE QUE AUTORIDADE DEVE SER COBRADA UMA VAGA NA ESCOLA PÚBLICA?**

- ( ) Coronel, "Chefão", "Manda-Chuva"
- ( ) Diretor da Escola
- ( ) Secretaria Municipal de Educação
- ( ) Outra Autoridade. Qual?

Lembrar que as respostas não devem ser lidas. Caso o alfabetizando responda algo genérico, como governo ou governo federal, marcar em "outra autoridade. Qual?" e anotar as palavras do sujeito (isso demonstra desconhecimento das instâncias municipais, estaduais e federais).

**C.15 - TODO CIDADÃO POSSUI DIREITOS E DEVERES. AGORA EU VOU LHE CONTAR DOIS CASOS.**

**DIGA EM QUAL DELES HOVE DESRESPEITO AOS DIREITOS DO CIDADÃO:**

A) UM HOMEM FOI PRESO POR ACHAREM QUE TINHA ROUBADO UMA FARMÁCIA, MAS NINGUÉM TINHA VISTO NADA. ESTE HOMEM PODE SER PRESO?

Sim  Não

Justificativa:

Não sabe; Não respondeu

B) NA ÚLTIMA ELEIÇÃO, O SR. JOÃO FOI IMPEDIDO DE VOTAR, PORQUE DISSERAM QUE ANALFABETO NÃO PODIA VOTAR. A LEI PERMITE UMA PESSOA ANALFABETA VOTAR?

Sim  Não

Justificativa:

Não sabe; Não respondeu

O entrevistador deve primeiramente ler cada caso e, em seguida, anotar a resposta do alfabetizando sobre as questões de direitos e deveres do cidadão.

**C.16 - UM GRUPO DE RAPAZES PICHOU AS PAREDES DE UM PRÉDIO HISTÓRICO, CONSTRUÍDO HÁ 200 ANOS. EM RELAÇÃO A ESSE MONUMENTO HISTÓRICO, O QUE VOCÊ ACHA DA ATITUDE DESSES RAPAZES?**

POR QUÊ?  Não sabe; Não respondeu

Essa questão relaciona-se diretamente com os deveres dos cidadãos em preservar o patrimônio cultural de sua cidade. É importante o entrevistador registrar como o indivíduo entende que esse meio cultural ou histórico foi atingido pela “pichação”.

**C.17 - Mostre a gravura 21- sobre construção civil - e pergunte:**

A) PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PRÉDIO, É NECESSÁRIA A PARTICIPAÇÃO DE DIFERENTES TIPOS DE TRABALHADORES. DIGA QUAIS SÃO ELES.

Indicou até cinco tipos de profissionais

Indicou seis ou mais tipos de profissionais da construção civil

Indicou seis ou mais tipos de profissionais da construção civil da produção

Também aqui as respostas não devem ser lidas. Por exemplo: se o alfabetizando adulto cita somente peão, mestre-de-obras, engenheiro e carpinteiro, ele está com uma visão reduzida das diferentes etapas do processo produtivo. Por isso, o entrevistador marcará a primeira opção, pois ela demonstra que o entrevistado não tem uma visão mais ampla do processo de produção. Caso ele responda, além dessas, o electricista, o serralheiro, o pedreiro, etc. (porém todas elas são ligadas diretamente à construção civil) será marcada a segunda opção. Por outro lado, se ele citar seis tipos de profissionais e ainda outros ligados indiretamente à construção civil, como: vendedores de loja de material de construção, trabalhadores da pedreira, etc., então será marcada a terceira opção.

**Continuação da C.17**

B) A MÃE DE MARIA PREPAROU UMA LARANJADA PARA SUA FILHA. (Apresentar os quatro cartões recortados da gravura 22). ATÉ A LARANJA CHEGAR EM NOSSA CASA, SÃO NECESSÁRIAS VÁRIAS ATIVIDADES, COMO AS QUE SÃO MOSTRADAS NESTES QUATRO CARTÕES. COLOQUE OS CARTÕES EM ORDEM. (O entrevistador anotarà nos parênteses, numerando de 1 a 4, de acordo com a seqüência criada pelo alfabetizando).

- ( ) Plantação
- ( ) Transporte
- ( ) Compra e venda
- ( ) Consumo da laranjada

C) POR QUE ORGANIZOU OS CARTÕES DESTA MANEIRA?

Dar tempo suficiente para o alfabetizando olhar as gravuras, lembrar que ele deve ordená-las de forma crescente até chegar à laranja, em nossa casa. Em seguida, o alfabetizando explicará porque organizou os cartões dessa maneira.

### 3.4.4. Bloco D: Sobre Noções Científicas

As questões que formam este bloco procuram verificar as competências dos alfabetizados para lidar com temas e situações que envolvem conhecimentos baseados na ciência e na tecnologia.

Essas questões foram elaboradas tendo em vista o atual e constante processo de transformação científica e tecnológica das sociedades e a necessidade de um razoável domínio científico para o exercício de uma cidadania plena.

Nesse sentido, o questionário propõe-se a conhecer como lidam os adultos alfabetizados quando se deparam com situações que envolvem conhecimentos científicos e tecnológicos, com o objetivo de subsidiar iniciativas pedagógicas e políticas capazes de promover a educação científica.

O alfabetismo científico apresenta três dimensões básicas: prática, cívica e cultural. O alfabetismo científico prático está relacionado às competências dos jovens e dos adultos para lidarem com situações concretas do cotidiano, em que aparecem envolvidos conhecimentos científicos básicos.

O alfabetismo científico, em sua dimensão cívica, por sua vez, visa aferir a competência dos sujeitos para lidar com temas relacionados ao papel da ciência na sociedade.

Por último, em sua dimensão cultural, o alfabetismo científico engloba competências que permitem ao sujeito entender a realidade em que vive, de forma integrada e crítica.

## As questões e seus objetivos

Este bloco está constituído por 11 questões que, em conjunto, atendem às três dimensões temáticas do alfabetismo científico - prática, cívica e cultural. Essas questões objetivam verificar:

- o domínio de conhecimentos científicos básicos e sua utilização em situações da vida cotidiana dos alfabetizandos;
- a capacidade dos alfabetizandos para fazer inferências, isto é, para levantar hipóteses e tirar conclusões, a partir de informações básicas relacionadas com ciência e tecnologia;
- o domínio de noções científicas que se apresentam associadas à contribuição da ciência para a formação da visão de mundo característica da sociedade contemporânea.

A primeira questão refere-se ao ciclo dia/noite, ou seja, aos movimentos de rotação e translação da Terra. Além de lidar com a competência dos alfabetizandos para fazer inferências a partir de sua experiência cotidiana, esta questão incorpora o debate cultural acerca do lugar do homem e da Terra no universo.

### **D.01 - QUAL DAS QUATRO RESPOSTAS ABAIXO EXPLICA MELHOR A PASSAGEM DO DIA PARA A NOITE?**

- ( ) DE NOITE O SOL VAI EMBORA, ESCONDENDO-SE ATRÁS DAS MONTANHAS
- ( ) A TERRA GIRA EM TORNO DO SOL
- ( ) A TERRA GIRA EM TORNO DO SEU EIXO
- ( ) O SOL GIRA EM TORNO DA TERRA

Ao apresentar essa questão, é importante que o entrevistador, ao mostrar a gravura, incentive o alfabetizando a se dar um tempo para observá-la atentamente.

### **D.02 - EM QUE SITUAÇÃO A ROUPA ESTENDIDA NA CORDA SECA MAIS RÁPIDO?**

- ( ) DURANTE A NOITE
- ( ) DURANTE UMA NOITE COM VENTO
- ( ) EM DIA DE SOL
- ( ) EM DIA DE SOL E VENTO

A questão **D.02**, além de testar a habilidade prática do alfabetizando quanto à evaporação da água, dá uma indicação de como o sujeito concebe o papel das variáveis (temperatura e vento) no processo de evaporação.

**D.03 - QUAL DAS EXPLICAÇÕES ABAIXO DESCREVE MELHOR POR QUE CHOVE?**

- ( ) CHOVE PORQUE AS PLANTAS E OS ANIMAIS PRECISAM DA ÁGUA DA CHUVA PARA SOBREVIVEREM
- ( ) CHOVE PORQUE O LUGAR DA ÁGUA É NOS MARES, RIOS E LAGOS
- ( ) CHOVE PORQUE A ÁGUA DOS MARES, RIOS E LAGOS SE EVAPORA E SOBE FORMANDO NUVENS, PARA DEPOIS CAIR NA FORMA DE CHUVA
- ( ) CHOVE PORQUE ALGUMAS NUVENS ESTÃO CARREGADAS DE ÁGUA
- ( ) CHOVE PORQUE DEUS MANDA
- ( ) OUTRA. QUAL?

A questão **D.03** aborda o ciclo da água. Ela busca avaliar como o sujeito constrói hipóteses a partir de suas observações cotidianas acerca das chuvas. As opções contidas na questão, além de fornecerem a versão da ciência para explicar o ciclo das águas, proporcionam alternativas finalistas, ou seja, respostas que explicam o fenômeno da chuva ou pela exigência de plantas e animais assimilarem água (opção A); ou pela necessidade de a água chegar a um local a ela destinado (opção B); ou, ainda, pela associação da chuva à vontade divina (opção E).

O grupo constituído pelas questões **D.04; D.05; D.06 e D.07** apresenta ao alfabetizando situações práticas do cotidiano ligadas à saúde e ao bem-estar geral da população, com o objetivo de perceber como os jovens e os adultos vivenciam e resolvem essas situações.

**D.04 - UM BEBÊ QUE ESTÁ AOS SEUS CUIDADOS APRESENTA UMA DIARRÉIA MUITO FORTE. O QUE VOCÊ DARIA A ELE?** (OBS.: O entrevistador assinala as várias respostas dadas).

- ( ) SUCO DE LARANJA E BATATA COZIDA
- ( ) ÁGUA COM UM POUQUINHO DE AÇÚCAR E UMA PITADA DE SAL (SORO CASEIRO)
- ( ) ARROZ COM FEIJÃO AMASSADO
- ( ) ÁGUA DE ARROZ OU CANJA MAGRA
- ( ) NENHUM TIPO DE COMIDA OU BEBIDA
- ( ) OUTRA RESPOSTA. QUAL?

A questão **D.04** procura averiguar se o alfabetizando conhece a relação que existe entre a diarreia e a desidratação. Nesse caso, o entrevistador deve assinalar todas as respostas dadas pelo alfabetizando, já que muitas delas não são excludentes entre si.

**D.05 - QUANDO NÃO EXISTE REDE DE ESGOTO, QUAL DAS QUATRO FORMAS APRESENTADAS ABAIXO É A MELHOR MANEIRA DE TRATAR DO ESGOTO DOMÉSTICO?**

- ( A ) COLOCAR CANOS PARA JOGAR O ESGOTO NO RIO MAIS PRÓXIMO
- ( B ) FAZER FOSSA OU BURACO NO TERRENO PARA ONDE VAI O ESGOTO DA CASA
- ( C ) CONSTRUIR O BANHEIRO FORA DA CASA
- ( D ) COLOCAR CANOS PARA LEVAR O ESGOTO PARA LONGE DA CASA

A Questão **D.05** busca perceber como os alfabetizados resolveriam questões relacionadas com o meio ambiente e que afetam o bem-estar geral da população.

**D.06 - ALBERTO E MARINA SÃO CASADOS HÁ POUCO TEMPO E PENSAM EM TER FILHOS MAIS TARDE, MAS QUEREM EVITAR TER NENÉM, NO MOMENTO. ASSIM, ELAS PRECISAM ESCOLHER UMA FORMA SEGURA DE EVITAR A GRAVIDEZ AGORA, MAS QUE NÃO IMPEÇA A ELAS DE TER FILHOS NO FUTURO. PARA ISSO, ENTRE AS OPÇÕES ABAIXO, QUAL OU QUAIS ELAS DEVERIAM ESCOLHER:**

- ( ) TER POUCAS RELAÇÕES SEXUAIS
- ( ) TOMAR PÍLULA ANTICONCEPCIONAL (COMPRIMIDOS)
- ( ) FAZER TABELINHA
- ( ) USAR CAMISINHA
- ( ) USAR DIAFRAGMA
- ( ) USAR ESPERMICIDA
- ( ) USAR DIU (DISPOSITIVO INTRA-UTERINO)
- ( ) FAZER VASECTOMIA
- ( ) FAZER LIGADURA DE TROMPAS

ALÉM DESSES, VOCÊ CONHECE ALGUM OUTRO MÉTODO PARA CONTROLAR A GRAVIDEZ?

A questão **D.06** procura aferir o que os alfabetizados conhecem sobre planejamento familiar. O entrevistador deverá assinalar todas as respostas dadas pelo alfabetizado, já que elas não se excluem entre si. Pelo seu conteúdo, essa questão pode criar situações de constrangimento ético ou religioso. Se o alfabetizado manifestar algum tipo de resistência, o entrevistador pode ressaltar a importância dessas informações para o planejamento de ações pedagógicas de formação científica, mas sem insistir ou forçar a situação de resposta.

**D.07 - A AIDS É UMA DOENÇA GRAVE. EM QUAL OU QUAIS DAS SITUAÇÕES ABAIXO UMA PESSOA CONTAMINADA PELO VÍRUS DA AIDS PODE TRANSMITIR A DOENÇA PARA OUTRA?**

- ( ) BEBENDO NO MESMO COPO
- ( ) UTILIZANDO O MESMO VASO SANITÁRIO
- ( ) RECEBENDO TRANSFUÇÃO DE SANGUE
- ( ) BEIJANDO NA BOCA
- ( ) TENDO RELAÇÕES SEXUAIS SEM CAMISINHA
- ( ) UTILIZANDO SERINGAS USADAS

VOCÊ CONHECE ALGUMA OUTRA FORMA DE CONTAMINAÇÃO?

- ( ) NÃO
- ( ) SIM. QUAL?

A questão **D.07** refere-se aos cuidados com a saúde, na linha da prevenção de doenças. Ela procura verificar o que os alfabetizados conhecem sobre as formas de transmissão do vírus da AIDS e, portanto, sobre as formas de combater os riscos de contágio.

As questões **D.08**; **D.09**; **D.10** e **D.11** estão na linha do alfabetismo cultural e cívico e procuram verificar como os sujeitos concebem o papel da ciência na sociedade e, portanto, até que ponto eles participam da visão de mundo própria da época científica e tecnológica em que vivemos.

**D.08 - ESTES DESENHOS MOSTRAM QUATRO NOTÍCIAS QUE SAÍRAM HÁ ALGUM TEMPO NOS JORNAIS. PRIMEIRO, VOU LER UMA NOTÍCIA DE CADA VEZ E QUATRO FRASES, ENTRE AS QUAIS VOCÊ DEVERÁ ESCOLHER A QUE ESTÁ DIRETAMENTE RELACIONADA À NOTÍCIA.**

- |   |  |
|---|--|
| 1 - REATOR NUCLEAR EXPLODE NA UNIÃO SOVIÉTICA | ( ) A TECNOLOGIA AJUDA O ENCONTRO DE PESSOAS QUE MORAM EM PAÍSES MUITO DISTANTES.  |
| 2 - DESCOBERTA A VACINA CONTRA A VARÍOLA      | ( ) OS HOMENS TÊM PROVOCADO SÉRIOS ACIDENTES COM A ILUSÃO DE QUE PODEM CONTROLAR AS CONSEQUÊNCIAS DO AVANÇO TECNOLÓGICO. |
| 3 - AVIÃO CRUZA O ATLÂNTICO PELA PRIMEIRA VEZ | ( ) O PROGRESSO CIENTÍFICO PODE TRAZER PROBLEMAS QUE NÃO PODIAM SER IMAGINADOS.  |
| 4 - AUMENTA O BURACO NA CAMADA DE OZÔNIO      | ( ) A CIÊNCIA PODE AJUDAR NO CONTROLE DE DOENÇAS.  |

A questão **D.08** talvez seja a de mais difícil aplicação, tanto por conta do tamanho como da complexidade do conteúdo dos textos. Durante a aplicação, o entrevistador deverá fazer com que o alfabetizado conheça e entenda as 4 manchetes de jornais e a associação de cada uma delas com a gravura correspondente. A partir daí, o entrevistador deverá ler, uma a uma, as frases da coluna da direita, convidando o alfabetizado a associar cada uma delas a determinada dupla de manchete e figura.

**D.09 - VOCÊ PODE DAR O NOME DE UM CIENTISTA E DIZER O QUE ELE FEZ DE IMPORTANTE?**

NOME:

FEITO:

Na questão **D.09**, é importante que o alfabetizando perceba que o entrevistador está solicitando duas coisas: o nome e a realização do cientista. É importante ressaltar isso, para que o alfabetizando possa pensar as duas respostas associadas. Depois desse destaque, pode-se repetir a questão, solicitando que o alfabetizando diga primeiro o nome do cientista e depois o que ele fez.

**D.10 - EU VOU LER ALGUMAS FRASES PARA VOCÊ. ELAS SÃO VERDADEIRAS?**

RESPONDA **SIM**, **NÃO** OU **NÃO SEI**.

1 - O HOMEM JÁ FOI À LUA.

Sim       Não       Não sei

2 - EXISTE VACINA PARA A RAIVA, A GRAVE DOENÇA QUE PODE SER PASSADA PELA MORDIDA DE CACHORROS.

Sim       Não       Não sei

3 - NOS ESTADOS UNIDOS E NA EUROPA, AS FONTES DE ENERGIA QUE CAUSAM POLUIÇÃO E SÃO POUCO SEGURAS, JÁ FORAM SUBSTITUÍDAS POR OUTRAS QUE NÃO POLUEM E QUE SÃO SEGURAS.

Sim       Não       Não sei

4 - UM ACIDENTE NUMA USINA NUCLEAR PODE CAUSAR SÉRIOS PROBLEMAS PARA AS PESSOAS E OS SERES VIVOS EM GERAL

Sim       Não       Não sei

A questão **D.10**, visa saber que concepção de ciência o alfabetizando possui. No item 2, que se refere à dimensão prática do alfabetismo científico, o entrevistador deverá formular as perguntas de modo a que o alfabetizando se sinta à vontade para responder que não sabe, quando for o caso.

**D.11 - NO MÊS PASSADO, UMA PRAGA DE LAGARTAS INVADIU UMA FAZENDA NO INTERIOR DO ESTADO. POR ISSO, O FAZENDEIRO MANDOU SEUS LAVRADORES USAREM UMA QUANTIDADE MAIOR DE PRODUTO QUÍMICO - DE AGROTÓXICO - PARA PROTEGER AS LAVOURAS DE VERDURA E FRUTAS CONTRA AS LAGARTAS. PODEMOS VER VANTAGENS E DESVANTAGENS NO USO DE AGROTÓXICOS NAS LAVOURAS.**

**DIGA UMA COISA POSITIVA E UMA COISA NEGATIVA DO USO DOS AGROTÓXICOS PARA:**

A) O TRABALHADOR RURAL

POSITIVA:

---

---

---

---

NEGATIVA:

---

---

---

---

B) A TERRA, A NATUREZA E A PLANTAÇÃO

POSITIVA:

---

---

---

---

NEGATIVA:

---

---

---

---

C) AS PESSOAS QUE COMEM ALIMENTOS TRATADOS COM AGROTÓXICOS

POSITIVA:

---

---

---

---

NEGATIVA:

---

---

---

---

Como a questão **D.11** está composta por três itens, pode acontecer que o alfabetizando não se lembre integralmente do conteúdo do cabeçalho da questão. Nesse caso, o entrevistador deverá ler novamente o enunciado, repetindo a leitura em cada um dos itens.

# Capítulo 4

# **ELEMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE NÍVEIS E CONTEÚDOS DE ALFABETISMO ADULTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA**

- 4.1. Nota Introdutória
- 4.2. Centralidade da Avaliação Diagnóstica em relação à Construção dos Conhecimentos, Competências e Habilidades dos Alfabetizados Adultos
- 4.3. A Avaliação Diagnóstica sobre Usos e Funções da Leitura e da Escrita, com Base no Questionário Aplicado
- 4.4. A Avaliação Diagnóstica sobre Noções Lógico-Matemáticas, com Base no Questionário Aplicado
- 4.5. A Avaliação Diagnóstica sobre Noções Socioespaço-Temporais, com Base no questionário Aplicado
- 4.6. A Avaliação Diagnóstica sobre Noções Científicas, com Base no Questionário Aplicado
- 4.7. Conclusões

## 4.1. Nota Introdutória

Esse capítulo consubstancia os pressupostos da proposta técnico-político-pedagógica dessa obra em relação:

- às especificidades do Alfabetismo Escolar e Sociocultural a ser desenvolvido junto aos alfabetizando adultos;
- a como foram pesquisadas as principais dimensões de Alfabetismo Adulto nas áreas de Leitura-Escrita, Noções Lógico-Matemáticas, Socioespaço-Temporais e Científicas, pelos quatro questionários temáticos; e como eles oferecem aos alfabetizadores informações e estratégias didático-metodológicas em apoio aos processos de ensino-aprendizagem dos alfabetizando adultos.

Assim, antes de explorar mais detalhadamente as orientações pedagógicas oferecidas pelos Guias Práticos de Avaliação Diagnóstica, é oportuno reforçar diversas considerações centrais sobre as especificidades do Alfabetismo Sociocultural e Escolar dos alfabetizando adultos.

Primeiramente, de um lado, é imprescindível reconhecer que o Alfabetismo Escolar e Sociocultural dos alfabetizando adultos significa considerar e valorizar tudo o que os adultos já construíram e possuem: sua vivência, aprendizado, saberes, habilidades, etc. Mas, por outro lado, o alfabetismo envolve, também, a aquisição e a utilização de diferentes e novos tipos de conhecimentos, competências e habilidades muito mais amplos do que apenas o domínio individual da técnica de leitura e escrita.

Desse modo, o alfabetismo implica um conjunto de práticas relacionadas com a leitura e a escrita, as noções lógico-matemáticas, as noções socioespaço-temporais e científicas e que são vividas pelas pessoas num determinado grupo ou contexto social. Assim, uma concepção ainda mais abrangente de alfabetismo significa, além do uso das competências de leitura e escrita, o domínio de habilidades matemáticas, das formas de compreensão da vida social, do espaço, do tempo. Envolve, também, o entendimento do mundo científico e tecnológico que se relaciona com conhecimentos sobre o corpo, a saúde, os seres vivos, o meio ambiente, a ciência e tecnologia.

Essas concepções sobre alfabetismo levam-nos a constatar que as pessoas apresentam diferentes momentos no processo de sua alfabetização. Isto é o mesmo que dizer que as pessoas têm diferentes níveis e conteúdos de alfabetismo, que dependem do que elas sabem e como utilizam a leitura, a escrita, a matemática, as noções socioespaço-temporais e científicas na sua vida cotidiana.

Compreender pois o significado do alfabetismo no mundo de hoje permite-nos articular uma proposta pedagógica mais consistente sobre o trabalho que pode ser realizado com adultos em um curso de alfabetização, a qual, como você já deve ter concluído, é apenas uma parte, um momento de todo esse processo, ou melhor, de toda essa caminhada.

Em segundo lugar, consideremos igualmente algumas lições importantes para os processos de ensino-aprendizagem dos alfabetizando adultos.

Já percebemos que os adultos, mesmo quando não sabem ler e escrever, estão em contato diário com imagens, símbolos e textos próprios do mundo letrado, isto é, que pertencem ao ambiente das pessoas que sabem ler e escrever.

Eles têm um conhecimento construído em sua vida cotidiana. Assim, antes de saber ler e escrever, são adultos capazes de “ler o mundo que os cerca”.

Nesse sentido, esses adultos têm um saber, constroem seus próprios “textos”, que podem e devem ser interpretados por todas as pessoas, inclusive as letradas, que com eles convivem. Podemos até afirmar que alguns têm uma “escrita”.

Um alfabetizador de adultos deve, então, procurar conhecer os detalhes do universo que são os alunos. Deve buscar descobrir toda a riqueza das experiências que cada um traz para a sala de aula e, a partir daí, realizar um trabalho mais significativo para todos.

Mas lembre-se, valorizar o saber das pessoas não escolarizadas deve ser mais do que uma atitude pedagógica. Este saber é tão importante quanto o saber culto, embora não seja reconhecido socialmente.

Alfabetizar é confrontar esses saberes. É estimular a troca de conhecimentos. É somar experiências, para que todos possam crescer juntos.

O trabalho de alfabetização precisa ter sentido para todos os envolvidos - professor e alunos. Nenhum deles é mais importante ou sabe mais do que o outro. Entretanto, cada um “sabe diferente” do outro e eles devem somar seus conhecimentos para que juntos possam construir uma vida melhor.

Desse modo, para que a alfabetização tenha sucesso, é preciso romper com a recorrente suposição tradicional de que o professor é superior aos seus alunos. Em outras palavras, é necessário negociar e relativizar o “poder” que, de um modo geral, se dá ao professor.

Outro aspecto muito importante, relacionado às características dos adultos alfabetizandos, diz respeito ao sentimento de desvalorização que eles carregam dentro de si, porque não dominam os conhecimentos do chamado mundo letrado.

Nesse caso, a consciência de que esse sentimento existe e deve ser superado pelos alunos é importante para o bom desenvolvimento da alfabetização.

Por outro lado, a sensação de inferioridade dos adultos analfabetos é superada quando eles passam a compreender a importância de sua própria cultura. Caso contrário, todo o esforço pode ser inútil.

Nesse momento, entender o significado do alfabetismo é essencial, pois sua compreensão permite mostrar aos alunos como eles dominam muitos conhecimentos e ajuda a esclarecer que, tão importante quanto saber ler e escrever, é ser capaz de transformar seus conhecimentos em ações e ter criatividade para resolver os problemas e enfrentar as situações exigidas pela vida. Quantos sábios e líderes não alfabetizados a humanidade teve ou ainda tem?

Agindo assim, você, além de mostrar que acredita no potencial dos seus alunos, contribui para que eles tenham uma nova compreensão sobre si próprios, trazendo benefícios para os resultados do trabalho.

Queremos, desse modo, chamar a atenção para o fato de o processo de alfabetização supor uma aliança entre professor e alunos. Aliança que, traduzida em palavras, talvez seja expressa da seguinte maneira: você me dá um tempo para que eu possa mostrar que você não é quem você pensa que é: burro, idiota, bobo e, a partir daí, talvez juntos possamos encontrar algumas alternativas para os problemas sociais que gostaríamos de resolver. É nessa hora que o saber do professor buscado pelos alunos e os conhecimentos dos próprios alfabetizandos são somados.

A consolidação dessa aliança entre professor e alunos, feita com base na honestidade e sempre resultante de acordos, possibilita o surgimento de um novo saber que se expressa pela valorização da vida e das experiências do conjunto de pessoas envolvidas no trabalho. E se isso acontecer, o grupo, antes vivendo uma situação de vida desprestigiada, passa a ser capaz de fortalecer sua identidade e autonomia e dar pistas para a compreensão de muitos problemas sociais que nos preocupam. Desse modo, o trabalho de alfabetização terá alcançado seus objetivos.

## 4.2. Centralidade da Avaliação Diagnóstica em relação à Construção dos Conhecimentos, Competências e Habilidades dos Alfabetizando Adultos

Todas as considerações até agora desenvolvidas acentuam a necessidade de você conhecer e valorizar tudo o que diz respeito ao seu grupo de alfabetizando. Fazer a avaliação dos alunos é uma das maneiras de conhecê-los.

Na Educação Escolar, a forma mais comum de avaliação é aquela que tem um caráter bastante disciplinador, voltado principalmente para medir o que o aluno não sabe. Ela se caracteriza pela função de classificar, verificando o grau de adiantamento do aluno, sem se preocupar com o que ele já sabia antes, seus avanços e conquistas.

Essa forma de avaliação pode ser entendida como um instrumento de poder e representa uma ameaça para a autoestima do aluno, sobretudo do adulto que deseja começar ou recomeçar a estudar.

Por outro lado, nós conhecemos e praticamos outras formas de avaliação. Em nossa vida cotidiana estamos acostumados a avaliar de modo bem diferente da escola. Fazemos balanços das nossas realizações ao longo da vida para analisar o que aprendemos e fizemos, enfim, para o que já vivemos. O mais importante é que esse balanço não é realizado apenas para ficarmos saudáveis e parados, pensando no passado, mas para pensar a melhor forma de seguir avançando pelo caminho da vida. E é exatamente este tipo de avaliação, uma avaliação diagnóstica, que sugerimos seja realizada com os adultos alfabetizando.

Para apoiar o desenvolvimento de uma avaliação com essas características, estamos colocando à sua disposição quatro Questionário temáticos e seu Suplemento Gráfico, que fazem parte do capítulo 2 e do anexo 1 deste documento, além de um Manual de Instruções para aplicação dos questionários (capítulo 3) e um Vídeo de sensibilização (anexo 2), todos itens que compõem o conjunto de orientações para a avaliação diagnóstica de níveis e conteúdos de alfabetismo adulto. São apresentadas igualmente neste Guia Prático inúmeras sugestões sobre o tema.

Após a análise desses materiais, você vai perceber que a avaliação que estamos propondo é bem diferente daquela frequentemente utilizada na escola, a fim de julgar os resultados obtidos pelos alunos.

Uma das diferenças fundamentais é que a avaliação diagnóstica, em vez de se preocupar com o ponto de chegada do aluno - isto é, com o que ele ainda não aprendeu - vê a aprendizagem como uma caminhada contínua, onde o importante é a valorização das manifestações e dos interesses dos alunos.

Vejamos, então, com mais detalhes por que estamos propondo essa forma de avaliação.

Sabemos, por experiência própria, que o ser humano vai conhecendo a realidade, dentro e fora da escola, durante toda a sua vida. Por isso, para organizar a ação pedagógica, é muito importante contar com instrumentos que lhe permitam tanto olhar para trás e entender *o que* seus alunos já aprenderam e *como* aprenderam, como também olhar para frente e perceber o que ainda vale a pena aprender. É a isso, portanto, que estamos chamando de avaliação diagnóstica.

Nessa caminhada, você e seus alunos estarão juntos, descobrindo e redescobrando o que vocês já sabem, diagnosticando dificuldades e avanços. Buscar o conhecimento do outro é uma forma de não criar expectativas negativas e de tentar descobrir a motivação de cada um, isto é, supõe que estejamos sempre dispostos a trabalhar com a autoestima dos alunos.

**Assim, podemos dizer que a investigação e a dinamização do processo de construção do conhecimento são os dois eixos que constituem o significado básico da avaliação diagnóstica.**

Acreditamos que, agora, está mais clara a diferença entre a avaliação classificatória e a avaliação diagnóstica. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser o momento final do processo educativo para se transformar em um instrumento de acompanhamento da produção do saber ao longo da caminhada do aluno, numa busca permanente de compreensão de suas dificuldades e de dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Se o ponto de partida é o conhecimento do aluno, isso significa que as respostas ao questionário de avaliação deverão ser vistas como situações muito significativas. Além disso, elas são impulsionadoras da ação educativa que, junto com seus alunos, você irá desenvolver.

Para facilitar o diagnóstico do caminho pedagógico já feito pelo aluno e indicar a nova rota que vocês vão percorrer juntos, apresentamos no capítulo 4 (nos itens **4.3, 4.4, 4.5 e 4.6**) deste Guia os conteúdos das questões que fazem parte do questionário, muitas vezes, apresentados sob a forma de objetivos das respectivas questões.

E atenção! As respostas dos alunos a essas questões são pistas valiosas para ajudar você a observar e investigar como seu futuro aluno se posiciona diante do mundo, ao construir seus conhecimentos.

A avaliação dessas respostas permitirá que você estabeleça as relações entre as hipóteses formuladas pelos alunos e a base científica do saber. Isso lhe poderá dar, também, oportunidades para pensar novas questões e possibilidades de ação educativa e, a partir delas, dar continuidade e aprofundar cada área de conhecimento.

Observe que no questionário a avaliação diagnóstica se apresenta tendo em vista duas dimensões. Uma identifica o conhecimento de conteúdos ligados à leitura e à escrita, às habilidades e estruturas lógico-matemáticas, às formas de vida socioespaço-temporais e às noções científicas relacionadas com o corpo, a saúde e o meio ambiente. A outra dimensão expressa em que níveis ou momentos está o aluno diante desses conteúdos.

Em outras palavras, o questionário foi pensado de modo a permitir que você conheça o que o aluno já sabe sobre os diversos assuntos abordados, o que ele pensa e quais as lógicas presentes em suas respostas.

Gostaríamos, ainda, de chamar a atenção para um fato muito importante. A avaliação diagnóstica fornece informações sobre o processo de construção do conhecimento, permitindo ao educador verificar os resultados de sua ação pedagógica, ao aluno identificar seu desempenho e aos dois em conjunto investigar, problematizar e ampliar as perspectivas dos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, ela deve ser utilizada por você ao longo de todo o processo educativo. O questionário que integra esta proposta deve ser usado como ponto de partida, um instrumento para seu planejamento inicial. Por isso, sugerimos que você elabore outros instrumentos necessários à continuidade do trabalho pedagógico.

E lembre-se: para que a tarefa seja bem-sucedida, é necessário que os alunos saibam, com clareza, quais os objetivos de uma avaliação diagnóstica. Assim, na aplicação do questionário ou de qualquer outro instrumento que você mesmo venha a elaborar, seja sempre verdadeiro.

Os alunos precisam ficar bem à vontade durante toda a entrevista, e suas atitudes podem ajudar nessa hora. Crie um ambiente agradável e de muita confiança. Estabeleça com eles uma intensa relação educativa.

Outro cuidado fundamental na hora de aplicar o questionário está relacionado à postura que você adota. Chame a atenção para o fato de que eles têm muitos conhecimentos e experiências, adquiridas, quase sempre, nos meios de comunicação, em vivências culturais nos próprios grupos, ou, quem sabe, em eventuais passagens pela escola. Mostre que todas essas experiências são importantes na hora de resolver as questões propostas na avaliação diagnóstica.

Alguns encaminhamentos finais .....

Feita a avaliação diagnóstica de seus alunos, você vai conhecê-los melhor, e isso, como já vimos, é essencial para a organização de um trabalho muito mais adequado aos interesses e às necessidades deles.

Neste capítulo, vamos apresentar algumas sugestões gerais que poderão ser utilizadas a partir dos resultados da avaliação diagnóstica realizada com os adultos alfabetizando de seu grupo.

É sempre bom repetir: avaliar não é medir, e sim conhecer o que os alunos já sabem e o que ainda precisam conquistar, para aprender cada vez mais e melhor. Um erro de seu aluno ou a constatação de que ele não tem determinados conhecimentos serve de pista para a apresentação de situações ou alternativas que o ajudem a superar as dificuldades e avançar.

Vamos apresentar também uma série de livros dirigidos a você, cuja leitura poderá enriquecer seu planejamento de trabalho e auxiliá-lo a alcançar os objetivos.

Do mesmo modo que organizamos os quatro questionários temáticos para desenvolver a avaliação diagnóstica, vamos apresentar as sugestões práticas por área de conhecimento.

## 4.3. A Avaliação Diagnóstica sobre Usos e Funções da Leitura e da Escrita, com Base no Questionário Aplicado

O mundo letrado em que vivemos está cercado de textos, que servem para comunicar, convencer, informar, expressar conceitos e sentimentos, entre outras coisas. A língua escrita serve a vários usos e funções e, dificilmente, poderíamos imaginar a nossa vida, hoje, sem a presença desses textos.

Mesmo aqueles que não sabem ler e escrever convivem com vários objetos portadores de textos escritos. É só você se lembrar das embalagens dos produtos, de cartazes, avisos, placas, da televisão, jornal, revista e muitos outros. Os adultos entram em contato com esses textos quando vão tirar um documento, fazer uma compra, tomar um remédio, votar. Esse contato com o mundo da escrita faz com que as pessoas percebam para que servem esses textos, quando eles são usados, em que tipo de material estão escritos e as letras que são empregadas para escrevê-los. Percebendo essas coisas, as pessoas vão tirando uma série de conclusões sobre a língua escrita que já são o início da leitura.

As pessoas, portanto, já conhecem muitas coisas sobre a língua. Um trabalho de alfabetização de adultos, para ser realmente construtivo, não pode deixar de levar em conta esses conhecimentos. As atividades de sala de aula devem servir para que o aluno trabalhe com as hipóteses e as conclusões que ele tem sobre a língua, para repensá-las, até chegar a ler e a escrever da forma convencional.

A alfabetização necessária para a pessoa viver com autonomia supõe a leitura e a escrita de muitos tipos de textos. Não basta apenas saber ler um bilhete simples, uma lista de preços ou mesmo o nome de um determinado produto. É preciso que, pela leitura, o adulto tenha acesso a diferentes tipos de informações para ampliar seus conhecimentos e poder aproveitar o lado criativo, expressivo e belo da literatura.

Neste bloco, as questões foram elaboradas com o objetivo de conhecer o que os adultos já sabem e o que pensam sobre a língua escrita; o que eles consideram que seja saber ler e escrever e como percebem a utilidade e as funções da escrita, além de procurar conhecer como esses adultos leem e escrevem.

O bloco tem dois questionários: um para os que leram os cartões da questão **A.03** e o outro para os que não leram.

Na classificação dos cartões, você pode observar que as pessoas, tanto as que leram como as que não leram, estão em momentos diferentes de apropriação da língua escrita. Essa avaliação diagnóstica vai ajudar você a perceber e a compreender um pouco essas diferenças.

No grupo dos que leram, podemos perceber que uns estão lendo e escrevendo com dificuldade e outros já têm mais fluência e domínio da leitura e da escrita. No grupo dos que não leram, você deve ter notado também diferenças na forma de pensar a língua: uns já relacionam o som que emitimos às letras e outros ainda não.

O questionário dos que não leram está organizado de modo que você possa perceber como o indivíduo, classificado na sociedade como analfabeto, pensa a língua escrita. Como são as suas hipóteses pré-alfabéticas? Essas informações serão importantes para o trabalho de alfabetização desses adultos.

Pesquisas têm mostrado que, antes de o sujeito ler e escrever da maneira convencional, ele levanta várias hipóteses ao pensar a língua escrita. Foi observado que, em diferentes lugares e com diferentes grupos, os sujeitos geralmente costumam passar por três grandes momentos até chegarem à alfabetização.

No primeiro momento, diferenciam o desenho das letras ou números. Diante de um livro ou de um jornal, sabem dizer onde está o texto escrito e onde estão as ilustrações, os gráficos, etc.

No segundo, as pessoas pensam em algumas características necessárias a um texto para que este tenha significado, mas ainda não relacionam o som da fala com a palavra escrita. Em geral elas consideram que uma palavra precisa ter, pelo menos, três letras diferentes para poder ser lida. Essas conclusões não dependem da escola, são construções do sujeito.

No terceiro momento, as pessoas descobrem que existe uma relação entre o som e a escrita. Inicialmente, essa relação é silábica, isto é, cada sílaba emitida corresponde a uma letra. Por exemplo: para escrever a palavra CEBOLA, usam três letras uma para o CE, outra para o BO e outra para o LA. Essa relação pode ter um valor sonoro, quando escrevem letras que têm o som de uma das letras da sílaba, tal como: CBL ou EOA, ou ser não sonora, colocando qualquer letra que conheça para cada sílaba da palavra que vai escrever. Tudo isso vai depender dos conhecimentos que o indivíduo tem da língua, se ele já sabe ou não o som de uma letra e se consegue representá-lo.

Posteriormente, as pessoas descobrem que a sílaba é constituída por letras e podem escrever CBOL, CBLA, SEBLA, ora colocando ainda uma letra por sílaba, ora já escrevendo a sílaba toda.

Por último, elas ingressam no período alfabético, fazendo corresponder uma letra para cada som, e já escrevem CEBOLA ou SEBOLA. Neste momento, elas podem cometer muitos erros de ortografia. Aos poucos, vão percebendo que existe mais de uma letra para um mesmo som, como, por exemplo, em *casa* ou *caza*, *passa* ou *paça*, **ch**ave ou **x**ave. Ou, ainda, que uma mesma letra têm vários sons como no caso de **s**apo, **c**asa; **r**ato, **c**aro; **tá**xi, **ex**ército, **x**ale.

Assim, num determinado momento, escrever *qriãsa* ao invés de *criança* pode ser uma grande descoberta e não um simples erro ortográfico.

É importante ressaltar que, por se tratar de uma população adulta, as hipóteses levantadas podem não corresponder exatamente a estas. As diferentes experiências e condições dessa população podem possibilitar diferentes aprendizagens e processos de desenvolvimento.

O objetivo dessa avaliação diagnóstica não é comprovar pressupostos teóricos pré-estabelecidas, mas conhecer as hipóteses que os adultos levantam quando pensam a língua escrita.

Algumas das questões apresentadas, principalmente no questionário dos que não conseguiram ler os cartões, possibilitam a você observar as hipóteses levantadas pelos entrevistados.

A questão **A.03** tem por objetivo a classificação dos dezessete cartões segundo o critério de servir ou não para ler. Os cartões contêm desenhos, números e sequência de letras, iguais e diferentes, que formam ou não palavras.

De acordo com a classificação que cada alfabetizando fez, você poderá avaliar se ele diferencia desenhos de letras e números, se diferencia as palavras escritas, mas ainda não associa o som da fala à escrita, e se já descobriu que existe uma relação entre o som e os diferentes escritos.

Esta é uma questão-filtro. No decorrer do questionário você poderá avaliar *o que* e *como* leem e escrevem os alunos.

Para os que não leram os cartões, foram elaboradas as seguintes questões, para você observar as hipóteses.

A questão **A.42** - correspondência de nomes com as figuras (boi - formiga) - permite a você avaliar se o aluno já associa o som da fala à escrita, ou se estabelece outras relações.

Nas questões **A.50** e **A.51**, você vai pedir ao alfabetizando para apontar, no envelope, onde está escrito o nome e o endereço de Lúcia, que vai receber a carta. Você vai também poder observar a qualidade da relação que ele estabelece entre as palavras, letras e sons. Por exemplo: pode reconhecer o nome de Lúcia pela primeira letra do nome porque sabe que Lúcia começa com L; pode reconhecer o nome de Lúcia pelo lugar que ele ocupa no envelope, etc. Lembre-se que a relação sonora é uma das possibilidades, porém não é a única.

Nas questões **A.54** e **A.55**, você vai poder observar o que ocorre com o sujeito enquanto ele escreve, que questões e gestos acompanham essa escrita e como ele registra o que pensa sobre a língua escrita. Ao ser incentivado a ler o que escreveu, estará refletindo sobre suas hipóteses e podendo até mesmo reformulá-las.

Em todas essas questões, você vai poder saber se o alfabetizando que ainda não adquiriu a base alfabética já estabelece alguma relação entre o som e a letra. Essas informações são importantes para a alfabetização dessas pessoas, porque mostram que caminho o sujeito já percorreu.

É importante que você transforme o espaço da sala de aula num ambiente alfabetizador, onde todos os tipos de textos possam estar presentes. Os alunos podem ajudar muito nisso, trazendo embalagens vazias, jornais, revistas, livros, cadernos de receitas, bulas de remédio, documentos, etc. Use o máximo de material presente no cotidiano deles. Lembre-se de que a escrita está presente em muitos lugares e se apresenta de muitas formas.

Você também deve procurar materiais diferentes, para que os alunos façam os registros escritos. O desenho, embora pouco explorado na educação de adultos, é muito importante. Ele ilustra um texto, é uma das formas de representar o mundo. A expressão artística é uma linguagem valiosa para promover o autoconhecimento e o conhecimento entre você e seus alunos.

Realizar atividades com os nomes dos alunos é sempre uma ótima forma de iniciar o processo de alfabetização.

É importante que você registre notícias e histórias relatadas oralmente pela turma. Sempre que você fizer esses registros, leia o que escreveu, questione o conteúdo e a forma com a turma. Faça inicialmente uma análise do texto como um todo e depois vá para as partes menores.

É fundamental, no processo de alfabetização, manter na sala uma estante com material de leitura que possa ser manipulado por todos como revistas, jornais, gibis, livrinhos de cordel, livros de contos e de poesias, livros de pesquisa, de receitas, letras de música conhecidas, embalagens vazias.

Também deverá haver material para escrever e desenhar, um mural para expor trabalhos, avisos, horários, notícias importantes, e mesas que possam ser arrumadas de maneiras diferentes.

Vale a pena ressaltar que é importante que seu aluno aprenda a ler e a escrever com textos diversos e significativos, e não apenas com cartilhas.

No início da alfabetização, para o alfabetizando é mais importante saber os usos e as funções dos textos apresentados e a busca dos seus significados do que ler, letra por letra e palavra por palavra.

Por isso, você deve incentivar os alunos a escrever de forma espontânea, do jeito que sabem e pensam a língua, por meio de diferentes propostas, como a escrita, o desenho, a pintura e, quando possível, utilizando também a fotografia e a filmagem.

Por meio de todas essas estratégias, os adultos vão aprendendo a escrita convencional. Nessa aprendizagem, alguns erros irão aparecer. Esses erros são, na verdade, construções que as pessoas fazem ao pensarem sobre a língua, mas são erros construtivos, porque fazem parte do processo de construção da escrita.

Desse modo, mais importante do que apontar as falhas é compreender a sua lógica. No decorrer do processo de alfabetização, você terá oportunidade de ir trazendo para o aluno as regras da língua.

Por outro lado, a correção na alfabetização deverá ser sempre um ato de reflexão. Um erro pode ser o início de muitas outras descobertas.

Para enriquecer seu trabalho, recomendamos, a seguir, algumas leituras:

**Psicogênese da Língua Escrita**, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, editada pela Artes Médicas, trata da pesquisa das autoras sobre os processos de construção da leitura e da escrita, com a descrição detalhada das hipóteses que as crianças levantam até se apropriarem do código alfabético.

Na coletânea organizada por Emília Ferreiro, **Alfabetização em Processo**, publicada pela Cortez/Autores Associados, discutem-se, entre outros temas, a construção e a representação escrita da linguagem, os problemas cognitivos envolvidos nessa construção e a interpretação da escrita antes da leitura convencional.

**Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**, organizada por Ana Teberosky e Beatriz Cardoso e editada pela Trajetória Cultural e pela Editora da UNICAMP.

As mesmas autoras escreveram **Psicopedagogia da Língua Escrita**. Campinas: Editora da UNICAMP, Petrópolis: Vozes, 1993, e **Aprendendo a Escrever**, São Paulo: Editora Ática, 1994.

Esses três livros apresentam relatos de atividades que podem ser feitas na fase inicial da escrita, tais como: escrita de nomes, títulos, textos narrativos em produção coletiva, poemas, notícias, receitas, cartões, postais, cartas, etc., além de várias atividades de leitura. Paralelamente a situações do cotidiano escolar, as autoras fazem reflexões teóricas bastante interessantes. Embora as experiências narradas tenham sido feitas com crianças, é possível fazer uma adaptação para o trabalho com adultos.

Voltando ao questionário, as questões **A.01** e **A.02** têm como objetivo observar o que as pessoas consideram como leitura e se fazem uso dela no seu cotidiano.

A leitura e a escrita possuem múltiplos significados e valores em nossa cultura. Ler pode significar muitas coisas. Podemos falar em “leitura de mundo”, de imagens, de símbolos, de palavras, de livros. Relacionar a leitura à escola e também ao céu, aos astros, aos rastros deixados por um animal. O mesmo acontece com a escrita.

Com essas informações, você vai poder desenvolver atividades em sala que mostrem que a leitura e a escrita têm muitos significados e funções e que elas possibilitam novas descobertas, ampliam

as possibilidades de pensar, de conhecer e de registrar o mundo. No dia a dia de sala de aula, você poderá ir mostrando que ler é uma das chaves para se entrar em outros mundos: reais ou imaginários, possíveis e impossíveis.

As questões **A.04, A.05, A.06, A.29, A.30 e A.31** vão informar a você há quanto tempo essas pessoas são leitoras, com quem aprenderam a ler, se gostam e o que gostam de ler, se não gostam, o porquê.

As respostas vão revelar o espaço da leitura prazerosa na vida dos alfabetizados. Conhecendo o que leem por prazer, você vai poder montar projetos de leitura, propor “rodas de prosa” para os alunos partilharem textos e criar uma biblioteca do material mais significativo para estes trocarem entre si. É importante que você garanta um espaço para a leitura descompromissada, sem o peso do dever, da obrigatoriedade e da nota.

As questões **A.07, A.08 e A.32** trazem para você o conhecimento das práticas de leitura que são compartilhadas. Você deverá propiciar momentos de leitura coletiva de textos. É importante que você leia para os alunos diferentes tipos de textos literários, notícias de jornal, textos informativos das outras áreas. Os alunos também podem ler uns para os outros.

Como vimos anteriormente, até chegar a fazer uma relação alfabética, que é a base da nossa escrita, as pessoas já caminharam bastante. Porém, esta é apenas uma parte do caminho, porque não basta só saber ler e escrever o nome ou um bilhete simples. Os alunos precisam saber ler e escrever diferentes tipos de textos, para atender a diferentes finalidades. Uma alfabetização plena inclui os três níveis de domínio: o prático, o científico e o literário.

Nas questões **A.09, A.33, A.10, A.34, A.14, A.15 e A.39, A.03, A.19 a A.24, A.27 e A.53, A.44 a A.49**, você poderá observar os usos prático e funcional da língua, que fazem parte do cotidiano das pessoas.

O nível científico, cuja função é a informação e a ampliação dos conhecimentos do sujeito, pode ser observado a partir da leitura de um artigo do jornal (**A.16, A.17, A.18, A.40, A.41 e A.42**) e da página do dicionário (**A.11 e A.35**).

Para o nível literário, que compreende a ficção, o uso criativo e expressivo da linguagem escrita, foram selecionadas uma crônica de Paulo Mendes Campos, “Chatear ou Encher” (**A.12 e A.36**), e uma poesia de Carlos Drummond de Andrade, “José” (**A.13 e A.37**).

Durante o questionário, você foi mostrando os diferentes tipos de textos e perguntando o que conheciam sobre eles. A partir das respostas, você vai poder avaliar: que textos conhecem, onde costumam encontrá-los, como os identificam e nomeiam. Vai poder saber que tipos de textos são mais e menos conhecidos.

Conhecer os textos que fazem parte do cotidiano desses alunos e que práticas de leitura e de escrita estão a eles relacionadas é um material precioso para dar início ao seu trabalho de alfabetização. Muitas vezes, o professor fica buscando textos para se ensinar a ler, como nos das cartilhas, e não aproveita os que as pessoas já conhecem.

A maioria dos métodos de alfabetização parte do princípio de que se deve iniciar o ensino da língua com um material próprio e simplificado. Esses métodos usam textos pequenos, com frases curtas ou partem das letras e/ou sílabas para montar palavras. Só depois de um certo tempo darão aos alunos elementos para escreverem textos. Eles partem do mesmo princípio de que a língua deve ser simplificada para ser ensinada. Por isso, desnaturalizam os textos, tirando deles os seus usos e funções sociais, criando uma separação entre os textos que existem no mundo e os textos para se ensinar a ler.

Mas como ensinar a ler e escrever a partir do texto que faz parte do cotidiano do sujeito? Em primeiro lugar, é importante saber que a leitura de um texto não começa nas palavras.

Muitas vezes, as pessoas reconhecem um determinado tipo de texto por suas características mais visuais. Se observarmos uma receita, veremos que ela tem: o nome do prato no alto da folha, uma lista de ingredientes logo abaixo e, por fim, o modo de fazer. Uma carta tem: a data no alto à esquerda, depois o destinatário numa linha, logo abaixo o texto do que se quer comunicar, por fim a despedida e a assinatura do remetente. A organização espacial de uma poesia, em versos e estrofes, é bastante diferente da de um texto em prosa. Cada poesia, por sua vez, tem sua silhueta característica.

O professor de alfabetização que se propõe a trabalhar com os diferentes tipos de textos presentes no nosso cotidiano não pode deixar de levar em conta todas as características de um texto e os indícios, as pistas que fazem parte da leitura.

Vejamos algumas dessas pistas que você poderá trabalhar com os seus alunos:

- “pistas” ligadas à situação de vida - como, quando e por que o texto chegou na sala? Em que situações do cotidiano ele aparece? Qual é a sua função?
- “pistas” que não são palavras - o objeto e a forma onde o texto vem impresso: embalagem, cartão, papel, folha de alumínio, livro, folheto, página avulsa, cores, tipo de letra, presença ou não de ilustrações, quantidades de linha e outros;
- “pistas” dentro do próprio texto - organização do texto na página, tamanho, presença ou ausência de números, tamanho das letras, sinais de pontuação e, por fim, as palavras.

Quando, nas questões **A.17** e **A.41**, perguntamos se lendo a manchete do jornal e vendo a fotografia dá para imaginar o que está escrito no restante da notícia, estamos querendo observar as antecipações de sentido que o aluno faz, ao associar a foto com o texto lido ou ouvido.

A antecipação é uma estratégia de leitura importante, que usamos sem ter consciência. Durante a leitura, o texto vai nos dando pistas para as antecipações, que, no decorrer da leitura, vão sendo confirmadas ou não. Quando pegamos um jornal ou outro texto qualquer, fazemos uma leitura seletiva daquilo que mais nos interessa. O tempo todo fazemos antecipações com as manchetes, com os títulos e com as introduções. A leitura supõe a nossa compreensão, ou seja, ela é um tipo de diálogo entre nós, leitores e o texto, onde, para cada palavra que lemos, fazemos a correspondência com uma palavra nossa. Assim sendo, os nossos conhecimentos de mundo também acompanham a leitura de um texto.

Pedagogicamente, devemos sempre propor que os alunos façam antecipações antes da leitura de qualquer texto. O que o título de uma história me sugere? O que já posso ir imaginando a partir da leitura de um determinado trecho do texto? O que já sabemos sobre aquele assunto? O que os alunos e o professor já sabem?

Na questão **A.18**, após a antecipação de sentido, pedimos aos alunos para lerem a notícia e depois dizerem do que se trata.

No questionário, você assinalou o tipo de leitura que o alfabetizando fez. Agora você vai poder avaliar se ele consegue fazer uma leitura silenciosa, que não precisa do apoio do som das palavras; se ele está apenas movendo os lábios, sibilando, ou se lê em voz alta, ouvindo as palavras. Na leitura silenciosa, você ainda vai poder saber se ele aponta para não se perder, ou se já é capaz de ler movendo apenas os olhos. Esses gestos demonstram um domínio maior da leitura. Quanto à leitura em voz alta, você vai poder saber se o aluno está soletrando, tentando decifrar letra por letra; se ele está silabando, lendo sílaba por sílaba; se já tem uma fluência parcial, ou seja, se lê sem obedecer à pontuação do texto; ou se ele já lê com fluência, entonações e pausas adequadas.

O mais importante é você observar se ele está compreendendo o que está lendo. Uma leitura mais fluente geralmente facilita a compreensão, mas só a fluência não é suficiente. É preciso que o sujeito interaja com o texto, buscando seus significados. Quando você perguntar a ele o que entendeu da notícia, observe se houve uma compreensão mais ampla ou se ele falou apenas de partes isoladas. Não deixe de considerar a opinião de seu aluno, porque ela faz parte da compreensão.

**A.19 a A.23** e **A.43 a A.49**. Nessas questões, você vai poder avaliar se o alfabetizando conhece uma carta, se sabe que ela é uma comunicação de uma pessoa para outra e se, pela leitura, sabe

dizer quem manda, quem recebe e o conteúdo da carta. Os que não sabem ler vão ouvir a carta lida e poderão responder às perguntas a partir do que ouviram. Quem fizer alguma confusão estará mostrando que não tem muita familiaridade com esse tipo de texto ou que teve dificuldade na compreensão do seu conteúdo.

Cartas e bilhetes são textos que aparecem em muitas situações do nosso cotidiano. É importante você trabalhar esse tipo de texto em sala de aula. Não se esqueça de que existem muitos tipos de cartas e que elas servem para muitas coisas. Uma carta para um parente ou amigo é escrita com uma linguagem mais próxima. Já uma carta para uma autoridade ou para um jornal exige um tipo de tratamento mais formal. Você pode trabalhar também essas diferenças. Todas as cartas têm uma organização que deve ser também explorada com os alunos. Procure pedir para escreverem cartas verdadeiras, do interesse deles, para serem postas no correio. Você não precisa ficar buscando um tema ou uma situação irreal como no questionário, pois os alunos, com certeza, deverão ter alguma coisa para escrever para alguém.

Na questão **A.24**, a partir da escrita da carta, você vai poder avaliar se o aluno escreveu a data, o nome de quem vai recebê-la, a mensagem, a despedida e a assinatura de quem mandou. A escrita da mensagem vai mostrar se ele compreendeu a proposta, se soube passar para o papel o que lhe foi pedido e como escreveu. Isso significa que você vai poder observar se ele consegue se expressar por escrito, de forma coerente e com ideias encadeadas, se escreve com muito ou pouco erro e que erros são estes, se usa pontuação, letra maiúscula no início da frase e nos nomes próprios, enfim, você terá material para analisar como o alfabetizando escreve. O preenchimento do envelope vai poder mostrar como ele se organiza em um espaço, se sabe o que e onde deve ser escrito.

**A.52.** e **A.45.** Nesse caso, nosso objetivo é saber se os que não leem sabem escrever o nome e se conhecem os usos e funções de uma ficha de dados. Para os que disseram que sabiam escrever o nome de forma completa ou incompleta, foi pedido para escreverem na ficha de dados. Com essa escrita, você vai poder observar como ele escreve o nome, como se organiza no espaço da ficha e se sabe escrever outros dados seus.

Esse tipo de ficha é muito usado, mas será que as pessoas sabem para que elas servem e o que deve ser escrito nelas? Será que conseguem preenchê-las ou têm dificuldades de se organizar no espaço?

Na questão **A.25**, os que sabem ler devem ter preenchido a ficha de dados, toda ou em parte. Você vai poder observar as facilidades e as dificuldades encontradas por cada um, o que vai se tornar mais uma informação para você avaliar o grau de autonomia em relação à leitura e à escrita dos alfabetizados.

**A.26, A.27, A.46 e A.57** são questões que perguntam sobre as práticas de escrita do sujeito. Você vai saber o que e para quem ele escreve, se aquele que não sabe escrever pede para alguém fazê-lo em seu lugar, se a escrita faz parte do cotidiano dessas pessoas ou não. São dados para você pensar nas suas ações pedagógicas. Onde a escola pode se encontrar com as reais necessidades do sujeito? Que práticas de escrita só a escola pode oferecer? Como dar a oportunidade para as pessoas se apropriarem de mais uma forma de registrar, de se comunicar e se expressar?

Na questão **A.28**, o mesmo que foi dito para a leitura serve para a escrita: o que escrevem por prazer? A escola dá espaço para uma escrita sem compromisso? É possível criar esse espaço? Como?

Já na **A.58**, você vai poder analisar aspectos como: por que um adulto, que não foi alfabetizado quando criança, quer aprender a escrever? O que ele quer escrever? A escola atende às suas expectativas? O que você, professor, tem a dizer a cada um dos seus alfabetizandos?

Ler e escrever são processos distintos e complementares que exigem diferentes habilidades e competências, cuja complexidade vai variar de acordo com o texto lido ou escrito. As ações pedagógicas devem estar voltadas para ampliar as possibilidades de leitura e escrita do grupo.

A seguir, uma sugestão bibliográfica sobre leitura e escrita, para você aprofundar seus conhecimentos.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**, v. 1 e **Formando Crianças Produtoras de Texto**, v. 2, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Estes dois volumes, embora dirigidos à educação de crianças, trazem tanto a parte de fundamentação teórica sobre o trabalho com os diferentes tipos de textos como a parte prática dos projetos desenvolvidos. Servem de referência para a Educação de Adultos, pois o trabalho é feito a partir dos textos do cotidiano.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Este livro mostra, na parte teórica, os tipos de textos e sua caracterização linguística, e, na parte prática, relata projetos que trabalham com diferentes tipos de textos, nas séries iniciais.

KRAMER, Sônia. **Por entre as Pedras:** arma e sonho na escola. São Paulo: Editora Ática, 1993.

A autora percorre as bases teórico-práticas de alguns autores que discutem a linguagem como Bakhtin, Vygotsky e Walter Benjamin. Depois de uma parte mais teórica, ela entra nas “dobras” do cotidiano da escola, trazendo relatos da prática à luz de toda reflexão teórica.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e Escrita:** formação de professores em serviço. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias e Escola de Professores, 1995.

Este livro é uma coletânea de textos da autora que discute a alfabetização, a leitura e a escrita no cotidiano da escola, seus dilemas e práticas, a formação dos professores e as políticas públicas, entre outros. São reflexões feitas à luz de uma prática de formação de professores em curso.

LERNER, Délia e PALACIOS, Alícia. **Aprendizagem da Língua Escrita na Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Neste livro as autoras trazem a alfabetização a partir de uma postura construtivista. Falam de planejamento, avaliação, do que há de novo e o que há de velho no “novo enfoque”, ilustrando a teoria com situações de sala de aula.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** São Paulo: Summus, 1982.

O autor descreve atividades criativas que podem ser feitas a partir de palavras e de histórias, trazendo a imaginação e a libertação da língua para a sala de aula. Nos seus relatos, junta depoimentos e reflexões da sua experiência como professor.

Com essa avaliação diagnóstica e pensando na forma e na qualidade da relação que os alunos estabelecem com a leitura e a escrita, você vai poder distinguir três momentos amplos de sua apropriação:

1º momento: os sujeitos levantam algumas hipóteses sobre a língua escrita, conhecem alguns textos, seus usos e funções, mas não compreendem a natureza alfabética da língua;

2º momento: os sujeitos conhecem alguns textos, seus usos e funções, compreendem que a nossa língua se estrutura numa base alfabética, mas leem decifrando fonemas e/ou sílabas, perdendo a compreensão do todo e escrevem com dificuldade, pois estão preocupados com a relação fonema-grafema;

3º momento: embora possam ser considerados alfabetizados, pois já adquiriram a base alfabética, leem e escrevem com pouca fluência. Têm dificuldade na produção de sentido dos textos lidos e sua escrita apresenta muitos erros ortográficos e poucos elementos de coerência e coesão textuais. Fazem uso basicamente do nível prático da língua, tendo dificuldade de “transitar” pelo científico e pelo literário;

4º momento: os sujeitos leem com fluência e compreensão os diferentes tipos de textos apresentados na entrevista e na sua escrita já aparecem alguns elementos de coerência e coesão textuais. Demonstram conhecer os níveis prático, científico e literário da língua escrita.

Quanto ao primeiro momento, você poderá observar, pelas respostas dadas pelos alunos, que é um momento bastante abrangente e que as hipóteses pré-alfabéticas levantadas são variadas. Para o trabalho pedagógico, é importante você ver se já fazem algum tipo de relação entre o som emitido na fala e a escrita. A alfabetização desses alunos deverá ter como objetivo a construção da base alfabética, porém sempre levando em conta que a leitura e a escrita devem ser significativas para o indivíduo e não representar apenas a aquisição de um código.

No segundo e no terceiro momentos, podemos agrupar aqueles que já desenvolveram conhecimentos mais consistentes sobre a língua, porém têm uma leitura ainda centrada no decifrar de um código e que precisa ser mais fluente e significativa. Na escrita, devem se apropriar de algumas regras da língua para construírem textos diversos, que expressem bem as mensagens que desejam comunicar. As ações pedagógicas deverão dar continuidade ao processo de alfabetismo.

No quarto momento, podemos agrupar aqueles alunos por você observados que leem e escrevem com compreensão e certa desenvoltura. O trabalho pedagógico deve centrar-se no aprimoramento da leitura e da escrita.

Ler é um processo de construção de significados que se dá na interação entre o texto escrito e o leitor, que se vai enriquecendo na medida em que o sujeito vai manejando textos cada vez mais complexos.

Escrever é registrar, argumentar, refletir e se expressar por meio da língua escrita. Na escrita, o ouvinte, o lugar, os gestos, as entonações estão ausentes e a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações. Isto exige que a atividade da fala assuma formas complexas. Cada tipo de texto, por sua vez, tem sua estrutura, uma maneira de se organizar que faz com que o autor pense sobre a forma e o conteúdo do que quer comunicar ao leitor. Quanto mais complexos forem, mais exigências para o autor. Uma alfabetização completa inclui a possibilidade de o sujeito escrever diferentes tipos de texto, para atender a diversas finalidades e objetivos.

*Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior de mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ler mundo e ler palavra se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E ler mundo e ler palavra, no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. (Paulo Freire, 1986: 15)*

## 4.4. A Avaliação Diagnóstica sobre Noções Lógico-Matemáticas, com Base no Questionário Aplicado

As atividades matemáticas propostas aos adultos alfabetizando precisam estar sempre intimamente ligadas ao contexto sociocultural deles, porque foi assim que a Matemática se desenvolveu ao longo da história da humanidade.

É muito importante lembrar também que Matemática e Língua Materna são conhecimentos construídos numa rede de relações e significações. Em outras palavras, a Matemática e a nossa língua estão entrelaçadas.

Os resultados obtidos na avaliação diagnóstica permitem a você constatar como os alunos dominam essas relações e, também, perceber os conhecimentos por eles já adquiridos. Conhecimentos matemáticos, nesse caso, são lembranças de certos aspectos retidos na memória, como números, datas, preços, medidas, etc.

Além disso, a avaliação diagnóstica ajuda a conhecer como os alunos pensam, como organizam suas próprias ideias. Por isto, é importante reconhecer as estratégias que eles utilizam para resolver as questões. Você pode, então, fazer perguntas do tipo: para que você fez isso? Como você resolveu essa questão? Você conhece outra maneira de resolver essa questão? Como você chegou a esse resultado?

As respostas vão ajudá-lo a perceber as formas, isto é, os processos mentais de compreender, aplicar, analisar, fazer sínteses e avaliar as diversas situações matemáticas. Em outras palavras, você vai saber como seus alunos organizam as ideias e os conhecimentos matemáticos que já têm, para alcançar determinados objetivos. Conhecer o caminho que cada um deles já percorreu para chegar até onde está é importante para, a partir daí, ajudá-los a construir seus próprios caminhos em direção a novas aprendizagens.

As questões elaboradas para a avaliação diagnóstica em Matemática têm como principal objetivo apoiar seu esforço para reconhecer nos alunos os conhecimentos matemáticos já adquiridos e os processos mentais utilizados para organizar e aplicar esses conhecimentos. A avaliação diagnóstica que sugerimos é, então, um instrumento para ajudá-lo a conhecer os níveis e conteúdos de alfabetismo em Matemática de seus alunos e, nesse caso, é parceira do planejamento da ação pedagógica.

Assim, para contribuir com o seu trabalho - realizado a partir dos resultados da avaliação diagnóstica sobre as noções lógico-matemáticas - destacamos alguns aspectos que nos parecem importantes.

As questões tratam de leitura e escrita de números, números no contexto social, série numérica no sistema decimal, contagem em diferentes sistemas, ordenação de números ao acaso, valor posicional, sistemas monetário e de medidas, cálculos ou contas e situações- problema.

Em quase todas as questões, a leitura e a escrita de números estão presentes. Portanto, quando você estiver analisando os resultados, observe se aparecem inversões como F por 7 ou E por 3. Se isso acontecer, sugerimos que você organize atividades para trabalhar as relações espaciais que envolvam as noções de direita e esquerda, para cima e para baixo, na frente e atrás e outras. Essas noções são construídas, inicialmente, a partir do próprio corpo do sujeito e, depois, com objetos e números.

Observe também: se há trocas do tipo 71 por 17, se os alunos escrevem o número no código matemático ou não, isto é, se escutam setenta e um e escrevem 701, em lugar de 71. Nesse caso, o aluno demonstra que não domina as noções do valor posicional do algarismo no número.

Dione Carvalho, no livro **Metodologia de Ensino da Matemática**, diz que a aprendizagem da composição de números não se dá apenas com a ação sobre objetos ou a contagem de materiais concretos, mas é uma aprendizagem que se relaciona, muito mais, com a coordenação dessas ações no pensamento. Numa linguagem simples, precisa e correta, a autora dá sugestões viáveis para a alfabetização de adultos em Matemática, propondo, por exemplo, que a contagem de grãos ou fichas seja acompanhada de comparações e registros das quantidades contadas, bem como das comparações dos próprios registros.

A questão **B.15** refere-se à contagem tendo por base as horas, cujo sistema difere do usual, na base 10, isto é, contagem de 10 em 10. Portanto, para que o aluno faça a contagem correta dos horários dos remédios, é preciso que ele tenha o domínio de conhecimentos como: meio dia é o mesmo que 12 horas e o final do dia corresponde a 24 horas. Disso dependerá o cálculo das doses do remédio.

Caso as respostas, justificativas e explicações não satisfaçam, você pode organizar atividades relacionadas às experiências do grupo de alunos como, por exemplo: a que horas você foi dormir? A que horas você acordou? Então, quantas horas você dormiu? Ainda uma outra proposta, para aqueles que fazem plantão no trabalho: seu plantão é de 24 horas? Então, se você chegar às 15 horas, a que horas vai sair?

Nas situações-problema apresentadas nas questões **B.06 a B.16**, mais importante do que verificar o resultado dos cálculos realizados, é coletar dados sobre os procedimentos, isto é, os caminhos que seus alunos escolheram para resolver as situações-problema.

Nessas questões, você tem oportunidade de conhecer os processos mentais utilizados pelo grupo, em outras palavras, como compreendem, aplicam, analisam, fazem síntese e avaliam situações problematizadoras.

Assim, a análise cuidadosa dos registros que você fez dos procedimentos e das explicações dos alunos na resolução dessas questões será valiosa para seu planejamento e ação didática. Vejamos: ele sabe ler? Pode acompanhar, no material escrito, o ritmo de sua leitura? Apenas ouviu o que você estava lendo, deixando de lado o material escrito? Pediu para você repetir a leitura? Fez anotações enquanto você estava lendo? Na primeira vez? Na segunda? Não fez anotações e resolveu “de cabeça”?

Muitos podem ser os motivos desses comportamentos e, dependendo disso, as ações pedagógicas que possam ajudar. Os motivos poderiam ser:

- a leitura do aluno não é muito boa: talvez lenta, feita letra por letra ou palavra por palavra. Nesse caso, é preciso um cuidado mais especial com a leitura;
- ouvir pode ser suficiente para ele organizar seu pensamento e resolver problemas, ou seja, a melhor maneira para ele receber e compreender as informações é ouvindo, e não lendo;
- eventualmente, pode ter problemas de visão ou de audição.

Em qualquer uma dessas possibilidades, não esqueça de estar atento ao potencial, à competência e à capacidade específica de cada aluno, além de valorizar esses aspectos pessoais, expressando o que ele tem de bom.

Quando o aluno apresenta dificuldades na leitura, você pode ajudá-lo, sugerindo que fale sobre suas atividades da vida cotidiana que incluem matemática. Juntos, vocês podem transformar essas narrativas em textos escritos, ou seja, verdadeiros problemas matemáticos para serem resolvidos por todo o grupo.

Um livro de situações-problema escrito em conjunto por você e seus alunos será extremamente valioso. Seu aluno sentir-se-á protagonista das atividades de sala de aula. A sua contribuição especial, na condição de professor, é enriquecer o livro com questões necessárias e adequadas ao conteúdo do curso.

Você pode incentivar seus alunos a buscar situações matemáticas em notícias de jornal, anúncios de preços, promoções e liquidações, entre outros. Tudo isso são oportunidades de leitura e escrita de problemas, com a vantagem da participação do aluno e da contextualização no cotidiano cultural e social.

Ainda nas questões **B.06** até **B.16**, você deve observar se a conta, ou o cálculo que seu aluno escolheu para resolver a questão, é ou não adequada à proposta na situação-problema. A escolha da conta indica a correlação entre a compreensão da problematização colocada no texto e o algoritmo escolhido para a sua resolução.

Assim, por exemplo, na **B.06**, seu aluno escolheu “somar os quilos” de Mauro e Carolina? Ou subtraiu? Na hipótese de subtração, indicou a conta registrando os números pela ordem em que aparecem no texto:  $25 - 39$ ? O que explicou para realizar a subtração?

Quando você constatar inadequações entre o tipo de cálculo e a proposta da questão, procure formular com seus alunos situações vividas por eles, estimulando-os a comparar idade, peso, etc. de várias pessoas. As contas não precisam ser calculadas, pois o objetivo é trabalhar a correlação entre conta e problema.

Mesmo havendo cálculos nas questões **B.17** a **B.24**, observe nos registros como estão os resultados das contas nesses problemas. A comparação entre os resultados das contas realizadas de **B.06** até **B.16** e as de **B.17** até **B.20** e de **B.21** a **B.24** certamente trarão informações importantes para o seu planejamento.

De modo específico, você poderá observar nas questões **B.17** a **B.24**, como seus alunos fazem contas descontextualizadas, isto é, independentes de situações-problema, o que ainda é chamado de “arme e efetue”. Observe se usam o cálculo mental, se a anotação dos números que foram ditados permite a resolução das contas, se têm domínio e segurança na tabuada e nos procedimentos de organização e realização das contas, em outras palavras, como se desembaraçam nas contas, utilizando recursos pessoais ou adquiridos na escola.

O cálculo mental precisa ser valorizado. É um excelente recurso para o adulto resolver situações cotidianas, como, por exemplo, as do troco. Você pode sugerir que, depois de fazer o cálculo

mental, ele procure registrar no papel a resolução, como uma forma de analisar e avaliar o resultado, comparando com outra estratégia. No livro de Dione Carvalho, você vai encontrar mais justificativas para o incentivo ao cálculo mental, na medida que ele envolve, em alguns casos, atividades intelectuais bastante complexas, para além da memorização. Veja, como exemplo, a explicação de um adulto para a conta 39 menos 27: “fiz na cabeça assim - 27 para 30 são 3, 30 para 9 são 9, então 39 menos 27 são 12”.

Assim, também a estimativa é um valioso recurso em situações diárias como, por exemplo, quando o adulto tem uma quantia em mão e deseja fazer compras. Você pode propor, ainda, que ele faça uma estimativa de quantas pessoas cabem numa determinada sala, refeitório ou estádio de futebol ou quantos carros podem caber num caminhão específico para este tipo de transporte, num estacionamento ou na garagem. As questões sempre vão depender da vivência do contexto desses adultos.

Quando adotadas em sala de aula, essas situações valorizam o saber do aluno e o ajudam a desenvolver tanto o cálculo mental como a estimativa. O professor deve trazer questões com esses objetivos, além de incentivar o registro das situações vividas e narradas pelos alunos.

As modalidades pessoais, diferentes das formais, em geral ensinadas na escola, precisam ser valorizadas porque indicam estratégias, modos de organização dos processos mentais construídos pela própria pessoa. Isso é muito importante!

Cabe a você empregar outras maneiras de fazer contas, incluindo o uso da máquina de calcular, com o objetivo de facilitar a resolução de cálculos mais complicados e com números maiores. É necessário que você fale sobre isso com seus alunos e, ao mesmo tempo, valorize os procedimentos que eles já dominam.

As técnicas formais ensinadas na escola são uma sequência de ações baseadas nas propriedades das operações e do sistema decimal de numeração. Essas técnicas são um valioso instrumento que visa rapidez e agilidade na resolução de contas. Entretanto, o aluno deve poder optar pela técnica que lhe parecer mais fácil, à qual ele melhor se adapte, mesmo que você não considere assim, mesmo que seja um processo longo e complexo. Nesses casos estão incluídos recursos como “contar pelos dedos” ou a decomposição dos números como no exemplo da conta 39 menos 27, anteriormente relatado.

As sugestões feitas até aqui, embora baseadas em experiências já vividas com adultos, não abrangem todas as possíveis respostas às suas avaliações diagnósticas, nem têm a pretensão de suprir todas as suas necessidades .

Assim, sugerimos algumas leituras, que podem ajudar você a compreender melhor seus alunos e a construir um planejamento mais significativo. São elas:

CARVALHO, Dione. **Metodologia de Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1990.

A autora apresenta, neste livro, um quadro dos conteúdos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental (números, transformações aditivas e multiplicativas, proporcionalidade, entre outros), estudando suas correlações numa linguagem simples. Relata sua experiência no curso de formação de professores do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

CARVALHO, Moema; LEITE LOPES, Maria Laura e MELO E SOUZA, José Carlos. **Fundamentação da Matemática Elementar**. Rio de Janeiro: Campus, 1984.

Esta obra traz fundamentos básicos indispensáveis ao professor para um manejo seguro dos conhecimentos matemáticos, esclarecendo, inclusive, equívocos que se instalaram ao longo do tempo.

DUARTE, Newton. **O Ensino da Matemática na Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1986.

O autor narra e fundamenta sua experiência com o ensino de Matemática num programa de educação de adultos, explicando-a passo a passo. Aborda o sistema de numeração e as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

CARRAHER, T. e outros. **Na Vida Dez, na Escola Zero**. São Paulo: Cortez, 1990.

Resultado de pesquisas feitas ao longo de dez anos, esta obra analisa como certos adultos criam seus próprios métodos para resolver determinadas situações-problema e, desse modo, é uma leitura importante para o enriquecimento do trabalho pedagógico.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Educando para a Cidadania**: os direitos humanos no currículo escolar. Porto Alegre: 1992.

É uma coletânea de textos com reflexões sobre cidadania, que aponta para a educação matemática como elemento necessário à formação do cidadão.

## 4.5. A Avaliação Diagnóstica sobre Noções Socioespaço-Temporais, com Base no Questionário Aplicado

Na alfabetização de adultos, é importante avaliar como os alunos compreendem os conceitos de tempo, espaço, cultura, cidadania e trabalho e, a partir do entendimento que eles têm dessas noções, desenvolver a ação pedagógica.

Lembramos que essas noções são essenciais à vida, pois quanto maior for a compreensão desses conceitos, maior a capacidade para organizar nossas experiências, enfrentar o mundo, a realidade que nos cerca, perceber as relações de trabalho, ordenar os acontecimentos da sua vida cotidiana e, ainda, analisar a nossa participação na sociedade.

Nesse sentido, a análise dos resultados da avaliação diagnóstica sobre as noções socioespaço-temporais vai dar a você muitos subsídios para o trabalho com os seus alunos.

As questões **C.01**, **C.02**, **C.03**, **C.05**, **C.06**, **C.07**, **C.08** e **C.09** trabalham com três elementos que compõem o conceito de tempo: caracterização de época, permanências e mudanças, além de ordenação temporal.

Como sabemos, a construção do conceito de tempo é um processo difícil, uma vez que envolve duas dimensões que precisam ficar bem claras para os alunos, a saber: o tempo físico e o tempo histórico-social.

O tempo físico é aquele que permite ao aluno perceber como o tempo passa e contar essa passagem em dias, meses, anos e séculos.

Já o tempo histórico-social diz respeito aos acontecimentos e às características de uma época. Quer dizer, o tempo histórico-social permite ao aluno compreender o tempo como resultado da ação de grupos sociais, em diferentes épocas.

Quando analisamos esse grupo de questões, vemos que a caracterização de época é um ponto comum a todas elas e que essa caracterização é feita a partir da observação das coisas que permanecem e das coisas que mudam num espaço específico, e através da ordenação temporal desse espaço.

O conceito de época não diz respeito apenas a um período de tempo cronológico. É uma noção mais complicada, que inclui características econômicas, sociais, políticas, ideológicas e culturais, que mostram a maneira de viver de um ou de vários povos ou grupos, num determinado momento.

As respostas de seus alunos mostram que conceitos ou concepções eles têm sobre todos esses aspectos. A partir daí, você poderá organizar várias atividades para facilitar uma percepção mais completa. Nesse caso, é importante que você crie, com sistematicamente, situações para colocá-los em contato com a reconstituição do passado. Mostrar gravuras antigas, estimular relatos orais de pessoas que viveram em outras épocas, chamar a atenção sobre as coisas que ainda existem no seu meio e que pertencem ao passado são maneiras de o aluno compreender as diferenças entre uma época e outra.

Muitas vezes, eles até constatarem essas diferenças, mas não as relacionam com as mudanças provocadas por novas necessidades que surgem à medida que o tempo passa. Isso, contudo, é uma dificuldade que pode ser superada realizando atividades que ajudem o aluno a refletir sobre o que mudou e o que ainda existe no espaço e no tempo em que eles vivem.

Saber a ordenação temporal, quer dizer, identificar a sequência de épocas solicitada nas questões **C.06** e **C.07** dependerá do entendimento dos alunos sobre a relação entre antes e depois. Nesse caso, é preciso observar se eles fazem essa relação a partir do que existe nas gravuras, identificando na gravura 15, por exemplo, os bondes como elemento do passado e, na gravura 16, os automóveis como uma característica do presente.

A aquisição dessas noções só é possível quando o sujeito é capaz de fazer abstrações quanto à duração temporal, isto é, quando percebe que o antes e o depois fazem parte de um tempo contínuo, e que cada um desses momentos tem suas próprias características.

Desse modo, se você observar que o aluno não consegue ordenar, corretamente, as gravuras das questões **C.06** e **C.07**, sugerimos fazer um trabalho intenso com atividades que o levem a ordenar fatos de seu cotidiano, como: as histórias narradas, os deslocamentos feitos, os principais fatos de sua vida que ocorreram em diferentes épocas e muitas outras situações criadas pelo grupo. Realizando essas atividades, você prepara o aluno para localizar e ordenar fatos mais antigos.

A leitura de alguns livros e materiais é interessante e pode ajudá-lo a fundamentar e organizar atividades e oficinas para desenvolver esses conteúdos. Por isso, recomendamos:

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre História**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o Conceito de História**. In: Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Estes livros são uma oportunidade para o aprofundamento teórico sobre as noções de tempo.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

Este também é um livro importante, que discute os conceitos de tempo, espaço, cultura e relações sociais.

As questões **C.03**, **C.04**, **C.10**, **C.11**, **C.12** e **C.13** relacionam-se com o domínio da noção espacial. Trabalham com aspectos como localização, representação e organização do espaço.

Para desenvolver as noções espaciais, é importante conhecer as etapas de construção do conceito de espaço. Assim, ao considerá-las no trabalho do aluno, o que parecia erro não é erro, e sim falta de domínio de uma determinada fase da noção espacial.

Mas, de que fases estamos falando? Vejamos!

As primeiras noções de espaço - próximo, longe, dentro, fora, em cima, embaixo - são adquiridas por meio do tato, da visão e dos próprios movimentos das pessoas.

Depois, principalmente com o aparecimento da linguagem, começa a ser construída a noção de espaço representativo. É a época em que o sujeito consegue compreender as ações das pessoas sobre o espaço e tem condições de representá-lo, falando sobre ele, desenhando-o, etc.

Mais tarde, o sujeito consegue se localizar, coordenando diferentes pontos de vista. É quando se percebe à direita ou à esquerda de alguém ou de algum objeto.

As questões **C.03**, **C.04**, **C.10** e **C.11** exigem que o aluno saiba coordenar posições que variam de acordo com o lugar ou o ponto de vista do observador. Nesse caso, ele deverá perceber, por exemplo, "coisas à sua direita", "coisas à nossa direita", "coisas à direita do outro".

Portanto, quando o aluno não consegue resolver essas questões, significa que é preciso trabalhar as noções mais simples de localização espacial, tais como: dentro, fora, interior, exterior, para depois chegar aos conceitos de direita e de esquerda. Para isso, devem ser criadas muitas atividades, utilizando desenhos feitos por eles, gravuras, mapas e plantas de espaços conhecidos.

Se o aluno encontrar dificuldades para resolver as questões **C.12** (A, B, C, D) e **C.13**, é porque ele não consegue trabalhar com os desenhos que representam o espaço. O mapa, por exemplo, é um instrumento muito comum usado na escola para orientar, localizar e informar.

O mapa é, portanto, uma representação gráfica, ou seja, um desenho do mundo real que reproduz a realidade a partir de símbolos. Aprender a usá-lo é um processo que se realiza por etapas. Para poder trabalhar com os mapas na sala de aula é preciso, antes, um período para formar a representação mental. Nesse período, constroem-se, pouco a pouco, as relações espaciais e a compreensão do mundo físico e social.

No início, o aluno deve ser considerado um “mapeador”: ele próprio escolhe os símbolos por meio dos quais vai representar a realidade, física ou social. Nesse caso, é ele quem cria os símbolos. Só depois dessa etapa o aluno transforma-se num usuário de mapas. Passa, então, a ler e interpretar mapas elaborados por outras pessoas, a ler e interpretar símbolos criados pelos outros.

Nesse sentido, deverão ser feitas muitas atividades de criação de mapas e plantas de espaços conhecidos, para que o aluno, progressivamente, adquira as noções básicas de representação, tais como legenda, escala, limites e fronteiras.

Para ajudá-lo a desenvolver os conceitos e atividades relacionados a todos os itens da questão **C.12**, sugerimos a leitura do livro de Heloísa Dupas Penteado, já citado. Nele, você encontra sugestões para trabalhar a noção de espaço, desde o espaço natural até o espaço humanizado.

Sugerimos também o seguinte livro para maior compreensão do assunto.

ANTUNES, Aracy e outros. **Estudos Sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Access, 1993.

Este livro analisa a teoria e a prática dos Estudos Sociais. Apresenta uma grande quantidade de atividades que podem auxiliá-lo no trabalho em sala de aula. É um livro difícil de encontrar, e você pode pedi-lo na própria editora pelos telefones: 021- 2461724 ou 021- 2867940.

Recomendamos, ainda, alguns livros que podem ajudá-lo a pensar a criação de oficinas, a leitura de textos e outras atividades para trabalhar, em sala de aula, noções de tempo e de espaço.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do Desenho e a Educação do Educador**. São Paulo: Loyola, sem data.

REVERBEL, Olga. **Teatro na Sala de Aula**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1979.

LEAL, Antônio. **Fala Maria Favela**: uma experiência de alfabetização. São Paulo: Ática, 1988.

**A Prática de Ensino de História**. Caderno Cedes, São Paulo, n. 10, 1984.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e Aprendendo História**. São Paulo: EPU, 1985.

PINSKY, Jaime (org.). **O Ensino da História e a Criação do Fato**. São Paulo: Cortez, 1988.

CABRINI, Conceição e outros. **O Ensino da História**: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 3ª ed. Campinas, São Paulo, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DI GIOVANNI, Maria Lúcia Ruiz. **História**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério do 2º Grau).

As questões **C.14**, **C.15** (A, B) e **C.16** trabalham com a noção de direitos e deveres do cidadão. A clareza e a compreensão desses direitos e deveres tornam o indivíduo mais autônomo e possibilitam o exercício de sua cidadania de forma mais crítica. Daí a importância de, em sala de aula, discutirem-se de modo ativo e consciente as situações-problema da vida cotidiana, relacionadas aos direitos civis, que envolvem a liberdade individual: liberdade de ir e vir, de imprensa, de fé, os direitos à justiça, à propriedade e a fazer contratos. Neles também se incluem situações relacionadas aos direitos políticos, isto é, participar do exercício do poder político como eleitor ou membro de uma instituição. E, finalmente, destaca-se a importância de debaterem-se os direitos sociais, ligados a um mínimo de bem estar social, econômico e de segurança.

As discussões sobre os temas da cidadania, em oficinas ou a partir da leitura de textos, levam os alunos a uma atitude mais participativa e de diálogo, no mundo em que vivemos.

Na questão **C.16**, o aluno poderá responder, por exemplo, que não se deve pichar um prédio só porque os prédios costumam ser altos e fica difícil de limpar. Essa resposta mostra que o aluno não tem uma plena consciência da necessidade de se preservar o patrimônio histórico. Nesse caso, devemos discutir textos, fazer oficinas, mostrar filmes e gravuras que recuperem a memória histórica, a cultura dos povos e a necessidade de sua preservação ao longo dos “tempos”.

Como leituras que lhe possibilitem aprofundar os estudos sobre o tema de cidadania, recomendamos uma bibliografia bastante diversificada.

CANDAU, Vera e outros. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera e outros. **Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BETTO, Frei. **Introdução à Política Brasileira**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

DIMENSTEIN, G. **O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINEZ, Paulo. **Forma de Governo: o que queremos para o Brasil?** São Paulo: Moderna, 1992 (Coleção Polêmica).

Além disso, recomendamos a leitura da **Constituição Federal** de 1988.

A questão **C.17** (A, B, C) envolve noções ligadas a trabalho e processo produtivo.

A questão **C.17(A)** pretende avaliar as etapas do processo de produção, em face da relação entre os diferentes tipos de trabalhadores. Caso o aluno tenha indicado em sua resposta cinco profissionais, ou menos, apenas da área da construção civil, quer dizer, se o aluno, por exemplo, indicou somente pedreiro, mestre-de-obras, carpinteiro e engenheiro, todos ligados à própria construção do prédio, podemos constatar que ele tem uma visão limitada do processo produtivo.

Por fim, se a resposta do aluno abrangeu seis ou mais tipos de profissionais, apontando trabalhadores de diferentes setores ligados à construção civil como pedreira, olaria, venda de materiais de construção, carpintaria, hidráulica, engenharia, entre outros, observamos que esse aluno tem uma noção bem mais ampla do processo produtivo e até relaciona vários setores da produção.

As questões **C.17(B)** e **C.17(C)** têm como objetivo avaliar a noção de relação entre os diferentes setores econômicos: primário - que abrange a pesca, caça, coleta, agricultura, pecuária, mineração; secundário - que envolve a transformação dos recursos naturais pela indústria (alimentícia, metalúrgica, etc.) e setor terciário - que inclui atividades de comércio e serviços, tais como mercados, feiras, educação, saúde, bancos, entre outros. As questões buscam aferir, ainda, a capacidade de o aluno ordenar as etapas da produção, da plantação ao consumidor. Finalmente, avaliam a aptidão do aluno para transferir conhecimentos para a vida cotidiana.

Se as respostas de seus alunos demonstram que eles não têm ideias muito claras sobre esses aspectos, é interessante realizar oficinas nas quais eles possam conversar sobre suas próprias atividades profissionais, de seus vizinhos, amigos e outras pessoas conhecidas, próximas ou não; fazer visitas a indústrias, sindicatos, etc.

O livro de S. Albornoz, **Trabalho**, volume 171 da Coleção Primeiros Passos, editado pela Brasiliense, apresenta sugestões ricas sobre o tema.

## 4.6. A Avaliação Diagnóstica sobre Noções Científicas, com Base no Questionário Aplicado

Na área de Ciências, como nos outros campos, é fundamental que você não ofereça conhecimentos prontos ao alfabetizando, já que a aprendizagem só acontece de fato quando o aluno constrói o conhecimento científico a partir de suas próprias experiências.

Isso significa que as pessoas não assimilam conceitos prontos. O ponto de partida é sempre a experiência concreta das pessoas com o fenômeno, fato ou realidade científica com que estejamos lidando no processo pedagógico.

A formação de conceitos dá-se a partir da vivência da pessoa num processo em que é necessário abstrair, ou seja, isolar seus elementos da experiência concreta da qual fazem parte, para examiná-los ou analisá-los.

Assim, na formação de conceitos, dois processos ocorrem juntos: a análise e a síntese. Isto quer dizer que essa formação é um processo que une e separa, que classifica, que reconhece semelhanças e diferenças.

No trabalho pedagógico com Ciências, você estará lidando o tempo todo com a formação de conceitos. Por isso, você deverá levar em conta que o alfabetizando elabora uma série de pressupostos para explicar fatos e fenômenos científicos para os quais a Ciência contemporânea oferece explicações.

Como lidar, então, ao mesmo tempo, com as noções que o alfabetizando construiu a partir de sua própria experiência e com as explicações dadas pela Ciência? Nesse ponto, é importante ressaltar que não se trata de privilegiar uma explicação ou outra.

Por um lado, é necessário respeitar as noções dos adultos sobre as questões científicas, levando em conta os raciocínios, as relações, as comparações e as analogias que eles estabelecem. A partir dessas observações, você deve apresentar ao alfabetizando a Ciência contemporânea. Com isto, você estará lhe permitindo o maior contato possível com as explicações que, em nossa época, são consideradas corretas, assim como o conhecimento dos caminhos pelos quais os homens construíram suas explicações, através do tempo.

Nesse sentido, o papel do alfabetizador é o de propor situações científicas que possam ser solucionadas pelos alfabetizados a partir de experiências concretas. Quando as soluções dadas por eles não correspondem ao conhecimento científico que se pretende construir, elas não devem ser encaradas como erros e sim como etapas que, no processo de construção, serão vencidas a partir de novas situações-problema. (Cf. Signorelli, 1990)

Existem conhecimentos científicos que, quando comparados com nossas experiências, nos parecem absurdos. Um bom exemplo disso é a questão **D.01**, sobre o movimento da Terra.

Nessa questão, a escolha do item (A) ilustra o fato de que o entrevistado permanece com sua visão centrada nos fatos observados, sem relacioná-los a nenhum modelo explicativo que considere a Terra como parte do sistema solar. Neste caso, a pessoa não sente a necessidade de explicar esses acontecimentos. Você pode ajudá-la na construção dos conceitos de translação e rotação questionando, por exemplo, de que maneira o Sol teria ido para a montanha.

A resposta (B) identifica um hipotético movimento de translação da Terra em torno do Sol, como explicação para a existência de dias e noites. A razão mais provável para esse tipo de resposta decorre da memorização ou de aprendizado não significativo. Nesses casos, é comum que as pessoas aprendam que o giro da Terra tem a ver com dias e noites, embora não saibam precisar o que gira em torno de quê.

A resposta (C) é aquela aceita cientificamente. Nesse caso, você terá um papel central, já que é muito difícil que os sujeitos cheguem a essa resposta sem a influência de algum tipo de processo educativo intencional.

A resposta (D) combina a percepção do alfabetizando de que o Sol se move no céu durante o dia com a informação de que dias e noites têm a ver com giros envolvendo a Terra e o Sol. A popularidade dessa resposta ilustra a resistência de muitas pessoas em abandonar suas concepções mais arraigadas, quando estas se chocam com explicações científicas. Como nós estamos na superfície da Terra e giramos junto com ela, não percebemos esse movimento. Por esse motivo, as pessoas têm a sensação de estar paradas e de que é o Sol que se movimenta.

A escola geralmente ignora essa percepção e informa-nos que a Terra se movimenta em torno de si mesma, determinando os dias e as noites, e em torno do Sol, determinando a passagem do ano. A julgar pela nossa experiência cotidiana, na qual temos a sensação de estar parados, essa explicação pode nos parecer absurda.

Uma maneira de trabalhar para que essa informação tenha algum significado para o alfabetizando é fazer com que ele chegue às informações sobre os movimentos de rotação e de translação da Terra, a partir da manipulação de um modelo que lhe permita observar o fenômeno como se o sujeito estivesse “de fora da Terra”. Esse modelo pode ser construído a partir de uma bola qualquer representando a Terra e de uma lâmpada ou lanterna representando o Sol.

Além das experiências com modelos, é interessante trabalhar com a história da construção do conhecimento sobre os movimentos da Terra. Esse estudo permite perceber que a humanidade passou pelas mesmas dificuldades que a pessoa sente para compreender a dinâmica dos movimentos da Terra.

Na questão **D.02**, pode-se chegar à resposta correta, letra (D), a partir da experiência cotidiana com a roupa molhada estendida na corda ou do entendimento dos principais fatores que afetam o fenômeno, como a maior temperatura existente durante o dia e o vento que favorece a evaporação.

Diferentemente da questão **D.01**, no tema da questão **D.02** a experiência cotidiana não se contrapõe ao conhecimento científico. Portanto, é muito provável que os alfabetizandos não tenham dificuldade para responder a essa questão.

Com relação à questão **D.03**, as respostas (A) e (B) têm em comum o chamado “finalismo”. Nesse caso, o sujeito interpreta o fenômeno da chuva a partir de alguma necessidade prévia. Por exemplo, na opção (A) - a necessidade das plantas e dos animais de consumirem água - ou na opção (B) - a necessidade da própria água de chegar até seu lugar. A opção (C) é a opção científica. Ela enfatiza o ciclo envolvendo a água. A opção (D) expressa a concepção, muito difundida, de que algumas nuvens “têm” água e outras não. A opção (E) ilustra a noção de que o clima é uma dádiva divina. Aqui, vale a pena enfatizar que esse tipo de resposta expressa uma limitação no domínio científico do questionário, apesar da necessidade de se preservar o respeito às opções e às crenças do entrevistado.

Uma atividade interessante para trabalhar com o ciclo da água é a construção de um terrário. Você e seus alunos podem colocar, num vidro qualquer, pedras, barro, areia e terra preta em camadas, seguindo essa ordem. Na terra preta vocês colocam sementes e plantas de pequeno

porte, além de algumas minhocas e formigas. Finalmente, o vidro é tampado hermeticamente com plástico transparente bem preso com fita adesiva, para evitar que fiquem espaços por onde a água possa se evaporar.

Depois de algum tempo, será possível observar que a água se evapora dentro do vidro e forma gotas - “nuvens” - na tampa de plástico - “atmosfera da Terra”. Quando essas gotas ficam muito cheias, caem, assim como as nuvens muito carregadas se precipitam em forma de chuva.

Por se tratar de um quesito relativo à saúde, as respostas (A) e (C) da questão **D.04** apresentam riscos, pois listam alimentos que podem piorar a diarreia da criança. A resposta (E) também é problemática, porque não associa o desarranjo intestinal ao processo de desidratação. As opções (B) e (D) apresentam dietas adequadas a uma situação de diarreia, sendo que a opção (B) é particularmente correta para quadros de desarranjos intestinais muito intensos. Os alfabetizando têm a opção de citar outras dietas. Nesses casos, as opções adequadas deverão garantir a hidratação da criança e procurar evitar alimentos que “soltem o intestino”, como mamão, ou que produzam fermentação, como o feijão ou o leite de vaca. Uma observação relevante é que o leite materno constitui uma alimentação adequada nos casos de crianças com diarreia.

Em relação à diarreia, é importante que o alfabetizando conheça não só as dietas adequadas para tratá-las, mas também as suas causas mais comuns. Se a pessoa não souber, por exemplo, que na água que não foi filtrada nem fervida existem micróbios que podem provocar desarranjos intestinais, ela poderá continuar a dar essa água para a criança, agravando, assim, o seu estado de saúde.

Geralmente, as pessoas só acreditam naquilo que podem comprovar. No caso, você pode ajudar as pessoas a se certificarem da presença de micróbios na água fazendo com que elas observem pequenas quantidades de água através de um microscópio óptico simples.

É interessante incluir entre os tipos de água uma infusão. A infusão pode ser preparada colocando-se água com alface em um recipiente que será tampado com uma gaze. Após quatro dias, terá se formado uma superpopulação de micróbios que facilita sua observação pelo microscópio.

Se você não tiver à mão esse tipo de aparelho, procure fazer uma visita programada ao hospital ou ao posto de saúde de sua região.

Com relação à questão **D.05**, a opção (B) é a mais adequada, porque inclui a fossa séptica. As outras opções são falhas, pelo fato de se limitarem a afastar o esgoto do indivíduo, sem o devido cuidado com as consequências provocadas para as pessoas ou para o meio ambiente.

Essa questão mostra a importância de as pessoas compreenderem que o ambiente do qual fazem parte é um só. Nesse sentido, mesmo que a sujeira seja jogada longe de nós, as consequências desse ato acabam nos atingindo porque o solo fica poluído. Assim, é importante que você trabalhe com seus alunos a necessidade de construção de fossas e sumidouros, nos lugares onde não exista tratamento de esgoto.

Na questão **D.06**, as opções corretas, do ponto de vista científico, são as de letras (B), (D), (E) e (G). Embora a tabelinha não tenha se mostrado um método eficiente de controle da gravidez, razões de ordem religiosa têm levado muitas pessoas a adotar esse método.

Com relação ao tema da questão acima, é importante levar ao aluno maiores informações sobre o processo de concepção, a ação de cada um dos métodos anticoncepcionais, a utilização correta de cada método, a eficiência de cada um deles e os possíveis efeitos colaterais provocados por sua utilização.

Você pode convidar um médico da comunidade para uma visita à turma, quando ele poderá dar essas informações a partir de questões preparadas com antecedência pelos alunos.

Na questão **D.07**, as respostas (C), (E) e (F) são as que mostram os riscos em relação à prevenção do contágio da AIDS.

É muito importante que o tema dessa questão seja trabalhado em aula sem preconceitos, com sinceridade e seriedade. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio de um debate aberto, no qual as pessoas exponham as suas preocupações e suas dificuldades em relação à prevenção da doença.

É importante que você contribua para esse debate, trazendo dados sobre a progressão da doença e seus tratamentos, além de informações sobre o que é a doença, as formas de transmissão, como ela atua no organismo e que instituições fazem exames e tratamentos.

Na questão **D.08**, a associação correta deverá levar ao preenchimento das colunas da direita na seguinte ordem: (3), (1), (4) e (2). Devido ao grau de dificuldade dessa questão, deve-se esperar o preenchimento apenas parcial das respostas.

É necessário que a sala de aula represente uma oportunidade para a ampliação da participação cultural das pessoas. Nesse sentido, seu trabalho com os alunos pode ajudar para que eles estejam a par do que está acontecendo no mundo em relação aos problemas ambientais e à forma como o conhecimento científico vem sendo utilizado pela sociedade. A partir desses conhecimentos,

as pessoas podem chegar a ter uma maior participação cívica e cultural. Você e a turma podem selecionar notícias sobre esses temas para serem debatidos em conjunto.

A questão **D.09** é uma questão aberta, que comporta um grande número de possibilidades de resposta. É possível que os alunos respondam parcialmente, ou seja, que indiquem o nome do cientista sem apontar sua contribuição para a ciência, ou vice-versa. É provável, também, que o feito mencionado não tenha sido obra do cientista referido pelo alfabetizando.

Para tratar desse tema, as rodas de leitura e de debate de textos de divulgação científica sobre a vida e o trabalho dos cientistas são atividades muito ricas.

É importante que você trabalhe com seus alfabetizados a concepção de que a construção da Ciência é uma atividade coletiva. Não só o cientista interfere na sociedade, mas o tipo de sociedade em que ele viveu ou vive coloca limites e possibilidades ao trabalho científico.

Na questão **D.10**, as respostas corretas seguem a seguinte ordem:

1. SIM
2. SIM
3. NÃO

A **D.11** é uma questão aberta, que admite muitas possibilidades de resposta. O aluno pode, por exemplo, responder que o fato de ajudar a lavoura a vingar, ou de que a colheita e o trabalho estarão garantidos são, para o trabalhador rural, aspectos positivos do uso de agrotóxicos. Pode ainda responder que, para esse trabalhador, os aspectos negativos dizem respeito aos riscos para a saúde ou à dificuldade de aplicação dos produtos agrotóxicos, seja por seu mau cheiro, pelo peso do equipamento, etc.

Com relação à terra, à natureza e à plantação, o aluno poderá responder que um aspecto positivo é que a plantação fica mais forte e saudável, e um aspecto negativo deve-se à existência de possibilidades de se provocar um desequilíbrio ecológico ou de contaminação da terra. Por último, com relação aos alimentos tratados com agrotóxicos, alguém poderá achar positivo o fato de que assim podem ser produzidos mais alimentos a um preço menor e assinalar, como ponto negativo, a possibilidade de ficarem resíduos de agrotóxico nos alimentos.

Uma estratégia interessante para tratar os temas dessas duas últimas questões, que implicam uma constante atualização científica, é a que foi comentada na questão **D.08**.

No que diz respeito aos agrotóxicos, é importante ressaltar dois pontos: o primeiro diz respeito àquilo que chamamos pragas causadas pelo desequilíbrio ambiental que o ser humano produz. Isso quer dizer que elas podem ser evitadas. O segundo ponto refere-se às formas de controlar essas pragas sem aumentar o desequilíbrio ecológico, como, por exemplo, a utilização do controle biológico das pragas.

Ao finalizar a análise das questões deste bloco, você poderá perceber quais os alfabetizandos que estão mais próximos do conhecimento científico e aqueles que permanecem ligados a explicações que decorrem mais diretamente de sua experiência cotidiana.

Na área de Ciências, existe pouca literatura, de bom nível, voltada para o adulto. Por isso, você vai precisar, muitas vezes, adaptar conteúdos e material didático de livros produzidos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para orientar seu trabalho com adultos, você pode consultar o livro escrito por Demétrio Delizoi-cov e José André Angotti, **Metodologia do Ensino de Ciências**, publicado pela Cortez. Embora esse livro não seja voltado para a educação de adultos, o texto traz a marca de um trabalho que os autores desenvolveram, na década de 70, com Paulo Freire.

É interessante, também, o livro dos professores Ana Maria Pessoa de Carvalho e Daniel Gil Péres, **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**, publicado pela editora Cortez.

O livro **O que pensa o brasileiro sobre Ciência e Tecnologia**, editado pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins e pelo CNPq, em 1987, apresenta os resultados de uma pesquisa de opinião pública que sondou os pressupostos sobre Ciência e Tecnologia da população adulta urbana brasileira.

Há, ainda, algumas outras leituras que poderão ajudar você a aprofundar seus conhecimentos e a enriquecer suas ações pedagógicas. Uma delas, que ajuda a pensar a ciência e os cientistas longe de qualquer “endeusamento”, é o livro de Rubem Alves, **Filosofia da Ciência**, editado pela Brasiliense.

O livro de Rodolpho Caniato, **A Terra em que Vivemos**, editado pela Papyrus, poderá contribuir na descoberta de caminhos para tratar o tema das estações do ano, e para fugir de informações científicas e de posturas pedagógicas erradas.

Um bom exemplo para conhecer a vida dos cientistas é a coleção Os Cientistas, particularmente, **A Grande Aventura da Descoberta Científica**, que a Editora Abril publicou na década de 70.

## 4.7. Conclusões

O capítulo 4 procura consolidar uma proposta técnico-político-pedagógica de Avaliação Diagnóstica, que subsidie aos alfabetizadores de adultos alguns procedimentos de avaliação, que articulem integradamente os saberes, competências e habilidades, sejam os já construídos socioculturalmente pelos alfabetizados adultos ao longo de suas vidas, sejam os que o Alfabetismo Escolar legalmente propõe construir como direito do cidadão à escolaridade formal.

Assim, o capítulo 4 busca dialogar com os alfabetizadores de adultos com o objetivo de construir - através da Avaliação Diagnóstica - pontes e conexões entre os dois universos de alfabetismo adulto:

- de um lado, o universo dos conhecimentos e habilidades do Alfabetismo Sociocultural já experientialmente construído pelos adultos em suas relações com o mundo letrado, matemático, socioespaço-temporal e científico;
- de outro lado, explora alternativas e procedimentos que apoiem os alfabetizados adultos a se apropriarem proativamente do universo da Leitura-Escrita, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, que integram a base curricular nacional, que, em 1996, tinha como referência legal os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em relação a esse mapeamento de conhecimentos, competências e habilidades - os informais de Alfabetismo Sociocultural; os formais de Alfabetismo Escolar - são apontados a seguir algumas dimensões mais relevantes exploradas originalmente no capítulo 1 e operacionalizadas no capítulo 4:

- em relação ao Alfabetismo Adulto em Leitura-Escrita, enfatiza-se a avaliação diagnóstica sobre a forma e a relação já desenvolvidas pelo adulto alfabetizando : i) se o seu estágio de desenvolvimento diagnóstica se ele não domina ainda o código alfabético (estágio 1); ii) se faz apenas uso prático da língua, sem entretanto “transitar” pelos usos literário e científico (estágio 2); iii) se o alfabetizando adulto já desenvolve fluência e compreensão nos níveis prático, literário e científico (estágio 3);
- em relação ao Alfabetismo Lógico-Matemático, as dimensões cognitivas, competências e habilidades estão relacionadas a situações-problemas cotidianas associadas a sistema monetário, custo de vida, transporte, moradia, etc . Destaca-se igualmente como o código linguístico permeia a compreensão do código matemático, sobretudo no I Ciclo do Ensino Fundamental;

- em relação ao Alfabetismo Socioespaço-Temporal os conhecimentos e habilidades sob análise se referem à compreensão e à ação do alfabetizando adulto enquanto sujeito autônomo vis-à-vis às noções de tempo, espaço, cultura, cidadania e trabalho, que são noções e conteúdos essenciais à vida e à realidade social que o condicionam, às relações de trabalho e planejamento de suas ações na vida cotidiana;
- em relação ao Alfabetismo Científico, na perspectiva de desenvolvimento da consciência de cidadania e democracia, são explorados: i) dimensões práticas de utilização do conhecimento científico; ii) dimensões críticas sobre como o cidadão lida com políticas públicas associadas à Ciência e Tecnologia; iii) dimensões de Alfabetismo Científico-Cultura, que permitem ao alfabetizando adulto decodificar as relações de poder frente às questões de Ciência e Tecnologia na sociedade em que vive.

Assim, com base nesse arcabouço de dimensões de análise exploradas no capítulo 1 e nos quatro questionários temáticos, o capítulo 4 procura consolidar uma proposta de avaliação diagnóstica que potencialize a integração entre Alfabetismos Sociocultural e Escolar; valorize os saberes dos alfabetizados adultos como uma cultura, sistema e forma de pensar próprios; e que todos - alfabetizados adultos e seus alfabetizadores - vivem um processo permanente de construção de alfabetismos.

Além dessa ênfase, o capítulo 4 enfatiza igualmente o caráter dialógico dos processos de ensino-aprendizagem dos professores para com seus alfabetizados adultos; e a indispensável postura de acolhimento e relacionamento interpessoal. Nesse mesmo propósito, o vídeo constante do Anexo 2 promove a sensibilização pedagógica e psicossocial para com a diversidade de conhecimentos socioculturais e escolares; a valorização dos alfabetizados adultos como sujeitos conhecimentos e de protagonismo em seus grupos sociais de referência; a conscientização de que estamos todos em processo permanente de alfabetismo no desenvolvimento de descobertas, hipóteses, deduções e suposições sobre os processos de leitura e escrita, matemática, relações socioespaço-temporais e científicas.



# Anexo 1

## SUPLEMENTO GRÁFICO

*As 26 gravuras e os 4 conjuntos de dados, que integram este Suplemento Gráfico, constituem informações muito relevantes em relação aos processos de Alfabetismo Escolar e Sociocultural sendo desenvolvidos pelos adultos alfabetizandos.*

*O Suplemento Gráfico permite assim identificar os diversos níveis e conteúdos de Alfabetismo, em relação às descobertas, hipóteses, deduções e suposições, que esse adulto está construindo em seus processos cognitivos em relação à Leitura e Escrita, Cálculos e Noções Lógico-Matemáticas. Noções Socioespaço-Temporais e Científicas.*

*Nessa perspectiva, o Suplemento Gráfico constitui um recurso inestimável ao oferecer aos alfabetizadores os saberes, competências e habilidades já construídas e/ou em construção pelos alfabetizandos adultos, bem como aqueles conteúdos de Alfabetismo Escolar a serem consolidados através da Avaliação Diagnóstica, como será melhor operacionalizado no Capítulo 3, que se caracteriza como o próprio manual de instruções para a aplicação do questionário.*

***É indispensável, pois, que os alfabetizadores VEJAM PREVIAMENTE E ATENTAMENTE O VÍDEO DE ORIENTAÇÕES E DE SENSIBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA sobre como aplicar as questões bem como explorar as gravuras e os conjuntos a elas associados, em relação a cada bloco temático dos quatro questionários.***

# Relação de Gravuras que integram o Suplemento Gráfico em apoio ao questionário

## Bloco A

<b>GRAVURAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>ITEM (NS)</b>
GRAVURA 01	Símbolos	<b>A.09 e A.33</b>
GRAVURA 02	Dicionário	<b>A.11 e A.35</b>
GRAVURA 03	Crônica	<b>A.12 e A.36</b>
GRAVURA 04	Poesia	<b>A.13 e A.37</b>
GRAVURA 05	Tabela de Preço	<b>A.14 e A.38</b>
GRAVURA 06	Receita	<b>A.15 e A.39</b>
GRAVURA 07	Jornal	<b>A.16, A.17, A.40 e A.41</b>
GRAVURA 08	Ficha	<b>A.25 e A.53</b>
GRAVURA 09	Boi/Formiga	<b>A.42</b>

## Bloco B

<b>GRAVURAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>ITEM (NS)</b>
GRAVURA 10	Data	<b>B.02</b>
GRAVURA 11	Números 2/5/8	<b>B.03</b>
GRAVURA 12	Hospital	<b>B.04</b>

## Bloco C

<b>GRAVURAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>ITEM (NS)</b>
GRAVURA 13	Lapa	<b>C.01, C.02, C.05, C.06, e C.08</b>
GRAVURA 14	Lapa	<b>C.01, C.02, C.06, e C.08</b>
GRAVURA 15	Lapa	<b>C.01, C.02, C.06, e C.08</b>
GRAVURA 16	Lapa - Nova	<b>C.01, C.02, C.03, C.04, C.05, C.06, e C.08</b>
GRAVURA 17	Fatos e Situações	<b>C.05</b>
GRAVURA 18	Mapa do Brasil	<b>C.12</b>
GRAVURA 19	Mapa Simplificado	<b>C.13</b>
GRAVURA 20	Crianças na Escola	<b>C.14</b>
GRAVURA 21	Construção Civil	<b>C.17</b>
GRAVURA 22	Tipos de Trabalho	<b>C.17 (B)</b>
GRAVURA 23	Copacabana – antiga	<b>C.09</b>
GRAVURA 24	Copacabana - atual	<b>C.09 e C.10</b>

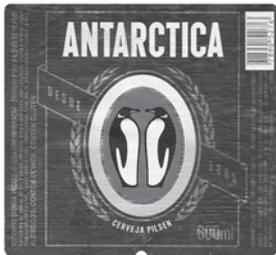
## Bloco D

<b>GRAVURAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>ITEM (NS)</b>
GRAVURA 25	Dia e Noite	<b>D.01</b>
GRAVURA 26	Diferentes Notícias	<b>D.08</b>

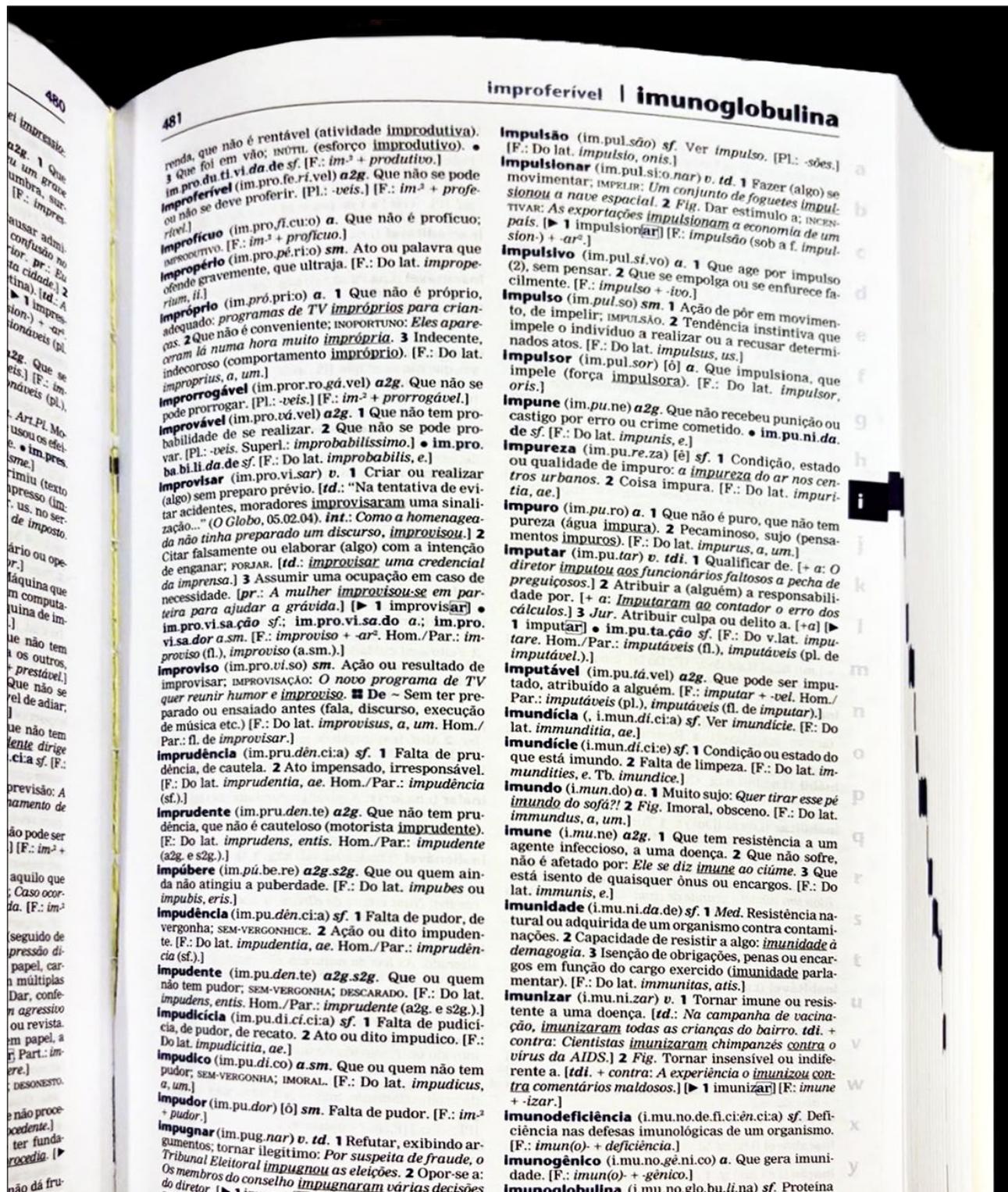
<b>CONJUNTOS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>ITEM(S)</b>
CONJUNTO 1	Dezessete cartões - leituras possíveis	<b>A.03</b>
CONJUNTO 2	Embalagem de remédio (ver nota)	<b>A.10 e A.33</b>
CONJUNTO 3	Envelope frente e verso + Carta completa	<b>A.19 a A.23 e A.43 a A.48</b>
CONJUNTO 4	Paisagens regionais	<b>C.13</b>

Nota: O entrevistador deverá apresentar uma embalagem de remédio comum, que apresente claramente as datas de fabricação, bem como o aviso para manter fora do alcance de crianças. Não consta no suplemento gráfico.

### GRAVURA 01 - Símbolos

		
	<p>R\$ 56,00</p>	
		

GRAVURA 02 - Dicionário



improferível | imunoglobulina

480  
 ei *improcaute*.  
**a2g.** 1 Que  
 tu um grace  
 umbra, sus-  
 [F.: *impro-*  
 ausar admi-  
 confusão no  
 rior. *pr.*: Eu  
 ta cidade.] 2  
 [td.: A  
 ▶ 1 impres-  
 sion-) + -ar-  
 ionáveis (pl.)  
**a2g.** Que se  
 eis.] [F.: *im-*  
 mações (pl.),  
 i. *Art.Pi.* Mo-  
 usou os efei-  
 e. • *im.pres-*  
 sme.]  
 rmiu (texto  
 apresso (im-  
 r. us. no ser-  
 de imposto.  
 ário ou ope-  
 r.)  
 máquina que  
 m computa-  
 quina de im-  
 ]  
 ue não tem  
 a os outros.  
 + *prestável*.]  
 Que não se  
 rel de adiar,  
 ]  
 ue não tem  
 lente dirige  
 .cia sf. [F.:  
 previsão: A  
 namento de  
 ão pode ser  
 ] [F.: *im-2* +  
 aquilo que  
 ; Caso ocor-  
 da. [F.: *im-2*  
 seguido de  
 pressão di-  
 papel, car-  
 múltiplas  
 Dar, confe-  
 n agressivo  
 ou revista.  
 m papel, a  
 F. Part.: *im-*  
 ere.]  
 ; DESONESTO.  
 e não proce-  
 cedente.]  
 ter funda-  
 rocedia. ▶  
 não dá fru-

481  
 renda, que não é rentável (atividade improdutiva).  
 3 Que foi em vão; INÚTIL (esforço improdutivo). •  
*im.pro.du.ti.vi.da.de* sf. [F.: *im-2* + *produtivo*.]  
**improferível** (im.pro.fe.ri.vel) **a2g.** Que não se pode  
 ou não se deve proferir. [Pl.: -veis.] [F.: *im-2* + *profe-*  
*ri.vel*.]  
**improficuo** (im.pro.fi.cu.o) **a.** Que não é proficuo;  
 improdutivo. [F.: *im-2* + *proficuo*.]  
**improperío** (im.pro.pé.ri.o) **sm.** Ato ou palavra que  
 ofende gravemente, que ultraja. [F.: Do lat. *imprope-*  
*rium, ii*.]  
**impróprio** (im.pró.pri.o) **a.** 1 Que não é próprio,  
 adequado; *programas de TV impróprios para crian-*  
*ças.* 2 Que não é conveniente; INOPORTUNO: *Eles apare-*  
*ceram lá numa hora muito imprópria.* 3 Indecente,  
 indecoroso (comportamento **impróprio**). [F.: Do lat.  
*improprius, a, um*.]  
**improrrogável** (im.pror.ro.gá.vel) **a2g.** Que não se  
 pode prorrogar. [Pl.: -veis.] [F.: *im-2* + *prorrogável*.]  
**improvável** (im.pro.vá.vel) **a2g.** 1 Que não tem pro-  
 babilidade de se realizar. 2 Que não se pode pro-  
 var. [Pl.: -veis. Superl.: *improbabilíssimo*.] • **im.pro-**  
*ba.bi.li.da.de* sf. [F.: Do lat. *improbabilis, e*.]  
**improvisar** (im.pro.vi.sar) **v.** 1 Criar ou realizar  
 (algo) sem preparo prévio. [td.: "Na tentativa de evitar  
 acidentes, moradores **improvisaram** uma sinali-  
 zação..." (O Globo, 05.02.04). *int.*: Como a homenagem  
 da não tinha preparado um discurso, **improvisou**.] 2  
 Citar falsamente ou elaborar (algo) com a intenção  
 de enganar; FORJAR. [td.: *improvisar uma credencial*  
*da imprensa*.] 3 Assumir uma ocupação em caso de  
 necessidade. [pr.: A mulher **improvisou-se** em par-  
 teira para ajudar a grávida.] ▶ 1 **improvisar**] •  
**im.pro.vi.sa.ção** sf.; **im.pro.vi.sa.do** **a.**; **im.pro-**  
*vi.sa.dor* **a.sm.** [F.: *improvisio* + -ar<sup>2</sup>. Hom./Par.: *im-*  
*provisio* (fl.), *improvisio* (a.sm.).]  
**improvisio** (im.pro.vi.so) **sm.** Ação ou resultado de  
 improvisar; IMPROVISACÃO: *O novo programa de TV*  
*quer reunir humor e improvisio.* ■ De ~ Sem ter pre-  
 parado ou ensaiado antes (fala, discurso, execução  
 de música etc.) [F.: Do lat. *improvisus, a, um*. Hom./  
 Par.: fl. de *improvisar*.]  
**imprudência** (im.pru.dên.ci.a) **sf.** 1 Falta de pru-  
 dência, de cautela. 2 Ato impensado, irresponsável.  
 [F.: Do lat. *imprudencia, ae*. Hom./Par.: *imprudência*  
 (sf.).]  
**imprudente** (im.pru.den.te) **a2g.** Que não tem pru-  
 dência, que não é cauteloso (motorista **imprudente**).  
 [F.: Do lat. *imprudens, entis*. Hom./Par.: *impudente*  
 (a2g. e s2g.).]  
**impúbere** (im.pú.be.re) **a2g.s2g.** Que ou quem ain-  
 da não atingiu a puberdade. [F.: Do lat. *impubes* ou  
*impubis, eris*.]  
**impudência** (im.pu.dên.ci.a) **sf.** 1 Falta de pudor, de  
 vergonha; SEM-VERGONHA. 2 Ação ou dito impuden-  
 te. [F.: Do lat. *impudentia, ae*. Hom./Par.: *imprudên-*  
*cia* (sf.).]  
**impudente** (im.pu.den.te) **a2g.s2g.** Que ou quem  
 não tem pudor; SEM-VERGONHA; DESCARADO. [F.: Do lat.  
*impudens, entis*. Hom./Par.: *imprudente* (a2g. e s2g.).]  
**impudicícia** (im.pu.di.ci.ci.a) **sf.** 1 Falta de pudici-  
 cia, de pudor, de recato. 2 Ato ou dito impudico. [F.:  
 Do lat. *impudicitia, ae*.]  
**impudico** (im.pu.di.co) **a.sm.** Que ou quem não tem  
 pudor; SEM-VERGONHA; IMORAL. [F.: Do lat. *impudicus,*  
*a, um*.]  
**impudor** (im.pu.dor) [ó] **sm.** Falta de pudor. [F.: *im-2*  
 + *pudor*.]  
**impugnar** (im.pug.nar) **v. td.** 1 Refutar, exibindo argu-  
 mentos; tornar ilegítimo: *Por suspeita de fraude, o*  
*Tribunal Eleitoral **impugnou** as eleições.* 2 Opor-se a:  
*Os membros do conselho **impugnaram** várias decisões*

**impulsão** (im.pul.são) **sf.** Ver *impulso*. [Pl.: -sões.]  
 [F.: Do lat. *impulsio, onis*.]  
**impulsionar** (im.pul.sio.nar) **v. td.** 1 Fazer (algo) se  
 movimentar; IMPELIR: *Um conjunto de foguetes **impul-***  
*sionou a nave espacial.* 2 Fig. Dar estímulo a; INCEN-  
 TIVAR: *As exportações **impulsionam** a economia de um*  
*país.* ▶ 1 **impulsionar**] [F.: *impulsio* (sob a f. *impul-*  
*sion-*) + -ar<sup>2</sup>.]  
**impulsivo** (im.pul.sí.vo) **a.** 1 Que age por impulso  
 (2), sem pensar. 2 Que se empolga ou se enfurece fa-  
 cilmente. [F.: *impulso* + -ivo].  
**impulso** (im.pul.so) **sm.** 1 Ação de pôr em movimen-  
 to, de impelir; IMPULSÃO. 2 Tendência instintiva que  
 impele o indivíduo a realizar ou a recusar determi-  
 nados atos. [F.: Do lat. *impulsus, us*.]  
**impulsor** (im.pul.sor) [ó] **a.** Que impulsiona, que  
 impele (força **impulsora**). [F.: Do lat. *impulsor,*  
*oris*.]  
**impune** (im.pu.ne) **a2g.** Que não recebeu punição ou  
 castigo por erro ou crime cometido. • **im.pu.ni.da-**  
*de* sf. [F.: Do lat. *impunis, e*.]  
**impureza** (im.pu.re.za) [ê] **sf.** 1 Condição, estado  
 ou qualidade de impuro: *a impureza do ar nos cen-*  
*tros urbanos.* 2 Coisa impura. [F.: Do lat. *impuri-*  
*tia, ae*.]  
**impuro** (im.pu.ro) **a.** 1 Que não é puro, que não tem  
 pureza (água impura). 2 Pecaminoso, sujo (pensa-  
 mentos impuros). [F.: Do lat. *impurus, a, um*.]  
**imputar** (im.pu.tar) **v. td.** 1 Qualificar de. [+ a: *O*  
*diretor **imputou** aos funcionários faltosos a pecha de*  
*preguiçosos.*] 2 Atribuir a (alguém) a responsabi-  
 lidade por. [+ a: ***Imputaram** ao contador o erro dos*  
*cálculos.*] 3 *Jur.* Atribuir culpa ou delito a. [+a] ▶  
 1 **imputar**] • **im.pu.ta.ção** sf. [F.: Do v.lat. *impu-*  
*tare*. Hom./Par.: *imputáveis* (fl.), *imputáveis* (pl. de  
*imputável*).]  
**imputável** (im.pu.tá.vel) **a2g.** Que pode ser impu-  
 tado, atribuído a alguém. [F.: *imputar* + -vel. Hom./  
 Par.: *imputáveis* (pl.), *imputáveis* (fl. de *imputar*).]  
**imundícia** (i.mun.di.ci.a) **sf.** Ver *imundície*. [F.: Do  
 lat. *immunditia, ae*.]  
**imundície** (i.mun.di.ci.e) **sf.** 1 Condição ou estado do  
 que está imundo. 2 Falta de limpeza. [F.: Do lat. *im-*  
*mundities, e*. Tb. *imundice*.]  
**imundo** (i.mun.do) **a.** 1 Muito sujo: *Quer tirar esse pé*  
*imundo do sofá?* 2 Fig. Imoral, obsceno. [F.: Do lat.  
*immundus, a, um*.]  
**imune** (i.mu.ne) **a2g.** 1 Que tem resistência a um  
 agente infeccioso, a uma doença. 2 Que não sofre,  
 não é afetado por: *Ele se diz **imune** ao ciúme.* 3 Que  
 está isento de quaisquer ônus ou encargos. [F.: Do  
 lat. *immunis, e*.]  
**imunidade** (i.mu.ni.da.de) **sf.** 1 *Med.* Resistência natu-  
 ral ou adquirida de um organismo contra contami-  
 nações. 2 Capacidade de resistir a algo: *imunidade à*  
*demagogia.* 3 Isenção de obrigações, penas ou encar-  
 gos em função do cargo exercido (imunidade parla-  
 mentar). [F.: Do lat. *immunitas, atis*.]  
**imunizar** (i.mu.ni.zar) **v.** 1 Tornar imune ou resis-  
 tente a uma doença. [td.: *Na campanha de vacina-*  
*ção, **imunizaram** todas as crianças do bairro.* *tdi.* +  
*contra:* *Cientistas **imunizaram** chimpanzés **contra***  
*o vírus da AIDS.*] 2 Fig. Tornar insensível ou indife-  
 rente a. [tdi. + *contra:* *A experiência o **imunizou** **con-***  
*tra comentários maldosos.*] ▶ 1 **imunizar**] [F.: *imune*  
 + -izar].]  
**imunodeficiência** (i.mu.no.de.fi.ci.ên.ci.a) **sf.** Defi-  
 ciência nas defesas imunológicas de um organismo.  
 [F.: *imun(o)* + *deficiência*.]  
**imunogênico** (i.mu.no.gê.ni.co) **a.** Que gera imuni-  
 dade. [F.: *imun(o)* + *gênico*.]  
**imunoglobulina** (i.mu.no.glo.bu.li.na) **sf.** Proteína

## GRAVURA 03 - Crônica

**“Chatear” e “encher”**

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer na cidade.

– Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

– Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

– O Valdemar, por obséquio.

– Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

– Mas não é do número tal?

– É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

– Por favor, o Valdemar já chegou?

– Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

– Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

– Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

– Escuta uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado?

O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

– Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

(P. M. C.)

## GRAVURA 04 - Poesia

**José**

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José?

Está sem mulher,  
está sem discurso,  
está sem carinho,  
já não pode beber,  
já não pode fumar,  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,

o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio  
não veio a utopia  
e tudo acabou  
e tudo fugiu  
e tudo mofou,  
e agora, José?

E agora, José?  
Sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,  
sua lavra de ouro,  
seu terno de vidro,  
sua incoerência,  
seu ódio – e agora?

Com a chave na mão  
quer abrir a porta,  
não existe porta;  
quer morrer no mar,  
mas o mar secou;  
quer ir para Minas,  
Minas não há mais.  
José, e agora?

Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,  
se você dormisse,  
se você cansasse,  
se você morresse...

Mas você não morre,  
você é duro, José!

Sozinho no escuro  
qual bicho-do-mato,  
sem teogonia,  
sem parede nua  
para se encostra,  
sem cavalo preto  
que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?

**Carlos Drummond de Andrade**

## GRAVURA 05 - Tabela de Preços

**TABELA DE**  
*preços*

	R\$
Pastel	1,00
Pão com manteiga	0,40
Queijo-quente	1,50
Misto-quente	1,60
Cachorro-quente	1,20
Caldo de cana	1,00
Refrigerante	0,75
Cerveja	1,60
Cachaça	0,50
Café	0,40
Café com leite	0,65
Água	0,50

## GRAVURA 06 - Receita

Bolo de CenouraIngredientes

- 3 cenouras
- 4 ovos
- 1 xícara de óleo
- 2 xícaras de farinha de trigo
- 2 xícaras de açúcar
- 1 colher de sopa de fermento em pó

modo de fazer:

Peneire a farinha, o açúcar e o fermento numa tigela e misture.

Bata as cenouras picadas, os ovos e o óleo no liquidificador e despeje na tigela.

Mexa devagar até tudo ficar misturado.

Despeje a massa numa forma untada e pulverizada de farinha e deixe assar por meia hora.

Para ficar mais gostoso, faça uma cobertura de chocolate e coloque em cima do bolo.

# GRAVURA 07 - Jornal

TERÇA-FEIRA, 23 DE JULHO DE 1996 3ª Edição

OLIMPIADA - JORNAL DO BRASIL 5

"Não nadei muito bem a eliminatória. Nadei o suficiente para me classificar"

Alexander Popov, nadador russo

"Nosso primeiro objetivo no revezamento 4x100m é ir à final. Depois, vamos buscar uma medalha"

Alberto Klar, técnico da nataçao brasileira

## Gustavo entra para história

Nadador consegue medalha de bronze, enquanto Fernando Scherer ficou em quinto lugar na prova ganha por Alexander Popov

MÁRIO ANDRADA E SILVA  
Correspondente

ATLANTA, EUA — Gustavo Borges fez o melhor tempo da sua vida e da história da nataçao sul-americana (49:02) e garantiu a medalha de prata nos 200m livre. A medalha de ouro ficou com o russo Alexander Popov, que conquistou o bicampeonato olímpico e provou que ainda não está pronto o nadador que poderia batê-lo. Popov nadou os 100m livre sem toca — "não uso e nunca vou usa-la" — em 48:74. O americano Gary Hall pegou a medalha de prata com 48:81. Fernando Scherer, outra promessa brasileira, terminou em quinto lugar, com 49:57.

O resultado da final mais importante da nataçao olímpica de Atlanta foi uma homenagem a lógica. Nadadores que poderiam trazer qualquer tipo de surpresa como o brasileiro Scherer, o holandês Pieter van Den Hoogenband, o venezuelano Francisco Sánchez e o porto-riquenho Ricardo Busquets, não aguentaram a pressão de uma final olímpica.

Popov ganhou sem precisar intimidar seus adversários antes da prova. "Não precisei demolir os meus adversários com olhares e força mental como costumava fazer. Na verdade eu queria botar pressão sobre mim mesmo e por isso não olhei para os lados. As vezes eu preciso sentir algum tipo de pressão para nadar melhor", falou o inventor.

Gustavo Borges sim, olhou para Popov antes da largada e de longe parecia tentar exercer a pressão que o russo, sem ele saber, estava tentando receber para se motivar a ganhar outra. "Gostei muito da minha prova. Foi uma prova muito

rápida, acho até que a mais rápida de todos os tempos. Eu queria nadar em 48s. Se a olimpíada terminasse hoje eu já estaria satisfeito. Podem me esperar que em Sidney eu estou de volta. Esse esporte é muito bom para eu largar", disse o brasileiro, agora nosso recordista de medalhas olímpicas.

Gustavo reconheceu que a prata ou ouro teriam sido melhores e lembrou de sua evolução dizendo que com o tempo da medalha de bronze ele deixa muito feliz. Amanhã (hoje) o revezamento vai dar o que falar, podem apostar nisso. "falou o Peru, abreviação de pirulito antes de entrar para fazer o xixi do exame anti-doping pela segunda vez em três dias.

Na hora da entrevista coletiva, Gustavo se divertiu conversando com Popov sobre as perguntas dos jornalistas locais e a insistência dos americanos em querer saber a opinião de Gary Hall sobre todos os detalhes da prova enquanto o vencedor ficava calado com olhar perdido ao lado de seu freguês de caderneta.

Popov respondeu algumas perguntas tentando ser o mais gentil possível mas não alongou nenhuma resposta e quando falou que não tinha executado o seu tradicional exercício de pressão psicológica sobre os adversários acabou sendo obrigado a explicar que ele não precisa mais fazer pressão porque no momento muito melhor do que todos os outros nadadores do mundo.

Borges endossou a confiança que Scherer tinha depositado no revezamento 4 X 100. "O nosso revezamento está muito bem e tem todas as chances", disse.

### Presença brasileira

ATLANTA, EUA — Três dias, três medalhas. A nataçao brasileira colheu dois finalistas na prova dos 100m e ainda empilhou sua segunda medalha em Atlanta. Gustavo Borges nadou o que podia e recebeu o bronze que lhe e de direito, numa competição onde os rivais estrangeiros eram superiores na própria avaliação do brasileiro. Fernando Scherer pareceu assustado com o fato de estar disputando sua única final olímpica mas a final mais importante da nataçao. Nadou uma prova estranha, derivou demais para a direita na perna final e acabou em quinto lugar.

A melhor notícia para a nataçao brasileira vem do índice de presença que não do resultado obtido. Com

dois nadadores entre os melhores do mundo na prova dos 100m, o Brasil merece a condução de favorito para a final do revezamento de hoje. "Hoje (ontem) não era um bom dia para eu nadar os 100m. E não me perguntam o motivo porque eu não sei dizer. Não nadei no meu limite. O importante agora é que o Brasil teve dois nadadores na final e nos vamos arrebentar no revezamento", disse Nuxa prometendo arrebentar também na prova dos 50m livre.

Gustavo Borges também também prometeu uma medalha no revezamento, que poderia ser a sua quarta e a terceira do Brasil na nataçao.

### Uma chance de ouro

ATLANTA, EUA — O Brasil inteiro estava hoje diante da TV torcendo pelo revezamento 4x100m livre. Comandados por Gustavo Borges e Nuxa, os brasileiros caem na piscina com chances reais de conquistar a primeira medalha de ouro do Brasil nos Jogos de Atlanta. O quarteto nacional, que tem ainda Alexandre Masiera e André A. Ordeiro, detem o recorde sul-americano (1:51m19.35) e depois do bom desempenho de ontem nos

100m livre — Gustavo foi bronze e Nuxa chegou em quinto — e apontado como um dos favoritos.

Outra chance de medalha na nataçao e com o fundista Luiz Lima. Ele compete nos 400m livre. Quem também tenta uma medalha e Rogério Romero, nos 100m costas. Romero é o recordista sul-americano da prova (5:04:47). No feminino, Gabrielle Rose nada os 100m borboleta, poucas chances de chegar à final.



Gustavo Borges, após conquistar a sua segunda medalha numa mesma Olimpíada, faz planos para uma de ouro, no revezamento 4 x 100m

## Ninguém pode derrotar Popov



Popov não é o único nadador a merecer o tratamento especial da mídia

ATLANTA, EUA — Alexander Popov pode nadar os 100m em 47:8, quatro décimos de segundo abaixo da atual marca mundial que a pertence ao russo. Quem garante a evolução da nataçao mundial até a casa dos 47 segundos é o técnico, mentor intelectual, e principal amigo do nadador russo, Gienadi Touretski.

Touretski concedeu uma entrevista exclusiva ao JORNAL DO BRASIL logo após a vitória de seu pupilo na prova dos 100m livre em Atlanta. "Popov treina para fazer os 47:8 e pode fazê-lo assim que nadar em boas condições. Ele não nadou bem hoje, mas isso é normal, ele também não foi muito exigido. Um nadador tem que puxar nos treinos para uma marca muito superior, porque durante as competições sempre existem fatores externos que prejudicam a performance. Não pensem que é fácil, viajar da Austrália (onde Popov treina) até aqui, enfrentar todo esse ambiente com a pressão da mídia e dos americanos", diz Touretski, que além de treinar o russo treina tam-

bém a equipe australiana de nataçao.

O técnico de Popov fala olhando no olho de seu interlocutor sem escolher palavras. "Alex está pronto para dominar a nataçao nos próximos dois anos e vai dominá-la agora, se ele quiser estender este domínio para os próximos quatro anos precisa começar a treinar amanhã. Falou o treinador, respondendo a pergunta de quanto seria possível vencer o campeonato mundial e bicampeonato olímpico.

Sobre o duplo medalista brasileiro em Atlanta, Touretski foi crítico. "O Borges é um bom garoto mas precisa treinar mais, precisa endurecer mais. Ele não teve muita sorte hoje talvez. Sua bragação melhor ou um pouco mais ele ainda não é capaz de nadar na casa de 48s", falou o treinador, assando discretamente que o brasileiro ainda está longe de uma vitória sobre o melhor nadador da atualidade e provavelmente o melhor nadador de todos os tempos (M. F. S.).

### Herói de carne e osso

O melhor nadador do mundo parece cidadão comum na piscina de aquecimento do Natatorun da Universidade Georgia Tech, onde são disputadas as provas aquáticas dos Jogos Olímpicos de Atlanta. Todos sabem que Alexander Popov irá aparecer, pois ele está escalado para nadar na raia quatro, a raia dos privilegiados na oitava e última série classificatória para a prova dos 100m nado livre, e ainda assim todos esperam com uma ansiedade diferente o momento de vê-lo primeiro, misturado a pelo menos outros 150 nadadores na piscina principal ou na piscina de aquecimento do belo complexo de nataçao.

Se quem o conhece, podem e tem seu rosto fixo na memória e capaz de reconhecer o russo de 24 anos, 1,97m de altura e 79kg, quando ele surge para começar seu trabalho de aquecimento. Popov e de carne e osso, como lembram os brasileiros Gustavo Borges e Fer-

nando Scherer, o Nuxa. E também parece uma máquina de nadar, capaz de feitos impressionantes, como a vitória de ontem. Em agosto quer a perda de uma prova desde 1991, tem o recorde mundial, todos títulos que quer e nenhum plano para ser derrotado nos próximos anos.

Quem nunca viu Popov tem uma tarefa árdua para encontrar o russo que possui uma missão impossível: se quiser falar com ele. O primeiro passo é tentar achar um jornalista brasileiro que tenha acesso ao complexo do belo complexo de nataçao, de sandálias, shorts e macacão verde. Assim que estiver na piscina e escandinosos também quem o chama figurino. Tentar falar com ele é uma tarefa árdua, mas não impossível. Popov e de carne e osso, como lembram os brasileiros Gustavo Borges e Fer-

	Sul-Americano	Olimpico	Mundial
400m livre masculino	Quiñones (EUA) 03:53:94	Quiñones (EUA) 03:45:00	Quiñones (EUA) 03:43:88
100m costas masculino	Rogério Romero (BRA) 00:56:47	Jeff Rouse (EUA) 00:53:86	Jeff Rouse (EUA) 00:53:86
200m peito feminino	Gabrielle Rose (BRA) 02:35:10	Sylvia Jessault (FRA) 02:26:85	Patricia Brown (AUS) 02:24:76
100m borboleta feminino	Gabrielle Rose (BRA) 01:40:123	Hong Chun (CHN) 00:58:62	Bary Weaver (AUS) 00:57:93
4x100m livre masculino	Brasil 03:18:35	Estados Unidos 03:16:53	Estados Unidos 03:15:11
	Med. Seg. Cel.	Med. Seg. Cel.	Med. Seg. Cel.

## GRAVURA 08 - Ficha

## FICHA CADASTRAL

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

ENDEREÇO:

BAIRRO:

CEP:

CIDADE:

UF:

IDENTIDADE:

ORGÃO EXPEDIDOR:

CPF:

### GRAVURA 09 - Boi/Formiga

	
<b>FORMIGA</b>	<b>BOI</b>



### GRAVURA 10 - Data

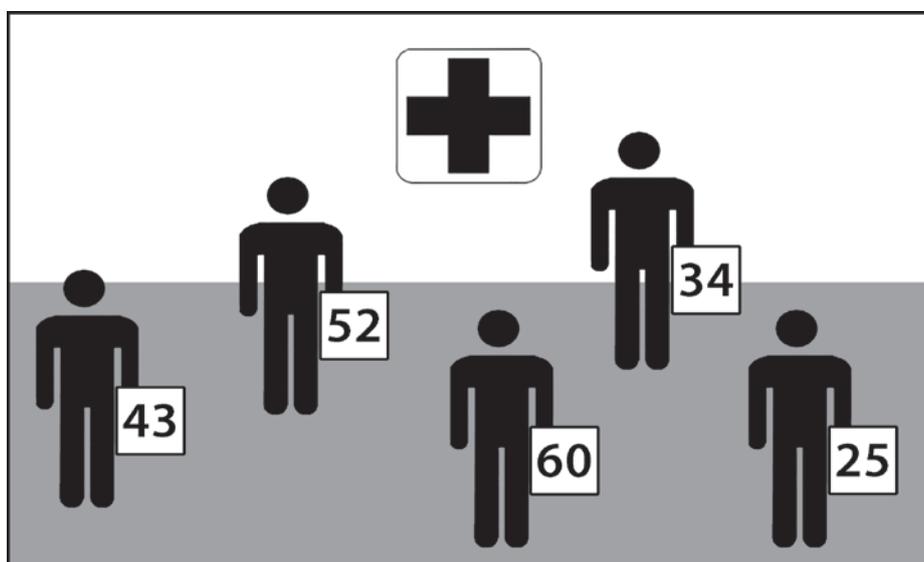
**25-7-1996**

GRAVURA 11 - Números 2/5/8

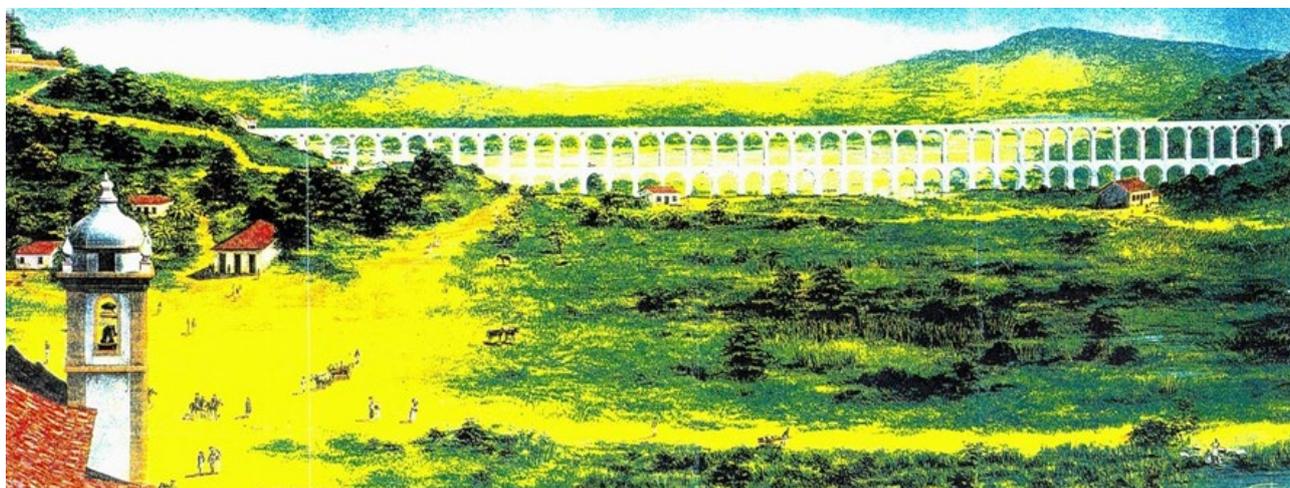
582	258
285	825
852	528



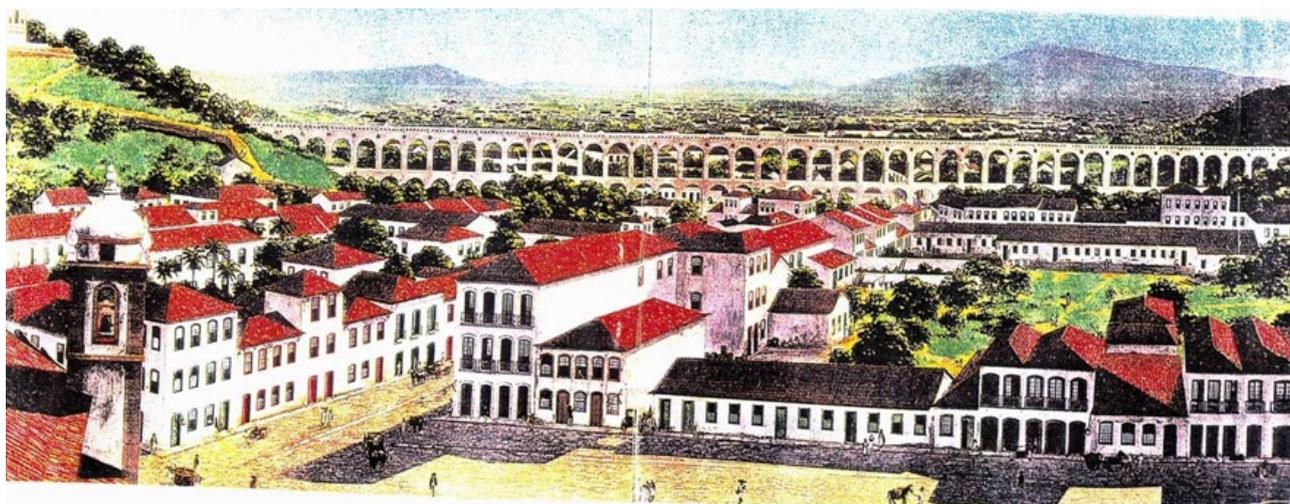
GRAVURA 12 - Hospital



## GRAVURA 13 - Lapa



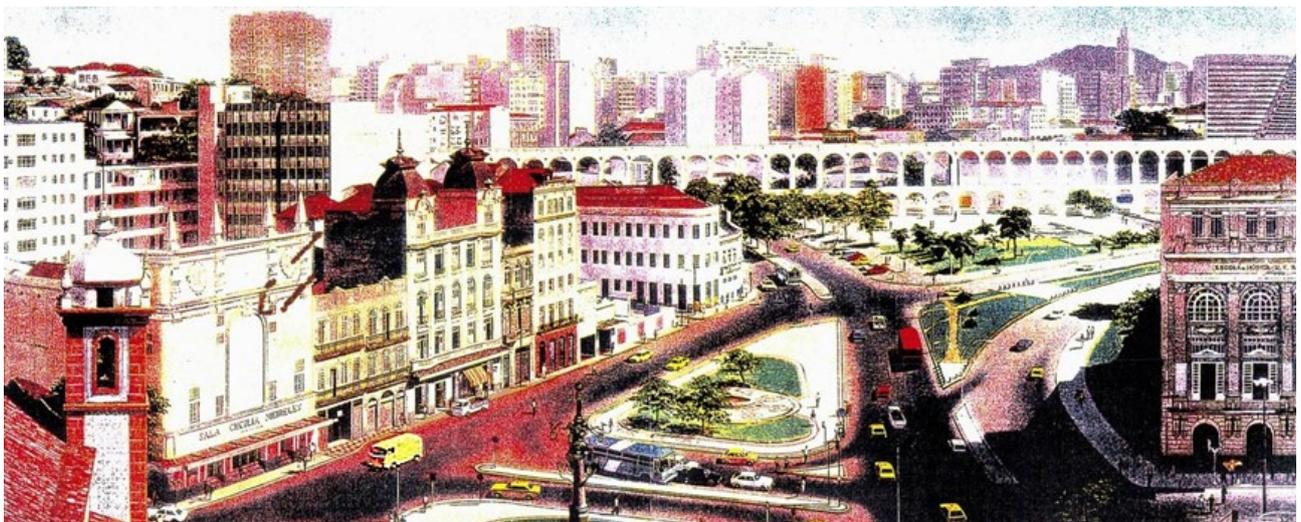
## GRAVURA 14 - Lapa



## GRAVURA 15 - Lapa



## GRAVURA 16 - Lapa Nova



## GRAVURA 17 - Fatos e Situações



## GRAVURA 18 - Mapa do Brasil



### GRAVURA 19 - Mapa Simplificado



## GRAVURA 20 - Crianças na Escola



## GRAVURA 21 - Construção Civil



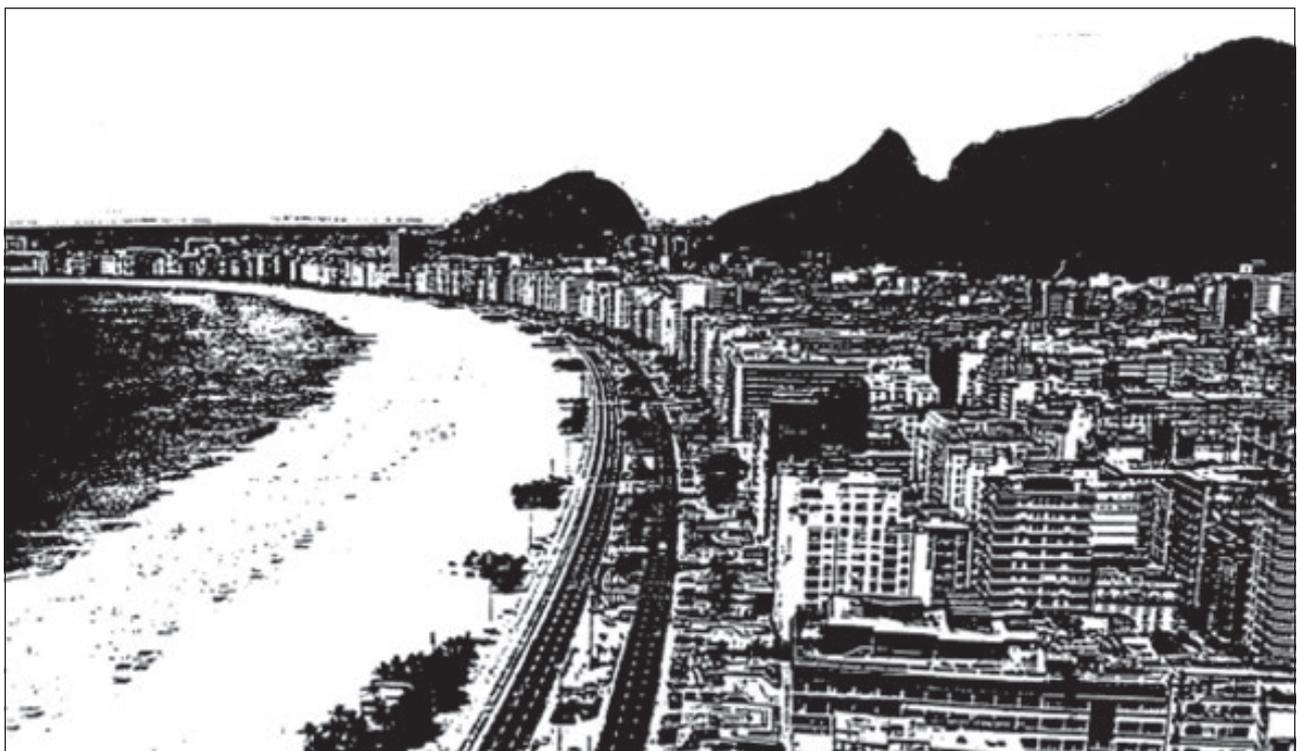
## GRAVURA 22 - Tipos de Trabalho



## GRAVURA 23 - Copacabana antiga



## GRAVURA 24 - Copacabana atual



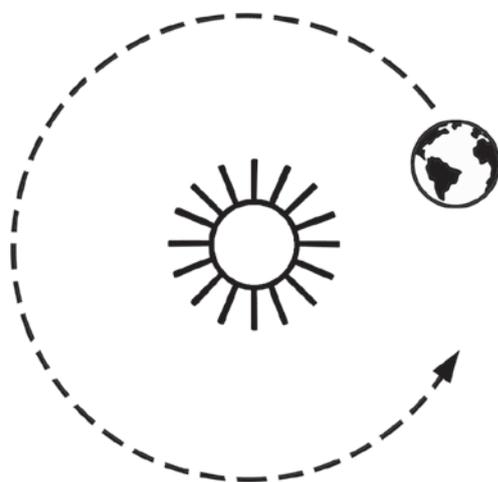
### GRAVURA 25 - Dia e Noite



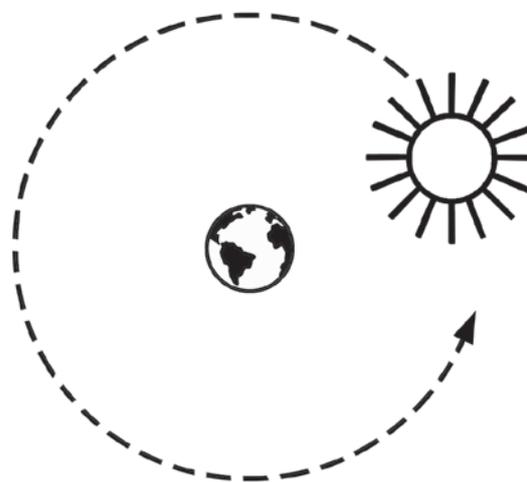
De noite o Sol vai embora,  
se escondendo atrás dos morros



A Terra gira em torno de seu eixo



A Terra gira em torno do Sol



O Sol gira em torno da Terra

## GRAVURA 26 - Diferentes Notícias

1. Reator nuclear explode na União Soviética



2. Descoberta a vacina contra varíola



3. Avião cruza o Atlântico pela primeira vez



4. Aumenta o buraco na camada de ozônio



## CONJUNTO 1 - 17 cartões leituras possíveis

<b>pão</b>	<i>manteiga</i>
<b>jabuticaba</b>	<i>trem</i>
<b>PÁ</b>	<i>ptgrsmnlbld</i>
	<b>FACA</b>
<b>1.234</b>	<b>com</b>
<b>TRCMSA</b>	<b>A</b>
<b>MMMM</b>	<b>ovo</b>
<b>67</b>	<b>é</b>
<b>5</b>	

## CONJUNTO 2 - Embalagem de Remédio

**NOTA:**

O Entrevistador deverá apresentar uma caixa ou embalagem de remédio, que seja de uso comum na sua comunidade e que apresente claramente **“data de fabricação, data de validade do uso, bem como o aviso mantenha fora do alcance de crianças.**

A caixa não consta do suplemento gráfico.

## CONJUNTO 3 - Envelope frente + Envelope verso + Carta completa



*Juiz de Fora, 5 de maio de 1996.*

*Querida Lúcia,*

*Seu primo Pedro vai para a festa do seu aniversário. Ele vai chegar na Rodoviária na 3<sup>a</sup> feira que vem, dia 9, às 10 horas da manhã.*

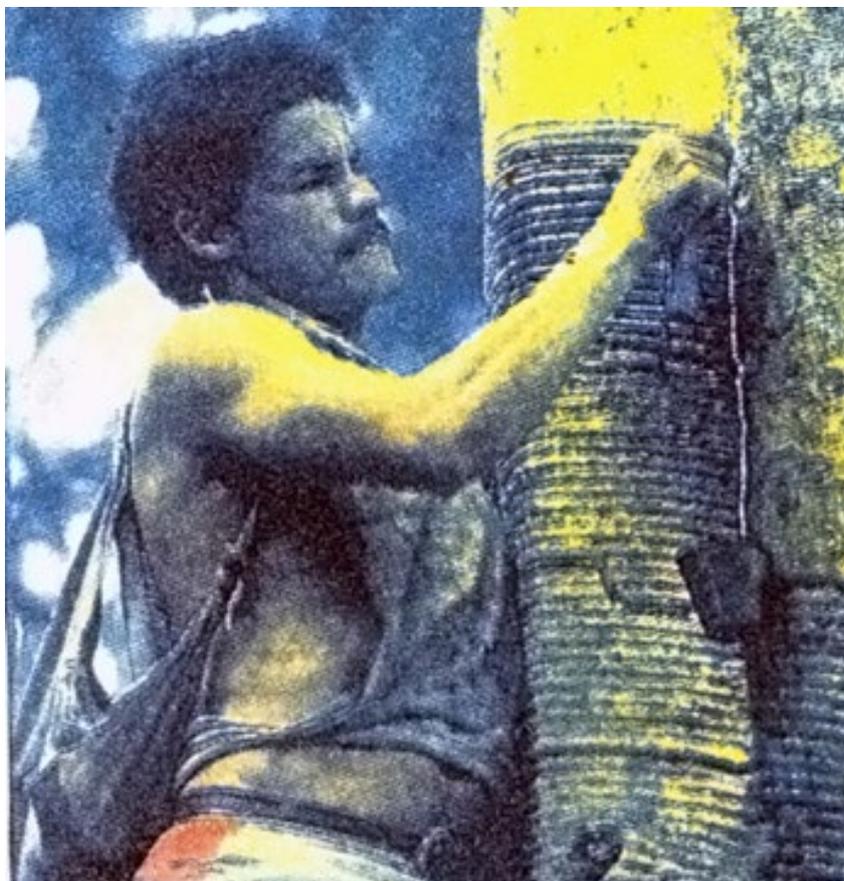
*Será que você pode pedir a alguém para esperar o Pedro na Rodoviária?*

*Obrigada e muitas felicidades para você.  
Abraços e beijos dos seus tios,*

*João e Sônia.*



## CONJUNTO 4 - Paisagens Regionais



## CONJUNTO 4 - Paisagens Regionais (continuação)



## CONJUNTO 4 - Paisagens Regionais (continuação)





# Anexo 2

## O VÍDEO E SUA ORGANIZAÇÃO

*Os alfabetizadores e/ou entrevistadores contam com um vídeo que procura explicar de maneira dinâmica qual é a postura que deve ser adotada, durante a entrevista com os alfabetizandos adultos e assim poderem diagnosticar/avaliar seus respectivos conhecimentos e valores com bastante objetividade e serenidade.*

*A ideia central é que o vídeo seja o primeiro recurso a ser consultado pelos alfabetizadores e/ou entrevistadores, levando em consideração seu potencial didático-pedagógico, na perspectiva de facilitar a compreensão de todos os demais elementos que compõem o material básico desse projeto.*

*Cabe informar que algumas poucas imagens que aparecem no vídeo são diferentes daquelas que integram o Suplemento Gráfico. Entretanto, todas elas mantêm o mesmo conteúdo e/ou situação explorada no questionário, respeitando, assim, o que é solicitado e/ou perguntado na questão a que a imagem se refere. Essas alterações de imagens foram necessárias, considerando que algumas gravuras ou conjuntos originais não estavam com a adequada resolução para compor com qualidade os demais itens que integram todo o trabalho.*

**Para visualizar o respectivo vídeo, é só acessar o link**  
**<https://vimeo.com/1050912800>**



**PUC**  
RIO