



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO* EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE

ROZELY MARTINS COSTA

DISCURSIVIDADES SOBRE A EJA DO ESTADO DE GOIÁS: A VOZ DOS
PROFESSORES E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE

CATALÃO/GO
2015

ROZELY MARTINS COSTA

**DISCURSIVIDADES SOBRE A EJA DO ESTADO DE GOIÁS: A VOZ DOS
PROFESSORES E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - nível Mestrado - da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito parcial de créditos para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Grenissa Bonvino Stafuzza

CATALÃO/GO
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Costa, Rozely Martins

Discursividades sobre a EJA do Estado de Goiás: a voz dos
professores e dos documentos em análise [manuscrito] / Rozely
Martins Costa. - 2015.

400 f.

Orientador: Prof. Dr. Grenissa Bonvino Stafuzza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da
Linguagem, Cidade de Goiás, 2015.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas.

1. Discurso. 2. Diálogo. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Sujeito.
5. Relações de poder. I. Stafuzza, Grenissa Bonvino, orient. II. Título.

ROZELY MARTINS COSTA


**DISCURSIVIDADES SOBRE A EJA DO ESTADO DE GOIÁS: A VOZ DOS
PROFESSORES E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, defendida e aprovada em 08/04/2015.

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Grenissa Bonvino Stafuzza
Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão



Profª Drª Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Profº Drº João Bosco Cabral dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
2015

A todos os alunos da EJA, que se enchem de coragem para retomar os estudos. A todos os professores de Língua Portuguesa que amam o seu fazer. Ao meu esposo, Luiz Antônio, e as minhas filhas, que me compreenderam. E ao meu pai (in memoriam), que sempre deu valor aos estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar a vida, saúde e capacidade de superação.

Ao Luiz Antônio, meu esposo, e as minhas filhas, Anabel, Elisa e Janina, por compreenderem os meus momentos de ausência de corpo e alma e, muitas outras vezes, presença de corpo, mas ausência de mente. Obrigada por me apoiarem, ajudarem-me em casa e acreditarem em mim.

A minha mãe, Sueli, aos meus irmãos e irmã, por entenderem as minhas ausências nas reuniões familiares.

À minha orientadora, Grenissa, responsável por me apresentar a Análise do Discurso e por me inserir no mundo acadêmico. Sou grata por me acolher no GEDIS, e, sobretudo, por sua generosidade, paciência, por seus incentivos e conhecimentos que me fizeram ir além do que consegui registrar aqui.

Aos professores do Programa de Mestrado: Alexander, Erislane, Luciana, Antônio por contribuírem para os primeiros passos rumo a compreender a teoria e à escrita acadêmica.

À Wannisy e Raquel por facilitarem nossa vida e pela gentileza do dia a dia.

Aos meus amigos de adolescência, Edilair e Aldenir, por serem companheiros na estrada e na jornada de estudos no GEDIS e no programa de Mestrado.

A Mary, minha nova amiga, pela amizade que construímos por meio de trocas de conhecimento, de dificuldades e também de alegrias.

Aos amigos do mestrado: Adriana, Robson, Raquel, Fábio, Ana Carla, Hellen, Loraine, pela conversa gostosa, pelos momentos de diálogo, pela caminhada acadêmica compartilhada.

Ao Paulo e à Nilva, pessoas generosas, por me acolherem com carinho, tornando minhas estadas em Catalão mais confortáveis e menos onerosas.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, profissionais docentes de Língua Portuguesa de EJA, pela disposição em participarem da construção deste estudo, contribuindo com seus depoimentos.

Aos professores Cristiane e João Bôsko, membros da banca de qualificação e defesa desta dissertação, pelas excelentes contribuições.

Ao professor Dalson Borges, um amigo, que colaborou para que eu tivesse licença remunerada.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a investigar os dizeres de sujeitos professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos do estado de Goiás em relação aos dois documentos oficiais do estado: as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás e as Matrizes Curriculares de Língua Portuguesa: Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental. Para tanto, colocamos em uma arena discursiva as várias vozes oriundas da prática escolar e da política institucional pública. Coletamos dizeres de dez professores de instituições públicas que trabalham com essa modalidade de ensino, sendo eles sujeitos de diferentes cidades, jurisdicionadas às Subsecretarias Regionais de Morrinhos, Catalão, Itumbiara, Pires do Rio e Piracanjuba. Foram analisadas, nas sequências recortadas, recorrências discursivas que caracterizam os dizeres dos sujeitos pesquisados em uma relação de alteridade com o sujeito aluno. Como suporte teórico, recorreremos ao Círculo de Bakhtin e à Análise do Discurso Francesa, de Pêcheux, para discutirmos alguns conceitos fundantes das relações dialógicas, tais como sujeito, concepção de língua, alteridade e diálogo. Outras discussões deram-se tendo como referência Michel Foucault, no qual fundamentamos as discussões acerca das relações de saber e poder. Ainda descrevemos os efeitos de sentido advindos das práticas discursivas e sociais que envolvem a Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que nossa investigação teórica utilizou-se da proposta de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, de Serrani-Infante (1998), para a coleta de dados, a transcrição dos depoimentos coletados, e a análise do *corpus*. Isso nos permitiu a ausculta das diferentes vozes com as quais o sujeito professor de Língua Portuguesa de Educação de Jovens e Adultos dialoga, ressoando, assim, uma representação que o próprio professor tem de si, que é construída na relação com o outro, sendo perpassada pelos discursos da psicologia, do discurso neoliberal e pelas relações de saber e poder. Em vários pontos, o discurso institucional constituído na arena sócio-discursiva converge para a mesma formação discursiva dos professores, pois se inscrevem em uma formação imaginária, em que o aluno da EJA é idealizado, e, logo, o professor também o é. Na ordem do discurso dos documentos, há a prescrição como forma de convencer os professores a terem determinadas práticas de ensino. No entanto, eles posicionam-se axiologicamente, revelando uma prática de ensino que leva em conta as necessidades dos seus alunos, instaurando um professor que responde ao outro e que é responsável por uma tomada de posição ética.

Palavras-chave: Discurso. Diálogo. Educação de Jovens e Adultos. Sujeito. Relações de saber-poder. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research proposes to investigate the sayings of Portuguese subjects teachers of the Youth and Adult Education of the state of Goiás in relation to both official documents of the state: the Curriculum Guidelines of Youth and Adult Education in the state of Goiás and Curriculum Matrices of Portuguese Language: First and Second Steps - Elementary School. For this, we put in a discursive arena the various voices coming from the school practice and public institutional politics. We collected sayings of ten teachers of public institutions that work with this teaching modality being they subjects teachers from different cities, that are under the jurisdiction of Regional Secretariats of Morrinhos, Catalão, Itumbiara, Pires do Rio and Piracanjuba. Were analyzed, in the cutted sequences, discursive recurrences that characterize the says of the subjects surveyed in an alterity relation with the subject student. As theoretical support, we resort to Bakhtin Circle and the French Discourse Analysis, of Pêcheux, to discuss some fundamental concepts of dialogical relations such as subject, language conception, alterity and dialogue. Other discussions have taken place having as reference Michel Foucault, in which we based the discussions about the relations of knowledge and power. Also we describe the effects of meaning coming of discursive and social practices that involve Youth and Adult Education. Is worth mentioning that our theoretical research used the proposal of Resonances Discourse Analysis in Open Testimonials, of Serrani-Infante (1998), for the data collect, transcription of the collected testimonies, and the analysis of the corpus. This allowed us to auscultation of different voices with which the subject teacher of Portuguese of Youth and Adult Education dialogues, resonating, thus, a representation that the teacher has about himself, that is built on the relation to the other, being permeated by the discourse of psychology, of the neoliberal discourse and relations of knowledge and power. At various points, the institutional discourse constituted in the arena socio-discursive converges to the same discursive formation of teachers, because they subscribe in an imaginary formation, in which the student of EJA is idealized, and therefore, the teacher is too. In the order of discourse of the documents, there is the prescription in order to convince teachers to have determined teaching practices. However, they position themselves axiologically, revealing a practice of teaching that considerate the needs of their students by introducing a teacher who responds to the other and that is responsible for taking the ethical position.

Keywords: Discourse. Dialogue. Youth and Adult Education. Subject. Relations of knowledge-power. Portuguese.

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise de Discurso
ADF - Análise de Discurso Francesa
AREDA - Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNE - Conselho Nacional de Educação
Coedi - Coordenação da Educação a Distância
DCEJA - Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos
Desu - Departamento de Ensino Supletivo
EJA - Educação de Jovens e Adultos
GO - Goiás
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCLP - Matrizes Curriculares de Língua Portuguesa
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
Peac - Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania
PEI - Programa de Educação Integrada p
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
S - Sujeito
SD - Sequência discursiva
Seadec - Superintendência de Ensino à Distância e Continuada
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação
SRE - Subsecretarias Regionais de Educação
Superfor - Superintendência de Ensino Não-Formal
UES - Unidade de Ensino Supletivo
UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
I. Contextualização da Pesquisa	11
II. Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás	14
III. Metodologia de Constituição do Corpus da Pesquisa	20
IV. Compendo o Corpus da Pesquisa.....	21
V. Caracterizando os Sujeitos Pesquisados	24
CAPÍTULO I - CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO PARA PENSAR A EJA EM GOIÁS.....	28
1. Concepções de Língua e Sujeito.....	28
1.1. Concepções de Língua e Sujeito para a Análise do Discurso Francesa	28
1.2. Concepções de Língua e Sujeito para o Círculo de Bakhtin	37
1.3. Sujeito Responsivo para o Círculo de Bakhtin.....	46
1.4. Concepções de Língua e Sujeito da/na Matriz Curricular de Língua Portuguesa para EJA	51
1.5. O Estudo de Gêneros como Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa.....	61
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS DISCURSIVOS	70
2.1. Discurso e Relações de Saber-Poder	70
2.2. Discursividades sobre a EJA: Práticas Discursivas de Poder	88
2.3. Confluências entre Bakhtin e Foucault.....	90
CAPÍTULO III - GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	97
3.1. Diálogo e Alteridade: Condição para Constituição do Eu-Professor.....	99
3.2. Diálogo com o Discurso da Psicologia	106
3.3. Diálogo com Foucault: Relações de Poder nas DCEJA/GO e MCLP/EJA	113
3.4. Um Diálogo com o Discurso Capitalista: Relações de Saber-Poder	119
3.5. Diálogo entre Professores e MCLP/EJA?	132
3.6. Um Diálogo com o Outro: Sujeito Professor Responsivo e Responsável.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	172
ANEXOS.....	227

INTRODUÇÃO

I. Contextualização da Pesquisa

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos 1990, iniciou-se um processo de reforma e reestruturação do ensino no Brasil. Todos os estados e municípios da federação tiveram que cumprir as determinações da Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, para isso, construíram suas propostas curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino. Em Goiás não foi diferente. Embora tardio, desencadeou-se, em 2004, um processo de reestruturação curricular, com um projeto intitulado “Reorientação Curricular”, consubstanciado por meio da constituição de equipes de estudo, reuniões, discussões nas escolas, encontros regionais de estudos, cursos e produção de cadernos de “Reorientação Curricular” para todas as disciplinas do ensino fundamental.

No entanto, até 2010, tanto o ensino médio quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não tinham sido contemplados por esse projeto. Especificamente para a EJA em Goiás, não havia nenhuma orientação oficial, de modo que os professores ensinavam usando um enxugamento do currículo do ensino fundamental, ou embasados nos livros didáticos, priorizando alguns conteúdos e excluindo outros. Dessa forma, cada um elegia, segundo sua vontade ou seus próprios critérios, os conteúdos a serem trabalhados em cada semestre e etapa dessa modalidade de ensino.

A experiência de quatorze anos com EJA em uma escola da rede estadual de Goiás, vivenciando toda essa situação, motivou-nos a empenhar este trabalho. Observamos que é pouca a preocupação por parte do governo em orientar o trabalho docente para o processo de ensino e aprendizagem referente à EJA, além de esse público raramente ser objeto de estudos acadêmicos, apesar do importante papel que possui junto à sociedade brasileira. Motivou-nos, também, a forma como os professores se representam frente aos alunos adultos dessa modalidade ao ensinarem língua portuguesa.

A EJA em Goiás, nos últimos anos, não foi valorizada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Não havia material pedagógico específico para essa modalidade e tampouco orientação metodológica. Contudo, observamos empiricamente que os professores se responsabilizavam por aquilo que faziam, selecionavam conteúdos e metodologias que pudessem atender às demandas apresentadas. Por outro lado, era perceptível um ensino em

que professor se colocava como uma “mãe”, tentando não contrariar o aluno, buscando evitar um dos maiores problemas da EJA: a evasão. Diante dessa realidade, acreditamos poder realizar um trabalho relevante para professores, alunos e até mesmo para a SEDUC de Goiás, a fim de refletir sobre como se dão essas relações na perspectiva do discurso.

Entendemos que há um discurso de que a EJA tem contribuído para findar o analfabetismo, proporcionando aos jovens e adultos oportunidades de se ascenderem profissionalmente, uma vez que a busca pela escolarização é uma exigência do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea e tecnológica. Há um consenso de que, mesmo que a escola regular de ensino propedêutico não tenha a responsabilidade direta pela formação profissional, ela contribui para a inserção de jovens no mercado de trabalho, pois possibilita a continuidade dos estudos e a transformação social.

Essa transformação perpassa pelo acesso ao saber. Muitos jovens e adultos foram privados da educação básica por falta de oportunidades, repetência, ou quaisquer outras motivações, e se evadiram do ambiente escolar. Em decorrência dessa realidade, esses sujeitos acabam sendo direcionados para situações de trabalho com baixa remuneração, sem registro e à margem dos direitos trabalhistas e da proteção das leis. Tendo em vista esse panorama, em pleno século XXI, ao buscarem a reintegração ao ambiente escolar, esses sujeitos pretendem sair dessa condição vulnerável e também se adequarem às exigências do mundo do trabalho, pois qualificação e conhecimentos sistematizados pela escola são condições, hoje, para se inserir de forma competitiva no mercado de trabalho e, conseqüentemente, requisitos para alavancar a economia brasileira – exigência do capitalismo.

A EJA é vista como uma possibilidade desses sujeitos retomarem seu potencial, desenvolverem suas habilidades e competências adquiridas na escola ou fora dela, além de se qualificarem para a vida e para a continuidade de sua formação acadêmica. Portanto, a EJA é um dos caminhos para o desenvolvimento daqueles que ainda não concluíram os estudos nos níveis fundamental e médio, mas que pretendem dar continuidade aos seus estudos, sejam eles acadêmicos ou técnicos.

Nesse cenário, do sujeito professor da EJA é exigido um trabalho eficaz, que possibilite ao aluno conseguir acompanhar o crescente desenvolvimento econômico, tecnológico e intelectual do mundo globalizado. Também se demanda que o professorado tenha um olhar diferenciado para com os jovens e adultos matriculados nos cursos de EJA, uma vez que esse público é distinto e merece ser considerado nas decisões dos professores, ao proporem uma atividade de estudo dentro da sala de aula. Dito de outra forma, existe um

discurso pedagógico de que os jovens e adultos devem ser considerados como sujeitos de seu conhecimento.

Posto isso, pretendemos verificar se há um descompasso entre esse discurso e a realidade vivida em salas de aula da rede estadual de Goiás, pois, o que se percebe é a ausência de formação continuada do professor. Assim, ele se sente sem competências e habilidades para realizar um trabalho diferenciado, que considere as especificidades dos estudantes da EJA. Essa é uma realidade dos professores de todas as disciplinas e escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Entretanto, nosso foco é a discursividade enunciada pelos professores de língua portuguesa, pois essa disciplina também exige saberes especializados dos professores.

O lançamento das *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos* (DCEJA) do estado de Goiás e da *Matriz Curricular de Língua Portuguesa* (MCLP) *Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental* (2010) pela SEDUC interpelou-nos a realizar uma leitura mais detalhada desses documentos, pois deveriam ser orientações desenvolvidas com o objetivo de servir como guia aos professores de EJA. Esperávamos que os documentos contemplassem objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com jovens e adultos. Inicialmente, parecia-nos uma solução para os anseios e para a insegurança dos professores da EJA do estado de Goiás. Os professores teriam um caminho a ser seguido, compreenderiam melhor como trabalhar com os jovens e adultos e, tanto os professores de língua portuguesa quanto das outras disciplinas teriam acesso a novas orientações pedagógicas, currículo e metodologias específicas de cada uma das disciplinas para essa modalidade de ensino. Poderia ser uma resposta ao fracasso do ensino e da evasão escolar, graves problemas vivenciados pela EJA. Entretanto, parece-nos que os documentos trazem muitas inconsistências, incoerências, nada ou muito pouco de inovação e escassos conhecimentos específicos para o trabalho voltado para o ensino e a aprendizagem com EJA em Goiás.

Em razão dessa situação e ao refletirmos sobre a nossa própria prática docente, sobre as práticas de nossos colegas, e acerca do que é dito nos documentos supracitados, observamos que havia, então, a necessidade de irmos a campo, com o propósito de coletarmos depoimentos dos professores de língua portuguesa a respeito desses documentos, bem como sobre o funcionamento do ensino dessa disciplina para a EJA em Goiás. Assim, daremos voz aos professores, pois queremos conhecer suas inscrições discursivas, seus posicionamentos sobre os documentos, bem como suas concepções de língua. Intentamos, ainda, compreender

como o sujeito professor aparece nos documentos e como eles se constituem em seus dizeres sobre sua atuação na EJA.

Para isso, temos como objetivo geral analisar as discursividades acerca da EJA construídas nas DCEJA (2010) e nas MCLP - Primeira e Segunda Etapas - Ensino Fundamental (2010) pelos docentes de língua portuguesa dessa modalidade de ensino. E como objetivos específicos, buscamos: i) evidenciar como os professores são constituídos nos documentos, bem como eles se constituem ao enunciarem sobre a EJA e o ensino de língua portuguesa nessa modalidade de ensino; ii) interpretar como os dizeres e posicionamentos dos professores refletem ou não as *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos*¹ (2010) e as *Matrizes curriculares Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*² (2010); iii) analisar as representações do sujeito professor que se instaura nos documentos oficiais *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos* (2010) e *Matrizes Curriculares Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa* (2010), observando as práticas discursivas institucionais que se operam pela SEDUC para a EJA; iv) analisar as relações de saber-poder estabelecidas no discurso institucional dos documentos oficiais; e v) analisar as concepções de língua e sujeito presentes na *Matrizes Curriculares Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa* (2010) da EJA e nos dizeres dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Acreditamos que os dizeres dos professores devem ser entendidos como enunciados situados historicamente e que figuram em um contexto sócio-histórico-ideológico marcado por relações de poder. Por isso, o professor não é um falante autônomo que possui um projeto discursivo definido, mas sim um sujeito que assume uma posição axiológica em função de sua posição de professor, responsável, responsivo, ético e, ao mesmo tempo, incompleto, inacabado, em processo, como todo e qualquer sujeito pensado discursivamente.

Para darmos conta dessa tarefa, estabelecemos um diálogo com o Círculo de Bakhtin e a Análise de Discurso Francesa (ADF), de modo a compreendermos as noções de língua e sujeito e, ainda, utilizamos como referencial teórico Michel Foucault (2002, 2010, 2012), com o objetivo de compreendermos as relações de poder que se estabelecem nas práticas discursivas.

II. Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás

¹ Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (2010), em ANEXO A;

² Matrizes curriculares Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (2010), em ANEXO B.

Nos primeiros séculos após a colonização brasileira, a educação, como um todo, ficou a cargo dos Jesuítas, sendo este um mecanismo utilizado pela Igreja Católica para impor sua doutrina. Durante muito tempo, as tentativas educacionais no país foram ineficientes, e quem quisesse progredir tinha que estudar na Europa, de modo que apenas os ricos tinham condições de obter uma boa educação.

A preocupação com a EJA aumentou, no início do século XX, devido ao processo de industrialização pelo qual o país passava. Isso porque havia a necessidade de mão de obra qualificada e minimamente competente para atender o crescimento das indústrias. Conseqüentemente, despontou a necessidade de diminuir o analfabetismo, considerado um mal que não permitia o crescimento econômico do país. Então, a Constituição de 1934 contemplou, pela primeira vez, a EJA como um direito de todos, a ser ministrada pelas famílias e pelo poder público. É notório que as famílias pobres não conseguiam educar seus filhos, por isso, o analfabetismo, durante muito tempo, foi tido como um dos grandes problemas sociais do país. Além disso, os analfabetos, naquela época, eram vítimas de preconceito e excluídos do sistema eleitoral.

Cunha (1999), quando se refere ao analfabetismo no século XX, afirma que:

Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado. (CUNHA, 1999, p. 65)

A preocupação com o analfabetismo, conforme afirma Cunha (1999), tornou-se ordenamento legal na Constituição de 1946, que em seu título VI, capítulo II, artigo 166, declarou: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, devendo inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Contudo, o texto constitucional não explicitou a educação como dever do Estado, tampouco assumiu o conceito amplo de obrigatoriedade.

Notamos que, de tempos em tempos, foram feitas tentativas para efetivar uma educação de qualidade, o que não ocorreu. Ainda em 1967, o analfabeto era excluído do processo eleitoral, não podendo votar, e continuava sendo excluído do sistema de ensino. Foi somente a Constituição de 1967 que estabeleceu a idade escolar de 14 anos, de

responsabilidade do Estado. Já adulto analfabeto não era de responsabilidade do mesmo, de modo que as possibilidades desses sujeitos estudarem eram mínimas.

Parece surpreendente o fato de que, durante um dos períodos de maior desrespeito aos direitos individuais e coletivos - a Ditadura Militar - a educação despontou, por meio da Emenda Constitucional de 1969, como direito de todos e dever do Estado. Mas, na verdade, isso não passava de uma medida de atendimento a uma pressão exercida pelo movimento estudantil. Outro problema ainda continuava: o orçamentário. Não havia nenhuma indicação específica de financiamento para a EJA. Mas, com intenção de erradicar o analfabetismo, o governo lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de compensar a falta de acesso à educação, o que pode ser entendido como um avanço na EJA.

Foi nesse contexto da educação brasileira que a EJA, em Goiás, começou a se definir. De 1940 a 1960, a estrutura educacional foi a mesma realizada pela federação através de campanhas de alfabetização e modalidade supletiva. Houve um avanço teórico com a participação de Paulo Freire, mas o sociólogo permaneceu no Brasil por pouco tempo, pois foi exilado em consequência do Regime Militar.

Nessa época, programas como o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído por militantes da Igreja Católica e pelo movimento estudantil secundarista universitário, tiveram grande repercussão. Segundo Machado (2001), o MEB foi criado, em Goiânia, no ano de 1961, com a instalação do Sistema Radiofônico de Goiás em caráter experimental, com trinta escolas participantes, e teve como fruto o engajamento de pequenos movimentos populares. Esses movimentos deram origem ao Instituto de Cultura Popular, órgão estadual que tinha como objetivo levar à comunidade peças teatrais, campanhas de alfabetização, além de formar educadores populares ou monitores por meio de caravanas de cultura. O que se observava era a participação popular e religiosa preocupada e responsável pela educação de adultos. O Estado praticamente se isentava dessa responsabilidade. Mas esses movimentos foram reprimidos e extintos pelo Regime Militar.

Em 1970, instituiu-se o Mobral no âmbito nacional, com o propósito de reduzir o analfabetismo em dez anos, como aponta Machado (2001, p. 57): “saindo de 33,6% em 1970 para chegar a menos de 10% em 1980”. Contudo, as avaliações feitas sobre o movimento asseveram que foi um marketing político, visto que o governo buscava aceitação popular. Paiva (1992 *apud* MACHADO, 2001, p. 58) ressalta que o programa era “politicamente relevante para o regime e a decisão de criá-lo foi uma decisão autoritária: tratava-se de implantá-lo e torná-lo aceito pela opinião pública e para isso realizou-se intensa propaganda através dos diferentes meios de comunicação de massa”. Goiás também aderiu a ele.

Pesquisas em documentos oficiais do estado realizadas por Machado (2001, p. 58) comprovam que, por meio do “Decreto n.º 281/71 da Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás criou-se o Departamento de Ensino Supletivo (Desu) como órgão responsável pelo planejamento, implantação e implementação do ensino supletivo, conforme previa a Lei n.º 5.692/71”. Esse programa substituiu o Serviço de Educação de Jovens e Adultos que havia coordenado, durante três décadas, salas de aula no turno noturno. O Desu trabalhou com outros programas envolvendo adultos e jovens, ao passo que o Mobral estava mais a cargo da alfabetização.

Nesse contexto, em Goiás, iniciaram-se os cursos supletivos e também as construções de centros supletivos, dando continuidade ao objetivo de suprir a demanda por mão de obra não qualificada. Havia uma grande demanda de adolescentes, jovens e adultos com pouca escolarização, e, com o intuito de minimizar as consequências dessa baixa escolaridade, o Desu organizou e ofereceu exames supletivos de primeiro e segundo grau, assim como exames supletivos profissionalizantes em várias modalidades: radiologia, farmácia, prótese dentária, enfermagem, eletroeletrônica, entre outros. Além disso, foram criados outros projetos, como o *Projeto Minerva* (programa de rádio para concluir primeiro e segundo graus); *Programa de Educação Integrada (PEI)* (estudos equivalentes às quatro séries iniciais para adolescentes maiores de quatorze anos e adultos); o *Projeto Lumen* (voltado para habilitar professores leigos para ministrarem aulas nas séries iniciais); e o *Projeto Saturnus* (direcionado para adolescentes acima de dezessete anos que não tivessem concluído as últimas séries do ensino fundamental). O que prevaleceu, nesses anos todos, foi uma visão de escola como espaço de qualificação dos alunos para o mercado de trabalho.

Embora não seja o foco de nossa pesquisa desenvolver a temática da formação de professores de EJA, acreditamos que, de alguma forma, nossas discussões passam também por essa questão. Um dado da pesquisa de Machado (2001) que nos chama a atenção é o fato de que mais de 70% dos professores do estado de Goiás eram leigos naquela época. Isso significa dizer que muitos dos docentes tinham estudado somente até a quarta série do ensino fundamental, e davam aulas para alunos também nessa série. Machado (2001) demonstra em sua pesquisa que, embora documentos já sinalizassem a necessidade de formação específica para professores de EJA desde 1973, isso não ocorreu de forma sistemática, nem foi contemplada nos materiais de formação a distância, da qual os professores leigos tiveram que participar.

A habilitação em nível de magistério utilizou a metodologia do ensino por correspondência, por meio de fascículos didáticos graduados para o segundo grau, com encontros presenciais para avaliação. O material elaborado não se refere à educação de jovens e adultos em nenhum de seus módulos, acabando por reproduzir a indiferença dos cursos regulares de magistério à temática. Portanto, o quadro de preparação dos professores que atuavam em EJA, no estado de Goiás, insere-se no contexto mais amplo das deficiências da qualificação profissional dos demais professores da rede estadual e das redes municipais, agravado pelo fato de que nem mesmo os cursos propostos para os professores leigos, coordenados em nível estadual, davam conta de explicitar a necessidade de formação específica para EJA, como já vigorava na legislação desde 1973 (MACHADO, 2001, p. 63).

Foi uma política do Mobral “arrebancar” professores nas comunidades, treiná-los de forma rápida, e dar-lhes materiais prontos e únicos, com vistas a atingir um grande número de alunos em todo o estado. Essa prática ocorreu em todo o território nacional, configurando-se como uma inovação, legítima e estimulante, para outros países com escassez de recursos humanos. Diante dessa facilitação de acesso a materiais prontos, fica evidente a pouca preocupação do estado com a formação do ser humano e o pouco compromisso em ensinar de verdade os jovens e adultos.

A década de 1980 foi marcada negativamente pelo governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), pois, conforme Machado (2001), esse foi tido como o período de decadência do ensino supletivo em Goiás. O Desu passou a ser nomeado como Unidade de Ensino Supletivo (UES), e há relatos de funcionários que apontam que o diretor mandou queimar vários arquivos, inviabilizando estudos e pesquisas posteriores. Com o fim do regime militar, essas políticas educacionais de governo passaram a ser criticadas. O Mobral, por exemplo, era muito dispendioso para os estados manterem técnicos em tantos lugares, além de não ter cumprido sua meta de diminuir para 10% o índice do analfabetismo em dez anos. Por isso, foi extinto.

1990 foi o ano da reflexão sobre a educação em Goiás. Nesse período, houve muitas discussões com representantes da SEDUC, do Ministério da Educação (MEC) e das delegacias e universidades para a composição do *Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania* (Peac). Embora tenha havido muitos contratempos políticos, o Peac trouxe algumas inovações para a EJA, uma vez que assegurou o caráter permanente dessa modalidade, enquanto não se garantia efetiva oportunidade para ingresso no ensino fundamental na idade regular. Machado (2001) destaca o *Projeto Povo da Terra Kalunga*, de 1991, que tinha como meta alfabetizar mil pessoas da comunidade quilombola Kalunga.

Todavia, a participação direta da Superintendência de Ensino Não-Formal (Supenfor) foi bastante limitada nos anos seguintes, principalmente com relação à formação de professores para trabalhar com essa modalidade de ensino. Em meados de 1995, a Supenfor passou a se chamar de Superintendência de Ensino à Distância e Continuada (Seadec), uma das novas demandas do governo federal. Mas ainda se mostrou tímida a preocupação com a formação de professores, e não há registros de cursos oferecidos a eles por essa superintendência nos primeiros anos da década de 1990. Podemos dizer que foi quase uma década sem ação dessa superintendência, pois o Programa de Alfabetização Solidária, implantado em dois municípios goianos por empresas e pela Universidade São Marcos, posteriormente tornou-se um programa nacional, praticamente sem interferência ou colaboração da Supenfor/Seadec.

Como exemplo dessa época, apresentamos a realidade de Caldas Novas-GO, a partir da nossa memória. Caldas Novas era um dos municípios com maior número de alunos de EJA da regional de Morrinhos a ser atendido, mas não existiam escolas estaduais que os acolhessem. Somente em 1997 foi inaugurado o Centro de Estudos Supletivos de Caldas Novas, tendo sido o município contemplado com uma escola estadual para atender os jovens e adultos nas segunda e terceira etapas. Até então, os alunos faziam apenas a primeira etapa em escolas do município, de forma que aqueles que queriam continuar os estudos procuravam outras escolas estaduais de ensino regular noturno.

Até o ano 2000, mesmo após a divulgação LDBEN de 1996, a EJA funcionou como suplência. Isso apenas mudou a partir do Parecer CEB 11/2000, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou as DCEJA. Com a aprovação desse parecer, a EJA passou a não possuir somente a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, com vistas a promover a cidadania por meio da reparação do direito negado à educação; a função equalizadora, que garante o acesso aos bens sociais e à permanência na escola de maneira equitativa, considerando cada sujeito com suas necessidades específicas; e, por último, a função qualificadora, ao efetivar uma educação constante, correspondente às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas. De forma sucinta, esse é o modelo, ao menos teórico, da EJA no Brasil e, por conseguinte, em Goiás.

Consideramos que as DCEJA e as MCLP configuram gêneros de discurso de uma prática social que se consolidou nos últimos anos como delimitadora de conteúdos, procedimentos pedagógicos e de ensino, concepções que o professor deve conhecer para atuar em sala de aula de qualquer série, em qualquer município e estado da federação.

Entendemos que, como um produto empírico deve ter começo, meio e fim, as DCEJA, particularmente, apresentam-se destituídas de todas as partes de um gênero. E, como discurso, certamente, caracteriza-se pela incompletude, pois se relaciona com outros textos, outros sujeitos com suas condições de produção, e com a exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso. Como afirma Gregolin (2006, p. 86): “as regras do modo de dizer condicionam os atos de fala”. O fato de esse documento estar em aberto tem uma razão de ser, uma vez que onde há falta é possível que haja sentidos estabilizados e cristalizados, além de outros, silenciados ou evidenciados por práticas discursivas.

Na sequência, faremos uma revisão bibliográfica da Análise de Discurso (AD) e do Círculo de Bakhtin para discutirmos as concepções de língua e sujeito que permeiam tanto os documentos quanto os enunciados dos professores participantes de nossa pesquisa.

III. Metodologia de Constituição do Corpus da Pesquisa

Como já apontamos na sessão anterior, optamos por uma interface entre a teoria do Círculo de Bakhtin e ADF, também referenciada em Foucault. Isso porque entendemos que essas teorias dão conta dos objetivos e percursos pensados para o desenvolvimento desta investigação. Realizamos uma pesquisa qualitativa analítico-interpretativa, tanto dos documentos em estudo (DCEJA e MCLP), quanto dos dados coletados das entrevistas realizadas com os professores. Para a realização da coleta dos dados, aplicamos uma entrevista semiestruturada com os sujeitos professores de língua portuguesa atuantes na EJA. Os dizeres desses sujeitos pesquisados serão analisados observando-se as regularidades discursivas enunciadas sobre a representação sobre si, evidenciando as relações de poder e suas concepções de língua e sujeito.

Partimos do pressuposto de que a AD possibilita o debate sobre as diversas formações discursivas que se materializam na e pela linguagem constitutiva dos discursos. Esse fato justifica lançarmos mão do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin em uma relação dialógica com a AD, em virtude de proporcionar reflexões relacionadas aos pesquisadores e professores dos vários níveis de ensino, para, então, analisarmos o discurso presente nos documentos oficiais em contraposição aos dizeres dos professores que trabalham com a EJA em alguns municípios de Goiás.

Consideramos que a AD se efetiva no embate de enunciados, ou seja, na relação de um enunciado com outros, os já ditos ou a dizer, em uma relação ora de concordância, ora de discordância, de refutação; uma verdadeira arena na qual devem-se buscar os efeitos de

sentidos, os atravessamentos discursivos instaurados historicamente em uma construção discursiva. Sendo assim, para realizarmos a análise dos discursos presentes nos documentos e dizeres dos docentes sobre a EJA, é necessário considerarmos suas condições de produção, tanto naquilo que enunciam os professores, quanto nos enunciados presentes nos documentos oficiais direcionados para eles.

Essa metodologia ancora-se na proposta de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (AREDA), desenvolvida por Serrani-Infanti (1998, p. 20-21) com o objetivo de analisar “o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda língua(s)”. Embora nossa pesquisa contemple apenas o ensino de língua materna, entendemos que o método proposto pela pesquisadora contribui para uma análise discursiva dos depoimentos de professores de língua portuguesa para EJA, uma vez que possibilita posicionamentos axiológicos desses professores, sujeitos da enunciação, em relação a suas práticas de ensino, evidenciando, em seus dizeres, representações de si e de seus alunos.

IV. Compendo o Corpus da Pesquisa

Elaboramos um roteiro para aplicarmos aos professores de EJA em quatro Subsecretarias Regionais de Educação (SRE) de Goiás, com o objetivo de verificarmos as representações que esses professores têm de si, considerando essa modalidade de ensino como um espaço de construção de subjetividades. Participaram da pesquisa dez professores de seis escolas jurisdicionadas às subsecretarias das cidades de Catalão, Pires do Rio, Piracanjuba e Itumbiara, que ofertam ensino na modalidade EJA de segunda etapa (6^oa 9^o anos).

Como já dissemos, os dados das entrevistas foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, conforme a proposta AREDA, de Serrani-Infanti (1998). De início, solicitamos, presencialmente, a autorização das SER as quais as escolas estão jurisdicionadas para que pudéssemos realizar a pesquisa. Em uma visita de sensibilização com dois diretores e dez sujeitos professores de duas escolas onde aplicarmos o questionário piloto, falamos sobre a pesquisa que pretendíamos realizar, dos cuidados que teríamos com as gravações e os orientamos a responderem as questões de forma livre e sem reedições. Instruímos que deveriam usar pseudônimo, orientação que nenhum professor pesquisado achou necessária, pois todos mantiveram o próprio nome. Mesmo assim, por entendermos ser mais ético mantermos o anonimato dos mesmos, nós os trataremos por pseudônimos,

escolhidos por nós. Nesse contato inicial, solicitamos que assinassem o termo de consentimento para participação na pesquisa.

Vale lembrar ainda que, em todas as escolas, fomos bem recebidas pelos diretores. Exceto em uma instituição, na qual tivemos que falar apenas com o vice-diretor e o coordenador, pois não conseguimos falar com o diretor. Nessa escola, a coordenação não facilitou muito o contato com os professores pesquisados, mas, ao final, conseguimos realizar as entrevistas.

É importante salientarmos que as respostas foram gravadas pelos sujeitos professores em suas próprias casas, quando eles estavam sozinhos, pois acreditamos que isso poderia dar a eles mais liberdade, além de poderem escolher o melhor horário para responderem as questões estabelecidas para a entrevista.

Na pesquisa piloto, observamos que os professores pesquisados deram respostas de forma muito restrita, sem detalhes. Sendo assim, optamos por reelaborar a entrevista para que tivéssemos um pouco mais de enunciados, para facilitar a análise discursiva desses depoimentos, possibilitando a compreensão de fatores discursivos que perpassam seus dizeres.

A maioria deles demorou um tempo maior do que esperávamos para responderem a entrevista, justificando que tinham muito trabalho para ser feito em casa, como correções de provas e elaboração de planejamentos, o que é exigido pela SRE. Como realizamos a pesquisa em cidades diferentes, para recolhermos o gravador, optamos por confirmar com cada professor por telefone o término ou não da entrevista, com vistas a evitarmos gastos com viagem e desperdício de tempo. Isso diminuiu os gastos financeiros, mas o tempo foi ficando muito curto para irmos a todas as cidades a tempo. Em Itumbiara, somente foi possível a coleta das entrevistas após o período de férias. Cada arquivo com dos depoimentos gravados que recebemos foi transcrito e, em seguida, apagado, a fim de garantirmos a discrição da identidade de cada professor.

Embora as DCEJA sejam um documento voltado aos professores de todas as disciplinas, optamos por realizar a pesquisa apenas com professores de língua portuguesa, uma vez que o segundo documento que analisamos são as MCLP, e, conseqüentemente, objeto de interesse apenas dos professores da mesma.

Projetamos pesquisar em onze escolas dentro das quatro SRE escolhidas, após recebermos a lista das escolas pertencentes a elas, que representavam 10% do total de quarenta regionais do estado de Goiás escolhidas para realizarmos a pesquisa de campo. Entretanto, observamos que, nessas regionais, diminuíram as escolas que oferecem a segunda

etapa de EJA, de modo que o número maior de instituições são as que oferecem a terceira etapa dessa modalidade, o que dificultou a coleta de mais entrevistas. Mas acreditamos que o material coletado seja suficiente para alcançarmos os objetivos de investigação propostos.

Ao entrarmos em contato com as escolas, detectamos instituições com apenas uma sala de aula, e a maioria delas contava com apenas dois professores de língua portuguesa, com exceção de uma. Tencionamos entrevistar ao menos doze professores. Contudo, a escola da cidade Palmelo, pertencente à SRE de Pires do Rio, conta apenas com uma turma de EJA. Dessa maneira, entendemos que seria melhor trabalharmos com instituições com mais turmas. Além disso, em uma escola da SRE de Piracanjuba, um dos professores não quis gravar a entrevista, apesar de nosso esforço para sensibilizá-lo.

No total, coletamos dez entrevistas, sendo duas com professores da Escola Estadual Professora Zuzu, de Catalão; duas com professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), de Catalão; duas com professores da Escola Estadual Simon Bolívar, de Corumbá; outras duas com professores do Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli, de Pires do Rio; da subsecretaria de Piracanjuba, apenas com um professor, da Escola estadual Dona Hormezinda Maria Carneiro; e, da subsecretaria de Itumbiara, coletamos entrevistas com um professor, da Escola Estadual Sebastião Xavier.

Coincidentemente, todos os sujeitos entrevistados são mulheres e têm entre vinte e sete e quarenta e oito anos de idade. Todos os pesquisados atuam em sala de aula há pelo menos dois anos e meio. A maioria deles é graduado em Letras ou Pedagogia, mas é significativo o número de professores com formação em outra área. O professor mais jovem é contratado pela rede estadual e se graduou primeiramente em História e, posteriormente, em Direito. Outro professor tem formação em Pedagogia e gosta de dar aulas de língua portuguesa, tendo sempre trabalhado com turmas de primeiro semestre (equivalentes a 6º e 7º anos do ensino regular), justificando que o conteúdo é mais fácil. Dois outros professores são pedagogos e atuam como professores de língua portuguesa na EJA para complementar carga horária. Todos os outros sujeitos possuem graduação em Letras, alguns com especialização *lato sensu* e sendo concursados da rede estadual, com bastante tempo de atuação em sala de aula.

É relevante salientar que não estabelecemos critérios de idade ou formação acadêmica, mas apenas priorizamos que o enunciator estivesse modulado com aulas de língua portuguesa em turmas de EJA de segunda etapa (equivalente a 6º ao 9º anos do ensino regular). Não delimitamos a formação acadêmica pois entendemos que o sujeito professor com outra formação, que não em Letras, também pode contribuir, pois tem suas concepções e um

posicionamento axiológico em relação aos alunos e sua prática em sala de aula com o ensino da língua materna para jovens e adultos.

A partir das vozes dos sujeitos participantes da pesquisa e de outras, que também constituem seus dizeres, procuramos, nesta pesquisa, trilhar um caminho a fim de compreendermos como os professores se representam e também representam o ensino de língua portuguesa. Consideramos, portanto, que na voz do sujeito há uma “interação contínua e permanente” (BAKHTIN, 1997, p. 314-315) com enunciados de outro, no caso, o aluno. É o diálogo que mostrará as posições enunciativas do professor frente ao aluno, aos documentos, assim como sua concepção de língua e de sujeito.

Conforme assevera Bakhtin (1997),

E por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. *As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.* (BAKHTIN, 1997, p. 314-315, grifos do autor)

Entendemos que o percurso analítico realizado nesta pesquisa encontra-se, principalmente, em aceitar que nas palavras enunciadas pelos sujeitos professores existem as palavras do outro, as quais foram “assimiladas, reestruturadas e modificadas”. Por essa perspectiva, os enunciados estão sempre em uma elaboração de reação-resposta daqueles que o precederam, e também se projetam para os que estão por vir.

V. Caracterizando os Sujeitos Pesquisados

Como já mencionamos, interessa-nos neste trabalho descrever as representações que o sujeito professor de EJA tem de si. Por isso, optamos pela coleta de depoimentos de professores de unidades escolares de quatro SRE de Goiás, sendo elas as de Catalão, Itumbiara, Piracanjuba e Pires do Rio. Logo, as cidades abarcadas pela pesquisa são: Catalão, Corumbá, Itumbiara, Pires do Rio, Bela Vista, as quais foram escolhidas por terem turmas de segunda etapa da EJA. Considerando que no início da nossa pesquisa havia quarenta SREs

em Goiás, atingimos 10% desse total, o que nos permitiu o mapeamento grande parte da região Sul do estado.

Após conversas de sensibilização, entregamos aos sujeitos da pesquisa as questões a serem respondidas juntamente com um aparelho MP3, para que pudessem gravar as respostas, no momento e na ordem que melhor lhes conviessem. A coleta foi realizada durante o ano de 2013 e início de 2014. Apresentamos, a seguir, um breve perfil dos sujeitos professores entrevistados³.

Sujeito 1- Ana Maria tem quarenta e seis anos. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Ela está em sala de aula há dezoito anos e trabalha com EJA há mais de quatro anos, sendo efetiva. Aponta como principal representação do professor de ser aquele que incentiva, que motiva os alunos da EJA.

Sujeito 2- Fabíola tem quarenta e quatro anos. Encontra-se no magistério há vinte anos e ministra aulas de língua portuguesa nos primeiros semestres da EJA há oito anos. Sua formação acadêmica é em História. Ela vê os alunos da EJA como mais responsáveis em relação aos alunos do ensino regular, mas pontua que uma das maiores dificuldades a serem enfrentadas nessa modalidade de ensino é o número de faltas.

Sujeito 3- Maria tem quarenta e quatro anos. É formada em Letras com habilitação em Inglês e Português, além de ser pós-graduada em Psicopedagogia e Recursos Humanos. Iniciou a vida profissional aos dezessete anos. Gosta muito da profissão que exerce há quinze anos, e ressalta que os professores de EJA devem ter paciência, resignação e gostar muito do que fazem.

Sujeito 4- Helena tem vinte e sete anos. É formada em História e Direito. Iniciou sua carreira na docência em 2004, abandonou por um tempo, e retomou há dois anos por meio de um contrato temporário. Trabalha com a EJA apenas há seis meses. Diferencia seus alunos em três tipos: os interessados, os com muita dificuldade e os desinteressados. Vê o professor como responsável por organizar conhecimento, com postura reflexiva e com capacidade de inovar e aprender com os alunos.

Sujeito 05- Rosa tem quarenta e seis anos. É graduada em Letras e possui pós-graduação em Literatura Brasileira. Está em sala de aula há quinze anos e trabalha com a modalidade de EJA há seis anos. Percebe que seus alunos têm muita vontade de aprender, mas procuram a EJA mais pelo certificado. Percebe-se como responsável por entender o que é melhor para os alunos.

³ Todos os dados apresentados no perfil dos sujeitos pesquisados são referentes ao período em que foram entrevistados.

Sujeito 06- Sandra tem quarenta e um anos. Possui graduação em Letras e é professora desde 1997, de modo que está na educação há dezessete anos. Na sua escolha profissional, sofreu influências de colegas e da convivência com outros professores. Vê a maioria de seus alunos como desinteressados e elege como características do professor de EJA a paciência e o altruísmo.

Sujeito 7- Tereza, com quarenta e oito anos, prestes a se aposentar, fez duas graduações: em Pedagogia e Letras. Relata que fez pedagogia por amor à profissão. Teve uma experiência inicial de um ano em sala de aula com adulto, na época do Mobral, e completou em 2014 vinte e seis anos de magistério, trabalhando na EJA há dezoito anos.

Sujeito 8- Ana Clara tem vinte e um anos de magistério, e experiência de dezenove anos em séries iniciais. É graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. Possui experiência de dois anos e meio na EJA. Fez vários cursos relacionados à educação especial, pois trabalha também na rede municipal com alunos com deficiência.

Sujeito 9- Renata tem quarenta e oito anos. Primeiramente, cursou Pedagogia por força das circunstâncias e, posteriormente, cursou Letras. É professora efetiva com dezesseis anos de concurso e mais três anos de contrato. Percebe os alunos da EJA como pessoas sofridas que não tiveram oportunidade de estudar e que agora buscam muito mais o diploma. Como professora, vê-se compromissada com a profissão.

Sujeito 10- Sália possui formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, Educação Infantil e Neuropedagogia. Iniciou a carreira no magistério em 2004, portanto, completou dez anos que em sala de aula, dos quais quatro trabalhando com EJA. Percebe a diversidade relativa à idade e o conhecimento, como características dos alunos da EJA. Para essa modalidade de ensino, as pessoas estão sendo obrigadas a buscar o crescimento intelectual; e o professor deve ser competente, conhecer o conteúdo e as formas de efetivamente favorecer os processos de ensino e aprendizagem.

Até o momento, fizemos uma breve contextualização de nossa pesquisa, apresentando os caminhos que percorremos para compormos nosso corpus e exibindo os sujeitos participantes. A partir de agora, apresentaremos a formatação deste estudo.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, objetivamos refletir sobre as concepções de língua e sujeito com base na perspectiva do Círculo de Bakhtin e em referência à ADF, com base em Pêcheux e outros autores que comungam de uma concepção de dialógica de linguagem, para pensarmos a representação do professor de língua portuguesa na EJA de Goiás. No segundo capítulo, recorreremos a Foucault para tratarmos das relações de saber e poder engendradas no fio discursivo interdiscursivamente, em que as

diversas vozes funcionam em uma relação de tensão, pois os sentidos estão vinculados a aspectos sociais, ideológicos e históricos. Por fim, no terceiro capítulo objetivamos colocar em embate o que é dito nos documentos oficiais da SEDUC sobre o sujeito professor de EJA, e o que dizem os professores de língua portuguesa dessa modalidade de ensino. Estabeleceremos uma relação de diálogo com várias vozes que constituem as discursividades sobre a EJA, e ainda descrevermos como os professores se constituem na alteridade com o sujeito jovem e adulto, aluno da EJA de Goiás, estabelecendo, dessa forma, uma responsabilidade e uma responsividade em relação ao outro (o aluno).

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO PARA PENSAR A EJA EM GOIÁS

1. Concepções de Língua e Sujeito

Para melhor pensarmos os entrelaçamentos teóricos nos quais fundamentamos esta pesquisa, consideramos as noções de língua e sujeito sob as perspectivas da teoria de Pêcheux e do Círculo de Bakhtin. Pêcheux concebe um sujeito que se constitui na ideologia, situado em um momento histórico e marcado pelo inconsciente, portanto, um sujeito histórico, social, ideológico e incompleto. O Círculo de Bakhtin, por sua vez, concebe um sujeito constituído na interação com outros sujeitos na e pela linguagem, sendo responsivo e responsável, um agente singular que sempre leva o outro em consideração, mas que não deixa de ser ele mesmo.

Essas noções são relevantes para analisarmos nosso *corpus*, pois vislumbramos examinar como os sujeitos de nossa pesquisa constroem seus enunciados. E, ainda, essas noções nos possibilitam compreender como os sujeitos professores são determinados por relações dialógicas, pré-construídos fundamentados ideologicamente no que tange à EJA em Goiás.

1.1 Concepções de Língua e Sujeito para a Análise do Discurso Francesa

Neste espaço, objetivamos discutir os conceitos de língua e sujeito para a ADF, entendendo que, para fazer funcionar o discurso, é necessário compreender como ele se constitui, quais são seus efeitos, os sentidos produzidos, quem é o sujeito desse discurso, de onde ele fala e para quem fala.

Sabemos que existe um jogo entre a língua, o sujeito, o sentido, a história e a ideologia, de modo que o discurso não deve ser considerado neutro, mas sim como instância de produção de sentidos. Logo, realizamos a leitura do *corpus* da pesquisa, qual seja, as DCEJA do estado de Goiás e a MCLP. Em relação aos depoimentos coletados dos professores de unidades escolares que trabalham com EJA no estado de Goiás, os concebemos como

enunciados que funcionam discursivamente, constituindo uma arena entre o linguístico, os sujeitos e os efeitos de sentido marcados pela ideologia, em um momento histórico.

A AD, a partir da década de 1960, configura-se como uma disciplina que tem como mote a tensa relação entre a língua, o ideológico e o discursivo com consequências do atravessamento do sujeito psicanalítico. (ORLANDI, 2012a) A AD, portanto, interessa-se pelo discurso, não tratando a língua enquanto sistema ou gramática, mas entende que ambos os aspectos têm sua importância para os estudos da linguagem no que se refere à produção de sentidos. Essa concepção de língua leva-nos a pensarmos sobre como os documentos e os professores concebem a língua. Estariam ainda presos a uma concepção de língua enquanto sistema, ou já ultrapassaram as barreiras do tradicional e entendem o aluno como um sujeito que está em construção, e que a língua é capaz de sofrer alterações e propagar efeitos de sentidos outros?

Parece-nos pertinente a esta pesquisa considerarmos as contribuições da AD, pois, ao se interessar pelo discurso, ela concebe a linguagem “como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. (ORLANDI, 2012a, p. 15) A produção de sentidos ou os efeitos de sentidos produzidos pelos homens falando/escrevendo/atuando nas suas relações com o mundo em que vivem é o que mais interessa à AD. Isso significa dizer que o analista de discurso investiga a relação da língua com os sujeitos, produtores de discursos, e com as situações em que esses discursos são produzidos, seu lugar de constituição sócio-histórica e as movências de sentidos que seus dizeres e diálogos promovem nesse determinado lugar.

A AD percebe a língua como um *locus* onde se instaura o discurso, como a materialidade em que ocorrem as práticas discursivas, que vão significar conforme sua inscrição na história. Assim, não é possível pensar em concepção de língua e sujeito para a AD sem pensar em história, ideologia e sentidos. Pêcheux (1995), em *Semântica e Discurso*, apresenta o imbricamento entre essas noções como “forças materiais”. Para ele,

[...] é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’, o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc. evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1995, p.160).

Conforme o autor, é nas relações cotidianas, no “uso” e no “hábito” que se evidencia a ideologia de uma determinada formação discursiva. É por meio da linguagem que a ideologia se materializa; o que é dito, de alguma forma reflete e refrata a realidade conforme a

circunscrição do sujeito, submetido à língua e à história, em uma dada formação discursiva, onde se constituem os sentidos. Mas como podemos conceituar ideologia? Grosso modo, ideologia consiste nas práticas discursivas que evidenciam valores, preconceitos, conceitos de uma sociedade inscrita em uma dada época e que dão ao sujeito consciência de quem são.

Pêcheux (1995), ancorado em Althusser, afirma que a ideologia constitui o sujeito, pois ela o convoca, o chama à existência, a posicionar-se, a produzir discurso. A existência do sujeito é condicionada pela ideologia, assim como os sentidos existem porque as palavras possuem significação ideológica. A partir deste recorte retirado de *Semântica e Discurso*, de Michel Pêcheux (1995), podemos perceber a implicação da ideologia para a constituição do sujeito.

Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito apóia no fato de que os elementos do interdiscurso (sob dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determinou, são reinscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 1995, p. 163)

Ao dizer que a “ideologia interpela os indivíduos em sujeito”, Pêcheux (1995) deixa claro que a passiva dessa premissa não é verdadeira, pois os indivíduos, assim que inseridos na vida (quando nascem), são convocados a ocuparem posições de sujeito, de modo que não eram sujeitos *a priori*. Em uma metáfora, seria mais ou menos assim: “Ei, Sandra! Venha ser filha, venha ser professora, venha ser esposa! Pois você é você!”. Ser sujeito é, então, um efeito da ideologia, uma consequência da tomada de consciência do indivíduo em tornar-se sujeito.

Interessa-nos, nessa perspectiva, percebermos como os discursos constitutivos dos documentos e dos dizeres dos professores interpelam as enunciações que analisaremos. Os professores, por exemplo, ao enunciarem sobre a imagem que têm de si, o fazem de uma posição que lhes é dada socialmente, e que, conseqüentemente, encontra-se atravessada por vários discursos que circulam no contexto em que estão inseridos. De forma inconsciente, eles selecionam dizeres que os inscrevem em determinada formação discursiva, e vários sentidos emergem desses enunciados.

Orlandi (2012b, p. 100) reflete que o indivíduo, ao tornar-se sujeito, “submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”. Para a autora, ser sujeito é

ter a “qualidade” de sujeito, de modo que não é possível ser um pouco sujeito, mais ou menos subjetivado ao simbólico (ideológico), “se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história”. (ORLANDI, 2012b, 100) Esse assujeitamento à língua está relacionado aos sentidos construídos historicamente nos e pelos discursos. É no jogo discursivo entre língua (forma material) e história que sujeito e sentido se constituem. Orlandi (2012b) argumenta que a falha é constitutiva do simbólico e a língua é suscetível à falha, posto que, ao se inscrever na história, causa o equívoco. Daí o caráter movente e instável dos sentidos dos discursos.

Podemos dizer que, para o indivíduo tornar-se “sujeito de seu discurso”, é necessário que ele entre em contato com a linguagem, o que ocorre pela interação social, uma vez que o indivíduo já nasce dentro de uma sociedade, uma comunidade, uma família. São, portanto, esses espaços construídos sócio-historicamente que farão parte de uma formação ideológica, pois já terão seus valores, costumes, crenças, ideais, sentidos que já se estabeleceram (podem ser modificados), construídos ao longo da história dessa sociedade.

O indivíduo não tem alternativa, a não ser tornar-se sujeito no e pelo discurso. Nessa acepção, está a ilusão do sujeito autônomo, dono do seu dizer, pois sua autonomia se efetiva apenas no campo da ilusão, que é produzida por essa interpelação pelo ideológico (simbólico). O sujeito professor, ao verbalizar sobre sua prática de ensino, coloca na ilusão de sua autonomia, como se o que está dizendo sobre a EJA, sobre o ensino por meio dos gêneros, fosse original. Mas é o ideológico, posto que o pré-construído é que está determinando seu dizer.

Pêcheux (1995) deixa isso evidente quando apresenta a teoria não subjetivista como um dos elementos materialistas.

[...] o esboço (incerto e incompleto) de uma teoria não-subjetivista da subjetividade que designa os processos de “imposição simulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele o que ele é) e ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa situação (esse assujeitamento) pela ilusão constitutiva da autonomia do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”. (PÊCHEUX, 1995, p.133)

É por meio desse processo de naturalização pela interpelação ideológica do sujeito que o autor apresenta o ‘esquecimento’ como sendo constituição do sujeito – o interdiscurso – aquilo que também o forma, o constrói. Pêcheux (1995), para explicar o fato de que dentro de uma formação discursiva há espaço para reformulação em que ocorrem os esquecimentos, e, conseqüentemente, a ilusão do sujeito de que tudo o que diz é originário de si, postula dois tipos de esquecimentos: o esquecimento nº 2 e o esquecimento nº 1:

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia ser reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÊCHEUX, 1995, p. 173, grifos do autor).

A escolha de um enunciado pelo sujeito discursivo significa o apagamento (esquecimento) de outros. Mesmo assim, eles estabelecem relações com o que foi dito em forma de ilusão de que isso teve origem no ato da enunciação, de que o que se pensa foi expresso. Nesse caso, são ignoradas todas as outras possibilidades de organização desse dizer, bem como as relações de sentido construídas na formação discursiva da qual o sujeito faz parte.

Quando o sujeito professor escolhe uma palavra ou enunciado, uma família parafrástica para representar o aluno da EJA, ele se inscreve em determinada formação discursiva, e isso significa, como também significa o que não foi dito nessa paráfrase. Assim, o esquecimento nº 2 é da “ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, [...] Esse ‘esquecimento’ produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão é denominada ilusão referencial”. (ORLANDI, 2012a, p.35) Ao usarmos as paráfrases, estamos lançando mão de formas de explicação, tentando dizer mais claramente aquilo que foi dito. “É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos”. (ORLANDI, 2012a, p.35) Sobre o esquecimento nº 1, Pêcheux (1995) afirma:

[...] o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido o esquecimento nº 1 remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão. (PÊCHEUX, 1995, p. 173)

O esquecimento nº 1 está relacionado ao inconsciente e à forma como somos afetados pela ideologia. O sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu dizer, mas, o que é dito por um sujeito já foi dito por outros, de forma que os sentidos são pré-construídos. Ao serem atualizados, esses discursos são retomados, mas a eles também são acrescentados outros sentidos, e assim sucessivamente. Os sentidos não são estanques, mas estão em processo de construção eterna. A formação discursiva está povoada de já ditos e não ditos e propicia outros dizeres,

certamente, sem que o sujeito tenha consciência disso. Portanto, o sujeito também é constituído pelo esquecimento, como Pêcheux (1995) aponta:

Sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina (...) a interpelação do indivíduo do seu discurso se efetua da identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito: essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que elementos do interdiscurso (...) que constituem, no discurso do sujeito, os traços *daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 1995, p. 1, grifos do autor)

É importante retomarmos a noção conceitual de formação discursiva para compreendermos a presença dos interdiscursos como sustentação dos sentidos dos discursos aparentemente oriundos do sujeito. A formação discursiva é um espaço discursivo em que os enunciados ganham sentido, pois nele que o sujeito é interpelado ideologicamente. E é também na e pela formação discursiva que os sujeitos ocupam distintas posições em diferentes momentos histórico-sociais, e que os discursos são produzidos e fazem sentido.

Podemos citar como exemplo os discursos oriundos dos documentos e dos dizeres dos professores sobre a questão do currículo da EJA. Se por um lado não deixam de refletir os interesses econômicos da sociedade pela necessidade da qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho; por outro, inscrevem-se em uma formação discursiva tecnicista, que objetiva um sujeito formado, mesmo que minimamente, por técnicas que atendem às exigências das empresas, principalmente, por elegerem gêneros textuais específicos de algumas esferas de atividades humanas, como ofício, relatórios e formulários. É foco no saber-fazer em detrimento de uma formação mais ampla, que contemple conhecimentos não somente específicos ou especializados, como a filosofia e a sociologia, por exemplo. Trataremos mais sobre essa questão no capítulo de análise. Se houve a opção por esses conteúdos, é porque são valorados conforme uma ideologia capitalista.

Além da importância da formação discursiva para a construção dos sentidos, há a relevância do interdiscurso, posto que, por meio deles é que os discursos são atualizados. Ou seja, algo que já foi dito e teve seu sentido em um dado momento, é atualizado ao ser tomado novamente pelo sujeito, reconfigurando-se como novo. Estabelece-se, assim, um novo sentido, sem, no entanto, excluir os anteriores. Portanto, o sentido não é único, literal, determinado, acabado, tendo em vista que são características dele a movência, o deslizamento, um outro sentido possível.

Ainda em relação aos sentidos, observamos que a relação de contiguidade – palavra e sentido – não é confiável. Uma vez que a palavra não é transparente, ela não representa exatamente aquilo que se propõe, embora não se possa dizer que não exista uma relação entre a materialidade linguística e o sentido. Certamente, sem o verbo o sentido não é veiculado, mas ele realmente se realiza na interação verbal entre falantes em determinado contexto social, histórico e ideológico, configurando, assim, a participação essencial do verbal e do extraverbal.

Como já foi dito, tanto o sujeito quanto os sentidos decorrem da ideologia. E para explicar o caráter material do sentido, Pêcheux (1995) apresenta duas teses de dependência constitutiva de “o todo complexo das formações ideológicas” que elucidam o conceito de sentido.

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

As palavras podem variar de sentido, ganhar novos significados conforme “as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Elas servem às “formações ideológicas” em que estão inscritos os enunciadores. Essa tese é confirmada por Pêcheux (1995, p. 161), ao afirmar que “os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. É a linguagem a responsável pela materialização dos sentidos, mas eles não estão na língua por ela mesma; estão na formação discursiva em que o sentido é concebido, constituído.

Nessa perspectiva, a noção de discurso em que a língua é colocada em funcionamento em dado momento histórico possibilita vermos como outros discursos perpassam o discurso, tanto dos documentos quanto dos dizeres dos professores. Isso porque esses discursos estabelecem relações sociais, econômicas, políticas e que requerem um olhar atento aos efeitos de sentido que deles podem emanar.

Pêcheux (1995) ainda esclarece que sentido não é codificação de mensagem, mas “efeitos de sentidos” entre interlocutores inscritos em determinada formação discursiva decorrente de uma formação ideológica. Assim, se o sujeito ocupa uma determinada posição, ele pertence a uma formação ideológica, que é impregnada de valores, ideais, relações sociais,

diferenças, visões de mundo. Essas características corroboram para a realização dos efeitos de sentido dos discursos. Como é por meio da linguagem que as ideias são expressas, podemos dizer que a cada formação ideológica cria, produz, estabelece, determina, possibilita uma formação discursiva.

A segunda tese proposta por Pêcheux (1995, p.162, grifos do autor) é a de que “*Toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas intrincado no complexo das formações ideológicas definido mais acima*”. O autor trata da ilusão da transparência do discurso, uma vez que o “complexo dominante” é o interdiscurso, que possibilita a emergência dos já-ditos. Mas isso dá ao sujeito a impressão de que ele é origem do que diz, ou que o sentido é óbvio, claro, evidente, com se a língua fosse transparente. Todavia, como assevera Orlandi (2012a, p. 48), “nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e ideologia concorrem conjuntamente”.

Então, o que realmente seria sentido para a AD? Orlandi (2012a) traz a seguinte definição:

[...] o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua - com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação de sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. (...) não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. (ORLANDI, 2012a, p. 47)

Até aqui ficou claro o papel da língua para a AD. Ela consiste na materialização do discurso que significa, que produz sentidos; ela é opaca, desliza. Mas onde é mesmo que a história entra para pensarmos a análise de discursos? Entra pela memória discursiva – o interdiscurso. Vamos a essa questão. A história de que trata a AD não é a cronológica, a que estamos acostumados a estudar na escola, tampouco o momento histórico refletido no discurso; é “pensando a historicidade na relação da estrutura com o acontecimento”. (ORLANDI, 2012b, p.87) Trata-se da memória discursiva, que possibilita a retomada de sentidos que foram historicamente simbolizados, esquecidos, e, ao se tornarem anônimos, passam a ter um sentido literal. Dessa maneira, o sujeito tem a ilusão de um sentido definido, pronto e acabado. Entretanto, ele é retomado e, conseqüentemente, ampliado, transmutado, nele permanecendo algo de velho e emergindo algo de novo, que é o produto da história. Como podemos ler nas palavras de Orlandi (2012a),

[...] o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. [...] Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos; eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem. (ORLANDI, 2012a, p. 54)

É por meio do interdiscurso que os discursos são atualizados, que algo que já foi dito e teve seu sentido em certo momento, ao ser tomado novamente pelo sujeito, é atualizado, reconfigurado como novo, estabelecendo-se um novo sentido, sem que o anterior seja erradicado, em um movimento em espiral. O sentido, por conseguinte, não é único, literal, determinado, acabado. São características dele a movência, o deslizamento, a opacidade, posto que há sempre outro sentido possível.

O sujeito enuncia a partir de uma memória discursiva que sustenta, de alguma forma, os sentidos do que está sendo enunciado. Há um já- dito, uma historicidade que remete ao interdiscurso, uma rede de sentidos sendo retomados em um *continuum*. Tanto o sujeito quanto o sentido inscrevem-se na história, são sujeitos a ela e, por isso, não há sentido único, mas efeitos de sentido, construídos na historicidade dos discursos.

Desse modo, os professores dão sentido a seus dizeres sobre a EJA em uma relação interdiscursiva com outros dizeres que já foram ditos em outros momentos e lugares, sendo seus dizeres constituídos na e pela linguagem. Logo, conforme eles enunciam, estão vinculando-se a uma determinada formação discursiva, uma vez que os sentidos não podem estar fora dela.

Diante disso, podemos concluir provisoriamente que a AD compreende a linguagem não como sendo transparente, mas como um todo que se realiza na prática discursiva, que se inscreve na história. É por meio da linguagem que o sujeito se inscreve no simbólico e toma consciência de sua existência, sendo possível ser sujeito de seu discurso. Assim sendo, argumentamos que a AD concebe o sujeito como ideológico, pois a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e isso ocorre no processo discursivo, de dentro de uma formação discursiva, atravessada por formações ideológicas.

Em consequência do ideológico, o sujeito não é origem do que diz, tampouco detém controle sobre suas formulações. Isso porque é no interdiscurso que se constrói a historicidade dos sentidos, sendo que os sentidos anteriores não permanecem ao retomarem os enunciados, mas são projetados novos sentidos e outras formas dos sujeitos se subjetivarem. Tanto o

sujeito como a linguagem são marcados pela natureza da incompletude, estão sempre em deslocamentos, em intercâmbios, em uma cadeia histórica que possibilita a falha, a incompletude, o equívoco, o deslize, a deriva.

Desse modo, os discursos da DCEJA de Goiás e da MCLP/EJA encerram sentidos, uma vez que se relacionam a outros discursos advindos também de outros documentos oficiais da esfera federal, como os PCNs. Ainda os dizeres dos professores contêm em sua essência uma relação com dizeres anteriores que vieram de formações, cursos, leituras, conversas, relacionando-se com uma memória discursiva que envolve a temática. Percebemos, pois, o quanto o discurso é marcado pela alteridade, posto que é formatado pelos já-ditos.

Na próxima seção, buscamos no Círculo de Bakhtin a compreensão de conceitos relevantes para nossa pesquisa, tais como concepção de língua e sujeito.

1.2. Concepções de Língua e Sujeito para o Círculo de Bakhtin

Nossa preocupação é discutir como os professores entendem teoricamente as concepções de língua e de sujeito com vistas ao ensino de língua portuguesa para a EJA, pois, certamente, esse modo de compreensão tem ressonância na forma como conduzem o ensino em sala de aula. Percebemos, por exemplo, que a MCLP/EJA inscreve-se na teoria que embasa a Linguística Textual, propondo uma metodologia de ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais. Assim, perguntamo-nos se o documento consegue propor um embasamento teórico que dê conta dessa metodologia. Nesse caso, é preciso pensarmos sobre a relação entre a teoria e a prática, os discursos constitutivos dos dizeres dos professores e dos documentos, a inscrição discursiva dos professores, como ocorre e qual é a tomada de posição desses envolvidos. Para tanto, as contribuições do Círculo de Bakhtin no que concerne às noções de língua e sujeito são imprescindíveis para nossa pesquisa.

Empenharmos um estudo com base nos pressupostos bakhtinianos, a fim de compreendermos sua concepção de língua, não é tarefa fácil, uma vez que o filósofo da linguagem e seu grupo não tratam de nenhuma noção (língua, linguagem, sujeito, entre outras) de forma linear. Posto isso, é necessária uma atitude responsiva e responsável diante da teoria para compreendermos essas concepções, pois são complexas, dispersas e em construção nos diversos textos produzidos pelo Círculo, em várias épocas. Sendo assim, pensamos em complementar o pensamento do Círculo de Bakhtin com os comentadores de sua obra, como Sobral (2008, 2009a, 2009b), Faraco (2010), Brait (2010, 2012), entre outros.

Entendemos que compreender linguagem com base nos pressupostos bakhtinianos implica entender, também, sujeito, além de outros conceitos que estão a eles interligados, como interação e dialogismo, pois essas noções implicam-se mutuamente.

Bakhtin e seu Círculo partem da importante concepção de língua como sistema de signos composto por significado e significante. Saussure apresenta como proposta para contrapor a essa teoria os seus estudos sobre a linguagem. Podemos dizer que Saussure é um interlocutor privilegiado do Círculo de Bakhtin, especialmente, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010). Os estudiosos, a partir da crítica ao objetivismo abstrato, propõem um novo olhar sobre os estudos linguísticos, sem desconsiderar os conhecimentos empenhados por Saussure, e indicam que os seus resultados devem ser aplicados. É o que podemos ver no início do quinto capítulo de *Problemas da Poética* de Dostoiévski (2005), analisado por Bakhtin (2005):

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subseqüentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, [...] As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar seus resultados. (BAKHTIN, 2005, p. 181)

As palavras de Bakhtin (2005) são bastante significativas para iniciarmos uma compreensão sobre sua concepção de língua, pois ele a entende em sua “integridade concreta e viva”, o que corresponde ao ato de linguagem como um todo - o discurso - e que, para analisá-lo, é necessário abstrai-lo da “vida concreta do discurso”. Diante disso, o filósofo da linguagem propõe uma nova disciplina para abarcar seus estudos acerca dos fenômenos concretos de enunciação: a Metalinguística, que tem o objetivo de ir além da Linguística nos moldes saussureanos.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, no capítulo quinto, intitulado *Língua, Fala e Enunciação*, o Círculo vai desconstruindo alguns dos construtos da Linguística e apresenta ideias sobre como o enunciador vê e utiliza a língua. Para o grupo, o importante na língua não são suas regras, suas normas ou o código em si, mas sim “aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 96) O que importa é a capacidade que o signo tem de refletir e refratar a realidade.

O signo é tido pelo locutor como capaz de mudar e flexionar conforme suas necessidades e as do interlocutor, pois, de acordo com Bakhtin e Volochínov (2010, p. 96), aquele “deve levar em consideração o ponto de vista do receptor”. O receptor deve ser capaz de “descodificar” o signo, “compreender sua significação numa enunciação particular”. Dizendo de outra forma, os interlocutores, pertencendo a uma mesma comunidade linguística, consideram a forma linguística flexível e variável, e não apenas como um sinal fixo e sempre o mesmo. Ela é capaz de servir a seu enunciador conforme suas demandas.

Os autores asseveram que, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 98) Essa forma de conceber a língua representa um avanço nos estudos linguísticos, haja vista que aponta para a linguagem, e não apenas para a língua. Evidenciamos, pois, a possibilidade de compreendermos a linguagem considerando sua historicidade, os sujeitos envolvidos, o contexto social e cultural, e isso nos remete ao ideológico, evidenciado especificamente no signo ideológico.

Para os autores, a linguagem que se mostra na enunciação é permeada por um contexto ideológico, pois o que se enunciam são pontos de vista, posições axiológicas: “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 99, grifos dos autores) A ideologia está contida nos signos, de modo que sem eles ela não aparece. Nenhum signo é constituído alheio à ideologia. E o contexto ideológico contribui fortemente para o caráter volúvel, mutável da palavra.

Bakhtin e Volochínov (2010), em seu longo diálogo com a Linguística, apresentam alguns pontos considerados problemáticos no que se refere à língua estrangeira, o que acreditamos caber bem para compreendermos melhor o pensamento que, durante muitos anos, embasou o ensino a língua portuguesa, e talvez ainda hoje seja ensinado nas escolas brasileiras. Se considerarmos essas características para se ensinar uma língua, estaremos ensinando um conhecimento linguístico capenga, pois, para o objetivismo abstrato,

- 1) nas formas linguísticas, o fator *normativo estável* prevalece sobre o caráter *mutável*.
- 2) O *abstrato* prevalece sobre o *concreto*.
- 3) O *sistema abstrato* prevalece sobre a *verdade histórica*.
- 4) as formas dos *elementos* prevalecem sobre as do conjunto.
- 5) A *reificação* do elemento linguístico isolado substitui a *dinâmica* da fala.
- 6) *Univocidade* da palavra mais do que *polissemia e plurivalência* vivas.
- 7) Representação da linguagem como um *produto acabado*, que se transmite de geração a

geração. 8) Incapacidade de compreender o processo gerativo *interno* da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 106-107, grifos dos autores)

As explicações sobre cada um dos pontos acerca do objetivismo abstrato parecem servir para esclarecer como grande parte dos professores de língua materna ainda se inscreve nessa concepção de língua abstrata. E mais, mesmo que de forma inconsciente, alguns continuam trabalhando a gramática normativa em sala de aula, pois parece que concebem a língua como um objeto pronto, acabado, sem possibilidade de transformação ou criação. Não percebem que o indivíduo, ao se comunicar, não se preocupa com as regras gramaticais, mas se orienta pelo sentido social, cultural e histórico da palavra.

Os professores sujeitos de nossa pesquisa, ao serem questionados sobre os conteúdos de língua portuguesa que avaliam ser mais importantes para serem ensinados aos jovens e adultos, afirmaram ser a leitura e a escrita, contudo, também apontaram conteúdos gramaticais como sendo importantes. Por assim ser, queremos verificar em que medida essa escolha de conteúdo implica em uma concepção tradicional de língua ou não. Não podemos determinar uma compreensão de língua apenas pela escolha de conteúdos, mas certamente ela pode dar indícios de uma prática de ensino que valoriza ou não a interação.

A criança e o adulto vão para a escola sabendo se comunicar, conhecem o sentido do que dizem. O Círculo deixa claro: quem concebe a língua como um sistema pronto, desconsidera que é na enunciação concreta que ocorre a interação – respostas entre interlocutores – e, ignora essa maneira em que a palavra constrói seu sentido e escapa da abstração (enunciação monológica). Conceber a língua como um “sistema abstrato é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 108) Não é possível excluir dos estudos linguísticos a enunciação como um todo e ter uma atitude de compreensão passiva frente aos acontecimentos da língua.

Embora os PCNs tenham sido publicados no final da década de 1990, ainda hoje não são conhecidos por todos os professores. Isso pode ser consequência da formação inicial ou da ausência de uma formação continuada por parte das instituições públicas em relação ao estudo do documento. Observamos nas entrevistas e nos documentos pesquisados que a concepção de língua ainda tem indícios de uma visão abstrata, fechada sobre a mesma, de modo que predomina o ensino da língua escrita, sendo que “a retirada das marcas de oralidade” tem preferência nas orientações dadas pela MCLP. E alguns professores ainda priorizam o ensino de regras de acentuação, ortografia e pontuação de forma descontextualizada, embora seja perceptível um avanço no sentido de promover a leitura e escrita de textos.

Manter o ensino de normas e regras de forma descontextualizada significa concordar com os adeptos do objetivismo abstrato, que consideram a língua uma, como se fosse fonética e semanticamente a mesma. O Círculo de Bakhtin não aceita essa ideia por ela desconsiderar a polissemia da palavra, pois “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.109) Além disso, a palavra é empregada como réplica, ou seja, seus sentidos podem ser contrários. Ao enunciar, o sujeito infere uma avaliação sobre objeto. A palavra é colocada em uma arena discursiva, e esse aspecto múltiplo de sentidos não pode ser ignorado nos estudos linguísticos, como podemos ver nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 111): “A mudança do acento avaliativo da palavra em função do contexto é totalmente ignorada pela linguística”.

Outra crítica empenhada pelo Círculo refere-se ao fato de que a língua é transmitida de geração para geração. Esse aspecto dá à língua como atividade uma configuração de cadáver, como se não fizesse parte do *continuum* de uma interação social, não fosse viva e passasse por transformações conforme as necessidades dos sujeitos envolvidos nessa interação. Para contrapor essa ideia, Bakhtin/Volochínov (2010) refletem que:

Na verdade, a língua não se transmite, ela dura e perdura sob forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que suas consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 111)

Como já vimos, é no processo interacional que a criança entra em contato com a palavra, sua consciência se forma e, assim, ela consegue compreender os efeitos de sentido que se realizam no contexto em que está inserida. Ela não recebe uma caixinha com várias palavras que utilizará ao longo da vida. É na interação, na comunicação cotidiana que ela vai concebendo sua língua/linguagem.

Na MCLP, a discussão sobre a concepção de língua a considera como uma atividade social, histórica, argumentando que essa ideia está fundamentada nos estudos de Bakhtin. Porém, pela forma como que foi escrita, entendemos que o documento coloca “na boca” (na escrita) de Bakhtin o ensino por meio dos gêneros, pois diz que Bakhtin “defende” a utilização dos mesmos como “instrumentos de ensino na escola”. (GOIÁS, 2010, p. 164)

Bakhtin e seu Círculo defendem uma filosofia da linguagem que entende a língua como uma atividade, um ato de comunicação que produz efeitos de sentido entre os sujeitos situados social e historicamente nas suas relações interacionais. Os sentidos do discurso estão

circunstanciados a quem fala, quem ouve, aos valores sociais estabelecidos entre eles e discursos anteriores e posteriores. O texto é a materialização do discurso, é onde linguisticamente ele se mostra. Todavia, essa discussão sobre gênero discursivo e gênero textual não se evidencia no documento. Opta-se pela economia de palavras, não dando ao professor meios para refletir sobre essa questão.

É recorrente na fala dos sujeitos participantes o trabalho com “interpretação e produção de texto”, de modo que reconhecem a importância do mesmo para os adultos. Mas também é frequente a citação da preocupação em ensinar gramática, ortografia, pontuação, tendo como justificativa que os estudantes precisam escrever corretamente. Sendo assim, ressoa a preferência pela modalidade da língua escrita, como ocorre na MCLP/EJA, aproximando-se a noção de língua de um sistema abstrato, o que é criticado pelo Círculo.

Bakhtin/Volochínov (2010, p. 112) concebem a língua como um “fenômeno puramente histórico”, uma vez que evolui continuamente e tem uma função social, servindo aos sujeitos para que possam adquirir consciência na interação. O aspecto cultural, portanto, sobressai à consciência individual. Vale ver nas palavras dos autores como eles sintetizam a crítica que fazem ao objetivismo abstrato e ao ensino de língua.

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais, [...]. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2010, p. 112)

Diante desses argumentos, podemos dizer que a visão de língua como um sistema de normas não contribui para um ensino efetivo, não somente de uma língua estrangeira, como também de qualquer língua materna. Aqui questionamentos por que durante tanto tempo se priorizou o ensino de norma gramatical em detrimento de estudos voltados para os eventos linguísticos vivos. Talvez, ao final de nossa pesquisa, possamos dar conta dessa questão. No momento, fica claro, no caminho percorrido pelo Círculo, que apenas é possível adquirir uma língua por meio da interação, pois a enunciação nada mais é que o resultado das interações entre sujeitos pertencentes a uma determinada organização social.

Bakhtin e o Círculo dão destaque à interação e ao dialogismo dentro de sua concepção de linguagem. A interação social é compreendida como todo e qualquer tipo de comunicação verbal, desde as situações mais complexas ao diálogo face a face. É praticamente dizer que

viver é interagir, pois produzimos enunciados concretos na eventicidade da vida; não há espaço para abstrações. A língua como um sistema vivo, evolutivo, abre caminho para a interação verbal e para o dialogismo. A enunciação nada mais é que o resultado da interação entre sujeitos pertencentes a uma certa organização social. Assim, a “palavra dirige-se a um interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se este for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...]”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.116)

Nesse sentido, o enunciador prevê o outro em seu enunciado, por isso modula sua fala, que é permeada por características, adequações, em conformidade com os interlocutores típicos do grupo social a quem se dirige. A interação tem caráter proficuamente dialógico, uma vez que os sujeitos envolvidos no processo interacional estabelecem entre si um campo fecundo de diálogo, entendido como “condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos [...]”. (SOBRAL, 2009b, p. 35)

Sobral (2009b) exemplifica isso ao afirmar que uma criança somente se torna um ser social uma vez que interage a todo tempo com o outro, que é um ser já socializado anteriormente, porque já interagiu com outros sujeitos. Mas assevera que não se trata de uma relação de mão única, em que apenas os mais velhos transmitem. Pelo contrário, a criança também vai afetar esse “outro” com quem interage. É na interação social que o sujeito passa a existir; é na relação com outros sujeitos que o “eu” se constitui, pois é uma resposta à ação do outro. Interação é condição para se tornar um ser social, de modo que não é possível falarmos dela sem nos reportarmos ao dialogismo, pois este é “condição de possibilidade da produção de enunciados/ discurso de sentido, portanto”. (SOBRAL, 2009b, p. 35)

Pensando na constituição do sujeito na interação com o outro, descreveremos como os professores se constituem como sujeitos na relação que se opera entre eles e o outro, os alunos. O que faz eles terem uma representação de si como alguém que deve incentivar o jovem e adulto? Como o jovem e adulto são considerados em suas representações? O professor leva em conta o sujeito aluno para escolher os conteúdos? Antecipamos que o que ocorre no fio discursivo dos professores é um diálogo incessante com o seu principal interlocutor, o aluno.

Na obra bakhtiniana, o diálogo não é visto apenas como uma réplica da comunicação verbal, uma vez que o Círculo percebe o universo cultural como dinâmico. Logo, as vozes sociais emergem em uma cadeia de respostas, ora como adesões ora como recusas, críticas, discordâncias, concordâncias, e mais. Essa cadeia discursiva remete-nos ao que Bakhtin/Volochínov (2010) dizem sobre a verdadeira substância de a língua ser constituída

pelo fenômeno social da interação verbal, que se dá por meio da enunciação. É na ação de enunciação que o diálogo emerge e, para o Círculo, é uma das formas mais importantes de interação verbal, mas que também pode ser compreendida de forma ampla. Nesse caso, estão inclusos o locutor, o interlocutor (intercambiáveis), a resposta – o eu e o outro.

O diálogo é inerente a todo discurso. São múltiplas as relações dialógicas estabelecidas nos enunciados proferidos pelos sujeitos professores de nossa pesquisa. Eles se posicionam a partir de um lugar discursivo que possibilita revelar vários sentidos no que tange às representações que têm de si e da forma como concebem a EJA e o ensino de língua portuguesa. Esses sentidos se dão principalmente pela interpelação ideológica advinda dos diversos discursos que constituem seus dizeres.

Faraco (2010), tomando por base os estudos do Círculo de Bakhtin, resume bem o que até agora tentamos apresentar sobre o caráter interativo do enunciado, descrevendo três dimensões dialógicas do mesmo: i) o enunciado está sempre voltado para o já-dito; ele é uma réplica, uma resposta ao que já foi enunciado. “[O enunciado] não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva”. (FARACO, 2010, p. 59); ii) o enunciado é direcionado a uma resposta, assim como é uma réplica a enunciados anteriores. Ele espera também uma réplica, por isso é direcionado a um interlocutor presumido, seja ele alguém “real ou substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 116) e iii) o enunciado é constituído internamente por diálogos, por isso, é heterogêneo e nele se articulam múltiplas vozes sociais. “[...] é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada”. (FARACO, 2010, p. 60) O estudioso aponta a questão de muitas vezes o discurso alheio ser tomado como do próprio enunciador, e não haver marcas, como, por exemplo, as aspas, para diferenciar as vozes do outro.

Desse modo, também o dialogismo é constitutivo dos enunciados e, conseqüentemente, dos discursos, pois estes são permeados por relações dialógicas que dão sentido aos enunciados. Como podemos ver, o sentido, para Bakhtin (1997), equivale a dar uma resposta a uma pergunta:

O sentido assimilável a uma resposta. O sentido sempre responde a uma pergunta. O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num

contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. (BAKHTIN, 1997, p. 386)

Tendo em vista a concepção de linguagem pela abordagem dialógica, os sentidos devem ser vistos como efeitos e, conseqüentemente, construídos discursivamente nas relações dialógicas em que são possíveis respostas, réplicas, confrontações, posicionamentos favoráveis ou contrários à palavra do outro, encontros e ampliação dos sentidos. Nessa direção, Faraco (2010, p. 66) conclui que são intrínsecas ao enunciado as relações dialógicas, e assevera que “o enunciado é uma unidade da interação social e ocorre num complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas”. Nesse complexo de relacionamentos entre eu e o outro, uma dada sociedade é de onde os sentidos emergem como posições de valor, pois, conforme Faraco (2010, p. 66), “Estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas”.

O Círculo trata o diálogo de forma ampla e destaca o estudo do discurso a partir de relações dialógicas, que “são impossíveis entre os elementos no sistema de língua [...]”. (BAKHTIN, 2005, p. 182) Essas relações não são possíveis entre palavras no dicionário, elementos morfológicos ou sintáticos, elementos estritamente linguísticos de textos, porque, na verdade, “as relações dialógicas são extralinguísticas. [...] Toda a linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2005, p. 182-183) Diante desse caráter dialógico da linguagem da vida, a proposta de Bakhtin é que se a estude pela Metalinguística, uma vez que a Linguística a estudaria pela sua lógica geral e não daria conta das relações dialógicas, dos sentidos, dos juízos de valor, das posições avaliativas situadas no discursivo.

A comunicação viva é o campo de existência da linguagem. Portanto, os sentidos emergem nas e das relações dialógicas, estando inscritos nas vozes discursivas que constituem os enunciados, e, conseqüentemente, os discursos. Está claro o caráter dialógico da linguagem que se constitui no campo interativo em que o sujeito e o outro são imprescindíveis. Não há processo interacional em uma abordagem linguística individualista. Somente a enunciação pressupõe um sujeito interativo e dialógico e, logo, leva-nos, como professores, estudiosos e pesquisadores, a considerarmos que a língua deve ser tratada como linguagem – como um todo. Portanto, deve envolver a materialidade linguística, mas também o contexto como essencial para construção de sentidos, para ressoar os já-ditos e os não-ditos, além de apontar para outros a serem ditos.

Entendemos que optar por uma concepção de língua sócio-histórico-interacionista demanda compreendermos os pormenores dessa concepção. Investir em formação continuada de professores pode significar um ganho na interlocução entre prática e teoria. Isso porque, o que detectamos nas entrevistas foi que a maioria dos professores da EJA não recebeu nem recebem formação específica sobre o ensino de língua portuguesa aos jovens e adultos, apesar de as DCEJA evidenciarem o compromisso do governo em realizar essa formação. Parece-nos que, ao tentar fundamentar o ensino de língua portuguesa da EJA nas ideias de Bakhtin, a SEDUC o fez somente para cumprir tabela e dizer que está atenta às novas teorias científicas, pois ignorou as repercussões teóricas e metodológicas decorrentes desse paradigma. Retomaremos essa questão no próximo item.

1.3 Sujeito Responsivo para o Círculo de Bakhtin

O Círculo vê a língua/linguagem como uma atividade viva, histórica, social e cultural, em que sujeitos históricos produzem enunciados por meio da interação dialógica, envolvendo aspectos linguísticos e extralinguísticos. Retomamos, aqui, o conceito de enunciado tratado por Bakhtin e seu Círculo, entendendo-se que todo enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, o que suscita uma compreensão responsiva e, conseqüentemente, aponta para um sujeito ético, responsável, capaz de tomar a palavra passada a ele na alternância dos sujeitos.

Ao darmos voz aos professores de língua portuguesa, possibilitamos a emergência de dizeres que trazem à tona a forma como se efetiva a prática do ensino da referida disciplina. Além disso, as imagens que os professores têm dos alunos e deles mesmos são suscitadas, o que nos permite interpretá-las. No fio discursivo, ocorre uma prática em sala de aula que se realiza com base em um diálogo com discursos científicos dos estudos linguísticos, mas muito mais com o próprio aluno. A nosso ver, ao analisarmos os dizeres dos professores, entramos em uma relação dialógica com sujeitos que respondem às necessidades dos jovens e adultos, tanto para se representarem quanto para determinarem o que será ensinado a eles. No entanto, entendemos que as representações enunciadas pelos sujeitos da pesquisa sofrem influências do contexto social, histórico e ideológico da atualidade.

Pensando na aula como um acontecimento dialógico em que os sujeitos participantes estão em interação e, portanto, são responsivos, buscamos respaldo em *Para uma Filosofia do Ato* (1999), com fins pedagógicos, e em *Para uma filosofia do ato responsável* (2012), de Bakhtin, a fim de compreendermos a concepção de sujeito responsivo e responsável, ou seja, sujeito professor ético e consciente de sua função.

Tendo como aporte a obra *Para uma Filosofia do Ato*, refletiremos sobre os conceitos de sujeito ético e responsivo. Nessa obra, a última a ser traduzida no Brasil e, provavelmente, a primeira obra de Bakhtin (1993), há uma grande crítica do estudioso em relação às tendências filosóficas que tratam da moral, pois elas não conseguem abarcar o mundo teórico e o real. Ele diz que todos os sistemas éticos são, normalmente e corretamente, subdivididos em “ética material (ética do conteúdo) e ética formal”. (BAKHTIN, 1993, p. 39) Porém, o autor opõe-se à ética material, porque ela encontra e funda normas morais especiais, com conteúdo definido e regras que são, normalmente, universalmente válidas e relativas.

Como normas universais são aplicáveis a qualquer um e, ainda, como já foi posto anteriormente, Bakhtin (1993) acredita que não há especificamente normas éticas, mas um dever. Para ele, as normas que apresentam conteúdos pertencem a uma disciplina: “lógica, estética, biologia, medicina, uma das ciências sociais”. Portanto, a ética material não dá conta do dever moral, “ela apenas aceita cegamente que o dever é inerente ao conteúdo de algumas proposições, ou seja, uma proposição do dever-ser depois de considerar a existência de um sujeito”. (BAKHTIN, 1993, p. 40)

Nesse texto, inicialmente, o filósofo trata responsabilidade como dever, obrigação exigida de outro ou pela própria pessoa. Bakhtin (1993) inicia sua reflexão sobre o dever criticando Rickert, um dos fundadores e líder do neokantismo, por conceber o dever como a mais alta categoria formal. Isso, para Bakhtin (1993), é um equívoco, pois, tentar corrigir tecnicamente um ato realizado não implica em solucionar a questão de seu valor moral. Na sua compreensão, não tem sentido falar em dever teórico, sendo necessário pensar veridicamente.

O dever surge apenas na correlação da verdade (válida por si) com nosso ato real de cognição, e esse momento de estar correlacionado é historicamente um momento único: ele é sempre um ato ou ação individual [postupok] que não afeta em nada a validade teórica objetiva de um juízo, um ato ou ação individual que é avaliado e atribuído dentro do contexto unitário da vida real, única, de um sujeito. (BAKHTIN, 1993, p. 22-23)

O ato deve ser compreendido, conforme o filósofo, como uma ação de existência única e singular da vida, posto que a própria vida é um ato singular e ninguém pode vivê-la pelo outro. Esse ato incorpora tanto o conteúdo quanto a norma, sendo que apenas um não pode ser considerado como se fosse o todo, de modo que é considerando esse todo que conseguimos estabelecer uma avaliação. E, ao avaliarmos o ato como verdadeiro, conseqüentemente, estabelecemos o dever para com ele.

O que gostaríamos de cotejar é como os professores se posicionam frente à leitura ou não dos documentos em relação a aquilo que deve ser ensinado e aprendido em língua portuguesa para os jovens e adultos. Eles têm uma atitude passiva, sendo que apenas ensinam o que está prescrito, ou conseguem ser responsivos às necessidades dos alunos? O que os obriga a ensinar um ou outro conteúdo é o dever?

Para o filósofo, o dever está ligado à responsabilidade que advém de um sujeito real.

Ele (o dever) ganha validade dentro da unidade da vida responsável única, não tem um conteúdo específico. Não há dever científico, estético, ou ético. O dever é uma categoria característica de atos ou ações em processo ou do ato realmente realizado, é uma certa atitude de consciência. O dever funda a presença real de um juízo dado sob dadas condições na consciência, na concretude histórica de um fato individual, mas não funda a teórica veridicidade em si. Portanto não há normas morais que sejam determinadas e válidas em si como normas morais, mas existe um sujeito moral com determinada estrutura, o sujeito sabe que está marcado com o dever moral, ou melhor, pelo dever como tal (porque não há dever especificamente moral). (BAKHTIN, 1993, p.23-24)

Bakhtin (1993) argumenta em favor de um sujeito moral, marcado pelo dever e pela liberdade de tomar um ato como verdade, assumindo-o de seu interior, na sua responsabilidade. O ato corresponde a uma ação que somente delimita a ação do sujeito se for assumida por ele. “Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez reconhecido e subscrito tal obrigação”. (BAKHTIN, 2012, p. 94) Ainda para Bakhtin (2012), ao assinar, reconhecer o ato, o sujeito o faz por ser responsável. Então, exerce um ato responsável que se realiza na consciência, ao reconhecer a sua real participação da sua vida no existir. É na ação participativa, concreta, que o sujeito toma consciência de seu existir de modo singular, irrepitível, e ocupa um lugar único, também irrepitível, insubstituível e impenetrável pelo outro.

O fato de os professores escolherem um conteúdo levando em conta as necessidades dos jovens e adultos, pode revelar sujeitos que assinam suas escolhas. Os professores têm para com os alunos uma interação real, o que exige atos responsivos e pelos quais são responsáveis. Acreditamos que os sujeitos professores, apesar dos documentos, conseguem ser sujeitos de suas aulas e, conseqüentemente, fazer com que seus alunos também sejam sujeitos de seu conhecimento. Assim, como não têm alibi de sua existência, não têm alibi para não serem sujeitos.

Toda missão que cabe a um sujeito não caberá jamais a outro. “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá ser feito por ninguém mais”. (BAKHTIN, 2012, p. 96) É a

existência do *não alibi* como fundamento do dever concreto e singular do ato que o sujeito acata e afirma também de forma única e singular. Para Bakhtin (2012), cada pessoa é única, insubstituível, e ocupa um lugar singular que não se repete. E o sujeito, ao reconhecer essa sua participação única, irrepetível, compreende que esta é a “base real e efetiva da [sua] vida e do [seu] ato”. (BAKHTIN, 2012, p. 97) Consiste em uma relação de eu para mim. O sujeito deve ser responsável em sua existência singular. Se ele existe, é responsável, como se isso fosse um dever para com ele mesmo.

Eu como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente [nuditel’no] singular; eu preciso ter um dever meu [dolzhenstvovanie]; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir mesmo interiormente. (BAKHTIN, 2012, p. 98)

Em suma, por ocupar um lugar único e ser único, o sujeito se obriga a realizar sua singularidade na existência. Tem que fazer a sua parte, deve dar a sua resposta, mesmo que apenas no pensamento. Ninguém pode realizar o que é do outro. Não é a norma que o obriga, mas a singularidade do próprio sujeito quando assume de seu interior. Embora seja uma decisão solitária, o sujeito ético, moral e responsável não está sozinho no mundo. Conforme Bakhtin (2012, p. 106), “não existe o homem geral; existe o eu, e existe um determinado, concreto, ‘outro: o meu próximo, o meu contemporâneo (a humanidade social), o passado e o futuro das pessoas reais (da humanidade histórica real)”.

O outro, o próximo mais próximo do professor, é o aluno. Ele tem determinado como o professor responde às circunstâncias em sala de aula, como se constitui e o constitui. Desse modo, assume importância preponderante nas representações do professor.

Na arquitetura do mundo real do ato, Bakhtin (2012, p. 114) propõe uma filosofia moral que descreve os momentos fundamentais na constituição do plano correto do ato: “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu eu-para-outro”. Esses fundamentos são a base dos “valores da vida real e da cultura” (Ibidem), tais como os valores da ciência, da estética, da política, da ética, da sociedade e também da religião.

Sobral (2009b) trata esses fundamentos como sendo categorias para a condição humana e, conseqüentemente, para a ocorrência do dialogismo: o “eu-para-mim”, “eu-para-o-outro” e “outro-para-mim”, respectivamente, o que corresponde a uma relação do eu voltado para mim mesmo, do eu que se aproxima do outro, e do outro que sai de si para se aproximar

do eu. Isso constitui uma relação dialógica na construção do todo eu, o que nos remete à relação dialógica da construção do discurso proposta pelo Círculo de Bakhtin.

Essas relações dialógicas e de interação do sujeito com o outro e com ele mesmo são condição para a existência dos sujeitos. Somente há sujeito e definição do mesmo na relação com outro. Dessa maneira, estabelece-se a incompletude do sujeito, seu inacabamento. Como assevera Sobral (2009b, p. 123), “trata-se do inacabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas: os seres só se completam na relação com outros seres, porque nenhum ser pode ver em si mesmo todos os aspectos que o constituem, cabendo essa tarefa aos outros”. Isso é basilar na teoria do Círculo.

Nesse sentido, o dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin dá ao sujeito professor a possibilidade de fazer escolhas, aceitar ou não a proposta, escolher ou não um conteúdo ou uma forma de avaliação, ser realmente o sujeito de sua prática de ensino e de seu discurso. Se o sujeito professor tem uma constituição polifônica, ele existe (devir) e, assim, não pode ser destituído de sua responsabilidade de execução de um ato por um álibi. A proposta de filosofia de Bakhtin (1993) prevê um sujeito que pode até ter justificativas, mas não álibi que o isente de sua responsabilidade perante ele mesmo e o outro. Segundo Sobral (2008, p. 228), esse não álibi, essa ação responsável é “que une o ser complexo o pessoal e o social, o cognitivo e o empírico, o universal e o singular, o biológico e o histórico”.

Notamos nessas afirmações que o dever - a responsabilidade - constitui o ato de um sujeito único, moral. Dessa maneira, queremos averiguar se o sujeito professor é responsável, se tem um dever para com o outro (aluno) e para com ele mesmo. Ele empenha sua fala sobre os atos realizados, conforme cada ser desempenha ou desempenhará no mundo concreto em que vive e que, segundo o filósofo russo, “apenas de dentro do ato com minha ação responsável que pode haver um caminho para a unidade do Ser, e não de seu produto, tomado em abstração”. (BAKHTIN, 1993, p. 42) Há, ainda, a preocupação do filósofo em esclarecer que, para haver compreensão de um objeto, é necessário compreender própria responsabilidade sobre ele, “atitude ou posição que devo tomar em relação a ele”. (BAKHTIN, 1993, p. 42) Isso requer uma participação responsável, e não uma teorização, abstração de si mesmo.

Queremos destacar a noção de sujeito na perspectiva bakhtiniana, que entendemos como pertinente para o nosso trabalho. Trata-se do sujeito entendido em termos éticos, responsabilmente ético e de responsividade ética, pois é visto como responsável pelo ato e responsivo aos outros sujeitos, no contexto em que são realizados concretamente os atos, os enunciados.

No que concerne ao sujeito que depreendemos dos dizeres dos professores, observamos que a visão bakhtiniana de sujeito responsável, ético e responsivo cabe ao sujeito professor, leitor dos documentos. Isso porque é recorrente nos enunciados proferidos pelos sujeitos da pesquisa que eles se responsabilizam pelo que fazem; conseguem dar uma resposta ora de consonância com os documentos, ora estabelecendo, por eles mesmos, responsabilidades por seus atos e, principalmente, por sua prática na sala de aula. Por exemplo, mesmo não conhecendo a MCLP ou as DCEJA, os professores priorizam conteúdos, realizam atividades e ensinam aquilo que acreditam ser o melhor para os alunos. Eles professam uma postura de responsabilização pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Alguns, inclusive, percebem seu papel muito além de ensinar. Há, no discurso pedagógico, um interdiscurso com os discursos da Psicologia, pois acatam a responsabilidade de serem mais do que professores. Eles percebem-se como responsáveis por estimularem os alunos adultos a estudarem. Eles têm um dever moral para com esses adultos, pois os enxergam em sua alteridade.

Os sujeitos da pesquisa não se isentam de sua responsabilidade para com o outro (jovem e adulto), não apresentam um alibi para não desempenharem seu papel. Pelo contrário, mesmo que não tenham recebido nenhuma formação por parte da SEDUC para trabalharem com a EJA, admitem que pesquisam sobre os temas das aulas, trocam ideias com colegas, respondem pelo que lhes cabe. Ao racionalizarem sobre sua responsabilidade, os sujeitos professores se colocam como uma unidade no seu ser, que é participativo, insubstituível em sua existência única, singular. Aprofundaremos mais sobre essa questão, bem como sobre os diálogos que se estabelecem com outros discursos, no capítulo de análise.

Na próxima sessão, temos como objetivo de averiguar que concepções de língua e sujeito aparecem na MCLP/EJA.

1.4 Concepções de Língua e Sujeito da/na Matriz Curricular de Língua Portuguesa para EJA

As concepções que são adotadas sobre língua em documentos oficiais são históricas e passam por transformações de tempos em tempos, conforme vão surgindo novos construtos teóricos e científicos, considerados modernos e mais adequados aos tempos ou à ideologia dominante. As pesquisas acadêmicas, de alguma forma, exercem influência na fundamentação teórica de documentos voltados para professores, tais como os PCNs, as DCEJA, entre tantos outros. A concepção de sujeito com a qual fundamentamos a presente pesquisa, conforme

discutimos anteriormente, encontra-se vinculada à concepção de língua, visto que não é possível pensar um sujeito sem colocá-lo em relação com a mesma, além de os sentidos serem constituídos dessa relação.

A concepção de língua e de sujeito que se adota em um documento de um órgão público direcionado para professores é certamente uma opção política. Se olharmos para a história do ensino de língua portuguesa no Brasil, vamos perceber que, desde a colonização, há um objeto de estudo dessa disciplina centrado em um dialeto de prestígio, representante, principalmente, do poder político da época, como pontua Possenti (2001), em seu texto *Gramática e Política*.

Em resumo, aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi a escolhida para servir de expressão de poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura. (POSSENTI, 2001, p. 51)

Soares (2001), no texto *Que professores de Português queremos formar?*, apresenta um retrospecto histórico sobre o ensino da língua portuguesa e assinala que, no século XVIII, o ensino era pautado na gramática de língua latina, além da retórica e da poética. Mesmo com a reforma Pombalina, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa tanto no território brasileiro quanto no território português, não houve alteração do objeto de estudo. Isso permaneceu durante todo o Período Imperial até os anos 1940. Para Soares (2001),

A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética. (SOARES, 2001, s/p)

Diante o exposto, constatamos uma concepção de língua como sistema abstrato, fechado, petrificado e, portanto, apreensível por meio de regras e normas. Essa concepção persistiu durante séculos e, ainda persiste, é claro, com novas nuances. Mas há professores que preferem conceber a língua como um sistema composto por normas e regras prescritas a serem seguidas, e que nunca são, nem devem ser, desrespeitadas. O sujeito, nesse entendimento, é determinado pelo sistema, ou seja, é passivo, aceita as regras e as utiliza sem transgredi-las.

O ensino de língua nos moldes de gramática tradicional perdurou durante muito tempo. Mesmo em 1950, com a inclusão dos filhos da classe trabalhadora na escola, momento em que ocorreu uma inclusão de diversidade linguística grandiosa, não houve preocupação em considerar os diferentes falares, tendo predominado o ensino de uma língua única – língua culta – viabilizando a escrita correta e um sujeito passivo.

A partir da década de 1960, quando do surgimento da Linguística nos cursos de Letras, ficou mais evidente a influência dos estudos científicos produzidos na academia. Essa intervenção não significou alteração na concepção de língua, pois as teorias estruturalistas corroboram com a ideia de que a língua é uma estrutura, um sistema dotado de regras a serem seguidas por quaisquer aprendentes. Mas avaliamos que houve, nesse momento, uma influência da ciência, dos conhecimentos científicos produzidos na academia no ensino. Em decorrência disso, surgiram os manuais pedagógicos, popularizam-se as gramáticas pedagógicas que descreviam as normas, os textos a serem lidos e os exercícios a serem repassados para os alunos. Nesse contexto, a preocupação maior do professor deveria ser para que não ocorresse erro na escrita, de modo que todos deviam conhecer bem as regras imanescentes à língua, pois o desconhecimento das mesmas significava ignorância em relação à norma. Portanto, o objeto continuou o mesmo. E mais, professor e aluno continuaram a ser concebidos como passivos, não havendo reflexão sobre os aspectos linguísticos.

Soares (2001), ao analisar o ensino nos anos 1960, aponta que:

[...] não houve grande alteração nos fatores internos, isto é, nos conhecimentos sobre a língua; esta continuou a ser concebida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada, e como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos. Assim, não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina Português. É verdade que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2001, s/p)

Naquela época, a concepção de linguagem vivenciada foi denominada por Geraldini (2001) como “expressão do pensamento”. Nessa visão, o sujeito deve ser capaz de organizar seu pensamento para poder expressá-lo, o que somente é possível por meio da apropriação das regras que organizam as frases, períodos e parágrafos. Ao professor cabe o papel de transmitir regras, como se o aluno nada dominasse da organização linguística. Assim, se o sujeito não

consegue expor seu pensamento, é porque não pensa. Não há espaço para o extralinguístico, para variações linguísticas, de forma que o que prevalece é a norma.

Em 1970, durante o período militar, ocorreu uma reformulação no ensino primário e médio, que foram voltados para a preparação de mão de obra qualificada. A língua passou a ser concebida como “instrumento de comunicação”, concepção fundamentada nos estudos e formulação da Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson. Essa concepção de língua coloca em foco o conjunto de signos, combinados conforme certas regras, para que ocorra a transmissão de determinada mensagem a um receptor. Nesse caso, a compreensão da mensagem centra-se no que se diz, e o receptor deve assimilar o que foi dito – é a decodificação. É necessário que haja um conhecimento consensual do código linguístico utilizado na mensagem para efetivamente compreendê-la. O papel do professor é desenvolver no aluno a capacidade de emitir corretamente e receber mensagens – ele é codificador e decodificador. Vale lembrar que, nesse período, ocorreu uma mudança até na nomenclatura da disciplina: *Português* passou a se chamar *Comunicação e Expressão*, como aponta Soares (2001). Não podemos negar o caráter pragmático e utilitarista da língua em que essa concepção se estabeleceu.

A terceira concepção, que vê a linguagem como resultado da interação entre dois ou mais sujeitos socialmente organizados, ganhou força a partir da metade da década de 1980, com o advento da Sociolinguística e, posteriormente, já na década de 1990, com o surgimento da Linguística Aplicada, Linguística Textual, Análise do Discurso, entre outras, como aponta Soares (2001).

As novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas a partir, sobretudo, da segunda metade dos anos 80 é que começaram a alterar fundamentalmente essa situação. Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60, inicialmente, a Linguística, mais tarde, a Sociolinguística, ainda mais recentemente, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e Análise do Discurso, só nos anos 90 essas ciências começam a chegar à escola, "aplicadas" ao ensino da língua materna. (SOARES, 2001, s/p)

Essa concepção é ancorada nos pressupostos bakhtinianos, que compreendem como princípio fundador da linguagem a interação. Como podemos ver nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2010, p.127, grifos dos autores): “a verdadeira substância da língua [...] é constituída pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”. É por meio da interação entre sujeitos que a linguagem se constitui e que

também se constituem os sujeitos. Se é a interação verbal o centro dessa concepção, podemos dizer que não é possível haver enunciação sem a presença de ao menos dois sujeitos, seres sociais, os quais estão em constante diálogo.

Portanto, nessa concepção de língua, o outro desempenha papel fundamental na construção de enunciados produzidos em uma cadeia ininterrupta, bem como nos efeitos de sentido dos mesmos. Desse modo, o que está fora da materialidade linguística do enunciado deve ser levado em conta para a construção dos sentidos, pois, o “centro organizador de toda enunciação, de toda expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.125) Há um todo da enunciação que deve ser considerado, tanto verbal quanto o extraverbal.

Diante dessa concepção, não é possível conceber a língua como um sistema dado, pronto e acabado, do qual o sujeito se vale. Mas ela deve ser vista como uma prática que se constitui fundamentalmente no e pelo trabalho linguístico vivenciado por sujeitos em interação nas diferentes esferas de atividade humana das quais participam.

Bakhtin (2005, 2010) assevera que os enunciados produzidos nas diversas esferas de atividade são os gêneros discursivos, constituídos em tipos e formas mais consistentes, para serem usados em cada uma das esferas de atividades sociais, com estilos, formas e temas específicos. Por assim ser, o sujeito tem um papel de protagonista, que se ocupa do que diz, mas sempre retoma o já-dito e aponta para uma resposta do outro, a dizer. Aparece, pois, o sujeito ativo, responsivo, responsável; aquele que tem uma compreensão responsiva do enunciado, além de constituir um vínculo dialógico infinito da linguagem. E, ainda, fica clara a manutenção da historicidade dos enunciados.

Para finalizarmos essas considerações sobre essa terceira concepção de linguagem, lançamos mão das palavras de Bakhtin e Volochínov (2010, p. 160): “A língua não existe por si mesma, mas somente com a estrutura individual e uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade”. Fica evidente a implicação entre vida e linguagem. Viver é interagir com o outro e, conseqüentemente, enunciar é responder, refutar, aceitar, compreender responsivamente.

E os documentos por nós analisados, filiam-se a que concepção de língua e que concepção de sujeito? Vamos a eles. Muitas são as pistas deixadas por um texto para que se possa realizar uma leitura e elucidar algumas concepções. Inclusive a própria organização do gênero discursivo, as prioridades dadas pela seleção de informações ou pela ausência de outras, a ênfase atribuída, tudo isso são sinais para emergirem os sentidos.

Ao observarmos a estrutura do documento MCLP/EJA, notamos uma composição que prima pela economia. A primeira moderação está na própria encadernação, feita de forma “caseira”, apenas grampeando-se uma capa (papel um pouco mais espesso que uma folha de A4) juntamente com outras páginas, que foram impressas sem preocupação com uma diagramação moderna, como é possível hoje. Com exceção da capa, o texto todo é monocromático, sendo, literalmente, preto no branco.

Quanto à segunda economia, podemos dizer que ela está nas palavras, pois o texto traz uma brevíssima *Apresentação* (título do texto) em apenas quatro páginas, em que estão postas, em poucas palavras, a justificativa do documento, o sujeito da EJA, a teoria em que se fundamenta o ensino da língua portuguesa, o papel do professor, entre outras escassas informações sobre gênero textual.

No nosso entendimento, todos esses “temas” encontrados no corpo da *Apresentação* do texto requerem um aprofundamento teórico, principalmente se pensarmos que o documento propõe-se a ser uma “reorientação curricular”. Se é uma reorientação é porque já existe alguma orientação que não está adequada ou necessita de passar por mudanças, ou mesmo ser objeto de discussão. Além disso, um documento que tem como leitor o professor da EJA e que pretende inculir nele as concepções e metodologia baseadas em pressupostos teóricos inovadores, modernos, deve ter um pressuposto de argumentação. Para isso, seria necessário apresentar muito mais informações, explicações, exemplos que fundamentam seu entendimento acerca dos pressupostos defendidos. Tanto por suas características textuais, quanto pela sua apresentação física, parece-nos que o documento foi produzido às pressas.

Feitas essas considerações, vamos à concepção de língua explícita ou não no documento. Com objetivo de convencer pelo argumento de autoridade, pela relação de poder, foi feita uma apresentação geral dos autores que fundamentam o currículo de língua portuguesa. “Pensar um currículo de Língua Portuguesa [...] faz-se necessário fundamentar-se nas teorias de ensino e aprendizagem e da linguagem, de Vygotsky e Bakhtin, respectivamente, grandes teóricos russos que muito contribuíram com as pesquisas realizadas nestas duas áreas”. (GOIÁS, 2010, p. 163) Na sequência, os dois parágrafos explicam a contribuição de Vygotsky e outros dois abordam o apoio dos estudos de Bakhtin. Focaremos em Bakhtin.

Ao mencionar a teoria de Bakhtin, o documento reduz toda uma complexa filosofia da linguagem à comunicação por meio de texto, como podemos ver nas seguintes sequências discursivas:

Para Bakhtin (1997), a comunicação verbal só se realiza através de um texto; e os textos que produzimos, orais ou escritos, se manifestam nas interações sociais em grande diversidade e apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais. (GOIÁS, 2010, p.163)

De acordo com Bakhtin (1997), todas as situações de comunicação, sejam elas informais ou formais, se dão por meio de gêneros textuais; assim é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero de texto. Defende, portanto, o uso de gêneros como instrumentos de ensino na escola porque aproxima os estudos escolares à língua que usamos no nosso dia-a-dia, nas comunicações formais e informais. Essa visão segue a noção de Língua como atividade social, histórica e cognitiva. (GOIÁS, 2010, p.164)

Considerando que há muitos pontos que merecem reflexão, vamos fazer algumas anotações que nos parecem pertinentes, inicialmente. Há, no final dos excertos, uma frase que talvez responda o que viemos nos perguntando neste item: “a noção de Língua como atividade social, histórica e cognitiva”. Dizemos “talvez” porque não há explicações anteriores ou posteriores sobre o que significa, na teoria do Círculo, “atividade social”, “história” e “cognição”. Quem sabe, o professor possa inferir, mesmo que de forma simplificada e superficial, o “social”. Mas, o que é “atividade”? De acordo com o pensamento do Círculo, atividade é essencial. E mais, o que é de mais significativo no pensamento bakhtiniano é que a interação não é explicada, mas apenas mencionada nas palavras “interações sociais”, sem os pormenores necessários. Também não há nenhuma referência sobre a “história” no sentido bakhtiniano. Como já afirmamos, trata-se da “economia” que prevalece nesse documento.

Ao citar Bakhtin como pressuposto teórico da matriz, não se leva em conta que a filosofia da linguagem proposta por ele é uma teoria da vida, e que, por isso, exige problematização, reflexão, tanto sobre as categorias já citadas, como acerca de tantas outras intimamente relacionadas à questão do gênero discursivo e carecem de aprofundamento teórico, como: enunciado, enunciado concreto, sujeito, interação verbal, discurso, signo ideológico, dialogismo e esfera de produção.

Embora tenhamos consciência de que, na história dos estudos da linguagem, conforme apontam Brait e Melo (2010), “esses termos foram adquirindo sentidos diversos, de acordo com as teorias e os teóricos que os empregam”, seria indispensável que, em um texto que se presta a ser guia para professores sobre as novas concepções, orientações teóricas mínimas fossem empenhadas. Não que esperássemos um rigor científico, mas um cuidado seria merecido, tanto pelo aporte teórico quanto pelo professor leitor. No mais, esse silenciamento

pode trazer consequências significativas para a leitura e recepção do documento, como também para a forma de ver a linguagem e trabalhar com ela em sala de aula.

Pensando nessas condições de produção em que está inserida a MCLP, parece-nos que o silenciamento teórico pode ser entendido como uma negativa da acessibilidade do professor ao conhecimento científico, à teoria que tem fomentado muitos estudos de diversas áreas da linguagem. Outra leitura possível é que os autores acreditam que os professores já possuem um domínio amplo dessa concepção de linguagem e, por isso, não haveria necessidade de um aprofundamento teórico, uma vez que está subentendido todo um aparato teórico já proposto nos PCNs anos atrás. Será que os professores conhecem as teorias subjacentes à MCLP? Essa questão será retomada nas análises dos dizeres dos professores.

Ainda na busca de compreender a questão da concepção de língua/linguagem, encontramos, no texto, a opção pelo gênero textual como metodologia de ensino de língua portuguesa na EJA, pois, conforme o documento, o jovem e adulto terão seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, sua competência comunicativa e sua capacidade de exercer cidadania ampliados se dominarem uma maior quantidade de gêneros. Logo em seguida, menciona: “Nesta perspectiva, destaca-se a importância de ensinar aos estudantes o processo de passagem do texto oral para o escrito, tarefa central do ensino de Língua Portuguesa na escola, uma vez que a escrita que o estudante desenvolve é marcada pela fala”. (GOIÁS, 2010, p. 164) É razoável dizermos que o gênero textual é eleito para dar conta de uma gama de competências comunicativas, cognitivas, pessoais e de ser cidadão.

Outra questão que não mencionamos sobre as citações anteriores é que o documento coloca “palavras na teoria de Bakhtin” quando diz que o filósofo “defende, portanto, o uso de gêneros como instrumentos de ensino na escola porque aproxima os estudos escolares à língua que usamos no nosso dia-a-dia”. (GOIÁS, 2010, p. 164) Bakhtin e o Círculo não tratam do ensino de gêneros, e mais, parece-nos que há uma incoerência nessa ideia de aproximação da linguagem do cotidiano com a retextualização. Se é bom aproximar da linguagem do dia a dia, por que deveria privilegiar a língua escrita? Por que retextualizar? Seria a norma padrão a mais adequada? Por quê? Certamente há nesse enunciado, inicialmente, uma preferência pela escrita como uma modalidade superior. Admite-se a tendência de se eliminar as marcas da oralidade no texto escrito com o objetivo de garantir a predominância da norma padrão.

Em contrapartida, posteriormente, evidencia-se que “a presente Matriz Curricular está organizada em eixos que enfocam o uso da linguagem, por meio de práticas da oralidade (fala e escuta), leitura, escrita e análise da língua”. (GOIÁS, 2010, p. 164, grifos nossos) Nesse trecho, amplia-se o objeto de estudo, mas se mantém o silêncio sobre os fundamentos, as

conexões entre os conceitos. Se o objeto de estudo *a priori* é a leitura e a escrita em uma perspectiva teórica do enunciado do Círculo de Bakhtin, é de se esperar que os aspectos linguísticos sejam constitutivos das relações de sentido que se construirão no processo de interlocução. Mas também é mantido o silêncio sobre essas questões.

Acerca das inconsistências presentes em currículos durante toda a história do ensino de língua portuguesa, Marinho (2007) faz algumas ponderações relevantes:

Na década de 80, a ênfase no texto pode ser vista como o movimento de ‘curvatura da vara’, deslocando-se o olhar da gramática da frase, provavelmente, hoje, o movimento seja o de definir melhor uma concepção de texto e de discurso, sob a pena de se instalar o fetiche do texto, caso essas propostas não sigam orientações discursivas que as geraram, quais sejam a de que as orientações curriculares devem ser constantemente re-construídas, passadas a limpo, reinventadas, como deve ser a própria prática na sala de aula. (MARINHO, 2007, p. 66)

Por mais que estejamos há uma década da publicação dos PCNs, os quais já fundamentam a concepção de língua baseada na teoria da enunciação, isso não é garantia de que se conheçam as orientações discursivas da concepção de língua/linguagem, de enunciação, entre outras importantes categorias. Parece-nos que estamos vivendo um momento de transição. E os conceitos não estão bem definidos, fundamentados, claros nos documentos de orientação aos professores, embora tenhamos consciência de que a completude é uma ilusão do sujeito. Assim sendo, o sujeito professor está e estará sempre em formação, e daí a importância de estudar sobre a linguagem envolvendo o histórico, o ideológico e o discursivo.

A sequência “aprender a ler, a pensar e falar sobre a língua são habilidades que precisam ser desenvolvidas por todos os estudantes” (GOIÁS, 2010, p.164, grifo nosso) dá-nos uma confirmação desse processo ainda em construção, pois falar sobre a língua é uma atividade metalinguística que é/era priorizada nos estudos gramaticais, mas não nos estudos que privilegiam a enunciação. Também quando diz “análise da língua” sem explicar como isso se dará, mesmo que seja feito sob a perspectiva do ensino dos gêneros textuais, o professor poderia questionar sobre como relacionar aspectos linguísticos na produção dos gêneros. Mas não aparecem maiores explicações sobre isso.

Concordamos com Marinho (2007, p. 54) quando diz que “muitas vezes, as propostas fazem um amálgama, que, não apontando suas contradições ou não sendo suficientemente aprofundadas e articuladas em todas as partes do texto, podem comprometer, hoje, seu papel

de orientação metodológica”. Não existe na *Apresentação* do texto nenhuma referência à gramática ou às regras gramaticais. Todavia, o quadro sinótico apresenta uma lista de “gêneros de texto” que deverão ser estudados em cada uma das etapas da EJA, além de listar cada um dos conteúdos de cada gênero nos eixos temáticos, assim nomeados: Fala e escuta; Leitura; Escrita; Análise e reflexão da Língua. No último, são recorrentes, em todos os gêneros e etapas, os conteúdos gramaticais: pontuação, ortografia, acentuação, nomenclatura de classes de palavras. E como “expectativas de aprendizagem”, o documento propõe “Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego de crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet, etc.”. (GOIÁS, 2010, p.179)

É possível inferirmos que a proposta sinaliza para uma articulação entre os conteúdos gramaticais e o trabalho de escrita de textos. Porém, como viemos afirmando, não se explicitam essas relações de forma clara e objetiva. É preciso que o professor pressuponha, estude por conta própria. Ou ainda, pode o professor interpretar que esses conteúdos devem ser trabalhados da forma tradicional, como sempre se trabalhou, seja por desconhecimento de como fazer essas inter-relações e diferenciações entre o conteúdo gramatical e produção da escrita; por falta de tempo em empenhar um estudo mais acurado sobre todas essas questões; ou ainda por se inscreverem em outra formação discursiva, em que os conteúdos gramaticais são valorizados. Marinho (2007, p. 63) constata que “uma lista de conteúdos gramaticais pode orientar o leitor a superestimar, novamente, o ensino da gramática, com ênfase na prescrição e na classificação”.

Feitas as ressalvas, é preciso admitirmos que a manifestação pela opção do aprendizado de leitura e escrita por meio de gêneros textuais representa uma tentativa de superação de um ensino de língua portuguesa apenas pautado na análise da frase, privilegiando as regras gramaticais. Indica, também, um avanço na ampliação do número de gêneros textuais que circulam entre os jovens e adultos de forma sistemática, tais como e-mail, carta de solicitação, faturas, boletos, formulários de cadastros, entre os outros já comuns no meio escolar, como crônicas, artigo de opinião, editorial, resenha.

Que concepção de sujeito é possível ser depreendida das MCLP? Para tentar responder essa questão, selecionamos as seguintes sequências discursivas:

Os estudantes da EJA precisam encontrar incentivo para continuar estudando; tal incentivo os motivará a reconhecer que são capazes de resolver dificuldades naturais que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, uma proposta curricular para a educação de jovens e adultos somente se efetivará se estes forem reconhecidos como **sujeitos do currículo**: as experiências e expectativas de vida deste público devem ser consideradas quando se pretende elaborar um currículo significativo e coerente. (GOIÁS, 2010, p.163, grifos nossos)

O efeito de sentido dos enunciados possibilita pensarmos que a proposta MCLP/EJA quer dar aos sujeitos estudantes o poder de participarem de forma efetiva da construção curricular, pois um currículo “somente se efetivará” se houver esse engajamento. Não se pode negar o que está escrito, entretanto, a listagem de conteúdos citados no documento não foi escolhida por nenhum estudante, mesmo que tenham sido feitas entrevistas escritas com 5% dos envolvidos, sendo eles estudantes, professores, diretores, coordenadores das escolas que ofertam essa modalidade de ensino. Será que é possível dizer que são sujeitos do currículo? Quem definiu que o primeiro semestre da segunda etapa deve estudar os gêneros manchete e notícia e que o sexto semestre desta etapa deve dominar formulários e cadastros?

Há uma dicotomia entre o discurso e a prática. Com certeza, não foram os jovens e adultos, tampouco os professores que optaram por esses conteúdos. Foram excluídos, mais uma vez, aqueles que deveriam participar do processo educativo do qual fazem parte. Ainda se perpetua a hierarquia de saberes científicos sobreposta aos saberes adquiridos na experiência. Permanece o poder da SEDUC do estado de Goiás em delimitar o que vai e o que não vai ser ensinado.

Assim, a MCLP/EJA acaba sendo mais um instrumento que privilegia o discurso de quem domina e silencia as vozes dos grupos sociais excluídos do sistema escolar por várias razões. Mesmo que no discurso isso seja camuflado, na prática o currículo ainda é imposto, deixando de dar ao sujeito aluno a sua responsabilidade face aos conhecimentos que acredita serem necessários para sua formação intelectual.

1.5. O Estudo de Gêneros como Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa

Em consequência da publicação da LDBEN de 1996 e dos PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1998) e, posteriormente, da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), há a orientação para que o ensino dessa disciplina seja realizado por meio de gêneros. Esse encaminhamento é resultado das preocupações com um sistema de ensino fracassado, e também resultante da influência dos estudos acadêmicos sobre as obras de Bakhtin e seu Círculo, que trouxeram novas concepções de língua, sujeito e gênero. Dentre

os vários estudiosos das áreas de Linguística Textual, Semiótica e AD, podemos destacar Geraldi (2001, 2010), Kleiman (1989), Soares (2001) e Faraco (1994, 2009).

Bakhtin (2003) apresenta uma concepção de linguagem responsável por mediar a vida. Por essa perspectiva, é a partir da linguagem que compreendemos a vida, de forma que o domínio da linguagem possibilita a interação social, a compreensão do mundo, a expressão e defesa de ideias, o estabelecimento de relações. Há, na linguagem, bases sociais e históricas nas quais o sujeito está inscrito e, conseqüentemente, a linguagem é o meio para esse sujeito significar/representar o mundo. Tanto os documentos advindos do MEC (1998) quanto as diretrizes elaboradas pela SEDUC (2010) prescrevem o ensino por meio dos gêneros. Essa determinação faz-nos refletir sobre essa metodologia, de modo que buscaremos em Bakhtin a concepção de gênero para compreendermos essa “nova” forma de ensinar língua portuguesa.

“A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso”. (BAKHTIN, 2003, p. 282) Essa citação de Bakhtin indica-nos que nos comunicamos por meio dos gêneros, os quais são marcados por aspectos histórico-sociais e nos são transmitidos “quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”. (BAKHTIN, 2003, p. 282) Em razão dessa naturalidade em relação ao uso dos gêneros, muitas vezes, não temos consciência de que lançamos mão deles para nos comunicarmos.

É certo que o homem vive em sociedade e participa de esferas de atividade como igrejas, escolas, família, trabalhos diversos, política, e outras. Esses meios preveem o uso da linguagem como forma de interação e é a necessidade de relação que possibilita a criação de gêneros discursivos. Conforme o filósofo da linguagem, os gêneros são “tipos de enunciados relativamente estáveis”, caracterizados por “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. (BAKHTIN, 2003, p. 280) Os gêneros discursivos servem a uma esfera da atividade humana específica, a qual delimita as finalidades e as características desses enunciados. É a esfera de atividade que escolhe o léxico mais adequado, a forma composicional, o conteúdo temático para os gêneros utilizados. Eles surgem naturalmente, e a capacidade de internalização dos mesmos facilita a nossa comunicação discursiva.

A utilização de vários gêneros nas diversas esferas de atividade faz com que tenhamos um número infinito de gêneros do discurso, desde os mais simples, como o diálogo, até os mais complexos, como os tratados científicos, como podemos ver nas palavras de Bakhtin (2003).

Heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). (BAKHTIN, 2003, p. 280)

Fica claro que há uma diversidade de gêneros, que é determinada “pelo fato de que são diferentes em função da situação, da posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes da comunicação”. (BAKHTIN, 2003, p. 283) Ou seja, assim como surgem as esferas de comunicação, aparecem também os gêneros discursivos. As situações discursivas ocorrem de forma a se adequarem ao momento, ao lugar ou ao suporte em que estão inseridas, de modo que cada gênero é formado por normas e regras específicas de cada esfera social.

A partir dessa heterogeneidade, Bakhtin (2003) apresenta uma distinção entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primeiros referem-se aos atos comunicativos do cotidiano, sendo aqueles simples, sem elaboração, que ocorrem no seio familiar, em experiências cotidianas. Correspondem, principalmente, às conversas informais (diálogo), bilhetes, cartas. Os gêneros secundários, por sua vez, exigem uma elaboração maior, sendo construídos em situações públicas e, normalmente, são escritos, como os artigos científicos, romance, teses. Eles são formados a partir dos gêneros primários. Desse modo, o que os diferencia é apenas o nível de complexibilidade determinado pela utilização da linguagem em uma situação dialógica.

Entretanto, Bakhtin (2003) esclarece algumas características que possibilitam a classificação dos gêneros, sendo elas: conteúdo temático, plano composicional (estrutura formal) e estilo (seleção vocabular, composição frasal e gramatical marcada pela escolha individual). Na verdade, essas propriedades são indissociáveis e constituem o gênero discursivo conforme as especificidades de cada esfera da comunicação, autor e destinatário. Nas palavras de Bakhtin (2003), percebemos como o autor amplia o conceito de gênero, incluindo também os gêneros do cotidiano, além de reforçar a ideia de que as esferas de atividade exercem coerção sobre os enunciados. Há padronizações específicas para cada um dos gêneros, de acordo com a finalidade para a qual foram construídos. Por isso mesmo, esses enunciados são “relativamente” estáveis; há condições específicas impostas a cada um conforme a esfera de atividade a qual pertencem.

Para exemplificar, podemos dizer que o que caracteriza um documento de orientação ao professor é seu conteúdo temático, o que não deve ser confundido com assunto. Como assevera Fiorin (2010, p. 62), “o conteúdo temático não é o assunto, mas é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. A composição refere-se à forma como o texto foi construído, como foi estruturado. Além das orientações voltadas para professores, a escolha lexical, todos esses componentes são relativamente próximos, tanto nos PCNs (1998), quanto na *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos*, e ainda na *Matriz de Língua Portuguesa para EJA* do estado de Goiás.

Todos esses são documentos de orientação a professores e, portanto, compõem-se de certas características em comum. No entanto, as DCEJA e as MCLP/EJA do estado de Goiás apresentam alguns aspectos que se modificam, transformam-se. Poderíamos ainda dizer que esses documentos são marcados por determinações históricas. Surgiram em uma época em que o ensino de língua portuguesa vivenciava uma crise, o que evidencia uma necessidade de se dirigirem especificamente aos professores com o objetivo de fundar uma transformação no panorama educacional brasileiro, pautada em uma concepção de linguagem como forma de interação social. Resta saber se esse objetivo foi/está sendo alcançado.

A concepção de linguagem alicerçada na interação social é apresentada nos PCNs (2008), considerando que a escola deve ser um espaço para que os alunos possam vivenciar as diferentes formas de comunicação, nas mais diversas situações de interação social, pretendendo, assim, estabelecer um ensino que vislumbre a dimensão discursiva da linguagem. Dessa forma, a escola deve conseguir possibilitar ao estudante compreender que a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (BAKHTIN, 2003, p. 283) É importante considerarmos que é por meio dos gêneros discursivos (enunciados concretos) presentes nas diversas esferas sociais que a língua se constitui e os sujeitos são constituídos, ou seja, é na interação verbal que os interlocutores, presenciais ou não, vivenciam uma situação concreta de produção de sentidos e tomam corpo.

Embora os documentos falem de interação verbal, situação concreta de comunicação, há, nas MCLP, especificamente, algumas incongruências, como podemos ver na sequência:

Para Bakhtin (1997), a comunicação verbal só se realiza através de um texto, e os textos que produzimos, orais ou escritos, se manifestam nas interações sociais em grande diversidade e apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais. (GOIÁS, 2010, p. 163)

Observamos que na MCLP há uma deturpação do que Bakhtin e seu Círculo concebem como gênero, uma vez que se coloca a definição de gênero coincidente com definição de texto. Não podemos reduzir gênero a texto, ou a tipologias textuais, nem mesmo a estruturas fixas, pois gênero, para o Círculo, é de ordem discursiva, sendo constituído de enunciados concretos e únicos. O discurso é resultado de um processo de enunciação, ou seja, é inacabado, está sempre em processo, em devir, assim como os sujeitos envolvidos nesse processo são constituídos nas relações que se realizam entre sujeitos históricos e sociais durante a produção do discurso. A enunciação e a produção de enunciado, conseqüentemente, abarcam uma pluralidade de sentidos mobilizados e pelos sujeitos neles envolvidos. As MCLP não tratam de enunciado, nem de discurso, reduzindo tudo a texto. Trataremos, em nossa análise, um pouco mais sobre essa questão.

Buscamos, ainda em Bakhtin (2003), uma explicação sobre a diferenciação entre enunciado e texto. O autor diz que “dois fatores determinam um texto e o torna um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto”. (BAKHTIN, 2003, p. 330) Esses fatores podem sofrer modificações durante o processo de produção, pois os locutores podem modular o enunciado, imprimindo-lhe características conforme possa exigir a situação de produção e o interlocutor. Há uma adequação às circunstâncias de comunicação, pois o enunciado é tido pelo teórico como uma unidade de comunicação discursiva e se distingue das unidades da língua. Sobral (2009a) expõe com clareza essa diferenciação:

O que faz com uma frase/texto seja tomada como enunciado é portanto algo que vai além da frase e do texto: a ação concreta do autor de conceber (intencionalidade) e executar (enunciação) um dado projeto enunciativo numa dada situação de enunciação, algo que não anula as formas da língua, mas vai necessariamente além delas. (SOBRAL, 2009a, p. 92)

Podemos dizer que o trabalho com a linguagem deve considerar os fatores extratextuais. A intenção do dizer leva em conta a presença do interlocutor e orienta a sua arquitetura, entonação, entonação, tom valorativo. O enunciado prevê esse autor, alguém que diz algo a alguém. Tudo isso determinará os sentidos de um enunciado, pois eles estão além da materialidade linguística, sendo necessário levar em conta todo um conjunto de fatores envolvidos no processo de enunciação. Já a oração/texto construída(o) para análise linguística é vazia de enunciação, de autoria, como aponta Bakhtin (2003, p. 330): “O estudo linguístico pode, até certo ponto, abstrair-se completamente da autoria”. Entendemos que o filósofo, nessas circunstâncias, trata o texto/frase/oração como unidade gramaticalmente

fechada em si, não sendo fruto de uma situação concreta de enunciação, de modo que não é entendido como um enunciado concreto, não tem função comunicativa, e não leva em conta o horizonte social, o extraverbal.

Podemos ainda ampliar a importância de considerar o extraverbal apresentado em uma reflexão realizada pelo Círculo de Bakhtin (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1927) no texto *Discurso na vida e Discurso na arte* sobre poética sociológica, em que explica a relação do discurso verbal com a situação extraverbal e lança mão de uma situação bastante simples, relatada sobre o enunciado “monoleximático”: a palavra “bem” é dita por uma das pessoas que estão sentadas em uma sala, e a outra nada responde. Inicialmente, o enunciado não pode ser compreendido sem considerarmos a situação extraverbal, ou seja, o contexto situacional. Os interlocutores mantêm relações, conhecem-se, além do tempo estar “ruim” (chuvoso) por um longo período. A pessoa, ao enunciar “bem”, o faz em um tom adequado, apresenta uma entoação, o que faz com que o outro compreenda, mesmo que não responda. Portanto, há a compreensão responsiva, uma cumplicidade estabelecida pela circunstância vivenciada.

Se “bem” foi compreendido, ele deixa de ser apenas uma palavra, um elemento linguístico, e passa a ser um enunciado, pois foi concebido considerando a “dimensão comunicativa, interativa e avaliativa”. (MELO, 2010 *apud* BRAIT, 2010, p. 67) Diante o exposto, podemos dizer que, para aprender uma língua, é necessário ir além de uma gramática prescritiva; é imprescindível que se produza enunciado, que se crie discurso, pois, como afirma Bakhtin (2003):

Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado, não é possível entendermos o mundo por meio de orações, numa abstração infinita. Assim, ‘aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)’. (BAKHTIN, 2003, p. 302)

O enunciado, segundo o filósofo da linguagem, é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, já que é na forma de enunciados concretos e singulares que ocorre a existência do discurso. Esses enunciados são proferidos por sujeitos discursivos das mais diversas esferas da atividade e comunicação humanas, além de preverem um receptor que não é um apenas ouvinte passivo, mas que o responde, estabelecendo uma avaliação axiológica desde o início. Como diz Bakhtin (2003, p. 301), “Um traço (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. É a diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações – que são impessoais, e a ninguém estão endereçadas”.

Desse modo, muito diferente de outras teorias, o Círculo de Bakhtin apresenta um novo ouvinte: aquele que não somente ouve passivamente, sem trazer nada de novo, mas que dá uma resposta, mesmo que no silêncio de seus pensamentos, seja aceitando, refutando, concordando em partes ou integralmente com o emissor. Na verdade, o interlocutor do discurso vai demonstrar sua compreensão concreta por meio de uma resposta, “uma objeção motivada - uma aquiescência”. Conforme Bakhtin (1993, p. 90), “a compreensão amadurece a resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”. Está assim caracterizada a natureza responsivo-ativa do enunciado, que exige do interlocutor uma resposta.

Bakhtin (2003) afirma que a reação ativo-responsiva pode ocorrer desde o início de um enunciado, não se limitando a seu fim. E a partir dessa possibilidade de resposta há a troca de posições entre os interlocutores, de modo que o destinatário torna-se enunciatador, como podemos constatar a seguir:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

É pertinente esclarecermos as partes constituintes do enunciado estabelecidas por Bakhtin: i) a relação com o autor e os outros parceiros da comunicação verbal; ii) alternância dos sujeitos falantes; e iii) acabamento específico. Para o filósofo, “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. (BAKHTIN, 2003, p. 274)

O sujeito autor se implica naquilo que enuncia; ele é parte inerente ao discurso. Por isso, a posição ativa e avaliativa do sujeito vai delimitar “a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso para realizar o enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 274), conforme a necessidade da situação discursiva, considerando a sua relação pessoal ou impessoal com o interlocutor, sua posição social no processo de enunciação.

Ainda sobre autoria, é relevante dizermos que, no processo de enunciação, o sujeito se constitui nesse processo e trava uma luta com outros enunciados já proferidos anteriormente. Ocorre, assim, o diálogo com outros enunciados, o “já-dito”, o que torna possível o que ainda vai ser dito. O enunciado é, então, um acontecimento único, irrepetível, uma vez que o falante não repete o enunciado anterior, mas o cita, o reconstrói. O dizer surge como resposta a outros enunciados e possibilita a emergência de enunciados responsivos, representando “um elo na cadeia” complexa e contínua da “comunicação discursiva”, estabelecendo, pois, relações dialógicas. Ao suscitar resposta, a unidade real da comunicação discursiva - enunciado concreto - abre-se à alternância dos sujeitos: “o ouvinte se torna falante”. O sujeito conclui seu querer-dizer e concede a palavra ao outro, abrindo-lhe a possibilidade para a compreensão ativo-responsiva.

Bakhtin (2003) aborda a passagem da palavra ao outro, esclarecendo sobre a necessidade da conclusibilidade do enunciado a fim de alternar os falantes: “o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. (BAKHTIN, 2003, p. 271) A alternância comporta o tom valorativo e dialógico nos enunciados, admitindo um *continuum* diálogo responsivo. Nesse sentido, podemos dizer que é necessário um acabamento provisório do enunciado a fim de que o ouvinte tome a palavra. Aqui, entendemos acabamento como conclusibilidade, como *compreensão*, tendo em vista que, para Bakhtin (2003, p. 271), “essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente, a partir da primeira palavra do falante”.

O enunciado, como um todo acabado, pressupõe uma resposta que, para o filósofo, compreende três fatores correlacionados: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”. (BAKHTIN, 2003, p. 281) A exauribilidade do objeto é restrita ao aspecto “semântico-objetal, mas ao se tornar tema do enunciado ganha uma relativa conclusibilidade definida pelos objetivos colocados pelo autor”. (BAKHTIN, 2003, p. 281) O intuito, o querer-dizer do falante, é o que determina a escolha do objeto, bem como do gênero do discurso em que o enunciado será estruturado. Certamente, essa escolha se dará em virtude de uma dada esfera da comunicação verbal e das características pertencentes ao grupo social dos interlocutores. A compreensão do enunciado está na projeção que o sujeito faz para exaurir, esgotar o tema do enunciado. O sujeito deseja enunciar e ser compreendido, e, para isso, mune-se de gêneros distintos, adequados ao contexto de comunicação, e que suscitem respostas, produzindo uma infinita rede de enunciados. Portanto, a interação e

função comunicativa da linguagem provocam os sujeitos a idearem os gêneros discursivos apropriados para que sejam compreendidos a contento.

Se pensarmos no ensino de língua portuguesa, entendemos que os professores precisam ter conhecimento de toda essa teoria sobre enunciado/discurso, função comunicativa da linguagem. Isso é importante para que eles possam viabilizar que os estudantes também apreendam esses conceitos de enunciado nos moldes bakhtinianos (situações efetivas de comunicação), de modo que o trabalho com a linguagem seja realmente significativo.

Por fim, também entendemos que é no caminho que se aprende caminhar, de modo que é importante possibilitar aos professores de língua portuguesa um texto mais detalhado sobre gêneros discursivos, além de momentos de formação específicos para estudá-los. Parece-nos que há um longo caminho teórico e prático a ser percorrido para que se efetive um ensino de língua portuguesa de forma inovadora e significativa na EJA no estado de Goiás.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS DISCURSIVOS

2.1. Discurso e Relações de Saber-Poder

Neste capítulo objetivamos compreender o conceito de discurso relacionado à questão saber-poder, conforme Michel Foucault, e sua respectiva contribuição para a pesquisa de discursos de professores e do documento oficial da SEDUC do estado de Goiás direcionado a professores de EJA. Sabemos que Foucault (2002, 2010, 2012a, b, c) trata o poder como micro poderes que estão diluídos em toda a sociedade, de forma que, aparentemente, ele não existe, mas está presente nas práticas discursivas e produz saber. O saber é entendido como uma materialidade, como prática que se articula com o político, o econômico, o social.

Acreditamos que a articulação entre o saber e o poder está vinculada a um discurso que relaciona a escolaridade dos jovens e adultos com a inserção deles no mercado de trabalho, com condições de competirem por uma vaga de emprego, ou ainda, com sucesso, de modo que consigam se sobressair socialmente por terem uma escolarização maior.

Entendemos que há determinações históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas às quais os jovens e adultos estão submetidos quando retornam para a escola. Um maior nível de escolaridade pode significar ter mais oportunidades de emprego, assim como maiores chances de participação política e econômica em uma sociedade em que predomina o discurso neoliberal e que prioriza o sucesso, a ascensão social, *o status*. Desse modo, compreendermos as relações de poder, pensadas aqui como relações de forças que estão diluídas em todas as camadas sociais, é muito importante para nossa pesquisa.

Embora Foucault não tenha sido analista do discurso, seus estudos sobre o discurso trouxeram muitas contribuições para a ADF. Foucault (2012a) alerta-nos que, para compreendermos o discurso, é necessário apreendê-lo em sua complexidade e dispersão. Para isso, não podemos vê-lo apenas com suas características linguísticas, como um conjunto de signos e seus significantes. O discurso não se refere a certos conteúdos com significados ocultos, distorcidos ou impregnados de segundas intenções, ou conteúdos invisíveis nos textos e pelos textos. O autor não elimina a importância dos signos, das palavras ordenadas na construção do discurso, mas salienta que há muito “mais” na utilização deles. “Certamente os

discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. (FOUCAULT, 2012a, p. 60)

Dessa maneira, não podemos dizer que as relações entre palavras e coisas são simples e objetivas. Para o filósofo, diferentemente disso, essas relações são complexas, históricas e envolvem relações de poder. Fisher (2001), ao analisar a teoria de Foucault sobre o discurso, afirma que não há nada escondido, subentendido no discurso, mas, de fato, “há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso, de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos”. (FISHER, 2001, p. 198)

A tarefa de analisar o discurso exige que ele seja considerado como uma construção histórica e política, ou seja, o discurso é um construto social, uma prática social. Esse conceito apareceu inicialmente em *Arqueologia do Saber* (2012a), conforme nos aponta Fisher (2001), e foi ratificado nas obras *A ordem do discurso* (2010) e *Vigiar e Punir* (2012b), nas quais fica ainda mais latente a relação do discurso com o saber e o poder.

Ainda em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2012a) reflete sobre a complexidade do discurso e sua existência material. Para o filósofo, o discurso é real, pronunciado, e exemplifica isso dizendo que “os discursos [...] não são [...] um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras”. (FOUCAULT, 2012a, p. 60) O discurso não é apenas ordenamento lexical que representa o real, não há apenas ligações entre as palavras e as coisas (significante/significado). O que existe é “um conjunto de regras próprias da prática discursiva”. (FOUCAULT, 2012a, p. 60) E prática discursiva, na teorização foucaultiana, tem papel fundamental, posto que constitui os objetos que enunciam.

Nessa direção, se há um construto sobre a EJA, é porque ele foi construído discursivamente. Por exemplo, a DCEJA/GO traz em seu bojo discursivo toda uma construção do que seria a EJA em Goiás nos últimos anos, levantando aspectos históricos, dados estatísticos que circunscrevem os alunos dessa modalidade, os professores, coordenadores e outros personagens envolvidos com a EJA.

Foucault (2012a), para chegar aos conceitos de discurso e prática discursiva, constrói o conceito de enunciado, partindo da diferenciação de três possibilidades pelas quais podem ser confundidos: proposição, frase e *speech act* (ato de fala). Para o autor, o enunciado não pode se restringir à frase, pois não se submete à lógica estrutural dessa unidade gramatical; como também não é possível submetê-lo à verificação de verdadeiro ou falso a que a proposição se

presta. Não se pode dizer que, ao encontrar uma frase, encontra-se um enunciado, pois ele está no plano dos discursos e não é possível ser testado, tampouco definido pelas mesmas características de uma proposição ou frase.

Foucault (2012a) salienta que o enunciado também não pode ser um ato de fala (*speech act*), uma vez que os atos ilocutórios, muitas vezes, exigem vários enunciados sobrepostos para que sejam considerados acabados. Se há vários enunciados em um ato de fala, então não há equivalência entre eles. O autor conclui a primeira parte com uma definição provisória de que o enunciado é uma função que se estabelece verticalmente e que permite dizer se conjunto de signos faz sentido ou não. Assim, o enunciado é uma função que faz com que apareçam conteúdos concretos veiculados por signos em determinado tempo e espaço.

Se o enunciado é uma função, o que temos é um conjunto de signos linguísticos em função enunciativa. No entanto, Foucault (2012a) faz ressalvas, considerando as diferenças entre enunciado, frase, proposição, mas também nome e significante. Para o autor, o enunciado não se estabelece da mesma forma da frase com seu sentido, ou do nome com o que ele designa. O referencial do enunciado está ligado “às leis de possibilidades e regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados, ou descritos”. (FOUCAULT, 2012a, p. 111) Em outras palavras, o referencial do enunciado não se confunde com o referente de uma frase, mas se relaciona ao lugar, à condição, ao campo de surgimento e às possibilidades de diferenciação do conjunto de signos que emergem. Assim, o ato da enunciação envolve a história, sujeitos e a própria materialidade.

Sobre a presença do sujeito no enunciado, Foucault (2012a) esclarece que ele ocupa uma posição ao enunciar, o que significa que ele não é o centro do seu dizer, nem sua causa ou origem, tampouco é o autor da formulação. Mas é essa posição que, de certa forma, o autoriza a dizer o que enuncia e o que fica silenciado, mas também significa. Essa posição é vazia, uma vez que pode ser ocupada por diferentes indivíduos em distintos momentos, e é uma característica essencial para a constituição do enunciado, além de todo ele estar contido em uma formação discursiva na qual se insere o sujeito.

Portanto, se o professor de língua portuguesa da EJA enuncia, ele fala de uma determinada formação discursiva e, conseqüentemente, está autorizado a dizer certas coisas que um aluno não está. A mesma relação se estabelece entre a SEDUC/GO e os professores, pois a secretaria, como um órgão superior à escola, está autorizada a produzir uma matriz e dizer o que o professor deve ou não fazer em sala de aula.

Há, ainda, outras características da função enunciativa apresentadas por Foucault (2012a). Essa função relaciona-se a um campo associado e deve ter existência material. Para o

autor, a existência do enunciado acontece em rede, pois sempre está ligado a outros enunciados, a um campo associado, isto é, há sempre um conjunto de formulações a que o enunciado se liga por vários motivos, seja por oposição, convergência, corroboração, entre outros. Nesse sentido, a emergência de um enunciado atualiza outros e, ainda, aponta para a emergência de mais.

Entretanto, embora tenha essa característica interdiscursiva, o enunciado é singular, pois a enunciação nunca se repete. Mesmo que alguém profira as mesmas palavras ditas anteriormente, já não será o mesmo enunciado, pois não terá o mesmo sentido; serão outros os envolvidos, bem como outro suporte, tempo, espaço e outros sujeitos. Esses requisitos constituem a materialidade, a identidade do enunciado, que pode se modificar conforme sua materialidade se transforma. Assim sendo, a enunciação é um acontecimento irrepetível, pois tem uma singularidade situada e datada.

Embora haja toda essa materialidade, Foucault (2012a) salienta que o que torna o enunciado realmente atualizado é seu *status*, seu valor de coisa ou objeto, embora isso não seja definitivo, pois se modifica e é relativo. Esse *status* está ligado à instituição, às possibilidades de reinscrição e de transcrição do enunciado, ou seja, de sua transformação. É a probabilidade de ser novamente enunciado (repetível) conforme as regras institucionais (literatura, ciência, jurídica), de acordo com as relações de poder institucionalizadas, o que lhe implica valor, *status*. Na busca por esse *status*, os responsáveis pela produção dos documentos tentam atualizar enunciados de estudiosos e de filósofos como Bakhtin, formando, uma cadeia regida por regras institucionais, estabelecendo relações de poder. Mas essa tentativa, na nossa compreensão, é frustrada, uma vez que não consegue descrever a essência da teoria de bakhtiniana.

Vale ainda dizer que o enunciado é uma função enunciativa que estabelece relações com a história, com o sujeito, e se materializa em um suporte, em um lugar e em um tempo, além de estar sempre ligado a um domínio associativo que possibilita atualizações como um acontecimento discursivo. Assim, afirmamos: são as DCEJA e as MCLP acontecimentos discursivos, pois estão ligados a um domínio associativo, estão relacionados a uma história do dizer sobre a EJA, têm sujeito e suporte.

Todo esse raciocínio é empenhado por Foucault (2012a, p. 143) para chegar à noção de discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de existência”. O discurso, na concepção do autor, apresenta-se materialmente na história, é um “fragmento da história, unidade e descontinuidade na própria

história”. (FOUCAULT, 2012a, p. 143) Por essa historicidade, ele é delimitado, assegurada sua possibilidade. E a história permite ou não sua emergência.

Se pensarmos no discurso pedagógico referente à EJA, podemos perceber que ele é constituído de enunciados do campo discursivo educacional/institucional segundo os interesses e as concepções pedagógicas de uma época específica. Certamente, em outros períodos, um documento endereçado a professores de EJA não teria o mesmo conteúdo, tampouco as mesmas fundamentações teóricas; sua materialização estaria em um momento histórico diferente e, por isso, os sentidos seriam outros. Para compreender o discurso pedagógico ou outro discurso qualquer, é necessário concebê-lo como uma prática discursiva que tem seus sentidos constituídos nas relações sociais e nos enunciados em funcionamento, e emerge em tempo e espaço muito delimitados. O discurso, destarte, deve ser descrito como um acontecimento.

Tratar o discurso na sua constituição histórica pode trazer consequências, como a ideia de descontinuidade, ruptura, cisão, transformação. Consequentemente, escapa a essa análise discursiva a busca por uma origem do discurso. Foucault (2012a) salienta que o discurso não tem origem, sendo ele uma invenção, uma criação. Portanto, não há um ponto original; o que há é dispersão. É preciso descrever os discursos em sua dispersão como acontecimentos discursivos que, diferentemente dos signos linguísticos infinitos, são um “conjunto finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas”. (FOUCAULT, 2012a, p. 33)

Isso coloca em voga a grande questão: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?”. (FOUCAULT, 2012a, p. 33) Opondo-se à história do pensamento, a análise discursiva proposta por Foucault prevê compreender o enunciado como singular, definir suas condições de existência, seus limites e relações com outros enunciados, além das exclusões possíveis por aquele enunciado.

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços [...] é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2012a, p. 31)

Diante desse excerto, percebemos que o filósofo trata o discurso como um acontecimento em sua individualidade e em sua singularidade, conforme já salientamos anteriormente. Dessa maneira, para analisá-lo, é preciso percebermos como sua existência

tornou-se possível e quais regras autorizam sua emergência. Assim, estaremos analisando-o em sua dispersão.

Para darmos conta dessa dispersão, Foucault apresenta, em *Arqueologia do Saber* (2012a), três níveis: objeto, tipos de enunciação, e conceitos e estratégias, os quais são constituídos de regras, ordenamentos que possibilitam apreendermos o discurso na sua regularidade, tirando-o de sua dispersão. “São as relações entre objetos, entre tipos enunciativos, entre conceitos e entre estratégias que possibilitam a passagem da dispersão à regularidade”. (MACHADO, 1981, p. 165) Voltamos a dizer que essas relações, em constante movimento, fazem com que o discurso seja uma prática. Na verdade, o pensador define discurso e poder como prática, de forma tudo é prática para a teorização foucaultiana. Um pouco mais sobre esse assunto falaremos mais adiante em nosso trabalho.

Ao tratarmos o discurso como prática, podemos realizar uma leitura arqueológica que estabelece a delimitação das regras de formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos, dos termos e das teorias com o objetivo de instituímos o tipo de positividade que os caracteriza. Essa positividade estabelecida constitui um saber, entendido, segundo Gregolin (2006, p. 96), “como um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva”, e esta possibilita ao sujeito se posicionar para falar dos objetos enunciados. Envolve “o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; as possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso”. (GREGOLIN, 2006, p. 96)

Para Machado (1981, p. 124), o objetivo de Foucault é estudar os saberes que têm importância para instituírem as ciências humanas, por isso, ele “analisa a positividade das ciências humanas através de suas relações com, por um lado, as ciências empíricas e, por outro, a filosofia moderna”. Essa preocupação de Foucault justifica-se, uma vez que, na modernidade, as ciências empíricas e a Filosofia podem explicar o surgimento das ciências humanas, nas quais o homem desempenha dois papéis no campo do saber: ele faz parte dos objetos empíricos, como a linguagem, a vida, e o trabalho; e, pelo lado da Filosofia, ele é fundamento, responsável por tornar possível qualquer saber. Essa dupla função do homem, ora como objeto ora como sujeito do saber, constitui o que Foucault chama de *a priori histórico*, utilizado para explicar o aparecimento das ciências humanas, as quais têm o homem não como objeto ou sujeito, mas como representação. (MACHADO, 1981)

Isso justifica a preocupação de Foucault em estudar os saberes das ciências humanas pela relação delas com as ciências empíricas e a Filosofia moderna, como já mencionamos. Consequentemente, provoca alterações na tematização das ciências humanas, pois, além de

terem o homem como mote, deslocam-no de objeto para a forma de positividade - espaço da representação, conforme Foucault.

Para explicar a noção de representação, Machado (1981) inicia pensando na representação como categoria fundante do saber clássico, o signo, com base na ideia de que o significante e o significado estabelecem uma relação de dependência. O significado do signo está no conteúdo de seu significante, no interior de sua representação. “Para que haja signo uma ideia deve representar outra e, ao mesmo tempo, nela deve estar representada essa representação” (MACHADO, 1981, p. 143), o que implica em uma representação reduplicada.

Mas, a partir do século XVIII, ocorreram mudanças nos saberes das ciências empíricas, de modo que a representação não é mais responsável por fundar, a partir de si mesma, a unidade dos elementos que a compõem. A representação passa a ter outro caráter, referindo-se ao homem, deixando de ser “co-extensiva ao saber, torna-se um fenômeno de ordem empírica que se produz no homem”. (MACHADO, 1981, p. 144) A representação agora se dá no exterior dos objetos empíricos, uma vez que se referem ao homem. Conforme Machado (1981), o objetivo de Foucault é compreender o “aparecimento do homem como empírico e como transcendental – objeto das ciências empíricas e da filosofia moderna é a condição de possibilidade do aparecimento do homem como representação, tal como é estudada pelas ciências humanas”. (MACHADO, 1981, p. 147)

Entendemos que o discurso institucional que nos propusemos a analisar engloba, nesse caso, o discurso pedagógico/educacional, pois trata da educação, de um saber constituído e, conseqüentemente, o seu endereçamento aos professores, gestores e coordenadores de escolas ofertantes da modalidade de ensino EJA, ratifica esse vínculo. Assim sendo, ele veicula relações de saber-poder, conceitos postulados por Michel Foucault (2010; 2012a; 2012b; 2012c).

Os discursos como práticas ativam saberes-poderes e os colocam em circulação. Assim sendo, o saber é construído como uma relação de poder, e o poder também se dá por meio do saber sobre um determinado objeto. É o que pode ser observado em Foucault (2012c), quando analisa o discurso sobre a sexualidade em *História da Sexualidade – a vontade de saber*. Ele alerta que, se houve a possibilidade de se constituir a sexualidade como um saber a ser dominado, foi por meio das relações de poder que também a fundaram como um objeto de conhecimento passível de ser dominado “através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos”. (FOUCAULT, 2012c, p. 9)

Dizendo de outra forma, existe um domínio científico sobre a sexualidade e sobre esse saber que incide em mecanismos de proibição e de coerção, tais como as confissões e os interrogatórios entre penitente e confessor, entre o fiel e o padre. A isso o autor nomeia de ‘foco local’, de saber-poder. O que os médicos, professores, pedagogos e pais dizem sobre a sexualidade forma o objeto: sexualidade. Na mesma direção, o que os estudiosos da educação, os pedagogos, os linguistas, as revistas especializadas, os documentos oficiais e os professores dizem sobre a EJA a constituem. Há, portanto, um saber-poder. “As relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são ‘matrizes de transformações’”. (FOUCAULT, 2012c, p. 110) E o que coloca em circulação esses saberes e poderes são os discursos, haja vista que é pela palavra que articulamos esses aspectos.

A partir dessa noção de responsabilidade do discurso, visto como descontínuo, não estável e que conjura poder, é que veremos, em *A Ordem do Discurso*, que Foucault (2010) compreende o discurso como um veículo de ligação entre poder e saber. Eis sua hipótese:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT. 2010, p. 8-9)

Está claro que Foucault (2010) concebe o discurso como prática social, sendo que a produção do mesmo está submetida a regras, controles, ou seja, há condições pré-estabelecidas para sua apropriação. Acreditamos que nos documentos que ora analisamos essas condições também estejam estabelecidas de forma diluída, apagada, excluída, interdita, silenciada e aparentemente imperceptível. E somente serão desvendadas se lançarmos mão de uma análise responsiva, à luz da teoria da ADF.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (2010) apresenta e analisa procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição da produção dos discursos, bem como os sistemas de exclusão externos e internos a eles, além das regras impostas aos sujeitos para entrarem na ordem dos mesmos. Ao explicar os sistemas de exclusão por meio da interdição, não se pode dizer tudo o que se quer ou se tem vontade. O que pode ser dito, de que lugar, e sobre quaisquer condições, é delimitado pelo objeto do discurso, tendo em vista que há sempre aqueles que não têm direito à palavra.

Podemos perceber como Foucault (2010) aproxima os sistemas de coerção do discurso de poder e desejo, pois, “Por mais que os discursos sejam bem pouca coisa, as interdições que

o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. (FOUCAULT, 2010, p. 10) E logo à frente, ele acrescenta que o discurso é um objeto de desejo de todos nós, e lutamos para nos apoderarmos dele. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar”. (FOUCAULT, 2010, p. 10) O discurso é poder e saber, e, conseqüentemente, é nosso desejo entrar nas suas artimanhas, compreender suas articulações, com o objetivo de dominá-lo.

A separação é outro sistema de exclusão, ilustrado pelo autor na rejeição do discurso do louco. A separação é pensada a partir da “oposição razão e loucura” (FOUCAULT, 2010, p. 10), de uma análise do discurso do louco desde a Idade Média, quando sua palavra era rejeitada, desqualificada, ignorada. Mas, posteriormente, passa a levar a sociedade a ficar em espreita, o que constitui o início de uma pequena audição da voz do louco, embora a separação ainda fosse evidente.

Outro princípio de exclusão presente no discurso é a vontade de verdade, instituída pela “oposição do verdadeiro e do falso”. (FOUCAULT, 2010, p. 13) Essa vontade ancora-se em um:

[...] suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia” [...] Mas ela[vontade de verdade] é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2010, p. 17)

Sendo assim, compreendemos que as práticas discursivas institucionalizadas têm regras determinadas que vão exercer certo tipo de coerção, fundamentada em diversos saberes, das diferentes áreas da ciência, a fim de validar e delimitar o verdadeiro e o falso. Ou seja, há uma busca por um discurso de verdade, sendo que é ela que vai definir a loucura, apontar se alguém é louco ou não, e dizer se o sujeito será interditado. Para isso, a “palavra de lei” vai buscar nas várias ciências - Direito, Psicologia, Psiquiatria - o valor de verdade com o objetivo de ser considerada como válida para a sociedade.

É o mesmo caso dos documentos educacionais (DCEJA), que se valem de outros saberes (pedagógicos, linguísticos, filosóficos, psicologia) a fim de determinar o que, como e por quem será ensinado. Para isso, muitos outros discursos são excluídos, silenciados, e outros são descartados, uma vez que já não se prestam a essa temporalidade atual para o objeto em questão. Sobre a vontade de verdade que se apoia em um suporte institucional,

Foucault (2010, p. 18) diz que: “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão, funcionando como um poder de coerção”.

Existem procedimentos nos quais os discursos são controlados e delimitados internamente pelos próprios discursos, “procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso”. (FOUCAULT, 2010, p. 21)

O primeiro dos procedimentos de controle é o comentário, que se caracteriza pela possibilidade de um discurso dar vazão a outros. Nesse caso, os discursos são sempre reatualizados, retomados, e vão sofrendo transformações ao longo desse processo infinito. Isso acontece porque eles produzem comentários sobre si, em um espiral de movimentos, para dizerem o que está além do texto. “O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado [...] O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. (FOUCAULT, 2010, p. 26) Isso se aproxima muito do “campo associado” a que o enunciado se liga em oposição, em concordância ou discordância, dando origem a uma infinidade de enunciados.

Em decorrência desse primeiro procedimento de controle dos discursos, Foucault (2010, p. 26) apresenta o princípio de autoria: “autor entendido como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. Autor seria aquele tem como função falar, escrever e inventar, e isso, conseqüentemente, é veiculado e faz parte das conversas diárias. A função autor, destarte, vai se modificando conforme é recebida em sua época, e, assim, o “princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo da *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*”. (FOUCAULT, 2010, p. 29, grifos do autor) É como se a identidade tivesse que ser repetida para que o discurso tivesse valor. A autoria garante *status* ao discurso. Queremos sempre saber quem disse, se é uma autoridade ou não no assunto.

Outro princípio de controle é a disciplina. Ela é considerada como um princípio móvel e relativo, que admite emergir com ressalvas. A disciplina se estabelece pelo “domínio de objetos específicos de conhecimentos, conjunto de métodos, um corpus de proposições verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 2010, p. 30), de forma autônoma e disponível a todos, e é agenciada para suscitar novos enunciados. “Para que haja disciplina é necessário que haja possibilidade de formular, e de

reformular indefinidamente, proposições novas”. (FOUCAULT, 2010, p. 30) Contudo, o autor chama atenção para o “mais” que há na disciplina, uma vez que ela não é feita apenas do que é verdadeiro, mas também precisou e precisa de erros para construir seu saber sobre o seu objeto. Há limites para dizer se uma proposição pertence ou não a uma disciplina, o que, conseqüentemente, vai excluir proposições que não pertencem a seu campo teórico.

Existe, para Foucault (2010), o terceiro grupo de procedimentos que permitem aos discursos serem controlados por meio das condições de funcionamento impostas ao indivíduo. São procedimentos diferentes dos anteriores, uma vez que não se prestam a dominar o discurso, mas objetivam determinar as condições de funcionamento do mesmo por meio da imposição de regras. A isso ele chama “rarefação”, como uma condição para se ter acesso aos discursos.

É necessário entrar na ordem do discurso para que se tenha acesso a ele, e é preciso cumprir certas regras. Nas palavras do autor, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. (FOUCAULT, 2010, p. 37) Na verdade, o que ocorre é a tentativa de impossibilitar o acesso de todos ao discurso, pois a rarefação determina as condições de funcionamento do mesmo que impostas ao sujeito, o que envolve o ritual, as sociedades de discurso, as doutrinas e a apropriação social dos discursos.

O ritual é o que acontece, principalmente, com os discursos religiosos, judiciários, em que o sujeito tem papel pré-determinado, de modo que há o momento adequado para falar, assim como o que vai ser dito. Dessa maneira, o ritual “define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação devem ocupar determinado tipo de enunciados)”. (FOUCAULT, 2010, p. 39) Diante dessas condições, fica evidente que são controlados até os efeitos e eficácia do discurso sobre os ouvintes e, assim, os sujeitos são cerceados por normas que regem o ritual.

Já as ‘sociedades de discurso’ limitam o número de sujeitos participantes com o objetivo de “conservar ou produzir discursos” que são veiculados em espaço restrito ao grupo e em conformidade com regras delimitadas também por eles, com o objetivo de instituir “*formas de apropriação, de segredo e de não permutabilidade*”. (GREGOLIN, 2006, p. 104, grifos do autor)

Para Foucault (2010), o ato de escrever nos moldes de hoje passa a pertencer a uma sociedade do discurso, pois ela é coercitiva no sentido de excluir aqueles que não dominam a técnica da escritura. Diferentemente das sociedades dos discursos que limitam o número de partícipes, as doutrinas tendem a partilhar para o maior número possível de indivíduos o seu

conjunto de discursos, com a condição de que reconheçam as mesmas verdades, as regras, em consonância com os discursos legitimados.

A doutrina é o “sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, da nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação”. (FOUCAULT, 2010, p. 43) Por conseguinte, ao inscrever os indivíduos em certos tipos de enunciados, a doutrina acaba por excluir todos os outros. É pela prática discursiva que ela consegue a adesão dos indivíduos e, assim, realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que se sujeitam ao discurso, e dos discursos que se sujeitam ao grupo dos indivíduos que falam. (FOUCAULT, 2010)

Enfim, o autor trata das “apropriações sociais do discurso”, colocando a educação como instrumento que possibilita a todos terem acesso a um grande número ou a qualquer discurso. Trata-se de uma instituição que distribui e gerencia os discursos. Embora Foucault (2010) não trate especificamente da educação em sua obra, a concepção de sistema de educação diz muito do nosso tema e queremos destacá-la aqui.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer discurso, segue, em sua destruição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2010, p.43-44)

O que observamos nesse trecho, inicialmente, é que a educação deveria ser emancipadora dos discursos, em contrário às “sociedades do discurso!” (discurso de acesso restrito a um pequeno grupo de pessoas), uma vez que daria acesso a todo e qualquer discurso. Contudo, o que acaba acontecendo é que ela é uma forma política de difundir os saberes e poderes. Provavelmente, há “no sistema de ensino uma fixação de papéis para os sujeitos que falam, há uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes” (FOUCAULT, 2010, p. 50-51), assim como questiona o autor. De tal modo, em outras de suas obras, há um entrelaçamento desses conceitos, pois tudo está estabelecido em relações presentes no cotidiano, como uma rede.

Diante desses sistemas de sujeição e de controle do discurso, percebemos que eles estão interligados e, para Foucault (2010), há outras noções que iludem os indivíduos quanto à forma de perceberem a realidade discursiva. Há temas filosóficos que se empenham em

eliminar a visibilidade do discurso, como se quisessem encontrar uma mensagem plena de sentidos. Para isso, as noções de “sujeito fundante e o da experiência originária que nos iludem como a possibilidade de designarmos, nomearmos, julgarmos o mundo e, de conhecê-lo, finalmente, sob forma de verdade”. (GREGOLIN, 2006, p. 105) Há muito mais na prática discursiva que nossa vã imaginação acredita. A continuidade é substituída pela descontinuidade do discurso e dos sujeitos.

Todos esses procedimentos de controle do discurso apresentados por Foucault (2010) funcionam como uma preparação de terreno para a apresentação da sua proposta teórico-metodológica para a análise do discurso: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante”. (FOUCAULT, 2010, p. 51) E esse método vai se realizar com base em certas exigências: a) princípio de inversão, que consiste em observar a não originalidade do discurso, reconhecer que o sujeito não é fonte nem origem do seu dizer. É “preciso reconhecer o jogo negativo de um recorte uma rarefação do discurso”. (FOUCAULT, 2010, p. 52); b) princípio de descontinuidade, que se caracteriza por tratar os discursos como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem; c) princípio de especificidade, que concebe o discurso sem significações anteriores e entendendo que não é fácil decifrá-lo, pois não se dispõe a nosso favor. Em vez disso, o discurso deve ser compreendido “como uma violência que fazemos às coisas como uma prática que lhe impomos em todo o caso; e é nessa prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade”. (FOUCAULT, 2010, p. 53); e, por último, o d) princípio de exterioridade, que pressupõe analisar o discurso partindo dele mesmo, de sua emergência e de sua regularidade para as condições externas a ele, o que possibilita o acaso, o acontecimento e, logo, a delimitação de suas fronteiras.

Para descrevermos as tensões enunciativas, é necessário percebermos sua relação material, sua inserção em formações discursivas, sua circulação por meio de práticas, sua regulação por meio de princípios relativos ao poder, e sua inscrição em um arquivo. Todos esses mecanismos de ordenamento, exclusão e rarefação do discurso propostos por Foucault (2010) para a análise dos discursos são provas de que ele não apenas traduz as lutas e os sistemas de dominação, mas também é pelo que e por que se luta que desejamos nos apoderar dele. Todas essas coerções sofridas pelo discurso vão nos levar à questão do poder vinculado ao saber.

Para avançarmos na fundamentação da relação saber-poder, buscamos, em *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault (2002), o conceito de poder e sua relação com o saber e o

discurso. O filósofo não compreende o poder como algo verticalizado, que se instaura a partir do governo como um foco absoluto, único e que massacra os inferiores. O poder não é algo que alguém pode possuir, que pode ter como um bem. Segundo o autor, o poder necessariamente não existe. Na verdade, o que existem são as práticas ou relações de poder, como algo que se exerce, que se realiza nas mais diversas relações, desde as mais simples, como as familiares e religiosas, até relações mais complexas, como as de trabalho e as institucionais. Essa é uma grande inovação teórica do autor, pois, ao desvincular Estado de poder, ele retira daquele a detenção do poder e o coloca em articulação com outros, circunscritos em toda uma rede social.

Segundo Machado (2002), na introdução de sua obra, a gênese do poder não está no sentido negativo do termo, sendo “falso definir o poder como algo que diz não, que impõe limites, que castiga” (MACHADO, 2002, p. XV), pois esse tipo de dominação e repressão não seria suficiente para a dominação capitalista se manter. Assim sendo, há uma quebra de paradigmas na conceituação de poder conforme o autor, uma vez que é comum sua concepção como algo verticalizado, tendo o Estado como centro, como aquele que subjuga o povo e realiza a repressão, que muitas vezes é legalizada pelo direito, sendo o poder concebido “como violência legalizada”. (MACHADO, 2002, p. XV) Se esse conceito de poder, que dá demasiado valor à repressão persistisse, na visão do filósofo, não estaríamos vivendo sob o regime econômico atual.

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. (FOUCAULT, 2002, p. 84)

Foucault (2002) critica essa concepção e postula que as relações de poder estão disseminadas por toda a sociedade, sendo necessário considerar o lado positivo, isto é, aquilo de produtivo, de transformador, tendo em vista que o desejo e o saber são efeitos dessas relações. O poder é responsável por produzir o saber, principalmente por meio das disciplinas. Machado (1981) pontua que um dos objetivos de Foucault é explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, mas imanentes a

eles, que se situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política. Para Foucault (2012b), o poder é elementar para a constituição de saberes, do mesmo modo que não existe prática de poder sem a existência de um campo do saber.

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.[...] Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 2012b, p. 30)

Como já demonstramos, conforme Foucault (2002, 2012b), o poder não está no Estado, posto que este não é órgão único de poder ou de uma rede de poderes das sociedades modernas. Por isso, é necessário pensarmos os discursos a partir dos mecanismos e técnicas infinitas de poder que estão intimamente relacionadas com a produção de determinados saberes: a sexualidade, a doença, a loucura, e outros, “e analisar como micropoderes que possuem tecnologia e história específicas, se relacionam com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho do Estado”. (MACHADO, 1981, p.191)

Fica claro que o Estado não é o centro de onde parte o poder, mas também Foucault não o exclui de suas análises. A questão é relacionar os micropoderes difundidos em toda a malha social com o poder do Estado. O poder tem autonomia, efetivando-se independentemente da forma como um poder soberano, central, é exercido. Ele está situado em toda a estrutura social e funciona como uma rede, de modo que ninguém escapa de sua trama. Por meio de mecanismos e dispositivos, ele rompe fronteiras, não aceita limites, alcança todas as relações. Enfim, conforme o filósofo, o poder não existe, o que existem são relações ou práticas de poder.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2012b) trata da docilização dos corpos efetuada pelo poder disciplinar, que, embora não fosse novidade antes do século XVIII, apresentou inovações em sua execução. O corpo é investido de poderes que lhe fixam barreiras, interdições, obrigações por meio de algumas técnicas: a) a escala do controle - exercer sobre o corpo uma coerção incessante, controlar “os movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo”; b) o objeto do controle - controlar a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; c) e a modalidade – coerção ininterrupta, que

controla os processos sem se preocupar com o produto, mas especifica ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos do corpo.

Segundo Foucault (2012b, p. 133), “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são que podemos chamar as ‘disciplinas’”. São as disciplinas que produzem uma política de coerção calculada sobre os corpos, a fim de torná-los úteis à economia, ao sistema capitalista e, por outro lado, dóceis politicamente. Como podemos ver nas palavras do autor:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação. (FOUCAULT, 2012b, p. 134)

Essa noção de Foucault (2012b) possibilita entendermos, em nosso *corpus*, porque há uma construção da imagem do professor como aquele que deve motivar o aluno a querer estudar. Implica que ter escolaridade significa estar em consonância com a sociedade capitalista, de modo que os jovens e adultos estariam moldados a um sistema, que é um corpo dócil.

Sobre essa questão, Machado (1981, p. 193) expõe que “poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade”. O fato de o poder produzir uma positividade significa que ele se interessa em gerir a vida dos homens, em controlá-los em suas atividades, em suas atitudes, a fim de que haja possibilidades de utilizá-los de forma produtiva, aproveitando de suas potencialidades, aperfeiçoando suas habilidades de forma contínua e gradual.

Nesse sentido, não podemos dizer que não haja interesse econômico e político em relação a essa produtividade. Poderíamos dizer que há um interesse capitalista, pois, dessa forma, será aumentada a capacidade de trabalho, produzir-se-á mais, ter-se-á seu potencial máximo, serão mais úteis economicamente, além de minimizarem-se as possibilidades de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos

efeitos de contra-poder. Esse trabalho de governar a vida dos homens os tornam dóceis, o que potencializa a economia e minimiza a força política.

Salientamos que o saber produzido pelos documentos por meio de dados estatísticos, bem como das descrições dos sujeitos da EJA, enseja uma noção de poder que se estabelece na forma como a SEDUC produz um conhecimento e o utiliza para governar as pessoas, especialmente quando se utiliza do discurso da Psicologia para fazer com que os professores incentivem os alunos a estudarem, a se tornarem pessoas aptas profissionalmente.

Sobre a docilidade, Foucault (2012b) pontua que:

[...] o corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediatamente sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, os suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e submisso. (FOUCAULT, 2012b, p. 29)

Todo o investimento sobre o corpo exige estratégias, táticas, com o objetivo de sua utilização econômica. Porém, há restrições para efetivá-las, pois é necessário, talvez, que o indivíduo se sujeite a essa dominação porque lhe é conveniente, de forma que ele calcula essa sujeição enquanto isso é bom para ele. Foucault (2012b, p. 29) aponta para uma “tecnologia política do corpo”, que se caracteriza pela sua complexidade e descontinuidade discursiva, “compostas em peças ou pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si [...] instrumentação multiforme”.

Embora Foucault (2012b) trate o poder como diluído nas relações, descentralizado, o poder disciplinar tem seu papel ainda hoje no interior das relações institucionais, envolvendo governo, chefes de departamentos, supervisores de secretarias e professores. O que o autor apresenta por poder disciplinar acreditamos que possa orientar nossa pesquisa no sentido de compreendermos as relações de poder estabelecidas nos discursos institucionais que objetivam gerir a vida dos professores a fim de que eles produzam mais e melhor. Ou seja, que eles sejam capazes de ensinar com o máximo de qualidade e de forma tão natural que não percebam todas as tentativas de neutralizar-lhes as resistências, as revoltas, as insatisfações. Como demonstram as palavras do próprio Foucault (2002), ao falar dos diversos mecanismos disciplinares como forma de gestão dos homens:

Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII. (FOUCAULT, 2002, p. 61)

A ideia de instrumentos disciplinares para promover o controle das instituições sobre as pessoas encaminha-nos à percepção de que tanto as orientações quanto o currículo de língua portuguesa de EJA, apresentadas aos professores, são postos a fim de que os sujeitos envolvidos nesse processo sejam convencidos a seguirem certas regras e, desse modo, aceitarem ser geridos com o objetivo de produzirem um sistema educacional a serviço do sistema econômico, cada vez mais tecnológico e exigente de escolaridade. E para efetivar essa docilização do corpo, é necessária a presença do poder disciplinador do mesmo. Como reforça Machado (2002, p. XVII), “o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar”.

A caracterização desse poder disciplinar deverá ser aprofundada em nossa pesquisa de modo que possamos compreender como ocorrem, na teoria, nos documentos e nos dizeres dos professores, as relações do poder com o saber, saber esse “compreendido como materialidade, como prática, como acontecimento – como peça de um dispositivo político que se articula com a estrutura econômica”. (MACHADO, 2002, p. XXI).

O que tentamos, neste item, foi compreender como Foucault (2002, 2012a, 2012b) trata o discurso e sua relação com o saber e o poder. Para o filósofo, o discurso deve ser apreendido como prática discursiva que possui um caráter descontínuo, instável e que estabelece uma relação com aspectos sociais, políticos e geográficos, uma vez que o que pode ser dito por alguém em determinada época e lugar é cerceado por essas relações. O discurso é um construto social e, por isso, circunscrito por mecanismos internos e externos de controle, sendo que, para entrar em sua ordem, é preciso estar autorizado. E mais, o discurso possui uma positividade, ou seja, produz saber. O que é discursivizado sobre certo tema, acaba por constituí-lo, pois produz um saber sobre essa temática e, dependendo de quem o faz, tem valor de verdade. E assim se efetivam relações de poder.

É imanente à pesquisa discursiva pensar os discursos a partir de mecanismos e técnicas infinitas de poder, que estão intimamente ligados à produção de certos saberes. Para realizarmos uma pesquisa discursiva de um documento oficial, proveniente de um órgão governamental, devemos desnudar-nos da noção de poder centralizado, que se origina de um ponto central, oriundo de alguém que exerce coerção unilateral sobre algum ou muitos subordinados. Ao invés disso, devemos ir além e entender o poder na concepção foucaultiana, apreendendo-o como relações de poder diluídas em toda a malha social, compreendendo que todos estão fadados a entrar em contato com essa prática.

2.2. Discursividades sobre a EJA: Práticas Discursivas de Poder

Conforme já dissemos, Foucault (2002, 2012a, 2012b) concebe o poder como construção histórica, posto estar em frequente permuta funcional, não se localizando em um único ponto central. Por estar em processo de mudança, não podemos compreendê-lo como sinônimo de Estado, conforme pontuamos anteriormente. Por isso, é importante salientarmos que não há, no autor, uma visão negativa, tradicional de poder, que aparece como uma prática discursiva, e, como tal, exerce-se no discurso e se difunde por toda a sociedade e em suas instituições, desde as mais simples relações até as mais complexas.

O homem é um ser de discurso, constituído pela linguagem imanente a ele, assim como também pelo discurso (linguagem) se constituem os objetos dos quais falamos. A linguagem, nesse sentido, tem um caráter constitutivo de nosso pensamento. As avaliações que fazemos dos objetos e os sentidos que damos a eles estão ligados ao nosso conhecimento de mundo. Com o discurso pedagógico não seria diferente. O discurso sobre a EJA em Goiás é um construto discursivo produzido por professores, especialistas em educação, estudiosos desse objeto, e tem como suporte um documento oficial do governo estadual de Goiás. E o sentido que é dado a esse documento é permeado pela linguagem, e, conseqüentemente, pelo discurso.

Temos como objetivo de compreender como Foucault (2012a) trabalha a noção de discurso como prática discursiva que envolve relações de poder. Como já definimos anteriormente o que é discurso, na visão de Foucault, vamos aqui apenas retomá-lo rapidamente, em uma paráfrase: o discurso, nos moldes foucaultianos, é um grupo de enunciados, inscritos em uma historicidade. Por isso, caracteriza-se pela unidade e descontinuidade pertencentes a uma mesma formação discursiva. Ele possui um suporte

histórico institucional, constitui um saber e, logo, sofre coerções internas e externas a ele. O discurso não se limita a signos, a palavras. Há muito mais no discurso; há o não discursivo.

Poderíamos exemplificar esse conceito pensando no sujeito professor, que ocupa um lugar institucional e lança mão de um discurso conforme os interesses que vigoram no momento. Esse sujeito faz uma escolha lexical, dá prioridades a temas, ou faz silenciamentos que dizem muito dos limites, das coerções, dos sistemas de controle impostos pelo momento histórico-social em que ele está inserido. Destarte, o sentido do discurso é construído nas relações sociais, sendo que sua compreensão se realiza com ele em funcionamento, em prática.

Para Foucault (2012a, p. 144), prática discursiva é “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Essa prática prevê uma relação do discurso com a linguagem, com o social, o político e o geográfico, posto que o que pode ser dito está determinado por essas coerções, visto que nem sempre tudo pode ser dito em qualquer época, em qualquer lugar e por qualquer pessoa. O discurso é regulado por uma arqueologia e, por isso, descrito a partir de documentos, compreendido como monumento. É por meio da leitura arqueológica que se estabelece a delimitação das regras de formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos, dos termos e das teorias, como o objetivo de instituir o tipo de positividade que os caracteriza.

Veiga Neto (2007, p. 93) lembra que “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar”. O discurso, como prática discursiva, forma, constrói, institui os objetos dos quais fala e pode “revelar um arquivo”. É por meio de descrições e concepções que construímos conhecimentos e podemos agir sobre nós mesmos e sobre os outros.

Nesse sentido, nossa análise tem como propósito descrever as práticas discursivas que constituem um saber sobre a EJA nos dias atuais, o que nos leva ao método arqueológico proposto por Foucault. Todavia, precisamos avançar até à genealogia e compreendermos como o discurso pedagógico é construído em meio a coerções, limites, concordâncias discordâncias; devemos compreendê-lo como um discurso que vincula saber e poder.

O que verificamos nas práticas discursivas de documentos, leis, autoridades, até mesmo da mídia, tanto produzem um saber sobre o perfil dos professores quanto um saber que constitui a EJA e que vai se transformando histórica e culturalmente. Muito do que

propõem as DCEJA/GO (2010) são discursos que tentam apresentar práticas pedagógicas, o conjunto de atitudes e comportamentos empreendidos pelo professor com o objetivo de alcançar um ensino de qualidade. As DCEJA almejam efetivar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores, comportamentos, os quais são estabelecidos pelos discursos dominantes, principalmente, pelo discurso capitalista. Portanto, há, no discurso pedagógico, verdades instituídas.

Se observarmos o documento, especialmente no que diz respeito à metodologia a ser aplicada com os estudantes da EJA, fica evidente que há um embate entre tendências pedagógicas específicas para essa modalidade de ensino. Ora é sugerida *Metodologia da Problematização*, ora referenda a metodologia de Paulo Freire, o que sublinha certo poder desse discurso, uma vez que, como é um documento direcionado a professores, o que é dito pode ser tomado como verdade por eles. Por outro lado, os professores podem refletir sobre esse discurso de outra forma. Parafraseando Foucault (2012a), podem se perguntar: por que essa metodologia foi empregada e não outra em seu lugar? Seria essa a mais adequada aos jovens e adultos?

Assim como os discursos são validados em épocas diferentes, as teorias metodológicas também o são. As práticas discursivas pedagógicas obedecem a regras de formação específicas, sendo que, como em outras práticas discursivas, há dizeres e metodologias sancionados, e outros interditados. Na relação que estabeleceremos entre o que é dito nos documentos e o que é colocado pelos professores, tentaremos observar que ordem do discurso é ratificada e qual é embargada.

Nas leituras que empenhamos do nosso *corpus*, observamos que a maioria dos professores pesquisados não conhecem os documentos. Isso ficou evidente, pois não responderam as questões referentes ao documento especificamente, o que demonstra que há uma questão sobre a qual devemos nos aprofundar posteriormente. Se os professores desconhecem os documentos e a metodologia sugerida, como ocorrem as relações de poder nesse âmbito?

2.3. Confluências entre Bakhtin e Foucault

Embora não seja tarefa fácil, empenharemos breves anotações de possibilidades de diálogo entre Foucault e Bakhtin, o que entendemos como necessário em virtude de nossa pesquisa, que coloca em tela enunciados de sujeitos constituídos historicamente, vozes socialmente organizadas em uma relação de tensão e conflito. Acreditamos que o diálogo

entre os filósofos deva ser considerado com cuidado, uma vez que o pensamento de ambos não é diretamente convergente, mas se encontra em pontos fronteiriços.

Inicialmente, pretendemos mostrar as possibilidades de aproximação teórica entre os filósofos no que se refere à linguagem e às forças centrífugas e centrípetas circunscritas no signo ideológico, pelo Círculo de Bakhtin, e às relações de poder e saber apresentadas por Foucault (2002, 2012a).

Severo (2013, p. 143) aposta no diálogo entre Bakhtin e Foucault, apontando três eixos de organização do seu texto: “linguagem, ética, e, direta ou indiretamente, política”. No que se refere à linguagem, a autora constata cinco pontos de aproximação entre os dois filósofos, considerando a apreensão do enunciado na singularidade do seu acontecimento, e rememorando que não é permitido dizer qualquer coisa independentemente da época em que se encontra. Ou seja, as condições de produção do discurso, a história e as coerções sócio-histórico-políticas possibilitam ou impedem a emergência de certos enunciados.

Existem condições de circulação dos discursos que permitem os enunciados reaparecerem conforme certas regras que estão vinculadas à determinada formação discursiva. Gregolin (2006) cita Foucault para explicar que os enunciados são repetíveis, pois “de um lado ele é um gesto; de outro, liga-se a uma memória, tem uma materialidade; *é único* mas está aberto à repetição e se liga ao passado ao futuro”. (FOUCAULT, 1986, p. 32 *apud* GREGOLIN, 2006, p. 88, grifos nossos) Ao tentar descrever os enunciados para verificar sua singularidade, o estudioso do discurso estaria descrevendo a dispersão de seus sentidos e todos os aspectos de regularidade, “entre os objetos, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade [...] diremos que se trata de uma formação discursiva”. (FOUCAULT, 2012a, p. 47)

Sobre a singularidade dos enunciados na perspectiva bakhtiniana, Severo (2013, p. 147) afirma que há a presença de um “caráter singular e único do enunciado enquanto evento sócio-histórico”, sem que isso elimine a presença das vozes do outro, pois o indivíduo não é origem dos sentidos. Dessa maneira, “a singularidade do enunciado se vincula tanto à situação espaço-temporal quanto aos sujeitos enunciadore”. (SEVERO, 2013, p.147)

O segundo ponto convergente está relacionado às condições de existência do discurso, uma vez que a situação social, política, econômica e cultural determina o surgimento do mesmo. Por assim ser, não estão limitados à construção linguística, mas aos determinantes extraverbais. Em Bakhtin, o extraverbal está vinculado ao horizonte espaço-temporal em que os locutores compartilham, o que envolve posicionamentos axiológicos, compreensão e conhecimento do contexto, bem como as relações dialógicas constitutivas dos enunciados e

dos sujeitos. Desse modo, estabelecendo uma relação com a perspectiva de Foucault, Severo (2013) conclui que:

[...] a análise das condições que regem o surgimento, a existência, a conservação, o apagamento, a relativização, a circulação as relações estabelecidas entre os discursos e o papel que estes exercem implica, em uma perspectiva foucaultiana, a consideração da dimensão histórica. (SAVERO, 2013, p. 148)

A dimensão histórica relaciona-se às regras que possibilitam o aparecimento ou não de determinados enunciados. A autora acredita que essa ideia possa ser aplicada aos gêneros do discurso, pois permite analisar as condições “econômicas, políticas, sociais, culturais, etc. e das regras que possibilitam certos modos de comunicação sócio-verbal, em uma sociedade, em determinada época”. (SEVERO, 2013, p. 148)

Observamos, nos enunciados que analisamos - tanto considerando o que é dito pelos professores, quanto o que é proferido nos MCLP/EJA e DCEJA/GO - que os discursos estão vinculados a certas regras institucionais (discurso científicos contemporâneos) ou a uma prática discursiva decorrente da época em que a EJA do estado de Goiás está inserida. Esses condicionantes acabam legitimando os discursos da temática analisados, criando possibilidades de emergência de um e não de outro.

A autora trata brevemente da fixação dos limites do enunciado, que é formado por tema, estilo verbal, construção composicional e situação extraverbal, na perspectiva bakhtiniana, além de outros aspectos que o limitam, como a alternância dos sujeitos falantes, o acabamento e a expressividade. Severo (2013, p. 149) finaliza seu texto apontando que, ao fixar os limites do enunciado, estaria possibilitando compreender “a maneira pela qual ele se vincula a acontecimentos de ordem não-discursiva, como aqueles de natureza econômica, social, política etc.”.

A correlação com outros enunciados é ponto comum entre Bakhtin e Foucault, uma vez que os filósofos admitem que os enunciados são formados em uma relação de diálogo como outros, haja vista que há sempre o já-dito, os apagamentos, os silenciamentos, e o que ainda deve ser dito. “Tanto para Bakhtin quanto para Foucault, as relações dialógicas extrapolam o nível do dito e incorporam o nível do não dito, ou seja, dizem respeito às relações entre enunciados pronunciados e aqueles que foram apagados e silenciados.” (SAVERO, 2013, p. 149)

Nesse sentido, retomamos aqui as palavras de Foucault (2012a, p. 121) para provarmos essa relação dialógica do enunciado, pois, para o autor, “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e sucessão, uma distribuição de funções e papéis”. Em Bakhtin, a relação com o outro é inerente à existência do enunciado, uma vez que o sujeito do enunciado é constitutivamente dialógico e se define também pelo diálogo entre os discursos e entre os interlocutores. Desse modo, ocorre a compreensão responsiva, em que o locutor tenta compreender o outro e sempre lhe responder com atos concretos, com a contrapalavra.

Por fim, Severo (2013) trata da exclusão de outras formas de enunciação. Para Foucault, a emergência ou não de certos enunciados está relacionada às regras que controlam o funcionamento dos discursos. Essas regras acabam exercendo uma coerção sobre o que pode ou não ser dito, além de delimitar a emergência e a dispersão dos enunciados e a distribuição de posições sujeitos de quem enuncia. Essas regras de controle discursivas acabam por delimitar os sentidos possíveis, não apenas pelo linguístico, mas pelos embates, pelas lutas travadas no discurso.

Para Bakhtin, por sua vez, as relações dialógicas são condição para a emergência dos sentidos. Eles não são previamente dados e estabilizados, mas se instauram no contexto sócio-histórico em que os interlocutores estão submetidos. Os sentidos, desse modo, estão na inteireza do enunciado, envolvendo o verbal e o extraverbal.

Acreditamos ser pertinente retomarmos rapidamente à questão do signo ideológico, arquitetado por Bakhtin/Volochínov (2010), que entendem que:

[...] um produto ideológico faz parte de uma realidade [natural e social] como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Em outros termos tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 31)

Ao articularem a noção de signo ideológico, Bakhtin/Volochínov (2010) deixam clara a constituição social do signo, ou seja, o signo está fadado a pertencer aos sujeitos socialmente organizados, pois “o signos emergem e significam no interior das relações sociais”. (FARACO, 2009, p. 49) Pelo fato de os sujeitos fazerem parte de uma organização social, seus enunciados estão carregados de valores, ideologias, crenças, aspectos esses que dão a dimensão axiológica aos enunciados e, conseqüentemente, as relações de poder são

estabelecidas. As palavras ditas são signos que funcionam em uma arena em que ocorrem “lutas de classe”.

Essa luta gira em torno das verdades, dos sentidos, dos modos de ver o mundo, das avaliações, entre outros aspectos. Assim como o signo é constitutivo da realidade social (ele a reflete e refrata), da mesma forma, a ideologia não pode ser vista como algo fora do funcionamento social; muito pelo contrário, ela é constitutiva da dinâmica social e, de forma análoga é constitutiva da própria consciência. (SAVERO, 2013, p. 151)

Podemos depreender, a partir de Severo (2013) e de Miotello (2010), que os sentidos dos discursos, em decorrência da inserção e da interação sociais, não são estáveis. Eles sempre se dão na instabilidade, pois a ideologia está no extraverbal, na malha social, fazendo parte da constituição da consciência individual. Miotello (2010) afirma que o Círculo de Bakhtin reconstrói parte da concepção ideológica, vista como negativa, e coloca a ideologia do cotidiano ao lado da ideologia oficial.

A ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento, relativamente instável; ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social. (MIOTELLO, 2010, p. 169)

Como asseveram Bakhtin/Volochínov (2010, p. 32), “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica”. Por assim ser, é nas palavras que ocorrem as mudanças sociais que possibilitam aos sujeitos valorarem, apresentarem seus tons apreciativos, seus índices de valor em relação ao que dizem ou fazem. Para Miotello (2010, p. 172), “as palavras funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados”. Portanto, as palavras estão impregnadas de valores sociais, ideológicos, e, por isso mesmo, elas são, muitas vezes, contraditórias, entrando em conflito em uma luta de forças centrípetas e centrífugas.

Podemos verificar, no fio discursivo do que enunciam os professores de língua portuguesa da EJA do estado de Goiás sobre como se percebem em sua prática de ensino, que suas falas estão impregnadas de acentos ideológicos. Isso ocorre uma vez que eles não estão falando por eles mesmos, com uma consciência individual, mas, ao contrário, eles se posicionam axiologicamente, construindo imagens do seu eu em virtude das relações sociais e

das interações verbais que estabeleceram ao longo de suas vidas, como indivíduos, alunos, estudantes dos cursos de licenciatura, e como professores de EJA.

Nessa reflexão, concordamos com Gregolin (2012) quando diz que Foucault evita empregar o termo ideologia, mas trata da ideia de luta pelo poder. A autora situa ideologia como história do saber e pontua que “todo conhecimento (científico ou ideológico) só pode existir a partir de condições políticas – condições que determinam a possibilidade de formação tanto do sujeito quanto dos domínios do saber. Todo saber é político, [...] porque tem sua gênese nas relações de poder”. (GREGOLIN, 2012, p. 44) Desse modo, entendemos que há um imbricamento de questões sociais, políticas e culturais que se sobrepõem ao funcionamento das práticas sociais e discursivas.

Se para o Círculo de Bakhtin as relações entre sujeitos se consolidam no seio social, que está carregado de valores, forças, lutas, sentidos e posicionamentos axiológicos, entendemos que as forças centrípetas e centrífugas da língua estão em jogo, em uma relação de tensão, em uma luta constante. Para Foucault (2010, 2002), o poder não tem um ponto central, e as relações de poder funcionam em uma rede de micro pontos de poder, podendo haver pontos móveis de resistência, em todo lugar e a qualquer momento. Nesse sentido, Gregolin (2012, p. 44) argumenta que: “Foucault não relaciona o saber e o poder diretamente com a economia (a infraestrutura) como no marxismo clássico. Compreendido como materialidade, como prática, como acontecimento, o saber está intimamente relacionado com os poderes”.

As lutas travadas no discurso se dão pelas contradições, pelas tensões que ocorrem na enunciação. Para Bakhtin, essas lutas têm no discurso monológico a sua arma, uma vez que a ideologia oficial vai tentar monologizar o discurso, como, por exemplo, os enunciados advindos de órgãos oficiais. Mas, mesmo assim, o diálogo vai aparecer, instaurando uma resistência ao discurso monológico. Como afirmam Crestani e Jacinski (2002, p. 6), “o sujeito, enquanto consciência constituída na heterogeneidade, encontra sempre espaço nas lacunas da descontinuidade, nas tensões, nas contradições das vozes sociais, que permitem resistir à monologização”.

Para Foucault, o poder existe porque há a possibilidade de resistência, que ocorre como exercício de poder e análoga ao poder. “[...] as resistências são múltiplas, móveis, transitórias, possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso interessadas ou fadadas ao fracasso”. (SEVERO, 2013, p. 154) Ainda devemos lembrar que, conforme

Foucault, somente ocorre resistência se houver liberdade. Portanto, os sujeitos devem ser livres para poderem reagir de diferentes formas ao poder.

De forma sucinta, entendemos que as forças centrífugas contribuem para a construção de posicionamentos ideológicos, pontos de vistas, valorações que operam nos enunciados, ou seja, nos discursos proferidos pelos sujeitos em interação. As relações de poder se dão no discursivo, porque os enunciados e os sujeitos estão inseridos em um contexto histórico, social e político. Sendo assim, o discurso dissemina e produz poder.

A relação dialógica que se instaura nos dizeres dos professores e nos enunciados dos documentos funciona como réplica da palavra do outro, e sempre leva em conta a presença e a constituição do outro. Em decorrência disso, esse outro também constitui o “eu” professor. Outro exerce um poder sobre as decisões, as enunciações do sujeito professor, pois este é responsivo ao aluno. Sendo assim, talvez pudéssemos dizer que estejam operando relações de poder.

Na perspectiva de Foucault, poderíamos pensar que os sujeitos dos discursos seguem a ordem do mesmo, organizam, selecionam o que pode ou não ser dito, pensando e considerando também o outro. Entretanto, esse outro encontrará formas de resistir a esse discurso. Nessa direção, remetemo-nos às palavras de Severo (2013, p. 157) para finalizarmos esse diálogo que não se encerra aqui: “os discursos estabelecem entre si relações dialógicas, tais relações não são neutras, mas produzem embates, conflitos, polêmicas, aceitaçãoes, tensões, resistências. Trata-se [...] de potencializar a natureza dialógica e, por isso, política dos discursos”.

CATÍTULO III

GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Como já apontamos, nossa pesquisa tem como objeto os discursos que emanam dos documentos DCEJA/GO e MCLP/EJA, bem como os dizeres dos professores língua portuguesa de EJA. Investigamos, por meio de um olhar discursivo, as relações dialógicas, os interdiscursos constitutivos desses discursos do meio educacional. Entendemos que nos inscrevemos em uma dimensão dialógica da linguagem que, enquanto pesquisadoras, também nos abrimos a uma inter-relação com *corpus* em tela e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Buscamos construir um diálogo com o Círculo de Bakhtin e a ADF com vistas a refletirmos sobre as noções de língua e sujeito. Além disso, embasamos as discussões sobre as relações de saber e poder que se estabelecem nas práticas discursivas em Michel Foucault. Assim, temos um aparato teórico para compreendermos os efeitos de sentido que emergem dos dizeres dos professores, enunciados operadores de uma discursividade que se reflete nas suas práticas discursivo-pedagógicas, na relação com os documentos estudados.

Tratamos de enunciados carregados de sentidos, uma vez que a palavra é considerada não como neutra, mas como um signo ideológico, portanto flexível, variável, aberta, com partes de diversas enunciações e interpretações circunstanciadas pelas condições históricas, sociais e ideológicas da EJA do estado de Goiás. Pelo viés pecheutiano, abordamos o discurso como efeitos de sentido, podendo sua materialidade ser constituída de pontos de deriva, de deslizos, de muitos outros sentidos que se vinculam ao político, ao ideológico, e que constituem as relações de poder. Realçamos que nosso gesto de leitura é marcado também por nossas leituras ou ausência delas, pois, como argumenta Orlandi (2012c, p. 153), “não há sentido sem interpretação e a interpretação é um gesto do sujeito carregada de ideologia, que torna evidente o que na realidade se produz por complexas relações entre sujeitos, língua e história, resultando em diferentes formações discursivas”.

Assumimos, neste trabalho, que a metodologia utilizada na coleta das entrevistas é a proposta AREDA, de Serrani-Infanti, que nos fornece suporte para compormos o *corpus* (dizeres dos professores) que possa dialogar como os documentos: DCEJA, composta de orientações gerais para a segunda etapa do ensino fundamental da EJA do estado de Goiás, e

as MCLP, uma brevíssima proposta curricular de ensino de língua portuguesa para a primeira e segunda etapas de ensino fundamental da EJA.

Vale ressaltar que nosso interesse está em verificar como os sujeitos professores pesquisados enunciam sobre sua prática de ensino em turmas de EJA, bem como qual lugar se posicionam como professores de língua portuguesa na formação dos jovens e adultos. Nosso interesse não é analisar o “conteúdo informacional” dos depoimentos ou documentos, mas as “ressonâncias discursivas” (SERRANI-INFANTI, 1998, p. 288) que se dão quando postas em um jogo que tem a alteridade como parte fundante.

Por essa perspectiva de trabalho, nosso gesto de interpretação é olhar para o discursivo no que tange às representações que o sujeito professor tem de si em uma relação de alteridade que tem o “outro” como constitutivo do eu. Estamos considerando que os professores, ao enunciarem sobre suas práticas em sala de aula, estão construindo um sujeito professor marcado pelo olhar do outro (o aluno), e, conseqüentemente, estabelecendo com ele uma atitude em relação à palavra de responsividade ativa. Ele responde e se responsabiliza por seus atos, o que não quer dizer que haja apenas convergências, mas, como pontua Fiorin (2008, p. 25), “a relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais”.

Intentamos compreender, também, como se dão os diálogos com outras vozes. Além do diálogo com o aluno, destacamos o diálogo com o discurso da Psicologia, com o discurso teórico, entre professores e MCLP/EJA, diálogo com o outro: sujeito professor responsivo e responsável.

Na primeira parte de análise, apresentamos o resultado de ouvir as vozes dos professores e verificarmos como a representação que têm de si mesmos se dá numa relação com o outro. No mais, averiguamos que outros discursos acabam por atravessar essa representação. Posteriormente, ainda fazendo uma reflexão sobre a representação de professor, refletimos sobre o atravessamento do discurso da Psicologia na constituição do professor e do aluno da EJA. Também analisamos a relação com o discurso neoliberal, que tem nas disciplinas *psi*⁴ uma forma de promover a governamentalidade do sujeito.

Em seguida, averiguamos como os documentos pesquisados lançam mão do discurso teórico e legal (relativo leis) para prescreverem formas de agir do professor no que concerne às práticas de sala de aula e, como decorrência, orientam um ideal de professor. Assim, o

⁴ “Conforme denominação de Veiga Neto (1997), que considera que a Psiquiatria, a Psicologia e a Psicanálise compõem a denominada área *psi*”

discurso dos documentos se inscreve em uma formação discursiva prescritiva, na qual as relações de poder se instauram.

Depois, tratamos de revelar um diálogo com o discurso capitalista ou neoliberal que perpassa todos os dizeres dos professores quando se referem à importância da escolaridade para os jovens e adultos: o discurso capitalista. Buscamos identificar, na prática discursiva, um saber que possibilita a ascensão social, a concorrência por emprego e o acesso a valores capitalistas.

Posteriormente, colocamos em discussão o que dizem os MCLP/EJA sobre a concepção de língua e sujeito em relação ao que enunciam os professores, inscrevendo-nos em uma concepção de língua que se constitui nas interações entre sujeitos sociais em um *continuum* dialógico infinito. Nesta seção, tecemos uma reflexão acerca da seleção de conteúdos gramaticais em uma relação de tensão com a opção pelo trabalho apenas com gêneros textuais prescritos no documento. Além disso, analisamos como o silenciamento sobre a teoria de Bakhtin pode ser interpretado pelos professores.

Por fim, nosso olhar volta-se mais para nossa responsabilidade de uma compreensão responsiva de reconhecer nos enunciados dos professores um sujeito responsivo às necessidades dos alunos de EJA e responsável por uma prática educativa marcada também por ele.

Salientamos que o que fazemos corresponde a apenas uma das possibilidades de leitura e interpretação dos enunciados que ora analisamos, sendo que muitas outras existem. Portanto, nosso olhar é miúdo, partindo de um lugar único, que demarca os sentidos, seja pela nossa iniciante experiência de iniciação científica, ou por outras condições impostas pelas situações de produção de uma pesquisa acadêmica.

No mais, esclarecemos que algumas sequências discursivas foram utilizadas mais de uma vez, pois serviram de mote para analisarmos questões diferentes, em momentos também distintos do texto.

3.1. Diálogo e Alteridade: Condição para Constituição do Eu-Professor

Em nossa incursão pelo *corpus*, percebemos que os sujeitos professores pesquisados se reconhecem a partir da diferenciação entre o eu e o outro (entre o professor e o aluno), abrindo caminho para uma discursividade permeada pela interação, pelo diálogo e pela alteridade. Antes de iniciarmos a análise, vamos retomar a importância da alteridade na constituição do sujeito, conforme a concepção bakhtiniana. Para o Círculo de Bakhtin, o

sujeito está sempre em relação com o outro, e é nessa relação que ambos vão se constituindo. Ou seja, o eu se conhece por meio do olhar do outro.

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim. (BAKHTIN, 1981, p. 287 *apud* NECKEL, 2014, p. 43)

Assim sendo, os professores, ao descreverem seus alunos, também se descrevem, pois estão discursivamente remontando uma relação de interação em que os eventos discursivos emergem em uma memória dos já-ditos, e, também, dos já-vividos. Os sujeitos professores elegem como uma das principais características do professor de EJA a paciência. Essa característica se faz presente porque eles se colocam no lugar do outro (aluno), o que exige uma atitude paciente, pois, para o professor, o aluno é um sujeito da falta. Ao aluno falta autoestima, inteligência, conhecimento linguístico, tempo pra aprofundar os estudos, interesse e empenho em aprender. Dessa maneira, cabe ao professor, diante da “falta” de atenção e das dificuldades de leitura e escrita, ter paciência para com esse aluno, ser compassivo.

Percebemos que, na enunciação realizada pelos sujeitos professores, há uma relação de alteridade entre o sujeito aluno e o sujeito professor, pois este compreende a sua subjetividade a partir da diferença, a partir do olhar do outro e para com o outro. Isso se dá mediado pela palavra, pelo discurso, pois, conforme Bakhtin (2010, p. 117), “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”.

O que fica mais latente nas análises dos dizeres dos professores é a capacidade deles de estarem sensíveis à voz do outro (aluno), pois a presença dessa outra voz é sua principal interpelação. A presença do aluno em seus dizeres é constitutiva do discurso que emana dos seus próprios dizeres, bem como é constitutiva de si mesmos, como um acabamento, mesmo que provisório, deste ser único. Embora percebamos o professor também em uma relação de responsividade com outras vozes - MCLP/EJA, PCNs, estudos teóricos, além de estarem perpassados pelos discursos da Psicologia, do capitalismo e das relações de poder - a principal voz é a do aluno. Sendo assim, muitas vezes, parece que nosso foco é o aluno, isso porque, para termos uma atitude responsiva aos enunciados dos professores, foi preciso considerarmos o horizonte social dos estudantes.

Daí decorre a necessidade de trazermos para nosso trabalho contribuições do Círculo de Bakhtin, pois queremos averiguar como as representações que os professores fazem de si se dão por uma relação dialógica, e como a discursividade é instaurada na representação que realizam do outro: o aluno da EJA. Como já apontamos, o Círculo de Bakhtin aposta no diálogo para permear todas as relações sociais. Desse modo, o sujeito professor não se coloca como um ser individual, solitário, mas se insere em uma relação de diálogo entre ele e o outro (o eu e o tu), uma vez que o outro é a condição para que o “eu” exista. Nessa perspectiva, a existência do professor é a existência da diferença entre ele e o aluno. Sendo assim, tendo como fundamento a teoria bakhtiniana, a relação dialógica que se instaura na relação entre o “eu e o “outro” servirá de suporte teórico para nossas análises.

Como podemos ver nas seguintes sequências discursivas⁵ transcritas abaixo, o aluno da EJA é representado como sujeito da falta. A forma como o sujeito professor vê seu aluno tem implicações importantes na forma como esse professor também se vê.

(SD1): [...] Outros [alunos] estão ali devido a uma *dificuldade muito grande de aprendizagem, que não conseguem assimilar os conteúdos*. Eu gostaria de receber formação sobre como lidar com *aqueles alunos que estão ali porque apresentam dificuldades de aprendizagem* e que *não conseguem acompanhar* o ritmo dos alunos demais, porque a impressão que eu tenho é que se ele está ali no I semestre... daquele ... do jeito que ele está, ele tem que permanecer mais algum tempo. Um ou dois semestres. Talvez *nem consiga sair dali, porque realmente não assimila nada*. (grifo nosso) (S4)

(SD2): Quanto à questão de diferenças de ensinar pra adolescentes e jovens. Há muita diferença. Eu leciono também pra ensino regular. Nós vemos assim, *o aluno de ensino regular tem mais facilidade em aprender e assimilar o conteúdo*, mas ele não aproveita, não aproveita... ele não tem muito interesse. Já o *aluno da EJA* mostra muita vontade de aprender. *Ele não tem tanta facilidade pra aprender*, mas tem muita vontade. Ele está ali pra recuperar realmente o seu tempo perdido, a oportunidade que ele não teve. Ele quer realmente aprender. Ele tem muita vontade e não quer perder tempo. Então compensa, aquilo que ele não tem tanta facilidade, mas ele compensa no que ele tem de vontade. O que ele aprende realmente, a disponibilidade que ele tem pra aprender ele aprende realmente. (grifo nosso) (S5)

⁵ Durante a análise, utilizaremos SD para nos referirmos à sequência discursiva.

(SD3): Eu utilizo trabalho em grupo, é um crescimento muito grande porque, às vezes o aluno não consegue produzir sozinho, principalmente o aluno da EJA. *Muitos deles precisam da ajuda do outro. Tem gente que não vai sozinho. Ele precisa da ajuda do colega pra evoluir.* Às vezes, ele não consegue aprender só com a fala do professor, às vezes, a explicação do colega ali consegue traduzir aquilo melhor pra ele. Eu utilizo trabalho em grupo. (grifo nosso) (S5)

(SD4): Tem a questão que já falei anteriormente, há alunos com muita dificuldade pra aprender. Tem muita força de vontade, mas o *raciocínio é mais lento, mais devagar, o tempo deles assim, bem mais lento, então isso é uma dificuldade.* (grifo nosso) (S5)

(SD5): Os alunos de EJA são conscientes da falta que os estudos fazem nas suas vidas. Em sua maioria, eles tentam aproveitar ao máximo o período que estão na sala para ler entender... fazer trabalhos, participar de projetos. *As salas são heterogêneas, têm alunos que leem bem, interpretam bem, em contrapartida têm alunos que apresentam muita dificuldade.*(grifo nosso) (S7)

(SD6): Já ensinei e ensino para outras modalidades. A maior diferença que vejo entre a EJA e o ensino regular é a maturidade. Os adultos já foram barrados no mercado de trabalho por falta de estudos. *Os adolescentes apesar de ter facilidade de aprendizagem não têm consciência,* cada modalidade exige formação exige formação específica. (grifo nosso) (S7)

Percebemos, nas sequências selecionadas, que os sujeitos professores entendem seus alunos como sujeitos de dificuldade e se sentem apreensivos com o fato de seus interlocutores não conseguirem apreender o que ensinam. S1, por exemplo, caracteriza os alunos como aqueles que têm “dificuldade e não assimilam o conteúdo”. Essa percepção faz com que o sujeito professor se veja, também, como sujeito da falta, pois se posiciona como despreparado para ensinar. Ao ser questionado sobre que formação gostaria de ter, sua resposta reporta a um interesse em saber lidar com os alunos com déficit cognitivo. E ainda acaba por enunciar uma descrença em relação à capacidade cognitiva desses estudantes, como percebemos em: “Talvez nem consiga sair dali, porque realmente não assimila nada”. É a ilusão de um sujeito aluno completo cognitivamente, capaz de aprender tudo que emerge no dizer do sujeito professor.

S5 considera o aluno da EJA em comparação com o aluno do ensino regular, estabelecendo uma relação de alteridade. Para esse sujeito, o estudante da EJA “não tem tanta facilidade”, faz uma escolha lexical que se aproxima de um eufemismo, deixando entrever, no avesso do enunciado, que o esse aluno enfrenta dificuldade, enquanto que o aluno do regular tem “mais facilidade em aprender”. Há, também, uma dicotomia ressaltada pela palavra “vontade”. Enquanto o aluno da EJA tem vontade de aprender, mas se apresenta com limitações, o aluno do regular não tem essa vontade, mas assimila mais facilmente o conteúdo. Portanto, ao enunciar “a disponibilidade que ele tem pra aprender ele aprende realmente”, fica evidente que a vontade e o esforço superam qualquer déficit que possa existir. Nesse caso, o professor se posiciona como um mediador do aprendizado, uma vez que não se nota apenas como um detentor do saber, pois considera que o aluno também aprende com o outro colega, alguém que esteja em mesma turma, mas que possa auxiliá-lo na superação da sua dificuldade. Assim, o professor valoriza a interação como facilitadora do aprendizado.

O sujeito da SD5, por sua vez, pontua a “dificuldade” como característica de seus alunos e estabelece a mesma oposição entre os alunos do ensino regular e os alunos da EJA. O sujeito descreve estes como “alunos que têm dificuldades” e os alunos do regular como aqueles que têm facilidade, mas não têm “consciência” da necessidade dos estudos para vida. Ele aponta, em sua fala, o caráter pragmático da escolaridade, uma vez que os adultos estudam, porque passaram pela experiência de serem preteridos em um possível emprego por falta do mesmo. Nesse sentido, percebemos a implicação saber-poder, visto que o dizer do sujeito remete a uma relação de poder, em que o sujeito aluno poderia emancipar-se socialmente, caso detivesse o saber (a escolaridade).

E ainda, essa escolaridade deve ser dada pela escola, por isso, o sujeito considera que essa modalidade de ensino exige uma formação específica para o professor, demonstrando, também, a representação de si como sujeito da falta. O professor enuncia uma necessidade de formação para se trabalhar com a modalidade de ensino, retomando novamente o saber como caminho para se ter acesso à qualidade do ensinar e aprender.

Colocando os dizeres dos professores em confronto com as discursividades dos documentos que constituem o *corpus* desta pesquisa, observamos que também nos documentos há uma concepção de um sujeito da falta. Existe, pois, uma consonância entre o que os dizeres dos professores evidenciam e o que se deixa entrever na prática discursiva dos documentos, comprovando o que Bakhtin caracteriza como um diálogo, considerando que, naquilo que se diz, há um já-dito.

(SDI):⁶ Educação de Jovens e Adultos é destinada *a educandos, em sua maioria, trabalhadores, responsáveis, compromissados, que não dispõem de tempo para os estudos, necessitam de cuidados especiais na recuperação de conteúdos, ou seja, na aquisição de conhecimentos necessários.* (DCEJA/GO, p. 44)

(SDII): A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender um *público ao qual foi negada a educação*, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. (DCEJA/GO, p.27)

(SDIII): *A maioria dos educandos de EJA não possui autoestima por viver numa sociedade que os faz desacreditar da própria capacidade cognitiva.* Assim, cabe ao educador encontrar meios de fazer os educandos acreditarem em si mesmos. (DCEJA/GO, p. 29)

(SDIV): Educação de Jovens e Adultos destina-se *aos indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade própria ou que nela não puderam permanecer.* Possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida. (DCEJA/GO, p.54)

Essas sequências discursivas retiradas da DCEJA/GO chamam atenção pelo fato de estabelecerem um diálogo com as sequências destacadas dos depoimentos dos professores, inscrevendo-se em uma mesma formação discursiva, pois o sujeito aluno da EJA também é constituído pela falta, trazido aqui por outras famílias parafrásticas, como no excerto (I) “ (...) *a educandos (...), que não dispõem de tempo para os estudos*, se não dispõem é porque lhes faltam tempo para dedicar aos estudos e, ainda, no trecho “*necessitam de cuidados especiais na recuperação de conteúdos (...)*”. Temos um sujeito concebido como uma pessoa com necessidade especial, que requisita cuidados individuais para aprender. É a ilusão da completude, como se o documento idealizasse um aluno que soubesse tudo, um sujeito completo.

Em SD II, é possível depreendermos que a EJA atende a um sujeito da falta de educação, pois a ele “*foi negada a educação*”. Ao usar a palavra “negada”, há um efeito de sentido que nos remete a um sujeito que não teve nenhum tipo de educação. Como bem

⁶ Optamos por numerar as sequências discursivas, retiradas dos documentos, com números romanos a fim de diferenciá-las das sequências discursivas os sujeitos professores.

sabemos, a educação não é restrita aos bancos escolares, mas advém, sobretudo, da família e da sociedade em geral, dos processos interacionais aos quais os sujeitos estão submetidos ao longo da vida. Parece-nos que o saber adquirido na escola sobrepõe-se ao saber extraescolar, indo na contra mão do que o próprio documento enuncia: que o conhecimento prévio dos alunos seja considerado pelos professores.

Outro aspecto axiologicamente estabelecido pelo discurso que traz a ideia da falta de educação nos jovens e adultos é o aspecto psicológico, como podemos ver nas SDs III e IV, respectivamente: “*A maioria dos educandos de EJA não possuem autoestima*”; e “*não tiveram acesso...*”. O advérbio de negação “não” é o modalizador da “falta”. Os documentos enunciam um sujeito a quem falta o acesso, a permanência e a autoestima, em consequência de suas experiências sociais. E, ainda, no verbo “desacreditar”, o prefixo “des” também indica uma negação. Trata-se da representação do discurso da negação.

O documento, por meio da negativa, afirma que a sociedade recusa ao jovem e ao adulto o crédito de serem em si mesmos, ou seja, nem a sociedade acredita nesses sujeitos, e ainda os fazem também não acreditarem em si. Diante disso, cabe ao professor dar conta de resolver essas questões todas e, do seu lugar, motivar os alunos, incentivá-los a estudar. Isso corresponde a uma idealização do professor, que tem de ser mais que educador, podendo ser também uma espécie de psicólogo ou missionário. Problematizaremos essa representação do professor nas próximas sessões.

O que observamos é que tanto nos dizeres dos professores quanto no discurso dos documentos há atravessamentos discursivos e ideológicos que nos remetem a um tempo histórico e a um lugar socialmente construído. As representações que os professores têm de si e as representações que os documentos enunciam são fomentadas pelas representações que ambos têm dos sujeitos alunos. O sujeito professor, ao enunciar sobre sua prática de ensino de língua portuguesa para EJA em sala de aula, deixa evidente o princípio dialógico constitutivo da alteridade, uma vez que é a diferença, é o outro que constitui o sujeito. Portanto, marcar o caráter dialógico do discurso é encarar a diferença, já que o outro constitui o sujeito e este constitui o outro na e pela palavra.

Como já afirmamos, o diálogo é a base constitutiva dos discursos que ora analisamos. Por isso, a partir de agora, vamos verificar de que modo as representações que os sujeitos professores têm de si e as representações cunhadas pelos documentos oficiais se estabelecem a partir de diálogos com diversos outros discursos, tais como o da Psicologia, o capitalista, o científico, e o do outro.

3.2. Diálogo com o Discurso da Psicologia

Em nosso movimento de leitura e interpretação, tanto dos documentos quanto dos dizeres dos professores entrevistados, como já apontamos, há uma relação de alteridade na constituição do sujeito professor. É a partir de como os professores veem o outro que também se enxergam. O documento DCEJA/GO faz um movimento semelhante, no sentido de que, a partir de como concebe o sujeito aluno da EJA, prescreve as ações para o professor e, dessa forma, demonstra as representações que tem dele.

O que vamos tentar discutir, nesta secção, é como as discursividades sobre a EJA estão perpassadas pelo discurso da Psicologia, pensando na interpelação sofrida pelos professores por meio de um saber capaz de conduzir, motivar, incentivar os alunos a se tornarem aquilo que é tido como normal para a sociedade capitalista na lógica neoliberal.

Para Silva (1999, p. 8), “um dos componentes principais da reforma neoliberal da educação, os chamados Parâmetros Curriculares, é resultado da união do libertarismo *psi* de uma escola de classe alta de São Paulo com o projeto capitalista neoliberal de transformação do social em mercado”. Nesse sentido, ele defende que há implicações latentes entre o neoliberalismo e a vontade de governar o outro - ou seja, a governamentalidade, proposta por Foucault - uma vez que as tecnologias de subjetividade são condições para se efetivar o controle sobre o outro. Para ele, “mais cidadania significa também mais regulação”. (SILVA, 1999, p. 8)

Baseando em Foucault e Popkewitz, Silva (1999) aponta a existência de uma série de técnicas, processos, práticas que possibilitam a ‘autorregulação e autogoverno’. Nesse entendimento, existem práticas que nos levam a governarmos a nós mesmos, de forma que fazemos isso acreditando que o estamos fazendo de forma livre, porque escolhemos. Mas essa é a principal crítica do autor ao afirmar que as disciplinas *psi*, como produtoras de saberes, produzem também os seres que pretendem “descrever, descobrir” em quem se operam as relações de poder. Para o estudioso,

[...] educação é, obviamente, um campo privilegiado dos especialistas nessas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma. [...] eles ganharam proeminência, entretanto, na medida em que se tornaram os/as especialistas privilegiados/as nas recentes reformas educacionais e curriculares patrocinadas pelas políticas educacionais neoliberais. (SILVA, 1999, p.12)

Percebemos, tanto nos dizeres dos professores quanto nos documentos, a existência de uma relação de representação do professor que se parece com a função do psicólogo, mas que também se relaciona com o discurso neoliberal. Há um deslocamento do saber “especializado” da Psicologia para um saber menos “especializado” do professor, que tem a função de regular a conduta dos sujeitos alunos.

Selecionamos a SD III, já mencionada, para iniciarmos essa reflexão:

(SDIII) A maioria dos *educandos de EJA não possui autoestima* por viver numa sociedade que os faz *desacreditar da própria capacidade cognitiva*. Assim, cabe *ao educador encontrar meios de fazer os educandos acreditarem em si mesmos*. (DCEJA/GO, p. 29)

Como já apontamos anteriormente, o sujeito da EJA é discursivizado como um sujeito da falta. E aqui, nessa sequência, a falta da autoestima é determinante para que ao “educador” seja apontada uma representação do que se deve ter como prática. Evidenciamos, pois, a função de psicólogo, uma vez que o professor precisa dar conta de elevar a autoestima dos “educandos”, fazê-los acreditar em si mesmos. É uma representação do professor que vai muito além de ter um saber técnico de sua disciplina, seja ela língua portuguesa, matemática, geografia ou história, visto que todas requerem um conhecimento aprofundado da Psicologia.

Nos enunciados dos documentos e nos dizeres dos professores, é demonstrada uma discursividade de que o professor seja capaz de exercer um poder sobre a vida do estudante, como se fosse capaz de governá-lo. Como afirma Rose (1999, p. 30), “nossas personalidades, subjetividades e ‘relacionamentos’ não são questões privadas, [...] são intensivamente governadas”. E esse discurso acaba por atravessar os dizeres dos professores, como podemos observar nas sequências seguintes:

(SD7): *Incentivar e cativar esses alunos* em sala de aula. (S1)

(SD8): A primeira coisa a ser feita é conhecer o perfil dos alunos, a partir daí *cuidar da autoestima deles todos os dias*, porque diante de qualquer dificuldade eles desistem de estudar. [...] Incentivo. *Incentivar* sempre falando das novas possibilidades que o estudo proporciona. (S2)

(SD9): Questão 18. Eu sempre falo que trabalhar com adulto tem que ter três pontos... vamos dizer assim, *tem que ter* , é... são exigidas de nós professores três competências

fundamentais: *paciência, resignação, e gostar* daquilo que faz. (...) Então cabe ao professor *estudar cada olhar, estudar cada gesto, e ver aquilo, e filtrar aquilo que pode falar com o aluno naquela hora*, porque sendo um adulto.... E olha que temos ali alunos até mais de idade que a própria professora, do que nós... então, existem alunos lá que eu chamo eles de senhor, de senhora. (S3)

(SD10): Nós temos que ser mães, nós temos que ser irmãs, *nós temos que ser psicólogas*, porque esse público é um público que, eu costumo dizer que *emburra*. Se você ensinar uma determinada coisa e ele não quiser aprender naquele momento, ele *emburra. Ele emburra, ameaça sair da escola, ameaça jogar tudo pra cima*. Então, o professor tem que ter *esse jogo de cintura* e saber reconhecer no aluno que aquela hora não é hora de fazer o que o professor se propõe a fazer. Ele tem que *ler no aluno aquilo que, às vezes o aluno não fala*, por isso que eu falo também que é um *trabalho* de psicólogo. (S3)

(SD11): *A nossa clientela ainda precisa de estímulos de caráter sócio-cultural pra fortalecer sua autoestima*, reconhecer a importância da formação intelectual para que obtenha e construa sua personalidade em relação à apropriação de conhecimento e a necessidade da constante busca pelo saber. (S6)

(SD12): Ali se encontram alunos, assim que tem ... passam por diversas dificuldades e que em virtude disso teria que dar uma *atenção especial* para as origens e as histórias de vida daqueles alunos, até porque pra *ter mais paciência* com eles. (S4)

(SD13): As competências que julgo necessárias para trabalhar com EJA... seriam ser *paciente e altruísta*, estar sempre atualizado, busca novos recursos e ideias para auxiliar seu trabalho, exercer um poder de mobilização e persuasão, ter conhecimentos psicopedagógicos. (S6)

(SD14): Humm... no meu ponto de vista, tem que ter conhecimento do que você vai transmitir, *tem que ter paciência, tem que ter um pouco... um pouco, não, grande conhecimento de psicologia pra você poder atrair esse aluno*, conquistar ele, fazer, *levantar a autoestima dele*. Então tem que ter sabedoria pra saber lidar com essas dificuldades que vou encontrar na EJA, porque, muitas vezes, você tem que mudar a maneira de falar, a postura e conquistar esse aluno, fazer com que ele aprenda cada vez mais, no meu ponto de vista tem

que ter *muita, muita psicologia, muita paciência*, uma visão ampla do conhecimento, porque cada um sabe um pouquinho, então sempre estar buscando, tem que ser uma pessoa que está em busca do conhecimento. (S8)

Levando em conta o que Pêcheux (1997, p. 82) constrói sobre as formações imaginárias, relacionando-as às condições de produção dos discursos, pois “designam a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, entendemos que os enunciados dos professores supracitados inscrevem-se em uma formação imaginária em que ao sujeito aluno da EJA é atribuída uma imagem de que não pode se sentir desmotivado para o estudo, não pode ter baixa autoestima, ou seja, deve estar sempre disposto a estudar. E, do lugar de professor, este deve saber lidar com essa característica, precisa ter conhecimento da Psicologia para dar conta de atribuições dessa área de conhecimento.

Há uma ilusão de que, ao ser detentor do saber da Psicologia, o professor terá o poder de “incentivar, estimular” o estudante a querer estudar. É como se o conhecimento da *psiqué* fornecesse ao professor uma completude enquanto profissional, o que é uma ilusão da completude do sujeito, atravessada pelo discurso da pedagogia e do senso comum entre professores das escolas, respaldado pelos documentos oficiais.

Em SD7, o sujeito, ao responder sobre responsabilidade do professor de EJA, atribui-lhe como função “incentivar e cativar” o aluno, inscrevendo-se no discurso dos documentos já mencionados, que também imputam ao professor essa atribuição, caracterizando-o como compelido a manter em sala de aula um estudante desinteressado, desmotivado, “emburrado”. Essa ideia é confirmada pelos outros sujeitos, cujos enunciados repetem ou parafraseiam esse dizer, como: “cuidar da autoestima” e “incentivar”, realizar um “trabalho de psicólogo”, “dar uma atenção especial”, ter “grande conhecimento de psicologia”, “levantar a autoestima dele”; “muita psicologia, muita paciência”. Essas são expressões recorrentes que confirmam o discurso sobre a representação de professor psicólogo em uma relação de alteridade com o aluno de EJA. O efeito de sentido percebido remete à ideia de que o “outro da falta de autoestima” necessita de incentivos, motivação, como se isso fosse algo extrínseco ao sujeito. E ao sujeito professor é atribuída mais esta responsabilidade: ser capaz de motivar o outro, de controlar, governar esse aluno.

Nessa mesma ideia de representação do professor, S3 estabelece “paciência” como uma das três competências que considera “fundamentais” desse profissional, além de “resignação e “gostar” do que faz. O professor se inscreve em uma discursividade que gera um efeito de sentido de que ele deve aceitar as dificuldades do aluno como se fosse um

sofrimento, pois “resignar” remete à ideia de aceitar algo ruim, difícil e sem solução, como uma mãe que tem paciência ou um missionário, alguém que aceita as dificuldades.

Mas também, em um papel de psicólogo, “cabe o professor estudar cada olhar, estudar cada gesto”, como afirma S10, a fim de compreender o comportamento do estudante. E o sujeito ainda emprega a expressão “tem que” em “temos que ser psicóloga”, o que marca uma necessidade, praticamente uma obrigação do professor em dar conta dessa tarefa de ser psicólogo. Isso é legitimado pela descrição que faz de como agir diante de um aluno que pode “emburrar”, “ameaçar sair da escola”, ao afirmar que a atuação deve ser sutil, há de se ter jogo de cintura, além da percepção de que a vontade do professor não deve ser imposta.

Essas representações do professor como psicólogo remetem-nos à ideia de governo cunhada por Foucault (2002), pois, ao refletirmos sobre as práticas discursivas das DCEJA/GO, em relação com os dizeres dos professores, percebemos uma representação do conhecimento de Psicologia como uma forma de governar o outro. Conforme Rose (1999),

A fim de governar os sujeitos, descobriram que precisam conhecê-los. As questões colocadas pela governamentalidade delimitam o território sobre o qual as ciências psicológicas, seus sistemas conceituais, suas invenções técnicas, modos de explicação e formas de *expertise* viriam a exercer um papel-chave. (ROSE, 1999, p. 36)

Essa necessidade de conhecer para governar deu às ciências *psi* um relevante papel, pois, ao descreverem as subjetividades, criarem conceitos e explicações sobre a *psiquê* humana, contribuíram para a produção de programas de governo, sistemas educativos, enfim, para a economia e arranjo de diversas organizações, inclusive do mercado de trabalho. Além disso, elas têm o papel de contribuir para o “domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sócio-políticos”, mas também “aspirações de governo fossem articuladas em termos de administração das profundezas da alma humana que estivesse baseado em seu conhecimento humano”. (ROSE, 1999, p. 38)

Parece-nos que o que ocorre no dizer do professor é a apropriação de uma relação de poder que, mesmo inconsciente, acaba por se estabelecer, uma vez que, ao motivar o aluno a estudar, persuadindo-o a se inscrever em uma normalidade social e econômica de que todos devem estudar e ter um emprego, acaba por servir a um ideal do capitalismo. No entanto, isso não é feito de forma violenta, mas sim pacífica, pelo viés motivacional, fazendo com que o aluno tenha vontade de possuir bens possibilitados pela escolarização.

Para as DCEJA/GO, conforme as sequências transcritas abaixo, os professores devem ter a tarefa de estimular os alunos a terem vontade de estudar, ou, dizendo de outra forma, o documento enuncia a vontade do Estado em modelar os cidadãos a serem normais, como a maioria da sociedade, o que consiste em: ser estudado, ter trabalho e poder consumir bens que o sistema capitalista inculca como sendo direito de todos.

(SDV) Assim, *cabe ao educador encontrar meios de fazer os educandos acreditarem em si mesmos. É preciso ter sensibilidade para ouvir e interpretar seus comportamentos e conhecimento prévio considerando os vínculos entre educação, trabalho e práticas sociais, políticas e culturais.* (DCEJA/GO, 2010, p. 29)

(SDVI) Para isso, *[o educador] precisa ser reflexivo em suas ações.* Claro que esta nova atitude pode gerar sacrifícios e até inseguranças, criando a fragmentação. Não é a questão de aumentar trabalho, mas de repensar a forma dele. *A formação permanente de professores é a saída para assegurar a atitude positiva* diante do novo desafio através da troca de experiências, atualização das práticas metodológicas que levem em consideração as experiências, os valores e as atitudes de cada educando. (DCEJA/GO, 2010, p. 28)

Nessa SDV, a expressão “ter sensibilidade para ouvir e interpretar seus comportamentos” representa um diálogo com as atribuições de um psicólogo, uma vez que o enunciado leva-nos a inferir que o professor deve ter habilidades outras, além de ensinar, especialmente aquelas características de alguém que tem conhecimento da Psicologia. Fazer os estudantes acreditarem em si mesmos, elevar a autoestima deles, assim como “ouvir e interpretar comportamentos”, parecem ações específicas de quem pratica a Psicologia ou a Psicanálise.

Tanto na SDV quanto na SDVI, há, respectivamente, um caráter prescritivo em “é preciso ter” e “precisa ser”. Essas escolhas lexicais podem inculcar nos professores uma prática educativa que a SEDUC se apropriou e considera adequada para o professor de EJA. A nosso ver, isso acaba por minimizar o papel de interlocução do sujeito professor para fazer valer o querer-dizer de um documento institucional. Parece-nos um contrassenso a imposição estabelecida pelo caráter prescritivo e o desejo de se ter um sujeito professor “reflexivo”. E mais, o documento aponta a “formação permanente” como solução para aceitar positivamente essas mudanças. Está, assim, caracterizado o professor como um profissional que precisa se

adequar às prescrições do documento, sendo representado por não estar preparado para trabalhar com a EJA do estado de Goiás, o que será resolvido pela formação.

Os efeitos de sentidos fazem-nos pensar em uma formação que funcionaria como um treinamento para se conseguir ser esse professor idealizado pelos documentos: capaz de ensinar, mas também de entender a alma do aluno. Poderíamos, do mesmo modo, pensar essa questão da formação do professor, apresentada nos documentos, como uma exigência do capital, pois o professor deve estar preparado para efetivamente ensinar um currículo conforme as demandas de governo do mundo econômico. Trata-se da caracterização do sujeito professor pela falta de competências, por isso, precisa ter outra aptidão que não seja apenas a de ensinar. É preciso ter a capacidade de um psicólogo, a fim de tentar convencer o aluno a ter apreço pelos estudos e, assim, estar a serviço do mundo do capital.

Para finalizar essa reflexão sobre a constituição do sujeito professor em uma relação de alteridade com o aluno, em diálogo com a Psicologia, queremos pensar sobre como o discurso neoliberal de uma sociedade que se diz liberal acaba por instaurar novas formas de poder. A escolarização é posta como uma necessidade que acaba por funcionar como uma prática de governo, e o professor é representado como também acaba por se representar como alguém que contribui para efetivar esse discurso como uma verdade. Para Rose (1999),

[...] os cidadãos de uma democracia liberal devem se regular a si próprios; os mecanismos de governo constroem-nos como participantes ativos em suas vidas. [...] deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas. Os cidadãos moldam suas vidas através de escolhas sobre a vida familiar, o trabalho, o lazer, o estilo de vida, bem como sua personalidade e sua expressão. O governo age através de uma ‘ação à distância’ sobre essas escolhas, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social. (ROSE, 1999, p. 43)

O que Rose (1999) argumenta é que existem técnicas do governo que querem moldar o sujeito a fazer escolhas valorizadas, especialmente pelo discurso neoliberal, de forma que acabam tendo sua subjetividade regulada por essas práticas de governo de forma sutil e invisível. Na nossa percepção, isso acontece com as DCEJA/GO ao querer que o professor seja capaz de incentivar, ouvir e interpretar comportamentos dos alunos. Há uma tentativa de governo da mente do aluno, mesmo que isso seja feito pensando no bem-estar dele, acreditando que essa seja a “opção” de vida mais acertada, pois a maioria age assim. É a

normalização do sujeito adulto. Se ele ainda não conseguiu estudar, precisa estar ciente dessa necessidade.

3.3. Diálogo com Foucault: Relações de Poder nas DCEJA/GO e MCLP/EJA

Sabemos que as possibilidades de análise discursiva na esfera educacional por meio dos pressupostos foucaultianas são muitas, como aponta Fisher (2012).

Michel Foucault oferece inúmeras ferramentas, teóricas, metodológicas e mesmo temáticas, para nossos estudos em educação: as práticas de vigilância na escola, a construção disciplinar dos currículos, as relações de poder no espaço da sala de aula, a produção de sujeitos confidentes _ são apenas alguns dos muitos temas que há pelo menos dez anos têm sido estudados em nossa área, com base no pensamento do filósofo. (FISHER, 2012, p. 100)

Já tratamos teoricamente das contribuições de Foucault para este trabalho sobre a noção de saber-poder, e, neste espaço, queremos refletir sobre como essas relações emanam do discurso das DCEJA/GO e das MCLP/EJA.

Iniciamos considerando que o *corpus*, compostos pelos documentos, constituem-se como enunciados concretos pertencentes à esfera educacional, que têm origem estabelecida por leis, além de outros documentos instaurados e legitimados pelo poder público, com o objetivo de regular o trabalho do professor da EJA. Esses enunciados, portanto, trazem em seu fio discursivo concepções de sujeito, de língua e de discurso, além de emanarem relações de saber-poder.

A partir do momento em que a SEDUC do estado de Goiás produz um documento para regulamentar a ação do professor, ela o faz porque está legitimada a falar sobre a EJA e sobre como os professores devem pautar suas práticas educativas diante dos alunos dessa modalidade de ensino. Há uma ordem do discurso que determina o que, como e quem pode dizer sobre os sujeitos alunos, professores, gestores e outros envolvidos no processo educativo. Há uma ordem do discurso, bem como condições de produção e princípios de controle, seleção e exclusão que operam sobre os sentidos do mesmo. Por assim ser, nossa preocupação se ocupa do discursivo, das práticas discursivas que corporificam relações de poder.

Como já dissemos, entendemos as relações de poder na concepção de Foucault, que não se relaciona a uma única fonte, como soberana e imperiosa, mas que se exerce de forma capilar e que, em algum momento, de alguma forma, todos e qualquer um exerce poder nas

relações que se estabelecem, além de serem as mais variadas ferramentas por meio das quais elas se instauram. Mas queremos ressaltar, principalmente, o discurso como fio condutor dessas relações de poder.

Entendemos que há princípios de controle do discurso que se realizam nos documentos a fim de torná-los verdadeiros. Observamos que o documento DCEJA/GO recorre à produção de um saber sobre o aluno, o professor, as escolas, os funcionários administrativos e os gestores como uma positividade, uma fabricação de dados estatísticos. Essa produção de dados se revela como um importante procedimento para que seja conhecido o objeto sobre o qual incidirá a proposta de ensino. É uma forma de tornar o discurso uma verdade e, conseqüentemente, fazer com que o professor, seu principal interlocutor, o acate como tal. Para isso, evidenciamos a forma como foi construído o documento na seguinte seqüência discursiva:

(SDIX) A Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO), por meio da Coordenação da Educação a Distância (Coedi) – Gerência Técnico-Pedagógica de EJA, elaborou o projeto com objetivo de assegurar a estruturação e a construção dessas DCEJA. Organizaram discussões e momentos de estudos acerca de concepções que norteiam as propostas curriculares voltadas à modalidade, aspectos de seu histórico no contexto nacional e local e as tentativas de construção de políticas públicas educacionais voltadas para a EJA. *Com o objetivo de levantar dados e informações com os sujeitos que fazem a EJA na Rede Estadual foram elaborados e aplicados instrumentos de avaliação da situação atual, como forma de buscar diagnosticar, a realidade. Isso resultou no levantamento de dados para o conhecimento da realidade desta modalidade e, especificamente, na construção do perfil dos educadores e educandos.* Os questionários elaborados foram aplicados aos segmentos: grupo gestor, educadores, administrativos e educandos. (DCEJA/GO, 2010, p. 6, grifos nossos)

Na seqüência em questão, entendemos que, ao levantar dados sobre a EJA de Goiás, aplicando questionários aos professores, alunos, grupo gestor e funcionários do administrativo, foram produzidas informações, números estatísticos, características dos professores e alunos a fim de conhecer “a realidade”, pois, conhecendo-a, ela se torna possível passível de intervenção. O documento, dessa forma, constitui um saber sobre esses envolvidos, o que possibilita um governo sobre eles. É o que Foucault (2002) chama de governamentalidade, entendida como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos e análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2002, p. 291-292)

Foucault (2002) percebe a governamentalidade como um conjunto de ações que racionalizam o objeto, recorrendo aos saberes produzidos pelas ciências, a fim de exercer o poder sobre a população. Ocorre um esforço em governar o povo por meio de várias técnicas desenvolvidas para controlar e tornar o indivíduo “normal”, segundo os valores da sociedade. Nesse sentido, Veiga Neto (1999), no texto apresentado e discutido no *Colóquio Foucault*, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em novembro de 1999, intitulado *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*, esclarece que:

Foucault propõe o conceito de governamentalidade, que tanto aponta para uma razão ou tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto, quanto denota o "contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as [tecnologias] voltadas para [a dominação] o eu". (VEIGA NETO, 1999, s/p)

Com o propósito de bem governar, o Estado estabelece tecnologias para compreender quem deve ser governado, bem como as políticas específicas que serão projetadas e implementadas. Para tanto, considera as especificidades do grupo, e se ancora em conhecimentos das ciências humanas, especialmente da área *psi*, como já iniciamos alguns comentários, a fim de conseguir melhores resultados. Sobre o bem governar, Veiga Neto (1999) aponta que:

Para o jogo da cidade, foi fundamental a emergência de novos saberes: inicialmente, a Estatística, a Economia e a Demografia; depois, a Saúde Pública; logo adiante, toda a "área psi" (a Psiquiatria, a Psicologia, a Psicanálise). Esses novos saberes foram cruciais para o bom governo do Estado. E falar em bom governo do Estado implica falar em uma economia de governo, graças à qual se possa obter os maiores resultados a partir dos mínimos esforços, tudo isso entendido tanto em termos estritos – monetários e financeiros –, seja em termos amplos – de tempo, de afetos, prazer e felicidade. (VEIGA NETO, 1999, s/p)

O que podemos depreender é que, para bem governar a comunidade envolvida na EJA, a SEDUC utilizou-se da estatística com vistas a conhecer os detalhes dessa comunidade e para

que, então, pudesse argumentar a favor de uma proposta que melhor atendesse a essa demanda. Diante disso, o sujeito professor, leitor (ou não) da proposta, se convenceria dessa verdade construída com o objetivo de governar os envolvidos na EJA. Além dessa economia construída com o escopo de tornar um discurso verdadeiro, há o esclarecimento acerca dos fundamentos legais sob os quais a diretriz foi construída, como podemos ver neste trecho:

(SDX) Este documento apresenta as “Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás”, que têm seus *fundamentos legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 - artigos 37 e 38, Lei Estadual Complementar nº 26/98, Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e Resolução CEE nº 260/05*. Além destes fundamentos, apoia-se nas estratégias de políticas públicas, nos níveis federais e estaduais, destinadas a promover a educação básica no geral e, em particular, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (DCEJA/GO, 2010, p. 06, grifos nossos)

A SDX, além de fundamentar legalmente a construção do documento, o institui como estratégia de política pública para a promoção da EJA. O documento não é construído fora das relações materiais que o constitui, possibilitando uma investigação das regras que organizam as práticas discursivas que nele operam. O documento foi construído como uma resposta a outros documentos oriundos de instâncias de regulação do ensino, como o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a LDBEN. As leis e os pareceres para os professores da EJA constituem-se como normas de estruturação dos modos de ser e agir de todos os envolvidos no processo educativo: professores, alunos, gestores, coordenadores. Desse modo, a partir dessas prescrições da esfera jurídica, o papel social de cada um será estabelecido. Logo, as representações de professores e alunos se dão por meio de um processo fundamentado nas relações de poder.

Outro ponto a ser destacado é o caráter prescritivo do documento, que de alguma forma quer persuadir o sujeito professor a ter práticas educativas em conformidade com aquelas por ele estabelecidas, como podemos verificar nas sequências a seguir:

(SDXI) E para tanto, *é necessária* a criação de situações pedagógicas satisfatórias para atender as dificuldades de aprendizagem específicas dos educandos em uma realidade injusta, em que muitas pessoas não tiveram oportunidades nem direito à escolarização. (DCEJA/GO, 2010 p.26)

(SDXII) Os *educadores devem desenvolver* estratégias de aprendizagem que favoreçam a autonomia, a sensibilidade para trabalhar com a diversidade; avaliar seus programas e carências; ajudar o educando a tomar consciência “de como” a aprendizagem se realiza. Devem, também, propiciar alternativas de “convívio” para que esta não se encerre no espaço ou no período de aula propriamente dito. (DCEJA/GO, 2010, p. 28)

(SDXIII) A maioria dos educandos de EJA não possui autoestima por viver numa sociedade que os faz desacreditar da própria capacidade cognitiva. Assim, *cabe ao educador encontrar meios de fazer os educandos acreditarem em si mesmos. É preciso ter* sensibilidade para ouvir e interpretar seus comportamentos e conhecimento prévio considerando os vínculos entre educação, trabalho e práticas sociais, políticas e culturais. *A chave* para quem trabalha com EJA *deve ser* o reconhecimento dos educandos como iguais, construtores e portadores de cultura e de saberes, esse é o primeiro passo para o *sucesso*. (DCEJA/GO, 2010, p. 29)

(SDXIV) Destacamos, também, que as habilidades a serem desenvolvidas com o estudo proposto, *devem priorizar* leitura, compreensão e produção de textos, lembrando que ler e escrever em todas as disciplinas *é responsabilidade do educador* e um direito do educando. (DCEJA/GO, 2010, p. 41-42)

(SDXV) Para que a prática educativa seja realmente significativa para os educandos, *cabará ao educador conhecer*, respeitar os saberes que os educandos já têm ter clareza do que se pretende ensinar, considerar a diversidade de saberes existentes na sala de aula, conhecer diferentes estratégias de ensino com planejamento de intervenções pontuais para que seus educandos avancem em suas aprendizagens. (DCEJA/GO, 2010, p. 42)

A opção por uma materialidade linguística que se aproxima do injuntivo, como as expressões “é necessária”, “devem”, “cabe ao educador”, “é preciso ter”, leva-nos a inferir que há um dizer baseado na injunção, no convencimento do professor por meio da prescrição, pois, no contexto educacional, as diretrizes querem fazer jus a seu nome, ou seja, direcionar, dirigir os envolvidos no processo educativo.

Além dessa representação, há outros dizeres que argumentam em favor de um ideal de professor, ancorado em concepções teóricas da atualidade, como podemos observar na sequência seguinte, em que o documento estabelece um diálogo com a teoria sócio-interacionista vygotskiana para também prescrever um ideal de professor:

(SDXVI) Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem acontece nas e pelas relações sociais. Assim, além de considerar as aprendizagens que as pessoas realizam autonomamente e antes mesmo de entrar para a escola, *os/as professores/as precisam se convencer de que têm papel crucial na relação que estabelece com os estudantes, os quais somente realizam determinadas aprendizagens com o auxílio de alguém* (o/a próprio/a professor/a e/ou os colegas de turma). Portanto, *depende também do/a professor/a a construção do conhecimento pelos estudantes.* (MCLP/EJA, 2010, p. 170)

Ao se apropriar da teoria de Vygotsky, o documento tende a se estabelecer pela cominação, pois usa do argumento de autoridade para fazer valer suas ideias. Entendemos que se instituem relações de poder configuradas por uma prática discursiva da prescrição. Nessa sequência discursiva, além de se manter o caráter prescritivo (o “precisa” está presente nessa sequência), a representação que se tem do professor é fundamentada no diálogo com a teoria sócio-interacionista e a representação que se tem do aluno de EJA. O documento circunstancia o papel do professor como “crucial”, representando jovens e adultos como dependentes de sua ajuda para aprenderem.

Contudo, como aponta o Círculo de Bakhtin, a existência do diálogo não significa que haja sempre consonância, concordância entre os sujeitos falantes. Pelo contrário, “cada palavra se apresenta como uma arena”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 67) Tanto na materialidade discursiva de um único documento, quanto em diferentes enunciados, há tensões, embates, discrepâncias que acontecem entre as diversas vozes que compõem os discursos. É o que podemos observar na sequência seguinte, que traz a representação da figura do sujeito professor como secundária, entrando em choque com o papel “crucial” anteriormente estabelecido. Ainda sim acreditamos que o trecho do texto esteja inscrito num discurso sócio-interacionista, que difunde a ideia de professor mediador, como podemos verificar no enunciado a seguir:

(SDXVII) *O papel do educador de jovens e adultos não é de figura central, mas é de mediador do conhecimento. É preciso saber trabalhar em processos de construção, através da interatividade com os educandos e o meio.* (DCEJA/GO, 2010, p. 28)

A sequência discursiva em tela inscreve-se em uma concepção de educação centrada nas teorias sócio-interacionistas, que compreendem o processo de ensino-aprendizagem como mediação, sendo os alunos o centro das práticas educativas, e o professor representado como

aquele que serve de mediador. Percebemos que há uma tensão discursiva que circunscreve o papel do professor como importante e essencial e, em outra perspectiva, o mesmo é identificado como partícipe não essencial.

As diretrizes funcionam, em alguma medida, como reguladoras da prática educativa, pois caracterizam e demarcam discursivamente o seu lugar, determinado por leis, decretos, pareceres que as antecedem. Portanto, são construídas conforme valores sociais, em uma perspectiva dialógica com o objetivo de estabelecer, no contexto escolar, o que seria melhor, mais adequado para os sujeitos envolvidos na modalidade de ensino em questão. Embora não seja uma lei, trata-se de um documento oficial, que tem atribuição ou peso de lei.

O caráter prescritivo que se estabelece na materialidade linguística acarreta em uma interpretação por parte do sujeito professor de que “deve ser cumprida” como uma proposição da qual emana uma relação de poder conferida pela própria construção discursiva do documento, e embasada em outros documentos, leis e teorias contemporâneas de educação. Assim, os documentos – enunciados – constituem, a partir da busca de uma atitude responsiva, ativa do seu interlocutor, um jogo de persuasão próprio das interações sociais em questão. Nesse jogo de interação entre quem produz o documento e o sujeito leitor, está a possibilidade de uma resposta positiva ou negativa à proposição em questão, ou aquilo que Foucault descreve como possibilidade de resistência contra o poder.

Salientamos que as diretrizes não podem ser lidas apenas como reguladoras da ação educativa, mas também, há, em seu discurso, concepções de sujeito e de educação firmadas em uma perspectiva ideológica, filosófica e até científica, uma vez que se construíram pela relação dialógica entre as mais diversas esferas discursivas. As relações de força se estabelecem pelo diálogo nas DCEJA/GO e, na próxima seção, trataremos do diálogo com o discurso capitalista, que muito influenciou e influencia a condução das práticas educativas na EJA de Goiás.

3.4. Um Diálogo com o Discurso Capitalista: Relações de Saber-Poder

Não podemos negar que, nos últimos anos, com a globalização, ocorreram intensos impactos socioeconômicos e culturais que se propagaram de forma veloz e acometeram, sobremaneira, os sistemas educativos de todas as nações. Isso ocorreu principalmente porque a educação é vista como meio para se alcançar uma sociedade econômica e socialmente desejada. Nesse contexto, as práticas educativas se voltaram para atender a demanda por maior qualificação profissional, observada como uma forma de suprir as necessidades de um

mercado de livre concorrência. Essa situação não está restrita ao ensino superior, mas também ao ensino básico e, logo, à EJA.

Desse modo, a análise dos dizeres dos professores em contraposição aos documentos possibilita-nos colocar os dizeres em uma arena discursiva, uma vez que, no embate, emergem diversas questões relativas ao sujeito, à língua, e às relações de poder, em uma discursividade que remete ao discurso neoliberal. Ao tomarmos o viés do discurso, objetivamos refletir sobre as relações de saber-poder que se instauram nas práticas discursivas, tanto dos documentos, quanto dos dizeres dos professores. Ao enunciarem sobre a EJA e o ensino de língua portuguesa, os professores inscrevem-se em uma formação discursiva e evocam vozes de outros lugares nesse processo de enunciação, estabelecendo um diálogo infinito.

Baseamo-nos nos pressupostos foucaultianos, que asseguram que há relações imanentes entre saber e poder, visto que o saber produz poder e que, de alguma forma, limita ou amplia as práticas sociais de acordo com as condições sociais, culturais, educacionais, econômicas e políticas do contexto. Percebemos, inicialmente, que a EJA, como toda modalidade de ensino, e a educação, em geral, são vistas como capazes de promover a emancipação do indivíduo. Há uma ideia dominante de que o sujeito escolarizado tem melhores condições de empregabilidade, com maiores chances de concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Diante disso, percebemos a supremacia do discurso capitalista que perpassa o fio discursivo, tanto dos documentos, quanto dos dizeres dos professores. Diante disso, buscamos verificar, nas sequências eleitas por nós, como os professores e os documentos enunciam sobre a EJA, e de que forma há implicações de saber-poder nesses enunciados, pensando essa modalidade de educação como um *status* social e/ou econômico. Iniciamos com as seguintes sequências discursivas:

(SDXVI) A implantação dos programas de Supletivo teve como objetivo atender a demanda de mão de obra não qualificada, oferecendo aos *educandos habilitação e capacitação profissional* na categoria de técnico ou auxiliar para os que se *encontravam na força de trabalho com mais de três anos de experiência e que não possuíam diplomas e/ou certificados que os credenciassem para o exercício de sua função*. (DCEJA/GO, 2010, p.14, grifos nossos)

(SDXVII) Cumpre mencionar o Projeto Educação de Jovens e Adultos – *Ensino Médio para alunos Trabalhadores em Empresas* – implantado no Colégio Estadual Moisés Santana em

Bom Jesus de Goiás, que teve como finalidade garantir o *direito universal da educação básica de qualidade* para todos, dando oportunidade de acesso ao Ensino Médio. *Visava o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional.* (DCEJA/GO, 2010, p.20)

(SDXVIII) Atualmente, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO) por meio da Coordenação de Educação a Distância (Coedi), busca *aprimorar o seu projeto* de atendimento às demandas da Educação de Jovens e Adultos de forma a atender as necessidades deste público, por meio da implementação de proposta pedagógica diferenciada que *propicie a aprendizagem significativa e a inclusão do educando.* Uma de suas características é *atender aqueles que possuem uma trajetória profissional com jornada de trabalho exaustiva e incompatível com o cumprimento das exigências de cursos regulares.* (DCEJA/GO, 2010, p. 22)

Como vimos no início deste trabalho, historicamente, os programas voltados ao atendimento de adultos surgiram a partir de uma necessidade de se responder às exigências do mercado de trabalho por mão de obra qualificada. Isso é evidenciado na SDXVI, uma vez que o que motivou a criação do supletivo foi a *habilitação e capacitação profissional*, o que se trata do poder vinculado ao saber-fazer. Nessa perspectiva, aquele que domina a técnica terá qualificação para o emprego e se manterá nele, e mais, a exigência também se dá pela diplomação, sendo que se exige um documento que certifique sua capacidade de saber-fazer. É o discurso do liberalismo e do neoliberalismo impondo sua força nas relações sociais, uma vez que a escola reproduz a força de trabalho para o capital e, assim, prepara os indivíduos conforme a ideologia dominante.

Conforme as DCEJA/GO (2010), na SDXVII, outro Projeto Educação de Jovens e Adultos - *Ensino Médio para alunos Trabalhadores em Empresas* - também foi criado com o intuito de preparar mão de obra, sendo vinculado ao setor privado. Embora possamos vislumbrar uma questão emblemática na forma de se pensar a formação, entendemos que, por influência de tendências pedagógicas da época, *enuncia-se o pleno desenvolvimento*, como se fosse possível desenvolver-se plenamente. É a ilusão da completude perpassando o discurso. E mais, é oportuno observarmos que o signo “*cidadania*” busca dar ao ensino um papel de emancipação, mas há um silenciamento sobre a origem dessa ideia. É uma citação de um termo muito difundido nas teorias educacionais, que o documento não o atualiza como

discurso do outro. Esquece-se, aqui, que o dizer já foi dito em outro lugar e, ao invés disso, apropria-se dele.

Ao utilizar o signo “atualmente”, atualiza-se a história da EJA em Goiás, de modo que podemos ter as ideias atuais sendo apresentadas por meio da linguagem. A Coordenação da Educação a Distância (Coedi) afirma que quer “aprimorar o seu projeto” educativo para a EJA. Se quer aprimorar é porque existe algo que não está bom, está ruim. E ainda complementa com “aprendizagem significativa e a inclusão”, o que sugere que o ensino não tem feito sentido para o aluno, que continua a ser excluído. Isso nos leva a pensarmos que o documento DCEJA/GO (2010) romperá com a reprodução do discurso capitalista e trará novas diretrizes para essa modalidade de ensino. Mas, como veremos, não é isso o que ocorre.

Segundo Foucault (2012a), são nas práticas discursivas que os objetos de que se fala são constituídos. Logo, a EJA é instituída pela prática discursiva, pois tanto os dizeres dos professores quanto os documentos produzem um discurso sobre ela no estado de Goiás; conseqüentemente, produzem um saber sobre essa modalidade de ensino. Desse modo, ocupamo-nos com os discursos como produtores de objetos, uma vez que têm importância primeira, pois produzem verdades, principalmente tendo em vista que o que analisamos foram discursos institucionalizados. Nesse sentido, podemos inferir que o discurso tem capacidade de criar, de produzir saberes e poderes.

Ao direcionarmos nosso olhar discursivo para os dizeres dos professores, constatamos que eles acabam por reproduzir um discurso que também se instaura nos documentos: de que a educação é tida como um saber que dá ao sujeito um poder, propiciando condições para que o aluno se insira no mercado de trabalho. Veiga Neto (1999) afirma que esse é um valor de toda a sociedade política, econômica e social.

[...] lembro que boa parte dos discursos de vários governos (conservadores ou progressistas), bem como os discursos de boa parte do empresariado, não se cansam de proclamar a importância da escolarização. A implementação de políticas públicas que procuram modernizar (leia-se "empresariar") a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar a permanência da criança nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola é ainda considerada importante. (VEIGA NETO, 1999, s/p)

A EJA é uma política que quer, sobretudo, fazer com que o aluno retome seus estudos e possa continuá-los. Mas está interpelada pela ideologia predominante em nossa sociedade, de que ter saber produz eficiência no trabalho. Certamente, a relação de trabalho que os

alunos mantêm tem influenciado a forma como se dá o ensino da EJA, como podemos ver nas sequências a seguir:

(SD15): Alguns jovens na maioria são pessoas com mais de 25 anos que pararam de estudar e *hoje necessitam desse estudo para o emprego*. Hoje todos têm o mesmo objetivo *melhorarem de vida*. [...] Incentivo. *Incentivar sempre falando das novas possibilidades que o estudo proporciona*. (S2)

(SD16): Eu sempre falo que não existe uma fórmula pronta pra você dar aula. Não existe regra: segue isso aqui que *no final seus alunos todinhos vão obter êxito, vão obter aprovação, vão obter uma melhoria salarial*. Então, é construindo, isso é um trabalho de *formiguinha* que você vai *moldando* o aluno na primeira série da EJA até o término do Ensino Médio. (S3)

(SD17): Ultimamente, nesses três últimos anos que eu tenho trabalhado com EJA, eu já percebo que são alunos mais assim... que não tiveram mais oportunidade de estudar no seu tempo e que tem *o desejo de concluir seus estudos, de ter seus estudos ou de concluir*, principalmente aqueles que não tiveram oportunidade de estudar mesmo. Eu vejo a maioria deles agora...porque são estudantes que não têm... não almejam fazer uma faculdade. *Eles querem mais ter um certificado pra trabalho ou pra satisfação pessoal mesmo!* (S5)

(SD18): Quanto aos conteúdos que eu considero essenciais para jovens e adultos. [...] Tudo que possa vir colaborar pra que esse aluno *se dê bem numa entrevista de trabalho, uma apresentação pra trabalho*, já que a maioria deles visam ao estudo da EJA pra uma boa *apresentação no trabalho*. *Maioria dos nossos alunos da EJA, especialmente da nossa escola, eles estudam, visando a uma melhor colocação no trabalho*. (S5)

(SD19): Já ensinei e ensino para outras modalidades. A maior diferença que vejo entre a EJA e o ensino regular é a maturidade. *Os adultos já foram barrados no mercado de trabalho por falta de estudos*. Os adolescentes apesar de ter facilidade de aprendizagem não têm consciência, cada modalidade exige formação exige formação específica. (S7)

(SD20): Considerando, no princípio, a expectativa da aprendizagem definida, orientação, a busca do currículo tinha que ser analisado, ajustado, pra oferecer um conjunto de tudo isso pra poder chegar e passar pra eles, que por mais tempo que tinham perdido, eles podiam

recuperar, bastava querer. Ter força de vontade e esquecer as dificuldades lá fora, entrar e mergulhar nesse mundo, *um mundo maravilhoso que é a escola e através da escola poderia mudar a visão deles lá fora e mudando essa visão poderia até melhorar... até, financeiramente, a vida dele*. Temos relato de um aluno assim: Professora, você não acredita no que aconteceu, professora! *O meu patrão chegou no trabalho e ficou admirado: ‘o que aconteceu aqui?’ E aí mostrei pra ele onde estava escrito: deixe organizado o local de trabalho. Eu tinha organizado tudo, por quê? Porque eu aprendi a ler.* (S8)

Nas sequências recortadas, observamos a recorrência de uma representação da EJA vinculada à concorrência por empregabilidade. O sujeito professor percebe em sua prática e reproduz discursivamente essa “necessidade” de passar pelos bancos da escola para ter acesso aos bens da sociedade capitalista. Como podemos inferir do dizer do sujeito, na SD15, ter o saber formal escolar significa “melhorar de vida”, o que remete a um sentido de ser bem sucedido, ter acesso a valores do mundo capitalista. Diante dessa realidade, o sujeito professor toma para si o discurso neoliberal, confirmando-o como um valor a ser seguido quando diz que, em sua prática, incentiva o aluno, falando sobre as novas possibilidades que o ensino proporciona.

O que inferimos a partir dessa sequência discursiva é o caráter dialógico do enunciado, haja vista que o sujeito incorpora o discurso de outros, o discurso social faz parte do seu dizer. O outro é presentificado no discurso, pois, conforme Bakhtin (1997, p. 318), [...] “em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade”.

Na SD16, embora o sujeito enuncie que sua prática educativa não segue uma regra, admite que ela está pautada em um percurso que leva o aluno adulto a ter sucesso, o que fica evidenciado nas palavras “êxito, aprovação, enfim, melhoria salarial”. A prática de sala de aula caracteriza-se por uma concepção de sucesso vinculado à quantidade de bens (dinheiro) que se tem. É a ilusão de que todos são iguais e conseguem alcançar os mesmos lugares sociais. O que se percebe é que, nem sempre, sair-se bem na escola, ter formação acadêmica, significa ter bom emprego, melhores salários. Muitas vezes se estuda, simplesmente, para a manutenção do emprego. Portanto, é a capacidade de competição no mercado de trabalho, falando no discurso que emana do dizer do sujeito professor, pois, como aponta Veiga Neto (2009),

[...] a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, *o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições.* (VEIGA NETO, 2009, s/p, grifos nossos)

Desse modo, o sujeito professor acaba por se inscrever em uma ideologia em que o sujeito aluno busca a formação por estar inserido em condições socioeconômicas que exigem dele uma escolaridade que o possibilita competir livremente por um emprego, pois está capacitado para isso.

Chama nossa atenção a imagem citada pelo sujeito professor, que compara sua prática em sala de aula com o trabalho de “formiguinha”, um trabalho de paciência para “moldar” o aluno durante os períodos em que se encontra na EJA. Isso nos leva ao poder disciplinar cunhado por Foucault. O efeito de sentido da imagem da “formiguinha” remete-nos a uma ideia de adestramento, utilizada como uma forma de tornar o aluno um sujeito dócil, produtivo para a sociedade capitalista, útil.

Essa mesma prática educativa enunciada no fio discursivo como uma apropriação do discurso capitalista ocorre no recorte SD17, uma vez que a preocupação do sujeito está em ensinar “aquilo que ele se dê bem”, cujo efeito de sentido “se dar bem” relaciona-se a ser vitorioso, ter sucesso para conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Assim, o sujeito professor inscreve-se em uma discursividade de que saber é poder, o que, por sua vez, está relacionado ao discurso neoliberal.

Já no recorte SD 25, o sujeito usa o substantivo “desejo” com o sentido de vontade de saber, de ter conhecimento, e mais, de “concluir”, como se na EJA estivesse o acabamento do sujeito aluno, uma vez que não almeja ir para a universidade, mas que, ao final da resposta, admite ser, mais uma vez, exigência para o emprego. Além disso, os efeitos de sentidos permitem-nos dizer que o estudo confere ao estudante um *status*, de modo que *satisfação* é sinônimo de *realização* pessoal. É pertinente comentarmos que o sujeito professor inicia sua resposta colocando-a em primeira pessoa, “eu”, o que indica sua preocupação com o outro, de modo que seu trabalho está cerceado para que o outro tenha sucesso, principalmente profissional. Percebemos, como afirma Foucault (2010, p. 44), que escola como “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

A inscrição dos professores nessa formação discursiva, que atrela grau de escolaridade à empregabilidade, é ratificada pela pelo S7 em seus dizeres. Os efeitos de sentido estão voltados para um entendimento de que o emprego é um prêmio ocasionado pela escolaridade, ao passo que o desemprego é um castigo. Assemelha-se ao controle disciplinar proposto por Foucault (2012b, p. 174), que faz a seguinte consideração: “a disciplina recompensa pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune, rebaixando e degradando”.

O sujeito 8 afirma que “os adultos já foram barrados no mercado de trabalho por falta de estudos”. Entendemos, pois, que já foram punidos pelo mercado de trabalho e apenas a escolarização poderá promovê-los novamente. Por isso, o sujeito tem uma representação desse aluno como consciente de sua “falta” de conhecimento acadêmico, portanto, já é um corpo dócil, mais fácil de lidar. Dito de outra forma, a escolaridade é essencial para se ter uma promoção - o emprego; se não tem escolaridade, é punido, sofre a sanção do desemprego. Dessa maneira, emprego está para a gratificação como desemprego está para a punição. Consequentemente, nessa relação, o aluno adulto torna-se disciplinado, não ocasionando “problemas” em sala de aula.

A próxima sequência traz um sujeito em relação dialógica com os outros sujeitos enunciativos e com as DCEJA/GO, pois percebemos, na voz do sujeito professor, a voz do outro – a heterogeneidade marcada mostrada – para exemplificar uma situação em que o saber tornou o sujeito mais competente em seu ambiente de trabalho. Essa é a prova de que “através da escola” podem ocorrer mudanças “até financeiramente”. No entanto, ao optar pela palavra denotativa “até”, podemos depreender que não é certeza que isso ocorre; não há garantias de que possa haver mudanças reais em relação a um aumento salarial. Os efeitos de sentido decorrentes dessa sequência discursiva nos levam a perceber a relevância da escolarização para os menos favorecidos. Nesse sentido, Veiga Neto (1999, s/p) reconhece que “a escolarização de massas é importante na lógica neoliberal; e, talvez, mais que isso, ela possa ser até mesmo crucial para o funcionamento do neoliberalismo. Nas palavras de Peters (1994, p.223), ‘a educação pode, de fato, ser a estrela do futuro’”.

Além de a escolaridade ser representada como uma exigência do mercado de trabalho, os professores enunciam também uma relação pragmática com outros valores capitalistas da sociedade. Há uma recorrência que evidencia a busca pela escolarização como forma de ter acesso a, por exemplo, carteira de motorista, concursos, além de propiciar o conhecimento acerca da escrita de gêneros voltados para a necessidade de empresas, como podemos observar nas sequências selecionadas abaixo:

(SD21): Quando a gente conversa lá: olha, professora quero ler e escrever, *um quer tirar carteira de motorista, outro quer fazer um concurso para passar pra agente de trânsito*, outro quer melhorar no serviço, então a gente tenta buscar textos atrativos em cada área pra que possam vir auxiliar eles. (S8)

(SD22): O aluno adulto, o aluno da EJA, ele vai precisar ler, escrever, ele vai precisar escrever corretamente, *ele vai precisar redigir um cheque, ele vai precisar redigir uma carta de apresentação, um currículo*, ele precisa corrigir os erros ortográficos devido à má alfabetização de alguns alunos. Então eu tento mesclar o conteúdo que tem que ser passado e aquilo de que ele precisa. (S3)

Nessas sequências, é interessante observarmos que o sujeito remonta em sua memória o diálogo que estabelece com seus alunos. Há evidências de que o sujeito aluno é ouvido pelo sujeito professor. Por outro lado, há, em seu enunciado, um diálogo entre o que diz o sujeito professor e o que foi dito por outros partícipes da pesquisa, uma vez que enunciam sobre a possibilidade de que a escolarização oferecida pela EJA seja voltada para assegurar a inclusão social do aluno. Como deixa entrever os dizeres de S8, ele busca em sua memória o que os próprios alunos enunciam sobre suas necessidades. Fica claro em seus dizeres que o aluno adulto busca a escola por querer ter acesso a bens e serviços capazes de incluí-lo na sociedade. Nesse mesmo sentido, a fala de S3 inscreve-se nessa discursividade, segundo a qual existe uma necessidade de ler e escrever para saber fazer procedimentos referentes ao mercado de trabalho.

Isso nos leva a entender que o discurso neoliberal interfere nas práticas educativas referentes à EJA e, de alguma forma, vai determinar até mesmo o que deve ser ensinado, além de produzir quem são os sujeitos envolvidos nesse processo de ensinar e aprender. Considerando as forças imanentes das diversas vozes que formatam os discursos sobre o lugar do professor de língua portuguesa da EJA do estado de Goiás, não poderíamos deixar de comentar que o sujeito professor, nesse caminho que acabamos de realizar, é praticamente um assujeitado (nos termos foucaultianos), submetendo-se ao discurso hegemônico de uma educação a serviço de uma conjuntura neoliberal.

Mas queremos nos apegar a aquilo que Foucault (2012a) pontua sobre a condição para se exercer relações de poder, o que está na liberdade de resistência a ele. E, ainda, inscrevendo-nos em uma perspectiva bakhtiniana de sujeito, conforme Fiorin (2008, p. 28), “não completamente assujeitado aos discursos sociais [...] encontra espaço de sua liberdade e

de seu inacabamento. Nunca é submetido completamente aos discursos sociais”. Sendo o sujeito constituído de vozes sociais, mas também de sua consciência individual, ele pode resistir a esses discursos. Trataremos, na última sessão, de um sujeito professor responsivo e responsável por suas escolhas discursivas e práticas em sala de aula.

Por ora, observamos como recorrente nos dizeres dos professores que existe uma relação de tensão entre as práticas sociais para que o aluno estude, pois, ao mesmo tempo em que se enuncia que as empresas exigem a necessidade de os jovens e adultos retomarem os estudos, há, por outro lado, imposição de dificuldades para que esses mesmos sujeitos frequentem as aulas regularmente.

Acerca do questionamento sobre as maiores dificuldades enfrentadas na escola com relação à educação dos adultos, as respostas reportam, quase que unanimemente, à evasão. Evasão esta que tem como principal causa o fato de os alunos trabalharem, o que revela um embate entre a exigência de formação e o tempo para poder se formar. Isso se corporifica nos dizeres dos professores, que se seguem:

(SD23): A agente conscientiza o aluno, às vezes conversa na empresa pra ver como pode fazer, porque a maioria dos alunos estão lá porque a *empresa mesmo pressiona a trabalhar... a estudar*. Muitos estão *pressionando eles a estudarem* e precisa, então já que estão dando essa oportunidade, *estão obrigando, eles têm que liberarem*, do meu ponto de vista, aquele aluno pra *trabalhar e estudar. Vamos arrumar o horário do trabalho dele que não atrapalhe o estudo*. Então que é isso? *Cobra e não dá oportunidade. Isso é errado do meu ponto de vista*. A gente tenta entrar em contato, tenta falar, mas igual eu falei não é fácil mesmo, não. [...] Nós estamos tendo alunos que trabalham à noite, muitas vezes, o aluno vai um dia sim, um dia não. Eu aproveito pra inovar.[...] *Minha dificuldade de trabalhar com os jovens e adultos é a ausência do aluno mesmo*. (S3)

(SD24): Maior dificuldade de trabalhar com eles é *ausência*, porque muitos *trabalham, trabalham semana sim outra não, isso dificulta muito nosso trabalho*, e na maioria das vezes *eles querem nota, querem passar de ano*, essa é uma dificuldade que nós temos. [...] Não sei, porque se ele tem como influenciar, porque na maioria das vezes desses problemas são *alunos que trabalham e não faltam por conta própria, por interesse próprio*. [...] A maior dificuldade que nós temos é *a falta desse aluno*, porque na verdade o que *a gente percebe é que o governo e nossas autoridades, eles querem é número e não, qualidade, pregam, falam, visam à qualidade, mas nem sempre no estudo da EJA, nós temos alcançado uma boa qualidade*. (S1)

(SD25): *Fator econômico. São pessoas que precisam trabalhar para sobreviver e acabam optando somente pelo trabalho cansam muito no exercício das duas coisas. [...] O maior problema da EJA é a evasão, e a evasão por trabalho. (S2)*

(SD26): *As principais dificuldades que o professor encontra ao trabalhar com esse público da EJA- Jovens e adultos, eu diria que assim: o cansaço. Eu diria que às vezes é a falta de motivação, eu diria que o aluno não está ali porque quer, mas porque precisa. (S3)*

(SD27): *As principais dificuldades que encontro pra trabalhar com jovens e adultos. Tem questão que... tem muita falta, eles faltam muito porque trabalham, chegam à noite, às vezes muito cansados. Então tem muita questão de falta. (S5)*

(SD28): *As principais dificuldades que nós encontramos pra trabalhar com a EJA ... em primeiro lugar seria a motivação e interesse pela aprendizagem por não visarem a uma aprendizagem e somente uma nota para aprovação, em seguida assiduidade [...](S8)*

(SD29): *Eu vejo o maior problema da EJA é a evasão. Apesar de serem conscientes da falta que os estudos fazem, a maior prioridade do adulto é o trabalho para se subsistir juntamente com a família. Acredito que o projeto de EJA deveria ser mais flexível em relação ao horário de atendimento, o reforço escolar e avaliação. (S7)*

O dizer de S8 revela que as práticas sociais das empresas se dão em relações de forças. Há uma força que exige formação, escolarização mínima para a manutenção do emprego, e uma outra que se instaura na negação de liberar o aluno trabalhador para frequentar a sala de aula, provocando no sujeito professor um posicionamento axiológico sobre a questão: “*estão obrigando, eles têm que liberarem*” e ainda “*Isso é errado do meu ponto de vista*”. O sujeito professor, de seu lugar, não aceita essa incoerência da empresa e toma para si e para a escola (usa primeira pessoa do plural) a responsabilidade de resolverem essa questão tão emblemática, quando diz: “*vamos arrumar o horário de trabalho que não atrapalhe o horário de estudo*”. O sujeito posiciona-se sem alibi para com a situação do aluno, de modo que há uma responsabilização ética do mesmo para com este aluno.

O fato de os alunos da EJA encontrarem-se em uma situação de exigência de escolaridade e uma mesma exigência de trabalharem, implica dificuldades de implementarem um ensino de qualidade, o que também pode ser entendido como práticas para a manutenção

de um *status quo* social. A presença desse embate de práticas sociais na prática discursiva leva-nos a depreender um sentido de que os jovens e adultos, ao serem impossibilitados de frequentarem a contento as aulas, possam refratar como uma forma de se manterem na mesma posição social em que já estão na sociedade: homem/mulher de trabalho, força de trabalho (subemprego), ou seja, diante de dificuldades impostas pelas relações de força, são obrigados a aceitarem o que lhes é imposto: um ensino capenga. Não é interessante para a lógica neoliberal formar cidadãos plenos na palavra, sujeitos reflexivos, pensantes das realidades circundantes. O que mais interessa ao sistema é uma mão de obra que produza mais e seja mais barata.

É em uma arena que ocorrem os discursos, ora de confirmação da necessidade de escolarização, ora de dificuldade desse acesso. Sem tempo para aprenderem adequadamente, o jovem e adulto permanecem em condição subemprego, excluídos dos bens da sociedade. É realmente um embate. Assim, podemos inferir que há implicações das práticas sociais, inseridas no discurso capitalista, nas práticas educativas relativas à EJA. São latentes as relações de poder que se instauram, tanto no jogo discursivo quanto nas práticas educativas e sociais.

O sujeito de SD25 também relata essa dificuldade imposta pela evasão do aluno da sala de aula em função da necessidade de se manter empregado. O professor aponta para o cansaço físico provocado pelas condições de trabalho, muitas vezes, braçal, o que acaba por inviabilizar a permanência do estudante na escola. Em uma relação de diálogo e recorrência, confirma essa situação de dificuldade de conciliar estudos e emprego, pois são estabelecidas relações de poder nas práticas sociais. Maria, por exemplo, em seus dizeres, demonstra que, mesmo que o aluno esteja em sala de aula, não é “porque quer, mas porque precisa”. É a relação de força do mercado que determina a exigência pela escolarização; mas que, entretanto, não dá condições para que o sujeito adquira essa escolarização.

A falta às aulas do sujeito aluno é a dificuldade enfrentada também pelos sujeitos professores S5 e S6. O cansaço do trabalho faz com que o aluno não tenha condições de ir à escola e, assim, os professores não conseguem realizar o trabalho educativo exigido pela SEDUC. O fato de o professor S1 colocar em questão que os alunos sentem-se desmotivados, desinteressados, pois não almejam aprender, mas apenas “*querem nota, querem passar de ano*”, remonta a uma noção de nota como símbolo de aprovação, um valor da sociedade neoliberal, exigida pelo mercado, ou seja, o aluno quer um certificado para se manter no emprego. Mas, no fio do discurso, inferimos que, em virtude de um subemprego, que exige qualificação mínima, o sujeito aluno vê-se em um jogo de poderes em que o diploma é

cobrado, mas não exatamente o saber, o conhecimento profundo. Nesse sentido, o ensino da EJA não é valorizado.

Nesse caminho, o sujeito professor também coloca em tela as relações de força que estão presentes no discurso dos governos, que como autoridade dizem visar “qualidade”, mas, na prática, querem “número”, aqui entendido como aprovação. Exige-se que as escolas aprovem os alunos, mesmo que eles não tenham conhecimento que lhes permitam ser aprovados, de forma que a qualidade estaria apenas no discurso. Nesse ensejo, o sujeito-professor posiciona-se como alguém que se sente responsável por mediar esses conflitos, especialmente entre patrões e empregados (estudantes). É dentro dessa tensão que também Ana Clara tem uma representação de si como responsável por resolver as dificuldades dos estudantes em frequentar a sala de aula e trabalhar.

Tereza, ao enunciar, dialoga com os outros sujeitos pesquisados, uma vez que coloca em questão o emprego (trabalho) como causa da evasão, dificuldade enfrentada por ela. O termo “subsistir”, escolhido por ela, instaura a ideia de que, para o sujeito aluno, é mais importante seu sustento e de sua família. Nesse caso, o dinheiro, para manter a família, é mais preocupante do que o “estudo”, pois este não é garantia de melhores condições de trabalho. E mais, Tereza posiciona-se axiologicamente para afirmar sobre a flexibilização do “projeto de EJA” em relação ao atendimento aos alunos, deixando clara sua preocupação em atender todos os alunos. Dessa forma, o sujeito-professor estabelece um diálogo com o que é preconizado nas DCEJA: *atender aqueles que possuem uma trajetória profissional com jornada de trabalho exaustiva e incompatível com o cumprimento das exigências de cursos regulares.*

Vamos retomar rapidamente o “desejo” das DCEJA/GO, ao apontarem as dificuldades relacionadas às faltas, a evasão e o cansaço dos alunos. Podemos inferir que os sentidos dessas dificuldades estão nas práticas não discursivas sobre a EJA, ou seja, embora os documentos apontem para o atendimento aos alunos que possuem jornada “exaustiva”, na prática isso não é possível, uma vez que existem forças externas à escola que limitam esse anseio. A escola que oferece essa modalidade de ensino não está conseguindo manter esse trabalhador em sala de aula, levando, assim, ao fracasso da proposta em questão, e colocando em uma relação de tensão os discursos que ora apontam para a valorização do saber como caminho para adquirir poder (emprego, bens culturais e econômicos), ora para um saber diminuído em certificação, sendo o diploma mais importante que o conhecimento.

Frente a isso, o professor vê-se como um assistente social, um mediador de conflitos, um “lutador” contra forças advindas de muitos pontos: do Estado, que decreta que ocorra um

ensino de qualidade, mas que tem como interesse real número de aprovados; do mercado de trabalho, que também quer mão de obra qualificada, mas que impossibilita/ou dificulta essa qualificação; da desmotivação, do cansaço dos alunos; além das próprias exigências e concepções ideológicas advindas de diálogos teóricos que almejam uma educação que atenda às necessidades de formação do sujeito de forma crítica, reflexiva, processual e continuada.

Passaremos, agora, a estabelecer um embate mais específico entre o que dizem os documentos e os professores no que se refere ao ensino de língua portuguesa para os jovens e adultos que estão inseridos nas condições educativas descritas.

3.5. Diálogo entre Professores e MCLP/EJA?

A SEDUC, por meio das DCEJA e das MCLP, produziu um material com o propósito de servir como orientação ao professor, fundamentado em pressupostos teóricos “atuais” que querem se inscrever na concepção sócio-interacionista de aprendizagem e de língua. Como já apontamos inicialmente, esses pressupostos teóricos funcionam no fio discursivo como um mecanismo de poder, pois servem de contraposição a uma concepção de ensino baseada na norma e na prescrição há muito tempo praticada não somente em Goiás, mas em todo Brasil. Desde a divulgação dos PCNs, ficou mais latente a preocupação em ultrapassar a prática de ensino de uma língua como sistema abstrato, passando a incorporar, nos documentos oficiais, construtos teóricos concebidos como inovadores e mais adequados para se ensinar língua portuguesa.

Assim como os PCNs surgiram em um movimento discursivo de inovação, os documentos da SEDUC de Goiás também querem se inscrever nesse discurso, de forma que as teorias de Vygotsky e Bakhtin foram tomadas como fundamentação da proposta curricular e, assim, dão aos documentos mais credibilidade, autoridade, enfim, poder, por estarem respaldados em conhecimento científico. E mais, considerando que a SEDUC tem um lugar instituído, o discurso aliado à teoria e à ciência acaba por instituir um saber incontestável, que serve a todas as escolas, professores e alunos da rede estadual de ensino que ofertam EJA. “É dessa forma que se naturaliza e neutraliza ou se universalizam conceitos e pressupostos particulares, contraditórios, datados por correntes teóricas distintas e até mesmo divergentes”. (MARINHO, 2007, p.185)

Entendemos que os documentos em questão evidenciam, em seu fio discursivo, relações de poder instauradas entre o conhecimento científico e a prática educativa. Isso

porque fica designado o que é necessário ensinar e o que não é, principalmente, porque são fundamentados, como já dissemos, em teorias contemporâneas tidas como inovadoras.

Esse diálogo com as teorias contemporâneas não é uma tendência restrita aos recentes documentos oficiais. Marinho (2007) aponta que, desde as décadas de 1970 e 1980, houve um anseio por mudança dos parâmetros teóricos metodológicos da disciplina de língua portuguesa no Brasil, que considerasse um “novo” objeto de ensino, ensejado pelos estudos da área de linguagem. E foram esses novos pressupostos teóricos que trouxeram para as discursividades sobre a EJA novas concepções de língua e sujeito.

Antes de iniciarmos a análise discursiva para averiguarmos a concepção de língua que emerge dos documentos e dos dizeres dos professores, ressaltamos que nos inscrevemos em uma concepção de língua na perspectiva bakhtiniana, uma vez que consideramos que é na interação entres sujeitos ativos, dialógicos e responsivos, que ocorre a imersão na língua materna. Portanto, é imprescindível esses pressupostos para que ocorra a apreensão de uma língua.

Conforme Bakhtin e Volochínov (2010), a linguagem é uma prática social que se realiza no cotidiano entre sujeitos que se relacionam com outros, em um processo de enunciação infinito, tendo em vista que a “enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.116) Assim sendo, os aspectos sociais e históricos nos quais o sujeito está inserido são levados em consideração na produção do enunciado. O sujeito tem função essencial nesse processo de ação, porque é na e pela linguagem que se constitui; conseqüentemente, a linguagem é atividade.

Entendemos que, historicamente, consciente ou inconscientemente, ao se ensinar uma língua, seja materna ou estrangeira, está presente uma concepção que se revela tanto na preferência, na escolha de certos conteúdos, quanto na metodologia e na forma de avaliar os estudantes. Diante disso, passaremos à análise das MCLP/EJA a fim de verificarmos, tanto nas orientações discursivas quanto na seleção de conteúdos de língua portuguesa prescritos no documento, quais concepções de língua emergem do seu discurso.

Junto a essa leitura, colocamos em tensão o discurso do documento e o que os professores dizem de suas práticas de ensino de língua portuguesa para a EJA. Salientamos questões que acreditamos elaboradas nos deram pistas das concepções de língua que possam fundamentar o trabalho dos professores da referida disciplina: a) *O que você considera essencial ensinar em língua portuguesa para os jovens e adultos?* b) *Que referência metodológica fundamenta o ensino de língua portuguesa?* Embora tenhamos elaborado essas

questões para nos ajudar na compreensão responsiva dos enunciados, buscamos, em todo o depoimento do sujeito professor, enunciados que nos remetam a uma concepção de língua/linguagem, bem como de sujeito. Iniciaremos essa discussão com sequências das MCLP/EJA.

Como já mencionamos anteriormente, há, no documento, uma tentativa de inscrição em uma concepção de que a língua deve ser vista como atividade, ancorada nos pressupostos bakhtinianos, e tendo nos gêneros textuais sua metodologia. No entanto, o empobrecimento dos pressupostos teóricos de Bakhtin, a prescrição de conteúdos gramaticais e a preferência por uma hegemonia da língua escrita sobre a língua falada são fatores que nos levam a inferir que estamos vivenciando um processo de transição no que diz respeito à concepção de língua prescrita nas MCLP/EJA.

Talvez possamos inferir que, de tempos em tempos, influenciados pelos estudos da linguagem, os quais são realizados, sobremaneira, por pesquisadores das universidades, as instituições públicas tentam implementar um “novo” objeto de estudo em todas as disciplinas, o que não é diferente em língua portuguesa.

Embora a “gramática”, como objeto de ensino, tenha sido questionada desde a década de 1970, ela ainda é priorizada em muitas práticas de ensino, até mesmo em documentos. Não queremos argumentar em favor da abolição do ensino de regras gramaticais, uma vez que entendemos que o conhecimento de algumas delas é necessário para a adequação de um texto a uma situação real de interlocução. Concordamos com Possenti (2001, p. 37) quando afirma que: “Se pensarmos bem, concluiremos, que não é necessário estudar gênero, número, concordância, etc., a não ser quando os alunos efetivamente erram e naqueles casos em que erram”.

Sobre o ensino da língua padrão, valorizada em nossa sociedade, Possenti (2001, p. 33) esclarece que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico”. Nesse mesmo sentido, mas enfatizando que o domínio da variedade padrão significa mecanismo para superar as desigualdades sociais, Geraldi (2001) defende:

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso com o processo de bloqueio ao poder, e a linguagem é um

de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio. (GERALDI, 2001, p. 44)

Assim, podemos afirmar que o ensino de língua portuguesa tem importância significativa para os estudantes adultos, que já vivenciaram situações em que foram excluídos em decorrência de sua pouca escolaridade. Mas a questão está em ir além. Ao estudante é importante não apenas dominar a língua, mas “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as formas de expressão e outra”. (GERALDI, 2001, p. 45-44) E, na nossa compreensão, isso implica em dominar o histórico, o discursivo da língua.

Retomando aqui o que diz o documento, podemos observar, na prevalência da reescrita apresentada, uma tendência que coloca em oposição as modalidades oral e escrita, e que confronta as variantes linguísticas padrão e não padrão em uma relação de tensão. Ao propor a reescrita com o objetivo de adequar o texto à modalidade, está discursivamente posta a hegemonia da língua escrita que, conforme Marinho (2001, p. 53), “impregna-se de uma visão unilateral que situa os padrões de língua escrita como único ponto de referência para a comparação”. O documento MCLP/EJA, com essa imposição, demonstra que a língua padrão deve predominar no ensino de língua portuguesa para os jovens e adultos. Parece-nos contraditório, uma vez que quer se inscrever em uma concepção de língua com base na teoria da enunciação, mas que parece limitar as possibilidades de análise dos aspectos linguísticos, baseando-se apenas na variedade padrão.

No quadro sinótico das MCLP/EJA, por exemplo, ao apresentar a listagem dos conteúdos, são estabelecidos quatro eixos temáticos: *Oralidade (fala e escuta)*, *Leitura, escrita, e Análise e Reflexão sobre a Língua*. Seria hipocrisia dizermos que não há uma tentativa de estabelecer discursivamente uma concepção de língua/linguagem que, na prática, possibilitaria um trabalho que primasse pela interação. Lendo o quadro, observamos que há uma preocupação em interligar conteúdos, eixo temático e expectativa de aprendizagem (que ora se assemelham aos objetivos a serem alcançados pelos professores junto aos estudantes, ora estabelecem atividades a serem executadas). Nesse sentido, o texto (gênero textual) é concebido como central nas aulas de língua portuguesa, revelando uma tentativa de se instaurar uma prática de ensino organizada em torno de atividades de linguagem oral e escrita, bem como na proposição de alguns gêneros textuais que retratem a realidade regional.

Para ilustrarmos, reproduzimos o quadro sinótico. A primeira parte, no eixo *Oralidade: fala/escuta*, podemos analisar as expectativas de aprendizagem:

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDA ETAPA		
Iº - SEMESTRE		
1.Literários: Conto Popular		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Conteúdo, características (estilo e forma) situação de comunicação e função social do conto popular Contação e escuta de contos populares 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre o conteúdo, as características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social do conto popular e ouvir contos populares Observar a temporalidade e o encadeamento dos fatos nos contos populares ouvidos e lidos Estabelecer a comunicação contador/ouvinte por meio das expressões oral/visual/facial, corporal entre outras Responder às diferentes formas de comunicação
<ul style="list-style-type: none"> Leitura de contos populares nas diferentes linguagens (verbal, codificada, de imagens etc.) utilizando estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ler contos populares nas diferentes linguagens, com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas Desenvolver o senso crítico, por meio de leituras de contos populares que retratam as práticas sociais e culturais da região goiana Reconhecer as comunidades afrodescendentes, indígenas e do campo nos contos populares lidos Valorizar contos populares produzidos pelas comunidades do campo, afrodescendentes e indígenas da região Analisar as formas particulares do oral, o falar cotidiano, as marcas da <i>goianidade</i>, comunidade local e culturas diversas nos contos populares
<ul style="list-style-type: none"> Produção de contos populares considerando seus elementos e situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) Elementos do conto popular (personagem, tempo e espaço) 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Produzir recontos nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) Produzir recontos nas diferentes linguagens, com base nos contos populares ouvidos e lidos, observando a presença e a caracterização de personagens Produzir recontos nas diferentes linguagens, com base nos contos populares ouvidos e lidos, utilizando verbos e outras expressões
<ul style="list-style-type: none"> Variações linguísticas Reescritas individual e coletiva Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação dos acentos gráficos e da crase dos discursos direto e indireto dos substantivos, adjetivos e locuções adjetivas utilizadas na caracterização das personagens e dos espaços <ul style="list-style-type: none"> ✓ dos advérbios e locuções adverbiais para delimitar o tempo e o lugar ✓ do pretérito perfeito e imperfeito 	<p>Análise e Reflexão sobre a Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, padrão, regionalismo, jargão, gíria) nos contos populares em estudo Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando a situação de comunicação e os elementos do conto popular Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc Analisar, no conto popular, o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ dos discursos direto e indireto ✓ dos substantivos, adjetivos e locuções adjetivas para nomear e caracterizar os personagens e os espaços ✓ dos advérbios e locuções adverbiais para marcar o tempo e o espaço ✓ do pretérito perfeito e imperfeito dos verbos

Fonte: MCLP/EJA, 2010, p. 184 -186.

As expectativas de aprendizagem referentes ao eixo *Oralidade* são apresentadas em uma relação de diálogo com a teoria do gênero do discurso do Círculo de Bakhtin, pois se referem “ao conteúdo, características (estilo, forma), a situação de comunicação e função social do conto”. Essas categorias são citadas como referencial a ser considerado em todos os gêneros selecionados em cada etapa, inclusive no que diz respeito à escrita. Em alguma medida, o documento MCLP/EJA busca incutir a concepção de linguagem que tem seus fundamentos na Linguística Textual, que se orienta pelos pressupostos bakhtinianos. Isso é repetido em cada enunciado referente a cada gênero, como podemos ver nas seguintes sequências:

(SDXX): Dialogar sobre o conteúdo, as características (forma), a situação de comunicação e a função social da manchete e da notícia. (MCLP/EJA, p. 187)

(SDXXI): Produzir *e-mails*, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação). (MCLP/EJA, p.191)

(SDXXII): Dialogar sobre o conteúdo, a forma, a situação de comunicação e a função social da carta de solicitação. (MCLP/EJA, p.195)

(SDXXIII): Produzir relatórios nas diferentes linguagens, considerando seus elementos, e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação). (MCLP/EJA, p.198)

Quando, no documento, é pontuado que se discutam as categorias “conteúdo, estilo, forma”, acreditamos que ele esteja fazendo referência ao que Bakhtin (1997) orienta, em *Estética da Criação Verbal*, sobre as dimensões constitutivas dos enunciados concretos e únicos, que se denominam gêneros do discurso. Como podemos ver nas palavras do autor:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu **conteúdo (temático) e por seu estilo verbal**, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (**conteúdo temático, estilo e construção composicional**) fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela

especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifos nossos)

O fato de o documento trazer isso como um “objetivo” ou já prescrevendo o que fazer com aquele gênero, não quer dizer que o professor saberá exatamente o que isso significa, e como realmente deve colocar em prática essa orientação. O silenciamento teórico impera no documento. E ainda, a recorrência discursiva da proposta curricular das MCLP/EJA, por meio da metodologia de ensino de gênero textual, remete-nos à preocupação de Marinho (2001), que entende que, em função de uma perspectiva teórica e metodológica de mudança, o objeto de ensino tradicional de português - as regras gramaticais do texto - estaria sendo substituído por uma “gramática do texto”.

Nesse caso, o trabalho com o gênero textual por meio de categorias analíticas estaria correndo o risco de ter como foco apenas a análise linguística. Mesmo realizando uma análise do texto, caso seja considerada apenas sua estrutura, isso seria uma “gramática textual”, o que tornaria o objeto (texto) de ensino de língua portuguesa tão abstrato quanto estudar a palavra solta, a oração e a frase. Ao invés de estar trabalhando situações reais de interação - em que o histórico e o discursivo sejam aspectos constitutivos dos textos e o sujeito tenha papel ativo, sendo visto como responsável pela constituição dialógica dos discursos - a prática de ensino estaria priorizando aspectos estruturais, classificadores, ou seja, aspectos abstratos do texto. Concordamos com Fiorin (2010), que argumenta que seria mais importante pensar por que os enunciados foram escritos de uma determinada forma, bem como compreender quais condições sociais, históricas ou finalidades da esfera de atividade determinaram o surgimento dos mesmos. (FIORIN, 2010)

No eixo de *Análise e Reflexão da Língua*, fica latente a preocupação com os conteúdos gramaticais, especialmente aqueles voltados para a escrita correta, como ortografia, concordância, acentuação e pontuação. Pelo fato de nomear o eixo como “Análise e Reflexão sobre a Língua”, os termos “análise e reflexão” querem instaurar um efeito de sentido de inovação em oposição a regras, visto que analisar e refletir diferem de prescrever. Enfatiza-se, pois, um ensino sobre os fatos linguísticos por meio da reflexão, marcando o funcionamento da língua no texto, o que parece querer estabelecer uma prática de análise da língua nas práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, também nos chama a atenção a quantidade de itens no eixo em questão ser maior em comparação aos outros itens. É possível que seja um risco listar tantos conteúdos e o professor focar apenas nestes, uma vez que já é uma prática instaurada, fácil e cômoda de ensino tradicional. A valorização da gramática em detrimento dos aspectos discursivos pode ser uma realidade da EJA, principalmente, porque não se efetivou a proposta de formação continuada aos professores de língua portuguesa que trabalham com a EJA no estado de Goiás, como confirmam os professores participantes de nossa pesquisa.

A proposta construída pela SEDUC com enunciado nos termos bakhtinianos estabelece um diálogo, tanto com teorias como a Linguística Textual, como com outros documentos oficiais, tais como os PCNs, para conceber a língua como atividade. Isso porque o estado de Goiás quer se posicionar na mesma corrente teórica desses documentos federais, o que significa estar em consonância com os estudos recentes sobre linguagem e com uma estância maior, o MEC. Todavia, o empobrecimento teórico ou os desvios teóricos chamam nossa atenção, uma vez que os professores da modalidade de ensino EJA almejam muito mais detalhamento, além de uma política de formação consistente, a fim de que possam compreender como relacionar teoria e prática em uma perspectiva da linguagem discursiva, dialógica, permeada pela interação entre sujeitos ativos.

Entendemos que o professor de língua portuguesa de EJA, principal interlocutor dos documentos, sem embasamento teórico sobre a concepção discursiva da linguagem, acostumado a priorizar apenas a gramática, somente verá como “relevante os tópicos gramaticais, já que não explicitam as relações entre esses dois campos do conhecimento envolvidos no momento da escrita”. (MARINHO, 2001, p. 55) Concordamos com a autora sobre a questão, embora hoje, mais de uma década após os estudos realizados por meio de análise de currículos de vinte estados brasileiros, acreditamos que o conhecimento sobre a linguagem como interação tenha crescido. Mas reconhecemos que ainda estamos aquém do necessário para realizarmos um trabalho com o ensino de língua portuguesa que se inscreva numa concepção de língua, vista como atividade.

Reiteramos que há um silenciamento relacionado à teoria, de modo que fica a cargo do professor saber como fazer. Defendemos, portanto, uma política de formação continuada, pois não acreditamos apenas na formação inicial, mas sim que o professor aprende a fazer fazendo. Dessa maneira, os professores, em um ato ético e responsável, clamam por formação, e é obrigação do órgão governamental promovê-la.

Observamos, nas sequências discursivas dos professores, que a posição ocupada por eles se estabelece a partir de suas práticas de ensino, daquilo que representam como sujeitos

ativos, e também a partir da observação da necessidade dos sujeitos alunos em dominarem a leitura e a escrita para fins pragmáticos de exigência, seja no mercado de trabalho ou na vida social. Entendemos que a posição de um sujeito professor de língua portuguesa em relação à forma como define seu objeto e a metodologia de ensino (como dá o enfoque aos objetos de ensino da língua) revela a concepção em que se inscreve e, ainda, a sua opção política de ensino ou não de determinados conteúdos.

Concordamos com a concepção de que a língua/linguagem é lugar de interação entre sujeitos. Em um diálogo *continuum* entre esses sujeitos, eles se constroem e constroem os efeitos de sentidos. Portanto, o entendimento é de que a língua é viva e se faz e refaz em um espiral infinito do processo interativo. Isso significa dizer que a língua é movente por natureza, e que cada um de seus falantes também o são. O saber sobre a língua é sempre renovado e a relação entre o eu e o outro é central nessa concepção.

Vamos a algumas sequências discursivas relacionadas a essa questão. Os professores, questionados sobre os principais conteúdos que deveriam ser ensinados para a EJA, deram as seguintes respostas:

(SD30): *Interpretação de textos, produção de textos, conteúdos gramaticais voltados para concursos e aperfeiçoamento profissional.* [Sobre avaliação] Com trabalhos, com textos e produção de textos e *gramática correspondente* a cada etapa. (S2)

(SD31): [...] Essa a primeira que eu considero *assim primordial: aprender a interpretar.* Trabalhar bastante pluralidade cultural, trabalhar variações linguísticas, regionalismos, ortografia, a prática da escrita, trabalhar a leitura, trabalhar a prática da escrita, concordância nominal. Tudo que possa vir colaborar pra que esse aluno se dê bem numa entrevista de trabalho, uma apresentação pra trabalho, *já* que a maioria deles visam ao estudo da EJA pra uma boa apresentação no trabalho. Maioria dos nossos alunos da EJA, especialmente da nossa escola, eles estudam, visando a uma melhor colocação no trabalho. (S5)

(SD32): Meu trabalho de ensino da Língua Portuguesa, ele segue a matriz curricular estadual, e junto com ela eu tento mesclar a vivência, o que ele vai precisar. O aluno adulto, o aluno da EJA, ele *vai precisar ler, escrever, ele vai precisar escrever corretamente, ele vai precisar redigir um cheque, ele vai precisar redigir uma carta de apresentação, um currículo, ele precisa corrigir os erros ortográficos devido a má alfabetização de alguns alunos.* Então eu tento mesclar o conteúdo que tem que ser passado e aquilo de que ele precisa. (S3)

(SD33): Os conteúdos que considero mais importantes? *Acho que é a escrita, porque ela abrange pontuação, ortografia, coerência, concordância nominal e verbal.* Então se o aluno *souber escrever* com certeza ele vai ter mais *facilidade* nos outros conteúdos. Que tipo de avaliação que eu utilizo? Eu utilizo os meio avaliativos tradicionais, *tais como provas e trabalhos e estímulo à leitura e à escrita em sala de aula.* Gosto, inclusive que cada aluno vá até minha mesa e leia suas redações pra mim, porque assim, a gente pode juntos fazer *as correções*, os apontamentos... lá eles percebem que *nem* eles mesmos conseguem ler as próprias redações. (S4)

(SD34): Que conteúdo eu considero essencial para jovens e adultos? No meu ponto de vista é leitura e escrita, porque eu acredito que *eles sabendo ler e escrever, vão conseguir interpretar um texto de matemática, de geografia, de história e saber escrever, por no papel.* É isso aí, e através da leitura que ele vai aprender como escrever. Básico, o essencial é trabalhar leitura e escrita e aí todos... *entra a ortografia...* (S8)

(SD35): Os conteúdos essenciais, ao meu ver, de Língua Portuguesa seria *leitura individual e coletiva, a interpretação e produção de texto, estudo da língua a partir dos textos lidos e produzidos.* (S7)

Ao lançarmos nosso olhar discursivo para os dizeres dos sujeitos pesquisados, ficam evidenciados os efeitos de sentido que se operam na tensão daquilo que consideram importante a ser ensinado para os jovens e adultos. De forma generalista, a prática discursiva do sujeito professor se dá em conflito, pois se inscreve em uma concepção de língua que ora se aproxima da interação em que o aluno é sujeito desse aprendizado, ora de uma concepção tradicionalista que prima pelo bem falar e bem escrever.

S2, da sua posição de sujeito professor, coloca-se axiologicamente para considerar que os conteúdos de língua portuguesa mais importantes a serem ensinados para a EJA são aqueles relacionados à “interpretação e produção de textos”, o que poderia ser interpretado como um passo rumo a um ensino que contempla a concepção de língua como interacionista. Porém, não deixa de evidenciar a importância da gramática - não uma gramática por gramática - visto que esse conhecimento pode colaborar para o “aperfeiçoamento profissional”. Percebemos, nesse posicionamento, uma relação em que o outro é considerado por sua necessidade de se inserir no mercado de trabalho.

Verificamos, assim, um sujeito interpelado por saberes ideologicamente construídos, que tomam o conhecimento linguístico abstrato como forma de se tornar competente profissionalmente, aproximando-se de uma concepção de ensino da língua portuguesa tradicional, em que o estudo de regras é mais importante. No entanto, ainda sim, é a voz do aluno que fala ao professor; é a necessidade do aluno que o interpela.

S5, ao utilizar o adjetivo “primordial”, inscreve-se em uma formação discursiva que quer valorizar a leitura, uma vez que interpretar texto é primordial. Nesse sentido, poderíamos dizer que o discurso do professor, já cingido pelos discursos que dão relevância ao trabalho pedagógico com o texto, posiciona-se favorável a essa prática. No entanto, ao listar conteúdos gramaticais, é possível depreendermos de seu dizer que o sujeito não tem uma prática de ensino que privilegia a interação, as situações em que o outro é considerado como principal interlocutor. Todavia, em outra sequência, o trabalho interativo está consolidado pela prática do professor, como podemos verificar na SD36.

(SD36): Eu utilizo *trabalho em grupo*, é um crescimento muito grande porque, às vezes o aluno não consegue produzir sozinho, principalmente o aluno da EJA. Muitos deles precisam da ajuda do outro. Tem gente que não vai sozinho. Ele precisa da ajuda do colega pra evoluir. Às vezes, ele não consegue aprender só com a fala do professor, às vezes a explicação do colega ali consegue traduzir aquilo melhor pra ele. Eu utilizo trabalho em grupo. (S5)

Por outro lado, assim como o sujeito S2, que tem uma prática de ensino que privilegia o texto e escolhe conteúdos como “ortografia e concordância” justificando-se na necessidade profissional dos alunos, S5 também considera as necessidades do estudante para a escolha dos conteúdos, a fim de que esse outro tenha sucesso, “se dê bem” em práticas sociais de busca pelo emprego. Há, pois, um embate ideológico nessas escolhas dos sujeitos da pesquisa, que se veem numa posição em que precisam dizer que priorizam a leitura e a interpretação de texto, mas, também, consideram os estudos gramaticais, tidos como tradicionais, importantes em virtude das relações de poder circunstanciadas pela exigência de capacitação profissional de seus alunos. É na enunciação que a dialogia se instaura, no contraste de vozes, pois os sujeitos podem se posicionar social e axiologicamente em tensão.

Esse posicionamento axiológico está intimamente ligado ao horizonte social e ideológico de uma época, como podemos observar nas seguintes palavras:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 42)

Os sujeitos professores situam-se em uma relação dialógica com outros dizeres, outros enunciados, com os quais mantiveram relação. E tanto os dizeres de estudiosos, que preconizam o ensino de língua portuguesa por meio de textos; os sujeitos alunos, que, em algum momento, verbalizam suas pretensões profissionais; e os discursos com os quais tiveram contato, todos estão impregnados de valores e ideologias. Trata-se, portanto, de compreendermos que o sujeito não é o centro de seu dizer, mas é interpelado, constituído pelos dizeres do outro e pelas condições sociais que o circundam.

S3, por exemplo, enuncia que segue a matriz curricular. Mas a conjunção “e”, com valor adversativo, revela que não é bem assim. O sujeito enuncia de um lugar de tensão, uma vez que modula seu dizer em uma prática de ensino na perspectiva do aluno. O professor considera o outro ao selecionar os conteúdos, “mescla a vivência, o que ele vai precisar”. Não trabalha leitura e escrita porque está na matriz, mas em razão de ser importante para o aluno. Inclusive, ele cita gêneros discursivos que nem são prescritos no documento da SEDUC, considerando-os como pertinentes.

De alguma forma, o efeito de sentido de “mesclar” pode significar uma resistência em cumprir o que está prescrito e, por outro lado, revela uma concepção de língua que considera as práticas sociais nas quais o sujeito aluno está inserido. Entendemos que o sujeito professor é compelido por um “ter que fazer” e um outro que “precisa”. Por levar em conta o outro, o sujeito está fundado na unicidade de existência humana ao agir responsabilmente em relação ao outro, pois “viver é agir e agir em relação ao outro que não é eu, isto é, o outro”. (FIORIN, 2010, p. 17)

Nesse sentido, estamos tratando da concepção de sujeito cunhada pelo Círculo de Bakhtin: um sujeito único, indivisível, responsável e responsivo aos enunciados do outro e, aqui, acrescentaríamos, responsivo às necessidades do outro, à necessidade de aprendizagem do aluno. Poderíamos dizer que nem seria necessário um documento para prescrever o que ensinar, pois o sujeito professor, na sua ação diária, responde ao outro (o aluno) sua necessidade, e tem condições de selecionar o que é importante e necessário ensinar e aprender.

S4, como todos os outros sujeitos, em seu dizer, remete a aspectos linguísticos como importantes, prioriza a escrita, o que o sujeito justifica com a nomeação de vários conteúdos gramaticais, colocando o saber escrever como um facilitador da aprendizagem de outros conteúdos. Talvez, isso se dê até pela formação acadêmica que tem (historiador e advogado), pois fica mais marcada a preocupação em ensinar escrever correto. Inclusive cita “os meios avaliativos tradicionais”, inscrevendo-se em uma concepção tradicional de ensino, cuja prática se manifesta ao pedir aos alunos para irem até sua mesa para lerem as redações e fazerem “correções”. O efeito de sentido possibilita-nos inferir que prevalece o erro sobre o acerto.

O enunciado de S8 revela duas representações de leitura de ordem prática. Na primeira, a leitura é concebida como pré-requisito para apreender conteúdos de outras disciplinas. Na segunda, a leitura é considerada como responsável por dar ao estudante capacidade de escrita, sendo que o professor inscreve-se no consenso de que “o estudante não escreve porque não lê”. Nos dizeres desse grupo de sujeitos professores, “o objeto de ensino” da língua portuguesa é a leitura e a escrita, assim como os conteúdos gramaticais, como ortografia, acentuação, pontuação. Desse modo, no discurso e pelo discurso, esses conteúdos estão sendo construídos e, até mesmo, legitimados pelos sujeitos professores, que são interpelados pelos valores sociais, econômicos e ideológicos da sociedade em que estão inseridos.

Podemos dizer que o sujeito professor, da sua posição de quem ensina, enuncia de um lugar de tensão, pois, parece-nos que quer atender a um consenso entre estudiosos, teóricos e até mesmo da mídia de que, na escola, deve-se oportunizar a leitura. Mas fica evidente que ele também precisa ensinar regras ortográficas, normas de pontuação, de modo que não é possível excluir a gramática da prática de ensino, uma vez que o aluno da EJA é representado como um sujeito da falta, principalmente, da falta de uma alfabetização, capaz de lhe propiciar autonomia discursiva.

Talvez possamos inferir que os professores constituem os conteúdos supracitados como essenciais para o ensino da norma padrão. Mas nos parece que a principal questão seja pensar para que ensinar tais conteúdos, para que priorizar o trabalho com texto, uma vez que, sem considerar os aspectos discursivos do texto, este pode se tornar um objeto gramaticalizado, abstrato, como já apontamos com base em Marinho (2001). A sequência a seguir ilustra essa preocupação.

(SD37): *Acredito que deveria existir a matriz, sim, mas os conteúdos deveriam ser distribuídos pelo professor após um mês de aula porque ele vai fazer um diagnóstico da turma que está pegando e perceber naquela turma o que aquela turma já viu, o que ela não viu, o que ela precisa aprender. De repente tem que ser um conteúdo que dentro da matriz está contemplado lá para o 1º ou 2º semestre da I Etapa seja o conteúdo que eu vou trabalhar no 5º semestre, porque, de repente, os meus alunos do 5º semestre são pessoas que tem 20 anos que não vão à escola, mas pelo histórico escolar, ele deve ser matriculado no 5º semestre porque ele estava apto para a 8ª série há 20 anos atrás, e há 20 anos atrás ele não viu artigo de opinião, não viu charge, não viu contos, ele não estudou crônicas. Ele não sabe quais são os elementos de uma narrativa, não sabe quais as características de uma crônica, não estudou o que é regência verbal, nominal, não sabe o que é sujeito e... (S9)*

O sujeito professor enuncia de uma formação discursiva que tem no domínio dos aspectos estruturais (características), no gênero e na gramática, condições primeiras para estar apto ou não a cursar um determinado semestre. Diante disso, o sujeito, do lugar de professor, tem seu dizer afetado pelas vozes, tanto das novas teorias linguísticas, quanto de uma formação e uma prática arraigada na gramática normativa, e assim também faz coro ao que outros professores já enunciaram.

No início da sequência, também S9 deixa transparecer um posicionamento axiológico no que se refere à seleção dos conteúdos realizada nas MCLP/EJA, instaurando, no fio discursivo, a resistência à arbitrariedade da escolha dos conteúdos. Nesse sentido, ele retoma, na forma do interdiscurso, o que outros sujeitos já enunciaram: o professor seleciona os conteúdos conforme a necessidade dos alunos. No entanto, essa necessidade difere-se dos outros enunciados, pois se refere às necessidades linguísticas que podem não estar relacionadas às exigências do mercado de trabalho, como já apontamos. Por assim ser, é uma representação de professor competente para realizar junto a sua turma um diagnóstico e decidir o que é ou não importante ensinar e aprender. Entendemos, pois, que há um sujeito ético, responsável e responsivo aos documentos e a seu interlocutor (aluno), pois ocupa um lugar singular, único, que demarca sua alteridade.

A próxima sequência do mesmo sujeito permite-nos deduzir que, embora em sua prática ensine regras gramaticais, ele também escolhe trabalhar situações de comunicação em que o sujeito aluno possa compreender as diferentes linguagens possíveis para determinadas circunstâncias de comunicação. Entendemos que essa forma de trabalhar as variantes linguísticas instaura um diálogo com a Sociolinguística. O sujeito trabalha isso também como

uma forma de resistência à matriz curricular, estabelecendo relação de poder capilar, conforme os pressupostos foucaultianos. Somente existe poder se há liberdade para resistir. Discursivamente, ele tenta minimizar essa resistência passando “regras” no diminutivo, como se fosse algo irrisório, de pouca significação, como podemos ver ao final desta sequência.

(SD38): Da mesma forma como eu aprendi, eu quero que eles aprendam, do mesmo jeito que eu conheço um pouco a minha língua, quero que eles também conheçam. *Do mesmo jeito que eu falo dentro da minha casa, num churrasco: agora nós vai assar uma carne; mas se eu tiver dentro da escola e convidar meus alunos pra um churrasco, eu vou falar pra eles assim: vamos assar uma carne aqui na escola pra gente comemorar o triunfo de vocês. Eu quero que eles saibam essa diferença também entre o falar dentro de casa, entre o falar com os amigos, entre falar com uma vó muito velhinha que não teve acesso ao ensino, às letras, falar uma linguagem compreensível pra ela e no trabalho... na escola usar a língua corretamente.* Eu quero que eles aprendam é isso. Eu não quero é o seguinte é vê-los falando “nóis vai fazer a prova?”, porque eles não sabem que é “nós vamos fazer a prova.” *Eu trabalho muito isso com eles, eu saio fora da matriz pra trabalhar regrinhas, o cotidiano da língua falada, da língua escrita, da língua coloquial.* (S9)

As sequências a seguir dialogam entre si, e também com as MCLP/EJA, com outros documentos oficiais, e com os saberes linguísticos de estudiosos e pesquisadores da língua.

(SD39): O conhecimento de conteúdos que eu acho que é de suma importância para a EJA, seria, *o conhecimento da estruturação textual, o uso da linguagem em diversos gêneros textuais e gêneros do discurso.*[...] E em relação ao estudo da Língua Portuguesa, em primeiro plano seria levar ao conhecimento dos alunos os diferentes *gêneros textuais e gêneros do discurso, além dos recursos lingüísticos empregados nos mesmos. Ampliar o poder de leitura e análise crítica, desenvolver a capacidade e o poder de interpretação e escrita.* Em segundo plano... o currículo interdisciplinar, principalmente nas áreas de humanas e ciências onde cada professor trabalhasse o conteúdo em comum, ampliando o conhecimento de mundo e poder de interpretação e escrita dos alunos. Em terceiro plano um currículo de conhecimentos de formações profissionais, principalmente no que se refere aos conhecimentos midiáticos, onde nossa escola, formando ... mão de obra para o trabalho, nós não possuímos um laboratório de informática. (S10)

(SD40): Os conteúdos... principalmente a *prática de leitura e interpretação e escrita de diferentes gêneros textuais e as regras de gramática e funcionamento da língua*. [...] Nas práticas sociais de leitura e escrita de diversos gêneros textuais, no *conhecimento das regras e funcionamento da língua materna*, e, conseqüentemente, no *desenvolvimento de competências linguísticas que são condizentes com as exigências da nossa sociedade*. Então eu tenho como foco, esses aspectos do... estudo da língua. Acredito que as práticas sociais de leitura e escrita e o conhecimento da língua, as habilidades linguísticas é justamente pra melhorar a participação nestas práticas. Isso é que garante maior inserção na sociedade. (S10)

Chamam nossa atenção os enunciados de S9, S6 e S10, pois são os únicos sujeitos a usarem o termo “gênero”, sendo que os outros sujeitos sempre enunciam “texto”, “leitura”, “interpretação”. Isso nos permite deduzir que estes ainda não tiveram uma relação significativa com os documentos construídos pela SEDUC, e que, provavelmente, aqueles tenham tido uma experiência mais significativa com tais documentos, de modo que já concebem o texto como gênero textual, ou, como aponta S6, um “gênero discursivo”. Outra possibilidade de sentidos é que tenham feito leituras de outros materiais e documentos com a mesma base teórica das MCLP, como os que regulam o ensino regular, o que pode ter possibilitado que os professores afinassem seu discurso aos saberes apontados nesses documentos.

Entretanto, as vozes se entrecruzam e fazem emergir dissonâncias e discordâncias quando retomam aspectos gramaticais, tais como “regras de funcionamento da língua materna”, “regras gramaticais”, “recursos linguísticos”. Nesse caso, colocam em funcionamento uma memória discursiva que se instaura no contraste de vozes, retomando os já-ditos de uma concepção de língua fundada em regras, normas, e em um dizer mais contemporâneo, que nos remete aos estudos da linguagem, que têm no gênero uma metodologia de ensino de língua portuguesa.

Trata-se de uma perspectiva não subjetiva da enunciação em que o sujeito não é o centro do discurso, porém sempre estabelecido a partir do outro. Assim como um único enunciado se constitui como múltiplo, faz-se possível o diálogo entre as vozes, além de se instaurarem ressonâncias em que, por vezes, se estabeleçam divergências ou posicionamentos e em que se pode ouvir o discurso do outro no discurso do sujeito. (NECKEL, 2014, p.37)

Nos enunciados dos sujeitos pesquisados, percebemos a voz das MCLP/EJA quando se referem ao trabalho com “gênero”. Quando relatam, em sua prática, o trabalho com a

leitura e escrita estão, em alguma medida, dialogando com os documentos, embora nem todos tenham entrado em contato com a matriz. Todavia, o principal diálogo é fundado com o aluno.

Fazemos, aqui, uma ressalva em relação à leitura ou não dos documentos ora analisados por parte dos professores. No início, quando da projeção desta pesquisa, tínhamos por objetivo analisar as ressonâncias das leituras das DCEJA e das MCLP/EJA. No entanto, no decorrer das entrevistas, observamos que alguns professores não os conheciam; outros admitiam não os terem lido; e, para aqueles que fizeram a leitura, os efeitos discursivos de seus dizeres nos remetiam a uma superficialidade, ou talvez eles não quisessem admitir que não leram.

Não queremos dizer que os professores não leram porque não quiseram, engrossando o discurso de que o professor não lê, não estuda. Pelo contrário, se não leram foi porque a SEDUC não estabeleceu uma política de divulgação dos documentos. Algumas escolas receberam os documentos e não promoveram momentos de estudos; em outras, conforme os professores, a coordenação da escola realizou estudos dos documentos em horários vagos ou em reuniões pedagógicas; em outra instituição, o professor participante nunca viu os documentos. Portanto, inferimos que, mesmo aqueles que não os leram, de algum modo, conseguem estabelecer um diálogo com os mesmos, uma vez que estes e aqueles também mantêm e mantiveram uma relação interdiscursiva com outros documentos (PCNs) e fundamentos teóricos que embasam esse documento e o Caderno 5 (Ensino Fundamental – anos finais).

Tanto os discursos que emergem dos documentos quanto dos dizeres dos professores apresentam interdiscursos, seja com outros documentos, com teorias dos estudos contemporâneos, como a Linguística Textual, bem como com discursos remanescentes do ensino tradicional, que acabam por determinar uma prática de ensino de língua portuguesa que está no entremeio, nem tanto a inovações nem tanto ao tradicionalismo. Há, pois, um imbricamento de nuances de aproximações teóricas que caracterizam esse processo.

Na próxima seção, tratamos do diálogo entre sujeito professor e sujeito aluno, em uma relação que implica responsividade e responsabilidade.

3.6. Um Diálogo com o Outro: Sujeito Professor Responsivo e Responsável

No início da etapa de análise, tratamos das representações que os professores de língua portuguesa da EJA de Goiás têm de si, e aferimos que elas são definidas por uma relação de

alteridade. A representação dos professores é construída em uma relação dialógica com o outro, revelando ou ocultando atributos ou papéis sociais que dizem muito do ser professor de língua portuguesa da EJA. Verificamos que os aspectos constitutivos da identidade de ser professor são produzidos conforme condicionantes sociais e ideológicos que permeiam o discurso e as práticas referentes à EJA no estado de Goiás. Assim sendo, a constituição do sujeito professor em nossa pesquisa se dá a partir de discursos oriundos tanto da instância oficial (SEDUC), quanto das vozes dos próprios professores, perfazendo um caminho discursivo em que ora se instaura a tensão, ora a homogeneidade.

Nesta seção, trataremos de analisar a concepção de sujeito advinda das representações que o sujeito professor tem de si em sua relação de alteridade com o sujeito aluno. Ao analisarmos as sequências discursivas retiradas das entrevistas realizadas com os professores de língua portuguesa de EJA, como já apontamos, é constitutivo dos dizeres dos professores que se refiram a si, a sua prática, levando em conta o outro (aluno). Portanto, a prática de ensino em sala de aula se realiza em interações que ocorrem entre o sujeito professor e o sujeito aluno.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a relação dialógica em que se processa a fala, o outro está presente, o que revela posicionamentos axiológicos, sociais e ideológicos. Diante disso, o contraste de vozes que ocorre entre os enunciados instauram o dialogismo, em que o sujeito não é centro do seu dizer, pois o discurso existe em virtude da existência do outro. O outro está presente no que é dito e no para quem é dito. Dessa maneira, os professores, ao refletirem sobre sua prática, acabam por reproduzirem um discurso marcado pelas múltiplas vozes que os constituem como sujeitos. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, que caracteriza o enunciado em uma cadeia infinita de enunciados concretos situados social e ideologicamente, é possível uma análise que se consolida nas relações de sentidos entre enunciados, pois, conforme Fiorin (2008),

[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. (FIORIN, 2008, p. 19)

De acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, o discurso é de natureza dialógica, e isso ocorre por meio da interação entre sujeitos socialmente situados. Na

interação, o sujeito tem como princípio constitutivo o outro, pois, sem ele, não há existência do eu. O eu toma consciência de si por meio do outro: é o princípio da alteridade. Todos os seres humanos têm sua realidade linguística e discursiva fundada na alteridade, na sua relação com o outro, como podemos ler nas palavras de Bakhtin.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1982, p.373 *apud* NECKEL, 2014, p. 35)

Nessa afirmação, fica caracterizada, inicialmente, a alteridade como fundante dos sujeitos. Seguindo esse pensamento, a realidade discursiva do professor de EJA funda sua relação com o diferente, com o outro (o aluno, o colega, o documento, o pesquisador). Entendemos, então, que o diálogo permite percebermos que o professor não é origem de seu dizer e a representação que tem de si também é atravessada por diversas vozes, consonantes ou dissonantes.

O dialogismo aponta para o outro, para o universo da palavra do outro, o que exige do eu uma resposta:

E toda minha vida [...] é uma reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminando a assimilação das riquezas da cultura humana (expressa em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. (BAKHTIN, 1997, p.383)

A compreensão da palavra do outro implica em um sujeito responsivo, respondente ao enunciado do outro, além de um sujeito responsável pelos seus atos. Eis o que nos interessa neste momento. Conforme o Círculo de Bakhtin, toda ação do sujeito está orientada a uma resposta para a compreensão de outra ação, e assim sucessivamente, em uma cadeia infinita de ações e enunciados, que certamente farão o sujeito agir responsabilmente. O sujeito, como um ser agente e interativo, constrói-se na relação com outro, como aponta Sobral (2010, p. 23): “A proposta é conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido”. É nessa perspectiva que queremos analisar os atos e as ações do sujeito professor.

O sujeito, para Bakhtin, não é assujeitado, nem é totalmente livre das coerções sociais. Isso implica considerar tanto o princípio dialógico do discurso quanto os aspectos sociais, históricos e ideológicos que permeiam todo o espaço do agir. Em um mundo concreto, constituído de história, ideologias, sentido, o mundo dado é onde o sujeito age, “toma decisões éticas” (SOBRAL, 2010, p. 22-23), pois vive concretamente.

Seguindo esse pensamento de sujeito que age eticamente, objetivamos descrever como os professores de língua portuguesa colocam discursivamente sua prática de ensino frente a seus alunos. O que ousamos dizer é que, da mesma forma que o enunciado concreto é uma resposta a outros enunciados - também concretos, levando em conta sempre os já-ditos e o vir a ser dito - entendemos que as ações do sujeito professor, as atividades propostas, o trabalho com o gênero discursivo ou não, a escolha de aspectos gramaticais para serem trabalhados em sala de aula, tudo sempre foi pensado em função do outro, porque o professor tem uma atitude não indiferente em relação ao aluno. O professor age respondendo ao aluno, e este não é tido como um assujeitado, ou um indivíduo passivo, mas como aquele que também é ativo, que também é sujeito de seu aprendizado.

Assim como os discursos ocorrem em um contexto social, histórico e ideológico, sofrendo coerções, as escolhas dos professores também se dão nesse contexto, e sofrem coerções das necessidades sociais, políticas e econômicas, suas e de seus alunos. No entanto, é a tomada de consciência individual que:

[...] só ocorre com base num material dotado de sentido e esse material tem uma realidade concreta e vem da realidade concreta mais ampla [...] só se constitui no processo de interação social e a partir do processo semiótico de representação ideológica do mundo. (SOBRAL, 2009b, p. 49-50)

Esse enunciado ajuda-nos a entendermos a formação dos sujeitos que se consolida tanto pelo social, em que está o ideológico, como pela *psiqué*, em que está a consciência individual. Há um imbricamento dessas duas forças na constituição do sujeito. Nesse sentido, fica mais fácil compreender, à luz das concepções do Círculo de Bakhtin, porque os professores constroem representações de si em uma relação interdiscursiva com outros discursos. Como, por exemplo, o diálogo com o discurso da Psicologia: o professor se vê como psicólogo, alguém que tem o papel de compreender a *psiqué* do aluno, que, além de ser professor, ensinar, deve ser “compreensivo, cuidar da autoestima” do aluno da EJA. Não basta ensinar a ler e a escrever, é também preciso cuidar da autoestima do aluno.

Quando os professores foram questionados se havia uma prática na escola que permitia os alunos escolherem os conteúdos a serem estudados ou os instrumentos avaliativos,

a maioria respondeu que essa não era uma prática comum; e outros disseram que, às vezes, essa participação é possível. Assim, fazendo uma leitura rápida, podemos dizer que os sujeitos professores da EJA não percebem seus alunos como sujeitos de seu aprendizado. No entanto, lançando o olhar um pouco mais atento para outros enunciados, percebemos que é quase uma unanimidade o agir responsivo do professor em relação a seus alunos.

Na primeira parte das próximas sequências, podemos vislumbrar ou a não participação do aluno, ou uma participação parcial dos mesmos na seleção de conteúdos e nos instrumentos avaliativos, ao passo que, em uma segunda sequência, podemos observar o papel ativo deles. Vejamos:

(SD41): *Nossos alunos nunca participaram da escolha dos conteúdos ensinados.* (S9)

(SD42): *Os alunos não participam diretamente, não.* [...] (S9)

Em algumas aulas, eu tenho proposto algumas formas de avaliação deixando que os alunos participem, sim.

(SD43): *Os alunos participam em pequeníssima parcela na escolha dos conteúdos, isso somente na sala de aula com seu professor, pois com as matrizes curriculares, você tem que planejar seguindo o que foi estipulado.* (S6)

(SD44): *Nós temos um currículo a ser seguido, mas se por acaso... quando eles pedem. Está trabalhando um certo conteúdo e eles gostariam de estar vendo e revendo outro, sempre eu trabalho junto com eles.* [...] *Olha, as avaliações são feitas em atividades individuais, em grupo, a participação. São avaliações contínuas, e sempre discuto com eles como está sendo feito essa avaliação no dia a dia.* (S1)

(SD45): *A forma de realizar a avaliação, eu discuto, sim com eles, é combinado, é flexível, mas sem abrir mão daquilo que eu já estabeleci antes também. Das que eu já tenho pré-estabelecidas, mas a gente conversa juntos, eu... discuto sim, com eles.* *Você pergunta se os alunos participam dos conteúdos a serem ensinados. Eu sempre dou abertura pra que isso aconteça. Eu... comento se tem dificuldade em alguma questão.* *Eu faço o diagnóstico, eu vejo numa correção de uma atividade: essa questão está gerando mais dificuldade pra vocês? Vocês querem que trabalhe mais sobre isso? Apresentem para mim, por favor, onde vocês têm mais dificuldade. Dou abertura pra que eles tragam as dificuldades deles pra que a gente*

possa trabalhar. É oferecida, sim a participação deles pra que tragam para serem trabalhados... tanto assim também, os temas, essa flexibilidade existe sim pra que tragam esses conteúdos a serem trabalhados. Isso precisa haver, eles precisam dessa integração, eles precisam trazer essa participação deles também. Trabalhar juntos... (S5)

(SD46) S3: *Os alunos participam da escolha dos conteúdos de uma forma indireta, ou seja, nós vemos aquilo que eles estão precisando, que eles estão necessitando pra sua vivência, aquilo que estão precisando na sua empresa, no seu emprego. Então, às vezes eles chegam na sala de aula e falam assim: “Nossa! Eu apliquei aquilo que aprendi hoje no meu serviço. Ou, então, professora, você pode me explicar esse ou aquele outro tema”. Ele participa sim, de forma indireta, participa, porque ao pegar essa dúvida, ao absorver essa dúvida do aluno o professor leva como apontamento, pra que quando houver essa formação, ele possa falar isso. Já aconteceu isso: já aconteceu de conteúdo ser inserido a partir de questionamento de aluno e já aconteceu de conteúdos serem retirados, porque não estavam servindo como base, não estavam servindo como suporte para os alunos da EJA. [...]*

Nas sequências acima, os professores, de seu lugar dialógico, avaliam que não é uma prática comum da escola oportunizar ao aluno a escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Esses enunciados ocorrem tendo “alunos” como sujeitos da oração: “Os alunos nunca participaram”, “Os alunos não participam diretamente” ou “Os alunos participam em pequeníssima parcela”, o que nos leva a pensarmos que realmente os alunos da EJA não têm participação nenhuma na escolha dos conteúdos e que a escola é a responsável por essa coerção ou essa não participação.

Mas os mesmos sujeitos professores que afirmam um possível assujeitamento do aluno, admitem que também oportunizam, em algumas condições - enunciadas em primeira pessoa, indicando uma prática mais subjetiva - que os alunos sugiram conteúdos, conforme suas vontades e necessidades. É o que afirma S10: “*Em algumas aulas, eu tenho proposto algumas formas de avaliação deixando que os alunos participem, sim*”. O mesmo é seguido por S1, que diz ceder “quando pedem”, pois existe um currículo a ser seguido. Esse sujeito revela em seu dizer as relações de poder que se exercem sobre a prática do professor, as quais são advindas de uma instância superior: MCLP/EJA. Há uma preocupação em seguir os conteúdos da MCLP/EJA; talvez, uma apreensão se não forem seguidos. Mas, no fio discursivo, há espaço para o trabalho em grupo, interação, alteridade, uma vez que ela

consegue dar voz ao aluno. Mesmo que isso não parta do próprio professor, existe a participação ativa do aluno, que se faz ser ouvido.

S5, igualmente, revela ter uma prática flexível. Contudo, o efeito de sentido é de uma prática estabelecida pelas relações de poder, já que o seu dizer aponta para a tensão, pois realiza avaliações que podem ser discutidas, combinadas com os alunos. Ela “é flexível”, todavia, não abre mão “do que estabeleceu antes”. E enuncia em primeira pessoa, afirmando que propicia abertura para o diálogo, para a participação do outro, como forma de estarem integrados, de interagirem com o professor e colegas. O “trabalhar juntos” aponta para a interação, para o respeito entre professores e alunos. Aos alunos é dado o direito de solicitar algum conteúdo e, quando isso não é explícito, percebemos que discursivamente o professor posiciona-se como alguém que é capaz de perceber as necessidades cognitivas do aluno, e também é responsável por fazer com que o aprendizado aconteça.

O sujeito S3 traz, no bojo de seu dizer, o olhar do professor para o outro, de modo a atender a necessidade dele. Assim, expõe a participação indireta na escolha dos conteúdos. O professor tem um posicionamento axiológico frente a esse aluno e consegue, por meio de seu excedente de visão, determinar o que é necessário ensinar para atendê-lo.

A fim de compreendermos esse excedente de visão, recorreremos a Bakhtin (1997) quando afirma que:

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 1997, p. 45)

Mesmo que essa ideia difundida por Bakhtin (1997) seja para construir um pensamento sobre a relação do sujeito com o objeto estético, ela nos serve muito bem para pensarmos a relação de alteridade entre o professor e o seu aluno. O sujeito professor da EJA constitui o aluno e é constituído por ele. O professor é completado pelo excedente de visão que possui sobre o seu aluno, para assim definir como é e será sua prática de ensino. O professor coloca-se no lugar do aluno a fim de ver axiologicamente o mundo dele e, em decorrência disso, oportunizar ao outro o conhecimento que lhe será necessário conforme as circunstâncias sociais, econômicas e cognitivas que os circundam.

Nas próximas sequências, podemos vislumbrar melhor como a forte presença do aluno é sempre colocada em evidência. Ela está sempre permeando os enunciados dos professores, que, ao planejarem suas aulas, antecipam suas respostas, e têm para com eles uma relação não indiferente.

(SD47): A responsabilidade dos professores... *eu acho que a responsabilidade que nós temos é essa de procurar o que é melhor pra eles, como eu tenho procurado fazer, sei que meus colegas também tem. Eu tenho consciência tranquila de estar sempre fazendo um papel, da melhor forma possível. Desempenhando meu papel, acredito estar cumprindo meu dever. [...]* Eu sempre oriento a meus alunos que aproveitem todas as oportunidades da vida, que escola, não é apenas aquela sala fechada, que pesquisem, que leiam, que aproveitem todas as oportunidades da vida e que estejam sempre procurando evoluir. (S5)

(SD48): Creio que o professor deve perceber-se como organizador de conhecimentos e atividades que façam sentido para o aluno dentro da sua realidade social. Deve ter uma postura mais reflexiva, capaz de observar, de inovar e de aprender com esses alunos, e a experiência do dia a dia. Por exemplos, esses dias foi discutido em sala de aula a questão da maioria penal, sobre a diminuição da criminalidade dos jovens, e foi um tema que *eles participaram bastante, porque eles vivenciam isso*. A questão do aumento da utilização de drogas desses jovens, tudo mais. [...] *Nós, professoras temos uma responsabilidade muito grande*. Que vai além de ensinar. Mostrar pra esses alunos a importância da educação para o exercício da cidadania... pra que possam falar e serem ouvidos, *pra que deixem de ser uma parcela de excluídos*. (S4)

(SD49): Uma particularidade da EJA pra mim é que você *ensina e aprende com as pessoas... muitas vezes eles[os alunos] têm um conhecimento de mundo e experiência de vida muito mais amplo do que suas próprias experiências e conhecimentos de vida*. Isso é um diferencial. (S10)

(SD50): Você tem que *levar em conta que aquela pessoa que está ali sentada, ela já é uma pessoa adulta, ela é uma pessoa cansada, ela já trabalhou o dia inteiro*, ela está ali buscando forças... *tirando água de pedras pra poder estar ali, pra poder aprender*. [...] Você vai trabalhar em cima da deficiência do aluno, isso nem sempre é fácil. Porque você tem que ter uma prévia formação, *um prévio contato com aluno pra você trabalhar, justamente naquilo*

que ele está precisando. Por isso é que falo: que o professor não só ensina, mas às vezes o professor aprende com o aluno pra poder ver que maneira mais eficaz e eficiente ele vai poder repassar os conteúdos pra esse adulto. (S3)

(SD 51): [...] acredito que nós seres humanos temos varias maneiras de aprender: um aprende ouvindo, um aprende falando, um aprende vendo, outro aprende ... tateando, pegando. Eu tento usar todos os recursos possíveis numa aula que eu vou dar, tanto seja português, matemática, ensino religioso... porque eu acredito que se ele não aprender ouvindo, ele vai aprender vendo. Sempre o conteúdo que eu vou dar, eu tento levar um videozinho, pesquiso pela internet.... [...] tento trabalhar o mais possível com mídia e tentar que eu alcance o interesse do aluno, que eu busque essa vontade de estudar, que ele saia dali satisfeito. [...] *Eu sempre tinha que estar buscando conteúdos, sempre indo atrás, pesquisando isso, pesquisando aquilo, porque ela queria saber mais e mais, melhorando o ensino e a qualidade dele.* E essa turma que eu estou esse ano também está assim. [...] então tinha que estar buscando, chamando atenção deles, vamos, vamos, você está aqui pra isso, enquanto que a *turma desse ano está sempre me conduzindo a pesquisar, a procurar novos conteúdos, a procurar novos conteúdos,* em busca mesmo, então nos ajuda demais. Um aluno crítico, um aluno que está mesmo... conversando, dentro do conteúdo sim, está buscando, está questionando, nos ajuda muito. Pra começar a gente vê que o aluno está interessado, quer aprender. Vamos atrás, o aluno tem que mostrar interesse, porque quanto mais interesse, mais aguça nossa vontade de trabalhar, de proporcionar o melhor pra eles. (S8)

(SD52): Por que a gente trabalha assim com *diferentes alunos com habilidades muito diferentes e a gente tem que aproveitar tudo isso pra desenvolver o potencial de todos esses alunos.* Isso é um desafio pra qualquer etapa da educação, mas na EJA é mais gritante, mais contrastivo essa diferença., *e a gente encontrar estratégias, muitas vezes, pra trabalhar com uma variedade, uma diversidade tão grande de alunos com níveis de alfabetização e de letramento tão diferentes também um do outro, isso pressupõe, muitas vezes, a gente trabalhar com diferentes atividades,* o que torna, às vezes cansativo, mas aquilo que a gente pode fazer a gente tem se esforçado pra fazer pra que esses alunos venham alcançar *êxito,* naquilo que eles precisam de competência na leitura escrita tanto pra inserção social, quanto muitas vezes pra própria atividade profissional deles. (S10)

(SD53): Eu vejo como minha responsabilidade é não fazer vista grossa às necessidades desses alunos da EJA, *as dificuldades que eles têm e assim... tem que arregaçar as mangas, grosso modo, dizendo e buscar as estratégias, planejar, redimensionar atividades que, muitas vezes, temos que trabalhar diferentes atividades numa mesma sala, devido à grande diversidade que nós temos de nível intelectual de alunos, de habilidade de leitura e escrita, às vezes não é possível trabalhar as mesmas atividades, porque há alunos que não vão acompanhar, todos são alunos, têm os mesmos direitos, da mesma forma que nos não podemos ficar, às vezes no ritmo daqueles que ... vamos dizer que... ainda estão, assim... com as habilidades mais iniciais da leitura, principalmente, da escrita, nós não podemos ignorar aqueles alunos que estão mais adiantados, nem, também, ignorar aqueles que estão um pouquinho mais atrasado, entre aspas.* (S10)

(SD54): Eu fundamento o ensino de Língua Portuguesa do na EJA a partir do Currículo Referência do ensino regular no estado de Goiás... *A prática da oralidade*, sempre que vou introduzir um conteúdo novo, *ouvir o que os alunos conhecem sobre o assunto*, aulas expositivas, leituras diárias, produção e revisão de texto, estudo da língua a partir dos textos lidos e produzidos. (S7)

(SD55): Eu quero que eles saibam essa diferença também entre o falar dentro de casa, entre o falar com os amigos, entre falar com uma vó muito velhinha que não teve acesso ao ensino, às letras, falar uma linguagem compreensível pra ela e no trabalho... na escola usar a língua corretamente. Eu quero que eles aprendam é isso. Eu não quero é o seguinte é vê-los falando “nóis vai fazer a prova?”, porque eles não sabem que é “nós vamos fazer a prova”. Eu trabalho muito isso com eles, *eu saio fora da matriz pra trabalhar regrinhas, o cotidiano da língua falada, da língua escrita, da língua coloquial.* (S9)

Ainda que tenhamos realizado nossa pesquisa com professores de várias escolas e de cidades diferentes, é recorrente o interdiscurso e o diálogo em seus dizeres. São coincidências de um posicionamento valorativo que tem sua prática de ensino como tema, pois, como asseveram Bakhtin (1997):

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua

e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor. (BAKHTIN,1997, p.319)

Ao analisarmos os dizeres dos professores, observamos uma recorrente relação de alteridade com o aluno, uma vez que ele constrói seu eu a partir de um lugar exotópico, que acaba por produzir um acabamento provisório de ser professor, assim como um acabamento também momentâneo do sujeito aluno, revelando uma necessidade constitutiva de um e de outro. O sujeito professor não existiria sem a presença do aluno.

Ao narrar suas experiências de sala de aula, S8 explicita concepções do aprender que se inscrevem no discurso da educação inclusiva, em que todos têm condições de aprender e, por isso, deve-se oportunizar diferentes formas de concretizar esse aprendizado, mas também revela sua responsabilização em fazer acontecer-lo. Em seu dizer, há um sentido de que o sujeito não aceita que o aluno da EJA não aprenda, e, para resolver qualquer dificuldade, busca recursos midiáticos, realiza pesquisas sobre variados assuntos, tudo a fim de que aconteça um ensino de qualidade, e também para que o aluno seja satisfeito.

E mais, para esse sujeito professor, é a turma que dá o tom da aula, que determina o ritmo das aulas, até mesmo o conteúdo das mesmas. O professor mostra em seu dizer que sua prática em sala de aula é resignificada pela participação do aluno. Poderíamos, então, afirmar que o sujeito participante não segue os conteúdos prescritos pelas MCLP/EJA, uma vez que, ao dar voz ao aluno, confere e ele autonomia para propor conteúdos, temas pertinentes e de interesse da sua realidade. O que se infere desse dizer é que o conhecimento vai sendo construído em uma relação dinâmica e de interação entre o sujeito professor e os alunos. Ao discursivizar sobre sua prática, o professor tem sua experiência apreciada, avaliada em uma relação emocional-volitiva e colocada como uma contra-palavra às MCLP. O sujeito professor tem para com seus alunos um viver responsável e responsivo, pois está em uma relação de ação para aquilo de que o aluno necessita.

O sujeito professor S4, por sua vez, concebe o professor como aquele que “organiza atividades que façam sentido ao aluno”. O seu dizer aponta para uma ação responsiva ao aluno, no sentido de que o estudante é considerado em seu planejamento. O professor vislumbra, em seu fazer, o outro, que tem um papel importante em sala de aula. Desse modo, o sujeito aluno não é visto como passivo, posto que, inclusive, existe uma interação profunda de troca de saberes entre ele e o professor, pois este pode “aprender com esses alunos”. Nessa direção, a responsabilidade do professor é com a sala de aula, ou melhor, com o aluno, haja vista que este é sempre levado em conta; é como se a aula fosse sempre uma resposta a ele.

É na sala de aula que o professor vive seu “evento único” de ser professor. Há um ato concreto do ser sujeito responsável e responsivo ao outro; há uma compreensão responsiva do outro que faz com que o professor assuma sua responsabilidade para com ele. Bakhtin (2010), sobre a participação responsável, afirma que:

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2012, p.66)

Do mesmo modo, o professor S10 enuncia sobre seu trabalho com a EJA em uma perspectiva de interação em que o aluno também possibilita o aprendizado do professor. Mais uma vez, o professor não apenas ensina, mas também aprende com os alunos, pois estes são dotados de “experiências de vida” e “conhecimento de mundo”, até maiores que os do professor pesquisado. É o efeito de sentido de que o sujeito aluno age na construção do saberes em sala de aula; ele tem condições de colaborar para com seu aprendizado e também com o do outro, inclusive com o do professor.

Essa ideia de que o professor aprende com o aluno também é enunciada por S3, que, além de aprender com o adulto, descreve que ele deve ser percebido, respeitado, uma vez que está cansado de trabalhar e, por isso, “tira água de pedra”, metáfora utilizada para explicar a dificuldade do aluno adulto em retomar seus estudos. Daí decorre que a atitude do professor em relação a esse aluno deve ser de ação-resposta, envolvendo resposta e responsabilidade, um ato responsável e ético. Pelo nosso entendimento, o sujeito professor é “um agente responsável pelo que faz, agente que em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente responsáveis (apesar de si mesmos) constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe”. (SOBRAL, 2009b, p. 54)

Esse agir ético também marca os dizeres de S10, pois as diferenças cognitivas entre os alunos não é alibi para não encontrar estratégias de ensino que possibilitem o aprendizado. Para o sujeito professor, mesmo que haja alunos que ainda não dominem minimamente a leitura, como a decodificação, isso não lhe dá o direito de ser indiferente a eles; pelo contrário, sua ação é responsiva a essas dificuldades primeiras de letramento. A falta de oportunidades do passado e as dificuldades do presente imprimem um agir concreto, que se projeta para pensar o futuro de êxito do aluno. Segundo Sobral (2010, p. 29), fundamentando-se em Bakhtin: “só pode ser real um ato aprendido em sua inteireza, o que se acha vinculado com o pensamento participativo (não-indiferente) [...]”. Ou seja, o ato do professor é tido

como responsável e responsivo, pois envolve o ato e o pensamento participativo sobre ele, valorando-o, assinando-o.

Portanto, o professor revela, em seu dizer, o tratamento singular que é necessário dispensar para cada aluno, considerando o tempo de aprender de cada um, e dando uma atenção diferenciada a eles, uma vez que são sujeitos únicos, singulares. Nesse sentido, mesmo as dificuldades, em virtude dessas diferenças, não são álibi para o sujeito não fazer nada ou ser indiferente. As atitudes dos sujeitos professores não são determinadas por uma ordem superior ou externa. Pode até ser que também o sejam, mas eles o fazem porque acreditam nisso, pois o valor do ato está na aceitação de sua responsabilidade para com o outro. É um “dever moral de minha consciência em relação à proposição em si teoricamente válida”. (BAKHTIN, 2010, p. 74)

Conforme Ponzio (2010, p. 23), para o sujeito bakhtiniano, “é somente do seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da não-indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto insubstituível”. Não é possível o professor agir como se não fosse ele, como também não é possível não considerar a presença do outro na sua singularidade. A existência do sujeito professor depende da existência do sujeito aluno. O centro da arquitetônica é ocupado por cada um de maneira inevitável, colocando em jogo a relação de alteridade: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. (PONZIO, 2010)

Nos dizeres dos professores, o discurso é marcado pelo ato de ser professor, preocupado com o aluno e, assim, estabelece-se uma interação real de produção de conhecimentos, que se dá em um ato responsivo (envolve o sentido e o existir) do professor, em uma relação dialógica em sala de aula. O sujeito S7, por exemplo, relata sua prática e traz o “ouvir” como uma técnica de interação entre ele e os alunos, promovendo a relação, o diálogo face a face, e outros diálogos que permeiam a aula. Ao colocar sua prática de sala de aula em palavras, o sujeito professor está construindo um discurso pedagógico, que tem na experiência pedagógica seu conteúdo e seu sentido.

Essa abertura de estar atento ao outro está presente nos dizeres sujeito professor S9, que, em uma relação de tensão, circunscreve sua resistência às MCLP/EJA em função de atender às necessidades primeiras do aluno, afirmando que “sai da matriz” para ensinar sobre as variantes linguísticas, mas também “regrinhas” de gramática. O sujeito coloca em questão, como já apontamos, que o que está na matriz não é o que os professores avaliam como importante ou pertinente estudar, e eles afirmam isso baseado na prática vivenciada, bem

como na realidade linguística que os alunos vivenciam. Não é uma teorização o que ocorre no fio discursivo.

Vale ressaltar que esse mesmo sujeito enuncia, em várias passagens de sua entrevista, as dificuldades que enfrenta com as suas turmas, como o desinteresse, o não querer aprender, o estar na escola apenas pelo certificado ou, ainda, para não perder o emprego ou o benefício do governo (salário família). Tudo isso o deixa frustrado, mas ele não deixa de responder com um ato ético, como um professor que continua pesquisando, estudando, buscando textos que considera ser do interesse dos alunos.

A interação do professor com o aluno é complexa, pois envolve momentos de tensão. Mesmo assim, o sujeito posiciona-se do lugar de professor, como aquele que não está pronto, concluído, mas em construção pela relação com o outro. Conforme já assinalamos, o sujeito professor é constituído pelo aluno, e também o constitui. Dessa forma, o sujeito professor se vê sempre em relação ao outro, agindo, respondendo responsabilmente, dando sentido a seu fazer em sala de aula. Geraldi (2010) explica como ocorre o fundamento da responsabilidade na alteridade:

Ao agirmos com base na compreensão de algo que antecede a nossa própria ação, somos responsáveis pela compreensão construída que passa ser o *sentido* do evento. Somos responsáveis por isso, e duplamente responsáveis porque as ações que nosso ato desencadear no futuro (ações de outros ou minhas) resultarão, por seu turno, de uma compreensão que não remete mais ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta. Em outros termos, a responsabilidade 'responsiva' tem dupla direção, tanto para o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela é sempre realizada. (GERALDI, 2010, p.140, grifos do autor)

Está aí a grande questão sobre ser responsivo ao outro e, conseqüentemente, responsável, pois não há como negarmos que as ações dos professores sempre estão no percurso de um encadeamento do passado para o futuro, daquilo que se ensina hoje ancorado no que o aluno precisa para que, no futuro, sejam-lhe dadas outras oportunidades de aprender novas coisas, em um espiral infinito de construção do conhecimento.

Desse modo, o professor está sempre avaliando e valorando conteúdos gramaticais ou não, trabalho com gêneros discursivos e outras ações que podem dar conta de seus objetivos e, principalmente, dos objetivos dos alunos, mesmo que isso signifique aceitar ou refutar a prescrição de conteúdos das MCP/EJA. Conforme Bakhtin (2012),

O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc. (BAKHTIN, 2012, p. 91)

Entendemos que o tom emotivo-volitivo funciona como um determinante dos atos dos professores frente ao ensino da língua portuguesa para a EJA, bem como à forma como veem seus alunos, a si mesmos e sua ação sobre o mundo. Desse modo, age respondendo responsabilmente, porque tem consciência da sua atuação como professor e de que seus atos são verdadeiros porque assina, reconhece sua obrigação para com o outro. Portanto, com base em Bakhtin (2012), inferimos que o sujeito professor tem para com o outro uma atitude “moralmente válida”, responsiva e “responsabilmente ativa”. Se o sujeito professor enuncia sua prática, refletindo sobre sua responsabilidade em relação ao outro, não é porque isso é moralmente correto ou válido, mas é principalmente porque põe em seus atos um valor, uma assinatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essas considerações finais retomando a nossa busca inicial em realizar um gesto de interpretação pelo viés dialógico e em diálogo com a teoria foucaultiana. Para isso, partimos de embasamentos teóricos do Circulo de Bakhtin, que possibilitaram refletirmos sobre como o professor de língua portuguesa de EJA se constitui. Inicialmente, inferimos que essa constituição se dá na relação com muitas vozes sociais: da Psicologia, do discurso neoliberal e capitalista. No entanto, há uma sobreposição da voz do jovem e adulto, aluno da EJA do estado de Goiás.

Existe uma relação de alteridade entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, mediado pela palavra, que leva o professor a compreender a sua subjetividade a partir do olhar do outro. Assim, a voz do outro forma o seu discurso, mas também a sua subjetividade, uma vez que “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”. (BAKHTIN, 2003, p. 55) Nesse sentido, podemos supor que o sujeito professor sente a necessidade de se completar, de se tornar conclusivo, e o aluno é o único capaz de lhe dar um acabamento, mesmo que, saibamos, seja provisório ou ilusório.

Os professores percebem seus alunos como sujeitos da falta, como jovens e adultos que têm dificuldades de aprendizagem, que possuem problemas de leitura, que são lentos, desinteressados. E diante dessas e outras paráfrases da incompletude do sujeito aluno, o professor também se vê como sujeito de falta, aquele a quem carece habilidade para trabalhar com o diferente, e, portanto, que necessita de informação específica para atuar como docente nessa modalidade de ensino.

O embate das vozes que se faz entre o que os professores enunciam e o que é enunciado nos documentos, encontra-se em uma mesma formação discursiva. Isso porque os professores veem o aluno como um sujeito da falta e, conseqüentemente, o sujeito professor também é representado com capaz de motivá-los, de incentivá-los. Portanto, o professor é representado como aquele que tem um papel além daquele de ensinar, de modo que sua constituição é atravessada pelas vozes da Psicologia e do discurso neoliberal. Sendo assim, ao se representar como um psicólogo, instaura-se uma ilusão de completude de que, ao conhecer a *psiqué*, o professor seja um profissional completo. Chama a nossa atenção o fato de os professores se inscreverem nessa formação discursiva, trazendo para si essa competência.

Outro ponto a ser destacado é que os efeitos de sentido possibilitados por esses dizeres dizem muito das condições às quais o discurso pedagógico está submetido, uma vez que esses saberes das disciplinas “psi” tomaram força, conforme Veiga Neto (1999, s/p) aponta, “nas recentes reformas educacionais e curriculares patrocinadas pelas políticas educacionais neoliberais”, que ainda hoje esses saberes ressoam nos discursos da educação, de forma geral. As ressonâncias desse discurso remetem-nos a um sentido de que ter o conhecimento da Psicologia sobre o sujeito, como um *expert*, é uma forma de domínio para melhor governar os cidadãos, aproximando-se do que Foucault (2002) chamou de governamentalidade - governo das mentes, um poder que não age sobre o individual, mas sobre o coletivo.

Além dessa forma de poder, observamos outras relações difundidas discursivamente, principalmente no que se refere à “ordem do discurso”, “os princípios de coerção do discurso” (FOUCAULT, 2012a), pois as MCLP/EJA e as DCEJA/GO, além de leis, decretos e de outros, foram constituídas para produzirem um discurso prescritivo a ser considerado como verdadeiro pelos sujeitos professores, principais leitores dos documentos em questão. Nesse sentido, as representações de ser professor, construídas discursivamente nos documentos, evidenciam um ideal de professor arregimentado por uma apropriação de concepções teóricas contemporâneas. Ora o professor é idealizado como mediador da aprendizagem, que fomenta a autonomia do aluno em uma parceria de autoria na relação ensinar-aprender, ora é vislumbrado como essencial, entendendo o aluno como incapaz de aprender. É a enunciação que se instaura no embate na tensão de vozes conflitantes.

Assim, na tensão do embate de várias vozes, há a voz do discurso neoliberal como uma regularidade que acaba por instaurar relações de saber-poder, em que o acesso ao poder é entendido como: a) status social, b) ascensão profissional e acadêmica c) acessibilidade a bens culturais e sociais. Desse modo, é dada à escolarização uma importância primeira, porque a escola está ligada, principalmente, ao aumento do capital de um país, uma vez que a mão de obra qualificada implica em maior produção. É a lei da mais valia, como nas palavras de Veiga Neto (1999, s/p): “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições”. Assim, o “saber”, a escolarização, é valorado porque possibilita ao aluno “sucesso”, “se dar bem na vida”, “ter ou manter um emprego”. O saber produz poder.

No entanto, os sentidos podem ainda revelar outras práticas sociais existentes, as quais colocam em cheque essa importância da escolarização que produz um saber. As seqüências discursivas retiradas dos dizeres dos professores revelam que o conhecimento é preterido em

relação a uma exigência apenas da diplomação, ou seja, instauram-se relações de força: ora prevalece a importância do saber, do conhecimento, ora a exigência limita-se à comprovação da escolaridade, à diplomação, de modo que o certificado é o que vale. Isso significa que a pessoa não precisa dominar nenhum saber, tampouco ter um saber específico, pois o certificado é suficiente.

Essa ideia se estabelece em uma relação de forças, na prática social de empresas que “não liberam o aluno” para irem às aulas, mesmo que exijam deste um comprovante de uma escolaridade mínima para mantê-lo empregado. Nesse embate ideológico, o sujeito professor vê-se como um “mediador de conflitos”, pois tenta minimizar todas as relações de forças que imperam nas práticas sociais em relação à EJA no estado de Goiás.

Nesse íterim, o discurso institucional emerge na arena sóciodiscursiva para prescrever um currículo de língua portuguesa para EJA fundado no ensino de gêneros. Busca, dessa forma, inscrever-se em uma concepção de língua bakhtiniana, circunscrita em uma relação de interação e de atividade dos sujeitos envolvidos. Entretanto, em nossa compreensão, há silenciamentos sobre os pressupostos teóricos da filosofia da linguagem bakhtiniana que podem circunstanciar implicações na forma como o professor encaminha sua prática de ensino de língua portuguesa.

Mesmo propondo o ensino por meio de gêneros, a escassez de detalhamento sobre o modo de realizar esse trabalho pode levar o professor a optar pelo ensino de conteúdos gramaticais elencados no eixo de *Análise e reflexão sobre a Língua*, seja por se inscrever em uma formação discursiva que desconhece os pressupostos da teoria da enunciação, ou por se inscrever em outra formação discursiva, que privilegia o ensino tradicional, principalmente porque as MCLP/EJA privilegiam a retextualização como forma de apagamento das marcas de oralidade. Nesse caminho do ensino tradicional, argumentamos que, mesmo que aconteça o trabalho com texto, pode haver um tratamento do mesmo como objeto abstrato, trabalhando-se com categorias analíticas, como regras gramaticais do texto, conforme assevera Marinho (2001, 2007).

Na arena discursiva, colocando em emergência os dizeres dos professores sobre essa questão, observamos que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas turmas de EJA se realiza pelos discursos que atravessam a prática discursiva dos mesmos. É recorrente em suas falas uma atitude responsiva ancorada em um posicionamento axiológico em relação ao que responde aos anseios do jovem e adulto. Nesse sentido, fica mais evidente que as vozes dos professores inscrevem-se em uma formação discursiva da resistência, em que a escolha dos conteúdos não ocorre apenas porque estão estes prescritos por um documento, mas se efetiva

tendo em vista que reflete e refrata na voz do professor a voz do aluno, de forma que a necessidade deste é colocada em primeiro lugar.

É ainda possível verificar, na materialidade discursiva, a tensão em enunciar sobre trabalhar conteúdos gramaticais, embora todos valorem o trabalho com texto. Assim, podemos inferir que os professores enunciam sobre a forma como encontram brechas para ensinar o que os estudantes precisam, sendo essa a principal motivação para a escolha dos conteúdos. Os efeitos de sentidos dos dizeres dos sujeitos professores apontam para uma concepção de língua que, a nosso ver, está no entremeio, pois ainda é possível enunciarem uma concepção de ensino tradicional de língua portuguesa, com conteúdos gramaticais, bem como uma concepção que se aproxima da interação social, em que os sujeitos são ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao darmos voz aos professores de língua portuguesa de EJA, pudemos desvelar uma relação de constituição dos mesmos, que é caracterizada pela alteridade. A constituição do sujeito professor se concretiza no embate de vozes do outro, principalmente a voz do aluno, que, a todo tempo, povoa seus dizeres. Desse modo, o sujeito professor torna-se capaz de ter para com o sujeito aluno uma relação não indiferente, pois este é sempre considerado em atos do sujeito professor, nos pensamentos, no fazer pedagógico e, principalmente, no seu dizer.

O que fica mais evidente nesta análise é que os professores, ao enunciarem, não estão fundamentados, prioritariamente, em uma teoria sobre a EJA ou sobre o ensino de língua portuguesa, mas em uma construção dialógica com o sujeito aluno, que se dá em uma época e em um lugar determinados. Ou seja, como “o sujeito histórico que se constitui nas interações sociais de que participa, o professor dialoga o tempo todo com vozes outras, às quais responde a partir de um horizonte apreciativo calcado na experiência, no vivido”. (RODRIGUES, 2011, p.193)

As vozes dos professores evidenciam o discurso como um ato responsivo que é prenhe de uma história, de uma prática vivenciada, marcada pelo passado, mas que aponta para o futuro. O professor é um sujeito responsivo e responsável, que dá respostas às necessidades de seus alunos em uma cadeia de atos, em conformidade com uma postura ética que tem valorização axiológica na própria decisão moral que ocorre na vida concreta de ser professor. Talvez, seja por isso mesmo que o professor toma pra si a função de ser, entre outras coisas, psicólogo, pois ele se vê em uma relação concreta com o outro, e tem para com ele uma reponsabilidade pessoal, e não somente profissional. Ele assina, responsabiliza-se pelo que faz ou não, o que, para nós, caracteriza o seu ato ético. Ele se posiciona frente às circunstâncias complexas da sala de aula, mesmo que existam forças de coerção sobre seu fazer; ele

consegue resistir e se apresentar como sujeito ativo, responsivo e responsável, mas também incompleto, cindido por diversas vozes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato*. Austin: University of Texas press, 1993.

_____. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *O discurso no romance*. Questões de literatura e estética. A teoria do romance. 3 ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: Conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CRESTANI, C. R.; JACINSKI, E. Aproximações teóricas entre a perspectiva foucaultiana e do círculo de Bakhtin para estudos da linguagem. *Revista de Letras*, n. 5, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2301>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

CUNHA, Conceição Maria da. *Introdução – discutindo conceitos básicos*. Brasília: SEED/MEC, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197- 203, 2001.

_____. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

_____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2012c.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Layola, 2010.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Concepções de língua e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na Sala de Aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

GOIÁS. *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás*. Goiânia: SEDUC/COEDI, 2010.

_____. *Matrizes Curriculares - Primeira e Segunda Etapas - Ensino Fundamental*. Goiânia: SEDUC/COEDI, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

MACHADO, Maria Margarida. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 90*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: a trajetória da Arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

_____. *Por uma genealogia do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MARINHO, Marildes. Currículos da Escola Brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 20, n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a07.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. *Oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

MIOTELLO, Vladimir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: Conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NECKEL, Malverique. *Os documentos oficiais que normatizam a formação de professores: uma análise discursivo-dialógica*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10 ed. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. *Discurso e Texto: Formulação e circulação dos sentidos*. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes Editores, 2012c.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN. M. M.. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 2001.

RODRIGUES, Nara Caetano. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Liberdades reguladas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SEVERO, Cristine Gorski. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Liberdades reguladas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* 2001. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em: 6 jul.2014.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos chaves*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Do Dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

_____. *O Conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito*. *Bioethikos*, São Paulo, v. 3, n. 1, p.121-126, 2009a. Disponível em: <<http://www.saocamilosp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2012.

_____. *O Ato “responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente*. *Signum: estudos da linguagem*, n. 11, v. 1, p.219-235, 2008.

VEIGA NETO, Alfredo. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividade*. 1999. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. 1976. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Questões de Pesquisa

Projeto : Uma Análise discursiva da/sobre as Diretrizes da Educação e Jovens e Adultos do Estado de Goiás e da Matriz Curricular de Língua Portuguesa de I e II segmentos de EJA
Rozely Martins Costa

Questionário semiestruturado

Nome: _____

Escola: _____

Subsecretaria: _____

- 1) Há quanto tempo você é professor/a?
- 2) Há quanto tempo é professor/a de EJA?
- 3) Descreva os seus alunos (jovens e adultos) com os quais trabalha?
- 4) Existem diferenças de ensinar para adolescentes e para jovens e adultos?
- 5) Você conhece as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás?
- 6) Se sim, você acredita que seja um documento que realmente cumpre o seu objetivo de orientar o trabalho do professor de EJA? Por quê?
- 7) Se não conhece, por quê?
- 8) Nos últimos 5 anos você recebeu alguma formação realizada pela SEDUC para trabalhar com EJA? Quantas? Que assuntos?
- 9) Em que assuntos/temas você gostaria de ter formação? Por quê?
- 10) O que você considera essencial ensinar em Língua Portuguesa para os jovens e adultos?
- 11) Os alunos participam da escolha de conteúdos?
- 12) Como você definiria um currículo de EJA?
- 13) Qual a referência metodológica você fundamenta o ensino de Língua Portuguesa?
- 14) As Diretrizes da EJA de Goiás prevê a Metodologia de Problematização. Você a conhece? Utiliza? Quais são suas impressões sobre essa metodologia?
- 15) Que competências são necessárias para trabalhar com EJA?
- 16) Que tipo/s de avaliação/ções você utiliza no dia a dia com os jovens e adultos?
- 17) Você discute com eles a melhor forma de realizar a avaliação?
- 18) Quais seriam as principais dificuldades você encontra para trabalhar com jovens e adultos?
- 19) Qual seria o papel dos gestores para solucionar esses problemas?
- 20) E dos professores?
- 21) E os próprios jovens e adultos como eles podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem

APÊNDICE B

Questões de Pesquisa

Projeto : Uma Análise discursiva da/sobre as Diretrizes da Educação e Jovens e Adultos do Estado de Goiás e da Matriz Curricular de Língua Portuguesa de I e II segmentos de EJA .

Pesquisadora: Rozely Martins Costa

Orientadora: Grenissa Bonvino Stafuzza

Questionário semiestruturado

Nome: _____

Escola: _____

Subsecretaria: _____

1. Diga seu nome (pseudônimo), quantos anos tem, sua formação (magistério/graduação).
2. Faça um pequeno relato sobre sua vida profissional: Qual sua formação? Quando ingressou na carreira de magistério? O que a/o motivou? Há quanto tempo você é professor/a?
3. Há quanto tempo é professor/a de Educação de Jovens e Adultos?
4. Como você descreve os seus alunos (jovens e adultos) com os quais trabalha?
5. Ensina ou já ensinou para outras modalidades? Existem diferenças de ensinar para adolescentes e jovens do ensino seriado e para jovens e adultos?
6. Você conhece as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás de 2010? Como teve contato? (Curso/ pela coordenação/outros) Explicar
7. Se sim, você acredita que seja um documento que realmente cumpre o seu objetivo de orientar o trabalho do professor de EJA? Por quê?
8. Se não conhece, por quê?
9. Em que você pauta seu trabalho de ensino língua portuguesa para EJA?
10. Que orientações recebeu para trabalhar com esta modalidade: EJA?
11. Nos últimos 5 anos, você recebeu alguma formação realizada pela SEDUC para trabalhar com EJA? Quantas? Que assuntos foram trabalhados?
12. Em que assuntos/temas você gostaria de ter formação? Por quê?
13. Que conteúdos de Língua Portuguesa você considera essenciais para os jovens e adultos?
14. Os alunos participam da escolha de conteúdos que serão ensinados?
15. Como você definiria um currículo para EJA?
16. Qual a referência metodológica/metodologia) você fundamenta o ensino de Língua Portuguesa?
17. As Diretrizes da EJA de Goiás preveem a Metodologia de Problematização. Você a conhece? Utiliza? Quais são suas impressões sobre essa metodologia?
18. Que competências são necessárias para trabalhar com EJA?
19. Que tipo/s de avaliação/ções você utiliza no dia a dia como os jovens e adultos?
20. Você discute com eles a melhor forma de realizar a avaliação?
21. Quais seriam as principais dificuldades você encontra para trabalhar com jovens e adultos?
22. Como você vê o papel dos gestores para ajudar a solucionar esses problemas?
23. E a responsabilidade dos professores?
24. E dos próprios jovens e adultos, como eles podem contribuir para o próprio processo ensino-aprendizagem?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é Rozely Martins Costa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Texto e Discurso.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador (es) responsável(is), Grenissa Bonvino Stafuzza, no telefone: (64) 3441-2636 e/ou **Rozely Martins Costa**, no telefone: (64) 9228 2493. Dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

O título da pesquisa é: **UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES E MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA DO ESTADO DE GOIÁS**. A presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre as vozes e posicionamentos dos sujeitos professores de língua portuguesa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) relacionados também ao discurso institucional pedagógico presente nas *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos* (2010) e a *Matrizes Curriculares Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental- Língua Portuguesa* (2010). Sabendo que esses documentos foram construídos com objetivo de orientar o trabalho dos professores de Educação de Jovens e adultos, entendemos que essa orientação deva ir além de um documento; e que os professores precisam de oportunidades para se expressarem sobre a atual condição da EJA, de legitimarem seu pensamento, seu posicionamento tanto sobre o documento quanto sobre suas concepções de língua, sujeito, além de se posicionarem sobre o perfil de seus alunos e sua prática docente nesse processo. Assim poderemos contribuir para uma formação de professores voltada para esse segmento educacional tão importante para a sociedade.

Para realizarmos essa pesquisa, pretendemos recorrer a professores de língua portuguesa escolas públicas estaduais de 11 escolas jurisdicionadas às subsecretarias das cidades de Catalão, Pires do Rio, Itumbiara e Piracanjuba que ofertam ensino na modalidade EJA de primeira e/ou segunda etapas totalizando aproximadamente 10% das escolas estaduais que oferecem esse tipo de ensino. Propomos aos professores que lecionam língua portuguesa que respondam a um questionário semiestruturado com questões referentes ao tema da pesquisa. O referencial teórico da Análise do Discurso será utilizado como fundamentação para análise dos relatos coletados durante as entrevistas.

Asseguramos total sigilo quanto à identidade dos professores pesquisados e que qualquer professor tem garantia expressa de liberdade para recusar a participar da pesquisa.

Nome e Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE D**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, _____, RG _____/
CPF _____/ n.º de matrícula, _____ abaixo
assinado, concordo em participar do estudo sobre as Diretrizes de EJA da rede estadual da
modalidade Educação de Jovens e Adultos, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e
esclarecido(a) pela pesquisadora Rozely Martins Costa sobre a pesquisa, os procedimentos
nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha
participação. Foi-me garantido o direito de retirar meu consentimento a qualquer momento,
sem que isso acarrete-me qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/
assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE E

Entrevistas

Sujeito 1

Questão 01 . Meu nome é Ana Maria⁷ e estou em sala de aula há 18 anos. Sou graduada em Letras pela UFG.

Questão 02. Com a EJA trabalho há 4 anos

Questão 03. Às vezes são responsáveis, mais muitas vezes são infrequentes, mas quando estão em sala de aula querem aprender.

Questão 04. Sim, pelo fato dos jovens e adultos terem mais responsabilidade, querem aprender. Às vezes têm mais disciplina também em sala de aula.

Questão 05 .Não.

Questão 07.-Não tive, às vezes, interesse de procurar, até é bom saber, porque a partir de agora vou procurar entender, pesquisar pra ter mais conhecimento nesta área.

Questão 08.Não

Questão 09.Não tem, ainda não.

Questão 10.Sim, eles têm assim interesse pelo aprendizado de Língua Portuguesa. Eles acham de sentir importância para o dia a dia deles, principalmente, aqueles que querem ainda prestar um vestibular, um concurso. Eles apresentam bastante interesse quando estão em sala de aula.

Questão 11. Nós temos um currículo a ser seguido, mas se por acaso quando eles pedem. Está trabalhando um certo conteúdo e eles gostariam de estar vendo e revendo outro, sempre eu trabalho junto com eles.

Questão 12. O currículo da EJA é bastante resumido, bem resumido, às vezes a gente tem que trabalhar de forma bem mais enxuta mesmo pra que a gente consiga chegar no final do semestre.

Questão 13. Qual a referência metodológica você fundamenta o ensino de Língua Portuguesa? A metodologia, nós sempre, ou seja, eu sempre revejo e relembro com eles e metodologia que é a de Paulo Freire.

Questão 14. Trabalho muito com eles debate em sala de aula, mas nem sempre não são passados metodologia de problematização pra que seja trabalhado com eles.

⁷ Nome fictício, escolhido por nós, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás.

Questão 15.

Questão 16. Olha, as avaliações são feitas em atividades individuais, em grupo, a participação. São avaliações contínuas, e sempre discuto com eles como está sendo feita essa avaliação no dia a dia.

Questão 17. Não respondeu

Questão 18. Maior dificuldade de trabalhar com eles é ausência, porque muitos trabalham, trabalham semana sim outra não, isso dificulta muito nosso trabalho, e na maioria das vezes eles querem nota, querem passar de ano, essa é uma dificuldade que nós temos.

Questão 19. Não sei, porque se ele tem como influenciar, porque na maioria das vezes desses problemas são alunos que trabalham e não faltam por conta própria, por interesse próprio.

Questão 20. Incentivar e cativar esses alunos em sala de aula.

Questão 21. Terem mais responsabilidade, no meu modo de pensar não deveria aceitar ou fazer matrículas de alunos que não teria como frequentar ou ter frequência mais assídua na escola. A maior dificuldade que nós temos é a falta desse aluno, porque na verdade o que a gente percebe é que o governo e nossas autoridades, eles querem é número e não, qualidade, pregam, falam, visam à qualidade, mas nem sempre no estudo da EJA, nós temos alcançado uma boa qualidade.

Sujeito 2

Questão 01. Meu nome é Fabíola e estou no magistério há 20 anos. Fiz graduação em História.

Questão 02. Na educação de Jovens e adultos trabalho há 8 anos

Questão 03. Alguns jovens na maioria são pessoas com mais de 25 anos que pararam de estudar e hoje necessitam desse estudo para o emprego. Hoje todos têm o mesmo objetivo melhorarem de vida.

Questão 04. Existem muitas diferenças didaticamente: o tempo de aprendizagem de um conteúdo a forma de tratar um aluno envolve o convencimento de que ele é capaz. A primeira coisa a ser feita é conhecer o perfil dos alunos, a partir daí cuidar da autoestima deles todos os dias, porque diante de qualquer dificuldade eles desistem de estudar.

Questão 05. Sim

Questão 06. Ajuda. Na EJA, tudo você complementa, a data não tem como você seguir um modelo pronto.

Questão 08. Recebo muitas informações. Há cursos de aperfeiçoamento principalmente nas áreas de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática

Questão 09. Em Língua Portuguesa, porque eu não sou formada nessa área.

Questão 10. Interpretação de textos, produção de textos, conteúdos gramaticais voltados para concursos e aperfeiçoamento profissional.

Questão 11. Não.

Questão 12. Com trabalhos, com textos e produção de textos e gramática correspondente a cada etapa.

Questão 14. Estabeleço relação com a realidade? Sempre. Todo conteúdo e toda didática. Deve se envolver com o contexto, aprender faz parte do contexto do nosso cotidiano, ensinar também.

Questão 15. Antes de qualquer coisa, ter perfil de professor da EJA, ter competências e habilidades vão se desenvolvendo ao longo do processo.

Questão 16. Avalio a participação diária, trabalhos, produção de textos e avaliações bimestrais.

Questão 17. A metade da nota é discutida, envolve o dia a dia na sala, trabalhos e o restante são avaliações bimestrais tipo prova.

Questão 18 . Fator econômico. São pessoas que precisam trabalhar para sobreviver e acabam optando somente pelo trabalho cansam muito no exercício das duas coisas.

Questão 19. Incentivo. Incentivar sempre falando das novas possibilidades que o estudo proporciona.

Questão 20. O mesmo. Os professores incentivam em todas as aulas.

Questão 21. No caso da EJA, não desistindo. O maior problema da EJA é a evasão, e a evasão por trabalho.

Sujeito 3

Questão 1 e 2. Meu nome é Maria, tenho 44 anos, sou formada em Letras, com habilitação em Inglês – português e pós-graduada em Psicopedagogia e recursos humanos. Minha vida profissional começou aos 17 anos quando ingressei na prefeitura municipal de Pires do Rio ... desde então não parei. Depois eu fui... fiz a faculdade de letras, passei na UFG de Catalão, e de lá para cá venho exercendo o papel de bibliotecária como funcionária municipal e o papel de professora como funcionária estadual. Têm exatamente dois anos que sou coordenadora pedagógica na escola estadual Dr. Francisco Accioli. Então, isso é o que me motiva. Eu gosto da minha profissão, gosto daquilo que faço, gosto de dar aula, gosto do contato entre professor aluno. É uma troca de experiência diária em que agente não só ensina, mas também muitas vezes a gente aprende.

Questão 3. Sou professora estadual, há exatamente 15 anos. Antes disso, eu era professora da rede particular, onde lecionei no colégio Objetivo de Pires do Rio com a matéria de Redação. Passou um tempinho e..., passei no concurso da Secretaria estadual de educação e comecei dar aulas no Estado ... de Educação Física e de Português. Apareceu uma oportunidade para dar aula pra jovens e adultos, chamado EJA. E onde foi que me encontrei. Exatamente tem... dez anos que eu dou aula pra adultos.

Questão 04. Eu falo assim que, sem sombra de dúvidas, é uma experiência gratificante. Você vê uma pessoa, um adulto que não teve oportunidade por vários motivos ter uma oportunidade de aprender, e eles aprendem muito, a força de vontade deles é que motiva o professor. Muitos alunos nossos têm a cima de 50 anos de idade. Então vê-los em sala todos os dias querendo aprender, descobrindo coisas novas.... quando a gente fala sobre várias matérias, eles fazem diversas perguntas, e eles vão nesse mundo de indagações, esse mundo de dúvidas...

E aos poucos quando agente vai explicando, sanando essas dúvidas a gente descobre no olhar deles a satisfação de estar ali. É um trabalho gratificante par quem gosta de dar aulas.

Questão 6. Eu já ensinei Educação física... eu já ensinei história, geografia. Mas, ultimamente, graças a Deus estou na área da minha formação que é português. Área que eu gosto, eu gosto das regras de português, das regras de redação, amo fazer produção de texto, gosto muito de ortografia. É um mundo assim que agente descobre coisas incríveis, coisas maravilhosas. É muito bom você pegar um texto e ver a forma que ele está escrito é forma correta, é muito bom você pegar uma produção de texto e ver que o aluno conseguiu desenvolver o tema, escrevendo, divagando sobre as ideias explicando o tema. Isso aí para mim é muito bom, é muito satisfatório.

Pra ser sincera, eu prefiro dar aula pra adulto do que para adolescente. Ainda mais que a fase da adolescência é uma fase de descoberta, é uma fase de indagações, é uma fase difícil. Eu sou mãe de uma adolescente, e eu vejo isso. Às vezes eles não têm a paciência que na nossa juventude nós tivemos, eles não têm... são muitas incertezas, são muitas dúvidas, é um mundo competitivo. Então... quando ele se vê perdido naquilo tudo, quando há essa quebra dessa fase, da fase de criança pra adolescente, então ele tem que extravasar essa raiva, essa insatisfação, essas dúvidas de alguma forma. Então muitas vezes eles não gostam de estudar, não querem estar ali, eles não têm a consciência de que o futuro deles pra melhor está ali. E

Já, o adulto não, o adulto está correndo atrás de uma chance que foi perdida, uma chance que ele não teve na juventude. Então ele já vai motivado a aprender, e o adolescente vai sem motivação alguma. Não digo isso generalizando, pois existem sim, adolescentes que querem estudar, mas é muito mais fácil você lidar com uma pessoa motivada do que você ter que motivar seu aluno pra poder aprender alguma coisa.

Questão 09. Meu trabalho de ensino da Língua Portuguesa, ele segue a matriz curricular estadual, e junto com ela eu tento mesclar a vivência, o que ele vai precisar. O aluno adulto, o aluno da EJA, ele vai precisar ler, escrever, ele vai precisar escrever corretamente, ele vai precisar redigir um cheque, ele vai precisar redigir uma carta de apresentação, um currículo, ele precisa corrigir os erros ortográficos devido a má alfabetização de alguns alunos. Então eu tento mesclar o conteúdo que tem que ser passado e aquilo de que ele precisa. Como que eu sei o que ele vai precisar? Porque logo no primeiro dia de aula, na apresentação, eu faço tipo que uma entrevista com todos. Vejo onde trabalha, por que está fazendo a EJA, por que quanto tempo ficou parado. Então em cima daquilo que ele está buscando ali, porque nem todos são iguais, nem todo o objetivo é igual, eu tento sanar, eu tento trabalhar em cima daquilo que ele precisa, não deixado de lado, é lógico, a matriz curricular e seus conteúdos.

Questão 10. O profissional da EJA, ele recebe da Secretaria Estadual de Educação uma formação diferenciada. Por quê? Porque o público é diferenciado. Então nesses últimos anos, nós temos recebido de duas ou três vezes no ano recebido essa formação. Sem constar..., sem contar que durante o ano, fora essa formação que a gente recebe, nós fazemos minicursos, nós fazemos oficinas, nós realizamos palestras, os “ouvimos “ (ênfase) palestras de pessoas eu já passaram por esse tipo de modalidade de estudo. Tudo isso no ajuda a construir um trabalho voltado par ao adulto, é um trabalho que vamos privilegiar aquilo que o adulto precisa, aquilo que o adulto quer. Então nós temos esse suporte da secretaria. Fora também os cursos *on line*, sempre eles mandam e-mail avisando: vai ter curso de Língua Portuguesa, vai ter curso de produção de texto, vai ter uma oficina, tudo isso. Nesse ponto, nós somos muito bem assistidos pela SEDUC.

Questão 15. Eu defino um currículo pra EJA como... uma casinha que vai começar do alicerce, que vai ser colocado tijolo a tijolo até chegar no teto e colocar o telhado. Eu vejo isso, porque, nesses cursos que a gente tem, sempre eles falam isso. Olha, nós vamos experimentar esse tipo de técnica, esse tipo de técnica, nós vamos experimentar esse tipo de

texto. Por quê? Porque você sabe que o estudo não tem uma fórmula certa, ele já ...não é uma matéria exata que você começa e no final tem que dar o x da questão. Não. Lógico que não. Como é um... um estudo que vai sendo construído no dia a dia, nem sempre aquilo que o adulto precisa tem ali, ou então, o que tem ali no currículo não é aquilo adulto precisa.

O que tem, então, tanto do professor, quanto da SEDUC, tanto do aluno é uma junção dessas três formas de aprender e ensinar pra construir o currículo certo. Está acontecendo isso? Já melhorou muito. São dez anos que eu vejo assim o progresso nítido nessa parte de construção de conteúdo. Ainda não está cem por cento, na minha opinião, ainda não está. Mas é o que sempre digo é tijolo a tijolo, é construção a construção que a gente vai chegar no êxito final, ou seja, uma fórmula que o aluno... uma fórmula de ensinar e que o aluno vá aprender de uma maneira agradável, de uma maneira construtiva, de um maneira eficiente e eficaz.

Questão 14. Os alunos participam da escolha dos conteúdos de uma forma indireta, ou seja, nós vemos aquilo que eles estão precisando, que eles estão necessitando pra sua vivência, aquilo que estão precisando na sua empresa, no seu emprego. Então, às vezes eles chegam na sala de aula e falam assim: “Nossa! Eu apliquei aquilo que aprendi hoje no meu serviço. Ou, então, professora, você pode me explicar esse ou aquele outro tema”. Ele participa sim, de forma indireta, participa, porque ao pegar essa dúvida, ao absorver essa dúvida do aluno o professor leva como apontamento, pra que quando houver essa formação, ele possa falar isso. Já aconteceu isso: já aconteceu de conteúdo ser inserido a partir de questionamento de aluno e já aconteceu de conteúdos serem retirados, porque não estavam servindo como base, não estavam servindo como suporte para os alunos da EJA. Mas igual eu sempre falo: é baseado em erros e acertos, nessa dicotomia, eu erro, eu aprendo, eu acerto, eu descarto. Tá. Então é baseado nisso que vai construindo um currículo mais adequado para essa modalidade de estudo.

Questão 16. Eu sempre falo que não existe uma fórmula pronta pra você dar aula. Não existe regra: segue isso aqui que no final seus alunos todinhos vão obter êxito, vão obter aprovação, vão obter uma melhoria salarial. Então, é construindo, isso é um trabalho de formiguinha que você vai moldando o aluno na primeira série da EJA até o término do Ensino Médio. As metodologias que a gente usa, que agente costuma usar, basicamente são as mesmas que qualquer professor aplica ao aluno. O que vai diferenciar é a idade. Você tem que levar em conta que aquela pessoa que está ali sentada, ela já é uma pessoa adulta, ela é uma pessoa cansada, ela já trabalhou o dia inteiro, ela está ali buscando forças... tirando água de pedras

pra poder estar ali, pra poder aprender. O objetivo é melhoria salarial, o objetivo é correr atrás de um tempo que ele não pode ter na juventude ou então porque de uma maneira ou outra ele desperdiçou esse tempo. Então essa aí, a idade é ponto X. A metodologia, ela serve pra adolescente, essa metodologia, ela serve e vai aperfeiçoar, ela vai ser mudada quando é ensinada pro adulto. Muitas... uma brincadeira que você faz pra descontrair o adolescente não caberia jamais pra ensinar um adulto, e às vezes aquilo que você conversa com o adulto passaria completamente despercebido pelo adolescente. Então é assim, é experiência, você vai crescendo junto com seus alunos. A metodologia você vai aprendendo na sala de aula. Você pega o conteúdo pronto, e a metodologia você adapta pro seu público alvo ali, ou é adolescente, ou então é adulto. Quando não dá conta de fazer essa modificação, quando não dá conta de moldar os conteúdos, há, eu digo assim, há um choque de, vamos dizer...: um choque de aprendizagem, porque talvez aquilo que você preparou com tanto afinco vai servir de uma forma para um adolescente e não vai servir dessa mesma forma para o adulto. Ou vice-versa. Como eu definira isso? É pela sua vivência, é pela sua experiência, é pelo seu público, se é um adulto, se é um adolescente.

Questão 17. Quanto à Metodologia da Problematização. Você vai trabalhar em cima da deficiência do aluno, isso nem sempre é fácil. Porque você tem que ter uma prévia formação, um prévio contato com aluno pra você trabalhar, justamente naquilo que ele está precisando. Por isso é que falo: que o professor não só ensina, mas às vezes o professor aprende com o aluno pra poder ver que maneira mais eficaz e eficiente ele vai poder repassar os conteúdos pra esse adulto.

Questão 18. Eu sempre falo que trabalhar com adulto tem que ter três pontos... vamos dizer assim, tem que ter , é... são exigidas de nós professores três competências fundamentais: paciência, resignação, e gostar daquilo que faz. Mas gostar muito, porque às vezes aquele nosso público ali... não é uma pessoa que está ali porque quer. É uma pessoa que está ali, porque precisa. Nem sempre estar ali porque precisa vai ser apresentado a esse aluno de forma agradável. Às vezes ela vai estar cansado, ela vai estar resistente em **aprender o conteúdo, resistente a ficar em sala de aula, chega o sono, chega a fome, chegam os problemas que ele vai durante aquele tempo que ele está sentado** ali, ele está envolvido com o problema que aconteceu durante o dia. Então, é fácil? Não, não é fácil. Então cabe ao professor estudar cada olhar, estudar cada gesto, e ver aquilo, e filtrar aquilo que pode falar com o aluno naquela hora, porque sendo um adulto.... E olha que temos ali alunos até mais de idade que a própria professora, do que nós, então, existem alunos lá que eu chamo eles de senhor, de senhora. Por quê?

O respeito é muito. A vivência ali... os cabelos brancos... o rosto enrugado... a mão que, às vezes, trema ao escrever, a mão que não fecha mais, sabe? Devido a problemas de saúde. Tudo aquilo ali, nós temos que ter paciência, nós temos que ter amor, nós temos que levar em conta que se pra nós está difícil, pra ele vai estar muito mais. O amor pelo estudo, o amor pela EJA, o amor pelo ensinar o adulto tem que ser, tem que aparecer ali naquele momento. Às vezes não quer aprender. Já aconteceu do aluno não querer aprender. Então o que a gente faz? Deixa aquele aluno quieto. Conforme for o embate, pergunta se ele quer ir lá fora, pergunta se ele quer tomar água, dá um tempinho. Às vezes, a gente precisa ter essa técnica... essa técnica do... deixa quietinho e depois eu volto e falo a mesma coisa. Sabe? Nós temos que ser mães, nós temos que ser irmãs, nós temos que ser psicóloga, porque esse público é um público que, eu costumo dizer que emburra. Se você ensinar uma determinada coisa e ele não quiser aprender naquele momento, ele emburra. Ele emburra, ameaça sair da escola, ameaça jogar tudo pra cima. Então, o professor tem que ter esse jogo de cintura e saber reconhecer no aluno que aquela hora não é hora de fazer o que o professor se propõe a fazer. Ele tem que ler no aluno aquilo que, às vezes o aluno não fala, por isso que eu falo também que é um trabalho de psicólogo.

Questão 19. Juntamente com isso; como que eu vou avaliar o aluno? A avaliação deve ser contínua, você não pode, simplesmente avaliar dois meses, um bimestre, um trimestre apenas naquilo que o aluno escreve. A avaliação deve ser contínua. Se o aluno conseguiu um progresso hoje ao responder uma pergunta sua. Parabéns! Vá lá, faça sua anotação, porque... eu digo o seguinte; prova nem sempre avalia o aluno cem por cento. Se aconteceu algo durante o dia, que o deixou chateado, que o deixou desmotivado, ele chega com que cabeça pra poder fazer essa prova? Ele vai porque ele tem responsabilidade de cumprir um dia letivo, mas nem sempre ele tem a cabeça, ele não tem a tranquilidade necessária pra que o professor possa resumir em 10 ou 15 questões ou 5... como se diz... um bimestre todo de aprendizado. Por isso que eu falo: a avaliação da EJA é uma avaliação contínua. Você tem que se alegrar com cada progresso que o aluno faz. E isso é construído no dia a dia, não somente num pedaço de folha ao final de semestre ou bimestre.

Questão 21. As principais dificuldades que o professor encontra ao trabalhar com esse público da EJA- Jovens e adultos, eu diria que assim: o cansaço. Eu diria que às vezes é a falta de motivação, eu diria que o aluno não está ali porque quer, mas porque precisa. Então as dificuldades da distância da escola, a dificuldade de não ter um carro, de não ter alguém para

se locomover, enfim essas são as principais dificuldades que costumo enumerar. O professor, às vezes, ele sente no aluno uma resistência ao aprender. Às vezes, assim: eles pensam: eu tenho mais idade do que essa professora, por que tenho que estar aqui? Alguns adultos, eles conseguem ver a EJA como uma tábua de salvação, já outros adultos, eles não têm essa mesma visão. Ele vê a EJA como uma forma de punição daquilo que ele não soube aproveitar ou daquilo que ele, por um motivo ou outro não pode aproveitar na juventude. Então nós temos esses dois tipos de pensamento: nós temos o aluno que pensa que aquilo ali é a melhor coisa que aconteceu na vida dele; e nós temos aquele tipo de alunos que pensa que aquilo ali é uma punição pra ele. Ele poderia estar fazendo outra coisa, ele poderia estar fazendo outra atividade, ganhando melhor, mas por quê? A falta de estudo no seu devido tempo, o obrigou a estudar, o forçou a estudar num tempo fora de época. Isso aí, às vezes, para o professor é uma dificuldade, ele tem que saber filtrar isso aí.

Questão 22, 23. Mas eu acho o seguinte, o papel do grupo gestor em apoiar o professor, em criar condição pra que esse aluno adulto vá e frequente uma escola é de fundamental importância. O gestor vai saber como gerir uma escola, principalmente, uma escola que tenha EJA de uma forma adulta, de uma forma consciente, buscando material, buscando apoio pra que esse professor possa aplicar todo esse conjunto dentro da sala de aula. Por isso que eu falo que é de fundamental importância o papel do gestor, andando de comum acordo com os professores. Aí eu tenho uma pergunta: a responsabilidade é só do professor? Não. A responsabilidade não é só do professor. O grupo gestor, o professor, o porteiro, a merendeira, o colega ao lado, todos somados fazem a diferença pra auxiliar a aprendizagem do adulto. Se não tiver um lanche, ele vai ficar desmotivado, ele não vai ter aquela pausa, ele não vai poder ter a sua fome saciada. Se faltar outro professor, ele vai ser assistido da mesma forma? Não. Porque o outro professor vai ter que acudir a outra sala que está de aula vaga. Então, o porteiro é de fundamental importância também. Por quê? Ele dá segurança com o portão fechado, com o seu veículo lá dentro. Tudo aquilo ali, tudo... desde o porteiro até o grupo gestor, passando pelo professor e a diretora é muito importante para dar a tranquilidade, a calma necessária pra que o aluno possa aprender.

Questão 24. (Sem resposta)

Sujeito 4

Questões 1 e 2. Meu nome é Helena, tenho 27 anos e sou formada em História pela UFG e em direito pela PUC. Sou professora desde 2004, quando ingressei no curso de história. Lecionei

por três anos, depois me dediquei ao curso de direito e à advocacia. Retornei à sala de aula no final do ano passado, em 2013.

Questão 3. Eu estou pouco tempo no EJA, desde janeiro deste ano.

Questão 4. Como eu descrevo meus alunos? Na EJA, eu encontrei três diferentes tipos de alunos. Alguns que tiveram que abandonar a escola em virtude de casamento, gravidez precoce, trabalho e estes, geralmente demonstram muito interesse em concluir o ensino fundamental e médio. Outros estão ali devido a uma dificuldade muito grande de aprendizagem, que não conseguem assimilar os conteúdos e por fim tem aqueles que o professor não consegue saber ao certo porque voltaram a estudar, porque não demonstram qualquer interesse, faltam muito e dificilmente realizam as atividades. Então dá pra definir bem esses três tipos de alunos.

Questão 5. Se eu já ensinei pra outras modalidades? Sim, eu já ensinei pra outras modalidades, e apesar de algumas diferenças, eu não vislumbro diferenças substanciais, nem pro jovens e adultos do EJA e do ensino seriado, não.

Questão 6, 7, e 8. Seis, sete e oito que fala sobre as diretrizes, eu confesso que desconheço as diretrizes para a Educação de Jovens e adultos do estado de Goiás de 2010, porque eu comecei a lecionar agora, nesse bimestre e não tive a oportunidade de conhecê-la.

Questão 9. No que eu me pauto? No ensino da língua portuguesa da EJA, eu me pauto em desenvolver atividades primordiais que são leitura e escrita tendo em vista que esses são os pilares pro desenvolvimento das outras habilidades. Se o aluno sabe ler e escrever, ele, provavelmente não vai apresentar maiores dificuldades em história, geografia, na própria matemática que exige muita interpretação

Questão 10. Fui orientada sobre a função reparadora da EJA. Ali se encontram alunos, assim que tem ... passam por diversas dificuldades e que em virtude disso teria que dar uma atenção especial para as origens e as histórias de vida daqueles alunos, até porque pra ter mais paciência com eles.

Questão 11. Não recebi nenhuma formação realizada pela SEDUC.

Questão 12. Eu gostaria de receber formação sobre como lidar com aqueles alunos que estão ali porque apresentam dificuldades de aprendizagem e que não conseguem acompanhar o ritmo dos alunos demais, porque a impressão que eu tenho é que se ele está ali no I semestre...

daquele ... do jeito que ele está, ele tem que permanecer mais algum tempo. Um ou dois semestres. Talvez nem consiga sair dali, porque realmente não assimila nada.

Questão 13. Os conteúdos que considero mais importante? Acho que é a escrita, porque ela abrange pontuação, ortografia, coerência, concordância e verbal. Então se o aluno souber escrever com certeza ele vai ter mais facilidade nos outros conteúdos.

Questão 14. Se o alunos participam. Que eu saiba não. Os alunos não participam da escolha dos conteúdos. Que eu saiba..., não.

Questão 15. Com eu definiria o Currículo do EJA, da EJA? Eu definiria o currículo um tanto quanto fechado, ele não deixa espaços pra que o professor aprofunde naquilo que ele percebe que os alunos apresentam maiores dificuldades porque se não ele não consegue cumprir o conteúdo programático. Se eu for... se eu, como professora, for tentar aprofundar nessa ou naquela matéria, depois eu não consigo cumprir todo o conteúdo que eu preciso.

Questão 16. Referência metodológica? A metodologia que eu utilizo é foco no dia a dia do aluno, mesclando atividades de fala, leitura e escrita, em especial a produção de texto.

Questão 17. As diretrizes da EJA? Eu sempre utilizei com meus alunos a metodologia da problematização. É, essa mesmo? Ah, sim, porque eu considero de suma importância incitar os mesmos a observar a realidade de modo crítico. De forma que apresentem fatos e soluções para se buscar uma nova realidade. Aliás, observando as provas do ENEM, inclusive as redações, é isso que se busca dos alunos, não apenas que identifiquem os problemas e apresentem maneiras pra saná-los ou ao menos minimizá-los.

Questão 18. Competências são necessárias pra trabalhar no EJA? No que tange essas competências. Creio que o professor deve perceber-se como organizador de conhecimentos e atividades que façam sentido para o aluno dentro da sua realidade social. Deve ter uma postura mais reflexiva, capaz de observar, de inovar e de aprender com esses alunos, e a experiência do dia a dia. Por exemplos, esses dias foi discutido em sala de aula a questão da maioria penal, sobre a diminuição da criminalidade dos jovens, e foi um tema que eles participaram bastante. Porque eles vivenciam isso. A questão do aumento da utilização de drogas desses jovens, tudo mais.

Questão 19. Que tipo de avaliação que eu utilizo? Eu utilizo os meio avaliativos tradicionais, tais como provas e trabalhos e estímulo a leitura e a escrita em sala de aula. Gosto, inclusive que cada aluno vai até minha mesa e lia suas redações pra mim, porque assim, a gente pode juntos fazer as correções, os apontamentos... lá eles percebem que nem eles mesmos conseguem ler as próprias redações.

Questão 20. Não, não discuto com eles a melhor forma de fazer avaliação , não.

Questão 21. Maiores dificuldades? A maior dificuldade que vejo é a falta de interesse de uma parcela significativa desses alunos que chega a uns 30 por cento. Faltam muito e quando não apresentam qualquer interesse em aprender.

Questão 22. Os gestores buscam conhecer as razões desse desinteresse, da falta sem justificativa, entretanto na maioria das vezes, trata-se de alunos envolvidos com drogas e com a criminalidade, por isso sua atuação fica bastante limitada.

Questão 23. Nós, professoras temos uma responsabilidade muito grande. Que vai além de ensinar. Mostrar pra esses alunos a importância da educação para o exercício da cidadania.... pra que possam falar e serem ouvidos, pra que deixem de ser uma parcela de excluídos.

Questão 24. Os jovens, número vinte quatro.... os jovens e alunos, acho que eles contribuem para o próprio processo de ensino –aprendizagem quando se conscientizam de que eles estão ali pra aprender e colaborar para com esse processo... que são eles quem precisam decidir o que é melhor pra vida deles, pois muitos estudam, ou melhor, vão à escola como se tivessem fazendo um favor para o professor.

Sujeito 05

Questão 1. Meu nome é Rosa, tenho 46 anos, formada em Letras, pós-graduada em Literatura brasileira.

Questão 2. Quando eu era criança, quando perguntavam aquela pergunta típica: o que vai ser quando crescer? Minha resposta sempre era: eu vou ser professora. Quando entrei na adolescência, a última coisa que eu queria ser era professora. Me casei na cidade em que morava. Anteriormente, morava em Anápolis, mudei pra cidade de Corumbáiba, interior e tinha feito em Anápolis o curso de Comércio – ensino médio. Tinha feito vestibular, mas eu tinha casado, mudei pra cá e nem pensava em prosseguir com os estudos. Quando mudei pra cá surgiu uma oportunidade de trabalho aqui e uma oportunidade de prosseguir com os estudos. Fiz faculdade em Pires do Rio e acabei fazendo Letras, apaixonei pelo curso, voltou a vontade de estudar novamente já com dois filhos. Estou há quinze anos na sala de aula.

Questão 3. Trabalho com Educação de Jovens e Adultos há 6 anos. Trabalho também....

Questão 4. Você pergunta como eu descrevo meus alunos jovens e adultos? Bom, eu te disse que trabalho há 6 anos com EJA. Eu tive.... Há uns 8 anos eu trabalhei com Educação de

Jovens e Adultos e depois fiquei um tempo sem trabalhar com essa modalidade. Há uns anos eu trabalhei com uma turma de EJA que tinha mais jovens. Eu via que esses alunos tinham deixado a oportunidade passar. Eram alunos que não quiseram estudar no tempo deles e quando eles acordaram, aproveitaram essa oportunidade quando foi aberta essa turma no turno noturno pra estudar. E esses alunos foram... muitos deles foram até pra faculdade depois. Ultimamente, nesses três últimos anos que eu tenho trabalhado com EJA, eu já percebo que são alunos mais assim... que não tiveram mais oportunidade de estudar no seu tempo e que tem o desejo de concluir seus estudos, de ter seus estudos ou de concluir, principalmente aqueles que não tiveram oportunidade de estudar mesmo. Eu vejo a maioria deles agora... porque são estudantes que não têm... não almejam fazer uma faculdade. Eles querem mais ter um certificado pra trabalho ou pra satisfação pessoal mesmo!

Questão 5. Quanto à questão de diferenças de ensinar pra adolescentes e jovens. Há muita diferença. Eu leciono também pra ensino regular. Nós vemos assim, o aluno de ensino regular tem mais facilidade em aprender e assimilar o conteúdo, mas ele não aproveita, não aproveita... ele não tem muito interesse. Já o aluno da EJA mostra muita vontade de aprender. Ele não tem tanta facilidade pra aprender, mas tem muita vontade. Ele está ali pra recuperar realmente o seu tempo perdido, a oportunidade que ele não teve. Ele quer realmente aprender. Ele tem muita vontade e não quer perder tempo. Então compensa, aquilo que ele não tem tanta facilidade, mas ele compensa no que ele tem de vontade. O que ele aprende realmente, a disponibilidade que ele tem pra aprender ele aprende realmente.

Questão 6. Quanto às Diretrizes da EJA/GO, eu não conheço. Eu não tive contato, não me foi apresentada, não conheço.

Questão 7. Sem resposta

Questão 8. sem resposta

Questão 9. Eu pauto meu trabalho em Língua Portuguesa para o Ensino da EJA, buscando aquilo que eu acredito que seja mais relevante pra ele, pra vida dele, dentro daquilo que vejo assim, na perspectiva de vida dele. Quando eu tenho uma turma que eu vejo que..., aliás, dentro da própria turma tem aqueles que buscam, que agente vê que vão fazer um vestibular, eu sempre faço um diagnóstico com a turma no começo, porque eu trabalho com eles, já faço um diagnóstico com a turma, aqueles que pretendem ir para o Ensino Médio e fazer vestibular. Eu já trabalho com questões voltadas para o ENEM, questões voltadas para o vestibular. E aqueles que eu vejo que não vão fazer vestibular e o que eles querem é pro dia a

dia, é para a vida mesmo, então eu procuro fazer um ensino voltado pra isso, pra vida, pra vida prática, pro dia a dia deles. Procuro selecionar o conteúdo voltado pro que vai ser útil pra vida deles mesmo. O que eles vão realmente aproveitar.

Questão 10. Eu não recebi orientações específicas. As orientações que eu tenho são pesquisas mesmo, pesquisas que eu faço de internet, procurar outras escolas, com ajuda de outros professores pelas redes sociais. Pesquisas mesmo de outras experiências de outros professores têm que dão certo e essas trocas que a gente faz mesmo pelas redes sociais de professor para professor.

Questão 11. Quanto à formação pra trabalhar com a EJA, eu nunca recebi nenhuma formação pra trabalhar com a EJA.

Questão 12. Não respondeu.

Questão 13. Quanto aos conteúdos que eu considero essenciais para jovens e adultos. Eu acredito que a primeira a ser trabalhada aqui essencial é trabalhar a interpretação de texto. Essa a primeira que eu considero assim primordial: aprender a interpretar. Trabalhar bastante pluralidade cultural, trabalhar variações linguísticas, regionalismos, ortografia, a prática da escrita, trabalhar a leitura, trabalhar a prática da escrita, concordância nominal. Tudo que possa vir colaborar pra que esse aluno se dê bem numa entrevista de trabalho, uma apresentação pra trabalho, já que a maioria deles visam ao estudo da EJA pra uma boa apresentação no trabalho. Maioria dos nossos alunos da EJA, especialmente da nossa escola, eles estudam, visando a uma melhor colocação no trabalho.

Questão 14. Você pergunta se os alunos participam dos conteúdos a serem ensinados. Eu sempre dou abertura pra que isso aconteça. Eu... comento se tem dificuldade em alguma questão. Eu faço o diagnóstico, eu vejo numa correção de uma atividade: essa questão está gerando mais dificuldade pra vocês? Vocês querem que trabalhe mais sobre isso? Apresentem para mim, por favor, onde vocês têm mais dificuldade. Dou abertura pra que eles tragam as dificuldades deles pra que a gente possa trabalhar. É oferecida, sim a participação deles pra que tragam para serem trabalhados... tanto assim também, os temas, essa flexibilidade existe sim pra que tragam esses conteúdos a serem trabalhados. Isso precisa haver, eles precisam dessa integração, eles precisam trazer essa participação deles também. Trabalhar juntos...

Questão 15. Quanto a definir um currículo para EJA. Eu acho tão complexo. Acho que eu nem conseguiria definir um currículo pra você pra EJA....

Questões 16, 17 e 18. Não foram respondidas.

Questão 19. Quanto às avaliações... eu trabalho a avaliação contínua. Toda aula, ela é avaliativa. Toda aula, ela tem produção, ela tem atividade, se o aluno está produzindo, ele está sendo avaliado. Tudo que ele faz é avaliativo. Ele está em crescimento. Não deixo de avaliar também de outras formas. Eu utilizo trabalho em grupo, é um crescimento muito grande porque, às vezes o aluno não consegue produzir sozinho, principalmente o aluno da EJA. Muitos deles precisam da ajuda do outro. Tem gente que não vai sozinho. Ele precisa da ajuda do colega pra evoluir. Às vezes, ele não consegue aprender só com a fala do professor, às vezes a explicação do colega ali consegue traduzir aquilo melhor pra ele. Eu utilizo trabalho em grupo. E não deixo também de fazer uma avaliação individual a tradicional prova, eu gosto de fazer essa prova também, porque ali eu sei no individual o que ele aprendeu sozinho. É uma forma de avaliar o que ele aprendeu e avaliar o meu trabalho também. Esta não é a mais importante para mim, a mais importante aquela do dia a dia que avalio o crescimento dele, dia após dia.

Questão 20. A forma de realizar a avaliação, eu discuto, sim com eles, é combinado, é flexível, mas sem abrir daquilo que eu já estabeleci antes também. daquelas que eu já tenho pré-estabelecidas, mas a gente conversa juntos, eu... discuto sim, com eles.

Questão 21. As principais dificuldades que encontro pra trabalhar com jovens e adultos. Tem questão que... tem muita falta, eles faltam muito porque trabalham, chegam à noite, às vezes muito cansados. Então tem muita questão de falta. Tem a questão que já falei anteriormente, há alunos com muita dificuldade pra aprender. Tem muita força de vontade, mas o raciocínio é mais lento, mais devagar, o tempo deles assim, bem mais lento, então isso é uma dificuldade. A linguagem que a gente tem que trabalhar, formas diferentes, nós precisamos trabalhar muito individual. Essa é uma dificuldade muito grande também, às vezes no ensino regular, você fala lá na frente e você consegue atingir quase que maioria, já na EJA, não, principalmente, para os adultos, você tem que trabalhar muito o individual. Cada um tem seu jeito de aprender, mas não é cansativo não, mas é uma dificuldade: que é mais demorado. Deixe me ver... Grande dificuldade mesmo é essa questão do material mesmo. Eu disse das questões que eu trabalho, que eu elejo as questões mais necessárias pra trabalhar. É uma grande dificuldade porque tem que sair pesquisando pra trabalhar, porque não tem nada, não

tem aquele currículo estabelecido para o professor trabalhar. Aí tem aquela questão, de repente se um aluno transfere de uma escola pra outra nunca aconteceu comigo de um aluno daqui transferir para outra escola, mas se tem esse caso de transferir, não vai coincidir a matéria. Eu, aqui, estabeleci um conteúdo pra trabalhar, eu não sei o que o professor de outra escola estabeleceu pra trabalhar. Então isso é uma grande dificuldade, está assim... perdido o conteúdo, só não está tão perdido, porque a gente tem noção dentro do que a gente trabalha nas séries do regular, estabelece mais ou menos o que a gente está trabalhando. Dentro daquilo que eu trabalho nas séries correspondentes às etapas eu elejo aquilo que seja mais importante pra trabalhar com eles, então não está assim de tudo perdido do que trabalha no ensino regular, mas eu não sei se as outras escolas trabalham dessa forma também com a EJA... Então eu acredito assim que essa questão do material seja uma grande dificuldade que a gente tem pra trabalhar.

Questão 22. Quanto ao papel dos gestores para ajudar solucionar esses problemas. Bom, dentro do que eu falei, da questão de faltas, essas questões... os gestores, eles procuram, sim, dentro da medida do possível aí o que agente reivindica, eles procuram, sim ajudar. A gente tem todo apoio dos gestores pra solucionar os problemas que agente tem com a turma. Eles procuram sim, ajudar dentro do possível. Agora essa questão do material, a gente cobra, às vezes essas diretrizes, esse currículo, eles dizem que já procuraram com a secretaria que diz que não tem, que não é enviado e fica por isso mesmo. Também a gente vai procurar e não cobra mais, é assim que a gente tem trabalhado.

Questão 23. A responsabilidade dos professores... eu acho que a responsabilidade que nós temos é essa de procurar o que é melhor pra eles, como eu tenho procurado fazer, sei que meus colegas também tem. Eu tenho consciência tranquila de estar sempre fazendo um papel, da melhor forma possível. Desempenhando meu papel, acredito estar cumprindo meu dever.

Questão 24. Como os jovens e adultos podem contribuir para o próprio processo de ensino-aprendizagem? Eu sempre oriento a meus alunos que aproveitem todas as oportunidades da vida, que escola, não é apenas aquela sala fechada, que pesquisem, que leiam, que aproveitem todas as oportunidades da vida e que estejam sempre procurando evoluir. Que aproveitem todas as oportunidades da vida pra poder evoluir. Aproveitem todo o tempo, o tempo que está na internet...a internet não é só pra bate-papo, vai pesquisar, vai ler, vai aumentar seu potencial, vai procurar coisas boas pra vida, um bate papo sadio, tudo isso é evoluir, é crescer, é melhorar de vida. Tudo isso está contribuindo... é um processo de aprendizagem pra eles, é um processo de evolução.

Sujeito 06

Questão 1. E 2. Meu nome é Sandra, tenho 41 anos e minha formação pedagógica é em Letras. Ingressei na carreira de Magistério em 1997. O que me motivou a exercer essa carreira foram as experiências desde criança com convivência com professores e influência de colegas. Exerço essa profissão desde 1997, então são 17 anos de profissão.

Questão 3. [Não respondeu]

Questão 4. Os alunos da EJA apresentam diversidades, no entanto a maioria são desmotivados, visando somente obter notas com pouquíssimo esforço, isto é, tem uma relação imediatista com o conhecimento. O que eles procuram realmente é o certificado de conclusão, mesmo com intervenções e atividades, eles mantêm fortes resistências a mudanças.

Questão 5. Eu já trabalhei por pouco tempo com o ensino Médio e as diferenças no que condiz à motivação não é tão grande com relação aos alunos da EJA. A diferença se faz na cobrança dos pais e na realização de propostas de trabalhos mais dinâmicos em que há um envolvimento sem muitas reclamações.

Questão 6. Eu tenho conhecimento superficialmente das Diretrizes do Estado de Goiás de 2010. Isso se deu em alguns cursos rápidos no início do ano letivo e algumas reuniões pedagógicas, os ditos momentos coletivos.

Questão 7. Já fiz uma pesquisa pra tentar ter um conhecimento mais profundo, mas não consegui nem na Seduc, nem no site do MEC. As Diretrizes da EJA é um ponto de partida pra que o professor possa buscar orientações ou adequações para desempenhar seu trabalho, em sanar os pontos falhos e em última instância até aperfeiçoar nosso trabalho de educador.

Questão 9. Em relação a EJA, deve se ter co cuidado com a flexibilização no que condiz ao cumprimento do currículo, e como aplicá-lo. Além dos métodos avaliativos diversificados. A pauta do meu trabalho está no entendimento do uso da linguagem em diferentes situações e gêneros, mesclando atividades de leitura, produção de texto, oralidade, isto é, no desenvolvimento, da competência comunicativa aquisição de habilidades em todos os âmbitos de desempenho linguístico.

Questão 10. Recebi poucas orientações devido a cursos esporádicos e duração de um dia, muitas vezes por meio período, por você trabalhar em outra rede de ensino, entre outros motivos também, em que esses cursos focam somente a educação regular.

Questão 11. Nos últimos 5 anos tivemos mais ou menos uns três cursos de formação, abordando conteúdos curriculares, formas de avaliação, planejamentos detalhados. Neste ano,

caderno educacional, entretanto a realidade desses cursos são mais voltados para o ensino regular.

Questão 12. Gostaria de ter formação ou conhecimento maior em habilidades motivacionais, artes cênicas, conhecimentos psicopedagógicos e neurolinguísticos pra você puder conhecimento em relação ao comportamento humano e dessa forma buscar novas estratégias para o ensino.

Questão 13. O conhecimento de conteúdos que eu acho que é de suma importância para a EJA, seria, o conhecimento da estruturação textual, o uso da linguagem em diversos gêneros textuais e gêneros do discurso.

Questão 14. Os alunos participam em pequeníssima parcela na escolha dos conteúdos, isso somente na sala de aula com seu professor, pois com as matrizes curriculares, você tem que planejar seguindo o que foi estipulado.

Questão 15. Eu viria um currículo para EJA que condiz com desenvolvimento das habilidades de conhecimentos gerais e profissionais. E em relação ao estudo da Língua Portuguesa, em primeiro plano seria levar ao conhecimento dos alunos os diferentes gêneros textuais e gêneros do discurso, além dos recursos lingüísticos empregados nos mesmos. Ampliar o poder de leitura e análise crítica, desenvolver a capacidade e poder de interpretação e escrita. Em segundo plano... o currículo interdisciplinar, principalmente nas áreas de humanas e ciências onde cada professor trabalhasse o conteúdo em comum, ampliando o conhecimento de mundo e poder de interpretação e escrita dos alunos. Em terceiro plano um currículo de conhecimentos de formações profissionais, principalmente no que se refere aos conhecimentos midiáticos, onde nossa escola, formando ... mão de obra para o trabalho, nós não possuímos um laboratório de informática.

Questão 16. A minha fundamentação metodológica se faz a partir de propostas sócio-construtivistas, onde a aprendizagem se faz pela interação entre os conhecimentos dos alunos e as práticas sociais de linguagem que se fazem necessárias no processo de comunicação do nosso dia a dia e no âmbito profissional.

Questão 17. Sim eu conheço a metodologia da problematização, inclusive ao montar o plano de ação exigido para superação de déficit. Eu a utilizo de forma parcial, devido ao tempo restrito das aulas ou do semestre, entre outros pequenos empecilhos, entre eles a clientela, materiais, também, burocráticos. As minhas impressões é que detectar as problemáticas e apontar as soluções são fáceis para os professores e os gestores, porém, na prática, ainda há barreiras de cunho pessoais, teóricos, pedagógicos e também burocráticos.

Questão 18. As competências que julgo necessárias para trabalhar com EJA... seria ser paciente e altruísta, estar sempre atualizado, busca novos recursos e ideias para auxiliar seu trabalho, exercer um poder de mobilização e persuasão, ter conhecimentos psicopedagógicos.

Questão 19. Eu utilizo avaliações diversificadas, desde as feitas diariamente, trabalhos feitos em sala, tantos trabalhos individuais e em grupos, pesquisas, avaliações objetivas e subjetivas, participação em trabalhos ou atividades extra-classe, como montagem de murais comemorativos, varais poéticos, semanas culturais, etc. ..

Questão 20. Sim, sempre procuro orientá-los com serão as avaliações para que possam obter melhor desempenho possível nas atividades, trabalhos ou exames propostos.

Questão 21. As principais dificuldades que nós encontramos pra trabalhar com a EJA ... em primeiro lugar seria a motivação e interesse pela aprendizagem por não visarem a uma aprendizagem e somente uma nota para aprovação, em seguida assiduidade, e em segundo plano as dificuldades de interpretação e produção textual, um pouco devido à desmotivação pela leitura e pouquíssimo tempo dedicado a ela, entre outras dificuldades que envolve a clientela.

Questão 22. O papel do s gestores para solucionar as problemáticas da EJA é de suma importância, pois sem a análise dos mesmos em relação ao trabalho desenvolvido pela equipe não há possibilidade e apontar os erros, buscar alternativas para amenizá-los e até mesmo do ponto de defender ou confrontar as realidades vivenciadas mediante aos processos burocráticos educacionais.

Questão 23. Os professores da EJA têm que ter disposição e empenho para desenvolver seu trabalho para promover mudanças, tanto em relação à forma de agir e pensar dos alunos, quanto em relação às matrizes curriculares, entre aspas, são impostas e devemos segui-las porque foi determinado o uso das mesmas em todo o Estado. Também, o professor tem que procurar avaliar o resultado do desempenho de seus alunos e, concomitantemente, o seu trabalho para fazer possíveis adequações.

Questão 24. A nossa clientela ainda precisa de estímulos de caráter sócio-cultural pra fortalecer sua autoestima, reconhecer a importância da formação intelectual para que obtenha e construa sua personalidade em relação à apropriação de conhecimento e a necessidade da constante busca pelo saber. Desse modo, a nossa clientela terá o poder ou exercerá plenos poderes de participação e construção de um ensino motivador e de qualidade.

Sujeito 7

Questão 1. Eu sou a professora Tereza, tenho 48 anos. Fiz duas graduações: pedagogia em 1998 na Faculdade de Araguari e fiz letras em 2006 pela UEG.

Questão 2. Eu fiz pedagogia por amor à profissão mesmo. Já havia feito magistério... e trabalhado no MOBREAL por um ano, tive oportunidade de ingressar na faculdade que, na época era muito difícil, principalmente pra quem morasse no interior e abracei a causa. Mudei de cidade e passei a trabalhar com vendedora, na época. Quanto mais eu me aprofundava no curso de Pedagogia, mais vontade eu tinha de retornar à sala de aula, retornei à carreira de magistério em 1988, meu último ano de faculdade e, portanto, são 26 anos de magistério.

Questão 3. Minha primeira experiência com Educação de adultos foi no MOBREAL em 1984, voltei a trabalhar com essa modalidade de ensino em 1998 e trabalho até hoje, daria um total de 18 anos trabalhando nessa modalidade.

Questão 4. Os alunos de EJA são conscientes das falta que os estudos fazem nas suas vidas. Em sua maioria, eles tentam aproveitar ao máximo o período que estão na sala para ler entender... fazer trabalhos, participar de projetos. As salas são heterogêneas, tem alunos que lêem bem, interpretam bem, em contrapartida têm alunos que apresentam muita dificuldade.

Questão 5. Já ensinei e ensino para outras modalidades. A maior diferença que vejo entre a EJA e o ensino regular é a maturidade. Os adultos já foram barrados no mercado de trabalho por falta de estudos. Os adolescentes apesar de ter facilidade de aprendizagem não têm consciência, cada modalidade exige formação específica.

Questão 9. Eu pauto meu trabalho de EJA a partir da proposta curricular do ensino regular, o Currículo Referência da rede estadual de educação de Goiás.

Questão 10. Para trabalhar com EJA em relação aos conteúdos, no momento do planejamento, somos orientados a reunir por área e fazer a adequação do currículo de EJA a partir da proposta curricular do ensino regular.

Questão 11. Participei de alguns cursos na subsecretaria em 2003 e 2004 sobre a proposta curricular do segmento de ensino fundamental de EJA. De lá para cá não tive mais formação nessa área.

Questão 11. Sobre formação de professores, nesse período, eu não participei, creio que pelo fato de minha carga horária ser no regular.

A última formação que eu tive pra trabalhar com a EJA foi em 2004 sobre a proposta curricular do segundo segmento do ensino fundamental. De lá pra cá não tive mais formação pra trabalhar com a EJA.

Questão 13. Os conteúdos essenciais, ao meu ver, de Língua Portuguesa seria leitura individual e coletiva, a interpretação e produção de texto, estudo da língua a partir dos textos lidos e produzidos.

Questão 14. Na escola em que eu trabalho, os alunos não participam da escolha dos conteúdos a serem ensinados.

Questão 15. O currículo de EJA deve envolver conteúdos, metodologia e toda a prática escolar, comprometido com a atuação do aluno na sociedade. Tem que formar cidadãos conscientes.

Questão 16. Eu fundamento o ensino de Língua Portuguesa do na EJA a partir do Currículo Referência do ensino regular no estado de Goiás... A prática da oralidade, sempre que vou introduzir um conteúdo novo, ouvir o que os alunos conhecem sobre o assunto, aulas expositivas, leituras diárias, produção e revisão de texto, estudo da língua a partir dos textos lidos e produzidos.

Questão 17. Eu não conheço a Metodologia da Problematização, portanto não a utilizo em minhas aulas.

Questão 19. As práticas mais comuns de avaliação na minha escola são a participação e envolvimento dos alunos nas atividades realizadas em sala, leituras diversas e produção de textos e avaliações bimestrais com relação aos conteúdos trabalhados no bimestre.

Questão 18. Eu considero como competências necessárias para o trabalho na EJA a formação específica na área que atuo e formação continuada para atender essa clientela.

Questão 20. Algumas avaliações são discutidas com os alunos e marcadas as datas de apresentação, como as pesquisas, a realização de projetos, porém as provas bimestrais são marcadas pela secretaria da escola e os alunos devem se adequar as mesmas.

Questão 21. Eu vejo o maior problema da EJA é a Invasão. Apesar de serem conscientes da falta que os estudos fazem, a maior prioridade do adulto é o trabalho para se subsistir juntamente com a família. Acredito que o projeto de EJA deveria ser mais flexível em relação ao horário de atendimento, o reforço escolar e avaliação.

Questão 22, 23 e 24. Para maior eficiência no ensino de EJA, é necessário a realização de fóruns, debates, envolvendo gestores, professores e alunos, precisamos conhecer o perfil da clientela atendida e fazer as adequações. Creio que o programa de EJA deveria oferecer

professores disponíveis em todos os turnos para que os alunos pudessem adequar seu tempo de estudo sem deixar de cumprir suas responsabilidades no trabalho.

Sujeito 8

Questão 1. Sou a professora Ana Clara, já tenho 21 anos de magistério. Eu atuei nas primeiras séries iniciais uns 19 anos. Sou graduada em pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia.

Questão 2. Comecei a trabalhar numa escola particular Eli Ferreira Calassa, trabalhei lá mais ou menos 6 meses e fui chamada pra trabalhar na escola Joaquim Araújo Silva, onde fiquei o maior tempo trabalhando com educação infantil, foi um prazer enorme ter trabalhado lá ver o crescimento de cada criança, até acredito que nessa série inicial você tem mais... você percebe mais a aprendizagem, sabe? Feliz... você vê quando a criança... ela aprende: Oh, tia aprendi essa letrinha, aprendi o número um da tia. Foi muito gratificante trabalhar nessa série inicial. Quando surgiu a inclusão, os cursos de inclusão na escola, participei de vários cursos. Fiz o curso de LIBRAS, curso de educação especial, oferecido pela subsecretaria da educação daqui, comecei a trabalhar, então, como professora de apoio. Trabalhando como professora de apoio eu percebi a grande dificuldade que o ser humano tinha pra aprender coisas básicas, devido as suas dificuldades intelectual, psicomotora e muito mais. Continuo trabalhando até hoje, um período do meu dia... e tentando cada dia aperfeiçoar, lendo um artigo ou outro, pesquisando ... pra ver o que posso fazer de melhor.

Questão 3. Quanto tempo de professora na educação de jovens e adultos? Está fazendo dois anos e meio que eu me inseri. Quando entrei, entrei na Maria das Dores... foi muito bom, fui recebida de braços abertos lá. E percebi que os jovens do EJA, na época, que eu comecei na turma de alfabetização, percebi que eles tinham muita garra, muita vontade de aprender e um pouquinho que eles aprendessem ali era satisfatório. Eles vinham com relato do seu trabalho e passava pra nós e com aquela dificuldade às vezes de transmiti ou aquele jeitinho ali, ou até mesmo sem jeito de falar: por que eu não dou conta, por quê? Conversando e conhecendo eles, a gente vê que eles estão ali porque não foi fácil. Tiveram que parar os estudos pra trabalhar ou não teve estímulos da família. Então, a Educação de jovens e adultos para mim, foi um momento que eu tive que dedicar de corpo e alma, por quê? Porque tinha que trazer... buscar conteúdo que abrangesse a necessidades deles, entendeu? De maneira que seria mais claro, mais óbvio do que dois mais dois. Foi um momento assim... que eu pensei: Meu Deus e agora o que eu faço? Eu achava gratificante trabalhar... ver aquele crescimento, depois aquela dificuldade, aquela busca dos alunos especiais, agora com EJA não foi diferente, tive que ir atrás e buscar. Tive que procurar um recurso didático assim... eu tinha objetivo de subsidiar o

meu trabalho docente e contribuísse com o desenvolvimento profissional, além desse conteúdo. Considerando, no princípio, a expectativa da aprendizagem definida, orientação, a busca do currículo tinha que ser analisado, ajustado, pra oferecer um conjunto de tudo isso pra poder chegar e passar pra eles, que por mais tempo que tinham perdido, eles podiam recuperar, bastava querer. Ter força de vontade e esquecer as dificuldades lá fora, entrar e mergulhar nesse mundo, um mundo maravilhoso que é a escola e através da escola poderia mudar a visão deles lá fora e mudando essa visão poderia até melhorar... até financeiramente a vida dele. Temos relato de um aluno assim: Professora, você não acredita no que aconteceu, professora! O meu patrão chegou no trabalho e ficou admirado: ‘ o que aconteceu aqui? E aí mostrei pra ele onde estava escrito: deixe organizado o local de trabalho. Eu tinha organizado tudo, por quê? Porque eu aprendi a ler. Isso nos comoveu quando ele contou. Essas pequenas coisas que nos fazem acreditar que vamos conseguir... conseguir... fazer que... pode melhorar. Tenho confiança.

Questão 4. Meus alunos, eu posso definir eles como pessoas... a maioria está ali pra aprender mesmo. Estamos trabalhando também com jovens de 16 anos, pra mim foi uma dó, mas eles precisam trabalhar, então foram pro EJA, até então era acima dos 18 anos. Muitos estão ali pra melhorar a leitura e escrita e tirar a carteira de motorista. Todos têm um objetivo na vida ou de melhorar seu serviço lá, às vezes ele não está satisfeito com que faz na firma e vê através do estudo uma porta aberta. Percebemos também que hoje, as indústrias, as empresas estão cobrando muito... essa busca é muito grande, essa busca pelo conhecimento, essa busca para um novo ver, tem um novo sentido o aprender pra eles, por isso, nós como professores tentamos o que acreditamos ser o melhor, porque está ali... nós sabemos que eles vêm cansados, muitas vezes até sem janta, mas vêm porque sabe que ali é o caminho que pode mudar a visão do mundo, mudar seu eu futuramente.

Questão 5. Existem, sim, diferenças pra gente ensinar pra jovem e adulto, criança como já falei, trabalhei muito na educação infantil, agora estou mais no ensino especial e no EJA. Trabalhei também com adolescente, pelo menos na época que peguei os adolescentes, eles estavam assim naquela fase, vamos dizer assim... da rebeldia, querendo se mostrar de todas as maneiras, chamar a atenção, e... muita energia, então era assim um momento que ... precisando daquela atenção, momento de tentar entender os conflitos que estão passando, porque está passando aquela fase de... puberdade, você sabe que os hormônios estão em ebulição. Então eles ficam, além de elétrico, muito crítico, eles ficam sem lugar pra ficar. É

muito diferente. A criança da educação infantil têm uma carência, muitas vezes sente aquela falta da mãe, de alguém de proteção quando vai à escola a primeira vez. A gente percebe que ela também quer aprender, quer se sentir útil, quer mostrar. E quando a gente vê o que acontece muito pouco na educação, na educação em geral, na educação infantil, na educação de adolescentes é que, às vezes não tem muito estímulo em casa, às vezes ou pro pai, quando ele está na escola é um lugar seguro. Então não tem muito estímulo para o que está fazendo lá, o importante é ir pra escola. Então perdeu um pouquinho a essência. Tem diferença tem. Na educação infantil, você consegue mais contornar com mais jeitinho, você consegue fazer com que a criança faça mais ou menos o que você quer, os objetivos. Com os adolescentes você tem que usar vários argumentos pra conseguir atenção desse pra que ele aprenda, de fazer uma forma, de chamar várias vezes a atenção dele, usando a mídia, usando tudo que é possível. O jovem e adulto... a gente percebe a diferença, porque ele... quem está ali mesmo quer aprender, então eles te sugam, eles te procuram, eles querem saber mais : ” professora, isso assim como escreve, como eu faço, professora. Eu vi esse fato lá o que significa? Os alunos do EJA estão procurando mais, eles te sugam mais, porque eles têm vontade de recuperar o tempo perdido. A gente tem que trabalhar com eles o quê? Tem que trabalhar uma maneira que seja mais agradável possível driblar o sono, driblar o cansaço. Então a diferença está aí. A educação infantil, você consegue mais contornar e organizar de uma maneira de ser mais rápido de oferecer o conhecimento pra eles. Já com os adolescentes você tem que usar mais mecanismos pra você conseguir a concentração deles. No EJA, eles já te sugam de outra maneira no sentido de querer aprender e você tem que usar mecanismos no sentido de mostrar uma aula bem mais atrativa que não deixa o cansaço e o sono dominem eles.

Questão 6. Se eu conheço a Diretriz de jovem e adulto? Eu tenho um raro conhecimento porque eu entrei tem dois anos e meio e venho trabalhando com eles... e sempre que tenho um tempo sento com a coordenadora, a gente conversa, ela vai passando pra nós, as nossas dificuldades vão sendo esclarecidas e sempre que possível, ela mostra um pouco, conversa sobre a Diretriz, então assim, não tenho muito conhecimento nessa área, até mesmo porque vou à escola três vezes na semana, na hora das janelas, a gente faz as janelas lá. É hora que a gente tira essas informações da diretriz nacional para educação de jovens e adultos, é hora que a gente conversa, e ela sempre pega, mostra, conversa um pouquinho e discute. Esse direito que nós todos temos de ir à escola sem ... raça, cor, condições financeiras. Então sei muito pouco.

Questão 7. Pelo pouco que eu sei da Diretriz de base da EJA, na Lei 934/96, lá fala que a modalidade da etapa de ensino fundamental e médio usufrui de uma especificidade própria, como tal deveria receber um tratamento conseqüente, ao mesmo tempo, muitas dúvidas assoladas nesse... no desinteresse, no assunto... o sistema, por exemplo, sempre que houver antigo ensino supletivo que passa solicitar esclarecimento específico junto com Conselho Nacional de Educação. Eu acredito sim, com esse parecer, com essa diretriz, venha dar suporte, subsídio pra escola poder estar contribuindo com esses alunos, exigir uma educação de qualidade, recuperando o tempo perdido que eles tiveram. Acredito que é bom e é necessário até a gente estudar mais esse documento, porque ele pode orientar o trabalho do professor.

Questão 8. Pergunta se eu tenho conhecimento. Sim, tenho pouco conhecimento, mas tenho. Por quê? Como eu já falei, a gente pega esses horários de janela que a gente tem, 30, 40 minutos, quando não está planejando, a gente está revendo essas leis junto com a coordenadora, sempre que possível, ela está passando algum itenzinho para nós. Às vezes em alguma reunião, em algum momento desses,... de janela. E acredito que é bom ter esse conhecimento melhor. Eu fico a desejar.... a gente corre contra o tempo também.

Questão 9. Em que você pauta seu trabalho? Minha função primordial é construir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos e o conhecimento que expande o cotidiano que rompe com o senso comum. O que eu faço? Eu tento buscar textos de revistas, jornais ou que está acontecendo na internet, porque eles já têm conhecimento de mundo. Até uma dificuldade minha... eu acredito que eles sabem muito mais do que eu, às vezes como passar pro papel seria a dificuldade deles, assim fazemos uma troca de experiências. Eu escuto muito eles, trabalho muito a oralidade e tento, dentro da pedagogia, fazer com que eles compreendam a língua, sabendo usar apropriadamente a maneira oral e escrita, transcrever o pensamento dele e tento buscar o mais possível textos que vem dar de cara com o cotidiano deles, com o conhecimento deles. O que está acontecendo na mídia naquele momento, vamos falar, deixar eles exporem também. Eu tento fazer com que eles consigam uma crítica construtiva do momento, como, no caso da dengue. Catalão em si está tendo... tipo uma epidemia e pergunto: por quê? Por que não pode passar o caminhão com aquele veneninho, vaporzinho que antigamente passava? Por quê? E por que nós não evitamos isso. Então deixando ele expor, falar e vê o que podemos fazer pra melhorar. Trabalhamos com ele de uma maneira, num caso assim... se eles compraram um produto e aquele produto veio com

defeito, eles têm direito sim de ir lá e trocar, ele tem direito sim, quer dizer, exercer seu papel de cidadania. Tento escolher as leituras de uma maneira que os textos estejam mais claros possíveis, que dá mais conhecimento e que venha enriquecer o cotidiano deles de cada dia, buscar isso aí deles, porque não é só um momento de escrita e leitura. É o momento da leitura e escrita. A maneira de eles expor sua oralidade, mostrando o significado e o porquê de escrever corretamente as palavras. A gente percebe a dificuldade, às vezes a mão está meio durinha por falta daquele exercício mesmo. Então a gente tem que levar em consideração muitas dificuldades, mas tentando passar por cima de maneira assim que eles consigam controlar sua aprendizagem, saber assim preencher sua memória. Eu mostro pra eles um fato muito importante, eu falo assim pra eles: gente, poder estudar, estar aqui nesse momento é grandioso, é muito rico, porque além de nós estarmos aprendendo, nós estamos socializando, estamos fazendo amizade. Se a gente pudesse ficar em casa, assistindo televisão, é bom, mas é você a televisão e mais ninguém. Hoje em dia, nós, seres humanos deixamos muito a desejar na socialidade, o ser social que existe em nós. Então mostro pra eles esse lado mais agradável possível de estar em conjunto, de estar estudando, além da aprendizagem que é muito rica, socialização, o conhecimento, isso até é uma terapia pra nós, que já estamos cansados daquela correria, da pressão do trabalho, ir ali para espairar, encontrar nossos amigos, além de tudo estar sempre aprendendo, porque estamos sempre aprendendo uns com os outros.

Questão 10. No primeiro momento, a orientação que eu recebi, foi o quê? Num primeiro momento eu recebi orientação foram os livros, o conteúdo, o currículo que eu tinha que passar para os meus alunos. Até eu comecei com História e Filosofia, pensei, nossa tenho que estudar, porque agente não domina todo conteúdo, não é mesmo? Então o que eu fiz? Peguei umas atividades, até minha filha era recém-formada no ensino médio e nessa época eu peguei ensino médio, então fui estudar Filosofia e História, estudar a melhor maneira de passar filmes, documentários que relaciona-se com o conteúdo que eu estou dando, tento pegar o mais curto possível de ... pequena metragem para que não cansem, pois acredito que nós seres humanos temos várias maneiras de aprender: um aprende ouvindo, um aprende falando, um aprende vendo, outro aprende ... tateando, pegando. Eu tento usar todos os recursos possíveis numa aula que eu vou dar, tanto seja português, matemática, ensino religioso... porque eu acredito que se ele não aprender ouvindo, ele vai aprender vendo. Sempre o conteúdo que eu vou dar, eu tento levar um videozinho, pesquiso pela internet.... Se eu vou falar sobre vírgula, vou levar um vídeo com um professor dando aula sobre vírgula... sobre pontuação, pra escrever histórias a mesma coisa... um filme que através daquele filme tentar escrever... tento

trabalhar o mais possível com mídia e tentar que eu alcance o interesse do aluno, que eu busque essa vontade de estudar, que ele saia dali satisfeito.

Questão 11. Formação que eu fui atrás sim, como eu fiz curso de psicopedagogia, tem me ajudado demais nas minhas aulas da EJA, minhas aulas especiais, porque a partir desse curso que eu fiz, eu tenho visto o ser humano de maneira mais especial ainda. A psicopedagogia veio abrir mais a minha mente pra essa visão mais humana do ser humano, por isso estou sempre buscando outras áreas pra vê se eu consigo que esse aluno aprende. Pela SEDUC não, eu fiz um curso pela Plataforma Freire, também da inclusão de baixa visão. Eu fico assim... querendo aprender mais, estou mais focada no ensino especial, e que eu percebo também que acaba me ajudando dar aula pra EJA, porque o ser humano é carente de várias necessidades, além do físico, do psicológico, no caso ... da falta de conhecimento, então a psicopedagogia tem nos ajudado bastante para poder trabalhar com esse tipo de aluno.

Questão 12. Aqui pergunta se eu gostaria de ter alguma formação, por quê? No meu ponto de vista, eu tenho vários cursos, agora eu quero fazer o neuro... neuropsiquiatra, estou ... esperando... o ano que vem se tudo der certo, eu fazer esse curso, porque eu acredito que a neurologia vai me ajudar a entender mais como fazer eles aprenderem. Eu acredito demais. O curso que eu quero fazer é esse neuropsiquiatra dentro da psicologia, é o próximo curso que eu vou fazer.

Questão 13. Que conteúdo eu considero essencial para jovens e adultos? No meu ponto de vista é leitura e escrita, porque eu acredito que eles sabendo ler e escrever eles vão conseguir interpretar um texto de matemática, de geografia, de história e saber escrever, por no papel. É isso aí, e através da leitura que ele vai aprender como escrever. Básico, o essencial é trabalhar leitura e escrita e aí todos... entra a ortografia...

Questão 14. Quer saber se o aluno participa dos conteúdos a serem ensinados. Até agora assim... na escolha... eu não percebo... não. Quando a gente conversa lá: olha, professora quero ler e escrever, um quer tirar carteira de motorista, outro quer fazer um concurso para passar pra agente de trânsito, outro quer melhorar no serviço, então a gente tenta buscar textos atrativos em cada área pra que possa vir auxiliar eles. Mas ele... , no meu caso, até agora que eu saiba não. Só se foi quando fez a diretriz deles, mas lá na escola eu acredito que eles não procurou... não teve escolha não. Eles participam do Conselho Escolar sim, tem alunos e pais de alunos que participam do Conselho.

Questão 15. Essa pergunta é difícil, como definir um currículo para a EJA? Eu acho uma pergunta muito forte, porque no meu ponto de vista, assim que o professor entra na sala de aula, ele vai ver a dificuldade de cada aluno aí sim ele vai traçar o currículo, traçar aquele

conteúdo e estudar de que maneira e de que forma vai estudar isso aí, porque a gente vê... sabe que cada um é cada um. Até... a gente percebe assim que faz de modo geral, mas sempre tem que estar adaptando, estou dando aula para o I semestre, no caso seria um primeiro com quinto ano.... faz aquele jogo de vai e vem, um conteúdo mais adiantado e um menos adiantado. Eu tenho aluno lá que está assim... acabou de sair do nível de alfabetização, então que trazer mais atividades mais adaptadas pra ele. Deixo atividade normal pra todos, passo e sento perto pra orientar ele, pra ele não ficar perdido, porque a gente já escutou muito aluno: “olha professora, eu já formei no 8º ano da EJA mesmo, só que não adiantou, professora, eu não sei nada. Fazia prova de dois, não sei o quê, não sei o quê é trabalho. Então pra mim isso é um erro gritante. Tem dificuldade? Tem. Então fala que vamos sentar juntos e vamos conversar. Trabalho com essa modalidade, certo?... tentar ... os que têm mais dificuldade, estou sempre perto, auxiliando para vê que essa dificuldade minimize, não pode continuar não.

Questão 16. Metodologia... língua portuguesa. Eu tento planejar minhas aulas levando em consideração o conhecimento prévio de cada aluno e tento passar pra eles... aplicar a metodologia adequada, de maneira que assim... o aluno vem pra escola pra aprender coisas simples do cotidiano, é o que está precisando no momento, não tento enfeitar a aula... ele já vem com conhecimento de si, eu tento aplicar minha didática de maneira assim... usando os grupos populares, usando os contos, com eu já falei, buscar algo que está acontecendo no momento. Se é a política.. vamos falar um pouquinho da política, se é o... esquecimento de um bairro, tento buscar de maneira pra poder aplicar essa didática, que torna assim... dentro.... familiarizando com o conhecimento que ele já tem, aplicando dentro da didática, porque eles vão em busca mesmo é de ler e escrever e fazer as quatro operações. Não adianta eu pegar aquele conteúdo... um conteúdo que foge da expectativa deles do cotidiano. O que eles precisam no momento, é o quê? É do conteúdo do cotidiano deles. O básico da metodologia que vai ser aplicada tem que ter alguma coisa a ver com esse cotidiano. Trabalhar o contexto social e econômico de cada aluno, ver a maneira que atrai ... o mais possível da sociedade deles, o convívio entre um e outro. Eu sei que é sempre uma busca constante pra sempre estar acertando. Fácil, não é fácil, porque eu já falei... tem um conhecimento, agora cabe a nós fazermos com que esse conhecimento, transformar na escrita e na leitura e que essa metodologia adequar em cada sala de aula, em cada momento que vai atingir o aluno de A a Z sem deixar nenhum pra atrás.

Questão 17. Sobre a metodologia da problematização, conhece? Conhece. Não trabalho muito assim com o caderno dois da EJA, então a gente segue aquele conteúdo que é passado pra nós, lá tem... a didática, o conteúdo a ser aplicado mesmo, a grade curricular, então pega o Estado de Goiás. O caderno 5, tem ele pro ensino básico, pro ensino fundamental e tem ele pro EJA. Tem muito conteúdo rico ali pra nós, nos ajuda bastante que está sempre em busca do conhecimento. Não pode ser aquela pessoa que “eu sei isso e pronto acabou”, vou seguir isso, pronto, não. Você tem sempre que estar correndo atrás, tem que querer.

Questão 18. A dezoito pergunta a competência necessária pra trabalhar com EJA. Humm... no meu ponto de vista, tem que ter conhecimento do que você vai transmitir, tem que ter paciência, tem que ter um pouco... um pouco, não, grande conhecimento de psicologia pra você poder atrair esse aluno, conquistar ele, fazer, levantar a autoestima dele. Então tem que ter sabedoria pra saber lidar com essas dificuldades que vou encontrar na EJA, porque, muitas vezes, você tem que mudar a maneira de falar, a postura e conquistar esse aluno, fazer com que ele aprenda cada vez mais, no meu ponto de vista tem que ter muita, muita psicologia, muita paciência, uma visão ampla do conhecimento, porque cada um sabe um pouquinho, então sempre estar buscando, tem que ser uma pessoa que está em busca do conhecimento. Não pode ser aquela pessoa; ah, eu sei isso, vou seguir e pronto, não. Você tem que estar sempre correndo atrás, você tem que querer.

Questão 19. Pergunta que tipo de avaliação que eu costumo, no caso, passo para os meus alunos. No meu caso, eu avalio eles todo dia. Toda atividade que é feita eu estou olhando quem fez quem não fez, qual a dificuldade de quem. Eu tento... se eu percebi que o aluno está com dificuldade, eu tento chegar perto dele, tento esclarecer. Estou sempre anotando um pontinho de quem fez, quem não fez, por que não fez. Quem veio, por que não veio e que veio, mas ao mesmo tempo está ausente. Acontece muito o aluno vai, mas, às vezes por causa de uma menina, alguma coisa se deixar ele fica lá fora. Isso acontece com os mais jovens, então tem que estar buscando eles também. Eu costumo dar esse... vamos dizer assim... esse pontinho, essa avaliação cotidiana, do dia a dia. A avaliação, no caso, diagnóstica, uma avaliação geral duas no bimestre, tem o simulado. A gente explica que o simulado é a maneira de ele ir se familiarizando com as provas de concurso. Nós fazemos uma mais ou menos no nível de cada turma, de maneira que a gente não vai deixar eles constrangidos, a gente tem noção de que vai dar certo, que eles sabem o conteúdo. A gente fala que não é nada pra pegar no pé deles, não nada pra destruir, não. A gente faz tudo em crescimento... em prol disso.

Então seria... da leitura, da escrita, da participação. O meu peso maior fica sendo essas atividades do dia a dia, que nas atividades de prova... eu acredito que ... cada um senta num lugar, longe um do outro... eu acredito que ali , às vezes, o ser humano que passa por várias mutações, por vários problemas e naquele dia não estiver preparado, ele sabe a matéria, mas às vezes por causa de uma briga com a família ou, às vezes, com o patrão ou alguma coisa, às vezes ele pode não conseguir atingir a nota certa, a nota ideal que seria no momento, então a gente faz um somatório de nota de maneira que o aluno não seja prejudicado, então, eu falo assim que tem vários tipos... eu comento com eles: olha, todo dia aqui um pontinho vocês estão ganhando, depende do esforço de você e querer. Não é que a gente vai dar ponto nota de graça, não. A gente vai trabalhar em prol de quê? Estimulando o aluno que ele está aqui para participar e só através da participação dele, ele vai aprender, vai obter nota. E comigo... consegue... dá certo, um outro, uma sala não dá certo, mas, posso dizer que em 99% dá certo.

Questão 20. A vinte fala se eu costumo discutir com eles, a melhor forma de avaliação. Costumo sim, às vezes eu pergunto sobre a prova em geral: como vocês querem fazer em forma de trabalho de pesquisa ou de questionário, interpretação de textos, e tal... às vezes um trabalho... então ótimo passo um trabalho pra eles, mas sempre deixo uma prova de questionário, porque a gente costuma arquivar porque qualquer coisa, qualquer evento... oh, está aqui, ele fez, ele não fez. Acontece muito, às vezes, no EJA: ele participa das minhas aulas e não participa das outras. Às vezes ele tem nota comigo e não tem nota da outra. Então como eu vou provar? Vou provar através de uma folha escrita, de um registro. É questionado. Deixo eles dar sua forma de avaliação, às vezes faço aquela avaliação: cada um avalia seu eu, como você está, deixo essa avaliação à tona também. Costuma dar certo, eles costumam ser sinceros.

Questão 21. As principais dificuldades... esse semestre a minha dificuldade em trabalhar, no caso, é com a falta, porque eu até costumo falar que a aprendizagem é uma corrente, se você faltou um dia, ela desamanda ali, e é difícil emendar. Nós estamos tendo alunos que trabalham à noite, muitas vezes o aluno vai um dia sim, um dia não. Eu aproveito pra inovar. Minha dificuldade de trabalhar com os jovens e adultos é a ausência do aluno mesmo, mas do outro lado OK.

Questão 22. Como eu vejo o papel dos gestores pra ajudar a solucionar esse problema? Esse é um caso meio difícil... às vezes a gente costuma entrar em contato com a firma pra liberar o

aluno mais cedo, tenta conscientizar o aluno: já que você não pode vir tal dia, então não falta, evita de faltar, porque já não vem nesse dia e falta o outro por outras... outros problemas que aparecem, você, no caso, fica perdendo dois dias, isso vai atrapalhar sua aprendizagem, você não vai conseguir chegar... alcançar o objetivo. A agente conscientiza o aluno, às vezes conversa na empresa pra ver como pode fazer, porque a maioria dos alunos estão lá porque a empresa mesmo pressiona a trabalhar... a estudar. Muitos estão pressionando eles a estudarem e precisa, então já que estão dando essa oportunidade, estão obrigando, eles têm que liberarem, do meu ponto de vista, aquele aluno pra trabalhar e estudar. Vamos arrumar o horário trabalho dele que não atrapalhe o estudo. Então que é isso? Cobra e não dá oportunidade. Isso é errado do meu ponto de vista. A gente tenta entrar em contato, tenta falar, mas igual eu falei não é fácil mesmo, não.

Questão 23. A 23 pergunta a responsabilidade dos professores. Nossa responsabilidade é muito grande, porque nós estamos mexendo com formadores de opinião e pessoas que já têm opinião já concretizada, como eu falei, tem aluno de 16, tem aluno de 40, tem aluno de 30, muitos já viveram mais experiências do que o professor próprio, têm mais conhecimento tanto de vida, tanto de experiência de trabalho, então nossa responsabilidade é muito grande, porque nós temos que conduzir esse aluno, esse ser humano de maneira que a gente não atrapalhe as opiniões dele e sim, vai acrescentar às opiniões dele, tornando ele cada vez mais crítico, ter mais firmeza pra por o seu argumento. Então pra nós é pesado, mas eu acredito que Deus tem nos ajudado e nós estamos conseguindo.

Questão 24. Aqui pergunta com os próprios jovens e adultos podem contribuir para o próprio ensino- aprendizagem. De todas as maneiras possíveis, tem que querer mesmo, tem que questionar o professor. Enquanto ele está nos sugando, perguntando, nós estamos em busca de respostas pra eles. Eles ajudam mesmo, questionando. Eu tive uma turma há um ano e meio atrás, oh, turma dinâmica! Eu sempre tinha que estar buscando conteúdos, sempre indo atrás, pesquisando isso, pesquisando aquilo, porque ela queria saber mais e mais, melhorando o ensino e a qualidade dele. E essa turma que eu estou esse ano também está assim. Tem alguns lá: oh, professora como faço isso? O que que eu faço, como está assim? Eles estão questionando... a turma do ano passado, falar a verdade, eu tinha até medo, tinha um outro, mas os outros são assim mais pacífico, então tinha que estar buscando, chamando atenção deles, vamos, vamos, você está aqui pra isso, enquanto que a turma desse ano está sempre me conduzindo a pesquisar, a procurar novos conteúdos, a procurar novos conteúdos, em busca

mesmo, então nos ajuda demais. Um aluno crítico, um aluno que está mesmo... conversando, dentro do conteúdo sim, está buscando, está questionando, nos ajuda muito. Pra começar a gente vê que o aluno está interessado, quer aprender. Vamos atrás, o aluno tem que mostrar interesse, porque quanto mais interesse, mais aguça nossa vontade de trabalhar, de proporcionar o melhor pra eles.

Sujeito 9

Eu me chamo Renata, tenho 48 anos. Minha formação; o ensino médio, eu fiz o acadêmico, porque, na época que eu estudava, chamava científico. Depois eu fiz dois anos de contabilidade, dentro do segundo grau, e depois eu fiz magistério, porque eu já havia me interessado pela carreira de professor. Procurei a faculdade de Pedagogia, na antiga FESIT, que não existe mais em Itumbiara e no término do meu curso, já não era mais a FESIT, era a ULBRA Iris. Em 1992... não, em 2002, eu concluí o curso de Letras. Nessa época, eu já era professora há alguns anos e, depois do curso de Letras eu fiz pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

Eu comecei a trabalhar como professora, na verdade aos doze anos de idade, dando aulas particulares de gramática para os alunos da escola que eu estudava. Eu estudei do terceiro ao segundo ano científico, em uma escola em Belo Horizonte, numa escola particular _ Colégio Pitágoras do Sistema Pitágoras de Ensino _ e eu ganhava um dinheiro na parte da tarde e finais de semana, principalmente, véspera de prova, dando aula para os alunos da própria escola que eram meus amigos, meus conhecidos que sabiam que eu gostava muito de português, principalmente de gramática, então, eu dava aula particular pra esses alunos, minha carreira de professora começou muito cedo. E enquanto funcionária pública, eu comecei a trabalhar, como funcionária efetiva no ensino médio dando aula de Língua Portuguesa e Literatura para os alunos dos cursos de contabilidade, magistério e acadêmico. Então, eu trabalhava no 1º, 2º, 3º anos de magistério, acadêmico e contabilidade. Eu já sou professora concursada há dezesseis (16) anos, trabalhei três anos como Pró-labore [contrato temporário] então no total tenho dezenove (19) anos de carreira. Na verdade o que me motivou a seguir a profissão, não foi tanto o meu apego pela Língua Portuguesa e pela Gramática, e sim, porque, na época em que eu prestei vestibular, eu passei em primeiro lugar, eu gostaria de ter feito outro curso, porque, na verdade, desde pequena, eu tinha uma vontade muito grande de ser arquiteta. Eu gosto muito de desenhos, de planejamento de casas, de ambiente, em fim... mas não deu certo, e aqui na cidade também não tinha nenhum curso que oferecia isso e a minha

renda familiar era muito pequena e o curso de pedagogia era um curso barato e eu tinha maior possibilidade de terminá-lo.

Ingressei na Educação de Jovens e adultos em 2005, na época eu era coordenadora pedagógica da escola em que trabalho hoje, eu era coordenadora do matutino, vespertino e, eu juntamente com a minha diretora da época E. B, a gente conseguiu a documentação em Goiânia para abrir a EJA noturno na escola. Sá que além de professores, nós não tínhamos coordenadora também, a gente começou com a cara e a coragem. No início, nós abrimos três salas de aulas da II Etapa da EJA, equivalentes ao 6º, 7º, 8º anos, e eu mesma sendo coordenadora geral da escola e dava aulas de português nessas três turmas, além de coordenar também o turno noturno da escola.

4) Como eu descrevo meus alunos jovens e adultos com os quais eu trabalho? São pessoas sofridas que não tiveram oportunidade de estudar na época certa e que hoje sentem a necessidade de estarem na escola, muito mais pra terem um diploma do que pra aprender. Eu percebo que eles vão pra escola porque a EJA tem a fama de ser fácil de passar, que basta o aluno freqüentar as aulas. E muitos deles se matriculam na escola, vão alguns dias, muitos ficam 35, 40 dias sem irem à escola e um belo dia, quando você nem lembra mais dele, aparecem do nada, porque a empresa em que trabalham descobriu que ele está ficando à noite em casa ou foi visto em um bar ou em outro lugar e cobra deles o porquê deles não estarem na escola. Então, muitas vezes, por medo, eles retornam um dia ou outro pra dar as caras na escola com medo de perder o trabalho, mas o objetivo real deles não é o de aprendizado. Aqueles que são menores de dezoito (18) anos, a família recebe o Bolsa Família e eles têm que freqüentar a escola, vão de vez em quando. Faltam muito mais do que vão. Quando estão dentro da sala de aula, perturbam muito mais do que estudam e não deixam aqueles que querem realmente aprender. E os que são mais velhos reclamam muito dos conteúdos, que se eles estão ali, eles acham... pensam que não sabem nada e a gente tem que trabalhar com eles partindo do ponto que eles não sabem nada. Por mais que a gente trabalhe com eles o psicológico, falando que eles sabem muita coisa, que eles têm muito a nos ensinar também, que a experiência de vida deles é muito grande. Eles não gostam de ler, eles não gostam de pensar, de raciocinar, tem medo da escola. E o perfil deles é esse, é do trabalhador que trabalha o dia todo, levanta muito cedo e está ali mais por um certificado do que pelo aprendizado, realmente.

Já trabalhei com todas as faixas etárias, inclusive hoje, sou professora do município também e trabalho com a modalidade da educação infantil, sou professora de oficina, pré I e pré II, já trabalhei do 1º ao 4º ano, já trabalhei do 5º ao 8º, quando era série, seriado, da 5ª à 8ª série e

existe diferença muito grande em cada modalidade de ensino sim, principalmente, quando se pensa em adolescentes do 6º ao 9º e os alunos que eu tenho da EJA da II Etapa, que também corresponde do 6º ao 9º, por mais que os adolescentes, eles tenham o transtorno da idade, problemas com o crescimento, de adaptar-se... de adaptar entre o mundo da criança e o mundo do jovem e adolescente, que eles estão em mudança de fase, por mais que eles baguncem, conversem, eles têm uma facilidade maior de se adaptar à escola do que os alunos da EJA.

5) Acredito que essa questão número cinco, acho que acabei de respondê-la, mas vou continuar na mesma questão, eu considero ela muito importante, porque fala das diferenças entre as modalidades de ensino. Às vezes eu fico indecisa em relação a isso, porque os alunos da EJA, não entendo porque... já pensei de várias formas o que que poderia acontecer, que os alunos da EJA não têm o mesmo compromisso que as outras modalidades de ensino têm, com o estudo, com o aprendizado. Eu penso por mim, enquanto professora o tanto que eu me desgasto, porque não existe material pra trabalhar com esses alunos. Então eu chego em casa todos os dias, chego em casa quase onze horas da noite e é raro um dia que eu não fico na internet, buscando material buscando coisas diferentes pra trabalhar com eles. E quando esse material está pronto, impresso que eu entrego é sempre um desmotivador dentro de sala de aula, porque eles têm que ler e eles não querem ler e eles não querem pensar não querem raciocinar, eles reclamam. Alguns falam que só estão estudando, porque querem tirar uma carteira, outros falam que querem estudar porque querem aprender, mas me indagam: “Professora, tem certeza que eu tenho que responder essas perguntas?” Aí eu respondo pra eles: então, tente responder as perguntas sem ler o texto, se você conseguir... “Não, professora, eu posso fazer assim... eu posso ir direto para as perguntas, escolher uma frase do texto e copiar lá no campo da resposta.” Eu sempre explico pra eles isso aqui é interpretação. Você lê o texto uma vez, duas vezes, três vezes. A primeira vez a gente lê em voz alta, a segunda vez você lê de forma pessoal. É você com o texto em voz baixa ou em silêncio. Nós temos alunos da EJA que se ele não ler, falando... ele tem que ler o texto pra ele ouvir, ele não entende. Eu falo pra eles: se você não ler pra você, você não vai entender. Eles falam: “Mas quando eu estou na terceira linha, eu não lembro mais a primeira. Quando eu estou no segundo parágrafo, eu na, quando eu chego lembro do primeiro, quando eu chego no último, eu não lembro mais nada do que eu li pra trás.” Então é muito complicado isso, eu não sei o que acontece, se é só na minha escola, ou se isso é geral e eu trabalho muito com eles a leitura diária em sala de aula, eu só trabalho com material impresso. Sempre levo meu material todos os dias pra dentro da sala de aula. São textos que fazem parte da realidade deles, assuntos do cotidiano, do que está acontecendo na atualidade, e eu percebo a preguiça, a desmotivação de

ver... E eu falo: olha tem coisas interessantes que fazem da vida de vocês, que vocês vão aprender. Amanhã, vocês vão chegar no trabalho e, olha isso aqui assim... assim... o que acontece aqui... a professora de Português, na aula dela, levou um texto falando isso, é desse e desse jeito que acontece. E mesmo assim, eles não querem. Eu penso que eles estudaram há muitos e muitos anos atrás que a gente trabalhava dentro das escolas com exercícios pra serem resolvidos com uma palavra, duas, três, porque a Língua Portuguesa no passado, ela valorizava muito a gramática e pouco o texto. Então, tipo assim: letra a - menino, você vai lá e coloca substantivo. Letra b - bom, adjetivo. Então isso aí, eles vêm desse época, só que nem isso eles sabem, eles se perderam dentro da educação nos anos que eles ficaram fora da escola e não querem... na verdade, eles não querem ler. Então, eu pego muito com eles o seguinte: sempre passo para as minhas turmas: vocês levantam cedo e vão trabalhar, final de semana tem que dedicar à mãe que está doente, ao pai que está doente, tem que ficar um pouco com os filhos, tem que ter um tempinho pra vocês, tem a hora de ver o futebol no domingo. Vocês não vão abrir mão do futebol pra poder ler um livro, pra poder estudar, então a oportunidade que eu ofereço pra vocês de vocês lerem e aprenderem alguma coisa é aqui na sala de aula, por isso que eu trago os textos, eu trago as coisas pra vocês, porque é aqui que você têm oportunidade. No cotidiano da vida de vocês, não têm tempo e o tempo que vocês têm vai ser gasto com outras coisas. Eu me lembro que no mês de maio, eu trabalhei um artigo de opinião, no 4º semestre da II etapa que falava sobre a farinha branca. Trabalhei com os alunos três dias o mesmo texto, trabalhamos o tema, os malefícios que a farinha branca traz e, no final de todo o trabalho, no 4º dia, no início da aula, uma aluna minha, ela chama Eliane, falou assim: “Professora, não entendo o que está acontecendo comigo, porque eu estou de regime e já tem uns dez dias que eu comecei um regime e não emagreci nenhuma grama e, olha que estou comendo... não estou comendo arroz, não estou comendo feijão, eu como pão.” Virei pra ela e falei assim: fulana, você lembra que até ontem nós trabalhamos um texto, falando sobre a farinha branca. Um artigo de opinião, que falava sobre a farinha branca e, outra coisa, lá mesmo no texto, ele fala que o pão, além da farinha branca, ainda é adicionado fermento, então como que você quer perder peso, vivendo à custa de pão? Ela virou, simplesmente, e falou assim: “Então, perdi essa aula.” Falei: não perdeu. Foi anteontem, três dias atrás, nós trabalhamos três aulas seguidas. Hoje que nós vamos mudar a nossa aula. Ela: “Nossa, professora, então é porque eu sou burra mesmo. Está certinho onde eu estou, vou continuar trabalhando de empregada doméstica para os outros.” Então eu vou reafirmar que eu falei pra você, Rozely, em muitos momentos é desmotivador trabalhar com aluno da EJA, porque aquilo que acontece em sala de aula não passa por ele, não sei porque... se é muita coisa...

então não passa... pra muitos passa, não vou falar pra todos, mas pra maioria não passa, passa pela minoria.

6) Conheço sim, as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás 2010. Tive contato através da coordenação da escola que em nosso grupo de estudo passou pra gente, entregou uma Xerox pra cada professor, mas disse que tínhamos alguns itens que nós fizemos a leitura completa, depois discutimos.

7) Já indo pra questão número 7. Eu não acredito que seja um documento que cumpre de orientar o professor de EJA, porque existe uma distância muito grande entre as diretrizes, a matriz e a prática de sala de aula. A Diretriz é um sonho. A matriz... ela é uma utopia, e a realidade é chocante. Que eu fiz um entrelaçamento entre diretriz, matriz e realidade. Nós não temos aparato pra trabalhar com a EJA, pelo menos eu não tenho e nenhum professor da minha escola tem. Muitos trabalham com os livros que vieram do governo há 4 anos atrás. Pelo menos o de Língua Portuguesa, se você for colocar aqueles livros da EJA que eles vêm com todas as matérias juntas e pega a Matriz de Língua Portuguesa da II etapa de EJA que equivale a 6º a 9º ano e vai por semestre, seguindo aquilo ali, você vê que o livro não contempla o que está na Matriz Curricular, e o que está na Matriz é o que nós temos que trabalhar, é o que nós temos que cumprir. As tutoras pedagógicas vão até à escola, olham planejamento dos professores fazem devolutivas para os coordenadores daquilo que está bom e aquilo que está ruim do planejamento do professor, mas elas não sentam com os professores, elas não questionam os professores e não oferecem nenhum material à disposição, não coloca nada à nossa disposição. Como eu já coloquei em perguntas anteriores, todo o material que trabalho, ele é meu material. Eu tenho um material muito vasto, amplo dentro de um HD que eu trabalho com a EJA, e como eu sempre quero inovar, raramente eu utilizo o mesmo material de uma turma que terminou para outra que está iniciando naquele mesmo semestre. Então é muito complicado isso, porque a gente não tem um aparato, a gente não tem o que seguir, agente não tem o material. Fizeram uma matriz exigindo mil e uma coisas, por exemplo, no 1º semestre da II etapa, nós temos que trabalhar contos tradicionais e charge, mas se você pegar o livro da EJA que ele vem assim: 6º ano, você não encontra esse tipo de material lá e se você encontra é uma coisinha ou outra, só assim passado por cima e nós temos que trabalhar isso, porque hoje uma charge, por exemplo, é muito importante que o aluno entenda uma charge. Ele vai ler um jornal, tem charge. Uma charge é uma crítica política e social, no mundo em que nós vivemos, hoje, principalmente no Brasil, um país de corrupção política, a charge é muito utilizada nos meios de comunicação; internet, televisão e nós não temos o material. Fizeram uma matriz linda, maravilhosa e apresentaram e o MEC achou

lindo, o Conselho Estadual de Educação achou lindo. Não sei se essa matriz é do Estado ou se é só daqui da minha cidade, nunca tive essa curiosidade de perguntar, mas a matriz é perfeita e cadê o material do professor pra trabalhar em sala de aula? Não existe. E aí quando o aluno, por exemplo, não consegue entender uma charge como já aconteceu comigo da coordenadora da subsecretaria vir até a escola e falou pra mim que eu estava trabalhando charge de forma errada, pois eu tinha que pegar uma charge bem simplezinha, bem ao nível do meu alunos que ele estava no ano de estudo é referente ao 7º ano, mas ele não sabe ler e escrever ainda. Então tem que pegar uma charge muito simplezinha e, assim eu falei pra ela: cadê o material, já que vocês montaram a matriz, tem que montar o material, não é deixar tudo a cargo do professor ou então, o coordenador tinha que fazer esse papel, já que ele tem o perfil da turma, auxiliar o professor no grau de dificuldade das atividades e elaborar para os alunos e não deixar o professor à mercê como tem acontecido.

9) Eu pauto meu trabalho de ensino da Língua Portuguesa na EJA. A primeira coisa: a necessidade que eu sinto que meus alunos têm de aprender alguma coisa, por mais que eles reclamem, estão ali pra aprender alguma coisa, e eu também... se eu não virei arquiteta, como eu disse no início, a minha paixão por língua portuguesa vem desde os doze anos. Da mesma forma como eu aprendi, eu quero que eles aprendam, do mesmo jeito que eu conheço um pouco a minha língua, quero que eles também conheçam. Do mesmo jeito que eu falo dentro da minha casa, num churrasco: agora nós vai assar uma carne; mas se eu tiver dentro da escola e convidar meus alunos pra um churrasco, eu vou falar pra eles assim: vamos assar uma carne aqui na escola pra gente comemorar o triunfo de vocês. Eu quero que eles saibam essa diferença também entre o falar dentro de casa, entre o falar com os amigos, entre falar com uma vó muito velhinha que não teve acesso ao ensino, às letras, falar uma linguagem compreensível pra ela e no trabalho... na escola usar a língua corretamente. Eu quero que eles aprendam é isso. Eu não quero é o seguinte é vê-los falando “nóis vai fazer a prova?”, porque eles não sabem que é “nós vamos fazer a prova”. Eu trabalho muito isso com eles, eu saio fora da matriz pra trabalhar regrinhas, o cotidiano da língua falada, da língua escrita, da língua coloquial. Como que eu vou falar com meu vizinho, com minha mãe, com minha vó? Como que eu vou chegar ao consultório do médico e colocar a dor que eu estou sentindo pra ele? Eu quer dizer, eu posso utilizar as duas linguagens. O que eu não posso é utilizar apenas uma linguagem. Ele está na escola, ele está sendo ensinado. Eu sempre falo: pratique a língua corretamente, não escreva com você fala com a sua vizinha, escreva como você aprende com sua professora. “Ah, professora, você fala aqui, ensina, eu entendo tudo, mas na hora que deito e durmo, eu esqueço tudo. Eu não sei o que acontece, porque eles falam pra mim: você

fala muito bem, mas eu não gosto de falar desse jeito. Pra que que eu vou falar desse jeito, professora ? Tem necessidade de eu falar assim não, isso aí é ... são coisas que não têm necessidade no dia a dia”. Eu falo assim: mas você pode fazer uma faculdade, você pode prestar um concurso. “não, mas a gente tá aqui não é pra aprender isso não.” Eles sempre falam assim: “ a gente não está aqui para aprender isso não, eu estou aqui pra aprender a ler e escrever.” E realmente, Rozely, eles estão lá pra aprender ler e escrever. Pelo menos na minha escola, acontece um ponto muito falho, acredito que da mesma forma que no Adelino Lopes de Moura, acontece em muitas outras escolas, não só da minha cidade, como no estado de Goiás e no Brasil. O aluno chega pra EJA, ele não tem nenhum histórico escolar. Na minha escola já aconteceu muito isso. Lá na secretaria, a secretária pergunta pra ele: “até que ano você estudou?” “Eu fiz o primeiro ano. Há 30 anos atrás, eu fiz o 1º ano, quando eu era menino, quando eu era rapazinho, na fazenda.” Por exemplo, naquele semestre na minha escola não tem o 1º semestre, nem o 2º, nem o 3º Semestres da I Etapa, para não perder a matrícula, a direção da escola matricula aquele aluno no 4º semestre da I Etapa, que corresponde ao 5º ano do ensino fundamental. Ele simplesmente falou que fez o 1º ano, mas ele não conhece o a, o e, o i, o o, e o u. ele confunde as cinco vogais, uma com a outra. Ele vai lá para o 4º ano da Primeira Etapa e aí como não pode reprovar o aluno, poder até pode, mas você sabe que as verbas da escola caem, o nome do professor vai a prêmio e um monte de outras coisas, trabalha-se com aquele aluno e joga ele para a II Etapa, para o 1º semestre da II Etapa, equivalente ao 6º ano. Ele cai na minha mão e eu tenho uma matriz curricular a seguir, que já entra charge, que já entra carta comercial, já entra um monte de coisa, já entra contos, interpretação textual, pesquisa de *internet*, *blog*, *twiter*, *MSN*, um monte de coisa. Isso também faz parte da nossa matriz do 1º semestre da II Etapa, trabalhar a linguagem virtual que são o *blog*, o *twiter*, *MSN*, *Orkut*, *WhatsApp* e assim por diante. Ele não sabe nem diferenciar o a do e, do i, do o, do u. Então, o erro também está na escola, na direção, na Subsecretaria, lá no governo que não deixa... e eu culpo, principalmente a escola que não quer perder aluno. Ah, ele falou que sabe, que fez o 1º ano, nós não podemos perder aluno, nós vamos colocar ele no IV semestre da I etapa que é a série... a menor série... é o menor ano que nós temos, é a menor série da EJA que nós temos. Eles deixam o aluno estudar três, quatro meses lá naquele 4º ano... o que foi, o que aconteceu. Estou te dando um exemplo porque isso aconteceu, e aí ele tinha que fazer um teste de classificação para estar naquele IV semestre da I etapa, ele vai fazer a prova lá na coordenação que ajuda ele a fazer a prova para ele tirar 6 ou 7. Seis meses ela está lá na II etapa, é meu aluno no 1º semestre. Eu vou aplicando os trabalhos, dando aulas e eu falo ‘esse aluno não sabe ler, não’, não conhece nem as vogais.

“não, mas você tem que alfabetizar esse menino.” Mas ele é do 6º ano? “ Não, você tem que ensinar ele, senta lá do ladinho dele e vai ensinar ele, enquanto os outros estiverem fazendo atividade”. Mas os outros que estão fazendo atividades precisam do meu auxílio, do meu apoio. Ele precisa de alfabetizar, ele tem que ir lá para o 1º semestre da I Etapa e aí surgem todos os conflitos. Sempre quem é ruim dentro da escola é o professor de português e o de Matemática, porque nas outras matérias: ciências história, geografia e demais afins, ele tira 8, 9, 10, que as outras professoras das outras matérias lavam as mãos e tudo que ele vai fazer, coloca ele pra fazer com um aluno que sabe, o aluno que sabe responde e coloca o nome do outro e assim tira nota altíssima.

10) Receber orientações, não recebi. Na época, eu era coordenadora da escola não recebi orientações e não tive orientações pra passar, porém eu pesquisei na internet, busquei um monte de coisas, reuni com os professores, passei pra eles que o aluno da EJA tem que ser tratado com muita atenção, com muito carinho, mas ele não pode ser tratado como criança, que ele é um adulto, que ele é pensante, é inteligente, provê uma família, ele é uma pessoa capaz de sobreviver sozinha. Depois disso, a gente recebe mais ou menos algumas orientações pautadas nas falhas que nós apresentamos de trabalho e, como eu já disse anteriormente, eu acredito que essas falhas não são fruto da nossa falta de interesse, mas uma falha que vem de cima pra baixo que não nos dá suporte pra trabalhar com a EJA.

11) Eu não tive nos últimos 5 anos nenhuma formação da educação de jovens e adultos, nem da Subsecretaria pra trabalhar com a EJA, nós tivemos sim, em 2011, 12 e 13 encontros da EJA em que cada escola tinha que montar alguma coisa que trabalhou com a EJA e colocar isso no slide, levar um aluno pra apresentar alguma coisinha para um Fórum. E aí cada escola apresentava seus slides, punha um aluno para apresentação e ficava por isso mesmo. Não era formação, era encontro da EJA. A maioria das escolas levavam uma síntese daquilo bonitinho que trabalhou com a EJA. Teve escola, por exemplo que levava o projeto: “culinária na escola”. Mostrava as senhorinhas da EJA das escolas, aquelas mais idosas, fazendo bolo, fazendo um prato... alguma coisa e aí no final fazia aquela festa na escola, todo mundo comia, mas não é uma coisa didática, não é algo que contempla uma matriz, não é algo que contemple o profissional deles; e apresentações. Cada escola tinha direito a uma apresentação. A maioria das escolas levava alguém pra cantar. O aluno que tinha uma boa afinação ia lá cantava uma música. A minha escola sempre se destacou, eu sempre fazia um trabalho diferenciado. Eu me lembro que em 2011 ou 2012, não tenho bem certeza, acredito que foi 2011, eu fiz uma paródia em cima da música do Michel Teló ‘Ai se eu te pego’, falando sobre a EJA, falando das dificuldades do aluno, então falava: Todo dia na escola, o

professor nos convida a aprender, e foi assim uma coisa que todo mundo gostou muito. Depois em 2012, eu tive uma aluna que ganhou em 1º lugar da EJA de Itumbiara no Concurso de Redação: Goiás Na Ponta do Lápis com a redação dela, eu não sei se ela ganhou, porque a redação dela realmente ficou muito boa ou porque nenhuma outra escola que trabalha com EJA no município foi lá e teve o incentivo de fazer a inscrição de um aluno. A minha aluna foi a única inscrita no concurso: Goiás Na Ponta do Lápis, foi muito elogiada, foi premiada, ganhou uma bicicleta, apesar de que ela fez uma excelente apresentação. Eu acredito que mesmo que as outras escolas tivessem participado, na modalidade EJA, ela teria ganhado em primeiro lugar também. No Fórum da EJA nós montamos uma encenação com relação à redação dela – Goiás na ponta do Lápis, que ela ganhou, foi premiada e ela fez... nós montamos uma apresentação, uma encenação para mais de quinhentas pessoas em que ela se apresentava no palco, tinha uma gravação de fundo com música e ela encenava tudo o que ela passou pra poder montar aquela redação. Tudo que ela passou na escola, na vida pessoal dela. O tempo que ela teve perdido com a família, com os amigos, os passeios pra ela se dedicar àquilo e chegar ao prêmio final e o reconhecimento de ter ganhado em primeiro lugar. Essa foi a nossa apresentação do Fórum, e eu com minha aluna, mais uma vez, fomos muito elogiadas, bastante premiadas.

12) Rozely, essa questão de formação é muito complicada. Pelo que eu tenho vivido ao longo desses 19 anos de professora, e ao longo de nove anos em EJA. Eu fico assim... preguiçosa em termos de formação, porque você chega em cursos de formação e vê o seguinte, tanto de coordenadora, diretora de escola, aquilo ali é assim é tapinhas nas costas, risadinhas, todo mundo vai mostrar o que há de lindo e maravilhoso, falseando situações. Nós, por exemplo, a professora de ciência fala assim: “Olha eu trabalhei, dentro da matéria de ciências, em plantas com meus alunos, as vitaminas, as proteínas o que cada planta tem e eles trouxeram pra escola... nós fizemos uma mostra. Eles fizeram chás disso, daquilo, pra que serve o chá de camomila, o chá de erva-cidreira e algumas frutas também que fazem bem pra saúde, não sei o quê. Então cada um vai mostrar assim... coisas lindinhas que fizeram com os alunos da EJA, mas você não vê nenhum professor chegar com um projeto com o seguinte: eles tiveram que fazer a leitura de um texto inicial. Por exemplo, nós vamos trabalhar o projeto: proteína, vitamina e saúde. Cada aluno teve que fazer uma pesquisa escrita de leitura e escrita e trazer pra mim um relatório do que ele achou mais importante na pesquisa que ele fez, numa biblioteca ou numa internet. Não é copiar do livro, não, é com as palavras dele. A partir daí, ele vai expor pra turma... cada um vai expor pra turma aquilo que aprendeu, de forma oral, sem ler e, a partir disso ele irá para uma demonstração. Então não acontece isso, é sempre

uma coisinha assim. E a professora é que se desgasta com a parte escrita, com a parte de leitura, com o projeto, o aluno só vai pra prática, ele vai fazer doce, vai fazer bolo, vai assar uma quitanda, vai fazer um chazinho, então é muito complicado isso aí, questão de formação, porque sempre que você entra em assunto de formação, vem essas coisas: ah, Língua Portuguesa, ah vamos tirar fotos das placas das ruas, do comércio o que está escrito errado, que é isso, que que é aquilo, mas é o professor que faz. Então, ele mostra pro aluno, ensina pro aluno, monta o cartaz e no outro dia se ele perguntar o aluno não lembra. Mas é isso que acontece, eles vão lá e apresentam o projeto inteiro e fala que foi feito com o aluno, mas não foi feito com o aluno da EJA. É o professor que se desgasta, é o professor que fica sem dormir, porque o aluno da EJA não faz, ele mesmo fala. Ele fala assim: “Professora, vou falar a verdade, eu só tenho o meu domingo e no domingo vou jogar minha bolinha, vou tomar minha cervejinha com os amigos, vou assistir ao jogo que passa na Rede Globo às 4 horas da tarde. Aí eu vou deitar, vou dormir, porque quatro, cinco horas da manhã vou levantar de novo. Agora finalmente, assuntos que eu gostaria que fossem tratados num curso de formação, dentro da minha área, eu gostaria que a equipe que fosse dar a mim e a meus colegas de Língua Portuguesa uma formação que chegasse com vasto material, apresentassem esse material de forma escrita, não nada prático, aquilo que agente vai trabalhar em sala de aula mesmo. Como trabalhar um ofício, como trabalhar um artigo de opinião e lá colocar na lousa lá, no quadro branco ou no slide ou no... em qualquer lugar do curso. Coloca lá, expõe pra gente. Agora eu vou ensinar pra vocês como trabalhar isso aqui pra seu aluno nunca mais esquecer o que é a um artigo de opinião, o que é uma charge.

13. Os conteúdos que são abrangidos na Matriz Curricular, eu os considero todos importantes para a modalidade EJA, porém eu discordo da forma como eles estão distribuídos. Eu acredito que não deveria existir conteúdo x para turma x, por exemplo, artigo de opinião é para o 4º semestre da II etapa, ofício é para o 5º semestre da II etapa. Acredito que deveria existir a matriz, sim, mas os conteúdos deveriam ser distribuídos pelo professor após um mês de aula porque ele vai fazer um diagnóstico da turma que está pegando e perceber naquela turma o que aquela turma já viu, o que ela não viu, o que ela precisa aprender. De repente tem que ser um conteúdo que dentro da matriz está contemplado lá para o 1º ou 2º semestre da I Etapa seja o conteúdo que eu vou trabalhar no 5º semestre, porque, de repente, os meus alunos do 5º semestre são pessoas que tem 20 anos que não vão à escola, mas pelo histórico escolar, ele deve ser matriculado no 5º semestre porque ele estava apto para a 8ª série há 20 anos atrás, e há 20 anos atrás ele não viu artigo de opinião, não viu charge, não viu contos, ele não estudou crônicas. Ele não sabe quais são os elementos de uma narrativa, não sabe quais as

características de uma crônica, não estudou o que é regência verbal, nominal, não sabe o que é sujeito e predicado, ele não sabe nem diferenciar uma frase de uma oração e um período.

14) Nossos alunos nunca participaram da escolha dos conteúdos ensinados.

15) O Currículo da EJA, eu considero ele falho porque é baseado no ensino regular. Ele não é flexível, se ele fosse flexível, quando as tutoras da subsecretaria vão até a escola, por exemplo, e analisam o meu planejamento e veem que estou trabalhando alguma coisa que não está de acordo com por exemplo, se estou trabalhando no 5º semestre classes gramaticais, porque meu aluno desconhece, elas reprovam meu planejamento. Eu trabalho classes gramaticais dentro do texto, mas pra elas não tem nada a ver, classes gramaticais não estão contempladas dentro da matriz do 5º semestre, então meu planejamento é repudiado. Não interessa se é uma necessidade de meu aluno. Elas alegam que eu tenho que trabalhar o que está dentro da matriz daquela turma. Então, eu defendo que o currículo de EJA não está apto pra nossa realidade.

16) Referência metodológica, como eu já citei anteriormente, nós temos as diretrizes que são passadas assim de forma linda e maravilhosa. O nosso aluno tem que ser... contemplado, ele é a base, o centro do ensino e da aprendizagem. Não discordo, ele é mesmo. Mas o mesmo sistema não nos oferece nada pra gente trabalhar, fica tudo a critério do professor e todos os erros são do professor e todos os acertos ficam o mérito pra SEDUC, pra subsecretaria, pras tutoras, pra diretora da escola e pra coordenadora.

17) As Diretrizes preveem sim a Problematização, só que como nosso aluno da EJA, quando está terminando a I Etapa, ele mal sabe ler e escrever, então a Problematização não atinge ele. Nós não conseguimos atingir nosso aluno, porque o nível de abstração, o nível de leitura e escrita dele, ainda está lá na primeira fase, está lá nas séries iniciais ainda, ele está juntando, letras, sílabas pra formar palavras e aquele que lê com uma certa fluência, ele só lê papapapa, leitura sem nenhuma abstração do que leu. A pessoa que não abstrai aquilo que lê, ela não problematiza, ela não atinge aquela parte do cérebro, que vai instigar a curiosidade, instigá-lo a pensar sobre aquilo, formar um ponto de vista sobre aquilo e sobre isso formar uma segunda opinião. Conheço sim, a Metodologia da Problematização, utilizo bastante, é o que eu tenho feito, mas como eu já falei pra você, os nossos alunos, hoje, estão muito evoluídos em série, porém no conhecimento, estão lá atrás ainda. Hoje um aluno que eu tenho no 5º semestre da II Etapa, equivalente ao 8º ano, se você pegar esse aluno sem dar cola, nem nada e entregar uma avaliação diagnóstica pra ele, e realmente colocá-lo numa série adequada, ele volta lá para o 2º, 3º ano primário.

18) As competências necessárias pra trabalhar com a EJA? Eu penso que a primeira é conhecer a EJA, a segunda é ser uma pessoa incomodada como eu sou, porque quando você se incomoda, você quer fazer diferente, a terceira é ter o compromisso com a sua profissão, porque ao mesmo tempo que eu quero ensinar, eu não quero que lá na frente em outra escola, quando ele for para o Ensino Médio e um professor Caxias, um professor que realmente cobra falar assim: “você não sabe nada de português, nossa aquela professora de Língua Portuguesa, da escola tal, a Renata, que professora ruim, não te ensinou e te passou de ano!!” então eu tenho que ter esse compromisso, além do meu aluno, comigo profissionalmente também.

19) Tipo de avaliação. Eu avalio meu aluno de todas as formas. Eu avalio... em primeiro lugar eu avalio as dificuldades, eu avalio a vida dele, eu avalio o trabalho que ele desenvolve no dia a dia pra sustentar a família, que tipo de trabalho que é, se é um trabalho braçal, se é um trabalho que ele tem que usar a escrita, se é um trabalho que ele desenvolve e que precisa usar um computador, se é um trabalho só cumprindo horas, tipo um vigia, por exemplo. Minha avaliação é pré-diagnóstica, diagnóstica e por fim avaliação da competência dele de leitor, escritor e interpretador de texto e da realidade.

21 e 22) Sobre as dificuldades pra se trabalhar com EJA. Ao longo dessa entrevista eu já falei de praticamente todas, mas tem mais uma que eu gostaria de salientar, o empecilho da direção da escola, quando eu manifesto que algum aluno deveria ficar retido naquele semestre em está, porque eu vou tentar dar mais uma injeção de leitura, de escrita e já conhecendo as dificuldades que ele apresenta com aquelas matérias específicas, com aqueles conteúdos específicos, eu vou tentar dar mais uma injeção nele, eu encontro barreira da direção que fala de PIB, que fala de verba, que fala disso daquilo, que não pode, isso é uma grande dificuldade que eu tenho e aí já entrou na 22 que o papel do gestores pra solucionar problemas. Eles querem solucionar problemas de ordem patrimonial, financeira e de nome perante as outras escolas. Eles não se preocupam com o aluno. Ele se preocupa com o aluno assim, se o aluno está passando de ano. Ninguém nunca questionou, por exemplo... a gestão da minha escola nunca questiona um professor, porque que o aluno X passou com ele. Sendo que a diretora nunca chegou numa professora, na professora de matemática, por exemplo, que nós temos duas na EJA à noite, mas tem uma que passa a resposta da prova no quadro para os alunos, nem a diretora, nem a coordenadora da escola, nem ninguém nunca questionou com ela, porque o aluno X passou com ela, se ele não sabe ler e escrever, mas me questionam porque comigo ele não foi aprovado. Nesse momento ninguém toca no assunto que ele não sabe ler e escrever e se toca, fala assim: “mas você teve seis meses pra trabalhar com ele, por

que não está sabendo ler um artigo de opinião e interpretar? Você é professora de Língua Portuguesa, você devia ter alfabetizado ele então.” É dessa forma.

23) A responsabilidade dos professores... eu percebo que dentro da escola que os professores que tem a carga maior é primeiro lugar o professor de Língua Portuguesa com 99% da carga de responsabilidade do sucesso ou do insucesso do aluno e atribuo uns 30% numa escala de 100% para o professor de Matemática. Veja bem estou colocando pra cada professor 100%. 100% pra português, 99% é a minha carga. 100% pra Matemática, professor de matemática trabalha mais ou menos 30, 35% com a responsabilidade de fazer o aluno aprender alguma coisa. Nós temos professora na escola da EJA que ela elabora prova e já vai dando as respostas no quadro, e na hora que o sinal toca ela apaga tudo e recolhe as avaliações dos alunos.

24) E os alunos, como podem contribuir com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Eu penso que seria eles irem pra escola com o propósito de aprender aquilo que eles não sabem, não só pegar uma declaração todo mês pra levar para o trabalho porque eles não têm escolaridade e se eles não estiverem estudando, a empresa manda eles pra rua. Os que são menores de 18 anos que eles mesmos e a família fosse empenhada, no estudo e na própria formação, sabendo que um dia eles podem chegar a virem a ser um vereador, um médico, um advogado, um dentista, um deputado, um presidente da República e já que são jovens, instigá-los a estudar, ter um tempo de estudo e não só se preocupar com o Bolsa Família, com isso, com aquilo, com... a declaração que tem que levar para o CRAI, o CRAI é o Centro de Reforma dos Jovens Infratores. Nós temos muitos na escola que estão na condição de aluno, porque se não estiverem na condição de aluno, eles voltam para o centro de detenção, então, vão pra porta da escola, entram no 2º, no 3º, 4º, 5º horário, nossa escola não tem guarda, o portão fica aberto, o aluno entra e sai a hora que quer, às vezes o portão está até encostado, mas trancado ele não fica, não tem porteiro, não tem ninguém que olha. Eu acho, eu acho não, eu penso que isso aí é um ponto... eu acho que falta é conscientização das famílias e do estudante.

Sujeito 10

- 1) Meu nome é Sávnia, sou pedagoga, especialista em educação infantil, neuropedagogia e psicopedagogia.
- 2) Sou pedagoga e iniciei minha carreira em 2004, quando fui aprovada em alguns concursos públicos, e minha principal motivação veio da figura de minha mãe, que foi minha professora da minha infância, das minhas séries iniciais. Naquela época eu achava a profissão mais linda

de todas e era também muito respeitada, não só pelos alunos como por toda sociedade, era uma profissão respeitada. Nessa carreira, faz 10 anos e meio que sou professora efetiva.

- 3) No momento, sou educadora de jovens e adultos há 4 anos.
- 4) Os alunos da EJA e acredito que não é só aqui onde trabalho apresenta uma diversidade muito grande, tanto no nível de conhecimento, quanto a fatores como diferença de idade, de naturalidade, contextos socioculturais diferentes e eu descreveria, pelo menos a maioria, pessoas que estão sendo forçadas, muitas a elevar seu nível intelectual, para ter maior inserção social no mercado de trabalho. É uma leitura da realidade que eu faço da Educação de Jovens e Adultos, onde eu trabalho.
- 5) Com exceção do ensino superior, eu já lecionei, praticamente, pra todas as etapas de ensino, no momento, leciono, além de Língua Portuguesa, língua estrangeira- espanhol, eu já trabalhei, no ensino fundamental, no momento estou apenas na educação de jovens e adultos e durante o dia eu trabalho com educação infantil no município. Pra mim existem mais diferenças do que semelhanças entre uma modalidade e outra, principalmente, embora o eixo de tudo seja comum, que é desenvolvimento humano em qualquer etapa do ensino. O desenvolvimento humano é o eixo norteador como um todo, mas cada etapa tem suas especificidades e suas características próprias, uma vez que questão de idade e metodologia tudo influencia o processo ensino-aprendizagem. Uma particularidade da EJA pra mim é que você ensina e aprende com pessoas... muitas vezes eles têm um conhecimento de mundo e experiência de vida muito mais amplos do que suas próprias experiências e conhecimentos de vida. Isso é um diferencial.
- 6) Sim, conheci em cursos e pela coordenação da unidade escolar.
- 7) Orienta em partes, pois para trabalhar o que prevê o documento, as diretrizes curriculares, há um árduo trabalho de reconstrução e mesmo construção de habilidades esquecidas e ainda não aprendidas por grande parte dos alunos. Na EJA, existem muitos alunos letrados e não alfabetizados e vice-versa e pra mim o que pesa é que todos são alunos e você precisa ampliar suas competências. Mas existe uma realidade muito diversa, alunos que têm 40 anos que pararam de estudar, outros adolescentes que pararam recentemente e estão retornando. Então há uma diversidade muito grande nesses aspectos.
- 8) Não respondeu.
- 9) Nas práticas sociais de leitura e escrita de diversos gêneros textuais, no conhecimento das regras e funcionamento da língua materna, e, conseqüentemente, no desenvolvimento de competências linguísticas que são condizentes com as exigências da nossa sociedade. Então eu tenho como foco, esses aspectos do... estudo da língua. Acredito que as práticas sociais de

leitura e escrita e o conhecimento da língua, as habilidades linguísticas é justamente pra melhorar a participação nestas práticas. Isso é que garante maior inserção na sociedade.

- 10) O que eu recebi foram as Diretrizes da EJA do Estado de Goiás.
- 11) Sim, naqueles cursos realizados no início do ano letivo. Que eu me lembro foram dois de que eu participei nas duas.... a prioridade foi o planejamento, e o enfoque foi a metodologia e não o conteúdo.
- 12) Pra mim, o currículo e a metodologia para EJA coerente com a realidade que enfrentamos nessa etapa da educação. Seriam esses os assuntos.
- 13) Os conteúdos... principalmente a prática de leitura e interpretação e escrita de diferentes gêneros textuais e as regras de gramática e funcionamento da língua.
- 14) Os alunos não participam diretamente, não.
- 15) Não respondeu.
- 16)
- 17) Dezesete. A metodologia da Problematização....
- 18) Eu acredito que as competências pra qualquer área e nível de ensino, qualquer etapa a competência técnica, o conhecimento tanto do conteúdo como a forma de se trabalhar o conteúdo, a forma de se conhecer as diferentes formas de aprendizagem é necessário, e na EJA, eu percebo que buscar isso.
- 19) No dia a dia, eu utilizo sim avaliações, desde de orais pra estar percebendo o nível de leitura e compreensão e interpretação dos vários gêneros textuais e atividades de escrita, atividades de leitura e interpretação de textos são feitas tanto oral quanto escrita. Em algumas aulas, eu tenho proposto algumas formas de avaliação deixando que os alunos participem, sim. Como, por exemplo, se a gente vai trabalhar um texto, um conto da literatura, algumas vezes eu tenho proposto pra eles escolherem entre um seminário ou... um comentário, ou produção de um texto coletivo, então eles participam dessa forma, às vezes a gente coloca mais de uma forma de avaliação e eles... escolhem qual seria mais fácil, até porque muitas vezes o trabalho em grupo é feito dentro de sala, a gente consegue um certo êxito nisso. Mas quando se trata de trabalho em grupo feito fora da sala de aula... praticamente 100% desses alunos são empregados, são trabalhadores que trabalham durante o dia e que não tem como se encontrarem durante o dia e, estar desenvolvendo atividades fora da sala, então assim, às vezes, agente propõe atividade pra desenvolver em grupo dentro da sala de aula, até mesmo, quando é um trabalho de pesquisa, a gente leva o material pra estar pesquisando dentro da sala, porque o tempo que eles têm pra estar realizando as atividades é aquele momento ali da sala de aula, mesmo. A gente não tem essa possibilidade como dos alunos do ensino

fundamental que você propõe atividades que levam uma pesquisa, às vezes, vão à biblioteca... Os alunos do noturno, eles não têm essa possibilidade, a maioria..., praticamente, cem por cento trabalha e esse tipo de avaliação é feito em trabalhos em grupo, mas dentro da sala de aula, dentro da escola e atividades, também individuais, orais, escritas e, principalmente, assim focalizando vários tipos de texto. Então às vezes, num... numa quinzena, num mês a gente prioriza um tipo de texto, no outro mês, outro gênero textual pra que eles tenham contato com maior variedades de gêneros textuais, porque eles precisam ter uma habilidade pra interpretar tanto imagem quanto a palavra escrita, nas diferentes modalidades que é o que a gente vive na sociedade. Então essas formas de avaliações são praticamente essas, atividades orais, escritas, trabalhos em grupo e outros individual, muitas vezes seminários, aulas expositivas dialogadas, debates, mas no fim de tudo é a produção de texto, é atividade escrita pra finalizar esse processo.

- 20) Acho que respondi na dezenove, porque quando a gente propõe os tipos de avaliação em grupo ou pesquisa, porque, às vezes propõe algo que eles não dão conta de responder, então a gente tem que rever isso. Às vezes a gente discute qual seria a forma mais viável, segundo a necessidade deles. Quando a gente propõe atividade assim, a gente tem... eu tenho o costume de ouvir deles, qual seria o melhor o mais viável pra estar realizando essa atividade, essa avaliação.
- 21) As dificuldades pra trabalhar com jovens e adultos, como eu disse, e eu acredito, esse é um ponto de vista pessoal... digo isso não é fundamentado em nenhum autor é uma opinião pessoal de uma concepção pessoal, uma das principais dificuldades, particularmente que eu tenho encontrado é, justamente trabalhar com uma diversidade tão grande de níveis de alfabetização. Por que eu digo níveis de alfabetização? Por que a gente trabalha assim com diferentes alunos com habilidades muito diferentes e a gente tem que aproveitar tudo isso pra desenvolver o potencial de todos esses alunos. Isso é um desafio pra qualquer etapa da educação, mas na EJA é mais gritante, mais contrastivo essa diferença.., e a gente encontrar estratégias, muitas vezes, pra trabalhar com uma variedade, uma diversidade tão grande de alunos com níveis de alfabetização e de letramento tão diferentes também um do outro, isso pressupõe, muitas vezes, a gente trabalhar com diferentes atividades, o que torna, às vezes cansativo, mas aquilo que a gente pode fazer a gente tem se esforçado pra fazer pra que esses alunos venham alcançar êxito, naquilo que eles precisam de competência na leitura escrita tanto pra inserção social, quanto muitas vezes pra própria atividade profissional deles. Então essa dificuldade eu vejo assim é... encontrar estratégias, que muitas vezes que vem dar um resultado mais rápido, porque as pessoas que estão ali não têm muito tempo, eles não podem

usar, por exemplo, um outro período do dia pra voltar numa aula de reforço, aqueles que tem mais dificuldade, que está, às vezes, no processo mais inicial de alfabetização, da escrita, principalmente, que a gente sabe que eles têm a experiência, tem um nível de letramento grande, mas esse processo de aquisição da escrita, muitas vezes, é difícil pra eles e pra gente é difícil conseguir fazer com que eles venham desenvolver essa habilidade, e às vezes, o tempo além da sala de aula, nessas aulas onde a gente está trabalhando tanto habilidade de leitura e escrita quanto, também, a questão da gramática, as regras de funcionamento da língua, às vezes, o tempo curto pra poder atender a toda necessidade desses alunos. Às vezes, não tem como estar voltando como os alunos do diurno num contraturno pra ter uma aula ou um aprofundamento melhor na dificuldade individual de cada aluno.

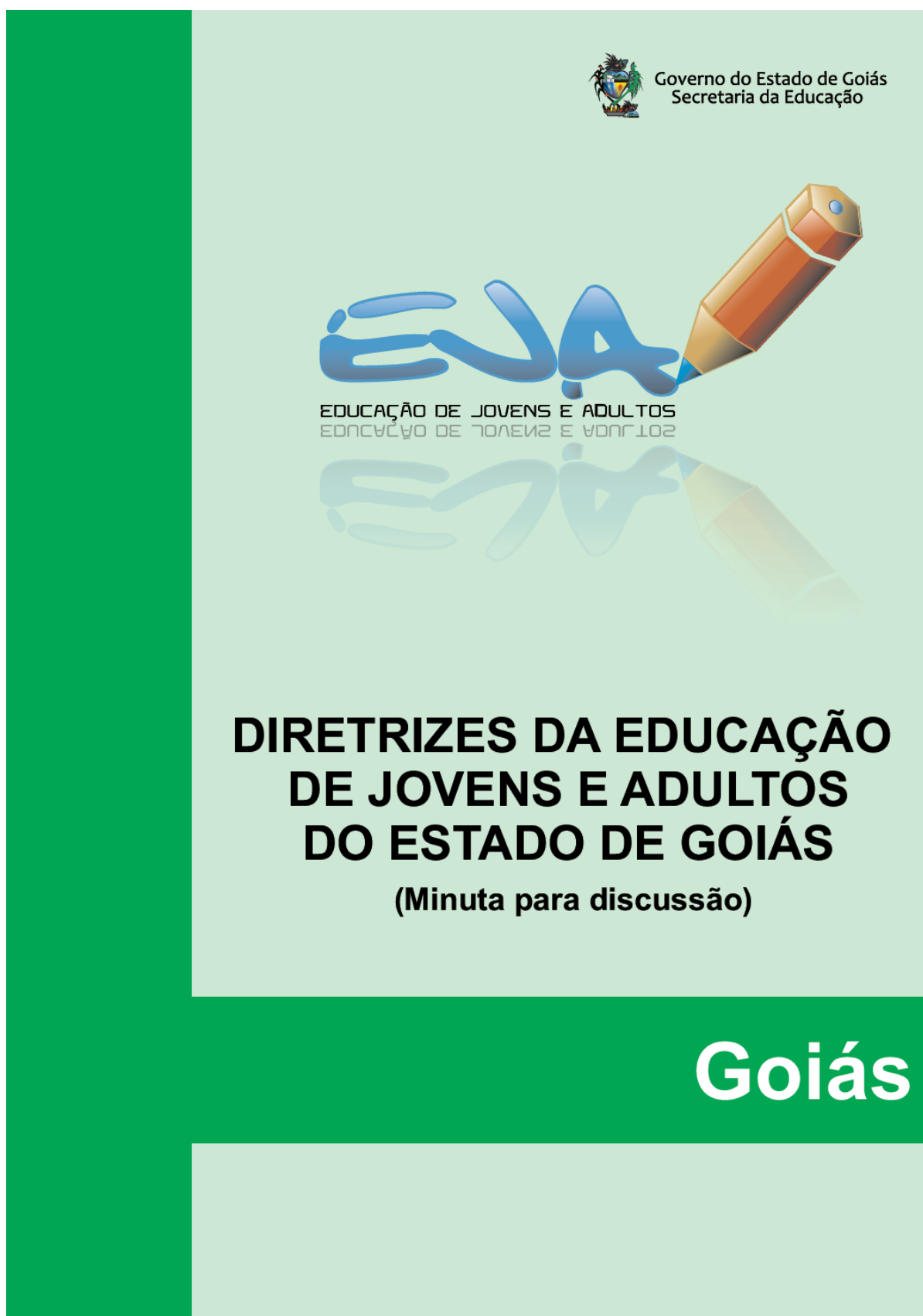
- 22) Os gestores das escolas, eu... vejo assim que o papel deles é muito importante, justamente em reconhecer a dificuldade de nós, professores, Na nossa escola, sempre tem acontecido assim, o que agente apresenta, na medida do possível, às vezes, até em termo de material, parte da coordenação pedagógica, a gente passa pra coordenação e a coordenação repassa à direção da escola e... eu diria assim, às vezes não é ... o papel deles é importante em buscar soluções sim, mas as soluções, muitas vezes, não por causa de um material, um recurso que a gente pode adquirir que vai estar solucionando, porque muitas vezes é o próprio tempo do aluno que é pouco, que é pequeno pra estar dedicando e empenhando na superação dessas dificuldades de ensino-aprendizagem. Lógico que, primeiramente..., a gente vê assim que depende muito do compromisso e do interesse do aluno. Têm alunos que estão ali... a gente vê claramente que eles querem um certificado de conclusão do curso, já tem outros que agente vê que eles querem mais do que isso, eles querem, estão procurando aquisição de conhecimento, melhor desempenho e desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, porque considera isso importante, tem um interesse, um objetivo, oportunidade de estar, futuramente, entrando na universidade. Então, a gente tem que incentivar esses alunos que estão começando... tem casos de aluno que tem 40 anos que parou de estudar, ou seja, tem aluno idoso e agente acaba aprendendo muito com isso, mas a gente tenta sempre dar sustentação, às vezes, até sonhar com eles quando eles têm esse sonhos de estar seguindo, aprendendo, dando espaço e ao mesmo tempo percebendo... (interrompida por uma voz de criança)
- 23) Questão 23, quero pedir desculpas, eu tenho um filho de três anos que estava aproximando aqui, pode ter comprometido a compreensão de algum trecho, quando estava respondendo a questão 22. Mas então a questão 23, como fica a responsabilidade dos professores. Eu como educadora, eu vejo e estou respondendo enquanto uma professora não por todos, porque nem todos os professores têm a mesma aceção de ensino, de aprendizagem e a própria concepção

de educação, no meu entendimento, na minha concepção, a responsabilidade dos professores nessas dificuldades que eu citei, é lógico que tem outras, mas o que vem a mente agora é... , analisando, tentando fazer uma reflexão dos momentos que a gente está vivenciando lá na sala de aula, os problemas do dia a dia, eu vejo assim, a minha responsabilidade... eu vejo assim... vinte e três continuando, eu vejo como minha responsabilidade é não fazer vista grossa às necessidades desses alunos da EJA, as dificuldades que eles têm e assim... tem que arregaçar as mangas, grosso modo, dizendo e buscar as estratégias, planejar, redimensionar atividades que , muitas vezes, temos que trabalhar diferentes atividades numa mesma sala, devido à grande diversidade que nós temos de nível intelectual de alunos, de habilidade de leitura e escrita, às vezes não é possível trabalhar as mesmas atividades, porque há alunos que não vai acompanhar, todos são alunos, têm os mesmos direitos, da mesma forma que nos não podemos ficar, às vezes no ritmo daqueles que ... vamos dizer que... ainda estão, assim... com as habilidades mais iniciais da leitura, principalmente, da escrita, nós não podemos ignorar aqueles alunos que estão mais adiantados, nem, também, ignorar aqueles que estão um pouquinho mais atrasado, entre aspas. Mas outros alunos estão ali, têm seu potencial a ser desenvolvido, as individualidades, as particularidades e nossa responsabilidade de ajudar esses alunos a superar, é justamente, assim atender a necessidade individual de cada um e isso requer muito trabalho, muito esforço, é cansativo, não é muito fácil, não adianta dizer que é, porque não é. É um trabalho, muitas vezes, difícil e muito cansativo, porque quando você tem cinco aulas de Língua Portuguesa na semana, mas você tem que trabalhar ali, a oralidade, a escrita (vozes de criança), a leitura, a interpretação, a questão da reescrita pra ajudar esses alunos a superar, a gente tem que trabalhar as regras de funcionamento da língua, gramática e trabalhar a reescrita da produção de texto deles. Isso é um desafio, você dá conta de acompanhar cada um ali na sua individualidade, porque a necessidade de um, não é a mesma necessidade do outro, a gente é professora de todos. Isso aí, eu considero com responsabilidade nossa não ignorar isso, mas enfrentar, e na medida do possível buscar estratégias alternativas e metodologias que venha dá conta viver essa dinâmica... e ajudá-los, porque nós estamos ali pra isso e, nós precisamos contribuir para o desenvolvimento desses alunos. Então, eu vejo, assim a nossa responsabilidade, pra solucionar esse tipo de problema é estar disposto a mudar, muitas vezes, a metodologia e mudar um rumo de uma aula pra poder conseguir atingir todo o público ali, o desenvolvimento de todos os alunos, mediar a aprendizagem de cada um deles, ainda que seja muito diferenciada, às vezes, a gente tem que buscar ajuda na questão de fundamentação teórica, metodológica e recursos didáticos,

pedagógicos, materiais, muitas vezes, concretos pra estar conseguindo ir de encontro a necessidade desses alunos e realmente fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem

- 24) Com relação aos alunos, a melhor forma que eles podem contribuir, acredito eu é esforçando, empenhando e tendo interesse de aprender, porque quando eles querem, por mais assim que... eles não tenham aquela habilidade que seria própria daquela série que ele está matriculado é... quando há interesse... eu posso falar isso porque o ano passado tive a experiência de uma aluna, senhora, ela própria ... achava que não tinha condições de estar acompanhando e ... pela sua dificuldade, tantos anos afastada da escola e quanta coisa que mudou nas técnicas, no sistema de desenvolver as próprias aulas, as metodologias que isso muda com o tempo e ... às vezes a pessoa tem uma expectativa em relação ao próprio professor que... na época em que ela frequentava a escola era muito diferente. Às vezes, ela queria que a gente tivesse a mesma postura da professora que ela tinha naquela época da infância dela, e, às vezes a gente tentava explicar... essa situação que não é porque não tem a mesma postura que ele não vai aprender, porque quando ele quer aprender, a gente é apenas um fator a mais pra mediar. Nós professores não somos transmissores de conhecimento quando... há um tempo atrás tinha essa ideia do professor como um... a função do professor era transmitir conhecimento, hoje a gente vê que a gente constrói o conhecimento juntos, os alunos constroem seu próprio conhecimento. A gente tenta levantar elementos e ... estar mediando esse processo, ajudando a construção do conhecimento, mas não transmitindo, porque isso é um processo que acontece do sujeito da aprendizagem que é o próprio aluno, que é o foco de todo processo. A experiência dessa aluna é que este ano, ela teve um salto no desenvolvimento, a questão da produção de texto, leitura e interpretação que eu acho que superou até a própria expectativa dela em relação à escola e isso é bom, porque quando o aluno sai bem a gente sente que o trabalho da gente está tendo resultado, está tendo... vamos dizer... a gente está cumprindo com o nosso papel. Então, eu digo que quando há interesse do aluno e a gente... o professor está aberto a ouvir a necessidade, enxergar esse aluno que está ali em nossa frente, como ele é, nas dificuldades que ele têm, quando há essa intenção de nossa parte e abertura, também, do aluno, o esforço, a dedicação, empenho e o desejo de aprender, a aprendizagem, ela acontece, às vezes num ritmo muito mais significativo que a gente próprio espera e a gente próprio pensa. Eu acredito que... pelo que tenho vivido, nesse tempo de na Educação de Jovens e Adultos é que os alunos podem contribuir sim, se comprometendo, embora eles tenham pouco tempo, mas que venham fazer desse tempo proveitoso mais do que estar na escola é fazer valer a pena sua presença ali, de forma que quando ele saí, ele venha... ter um diferencial da forma como ele entrou. A gente espera que esse aluno que está aberto a aprender, que a gente

possa ir de encontro a essa ansiedade, porque nós temos anseios em relação a nossos alunos, assim como eles têm anseios em relação à escola, em relação à própria construção do conhecimento, que a gente possa atender essa necessidade e ele possa ser um aluno, um cidadão de bem que a formação não é apenas de construção, de aquisição de conhecimento e desenvolvimento intelectual, mas desenvolvimento da pessoa humana, enquanto um ser que age, que pensa e que tem a linguagem como forma de expressar esse pensamento, esse senso crítico que é o que pode provocar uma mudança na sociedade, porque nós sabemos, como diz Paulo Freire, a educação não transforma o mundo, mas ela muda pessoas e pessoas, sim, podem transformar o mundo, a sociedade. Então, eu acredito, independente da disciplina, Língua Portuguesa ou qualquer for, acho ela tem um cunho de formação crítica, também, porque, uma vez que se trata de educação, construção de conhecimento, a gente tá lidando com pensamento, com reflexão e isso é próprio do ser humano. O pensamento, a reflexão e eu acredito que a gente tem o papel de estar ajudando eles a construírem... este conhecimento, a desenvolver o intelectual e pra agir como cidadão crítico que venha lutar contra as desigualdades sociais, contra ... lutar pela igualdade, pela justiça social. (quase todo o tempo ouviam-se vozes de criança.)

ANEXO A – DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Governador do Estado de Goiás
Alcides Rodrigues Filho

Secretária de Estado da Educação
Milca Severino Pereira

Superintendente de Educação Básica
José Luiz Domingues.

Coordenadora de Educação a Distância
Celene Cunha Monteiro Antunes Barreira

Gerente Técnico-Pedagógica de EJA
Cremilda Martins Batista

Supervisora Pedagógica de EJA
Valdete Machado Parreira e Silva

Equipe Técnico-Pedagógica de EJA

Aline Aparecida Gama de Resende Falcão
Erivelton Paulo Vitor
Ermi Brandão
Eurípedes de Lourdes Andrade Vasconcelos
Evania Ribeiro Martins
Helimar Vieira Morais
Ilce Borges Diniz
Joana Maria Malta Monteiro
Lucilene Tomé Ribeiro de Lima
Luiselle Fontenelle Azevedo
Maria de Fátima de Araújo Godinho
Maria Madalena da Cunha Gonçalves
Nilza da Conçolação Lopes
Norma Fátima Sousa

Consultoria

Esmeraldina Maria dos Santos
Janaína Cristina de Jesus

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e
aprende o que ensina”*

Cora Coralina

Sumário

Introdução.....	6
Justificativa.....	8
1. Aspectos do histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Goiás, e sua trajetória na rede estadual de ensino.....	9
2. O papel da EJA no contexto da sociedade.....	24
3. Sujeitos da EJA.....	27
4. Objetivos da EJA.....	30
5 - Síntese Analítica do Diagnóstico - EJA na Rede Estadual de Ensino	30
5.1. Educandos.....	31
5.2. Educadores	32
5.3. Gestores	34
5.4. Administrativo.....	35
6. Metas de Governo – Plano Estadual de Educação	37
7. Currículo na EJA.....	38
8. Estratégias Metodológicas.....	41
9. O Plantão de Dúvidas ou Recuperação Paralela – Formação Continuada	43
10. Avaliação Pedagógica.....	44
11. Gestão administrativa da EJA.....	45
11.1. Atribuições organizacionais.....	45
11.2. Atribuições da COEDi.....	46
11.4. Das Duplas Pedagógicas	48
11.5. Das Unidades Escolares	49
Referências Bibliográficas.....	55
ANEXOS	57
Resultado do diagnóstico aplicado aos Educandos - modalidade EJA das questões abertas.	58
Resultado do diagnóstico aplicado aos Educandos - modalidade EJA das questões objetivas	62
Resultado do diagnóstico aplicado aos Professores - modalidade EJA das questões abertas.	70

Resultado do diagnóstico aplicado aos Professores - modalidade EJA das questões objetivas.	72
Resultado do diagnóstico aplicado ao Grupo Gestor - modalidade EJA das questões abertas.	80
Resultado do diagnóstico aplicado ao Grupo Gestor - modalidade EJA das questões objetivas.	84
Resultado do diagnóstico aplicado ao Administrativo - modalidade EJA das questões abertas.	89
Resultado do diagnóstico aplicado ao Administrativo - modalidade EJA das questões objetivas.....	92
Questões direcionadas aos Educandos de EJA – Ensino Fundamental – 1ª e 2ª Etapas e Ensino Médio – 3ª Etapa.....	97
Questões direcionadas ao Grupo Gestor.....	102
Questões direcionadas aos Professores.....	106
Questões direcionadas aos funcionários administrativos	112

Resultado do diagnóstico aplicado aos Professores - modalidade EJA das questões objetivas.	72
Resultado do diagnóstico aplicado ao Grupo Gestor - modalidade EJA das questões abertas.	80
Resultado do diagnóstico aplicado ao Grupo Gestor - modalidade EJA das questões objetivas.	84
Resultado do diagnóstico aplicado ao Administrativo - modalidade EJA das questões abertas.	89
Resultado do diagnóstico aplicado ao Administrativo - modalidade EJA das questões objetivas.....	92
Questões direcionadas aos Educandos de EJA – Ensino Fundamental – 1ª e 2ª Etapas e Ensino Médio – 3ª Etapa.....	97
Questões direcionadas ao Grupo Gestor.....	102
Questões direcionadas aos Professores.....	106
Questões direcionadas aos funcionários administrativos	112

Resultado do diagnóstico aplicado aos Professores - modalidade EJA das questões objetivas.	72
Resultado do diagnóstico aplicado ao Grupo Gestor - modalidade EJA das questões abertas.	80
Resultado do diagnóstico aplicado ao Grupo Gestor - modalidade EJA das questões objetivas.	84
Resultado do diagnóstico aplicado ao Administrativo - modalidade EJA das questões abertas.	89
Resultado do diagnóstico aplicado ao Administrativo - modalidade EJA das questões objetivas.....	92
Questões direcionadas aos Educandos de EJA – Ensino Fundamental – 1ª e 2ª Etapas e Ensino Médio – 3ª Etapa.....	97
Questões direcionadas ao Grupo Gestor.....	102
Questões direcionadas aos Professores.....	106
Questões direcionadas aos funcionários administrativos	112

SUED	Superintendência de Educação a Distância e Continuada
SUPENFOR	Superintendência de Ensino Não-Formal
UES	Unidade de Ensino Supletivo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNDIME	União de Dirigentes Municipais da Educação

Introdução

Este documento apresenta as “Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás”, que têm seus fundamentos legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 - artigos 37 e 38, Lei Estadual Complementar nº 26/98, Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e Resolução CEE nº 260/05. Além destes fundamentos, apóia-se nas estratégias de políticas públicas, nos níveis federais e estaduais, destinadas a promover a educação básica no geral e, em particular, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O processo de construção desse documento iniciou-se em 2008, com a realização de encontro de sensibilização pela equipe técnico-pedagógica da Coedi com diretores dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs), subsecretários, coordenadores pedagógicos das Subsecretarias Regionais de Educação (SREs), duplas pedagógicas, grupo gestores, educadores, funcionários administrativos e educandos. Em alguns municípios do Estado, houve também a participação de coordenadores de EJA e/ou secretários municipais da Educação. Na ocasião, foi constituído o grupo de trabalho nas SREs, com a participação dos profissionais de EJA das unidades escolares para desenvolver atividades de estudos e reflexões, com base em leitura de textos e produções escritas, que subsidiassem a elaboração das Diretrizes com foco na organização curricular das Unidades escolares.

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO), por meio da Coordenação da Educação a Distância (Coedi) – Gerência Técnico-Pedagógica de EJA, elaborou o projeto com objetivo de assegurar a estruturação e a construção dessas Diretrizes Curriculares. Organizaram discussões e momentos de estudos acerca de concepções que norteiam as propostas curriculares voltadas à modalidade, aspectos de seu histórico no contexto nacional e local e as tentativas de construção de políticas públicas educacionais voltadas para a EJA. Com o objetivo de levantar dados e informações com os sujeitos que fazem a EJA na Rede Estadual foram elaborados e aplicados instrumentos de avaliação da situação atual, como forma de buscar diagnosticar, a realidade. Isso resultou no levantamento de dados para o conhecimento da realidade desta modalidade e, especificamente, na construção do perfil dos educadores e educandos. Os questionários elaborados foram aplicados aos segmentos: grupo gestor, educadores, administrativos e educandos.

Os referidos instrumentos foram respondidos por 5% dos sujeitos envolvidos que constituíram a população desta pesquisa (ver tabela de dados em anexo). A pesquisa atingiu o universo das 38 SREs do Estado de Goiás. Embora com pequeno percentual, o estabelecimento de canais de escuta no interior da Rede Estadual configura-se como um esforço de construção de uma proposta que considere a realidade vivida pelos sujeitos que dela fazem parte.

As matrizes curriculares do Ensino Fundamental, aqui apresentadas, foram construídas com base no intercâmbio da Equipe Técnico-Pedagógica da EJA com a Equipe de Desenvolvimento Curricular. Tal construção foi fundamentada pela política de desenvolvimento curricular do Estado de Goiás, levando em consideração as especificidades da modalidade, os dados obtidos por meio da pesquisa, assim elaborou as matrizes curriculares para Educação Jovens e Adultos, traçando os conteúdos, os eixos temáticos e as expectativas de aprendizagem.

Compreende-se, deste modo, que as matrizes curriculares da EJA ora apresentadas atendem à demanda por uma política curricular para essa modalidade na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e busca preservar as características da EJA enquanto modalidade de educação.

O documento está assim organizado:

A metodologia proposta para a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos baseia-se na perspectiva do desenvolvimento das subjetividades necessárias à formação do educando, levando em consideração a realidade socioeconômica, cultural e a complexidade dos conhecimentos necessários para seu pleno desenvolvimento.

Para contemplar esses requisitos, optou-se pela metodologia da problematização como estratégia de aprendizagem dos diversos conteúdos, principalmente aqueles relacionados com a realidade social dos educandos como ponto de partida e de chegada.

Conforme a concepção de avaliação para EJA aqui adotada é necessário implementar práticas nas quais os educandos participem efetivamente dos processos avaliativos, por meio de negociações e de acordos estabelecidos entre educador/educando nos quais se definam objetivamente as finalidades, as ações, as condições de realização, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões.

A proposta curricular é entendida, no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para EJA, como referencial para a organização do trabalho

pedagógico. Este documento sugere o respeito “à concepção pedagógica própria e à pluralidade cultural brasileira”, portanto, a proposta é aberta, flexível e adaptável à realidade de cada região. Essa concepção valoriza o ideal da educação popular e destaca o valor educativo do diálogo, da participação, do saber dos educandos e estimula um desempenho inovador dos educadores. A escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas.

Justificativa

A Coordenação de Educação a Distância da Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO), por intermédio de uma equipe Técnico-Pedagógica em EJA, consciente da tarefa de buscar caminhos para acompanhar o acelerado processo de transformação da sociedade, e, assim, elabora essas Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, busca considerar as especificidades da modalidade; fundamenta-se na Constituição Federal e Estadual, na LDB Nacional e Lei Complementar Estadual, nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, Conselho Estadual de Educação – CEE, e nos dados e depoimentos obtidos a por meio de pesquisa realizada com os envolvidos nesse processo educacional – educadores, educandos e comunidade em geral que vêm se empenhando em desenvolver uma forma eficaz de atendimento a esse público. Nesse sentido, foram idealizados e elaborados instrumentos que possibilitassem diagnosticar e traçar o perfil da EJA em Goiás e trouxessem subsídios para a construção de uma proposta que desse a essa modalidade uma identidade própria.

Esta proposta surge dentro de um marco histórico em que se redefine o papel da Educação e, por conseguinte, da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira. Aquilo que anteriormente se denominava “**supletivo**” indicando uma tentativa de compensar “o tempo perdido”, complementar o inacabado ou substituir de forma compensatória o ensino regular, hoje necessita ser revisto e concebido como Educação de Jovens e Adultos, isto é, aprendizagem e qualificação permanente – não suplementar, mas fundamental.

Oferecer ensino de qualidade em todas as instituições que trabalham com Educação de Jovens e Adultos é um desafio que o Estado de Goiás, por intermédio da Seduc/Coedi vem buscando vencer por meio de diversos mecanismos. Exemplos desses são as discussões e estudos realizados desde o ano 2000, com a

implantação de grupos de estudo estabelecidos em 20 (vinte) pólos e 07 (sete) núcleos de formação para coordenadores da EJA. Naquele momento, a idéia de se redefinir a Educação de Jovens e Adultos não provocou mudanças profundas na estrutura dessa modalidade de ensino, devido à ausência de políticas públicas que efetivassem tais alterações. Contudo, a busca pela sua redefinição, permanecia em evidência nos encontros de formação de educadores, seminários e fóruns realizados durante esse período.

Em 2007, a Seduc/Coedi retoma o objetivo de redefinir a EJA enquanto modalidade de ensino, fortalecida pela participação de equipe técnica em encontros preparatórios do Brasil para a VI CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovidos pelo Ministério da Educação, parceria com o Fórum Goiano de EJA¹ e outras iniciativas do Governo Federal.

Para tanto, instaura-se um processo de estudo dedicado a traçar o histórico das tentativas de estabelecimento de políticas de EJA desenvolvidas no estado de Goiás ao longo do tempo. Simultaneamente, busca-se implementar ações para diagnosticar a EJA ofertada pela Rede Estadual de Ensino, no intuito de não só definir o perfil dos educandos atendidos e das razões sociopolíticas e educacionais de constituição dessa demanda, mas também de conhecer todos os profissionais envolvidos nesse processo, para com base nessa realidade, propor formas de organização curriculares que atendam estes perfis, bem como assegure o acesso, a permanência e a qualidade de ensino a todos os jovens e adultos, respeitando as suas diversidades.

1. Aspectos do histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Goiás, e sua trajetória na rede estadual de ensino

Para compreendermos a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino é preciso conhecer seu passado. Essa compreensão e, principalmente sua caracterização, tem sido tarefa árdua de estudiosos e pesquisadores ao longo dos tempos.

No decorrer da história do Brasil, constata-se a emergência de políticas restritas para Educação de Jovens e Adultos, sobretudo dos processos de alfabetização, de modo que é muito recente a conquista, o reconhecimento e a

¹ O Fórum de EJA foi constituído em 2002. Ele vem desde então, procurando agregar o poder público, entidades de classe, organizações não governamentais, movimentos sociais, instituições de educação superior, empresas, educadores e educandos em prol do fortalecimento da EJA no Estado de Goiás. Endereço eletrônico do Fórum www.forumeja.org.br

definição desta modalidade de ensino como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica.

Em 1824, a Constituição Brasileira garantia uma instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas a inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições Brasileiras posteriores.

Jorge Nagle (apud Revista Histedbr On-line, 2005) cita que na década de 1920, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, são considerados os primeiros profissionais da educação no Brasil. Essa corrente defendia a eficiência e a qualidade nos sistemas de ensino, e liderou o movimento a favor da educação, na formação de educadores e no aprimoramento dos currículos.

Muitos movimentos civis, e mesmo oficiais, se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerando-o como “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelo surto de urbanização, nos primórdios da industrialização nacional, impôs a necessidade de formação de mão de obra qualificada, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionou as grandes reformas educacionais da época em quase todos os estados brasileiros. Além disso, os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações. Nessa época, o Decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos. (Proposta Curricular MEC, 2002, p.14)

A educação básica de adultos no Brasil começou a delimitar seu lugar na história da educação a partir da década de 1930. Nesse período, a sociedade brasileira passou por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. Neste momento houve a ampliação da educação elementar impulsionada pelo governo federal, que estabeleceu diretrizes educacionais para todo o país e determinou as responsabilidades dos estados e municípios. Foi nos anos 40 que tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos.

Paschoal Lemme (apud Revista HISTEDBR On-line, 2005), o primeiro educador marxista no Brasil, diz que a educação de adultos transforma a sociedade

e que os movimentos populares nunca têm caráter puramente humanitário e ingênuo, têm recursos do estado e por isto são políticos.

De acordo com Paiva (1983), neste período a Educação Popular e a Educação de Adultos servem as camadas populares da sociedade e devem ser gratuitas e para todos. A educação de adultos é parte da educação popular, incluindo as escolas noturnas, a alfabetização, a educação de base e continuada.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vive a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU – Organização das Nações Unidas – alerta para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia.

Segundo a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental – MEC (2001, p. 19-20), a educação de adultos, nesse período, define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiram uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário [...]. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 1950; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por ela implantada, assumida pelos estados e municípios. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.

É nesse contexto que a EJA, no Estado de Goiás, começa a se definir. E é este o nosso objetivo - traçar em linha cronológica sua evolução, procurando refletir sobre os programas e ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação. Cabe aqui salientar que as informações que aqui nos prestamos a passar, foram retiradas de documentos dos arquivos da extinta Superintendência de Educação a Distância, hoje Coedi e em depoimentos de pessoas envolvidas com o trabalho desse departamento.

Assim, o órgão responsável pela Educação de Jovens e Adultos sofre várias mudanças, passando por diversas denominações – Serviço de Educação de Adultos, 1940 a 1960; Departamento de Ensino Supletivo (Desu) – 1970; Unidade de

e que os movimentos populares nunca têm caráter puramente humanitário e ingênuo, têm recursos do estado e por isto são políticos.

De acordo com Paiva (1983), neste período a Educação Popular e a Educação de Adultos servem as camadas populares da sociedade e devem ser gratuitas e para todos. A educação de adultos é parte da educação popular, incluindo as escolas noturnas, a alfabetização, a educação de base e continuada.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vive a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU – Organização das Nações Unidas – alerta para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia.

Segundo a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental – MEC (2001, p. 19-20), a educação de adultos, nesse período, define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiram uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário [...]. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 1950; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por ela implantada, assumida pelos estados e municípios. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.

É nesse contexto que a EJA, no Estado de Goiás, começa a se definir. E é este o nosso objetivo - traçar em linha cronológica sua evolução, procurando refletir sobre os programas e ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação. Cabe aqui salientar que as informações que aqui nos prestamos a passar, foram retiradas de documentos dos arquivos da extinta Superintendência de Educação a Distância, hoje Coedi e em depoimentos de pessoas envolvidas com o trabalho desse departamento.

Assim, o órgão responsável pela Educação de Jovens e Adultos sofre várias mudanças, passando por diversas denominações – Serviço de Educação de Adultos, 1940 a 1960; Departamento de Ensino Supletivo (Desu) – 1970; Unidade de

Ensino Supletivo (UES) – 1980; Superintendência de Ensino Não-Formal (Supenfor) – 1990; Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec), meados de 1990; Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Sued) - no ano 2000; e, a partir de 2008, Coordenação de Educação a Distância (Coedi).

O seu formato entre as décadas de 1940 a 1960 corresponde à estrutura indicada pelas campanhas de alfabetização desse período.

O Estado de Goiás, como os demais estados da federação, teve a partir da década de 1940, segundo Portaria nº 215, de 21 de agosto de 1947, a organização de uma estrutura administrativa e pedagógica própria – Serviço de Educação de Adultos do Estado de Goiás. Caracteriza-se esta etapa pelo descompasso entre as campanhas promovidas pela União e a forma como os estados e municípios absorvia essas campanhas e as adequavam à sua realidade local.

O contexto da Educação de Adultos em Goiás não se restringiu à esfera da rede oficial de ensino, mas foi inserido na mobilização social. No final da década de 1950 e início de 1960, a Igreja Católica instituiu o importante Movimento de Educação de Base (MEB) que repercutiu, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste do país, e teve presença significativa também no Estado de Goiás. Esse movimento iniciou-se neste estado em setembro de 1961, quando foi instalado em Goiânia, o Setergo (Sistema Radiofônico de Goiás). Em caráter de experiência, no primeiro ano, funcionaram 30 escolas nos municípios próximos a Goiânia dada à receptividade da Rádio Difusora. Os municípios contemplados foram: Goiânia (bairros, distritos e fazendas), Trindade, Inhumas, Guapó, Bela Vista, Goianira, Brazabrantes, Hidrolândia e Ipameri. (Canesin, 1988, p.85). Essas experiências populares de educação em Goiás foram reprimidas pelo regime militar.

Nessa mesma década, foram normatizados os Exames Supletivos (Madureza) pela Lei nº 4.024/61, que possibilitavam aos maiores de 16 anos a conclusão do curso ginasial e, aos maiores de 19 anos a conclusão do curso colegial. Exigia-se um prazo de dois a três anos para a conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida pelo Decreto Lei nº 709/69 (iniciada com a Reforma Universitária). Isso ocorreu porque sua clientela era formada, em sua maioria, por autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho.

Nas décadas de 1970 e 1980, a Educação de Jovens e Adultos ainda está relacionada à modalidade supletiva oficializada pela Lei nº 5.692/71. O destaque deste período esteve com o Projeto Minerva, vinculado ao Ministério da Educação,

fundamentado pelo Parecer CFE nº 392 de 15 de março de 1973, que proporcionou a conclusão do 1º grau aos maiores de 17 anos e do 2º grau aos maiores de 19 anos.

Na década de 1970, a Secretaria da Educação e Cultura de Goiás, por meio do Decreto nº 281/71 criou o Departamento de Ensino Supletivo (Desu), órgão responsável pelo planejamento, implantação e implementação do Ensino Supletivo de acordo com o previsto na Lei nº 5.692/71. O Desu assumiu as funções do Serviço de Educação de Adultos, que coordenara os cursos noturnos nas três décadas anteriores, vinculados ao Departamento de Ensino Primário. Também nesse período foi criado o Programa de Educação Integrada (PEI), destinado a adolescentes e adultos, sob responsabilidade do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e que posteriormente, com o Parecer nº 44/73, passa a equivaler às primeiras séries do primeiro grau, ofertado em parceria com a Secretaria Estadual e Secretarias Municipais, sob a coordenação do Desu.

Segundo documento intitulado “Ensino Supletivo: atividade do Departamento de Ensino Supletivo no ano de 1973”, da SEC/Desu, o diagnóstico do Plano Estadual de Educação focalizou 1.831.021 adolescentes e adultos em Goiás, que não tiveram oportunidade de acompanhar, na idade apropriada, o sistema regular de ensino ou que dele evadiram. Entretanto, a evasão e a repetência constituíam a tônica do ensino primário supletivo, sendo poucos os que prosseguiram estudos em níveis posteriores. Por outro lado, instituições particulares atendiam esses indivíduos nos chamados cursos preparatórios aos exames de Madureza do Estado, que passaram a ser realizados por uma Coordenação Estadual e a documentação expedida, unicamente, pelo Colégio Estadual de Goiânia.

As experiências da educação de adolescentes e adultos com saldos positivos ou negativos serviram para nortear os estudos de detalhamento dos programas e projetos do Desu, sendo: Curso Exames Supletivos na função suplência; cursos na função suprimimento; Projeto Lúmen (cursos nas funções aprendizagem e qualificação), aprovado pela Resolução nº 1.147 de 17 de dezembro de 1973 do CEE/GO para habilitar, em nível de segundo grau, educadores leigos com atuação nas quatro primeiras séries do primeiro grau.

Os Exames Supletivos – Ensino Fundamental – (04) quatro últimas séries e Ensino Médio foram implantados em 1973, atendendo aos dispositivos legais da LDB – Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e normatizados pelo Parecer CFE nº 699/73 e Resolução CEE nº 993/73. Hoje têm sua base legal na LDB – Lei nº

9.394/96 e Resolução CEE nº 260 de 18 de novembro de 2005. Atualmente, a Seduc/GO, por meio da Coordenação de Educação a Distância, realiza os Exames Supletivos, atendendo aos candidatos que necessitam de certificação de conclusão dos estudos do ensino Fundamental e Médio. Os exames supletivos são realizados, regularmente, no segundo semestre letivo em polos definidos em edital com inscrições realizadas pela internet nos sites: www.supletivo.go.gov.br ou www.see.go.gov.br, e certificados emitidos pela Coordenação de Educação a Distância (Coedi).

No período de 1973 a 1983, o Departamento de Ensino Supletivo contou com programas como: Técnico em Prótese Dentária; Técnico em Radiologia Médica; Técnico em Telecomunicações; Técnico em Transações Imobiliárias; Técnico em Ótica; Técnico em Enfermagem; Técnico em Agrimensura; Técnico em Agropecuária; Técnico em Assistência de Administração; Técnico em Edificações; Técnico em Educação Física e Desporto; Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Laboratórios Médicos e Auxiliar de Enfermagem. Esses programas buscavam responder aos desafios da demanda crescente de adolescentes e adultos sem escolarização. Para tanto, foram oferecidos os Exames Supletivos Profissionalizantes, com fundamentação legal na Lei nº 5.692/71, Parecer CFE nº 45/72; 699/72 e Resoluções CEE nº 993/73; 1.329/75; 111/81 e 288/87. Podiam participar desses exames profissionalizantes os maiores de 21 anos de idade, comprovadamente os que exerciam ou tivesse exercido, em empresas ou instituições, funções relacionadas com a modalidade pretendida pelo candidato que já possuísse certificado de 2º grau. Os exames foram extintos em 1996.

A implantação dos programas de Supletivo teve como objetivo atender a demanda de mão de obra não qualificada, oferecendo aos educandos habilitação e capacitação profissional na categoria de técnico ou auxiliar para os que se encontravam na força de trabalho com mais de três anos de experiência e que não possuíam diplomas e/ou certificados que os credenciassem para o exercício de sua função.

O Projeto Lúmen criado em 1973 para capacitar e habilitar profissionais em nível de 1º e 2º grau tem sua base legal fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 5.692/71, Parecer CFE nº 349/72, Resolução CEE nº 1.147/73, Resolução CEE nº 1.090/73, Resolução CEE nº 7191/77, Resolução CEE nº 061/86 e Resolução CEE nº 101/87. O projeto visava habilitar educadores leigos do sistema de ensino no Estado, promovendo curso de

suplência profissionalizante e objetivando, a médio e longo prazo, a capacitação dos educadores não habilitados para o exercício do magistério. Oferecia a esses professores habilitação profissional para o magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau e era ministrado de forma direta e indireta no médio teor de supletividade, com avaliação, durante o processo, por meio de estudos sistemáticos (encontros pedagógicos) e assistemáticos (ensino a distância com material didático indicado pela Unidade de Ensino Supletivo).

O processo avaliativo incluía provas escritas realizadas ao final de cada etapa, trabalhos escritos e debates, estágio supervisionado realizado no decorrer do curso, estudos individualizados em fascículos didáticos e a conclusão após eliminar todas as disciplinas. O curso foi extinto na década de 90.

O Projeto Magister fundamentado na Lei nº 5.692/71 e Resoluções do CEE nº 083/77, 245/78, 266/79, 143/80 e 139/81 integrava, no início, o Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília. Mais tarde estendeu-se pelas regiões norte e médio-norte de Goiás. Elaborado pela Secretaria de Educação de Goiás e de responsabilidade da Superintendência de Apoio Técnico Pedagógico, visava à continuidade da política de capacitação de Recursos Humanos. Foram realizados os projetos Magister I, II e III, com objetivo de capacitar e habilitar educadores não titulados que atuavam no ensino de 1º grau, dando o direito à continuidade de estudos no 2º grau.

O Centro de Estudos Supletivos (CES), implantado e autorizado pela Resolução CEE nº 1.170 de 15/03/74, na época de sua fundação funcionou sem sede própria na Av. República do Líbano, próximo a Praça Santos Dumont, Setor Aeroporto, Goiânia–GO, sob responsabilidade da Superintendência do Ensino a Distância.

O CES oferecia cursos organizados de forma direta e semi-indireta. Os cursos semi-indiretos apresentavam alto teor de supletividade, não exigiam frequência e obedeciam ao ritmo do educando, com avaliação ao longo do processo por eliminação sequenciada dos módulos de ensino. Os cursos diretos tinham baixo teor de supletividade, frequência obrigatória e avaliação no processo com duração de 4 semestres, respaldados pela Lei nº 5.692/71 e normatizados pela Resolução CEE nº 411 de 22 de dezembro de 1977. Atendia adolescentes e adultos que não tinham conseguido, na idade própria, a escolarização regular, quer na parte de Formação Geral, quer na parte de Formação Especial, em níveis de 1º e 2º graus, conforme necessidade da demanda.

Em 1982, o Centro de Estudo Supletivo ganhou sede própria na Rua 233 s/nº Setor Universitário, nessa Capital. A partir de então, a Unidade Escolar que trabalhava apenas com regime semi-indireto (aulas não presenciais) começou a funcionar regularmente, com aulas presenciais nos três turnos e estendendo-se aos municípios de Anápolis e Aragarças. Atualmente, conta com um total de 9 (nove) Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), sendo: 1 (um) em Anápolis, 1 (um) em Aragarças, 1 (um) em Caldas Novas, 1 (um) em Catalão, 2 (dois) em Goiânia, 1 (um) em Iporá, e 2 (dois) em Luziânia.

O Projeto Saturnus, desenvolvido entre 1979 a 1991, foi um curso de Suplência em nível de 1º grau, oferecido aos adolescentes e adultos, com atendimento direto, com baixo teor de supletividade, ou seja, com frequência obrigatória e avaliação no processo. No período de 1979 a 1987, o curso teve duração de 15 meses distribuídos em três semestres e era destinado a educandos com 14 anos completos. Já no período de 1988 a 1991, o curso teve duração de 18 meses, distribuídos em quatro períodos. Esse projeto teve respaldo legal na LDB – Lei nº 5.692/71 e nas Resoluções do Conselho Estadual de Educação – CEE números 101/88 e 144/90. O curso se desenvolveu nos colégios da rede pública Estadual e Municipal.

O Programa de Educação Básica – PEB, regulamentado pelo Parecer CFE nº 871/86, foi implantado para atender Jovens e Adultos maiores de 14 anos, com equivalência às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental incluindo alfabetização. O programa foi extinto em 1993.

O quadro de atendimento do Desu sofreu forte alteração a partir de 1983. Nos dezesseis anos seguintes houve um acentuado declínio do Ensino Supletivo em Goiás. O departamento passou a ser chamado de Unidade de Ensino Supletivo de Goiás. Nessa época, houve a incineração de arquivos e materiais didáticos produzidos nos dez anos anteriores, e a reelaboração do material didático do Projeto Lúmen, propondo revisão geral nos projetos até então desenvolvidos. Foi um período de grande expansão quantitativa de atendimento, mas de baixo aproveitamento qualitativo.

Para o ano de 1984, a Unidade de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual da Educação apresentou outras propostas de ação, segundo o documento intitulado o Ensino Supletivo em Goiás (Goiás SEE, 1983, p.14):

- Implantar projetos, na função de Suprimento, após realização de pesquisa para o atendimento às necessidades da comunidade.

- Adotar um sistema moderno de Arquivo para a Divisão de Exames e Autenticação de Certificados – 1º e 2º graus.
- Implantar o Curso Supletivo de 1º grau/ Via Rádio/ TV, voltando as atenções para a zona rural.
- Realizar Curso de Reforço, visando melhor preparação dos candidatos aos Exames Supletivos Profissionalizantes.
- Reformular o Projeto Saturnus – 1º grau.
- Universalizar o material didático de 1º e 2º graus para Cursos e Projetos, por meio de convênios com a Fundação Roberto Marinho.
- Incrementar o envolvimento das Prefeituras em todos os projetos, cursos e programas.

Na década de 1990, foi proposto o *Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania* (PEAC), que correspondeu à síntese do processo das discussões que ocorreram no Estado. No entanto, as atividades propostas foram implementadas pela Comissão Estadual do Ano Internacional da Alfabetização (AIA) e pela Comissão Coordenadora do Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania, compostas por representantes das Superintendências e Delegacias ligadas à Secretaria Estadual de Educação, Universidades, Associações Comerciais e Industriais, Delegacia do MEC (Demec-GO), Associação Goiana dos Municípios (AGM), União de Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e Sindicatos dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego). A participação nessa intensa mobilização realizada em todo estado em 1990 culminou com a participação de 1.200 representantes de 175 dos 211 municípios de Goiás.

O Projeto Progoiás, implantado em 1992 pelo convênio Secd/Ceteb nº 1.398/91 e normatizado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 003/92, contou com o envolvimento das seguintes entidades:

- Ministério da Educação e Desporto;
- Centro de Ensino Tecnológico de Brasília;
- Secretaria da Educação, Cultura e Desporto;
- Superintendência de Ensino Não-formal;
- Delegacias Regionais de Educação.

O objetivo do projeto era “treinar” educadores a distância, com metodologia de ensino individualizado, atualizando conhecimentos e aperfeiçoando a prática pedagógica, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e a valorização do professor. Foram oferecidos cursos às vinte e seis Delegacias

Regionais de Educação, a educadores que atuavam no Ensino Fundamental: Pré-Escolar; Alfabetização; “Agora eu sei” – 1ª a 4ª séries; Português – 5ª a 8ª séries; Matemática – 5ª a 8ª séries.

O Programa de Educação a Distância – Teleducação foi implantado no Estado de Goiás, em maio de 1992, pela Secretária da Educação Cultura e Desporto. Em seu desenvolvimento, contou com o comprometimento do Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria Nacional de Educação Básica, Fundação Roquette Pinto; Secretaria da Educação Cultura e Desporto/ Goiás/ Superintendência de Educação Não-Formal/ Delegacias Regionais de Educação e Secretarias Municipais de Educação. O Projeto destinado a educadores da rede oficial de ensino no efetivo exercício da função da alfabetização à 2ª série e educandos do último ano do curso de magistério, tinha o objetivo de proporcionar meios de atualização a esse público por meio de sistema inovador de multimeios conjugados, estrategicamente definidos para esse fim. Os programas televisivos eram apoiados por boletins impressos e complementados pelo canal de voz (telefone), que permitia um diálogo entre educadores participantes da experiência e o Centro de Produção Fundação Roquette Pinto.

Além do destaque para EJA, vale ressaltar dois projetos realizados pela Supenfor: Projeto Povo de Terra Kalunga, visando alfabetizar duas mil pessoas na região dos quilombos; e alfabetização em canteiros de obras, com o objetivo de alfabetizar quinhentos trabalhadores da construção civil.

Foram implantados em 1994, cursos supletivos nas funções de Suplência de Educação Geral, de forma direta – Alfabetização, Suplência I (1ª a 4ª série), Suplência II (5ª a 8ª série) e Suplência III (2º grau), normatizados pela Resolução CEE nº 695 de 17 de setembro de 1993 para atender Jovens e Adultos com quatorze anos completos para a Suplência I e II, e dezoito anos completos para Suplência III.

O curso Suplência teve continuidade com a Resolução CEE nº 763 de 24 de dezembro de 1995, sendo oferecido pelos Centros de Estudo Supletivo e algumas unidades escolares estaduais e municipais. Foi extinto em junho de 1999, no segundo semestre do mesmo ano, implantou-se o curso de Educação de Jovens e Adultos tendo sua base legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96, artigos 37 e 38, Lei Complementar Estadual nº 26/98, artigos 54, 55 e 56 e a Resolução CEE nº 568/99. Esse curso passou a configurar-se como modalidade de ensino regular com as funções **reparadora, equalizadora e**

qualificadora, destinado aos que não tiveram acesso à escolaridade em nível de 1º e 2º segmentos – Ensino Fundamental aos maiores de 15 anos e Ensino Médio aos maiores de 18 anos.

Posteriormente entra em vigor a Resolução CEE nº 260/05 (revogando a 568/99) que instituiu a seguinte organização curricular para a modalidade EJA: a Primeira Etapa de 4 Semestres – dois anos – que correspondem ao período do 1º ao 5º ano, e Segunda Etapa de 6 Semestres – três anos – que correspondem ao período do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental; e a Terceira Etapa – Ensino Médio – em 4 (quatro) semestres – dois anos. Para o ingresso na primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental, a idade mínima exigida é de 15 (quinze) anos e para a terceira etapa – Ensino Médio, 18 (dezoito) anos. Com frequência mínima obrigatória de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do semestre letivo; avaliação contínua e cumulativa; acompanhamento especial individualizado; recuperação paralela; **plantão de dúvidas** oferecido no 5º (quinto) dia da semana, destinado à orientação pedagógica e com frequência obrigatória para o educador e facultativo para o educando que pode, com sua presença nesse dia, recuperar-se de uma falta anterior, além dos conteúdos que necessitam ser apropriados.

Os certificados de conclusão do curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos somente podem ser expedidos pela unidade escolar devidamente credenciada e autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e validados se registrados e chancelados pela Coordenação de Educação a Distância – Coedi, conforme a Resolução estadual em vigor.

Atualmente o curso é oferecido pelos 09 (nove) CEJAs e em 344 unidades escolares estaduais de 153 municípios nas 38 regionais; em 202 unidades escolares municipais de 109 municípios de 34 regionais e também em algumas escolas da rede privada.

A Educação para a Diversidade – quilombolas, indígenas, ribeirinhos e assentados –, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, possui programa próprio, direcionado a atender a todos os segmentos em consonância com a legislação vigente e com as Diretrizes da EJA, para o sistema estadual de educação. Contempla, assim, as dimensões fortemente presentes no processo educacional, tais como: as diferentes identidades, a sexualidade, as culturas, as relações de gênero e as relações raciais.

O Projeto de Educação Continuada – Alfabetização para todos – 1º segmento do Ensino Fundamental/EJA, aprovado pela Resolução CEE nº 130 de 20 de agosto

de 2002, destinado aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de ingresso e permanência no Ensino Fundamental na idade própria ou que ingressaram e evadiram da escola semi-alfabetizados, objetiva garantir-lhes o acesso à alfabetização, propiciando-lhes oportunidades de vivenciarem um conjunto amplo de práticas de leitura e escrita e sedimentar atitudes favorável ao uso das linguagens em contexto diverso a fim de que possam alcançar o patamar qualitativo das competências básicas e habilidades definidas para o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Em parceria com os municípios interessados, o Estado oferece esse projeto de alfabetização, que tem como principal característica: a frequência flexível, módulos de ensino, atividades presenciais, estudo individual extraclasse, organização de grupos de atividades de interesse, além de oficinas pedagógicas integradas ao contexto da vida pessoal e familiar. Para o ingresso no projeto, é necessário que o aluno tenha idade igual ou superior a 15 anos comprovada.

Cumpra mencionar o Projeto Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio para alunos Trabalhadores em Empresas – implantado no Colégio Estadual Moisés Santana em Bom Jesus de Goiás, que teve como finalidade garantir o direito universal da educação básica de qualidade para todos, dando oportunidade de acesso ao Ensino Médio. Visa o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. Organizado por módulos/disciplina, permitia aos educandos um sistema de ingresso, permanência e sucesso no curso consonante com as suas necessidades da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Foi estruturado de acordo com as legislações:

- Constituição Federal do Brasil / 1988;
- Lei Federal nº 9.394/96;
- Lei Estadual Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998;
- Resolução CNE/CEB nº 02 – 07/04/98;
- Resolução CNE/CEB nº 03 – 26/06/98;
- Resolução CNE/CEB nº 04 – 08/12/99;
- Resolução CNE/CEB nº 01 – 05/07/00;
- Resolução CEE-GO nº 568 – 22/07/99 normatizado pela Resolução CEE nº 066 de 02 de março de 2004, e com terminalidade em 2008.

Uma ação que merece destaque é a formação continuada de educadores da Secretaria de Estado da Educação – Seduc, em parceria com o MEC – recurso do FNDE, Programa Fazendo Escola, que possibilitou realizar várias formações de

Cabe aqui destacar que a criação da Secad/MEC em nível nacional trouxe grandes contribuições nos avanços das reflexões da EJA no contexto estadual, tendo como base destas reflexões a questão da diversidade.

Em 2006, com o Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, houve a inclusão da modalidade da Educação de Jovens e Adultos em seu financiamento, que antes era destinado a educandos do Ensino Fundamental seriado.

Segundo Timothy Ireland (2009), o fato de a EJA ter sido incluída no Fundeb foi fundamental, pois garantiu a ela uma fonte estável de recursos, o que antigamente não se tinha.

Atualmente, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO) por meio da Coordenação de Educação a Distância (Coedi), busca aprimorar o seu projeto de atendimento às demandas da Educação de Jovens e Adultos de forma a atender as necessidades deste público, por meio da implementação de proposta pedagógica diferenciada que propicie a aprendizagem significativa e a inclusão do educando. Uma de suas características é atender aqueles que possuem uma trajetória profissional com jornada de trabalho exaustiva e incompatível com o cumprimento das exigências de cursos regulares. É autorizado pela Resolução CEE nº 281 de 2003 – Ensino Fundamental e Resolução CEE nº 295/2005 – Ensino Médio, fundamentado pelo Parecer CNE/CEB nº11/2000 Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e Resolução CEE nº 260/05.

Considerando as políticas públicas nacionais implantadas, a Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a Secretaria de Estado da Justiça, Convênio nº 73/05 MEC, por meio da superintendência de Educação a Distância – Sued, atualmente Coedi, aderiu ao Projeto Educando para a Liberdade, que visa contribuir para elevar a escolaridade em nível Fundamental e Médio de reeducandos de 33 (trinta e três) agências prisionais do Estado de Goiás.

Por acreditar que a escolarização dos detentos deve resultar na melhoria da qualidade de vida, sobretudo na redução dos índices de criminalidade e possibilitar condições de reinserção social, a Seduc/GO propôs esse nível de atendimento, respeitando as orientações curriculares da Educação de Jovens e Adultos, normatizadas no Estado.

O curso funciona como extensão de unidades escolares estaduais autorizadas para oferecer EJA, sendo estruturado em 100 (cem) dias letivos por semestre. As atividades pedagógicas são organizadas nos mesmos parâmetros

dessa modalidade de ensino. Os educadores são de preferência efetivos, com extensão de carga horária da unidade escolar de lotação.

Esse projeto tem acompanhamento e avaliação da equipe técnico-pedagógica de EJA, da Coordenação de Educação a Distância – COEDi, respaldado na Lei Federal nº 9.394/96, Lei Estadual Complementar nº 26, de 28 de novembro de 1998; Resolução CNE/CEB nº 02/98; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº1/2000 e Resolução CEE nº 568 de 22 de julho de 1999, atualmente revogada pela Resolução CEE nº 260 de 18 de novembro de 2005.

Outra importante ação desenvolvida é o Projeto Rede Colaborativa que vem atender à formação continuada de educadores que atuam na EJA. Trata-se de curso de atualização pedagógica, desenvolvido em ambiente virtual e-Proinfo, destinado às duplas pedagógicas das Subsecretarias Regionais de Educação, aos educadores dos Núcleos Tecnológicos de Educação – NTE, educadores e aos coordenadores pedagógicos das unidades escolares que oferecem esta modalidade de ensino.

O objetivo é contribuir para a formação e atuação dos profissionais das áreas técnicas e pedagógicas no gerenciamento do processo de auto-formação continuada, possibilitando a troca de experiências, pelos profissionais que vivenciam essa prática, contribuindo para o processo de ação-reflexão-ação. A carga horária é de 180 horas com direito a certificação aos concluintes, aprovado pelo CEE por meio do Parecer nº 555 de 23 de outubro de 2008.

Contamos com o Programa Brasil Alfabetizado que tem o objetivo de contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC), é o órgão responsável pela coordenação e pelo gerenciamento do Programa em todo o País.

A Secretaria de Estado da Educação aderiu ao Programa, assinando o Termo de Compromisso. A Coordenação de Educação a Distância é o órgão da Seduc responsável pelo planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa em Goiás.

Em relação à educação no campo, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em parceria com Secad/MEC, está implantando o ProJovem Campo: Saberes da Terra – um programa nacional de educação de jovens e adultos voltado a agricultores familiares, que integra qualificação social e profissional considerando as especificidades do campo. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) está construindo políticas que dialoguem com a diversidade dos povos do campo e que reconheçam os jovens do campo como sujeitos de direitos em conformidade com a Lei nº 9.394/1996 e tem por base legal:

- ❖ Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.
- ❖ Lei Nº 11.692, de 10 de junho de 2008
- ❖ Resolução CD/FNDE Nº 45, de 14 de agosto de 2009
- ❖ Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002
- ❖ Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004

A Coedi vive hoje um momento de revitalização de propostas e projetos na área de Educação de Jovens e Adultos, em busca de sua identidade. O grande desafio é incluir os educandos nas dimensões individual, profissional e social e eliminar o estigma de educação compensatória destinada às pessoas que não conseguiram sua permanência no ensino regular na idade própria. A EJA precisa ser vista numa perspectiva mais ampla, dentro do conceito de educação e aprendizagem que ocorre ao longo da vida.

Na defesa desses princípios é que a Coedi propõe a construção destas diretrizes para Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás.

2. O papel da EJA no contexto da sociedade

Os processos educativos ao longo de sua trajetória passaram por várias transformações. Sabemos que a educação, tanto formal quanto a não-formal, sempre buscou instrumentalizar seus educandos para o exercício do trabalho, ou seja, sua função foi na maior parte do tempo a de responder às necessidades de produção.

A fim de superar esta relação direta da educação com a demanda de trabalho, é fundamental compreender o sentido desse processo na vida dos educandos que não tiveram acesso ou continuidade da escolarização na idade própria.

A Educação de Jovens e Adultos, visando à transformação necessária com o objetivo de cumprir sua função de preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, necessita de mudanças significativas. Essas mudanças estão norteadas pelos valores apresentados na Conferência Internacional

de Hamburgo, na Lei nº 9.394/96, no Parecer nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Resolução CNE/CEB nº 1/2000).

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Nessa linha, a Educação de Jovens e Adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiência e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez, seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. Por exemplo, o Brasil também vai conhecendo uma elevação maior da expectativa de vida por parte de segmentos de sua população. Os brasileiros estão vivendo mais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de brasileiros com mais de 60 anos estará na faixa dos 30 milhões nas primeiras décadas do milênio. É verdade que são situações não generalizadas devido à baixa renda percebida e ao pequeno valor de muitas aposentadorias. A esta realidade promissora e problemática ao mesmo tempo, se acrescenta, por vezes, a falta de opções para as pessoas de a terceira idade poder desenvolver seu potencial e suas experiências vividas. A consciência da importância do idoso para a família e para a sociedade ainda está por se generalizar.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimento por toda vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar

em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos como modalidade educacional que atende a um público diversificado composto em sua maioria por trabalhadores, tem como objetivo e finalidade a formação humana, o acesso à cultura geral, possibilitando ao educando alcançar outros níveis de ensino.

E para tanto, é necessária a criação de situações pedagógicas satisfatórias para atender as dificuldades de aprendizagem específicas dos educandos em uma realidade injusta, em que muitas pessoas não tiveram oportunidades nem direito à escolarização.

Contudo, esta construção curricular vem proporcionar meios de ensino para a transformação dos educandos desta modalidade, favorecendo-os na discussão, reflexão e participação efetiva na construção de uma aprendizagem significativa, centrada nos eixos: pensar, sentir e fazer de modo crítico. Vem também contribuir, de forma relevante, para a aprendizagem dos educandos, orientada pela idéia de educar para a vida, para o mercado de trabalho e com perspectiva de um ensino de qualidade e permanência. Tendo em vista a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de outras formas de socialização dos conhecimentos e culturas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada para o cidadão, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem, na Educação de Jovens e Adultos seja coerente com os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. E, ainda, que estimule à criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilite a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviverem com o incerto e o imprevisível, acolher, conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e aleatórias de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício da liberdade responsável.

Fundamentado no princípio pedagógico da interdisciplinaridade, tem-se presente que esta prática pressupõe que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos e que o educando deverá ter desenvolvido

sua capacidade de perceber essa relação entre os vários conhecimentos, entendendo as disciplinas como partes das áreas de conhecimentos que carregam sempre certo grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, sendo necessário buscar uma compreensão mais ampla da realidade. E, na observância da contextualização, a escola terá presente que, diante do mundo globalizado que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária, indispensável à humanidade na construção da paz, da liberdade e da justiça social.

3. Sujeitos da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender um público ao qual foi negada a educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Para conhecer o sujeito da EJA no Estado de Goiás, considerando que ele está inserido na realidade de uma determinada comunidade, foi proposto um questionário diagnóstico, respondido por 8,32% dos educandos matriculados nas 350 unidades escolares da rede Pública Estadual² que oferecem a modalidade de ensino. Por meio deste diagnóstico, levantamos uma série de informações a respeito do cotidiano das pessoas, seu processo de organização, e como se relacionam com o ambiente onde vivem. Segundo dados coletados pela Coordenação de Educação a Distância 2000/01, entre os educandos matriculados nessa modalidade de ensino nas redes estadual e municipal, 37,56% estão na faixa etária de 20 a 29 anos. Na 1ª etapa do Ensino Fundamental, a incidência é na faixa de 30 a 39 anos, representando 30,6%; na 2ª etapa do Ensino Fundamental 31,64% dos alunos estão na faixa de 20 a 29 anos e na 3ª etapa, no Ensino Médio, 47,38% dos educandos estão na faixa etária de 20 a 29 anos. Com o resultado da pesquisa/diagnóstico realizado em 2009 nas unidades escolares de EJA da rede estadual de ensino, constatou-se que a faixa etária dos educandos permanece a mesma.

É fundamental conhecer quem é esse sujeito, para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elemento concreto na formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade.

² Educandos da rede pública municipal e particular, não foram contemplados na aplicação do questionário diagnóstico para a construção das Diretrizes.

São homens e mulheres, trabalhadores/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos, periféricos, de favelas e vilas, jovens, adultos e idosos, não se limitando a uma faixa etária, mas à diversidade sociocultural de seu público, composto por população do campo, por pessoas em privação de liberdade, com necessidades especiais, remanescentes de quilombos, afro-descendentes, indígenas, entre outros. São sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, o que compromete uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Vivem no mundo urbano industrializado burocratizado e escolarizado, trabalhando, em geral, em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São ainda excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade por repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mundo do trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos – trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem –, direitos esses fundamentados na legislação vigente. São sujeitos que necessita de uma prática dialógica, atendimento especial por parte de todos os envolvidos na educação. O grupo gestor deve estar comprometido com as ações desenvolvidas na integração da aprendizagem desses educandos.

O papel do educador de jovens e adultos não é de figura central, mas é de mediador do conhecimento. É preciso saber trabalhar em processos de construção, através da interatividade com os educandos e o meio.

Para isso, precisa ser reflexivo em suas ações. Claro que esta nova atitude pode gerar sacrifícios e até inseguranças, criando a fragmentação. Não é a questão de aumentar trabalho, mas de repensar a forma dele. A formação permanente de professores é a saída para assegurar a atitude positiva diante do novo desafio através da troca de experiências, atualização das práticas metodológicas que levem em consideração as experiências, os valores e as atitudes de cada educando.

Os educadores devem desenvolver estratégias de aprendizagem que favoreçam a autonomia, a sensibilidade para trabalhar com a diversidade; avaliar

seus programas e carências; ajudar o educando a tomar consciência “de como” a aprendizagem se realiza. Devem, também, propiciar alternativas de “convívio” para que esta não se encerre no espaço ou no período de aula propriamente dito.

Os professores de EJA, (conforme resultado do diagnóstico aplicado nas unidades escolares das 38 Subsecretarias Regionais de Educação que oferecem essa modalidade de ensino), em sua maioria, são graduados e trabalham nos três turnos com uma sobrecarga de 60 horas semanais, e não são professores exclusivos dessa modalidade. Alguns completam a carga horária em outra unidade escolar, dificultando sua prática docente, não disponibilizando de tempo para participar de todas as atividades desenvolvidas na unidade escolar, como grupo de estudo, trabalho coletivo, socialização de projetos interdisciplinares, debates etc.

A maioria dos educandos de EJA não possui autoestima por viver numa sociedade que os faz desacreditar da própria capacidade cognitiva. Assim, cabe ao educador encontrar meios de fazer os educandos acreditarem em si mesmos. É preciso ter sensibilidade para ouvir e interpretar seus comportamentos e conhecimento prévio considerando os vínculos entre educação, trabalho e práticas sociais, políticas e culturais. A chave para quem trabalha com EJA deve ser o reconhecimento dos educandos como iguais, construtores e portadores de cultura e de saberes, esse é o primeiro passo para o sucesso. Afinal, eles estão voltando para a escola em busca da educação que o mundo do trabalho exige. Portanto, é necessário, logo de início, entender a forma de pensar e de construir o conhecimento dos adultos e esta, é uma dificuldade entre os profissionais da educação.

Ressalta-se, ainda, que a dificuldade de efetivação da Educação de Jovens e Adultos dentro de um padrão de qualidade está mais na questão metodológica. A Coordenação de Educação a Distância visa fazer da escola um espaço em que se viabilize a implantação de grupos de estudo, com a finalidade de diagnosticar a prática pedagógica, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem do educando. Entretanto, que esta formação seja planejada por área de conhecimento incluindo a formação para a Diversidade de acordo com a Lei nº 10.639/03 e Parecer CNE/CEB 003/2004. Com base nas sugestões bibliográficas oferecidas pela gerência de ensino de EJA e com o apoio das SREs, com acompanhamento das duplas pedagógicas, pode ser realizada no dia coletivo, conforme a organização da unidade escolar.

Além dessa formação continuada nas unidades escolares, serão oferecidas capacitações aos professores desta modalidade de ensino em todas as Etapas da Educação Básica, conforme contemplado no Plano de Ação Articulada (PAR).

Com as Matrizes de Expectativas de Aprendizagem, os educadores poderão nortear na escolha dos livros didáticos mais adequados, os quais serão distribuídos a partir de 2011 pelo governo federal, sendo entregues nas escolas públicas que oferecem EJA. A decisão consta da Resolução nº 51 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja norma cria o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA).

Como não existe abundância de materiais específicos para essa modalidade de ensino, é preciso pesquisar e ser criativo. Um dos caminhos para driblar a questão é criar estratégias de autoformação.

4. Objetivos da EJA

A Educação de Jovens e Adultos ministrada em estabelecimentos de ensino mantidos pelo Poder Público Estadual tem por objetivo:

1 – Assegurar o acesso a escola para aqueles que não freqüentaram em idade apropriada e a continuidade de estudos possibilitando-lhes concluir a educação básica e alcançar outras modalidades e/ou nível da educação, sobretudo na perspectiva da educação ao longo da vida;

2 – Garantir a sistematização e a apropriação do conhecimento nas diversas áreas (científicas, tecnológicas e históricas), incorporando novos saberes e competências próprias da faixa etária do educando jovem e adulto;

3 – Privilegiar as interações de experiências do educando jovem e adulto, visando fortalecer a sua autoestima e identidade cultural.

5 - Síntese Analítica do Diagnóstico - EJA na Rede Estadual de Ensino

Para nortear a construção das Diretrizes Pedagógicas de EJA no Estado de Goiás, foram aplicados questionários diagnósticos, com questões abertas e fechadas, às 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA, jurisdicionadas às 38 SREs. Os questionários foram direcionados aos segmentos

educandos, educadores, gestores e administrativos que compõem a comunidade escolar, conforme quadro a seguir:

Resumo Geral dos Questionários Diagnósticos EJA		
UNIDADE ESCOLAR (UE)	Quantidade por UE	Total Aplicado em 343 UEs
Gestores	4	1.372
Educadores	9	3.087
Administrativos	5	1.715
Educandos	20	6.860
Total de participantes	38	13.034

Fonte: COEDi

Diante dos resultados desse diagnóstico, foram realizadas diversas análises, as quais são apresentadas nos próximos itens.

5. 1. Educandos

Segundo os dados coletados no diagnóstico constatou-se que é na Terceira Etapa – Ensino Médio – o maior número de educandos atendidos, com faixa etária entre 18 a 24 anos; a maioria deles são casados (as), têm cor predominante parda ou mulata.

Ficou evidente neste diagnóstico a necessidade de aumentar o número de aulas de: Linguagem e Códigos e suas Tecnologias (33,51%), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (25,15%) e Matemática e suas tecnologias (24,22%). Eles justificaram que este aumento do número de aulas é necessário para um melhor desempenho em estudos posteriores.

Questionados sobre os motivos do retorno à escola e o tempo relativo ao período de afastamento, responderam ser a busca de formação básica necessária para continuar os estudos e ingressar em universidade; o tempo de afastamento com maior incidência foi o de mais de 10 (dez) anos.

Segundo os educandos, os conhecimentos adquiridos por meio dos conteúdos ministrados estão relacionados às necessidades do mercado de trabalho. A maioria dos educandos, 27,82%, reivindica horário flexível de aula na entrada e saída.

O diagnóstico aponta que os educandos aprovam as condições físicas da unidade escolar a qual frequentam, faltando apenas um espaço de atendimento aos filhos e netos.

Quanto à merenda escolar, 70,10% estão satisfeitos.

Em relação ao atendimento aos portadores de necessidades especiais, responderam que a maioria das unidades escolares não possui acessibilidade em: sinalizadores, rampas, portas alargadas e telefones públicos.

A grande maioria demonstrou satisfação quanto ao curso, a quantidade de semestres, a duração das aulas, ao respeito e a valorização de suas experiências. Desses, 93,47% responderam que nunca sofreram nenhum tipo de discriminação. Do total, 83,29% preferem aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos e afirmaram que as aulas contribuem para sua formação, destacando que os professores têm autoridade, firmeza e respeito por eles.

Quanto à leitura, 33,47% ressaltaram a valorização e a importância em sua formação, declarando que preferem ler revistas de informações gerais; destacaram, ainda, que o Plantão de Dúvidas favorece esse aprendizado, sendo o mesmo necessário e produtivo.

Sobre o aspecto socioeconômico do educando, 27,47% contam com uma renda mensal de um salário mínimo. Sobre a situação empregatícia, 61,54%, estão empregados, com variadas jornadas diárias de trabalho.

Quanto ao número de pessoas que moram na mesma residência, 70,10% são de 2(duas) a 4(quatro) pessoas. E a situação de moradia que predomina é a da casa própria.

Quanto à naturalidade, 70,08% dos educandos são da região Centro-Oeste. Quanto ao grau de escolaridade de seus pais, prevalece o ensino fundamental incompleto.

5.2. Educadores

No diagnóstico aplicado a esse segmento, constatou-se que:

Sobre o plantão de dúvidas, 62% dos educadores responderam que seguem as orientações da SEDUC/COEDi, 18% desconhecem essas orientações e uma minoria não realiza o plantão de dúvidas.

Do total de professores que responderam o diagnóstico, 45% reivindicaram metodologias direcionadas à EJA; 15% solicitaram formação específica para essa modalidade; 14% requereram material didático e laboratório para alunos e professores e os demais deram respostas diversificadas. Outro fator relevante apontado foi a inserção de disciplinas profissionalizantes no currículo da EJA.

Sobre a situação funcional dos professores de EJA, 85,46% são efetivos estatutários, 30,25% trabalham na Terceira Etapa - Ensino Médio - sendo sua

atuação no magistério de 11 a 20 anos. Destes 59,15% são casados e/ou moram com companheiro(a) sendo 76,95% do sexo feminino, com a idade acima de 36 anos.

Quanto ao questionamento sobre o que os levaram a atuarem em EJA, 61,57% dos professores a escolheram por gostarem de trabalharem nessa modalidade de ensino.

Apesar de 54,24% dos professores que atuam em EJA não terem tido formação específica nessa modalidade, 96,48% são pós-graduados, possuindo até 4(quatro) anos de atuação e tendo a concepção de que EJA é uma modalidade de ensino diferenciada.

Sobre temáticas a serem trabalhadas na formação continuada em EJA, grande parte dos professores consideram relevante abordar os temas elencados:

- Sujeito da EJA e processo de Aprendizagem;
- Metodologia e Avaliação na EJA;
- EJA e o mundo do trabalho.

Sobre os aspectos positivos de EJA, 78,37% dos professores consideram importante o resgate da possibilidade de os educandos concluírem seus estudos; e quanto aos aspectos negativos, 53,33% deles afirmam ser a evasão escolar e a ausência de uma proposta específica para essa modalidade de ensino.

Quanto ao trabalho do professor em relação aos educandos com necessidades especiais, 55,11% responderam que conseguem desenvolver atividades flexibilizando e adequando o currículo de acordo com suas especificidades e 87,39% ressaltaram a importância de sua participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola; e sobre a construção da Proposta Curricular da Escola, 38,61% dos professores responderam que as reuniões são realizadas mensalmente e 82,34% disseram existir na unidade escolar momento específico para discussões, estudos e planejamentos.

Quanto aos desafios para atuar na modalidade de EJA, 28,39% dos professores disseram que o maior desafio é atender os educandos/trabalhadores que requerem flexibilidade no horário e no calendário escolar. Outro desafio é o de respeitar o tempo de aprendizagem dos educandos, acolhendo-os em sua retomada da vida escolar.

Questionados sobre a existência de ações específicas para a modalidade na proposta pedagógica da unidade escolar, 85,32% dos professores responderam que

existem ações específicas de EJA na Proposta Pedagógica e que atendem também as diversidades dessa modalidade de ensino.

Quanto à avaliação, 76,26% dos professores consideraram insuficientes os semestres a carga horária e tempo de duração das aulas.

Dos professores questionados, 46,76% trabalham no Ensino Fundamental seriado em outras instituições. Enfatizaram que os recursos didáticos/fonte de pesquisas mais utilizados para elaboração das aulas são:

- filmes;
- vídeos;
- retroprojeto.

Destacaram como fonte de pesquisa, livros didáticos e paradidáticos, e afirmaram usar como referencial teórico a *Reorientação Curricular* da COEDi.

Em relação à contribuição das duplas pedagógicas e técnicos dos NTEs no trabalho do professor e como é utilizado o plantão de dúvidas, 42,88% dos professores responderam que as duplas contribuem promovendo periodicamente momentos de estudos com a equipe escolar assegurando práticas reflexivas e didáticas; entretanto, 87,83% julgaram desnecessário o contato direto das duplas pedagógicas com os professores. Já, 34,52% desconhecem o trabalho dos técnicos dos NTEs, e 71,33% utilizam o plantão de dúvidas para auxiliar nas dificuldades dos educandos.

5.3. Gestores

Segundo o diagnóstico, o grupo gestor enfrenta dificuldades na falta de apresentação de documentos que registram a vida escolar do educando, na burocracia da escrituração e no processo de reconhecimento do curso. Ainda ressaltam a dificuldade para a aplicação da classificação.

Quando questionados sobre os aspectos importantes que devem constar nas diretrizes, 29% gostariam que o currículo da EJA fosse integrado com o profissionalizante. Os mesmos reivindicaram valorização da modalidade EJA e formação específica para os professores.

Alguns dados sobre o grupo gestor:

- 40% possuem de 11 a 20 anos de atuação no magistério;
- 55,47% trabalham na EJA entre 05 a 10 anos;
- 98,6% possuem especialização em área específica;

- 69,25% são casados (as) e/ou moram com companheiro(a);
- 78,94% têm acima de 36 (trinta e seis) anos;
- 86,82% são do sexo feminino.

De acordo com o resultado do diagnóstico, 63,52% dos gestores considera a EJA uma modalidade de Ensino diferenciada sendo que a maioria deles trabalham em unidades escolares que oferecem a Segunda e Terceira Etapas.

Entre os aspectos positivos, o de maior incidência foi a possibilidade de os educandos poderem concluir seus estudos e, entre os negativos, o que teve maior incidência foi a evasão, correspondendo a 72,95% dos casos.

Sobre a melhoria da articulação entre as redes Estadual e Municipal de Educação, 56,82% responderam que há, frequentemente, reuniões entre subsecretários (as) estaduais e secretários(as) municipais para discutirem e socializarem as propostas pedagógicas e normativas referentes às questões da EJA. Nesse contexto, 39,22% disseram que o referencial teórico-metodológico que fundamenta a prática de seus professores é a *Reorientação Curricular* da SEDUC/COEDI.

O grupo gestor consegue envolver seus professores e demais funcionários na construção da proposta com reuniões ordinárias focando especificamente questões da EJA, e, a periodicidade desses encontros, segundo 35,43% dos gestores, é mensal.

Para 42,70% dos gestores não há dificuldade para a realização das atividades pedagógicas e administrativas entre os turnos de funcionamento e as modalidades da educação básica ofertadas na unidade escolar. O atendimento aos educandos com necessidades especiais é realizado pelo grupo gestor juntamente com os professores, os quais promovem atividades específicas para esses educandos.

No que se refere ao trabalho das duplas pedagógicas, 66,08% dos gestores afirmam que elas se fazem presentes e orientam de acordo com as dúvidas sobre EJA.

5.4. Administrativo

Perguntou-se a esse segmento, como as duplas pedagógicas contribuem com seu trabalho. 35% responderam que elas não acompanham/orientam e solicitam orientação para o desenvolvimento de suas atividades. Entre as reivindicações elencadas destacam-se: cursos de formação para esse segmento (29%); respeito, valorização e reconhecimento profissional (25%).

Quanto à situação funcional dos servidores administrativos, 67,41% são efetivos e trabalham com essa modalidade há mais de 11 anos; 62,98% são casados(as), moram com companheiro(a); 33,99% têm de 45 a 59 anos, prevalecendo o sexo feminino. Em sua maioria são bibliotecários (as); 32,03% possuem Ensino Médio completo e 14,24% possuem pós-graduação. Sobre a concepção de EJA, 13,30% desses profissionais responderam que é de *aligeiramento* de estudo.

Quanto à estrutura física da unidade escolar, 52,44% responderam que é adequada para os educandos da EJA. No que se refere ao aspecto positivo, 77,90% responderam que a EJA possibilita aos educandos concluírem os estudos; quanto ao negativo, 44,20% consideram o recurso financeiro destinado à merenda escolar insuficiente.

Referente ao relacionamento dos profissionais que atuam na EJA, 39,26% o considera bom. Sobre a proposta pedagógica, 52,23% afirmam a importância da participação de todos no processo de elaboração e execução, 66,97% disseram participar das discussões sobre EJA, 87,48% consideram-se educadores de EJA. 47,58% aprovam a qualidade da merenda escolar servida na unidade.

Após análise dos resultados, várias ações foram discutidas e diante do cenário atual de Educação de Jovens e Adultos em Goiás, foram realizadas algumas dessas ações objetivando atender as reivindicações de todos os segmentos envolvidos.

Foi realizada a formação de professores de EJA nas 38 SREs, abordando as temáticas: Currículo, Metodologia e Avaliação além da análise das Matrizes Curriculares Preliminares da Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental de EJA. Parte da equipe administrativa também recebeu formação quanto às orientações operacionais da EJA.

Após esse diagnóstico, foi elaborada a Matriz Curricular da Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental e Terceira Etapa – Ensino Médio - atendendo às reivindicações dos educandos.

A EJA foi incorporada ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD EJA/2010, sendo essa uma conquista esperada por todos, objetivando um maior direcionamento e apoio para os educandos e educadores. Esse material será disponibilizado às unidades escolares que oferecem EJA - Primeira e Segunda Etapas, a partir do primeiro semestre/2011.

Os resultados desta pesquisa, na íntegra, foram anexados a este documento, sob forma de gráficos.

6. Metas de Governo – Plano Estadual de Educação

Segundo os dados coletados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2006, há um número elevado de pessoas, com 15 anos ou mais, fora da escola, o que evidencia um quadro socioeducacional que precisa ser revertido.

O desafio que se coloca é o de ampliar a oferta de vagas, para receber os jovens e adultos na rede pública de ensino, a eles garantindo todos os meios para a realização da educação básica com qualidade, buscando favorecer a inclusão social, proporcionando alternativas de atendimento, de acordo com as especificidades locais e regionais e, quando necessário, interligadas às propostas de cursos profissionalizantes básicos.

No entanto, deve-se atuar na qualificação do professor de EJA, proporcionando-lhe formação continuada – presencial e a distância, seja pela Rede Colaborativa de EJA e mediante a organização de grupos de estudo, na própria escola, seja no mesmo município, com a participação de professores de diversas unidades escolares de EJA.

Conforme o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, que estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem seus Planos Decenais, a Secretaria de Estado da Educação elaborou o Plano Estadual de Educação – PEE, aprovado pela Assembleia Legislativa e instituído pela Lei Complementar nº 62 de 09/10/2008 para 2009 – 2017. Foram definidas para essa modalidade de ensino as principais metas:

- Definir diretrizes e ações para a modalidade EJA, de forma a assegurar a permanência e certificação dos estudantes matriculados, respeitando a especificidade e diversidades locais e regionais.
- Assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos correspondente a todos os níveis da educação básica.
- Garantir a abertura e manutenção de cursos de EJA em todas as regiões do Estado, prioritariamente naquelas que apresentem baixo índice de desenvolvimento humano e social.
- Capacitar professores, coordenadores pedagógicos e diretores com formação que possibilite uma compreensão efetiva da EJA, com distribuição por polos regionais.

- Organizar, fortalecer e apoiar grupos de estudos da EJA sejam regionais, municipais ou de escolas.
- Fortalecer relações e alianças com outras instituições governamentais e não-governamentais e setores produtivos, para viabilizar ações integradas da EJA, incluindo a formação profissional básica.
- Implantar sistema de monitoramento e avaliações, apoiado em estrutura informatizada de registros e informações.
- Manter intercâmbio com as IES que formem recursos humanos para a atuação docente, com a finalidade de desenvolver pesquisas de novas metodologias e de produzir materiais didáticos adequados aos educandos jovens e adultos.
- Promover a formação e qualificação de agentes prisionais, educadores e técnicos pedagógicos, para atuarem no programa de educação prisional e de jovens em situação de risco social.

A Seduc/Coedi, em atendimento às Metas do Plano Estadual de Educação, desenvolve as seguintes ações: Rede Colaborativa, Projeto Educando para Liberdade, Brasil Alfabetizado, Proeja, ProJovem Campo – Saberes da Terra, Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, também com participação da Equipe Técnica Pedagógica de EJA no Grupo de Estudo de Educação de Jovens e Adultos (Geaja) da UFG e no Fórum Goiano de EJA.

7. Currículo na EJA

Como bem sabemos, o currículo foi inventado há menos de 500 anos, com o objetivo de ordenar/organizar o que e como ensinar nas escolas. É ele que define o que ensinar e aprender, e como ensinar e aprender. Esse “o que ensinar”, implica selecionar, por meio de um repertório cultural muito amplo, o que deve ser trazido para a escola, isso é, o que deve ser transposto para fazer parte do repertório da educação escolar. É claro que a transposição – de âmbito mais amplo (da sociedade) para um âmbito mais restrito (da escola) – não é feita de modo automático, linear e sem modificações. Isso significa, então que o currículo é um artefato cultural que, ao mesmo tempo em que faz uma transposição cultural – da “cultura social” para a “cultura escolar” – faz uma “transformação” daquilo que compunha a cultura da qual ele foi “extraído”. (*SALTO para o futuro – ano XVIII - boletim 22 - outubro de 2008*)

O termo currículo tem várias definições que, segundo alguns autores, têm os mesmos significados:

- De acordo com Moreira (1994), currículo significa modos como a educação é concebida
- Para Silva (1999), a questão central que se encontra em qualquer teoria de currículo é a de saber qual o conhecimento considerado digno de ser ensinado e aprendido nas escolas [...]
- Ainda, segundo Silva (1999)[...], os currículos buscam modificar as pessoas que os “vivenciam”.

A proposta curricular é entendida no âmbito dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para EJA, como referencial para a organização do trabalho pedagógico. Esse documento sugere o respeito à concepção pedagógica própria e à *pluralidade cultural brasileira*, portanto aberta, flexível e adaptável à realidade de cada região. Essa concepção valoriza o ideal da educação popular e destaca o valor educativo do diálogo da participação, do saber dos educandos e estimula um desempenho inovador dos educadores. A escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda a forma de discriminação, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico raciais, culturais e religiosas.

A educação do futuro exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejuntar ciência e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura. Edgar Morin, em *Os Sete Saberes*, expõe não um credo a ser cumprido acriticamente, mas um desafio cognitivo a todos os pensadores empenhados em repensar os rumos que as instituições educacionais terão de assumir, se não quiserem sucumbir na inércia da fragmentação.

A ênfase no conhecimento escolar justifica-se, assim, por ser a escola um espaço privilegiado de construção e de reconstrução dos conhecimentos historicamente produzidos. O que sugerimos não é uma absorção passiva de tais conhecimentos, mas uma apreensão ativa que proporcione aos estudantes condições para melhor entender o mundo em que vivem e nele operar.

[...] o currículo não deve ser tratado como um elemento isolado do contexto social de produção, isto é, o currículo é resultado da interação de forças que constituem os pilares de um grupo social dominante. ... O currículo tem uma relação com um modelo de sociedade, na medida em que através do currículo difundem-se conhecimentos, valores, conceitos, interpretações dos fatos sociais, e visões de mundo. (Surubi, Maria Irmã. Curriculum. Buenos Aires, Stella, 1971, p. 34 apud Borges e Cunha, ABENGE, vol. 20 nº 2, dezembro de 2001)

O currículo de Educação de Jovens e Adultos deve conter os conteúdos a serem situados no tempo e no espaço e organizados de forma a favorecer uma representação dos conhecimentos menos fragmentada e mais integrada, articuladas aos problemas enfrentados pelos alunos em sua vida social e produtiva. Conteúdos atualizados que reflitam as transformações que ocorrem na sociedade, no mundo do trabalho e no campo da ciência. Nesse sentido, é impossível desconsiderar a enorme quantidade de informação produzida pela sociedade atual, o que traz para seleção de conteúdos um novo desafio: O que privilegiar? O que considerar atual e relevante?

Podemos dizer que, com relação à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do educando com o mundo físico e social a sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com os saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente. Na seleção dos conteúdos a constar dos programas de escolarização, a prioridade seria, então, a da abordagem de conhecimentos relacionados à vida social e a compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana. As formas mais tradicionais de seleção e abordagem de conteúdos encontrados no ensino seriado devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo.

Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para ensino-aprendizagem na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades. Conforme questionário diagnóstico aplicado aos segmentos desta modalidade de ensino, foi detectada a importância de trabalhar eixos temáticos para o desenvolvimento de uma concepção metodológica que estimule o professor a organizar os conteúdos em atividades que se aproximem do universo cultural dos estudantes, valorizando reflexões sobre as relações que a educação estabelece com a realidade social vivida pelo jovem ou adulto, por meio de uma abordagem que integre diferentes áreas do conhecimento, com objetivo de torná-lo significativo, o que contribuirá para permanência e promoção dos (as) participantes dessa modalidade de ensino. Destacamos, também, que as habilidades a serem desenvolvidas com o estudo proposto, devem priorizar leitura, compreensão e

produção de textos, lembrando que ler e escrever em todas as disciplinas é responsabilidade do educador e um direito do educando.

Das reflexões realizadas sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos, no processo de elaboração, identificaram-se os seguintes eixos norteadores:

- leitura e produção de texto em todas as áreas;
- cultura local e as relações sociais para o trabalho.

Definir os rumos e inovar, preservando práticas e tradições, dando sentido à vivência do aluno, é trabalhoso e exige reflexão de educadores e comunidade educativa. Exige refletir e perguntar permanentemente sobre os modos de organizar o trabalho, os tempos e os espaços na escola para compreender a prática vigente e o que justifica sua presença; e mais: exige analisar detidamente o currículo, como elemento central da atuação mais específica e singular da escola.

O educador que atua na EJA deve estar ciente das especificidades didático-pedagógicas do trabalho com este público e consciente da necessidade de se formar continuamente, refletindo sua prática diária, transformando-se como profissional e como pessoa. (...) Uma das habilidades necessárias à prática destes profissionais é estabelecer as articulações entre os saberes de experiência trazidos pelos alunos de EJA e o conhecimento escolar. (Belo Horizonte: SMED, 2000, p.51-2).

8. Estratégias Metodológicas

Em um estudo de natureza formativa, compreensiva ou científica, faz-se necessário o uso de metodologias para o entendimento do trabalho a ser realizado. Em educação não é diferente o uso de metodologias é quase que obrigatório. Como formular um estudo acerca de um determinado assunto sem conhecer que passos percorrer? Como chegar aos objetivos e suas estratégias precisas ou hipotéticas?

Quando falamos em “metodologias” queremos deixar claro que existem diferentes metodologias e cabe ao educador conhecê-las, para aplicá-las de modo a conduzir o educando ao caminho mais apropriado rumo ao conhecimento.

Ressignificar a compreensão dos educadores acerca dos conteúdos é fundamental quando se pretende empreender práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos educandos. Se diferentes conteúdos se aprendem de diferentes formas, não podemos organizar uma rotina pedagógica que desconsidere tal diferenciação.

O planejamento das rotinas de sala de aula deve considerar as exigências sociais do contexto atual e suas demandas como também promover um ensino

significativo para os educandos articulando os conteúdos factuais, procedimentais, conceituais e atitudinais de maneira eficiente abandonando a dimensão informativa, a fim de alcançar um espaço verdadeiramente formativo.

Não poderemos tornar uma atividade significativa se não considerarmos os conteúdos que pretendemos ensinar. Para que a prática educativa seja realmente significativa para os educandos, caberá ao educador conhecer, respeitar os saberes que os educandos já têm ter clareza do que se pretende ensinar, considerar a diversidade de saberes existentes na sala de aula, conhecer diferentes estratégias de ensino com planejamento de intervenções pontuais para que seus educandos avancem em suas aprendizagens. Como apontava Vygotsky (1979), caberá ao educador atuar na zona de desenvolvimento proximal, contribuindo para que o educando supere os desafios propostos, avançando sempre.

A metodologia proposta para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos baseia-se no desenvolvimento das subjetividades necessárias à formação, tornando-os aptos a interagir na sociedade de seu tempo, a partir da realidade socioeconômica e cultural, levando em conta a complexidade dos conhecimentos. Metodologicamente, a EJA questiona o que considera conhecimento num viés interdisciplinar. A interdisciplinaridade significa integração de conteúdos, valorização de todas as práticas e conhecimentos. Defende-se a menor compartimentação disciplinar, que oriente para uma ação na qual as Áreas do Conhecimento produzam-se interdisciplinarmente. A proposta metodológica deve complementar o ensino presencial e não-presencial, reconhecendo-se que a construção do conhecimento ocorre de maneira diferenciada para cada educando e somente é significativa, se se considerar seus saberes e suas vivências, relacionando-os às áreas do conhecimento.

É fundamental que a escola leve em conta os diferentes tempos necessários ao processamento das aprendizagens, pois, face à diversidade de características e necessidades, se constroem metodologias contextualizadas na Educação de Jovens e Adultos.

A metodologia possui características próprias e pressupõe fundamentos de várias correntes filosóficas entre as quais podemos citar a fenomenologia, o existencialismo e o marxismo.

Nesse enfoque, queremos apresentar a *Metodologia da Problematização* como uma das metodologias importantes para a construção do saber do educador para auxiliar o educando na construção do conhecimento.

A metodologia da problematização tem sua origem no método do Arco, por Charles Maguerez, apresentado aos professores brasileiros por Bordenave & Pereira na primeira edição de seu livro *Estratégias de Ensino-Aprendizagem* em 1977 (Berbel, 1998 a).

A metodologia da problematização procura utilizar a problematização, como “estratégia de aprendizagem dos diversos conhecimentos, principalmente aqueles relacionados com a realidade social dos alunos” (Gallert, 2006).

Nessa metodologia, a realidade social do educando é o ponto de partida e de chegada.

Essa perspectiva é importante pela necessidade que temos de trabalhar com uma educação crítica que amplie o olhar das pessoas sobre o contexto em que vivem, atuando sobre ele para promover melhorias na qualidade de vida.

Outro aspecto elencado para o trabalho com a metodologia da problematização são os “procedimentos metodológicos” vivenciados pelos educandos, os quais, por meio deles, são levados a pensar, analisar, criticar, levantar hipóteses, buscar soluções, pesquisar etc. Os educandos são “provocados” a saírem da posição cômoda em que se encontram para serem “condutores” do processo de aprendizagem. O educador, por sua vez, tendo clareza dos objetivos a serem alcançados, poderá, com maior propriedade, mediar, orientar, questionar e acompanhar os grupos de trabalho.

Propor a metodologia da problematização é reportar ao método de Paulo Freire, que sempre defendeu esta forma pedagógica, ou seja, aquela que serviria para libertar os homens dos seus opressores, e serviria como emancipadora do homem.

9. O Plantão de Dúvidas ou Recuperação Paralela – Formação Continuada

Foi criado pela Resolução CEE nº. 260/05, com o objetivo de viabilizar momentos em que os educadores possam planejar, refletir sua prática pedagógica sobretudo ter um olhar voltado ao desempenho dos educandos, em especial aqueles que mais apresentam dificuldades de aprendizagem (por meio do diagnóstico). A unidade escolar deverá programar-se prevendo quatro dias letivos, destinando o quinto dia para os professores realizarem, obrigatoriamente, estudos, planejamentos e acompanhamento individualizado dos alunos, podendo esse dia ser usado para recuperação de conteúdos, bem como da frequência 75% (setenta e cinco por

cento) das atividades escolares presenciais. Conforme determina o Parecer – Resolução CEE nº. 260/05, a unidade escolar poderá adaptar esse momento em qualquer dia da semana, adequando-o à sua realidade. A Educação de Jovens e Adultos é destinada a educandos, em sua maioria, trabalhadores, responsáveis, compromissados, que não dispõem de tempo para os estudos, necessitam de cuidados especiais na recuperação de conteúdos, ou seja, na aquisição de conhecimentos necessários. O plantão de dúvidas/recuperação paralela contribui para realização dessa reposição. Ressaltamos que esses educandos têm consciência da importância da recuperação do tempo perdido e da urgência nessa recuperação. Conforme o que determina o artigo 6º, parágrafo único, da resolução vigente, “compete à unidade escolar promover, de forma permanente, a capacitação e a formação continuada de seus professores”.

10. Avaliação Pedagógica

Avaliação Pedagógica tem uma multiplicidade de significados. Por um lado, tem um aspecto positivo na medida em que revela, por exemplo, que a avaliação não se refere apenas ao desempenho do educando num dado momento, mas envolve também o trabalho do educador, da escola e do sistema de ensino, não deve ter caráter punitivo etc. Por outro lado, essa diversidade de significados pode levar à ideia de que “a todo momento, tudo se avalia” generalidade essa que pode descaracterizar e esvaziar o processo de avaliação.

Conforme Hoffmann e Luckesei, o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados, de acordo com propostas curriculares e planos de ensino. Esse posicionamento, porém, não é único. Esses autores consideram que é vantajoso que o educador avaliador, pelo menos num primeiro momento, ignore as metas do programa para analisar os resultados da avaliação tais como eles se apresentam, sem vieses.

Ao se analisar a questão da avaliação, é necessário reconhecer que suas práticas rotineiras muitas vezes são utilizadas como atos de uso e abuso de poder e, de modo geral, contribuem para que o fracasso escolar seja encarado como fracasso pessoal do educando. Assim, é imprescindível discutir ideias sobre a construção de uma avaliação democrática, que respeite o direito dos educandos de serem informados sobre seus processos de aprendizagem e os critérios utilizados

para avaliá-los e de serem orientados e ajudados em suas dificuldades. Sem informação não é possível garantir que os educandos assumam responsabilidades perante a própria aprendizagem e sintam-se estimulados a progredir. É preciso implementar práticas em que os educandos participem efetivamente dos processos avaliativos, por meio de negociações de acordos estabelecidos com o educador nos quais se definam objetivamente as finalidades, as ações, as condições de realização, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões.

Sabemos que são muitas alternativas possíveis para acompanhar a progressão dos educandos, relacionando-a em diferentes aspectos de sua realidade física e social, resgatando as raízes culturais de seu meio e de outros. Fica o desafio e o comprometimento de construir conhecimentos que efetivamente ajudem os educandos a avançarem um pouco mais em relação ao ponto em que se encontram, ou seja, utilizar a avaliação para promover-los e não para classificá-los.

Na EJA as aprendizagens 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 escrita, as operações numéricas básicas, a interpretação de sistemas de referência espaço – temporal usuais. Poderíamos dizer que o principal objetivo desses níveis de ensino é que o educando aprenda a aprender.

O estabelecimento de critérios de avaliação final é uma tarefa especialmente delicada quando a avaliação deve orientar decisões sobre a promoção de um educando dentro do sistema de ensino ou a certificação de um determinado grau de escolaridade. É fundamental, portanto, que o ensino da Educação Básica de Jovens e Adultos considere a importância de que os educandos continuem aprendendo.

Estas considerações estão em conformidade com a LDB nº 9.394/96 art.24 incisos: V, VI e VII.

11. Gestão administrativa da EJA

11.1. Atribuições organizacionais

A Coordenação de Educação a Distância (COEDi) é responsável por normatizar, executar e avaliar as ações e atividades voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (cursos e Exames Supletivos bem como proporcionar formas

alternativas de projetos especiais para o atendimento desses educandos, estabelece uma proposta de gestão para o acompanhamento sistematizados às unidades escolares que oferecem EJA.

11.2. Atribuições da COEDi

Na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, a Educação de Jovens e Adultos é atendida pelos seguintes setores:

- Gerência Técnico-Pedagógica de Ensino: tem a incumbência de articular e implementar as políticas públicas educacionais voltadas para a eficiência e qualidade do processo de ensino-aprendizagem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos;
- Supervisão de Acompanhamento Técnico-Pedagógico: responsabiliza-se pelo planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação das ações voltadas para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos;
- Núcleo de Alfabetização e Primeira Etapa – Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano);
- Núcleo de Segunda Etapa – Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano);
- Núcleo de Terceira Etapa – Ensino Médio;
- Núcleo de Educação Prisional – Primeira, Segunda e Terceira Etapas;
- Núcleo do ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Estes núcleos da educação básica supracitados são responsáveis pelo planejamento, organização e avaliação desta modalidade de ensino, em suas respectivas etapas, coordenando e implementando ações técnico-pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares da rede estadual, algumas redes municipais e instituições particulares de ensino do estado, bem a operacionalização de projetos especiais desenvolvidos nesses níveis de ensino.

- Núcleo da Rede Colaborativa: tem a função de planejar, monitorar, acompanhar e avaliar a formação continuada a distância, *on-line*. Tem como público-alvo professores, coordenadores pedagógicos, formadores dos Núcleos Regionais da Educação – NTEs e duplas pedagógicas das SREs.
- Núcleo de registro de certificados de Escolas de EJA: tem a responsabilidade de orientar, registrar e cancelar certificados dos alunos concluintes do Ensino Médio de todas as Unidades Escolares públicas e privadas que

ministram cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como de todas as unidades extintas.

- Núcleo dos Exames Supletivos: responsabiliza-se pelo planejamento, organização, execução e avaliação dos processos de oferta de Exames Supletivos de Níveis de Ensino Fundamental e Médio.
- Supervisão de Expedição de Diplomas e Certificados: responsabiliza-se pelo atendimento, organização, informação e expedição de Diplomas e Certificados de Conclusão e Parcial dos Exames Supletivos e Profissionalizantes, Projeto Lúmen, Magister, Madureza, Saturnus e Telecurso, certificação de cursos oferecidos pelos NTEs e TV Escola.

11.3. Das Subsecretarias

A Subsecretaria Regional de Educação – SRE é uma unidade administrativa, descentralizada, responsável pelo apoio, assessoramento, como também promoção de estudos e estabelecimento de estratégias que integram as modalidades e turnos das unidades escolares dos Sistema Estadual de Ensino, sob sua jurisdição, conforme Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás.

A busca por ampliação do atendimento à demanda de escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1998 na qual a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada *idade própria*. Por isso, é necessário um olhar diferenciado voltado para as especificidades dessa modalidade de ensino.

Para que as subsecretarias existentes cumpram o seu papel no que se refere ao acompanhamento da EJA, é importante um coordenador específico de EJA que se identifique e tenha disposição para estudar, investir na autoformação, com conhecimento das políticas públicas, da legislação educacional e das regras básicas da organização da Seduc, para capacitar e orientar as duplas pedagógicas no acompanhamento das ações desenvolvidas nas unidades escolares.

11.4. Das Duplas Pedagógicas

Conforme consta da Declaração da V CONFINTEA, intitulada Declaração de Hamburgo,

A Educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século 21; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura da paz baseada na justiça.

(Declaração de Hamburgo, 1997)

Mantendo essa perspectiva, a Coordenação de Educação a Distância vê a necessidade de repensar a prática docente e de gestão da EJA, o que significa pensar em um assessoramento e acompanhamento mais efetivo por parte das duplas pedagógicas aos educadores dessa modalidade de ensino, que requerem um atendimento especial. Trata-se, nesse sentido, de incentivá-los a desenvolver recursos de aprendizagem diversificada, a utilizar os meios de comunicação de massa e a promover a aprendizagem dos valores da justiça, solidariedade e tolerância, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos educandos buscando garantir a permanência para que não sejam excluídos novamente do processo educativo.

Diante disso cabe à dupla pedagógica:

- Assessorar, acompanhar e monitorar o processo de autorização e validação dos atos pedagógicos nas unidades escolares.
- Fornecer dados atualizados a SREs e/ou Coedi.
- Assessorar ao grupo gestor das unidades escolares, no processo de elaboração, execução e implementação das ações dessa modalidade de ensino no Projeto Político-Pedagógico (PPP).
- Elaborar, divulgar, acompanhar e monitorar o plano de trabalho para o semestre letivo (calendário escolar aprovado pelo Conselho Estadual de Educação), considerando as diretrizes emanadas da Coedi, a realidade da subsecretaria e a necessidade de cada unidade da educação básica.
- Promover momentos de estudo entre os educadores da EJA, de forma a assegurar-lhes práticas reflexivas tendo em vista a necessidade de integração e a interrelação dos saberes das diversas áreas (priorizando os dias de Plantão de Dúvida, bem como o dia do trabalho coletivo).

- Realizar visitas de gerenciamento às unidades escolares que oferecem EJA, em especial no noturno, com a finalidade de acompanhar, avaliar e fortalecer as ações em execução/implementação pelos coordenadores pedagógicos e educadores.
- Assessorar a unidade escolar na realização dos Conselhos de Classe, assim como na criação da cultura de escrituração e de análise desses registros etc. como suporte para o replanejamento das ações pedagógicas focando a melhoria no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.
- Atuar, em parceria com os coordenadores pedagógicos das Subsecretarias, na divulgação de comunicados pertinentes à área pedagógica, enviados pela Coedi.
- Manter os coordenadores pedagógicos das unidades escolares atualizados quanto a leis, resoluções, pareceres e portarias referentes ao trabalho técnico-pedagógico, emanados do Conselho Estadual de Educação e da SEDUC.
- Estimular e socializar ações bem sucedidas quanto à melhoria dos resultados de aprendizagem dos educandos e para evitar a evasão dos mesmos.

11.5. Das Unidades Escolares

A Secretaria Estadual da Educação – Seduc, por intermédio da Coordenação de Educação a Distância – Coedi, propõe o oferecimento e a expansão dessa modalidade de ensino em Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, por região, atendendo a todas as etapas da educação básica. Nas unidades escolares nas quais funciona outra modalidade de ensino, onde houver demanda, orienta-se que seja dada exclusividade para Educação de Jovens e Adultos em um turno que atenda as necessidades locais, construindo assim, o perfil da unidade escolar. Destaca-se que a EJA pode organizar-se em cursos semestrais, por módulos, disciplina ou a distância³. Ao optar por uma das formas de organização curricular, a escola deverá levar em consideração sempre o interesse do processo de aprendizagem dos alunos seja ele no modelo presencial ou semi-presencial conforme prevê as legislações vigentes.

Sua implantação deverá contar com a flexibilização do horário de oferecimento do curso atendendo assim suas necessidades.

³ Oferta por disciplina ou a distância a partir da Segunda Etapa – Ensino Fundamental e a Terceira Etapa do Ensino Médio conforme legislação vigente.

11.5.1. Da implantação

Encaminhar à Seduc/Coedi ofício solicitando a implantação da etapa a ser oferecida, informando o levantamento de demanda, com a anuência do(a) Subsecretário(a) Regional de Educação.

11.5.2. Da autorização

O pedido de autorização de funcionamento das unidades escolares públicas e privadas deve ser feito por meio de requerimento ao presidente do Conselho Estadual de Educação, subscrito pelo representante legal da entidade mantenedora ou pelo diretor da unidade escolar, até 120 (cento e vinte) dias antes da data prevista para o início das atividades, conforme a Resolução CEE nº.193/2005.

11.5.3. Do reconhecimento

As unidades escolares, das diferentes redes jurisdicionadas ao Sistema Estadual de Educação, autorizadas a ministrar essa modalidade da Educação Básica, devem, obrigatoriamente, fazer o pedido de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de seus cursos até 120 (cento e vinte) dias antes do término da vigência do período de autorização de funcionamento ou de reconhecimento, dirigido à Presidência do Conselho Estadual de Educação; o pedido deve ser protocolado na SRE competente conforme determina as Resoluções CEE nº. 084/2002 e 150/2002.

11.5.4. Da implementação

As unidades escolares devem adequar e/ou contemplar, em sua Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, as especificidades desta modalidade, bem como criar ações para a efetivação do trabalho pedagógico a serem desenvolvidas no semestre letivo. A Proposta Pedagógica se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse processo a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que irá desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados. Ela produz seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o cotidianamente em seu trabalho com os educandos, dentro e fora da sala de aula, com base em estudos teóricos, na área

da educação e em outras áreas, na troca de experiência entre os envolvidos na comunidade escolar, incluindo evidentemente os educandos.

Ao elaborar a Proposta Pedagógica a escola discute e expõe valores coletivos de forma clara, além de delimitar prioridades, definir os resultados desejados e incorporar a auto avaliação ao seu trabalho, em função do conhecimento da comunidade em que atua e de sua responsabilidade para com ela.

Ao executar a proposta, com intuito de que os educandos possam desenvolver capacidades de diferentes naturezas – e, desse modo, construir ou rever projetos de vida de forma refletida e consciente – é importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais e culturais e suas individualidades, fazendo antecipações sobre as formas de inserção dos educandos no mundo das relações sociais, das culturas e do trabalho. Levando em conta essas diferenças e semelhanças na Proposta Pedagógica, a escola colabora para aproximar expectativas, necessidades e desejo de educadores e educandos. Para tanto, as pessoas envolvidas precisam estar atentas a fim de não se deixar contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações, e defensivas, em relação a mudanças. Estas devem estar em consonância com o Regimento Escolar da unidade escolar.

11.5.5. Da Matrícula

O objetivo do processo da Matrícula Informatizada é garantir aos alunos da rede, que nela desejam dar continuidade aos estudos e aos que pleiteiam uma vaga nesta mesma rede, o acesso democrático, com igualdade, com confiabilidade e qualidade no atendimento para realização, com êxito, desse processo.

Na operacionalização da Matrícula Informatizada deverão ser cumpridas as seguintes etapas:

1. Manutenção do Banco de Dados do SIGE nas unidades escolares;
2. Reordenamento da rede estadual de ensino;
3. Permanência e/ou transferência dos alunos da casa;
4. Solicitação de vagas para novos alunos na rede pela Internet, no site www.matricula.go.gov.br;
5. Efetivação da matrícula na unidade escolar.

Conforme prevê o artigo 37 da LDB nº. 9.394/96 que define o público-alvo da EJA, jovens e/ou adultos com no mínimo 15 anos completos para Primeira e

Segunda Etapas - Ensino Fundamental e 18 anos completos para Terceira Etapa - Ensino Médio.

É importante ressaltar que a lei prevê a idade mínima para o ingresso do jovem e adulto para o Ensino Fundamental e Médio, contudo a legislação não prevê em qual semestre destes níveis o educando poderá matricular-se.

Caso ocorra a conclusão do Ensino Fundamental, antes que o educando complete 18 anos, este educando deverá prosseguir seus estudos de Ensino Médio na modalidade seriada.

O educando tem direito a matricular-se em qualquer momento do semestre letivo, contudo é necessário que o mesmo seja esclarecido sobre a frequência mínima obrigatória correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) das atividades presenciais desenvolvidas durante o semestre letivo.

A matrícula deverá ser efetivada ou renovada (assinada pelo diretor e pelo aluno) a cada semestre do curso. No caso de matrícula por disciplina, deve-se observar os pré-requisitos necessários, sendo permitido cursar até 4 (quatro) disciplinas concomitantemente.

Na efetivação da matrícula do educando procedente de outra unidade escolar, deve-se analisar criteriosamente a documentação apresentada antes da efetivação, com intuito de certificar-se de sua autenticidade e regularidade.

Na declaração provisória de transferência, quando for o caso, deve constar série concluída ou observação, caso o educando se encontre sujeito a progressão parcial, o ano e prazo da mesma.

Quanto à progressão parcial – Resolução CEE nº. 3, de 03 de julho de 2006 (expedição e recebimento), deve-se acompanhar a transferência do educando e a ficha constando os conteúdos curriculares, que o impediram de promoção total, especificando os conhecimentos que não foram construídos e o programa de estudos. O resultado deverá ser registrado em Ata e na Ficha Individual; quando o educando cumprir Progressão Parcial, não é necessário citar no certificado.

Quando for por aproveitamento de estudos, o educando que obteve aprovação em uma ou mais disciplinas, em Exames Supletivos, caso decida cursar em uma unidade escolar as disciplinas que não conseguiu eliminar (nos Exames) deverá matricular-se nessas disciplinas a partir do 1º. Semestre, não podendo ingressar diretamente no último semestre.

Obs.: Deverá cursar na unidade escolar todas as disciplinas da matriz curricular não eliminadas.

No caso de classificação, o educando sem comprovante de vida escolar fará sua matrícula mediante declaração assinada pelo mesmo, esclarecendo qual será o semestre/série cursada, em entrevista com o Conselho de Classe para comprovação do semestre/série no qual o educando poderá ser matriculado. Esse educando é considerado especial até o final do semestre, quando será submetido à classificação. Durante o semestre cursado, o educando terá frequência e será avaliado normalmente. A classificação dá direito a prosseguimento de estudo, não para avanço de etapas. (Conforme Resolução CEE nº. 260/05).

No caso de reclassificação, as provas de classificação/reclassificação devem ser elaboradas por banca examinadora, composta de professores licenciados, que lecionem na unidade escolar. Dar-se-á por meio de realização de provas discursivas em todas as áreas do conhecimento que compõem a base nacional comum e redação, que terá como tema fato relevante da atualidade. Os resultados ou conceitos obtidos devem ser registrados em ata própria. As avaliações deverão ser arquivadas na pasta do aluno.

Certificação – os certificados de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, somente podem ser expedidos pela unidade escolar devidamente credenciada e autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e serão válidos se registrados pela Coordenação de Educação a Distância.

11.5.6. Da organização das turmas

A organização de classes ou turmas com educandos de semestres distintos pode ser feita com níveis equivalentes, com critérios para ingresso observando a idade, tanto para Primeira e Segunda Etapas - Ensino Fundamental como para a Terceira Etapa - Ensino Médio.

Conforme Parecer da Resolução CEE nº. 260/05 as turmas de EJA terão no máximo 25 (vinte e cinco) alunos, independente das futuras evasões. Para as turmas de EJA atendidas em regiões com baixa demanda educacional, como as indígenas, ribeirinhas, remanescentes de quilombos, entre outras, poderá ser ofertada essa modalidade de ensino em unidades exclusivas ou de extensão, obedecendo às determinações da legislação vigente.

No caso de comunidades indígenas ou remanescentes de quilombos deve-se observar as características e especificidades de cada comunidade.

O Plantão de Dúvidas ou Recuperação Paralela foi criado pela Resolução CEE nº. 260/05, com o objetivo de viabilizar momentos em que os educadores possam planejar, refletir sua prática pedagógica, e, sobretudo ter um olhar voltado ao desempenho dos educandos, em especial aqueles que mais apresentam dificuldades de aprendizagem (através de diagnóstico). A unidade escolar deverá programar as aulas prevendo quatro dias letivos, destinando o quinto dia para os professores realizarem, obrigatoriamente, estudos, planejamento e acompanhamento individualizado dos educandos. Pode ser usado para recuperação de conteúdos bem como frequência de 75% (setenta e cinco por cento) das atividades escolares presenciais que deve ser mantida e calculada sobre os quatro dias letivos, podendo ser recuperadas juntamente com o período destinado às atividades de recuperação de conteúdos pensados e implantados mediante formas alternativas. Conforme determina a Resolução CEE nº. 260/05 e seu Parecer, a unidade escolar poderá adaptar esse momento em qualquer dia da semana, adequando-o a sua realidade.

A Educação de Jovens e Adultos destina-se a educandos que, por motivos diversos, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em tempo hábil, e que desejam, necessitam concluir a educação básica. Retornam à escola para a realização do seu objetivo, indivíduos que, em sua maioria, são trabalhadores, responsáveis, compromissadas que dispõem de tempo reduzido para estudar. Demandam, portanto, cuidado especial em sua recuperação de conteúdos, ou seja, no nivelamento dos conhecimentos necessários através de estratégias pedagógicas como o plantão de dúvidas e recuperação paralela. Ressalta-se, sobretudo, que esses educandos têm consciência e urgência na recuperação do tempo perdido.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Celso – *Como desenvolver as competências em salas de aula*. São Paulo: Cortez.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação – *Proposta Curricular da Escola Plural: referências norteadoras*. SMED, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação – *Secretaria de Educação a Distância, Salto para o futuro Educação de Jovens e Adultos*. Brasília:MEC, 1999.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. 1996. p. 027833, col. 1, 23 dez.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos*. Volume 1. Brasília, 2002.
- BRASIL. Programa de desenvolvimento profissional continuado/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos - Parâmetros em ação Brasília: A secretaria; 2002.126.: II*.
- CANESIN, Maria Tereza. 1988. *Formas de organização camponesa em Goiás 1954 – 1964*. Goiânia: CEGRAF/UEG.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. PARECER CNE/CEB nº 11/2000. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GOIÁS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 260/05*. Estabelece normas para a educação de jovens e adultos.
- GOIÁS. SEDUC/CODESAL- Matrícula @ Informatizada 2.010/EJA- Ensino Médio Semestral.
- IRELAND, Timothy. Fala Mestre. In.: *Revista Nova Escola*. Jun/jul 2009: 36-40.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Editora Cortez, 2005, 2ª edição.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo avaliar a aprendizagem? *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, ano III, n.12, fev./abr. 2000.
- MACHADO, Maria Margarida. *A política de formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Goiás na década de 1990*. (Tese de Doutorado/PUC-SP, 2001).
- MOREIRA, A.F.B e SILVA, T.T.(orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 9ª edição, 1921.

OLIVEIRA, I.B- de; PAIVA, J. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. Edições Loyola, São Paulo – Edições Loyola – Ibrades, 1987. Apud. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.20, p.167-179, dez. 2005. Resenha por Inês Olinda Botelho de Araujo – Centro universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo:v Edições Loyola, 1983.

SCHEIBEL, Maria Fani e Silvana Lehenbauer. *Saberese e Singularidades na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*- Editora Atmed,1998.

ANEXOS

Anexo I

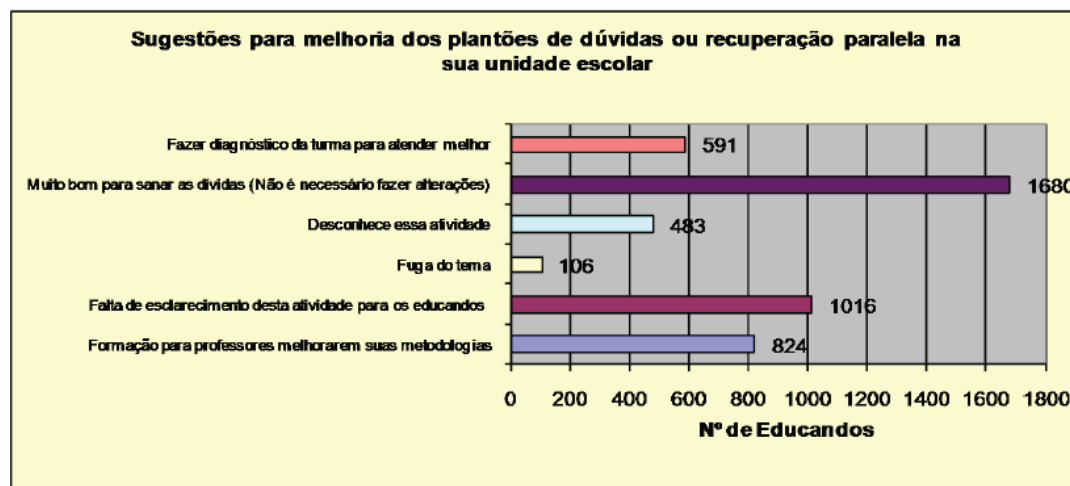
Diagnóstico das Comunidades Escolares que Desenvolvem EJA na Rede Estadual de Ensino

Tabulação do questionário (questões abertas e fechadas), aplicado aos 4 (quatro) segmentos (educandos, educadores, gestores e administrativos) que compõem a comunidade escolar, conforme quadro a seguir:

Resumo Geral dos Questionários Diagnósticos EJA		
UNIDADE ESCOLAR (UE)	Quantidade por UE	Total Aplicado em 343 UEs
Gestores	4	1.372
Educadores	9	3.087
Administrativos	5	1.715
Educandos	20	6.860
Total de participantes	38	13.034

Fonte: COEDI

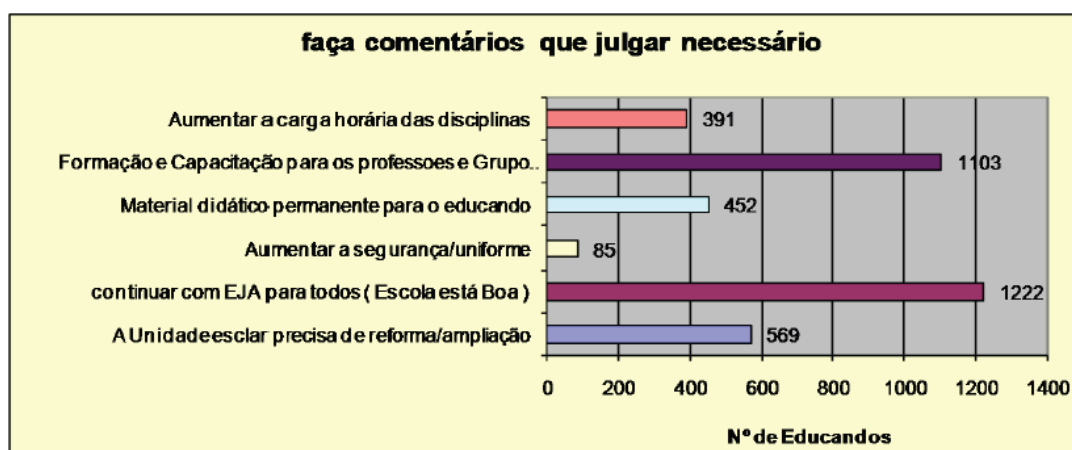
Resultado do diagnóstico aplicado aos Educandos - modalidade EJA das questões abertas.



Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “Sugestões para melhoria dos plantões de dúvidas ou recuperação paralela na sua unidade escolar” que foi proposta a 6.860 educandos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes 4.700, ou seja, 73%, responderam a pergunta e 23%, a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

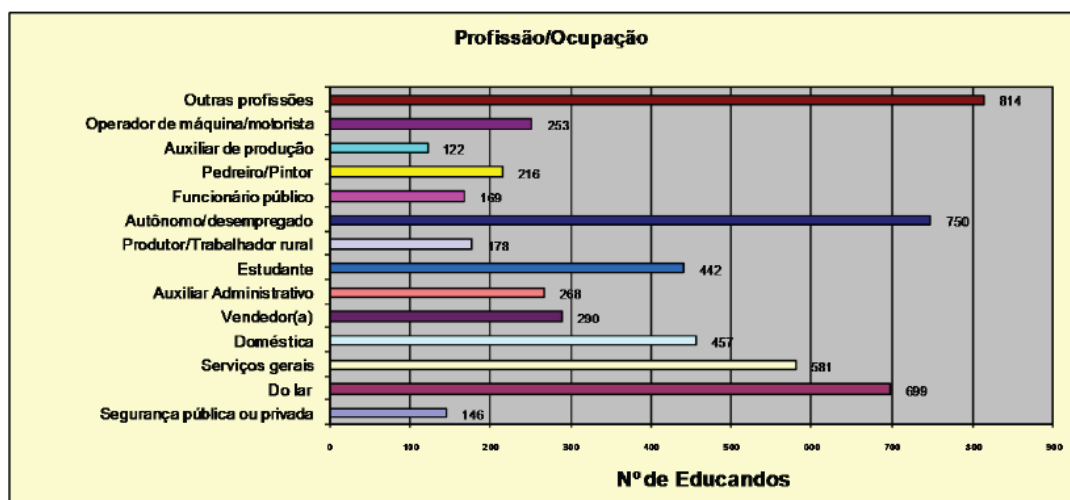
Análise dos que responderam a pergunta		
Falta de compromisso do professor/gestor	824	18%
Falta de esclarecimento desta atividade para os educandos	1016	22%
Fuga do tema	106	2%
Desconhece essa atividade	483	10%
Muito bom para sanar as dúvidas (Não é necessário fazer alterações)	1680	36%
Fazer diagnóstico de turma para atender melhor	591	13%
Dos educandos que compareceram no dia		
Responderam	4700	73%
Em branco	1768	27%



Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “Faça comentários que julgar necessários” que foi proposta a 6.860 educandos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes 3.822, ou seja, 60%, responderam a pergunta e 40% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

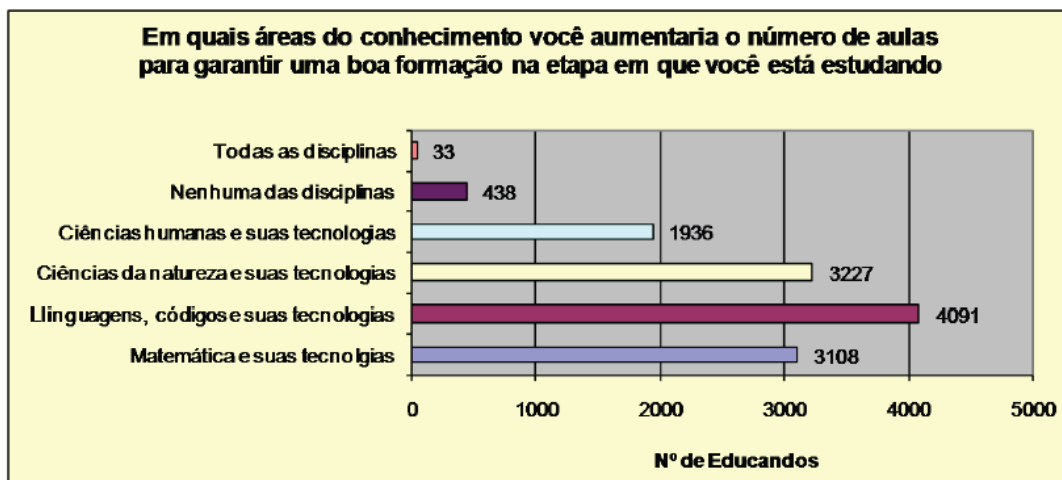
Análise dos que responderam a pergunta		
A Unidade escolar precisa de reforma/ampliação	569	15%
Continuar com EJA para todos (escola está boa)	1222	32%
Aumentar a segurança/uniforme	85	2%
Material didático permanente para o educando	452	12%
Formação e capacitação para os professores e grupo gestor	1103	29%
Aumentar a carga horária das disciplinas	391	10%
Dos educandos que compareceram no dia		
Responderam	3822	60%
Em branco	2568	40%



Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “Profissões/Ocupações” que foi proposta a 6.253 educandos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes 5.385, ou seja, 86%, responderam à pergunta e 14% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam a pergunta		
Segurança pública ou privada	146	3%
Do lar	699	13%
Serviços gerais	581	11%
Doméstica	457	8%
Vendedor (a)	290	5%
Auxiliar Administrativo	268	5%
Estudante	442	8%
Produtor/Trabalhador rural	178	3%
Autônomo/desempregado	750	14%
Funcionário público	169	3%
Pedreiro/Pintor	216	4%
Auxiliar de produção	122	2%
Operador de máquina/motorista	253	5%
Outras profissões	814	15%
Dos educandos que compareceram no dia		
Responderam	5385	86%
Em branco	868	14%

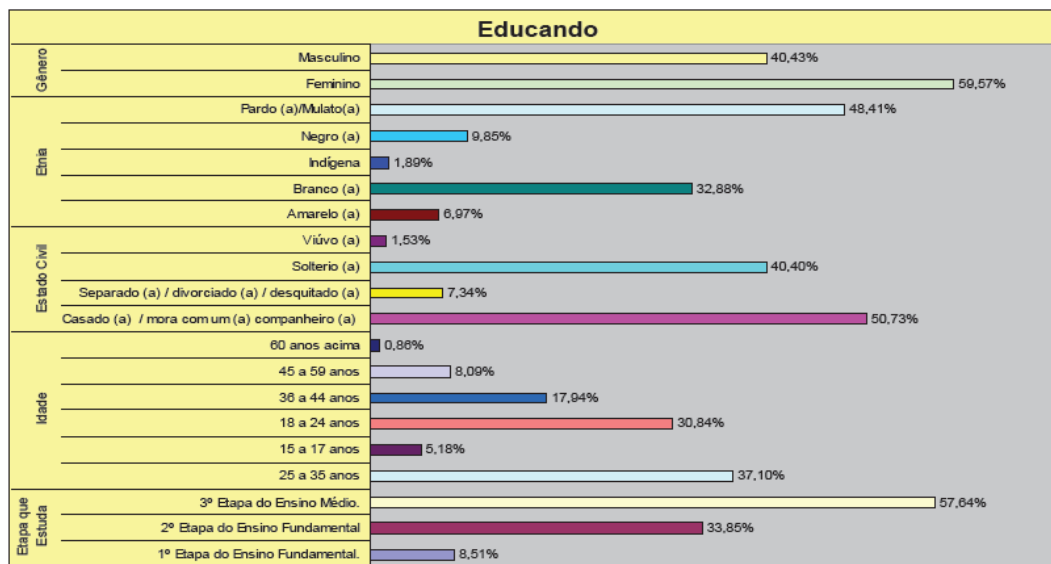


Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “**Em que áreas do conhecimento você aumentaria o número de aulas para garantir uma boa formação na etapa em que você está estudando**” que foi proposta a 13.346 educandos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes 12.833, ou seja, 96%, responderam à pergunta e 4% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam à pergunta		
Matemática e suas tecnologias	3108	24,22%
Linguagens, códigos e suas tecnologias	4300	33,51%
Ciências da natureza e suas tecnologias	3227	25,15%
Ciências humanas e suas tecnologias	1727	13,46%
Nenhuma das disciplinas	438	3,41%
Todas as disciplinas	33	0,26%
Dos educandos que compareceram no dia		
Responderam	12833	96%
Em branco	513	4%

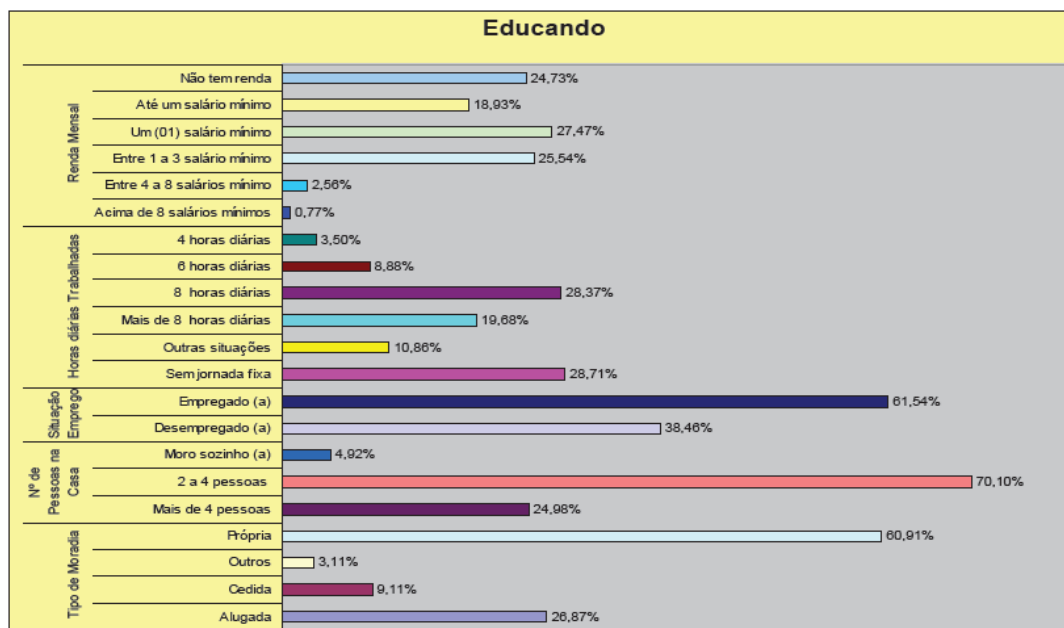
Resultado do diagnóstico aplicado aos Educandos - modalidade EJA das questões objetivas



Fonte: COEDI

Foi proposta a aplicação de questionários a 6.860 educandos em 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás, com questões objetivas. Destes 5.135 responderam os assuntos abordados: **Em qual etapa você estuda? Qual sua idade? Qual seu estado civil? Como você se considera? Gênero (masculino ou feminino).** Fez-se síntese dos dados, veja tabela abaixo.

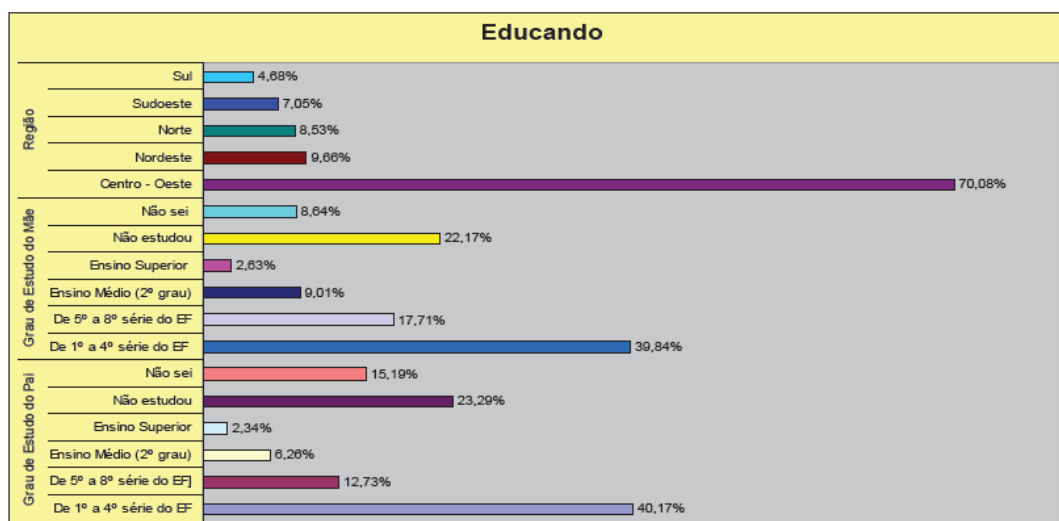
Em qual etapa você estuda Atualmente?	1º Etapa do Ensino Fundamental.	8,51%
	2º Etapa do Ensino Fundamental	33,85%
	3º Etapa do Ensino Médio.	57,64%
Qual sua Idade?	25 a 35 anos	37,10%
	15 a 17 anos	5,18%
	18 a 24 anos	30,84%
	36 a 44 anos	17,94%
	45 a 59 anos	8,09%
	60 anos acima	0,86%
Qual seu estado civil?	Casado (a) / mora com um (a) companheiro (a)	50,73%
	Separado (a) / divorciado (a) / desquitado (a)	7,34%
	Solterio (a)	40,40%
	Viúvo (a)	1,53%
Como você se considera?	Amarelo (a)	6,97%
	Branco (a)	32,88%
	Indígena	1,89%
	Negro (a)	9,85%
	Pardo (a)/Mulato(a)	48,41%
Gênero	Feminino	59,57%
	Masculino	40,43%



Fonte: COEDI

Foi proposta a aplicação de questionários a 6.860 educandos em 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás, com questões objetivas. Destes, 5.135 responderam os assuntos abordados: **Sua moradia é? Quantas pessoas moram com você? Situação atual, Quantas horas diárias você trabalha? E Qual sua renda mensal?** Fez-se síntese dos dados veja tabela.

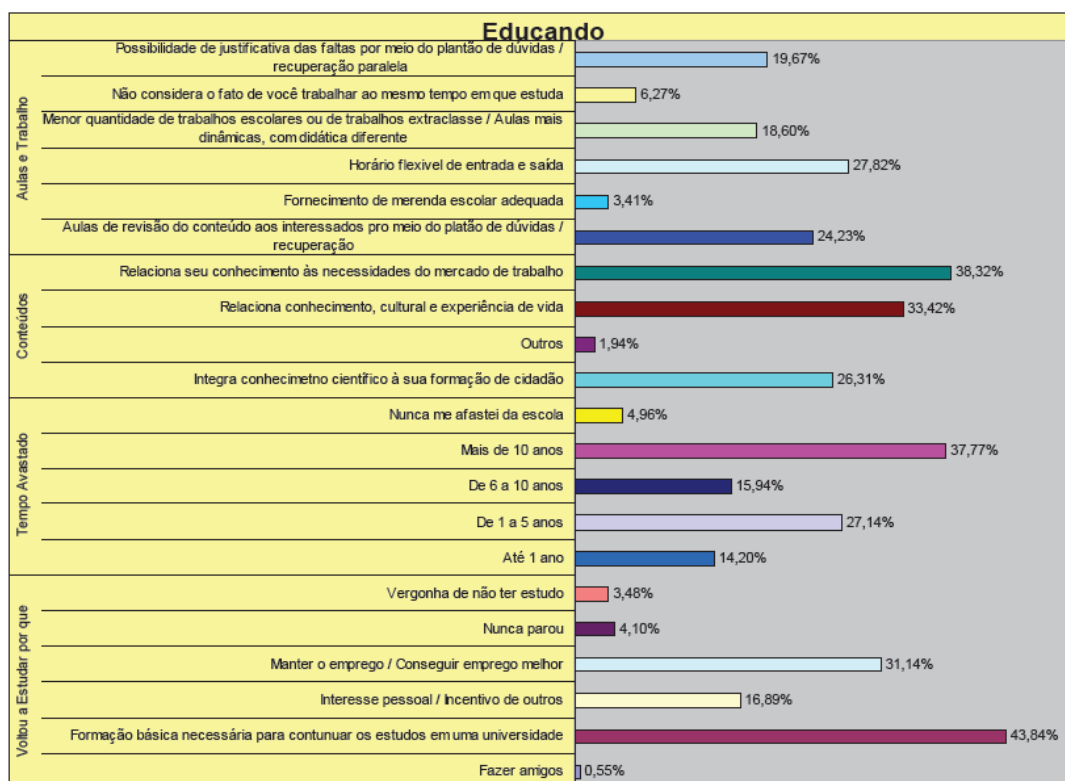
Sua moradia é:	Alugada	26,87%
	Cedida	9,11%
	Outros	3,11%
	Própria	60,91%
Quantas pessoas moram com você?	Mais de 4 pessoas	24,98%
	2 a 4 pessoas	70,10%
	Moro sozinho (a)	4,92%
Situação atual:	Desempregado (a)	38,46%
	Empregado (a)	61,54%
Quantas horas diárias você trabalha?	Sem jornada fixa	28,71%
	Outras situações	10,86%
	Mais de 8 horas diárias	19,68%
	8 horas diárias	28,37%
	6 horas diárias	8,88%
	4 horas diárias	3,50%
Qual é sua renda mensal?	Acima de 8 salários mínimos	0,77%
	Entre 4 a 8 salários mínimo	2,56%
	Entre 1 a 3 salário mínimo	25,54%
	Um (01) salário mínimo	27,47%
	Até um salário mínimo	18,93%
	Não tem renda	24,73%



Fonte: COEDI

Para este segmento foi proposta a aplicação de questionários a 6.860 educandos em 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás, com questões objetivas. Destes 5.135 responderam os assuntos abordados: **Até que séries estudaram seus pais? Você é natural de qual região?** Após compilação, fez-se síntese dos dados obtidos, apresentados na tabela abaixo.

Até que série seu pai estudou?	De 1º a 4º série do EF	40,17%
	De 5º a 8º série do EF	12,73%
	Ensino Médio (2º grau)	6,26%
	Ensino Superior	2,34%
	Não estudou	23,29%
	Não sei	15,19%
Até que série sua mãe estudou?	De 1º a 4º série do EF	39,84%
	De 5º a 8º série do EF	17,71%
	Ensino Médio (2º grau)	9,01%
	Ensino Superior	2,63%
	Não estudou	22,17%
	Não sei	8,64%
Naturalidade: Região	Centro - Oeste	70,08%
	Nordeste	9,66%
	Norte	8,53%
	Sudoeste	7,05%
	Sul	4,68%

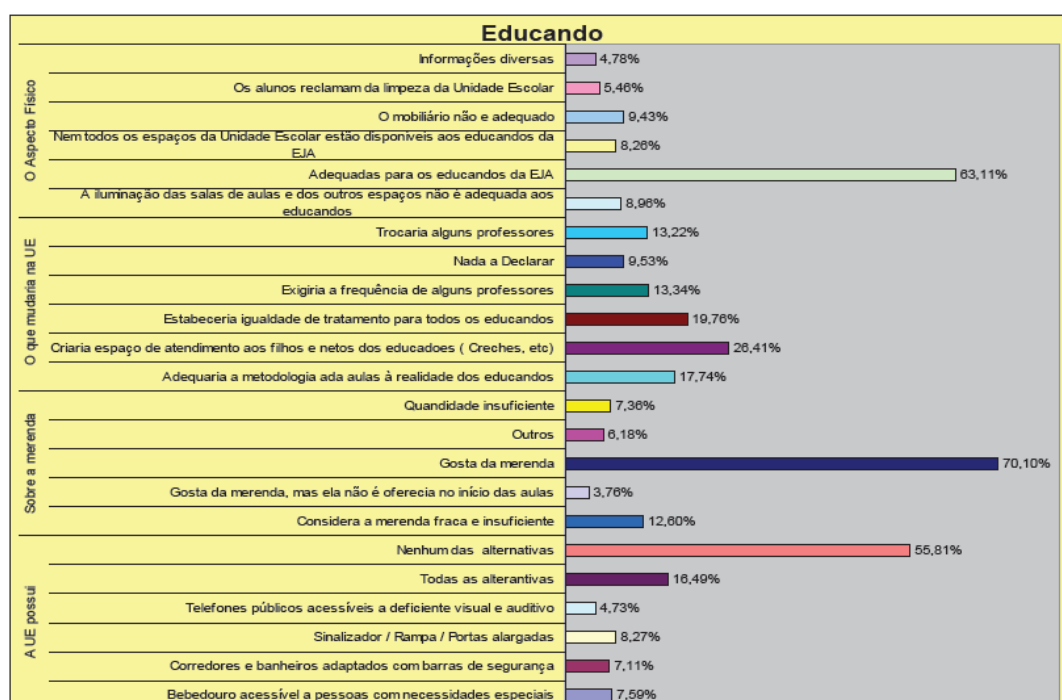


Fonte: COEDI

Para este segmento, foi proposta a aplicação de questionários a 6.860 educandos em 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás, com questões objetivas. Destes, 5.135 responderam os assuntos abordados: **Porque você voltou a estudar? Quanto tempo você ficou afastado da Unidade Escolar? Você considera que os conteúdos trabalhados na Unidade Escolar atendem suas necessidades; a Unidade Escolar considera o fato de você trabalhar ao mesmo tempo em que estuda.** Após compilação, fez-se síntese dos dados obtidos, apresentados na tabela abaixo.

Por que você voltou a estudar?	Fazer amigos	0,55%
	Formação básica necessária para continuar os estudos em uma universidade	43,84%
	Interesse pessoal / Incentivo de outros	16,89%
	Manter o emprego / Conseguir emprego melhor	31,14%
	Nunca parou	4,10%
	Vergonha de não ter estudo	3,48%
Quanto tempo você ficou afastado da Unidade Escolar?	Até 1 ano	14,20%
	De 1 a 5 anos	27,14%
	De 6 a 10 anos	15,94%
	Mais de 10 anos	37,77%
	Nunca me afastei da escola	4,96%

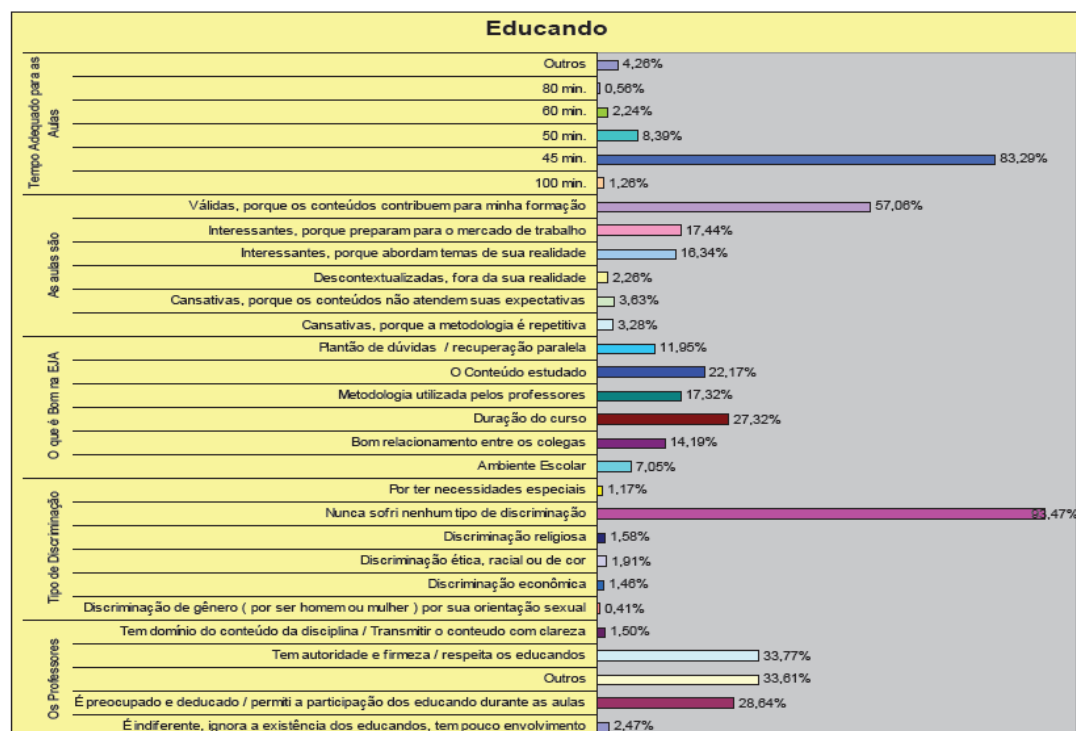
Você considera que os conteúdos trabalhados na Unidade Escolar atendem suas necessidades, quando:	Integra conhecimento científico à sua formação de cidadão	26,31%
	Outros	1,94%
	Relaciona conhecimento, cultural e experiência de vida	33,42%
	Relaciona seu conhecimento às necessidades do mercado de trabalho	38,32%
A Unidade Escolar considera o fato de você trabalhar ao mesmo tempo em que estuda, quando garante:	Aulas de revisão do conteúdo aos interessados por meio do Plantão de dúvidas / recuperação	24,23%
	Fornecimento de merenda escolar adequada	3,41%
	Horário flexível de entrada e saída	27,82%
	Menor quantidade de trabalhos escolares ou de trabalhos extraclasse / Aulas mais dinâmicas, com didática diferente	18,60%
	Não considera o fato de você trabalhar ao mesmo tempo em que estuda	6,27%
	Possibilidade de justificativa das faltas por meio do plantão de dúvidas / recuperação paralela	19,67%



Fonte: COEDI

Para este segmento, foi proposta a aplicação de questionários a 6.860 educandos em 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás, com questões objetivas. Destes, 5.135 responderam os assuntos abordados: **Sua Unidade Escolar Possui; Em relação à merenda escolar, você; Se pudesse melhorar a sua Unidade Escolar, o que faria? Em relação às condições dos aspectos físicos da Unidade Escolher, você as considera.** Após compilação dos dados, fez-se síntese dos dados obtidos, apresentada na tabela a seguir.

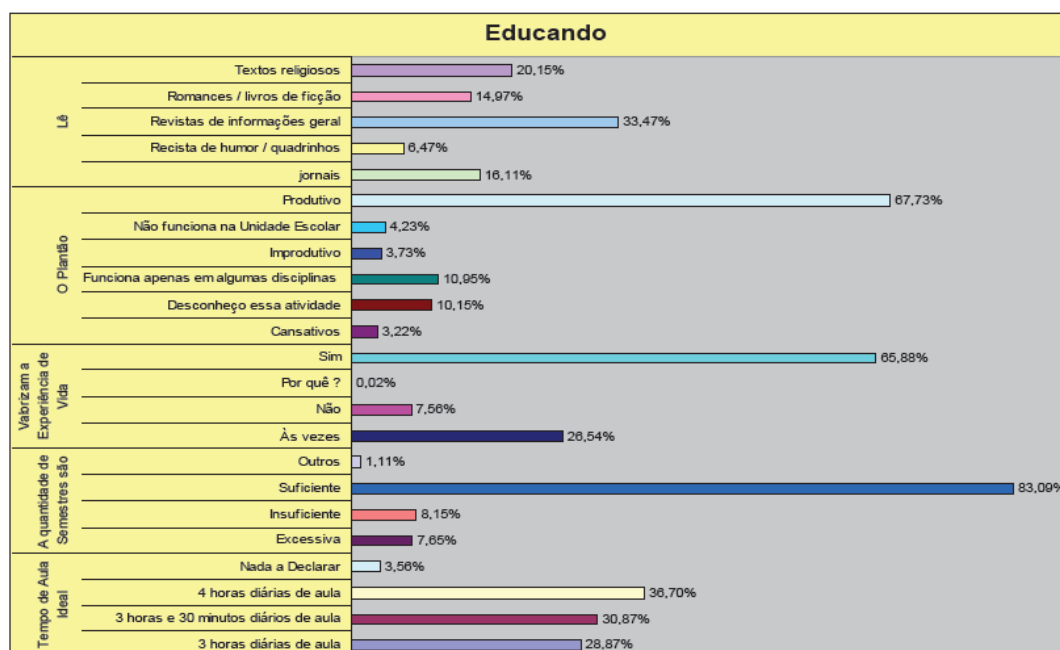
Sua Unidade Escolar possui:	Bebedouro acessível a pessoas com necessidades especiais	7,59%
	Corredores e banheiros adaptados com barras de segurança	7,11%
	Sinalizador / Rampa / Portas alargadas	8,27%
	Telefones públicos acessíveis a deficiente visual e auditivo	4,73%
	Todas as alternativas	16,49%
	Nenhum das alternativas	55,81%
Em relação à merenda escolar, você:	Considera a merenda fraca e insuficiente	12,60%
	Gosta da merenda, mas ela não é oferecida no início das aulas	3,76%
	Gosta da merenda	70,10%
	Outros	6,18%
	Quantidade insuficiente	7,36%
Se pudesse melhorar a sua Unidade Escolar, o que faria?	Adequaria a metodologia das aulas à realidade dos educandos	17,74%
	Criaria espaço de atendimento aos filhos e netos dos educadores (Creches, etc.)	26,41%
	Estabeleceria igualdade de tratamento para todos os educandos	19,76%
	Exigiria a frequência de alguns professores	13,34%
	Nada a declarar	9,53%
	Trocaria alguns professores	13,22%
Em relação às condições dos aspectos físicos da Unidade Escolher, você as considera:	A iluminação das salas de aulas e dos outros espaços não é adequada aos educandos	8,96%
	Adequadas para os educandos da EJA	63,11%
	Nem todos os espaços da Unidade Escolar estão disponíveis aos educandos da EJA	8,26%
	O mobiliário não é adequado	9,43%
	Os alunos reclamam da limpeza da Unidade Escolar	5,46%
	Informações diversas	4,78%



Fonte: COFDi

Para este segmento, foi proposta a aplicação de questionários a 6.860 educandos em 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás, com questões objetivas. Destes, 5.135 responderam os assuntos abordados: **Que tipo de discriminação você sofre ou já sofreu no interior da Unidade Escolar? O que mais lhe agrada na EJA? Em sua opinião, na maioria das vezes, as aulas são; Qual tempo de aula você considera adequado?** Após compilação dos dados, fez-se síntese dos dados obtidos, apresentada na tabela seguir.

A maioria de seus professores:	É indiferente, ignora a existência dos educandos, tem pouco envolvimento	2,47%
	É preocupado e educado / permite a participação dos educando durante as aulas	28,64%
	Outros	33,61%
	Tem autoridade e firmeza / respeita os educandos	33,77%
	Tem domínio do conteúdo da disciplina / Transmite o conteúdo com clareza	1,50%
Que tipo de discriminação você sofre ou já sofreu no interior da Unidade Escolar?	Discriminação de gênero (por ser homem ou mulher) por sua orientação sexual	0,41%
	Discriminação econômica	1,46%
	Discriminação ética, racial ou de cor	1,91%
	Discriminação religiosa	1,58%
	Nunca sofri nenhum tipo de discriminação	93,47%
O que mais lhe agrada na EJA?	Por ter necessidades especiais	1,17%
	Ambiente Escolar	7,05%
	Bom relacionamento entre os colegas	14,19%
	Duração do curso	27,32%
	Metodologia utilizada pelos professores	17,32%
	O Conteúdo estudado	22,17%
Em sua opinião, na maioria das vezes, as aulas são:	Plantão de dúvidas / recuperação paralela	11,95%
	Cansativas, porque a metodologia é repetitiva	3,28%
	Cansativas, porque os conteúdos não atendem suas expectativas	3,63%
	Descontextualizadas, fora da sua realidade	2,26%
	Interessantes, porque abordam temas de sua realidade	16,34%
	Interessantes, porque preparam para o mercado de trabalho	17,44%
Qual tempo de aula você considera adequado?	Válidas, porque os conteúdos contribuem para minha formação	57,06%
	100 min	1,26%
	45 min	83,29%
	50 min	8,39%
	60 min	2,24%
	80 min	0,56%
	Outros	4,26%



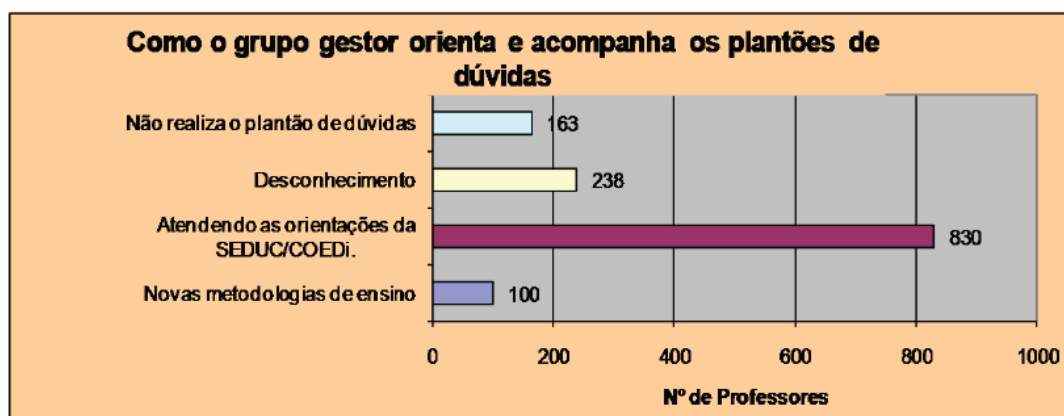
Fonte: COEDI

Para este segmento, foi proposta a aplicação de questionários a 6.860 educandos em 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás, com questões objetivas. Destes, 5.135 responderam os assuntos abordados: **Em sua opinião, a duração diária de aulas deveria ser; Como você avalia a quantidade de semestres, para a conclusão na etapa que você estuda; Você considera que sua experiência de vida é valorizada durante as aulas e nas avaliações realizadas pelos professores? Como você avalia o momento dos plantões de dúvidas ou recuperações paralelas na EJA; Você gosta de ler?** Após compilação dos dados, fez-se síntese dos dados obtidos, apresentada na tabela a seguir.

Em sua opinião, a duração diária de aulas deveria ser:	3 horas diárias de aula	28,87%
	3 horas e 30 minutos diários de aula	30,87%
	4 horas diárias de aula	36,70%
	Nada a Declarar	3,56%
Como você avalia a quantidade de semestres, para a conclusão na etapa que você estuda:	Excessiva	7,65%
	Insuficiente	8,15%
	Suficiente	83,09%
	Outros	1,11%
Você considera que sua experiência de vida é valorizada durante as aulas e nas avaliações realizadas pelos professores?	Às vezes	26,54%
	Não	7,56%
	Por quê?	0,02%
	Sim	65,88%
Como você avalia o momento	Cansativos	3,22%

dos plantões de dúvidas ou recuperações paralelas na EJA:	Desconheço essa atividade	10,15%
	Funciona apenas em algumas disciplinas	10,95%
	Improdutivo	3,73%
	Não funciona na Unidade Escolar	4,23%
	Produtivo	67,73%
Você gosta de ler?	Jornais	16,11%
	Revista de humor / quadrinhos	6,47%
	Revistas de informações gerais	33,47%
	Romances / livros de ficção	14,97%
	Textos religiosos	20,15%

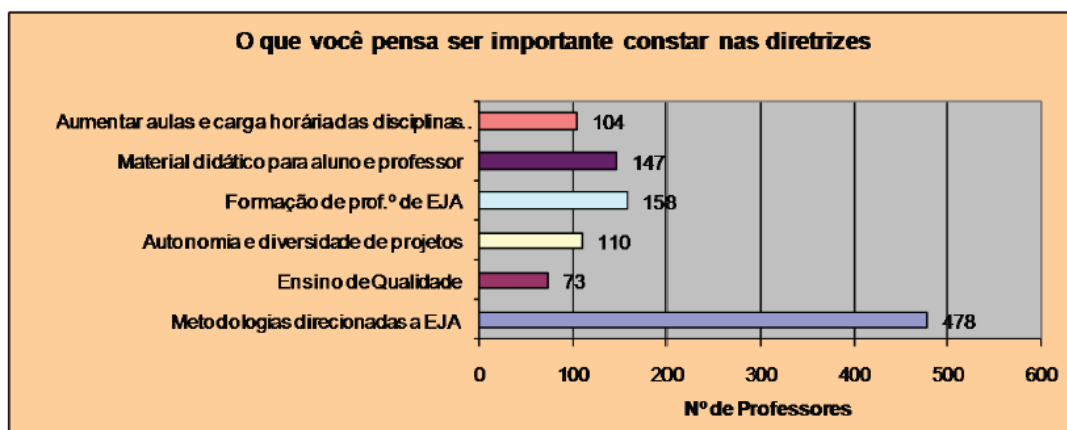
Resultado do diagnóstico aplicado aos Professores - modalidade EJA das questões abertas.



Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “Como o grupo gestor orienta e acompanha os plantões de dúvidas” que foi proposta a 2.328 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes, 1.331, ou seja, 57%, responderam à pergunta e 43% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

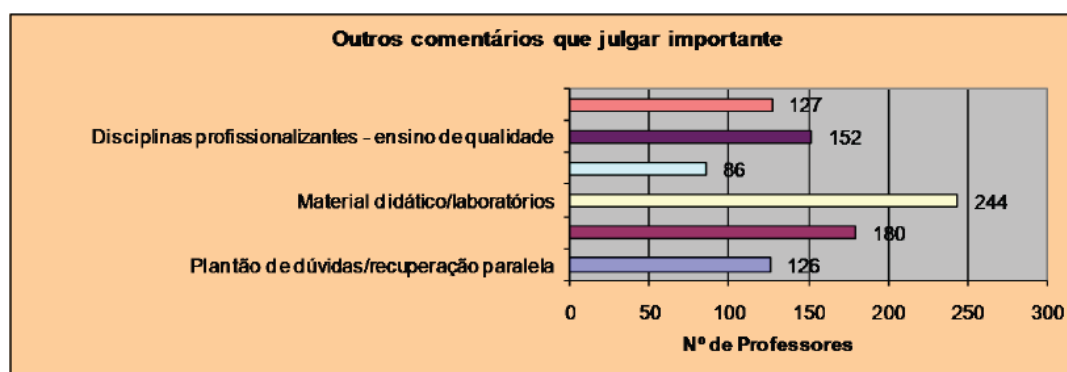
Análise dos que responderam a pergunta		
Novas metodologias de ensino	100	8%
Atendendo as orientações da SEDUC/COEDI.	830	62%
Desconhecimento	238	18%
Não realiza o plantão de dúvidas	163	12%
Dos professores que compareceram no dia		
Responderam	1331	57%
Branco	997	43%



Fonte: COEDI

“O que você professor pensa ser importante constar nas diretrizes” foi proposta a 2.152 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes, 1.070, ou seja, 50%, responderam a pergunta e 50% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam a pergunta		
Metodologias direcionadas à EJA	478	45%
Ensino de Qualidade	73	7%
Autonomia e diversidade de projetos	110	10%
Formação de professor de EJA	158	15%
Material didático para aluno e professor	147	14%
Aumentar aulas e carga horária das disciplinas mais importantes	104	10%
Dos professores que compareceram no dia		
Responderam	1070	50%
Branco	1082	50%



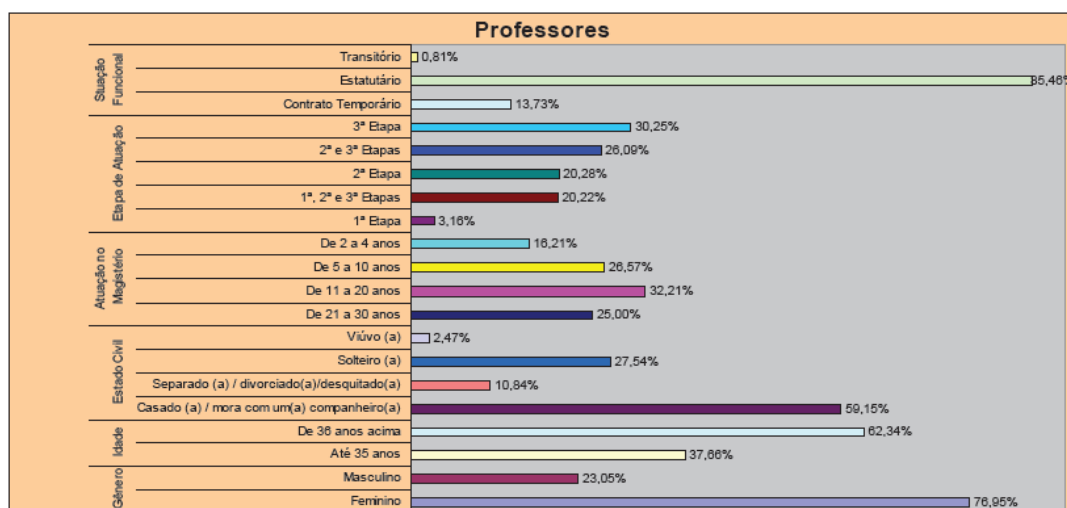
Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “Outros comentários que julgar importante” que foi proposta a 2.299 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes, 915, ou seja, 40%, responderam à

pergunta e 60% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam a pergunta		
Plantão de dúvidas/recuperação paralela	126	14%
Formação de professor de EJA	180	20%
Material didático/laboratórios	244	27%
Comparecimento das duplas nas Escolas	86	9%
Disciplinas profissionalizantes - ensino de qualidade	152	17%
Considerar os conhecimentos prévios dos alunos	127	14%
Dos professores que compareceram no dia		
Responderam	915	40%
Branco	1384	60%

Resultado do diagnóstico aplicado aos Professores - modalidade EJA das questões objetivas.

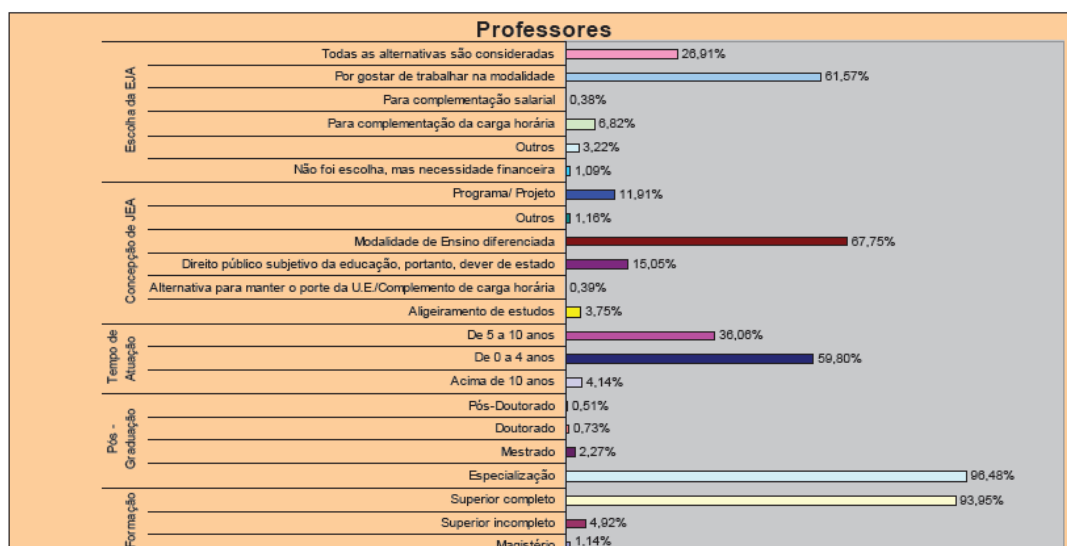


Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 3.087 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.850, cerca de 60% dos professores, responderam os assuntos abordados, a saber: Gênero, idade, estado civil, tempo de atuação como professor, tempo de trabalho na EJA e se é concursado ou não. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Gênero	Feminino	76,95%
	Masculino	23,05%
Idade	Até 35 anos	37,66%
	De 36 anos acima	62,34%
Qual seu estado civil?	Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a)	59,15%
	Separado(a) / divorciado(a)/desquitado(a)	10,84%

Tempo de atuação no magistério	Solteiro (a)	27,54%
	Viúvo (a)	2,47%
	De 2 a 4 anos	16,21%
	De 5 a 10 anos	26,57%
	De 11 a 20 anos	32,21%
Etapa do EJA que atua	De 21 a 30 anos	25,00%
	1ª Etapa	3,16%
	1ª, 2ª e 3ª Etapas	20,22%
	2ª Etapa	20,28%
	2ª e 3ª Etapas	26,09%
Situação funcional	3ª Etapa	30,25%
	Contrato Temporário	13,73%
	Estatutário	85,46%
	Transitório	0,81%

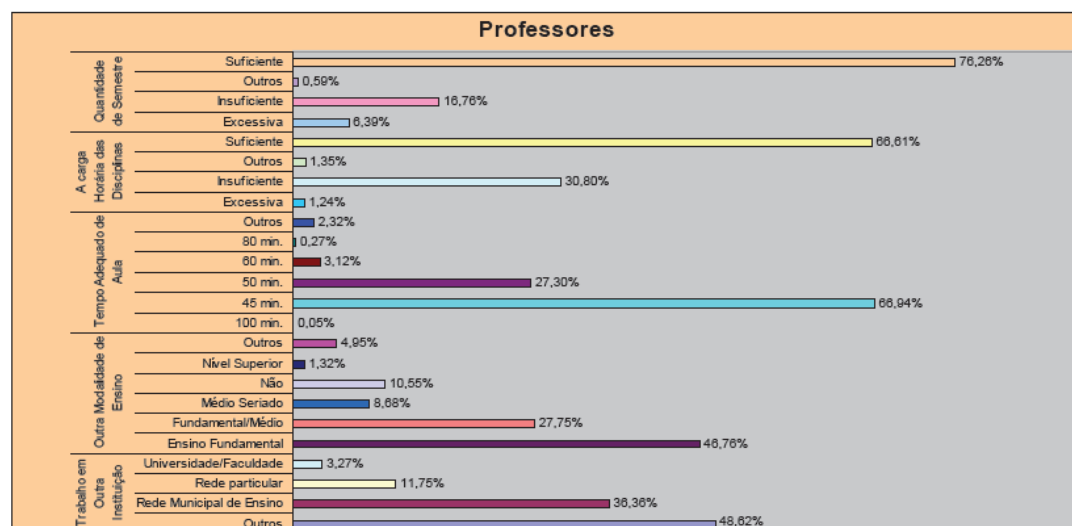


Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 3.087 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.850 responderam os assuntos abordados nas perguntas apresentadas, focando a formação, o tempo de atuação na EJA e outros aspectos relevantes à modalidade. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Formação	Magistério	1,14%
	Superior incompleto	4,92%
	Superior completo	93,95%
Pós-Graduação	Especialização	96,48%
	Mestrado	2,27%
	Doutorado	0,73%
	Pós-Doutorado	0,51%
Tempo de atuação no EJA	Acima de 10 anos	4,14%
	De 0 a 4 anos	59,80%

	De 5 a 10 anos	36,06%
Na sua concepção, EJA é	Aligeiramento de estudos	3,75%
	Alternativa para manter o porte da U.E./Complemento de carga horária	0,39%
	Direito público subjetivo da educação, portanto, dever de estado	15,05%
	Modalidade de Ensino diferenciada	67,75%
	Outros	1,16%
	Programa/ Projeto	11,91%
O que você considerou ao escolher a EJA como espaço de trabalho?	Não foi escolha, mas necessidade financeira	1,09%
	Outros	3,22%
	Para complementação da carga horária	6,82%
	Para complementação salarial	0,38%
	Por gostar de trabalhar na modalidade	61,57%
	Todas as alternativas são consideradas	26,91%

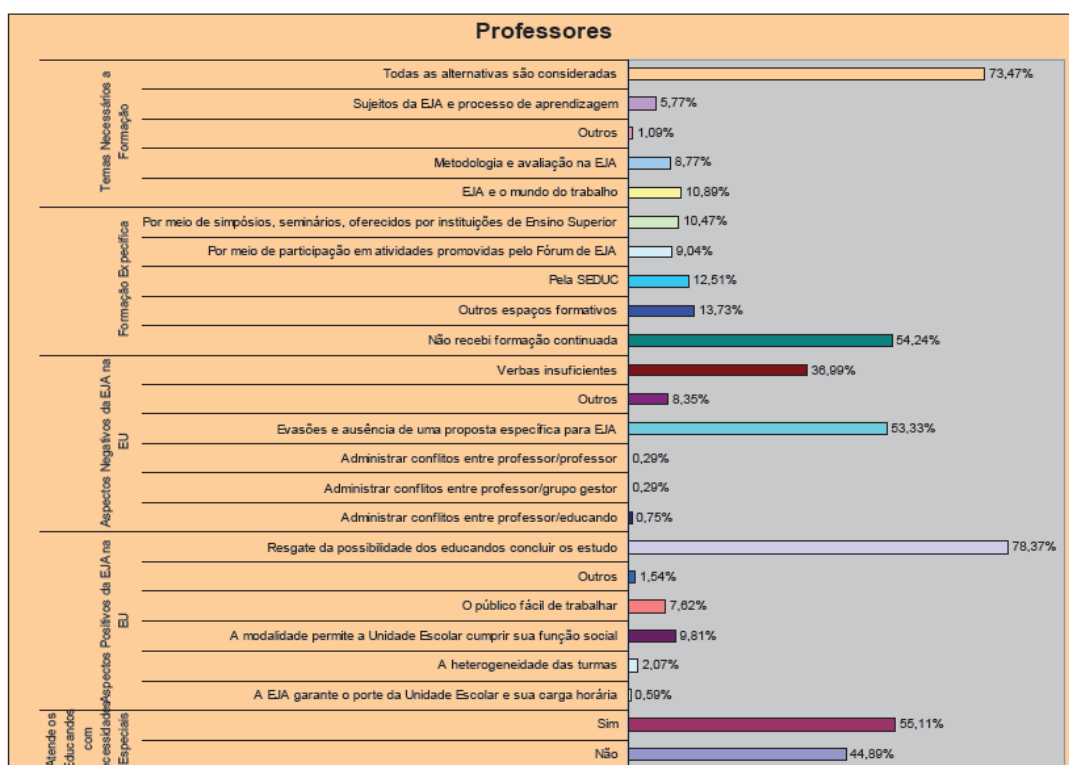


Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 3.087 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.850 responderam os assuntos abordados. Este gráfico contém informações sobre a localidade de trabalho e pontuações pertinentes à carga horária da modalidade. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Você trabalha em outra instituição?	Outros	48,62%
	Rede Municipal de Ensino	36,36%
	Rede particular	11,75%
	Universidade/Faculdade	3,27%
Além da EJA, você trabalha em outra modalidade de ensino?	Ensino Fundamental	46,76%
	Fundamental/Médio	27,75%
	Médio Seriado	8,68%

	Não	10,55%
	Nível Superior	1,32%
	Outros	4,95%
Qual tempo de aula você considera adequado?	100 min	0,05%
	45 min	66,94%
	50 min	27,30%
	60 min	3,12%
	80 min	0,27%
	Outros	2,32%
Você considera a carga horária da base comum das disciplinas	Excessiva	1,24%
	Insuficiente	30,80%
	Outros	1,35%
	Suficiente	66,61%
Como você avalia a quantidade de semestres para a conclusão da etapa em que você trabalha?	Excessiva	6,39%
	Insuficiente	16,76%
	Outros	0,59%
	Suficiente	76,26%

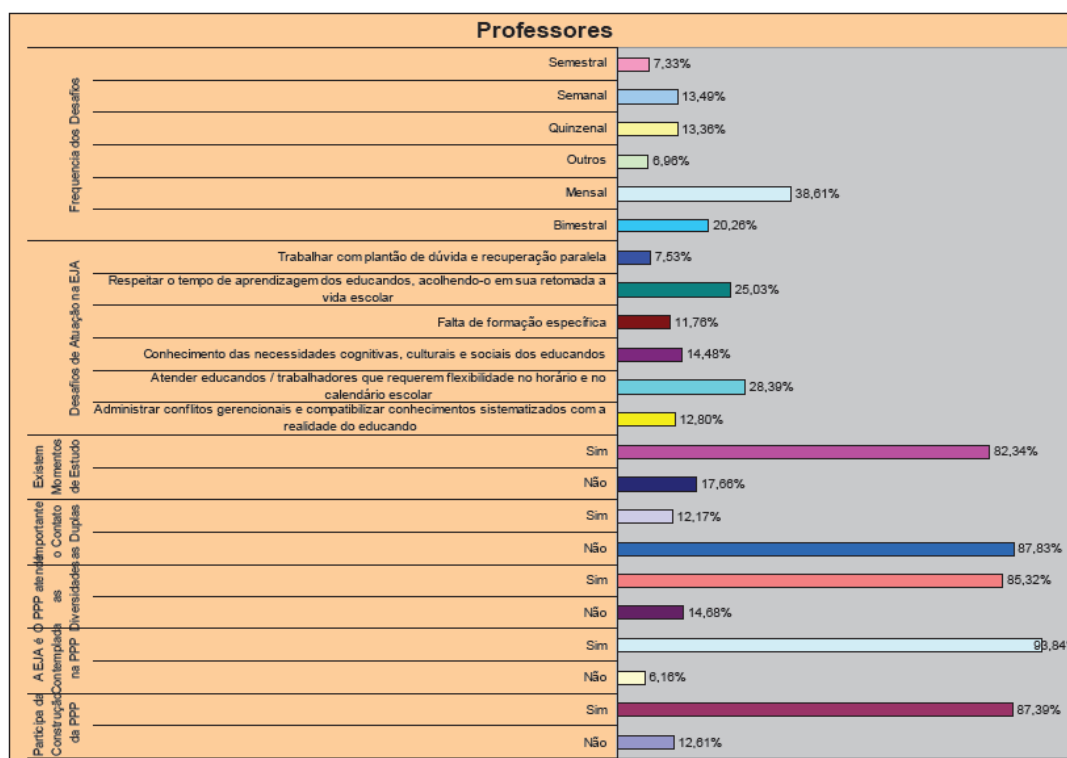


Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 3.087 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.850 responderam os assuntos abordados. Este gráfico contém informações sobre o trabalho do professor e seu relacionamento com os educandos, o que ele considera positivo e negativo na

modalidade de EJA na Unidade Escolar. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Você consegue envolver os educandos com necessidades especiais em todas as atividades propostas durante suas aulas, flexibilizando e adequando o currículo de acordo com as suas especificidades?	Não	44,89%
	Sim	55,11%
Quais aspectos você considera positivos em relação à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar?	A EJA garante o porte da Unidade Escolar e sua carga horária	0,59%
	A heterogeneidade das turmas	2,07%
	A modalidade permite a Unidade Escolar cumprir sua função social	9,81%
	O público fácil de trabalhar	7,62%
	Outros	1,54%
	Resgate da possibilidade dos educandos concluir os estudos	78,37%
Quais aspectos você considera negativos em relação a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar	Administrar conflitos entre professor/educando	0,75%
	Administrar conflitos entre professor/grupo gestor	0,29%
	Administrar conflitos entre professor/professor	0,29%
	Evasões e ausência de uma proposta específica para EJA	53,33%
	Outros	8,35%
	Verbas insuficientes	36,99%
Você recebeu alguma formação específica para trabalhar com EJA? Por qual instituição?	Não recebi formação continuada	54,24%
	Outros espaços formativos	13,73%
	Pela SEDUC	12,51%
	Por meio de participação em atividades promovidas pelo Fórum de EJA	9,04%
	Por meio de simpósios, seminários, oferecidos por instituições de Ensino Superior	10,47%
Quais temas você julga necessários verticalizar em sua formação continuada em EJA?	EJA e o mundo do trabalho	10,89%
	Metodologia e avaliação na EJA	8,77%
	Outros	1,09%
	Sujeitos da EJA e processo de aprendizagem	5,77%
	Todas as alternativas são consideradas	73,47%

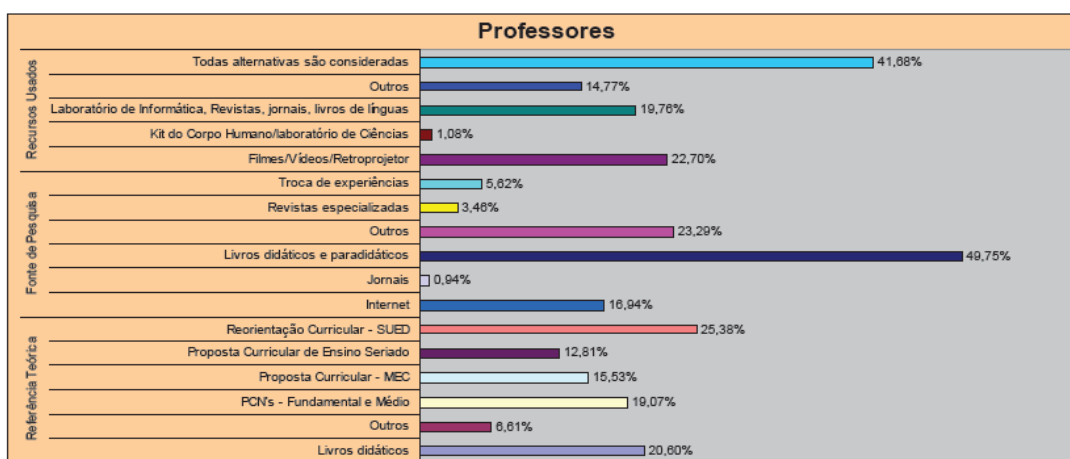


Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 3.087 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.850 responderam os assuntos abordados. Este gráfico contém informações sobre a participação do professor na construção do Projeto Político Pedagógico da escola e os conflitos vividos na sala de aula. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Você como professor tem participado da construção da Proposta Pedagógica de sua Unidade Escolar?	Não	12,61%
	Sim	87,39%
A modalidade de EJA é contemplada na Proposta Pedagógica?	Não	6,16%
	Sim	93,84%
Existem ações específicas dentro da Proposta Pedagógica para atender a diversidade da EJA	Não	14,68%
	Sim	85,32%
Você considera importante o contato direto das duplas pedagógicas com o professor?	Não	87,83%
	Sim	12,17%
Existem momentos específicos para discussões, estudos e planejamentos a respeito da EJA na Unidade Escolar?	Não	17,66%
	Sim	82,34%
Quais desafios você encontra para atuar na modalidade de EJA?	Administrar conflitos gerenciais e compatibilizar conhecimentos sistematizados com a realidade do educando	12,80%

	Atender educandos / trabalhadores que requerem flexibilidade no horário e no calendário escolar	28,39%
	Conhecimento das necessidades cognitivas, culturais e sociais dos educandos	14,48%
	Falta de formação específica	11,76%
	Respeitar o tempo de aprendizagem dos educandos, acolhendo-os em sua retomada à vida escolar	25,03%
	Trabalhar com plantão de dúvidas e recuperação paralela	7,53%
Se sim, com qual frequência eles ocorrem?	Bimestral	20,26%
	Mensal	38,61%
	Outros	6,96%
	Quinzenal	13,36%
	Semanal	13,49%
	Semestral	7,33%

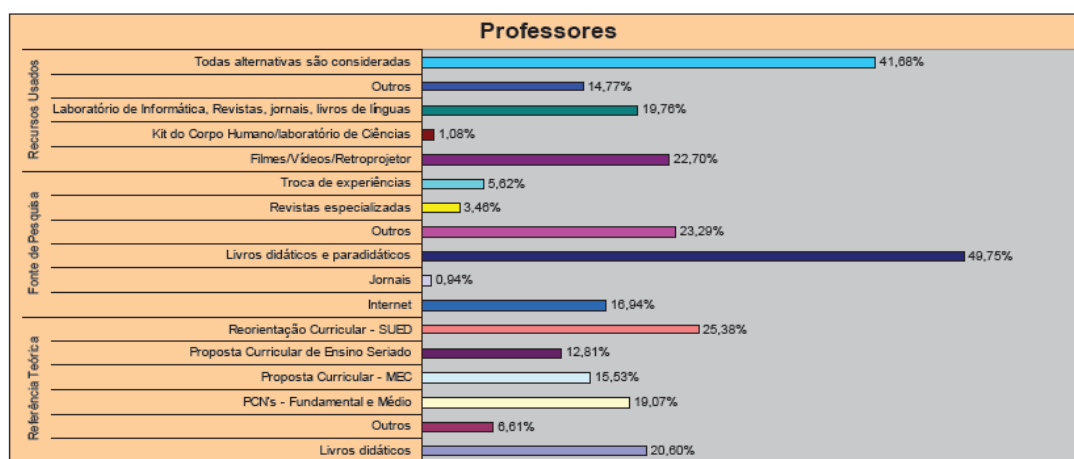


Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 3.087 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.850 responderam os assuntos abordados. Este gráfico contém informações sobre o referencial teórico – metodológico e fontes de pesquisa para a elaboração das aulas. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Qual referencial teórico-metodológico fundamenta sua prática na EJA?	Livros didáticos	20,60%
	Outros	6,61%
	PCN's - Fundamental e Médio	19,07%
	Proposta Curricular - MEC	15,53%
	Proposta Curricular de Ensino Seriado	12,81%
	Reorientação Curricular - COEDI	25,38%
Quais as fontes de pesquisa	Internet	16,94%

	Atender educandos / trabalhadores que requerem flexibilidade no horário e no calendário escolar	28,39%
	Conhecimento das necessidades cognitivas, culturais e sociais dos educandos	14,48%
	Falta de formação específica	11,76%
	Respeitar o tempo de aprendizagem dos educandos, acolhendo-os em sua retomada à vida escolar	25,03%
	Trabalhar com plantão de dúvidas e recuperação paralela	7,53%
Se sim, com qual frequência eles ocorrem?	Bimestral	20,26%
	Mensal	38,61%
	Outros	6,96%
	Quinzenal	13,36%
	Semanal	13,49%
	Semestral	7,33%

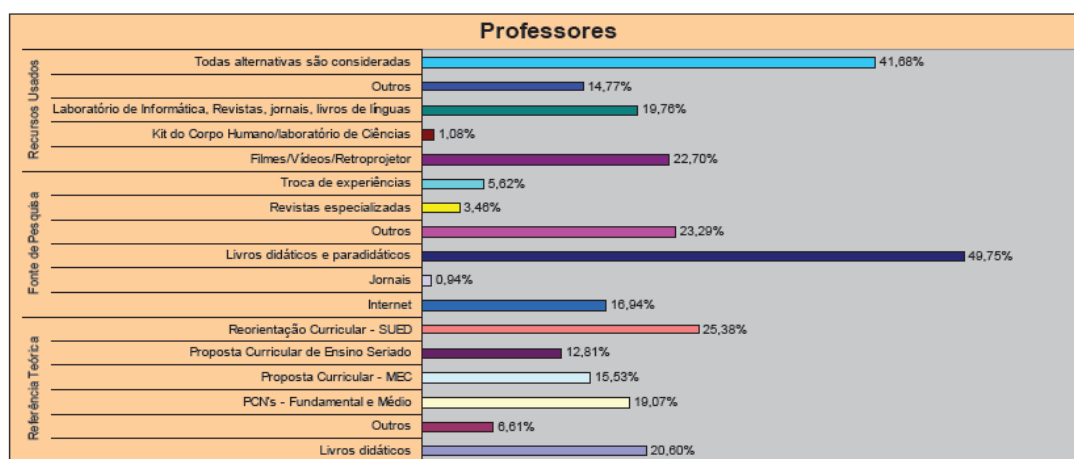


Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 3.087 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.850 responderam os assuntos abordados. Este gráfico contém informações sobre o referencial teórico – metodológico e fontes de pesquisa para a elaboração das aulas. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Qual referencial teórico-metodológico fundamenta sua prática na EJA?	Livros didáticos	20,60%
	Outros	6,61%
	PCN's - Fundamental e Médio	19,07%
	Proposta Curricular - MEC	15,53%
	Proposta Curricular de Ensino Seriado	12,81%
	Reorientação Curricular - COEDI	25,38%
Quais as fontes de pesquisa	Internet	16,94%

	Atender educandos / trabalhadores que requerem flexibilidade no horário e no calendário escolar	28,39%
	Conhecimento das necessidades cognitivas, culturais e sociais dos educandos	14,48%
	Falta de formação específica	11,76%
	Respeitar o tempo de aprendizagem dos educandos, acolhendo-os em sua retomada à vida escolar	25,03%
	Trabalhar com plantão de dúvidas e recuperação paralela	7,53%
Se sim, com qual frequência eles ocorrem?	Bimestral	20,26%
	Mensal	38,61%
	Outros	6,96%
	Quinzenal	13,36%
	Semanal	13,49%
	Semestral	7,33%

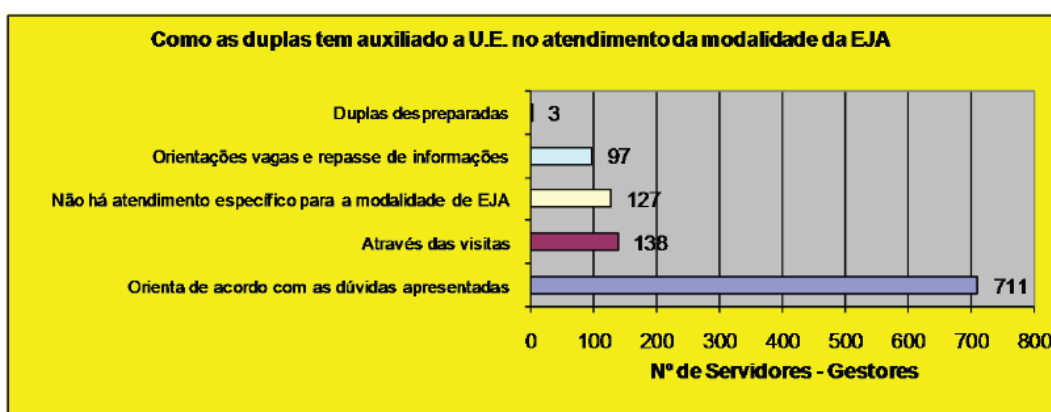


Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 3.087 professores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.850 responderam os assuntos abordados. Este gráfico contém informações sobre o referencial teórico – metodológico e fontes de pesquisa para a elaboração das aulas. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Qual referencial teórico-metodológico fundamenta sua prática na EJA?	Livros didáticos	20,60%
	Outros	6,61%
	PCN's - Fundamental e Médio	19,07%
	Proposta Curricular - MEC	15,53%
	Proposta Curricular de Ensino Seriado	12,81%
	Reorientação Curricular - COEDI	25,38%
Quais as fontes de pesquisa	Internet	16,94%

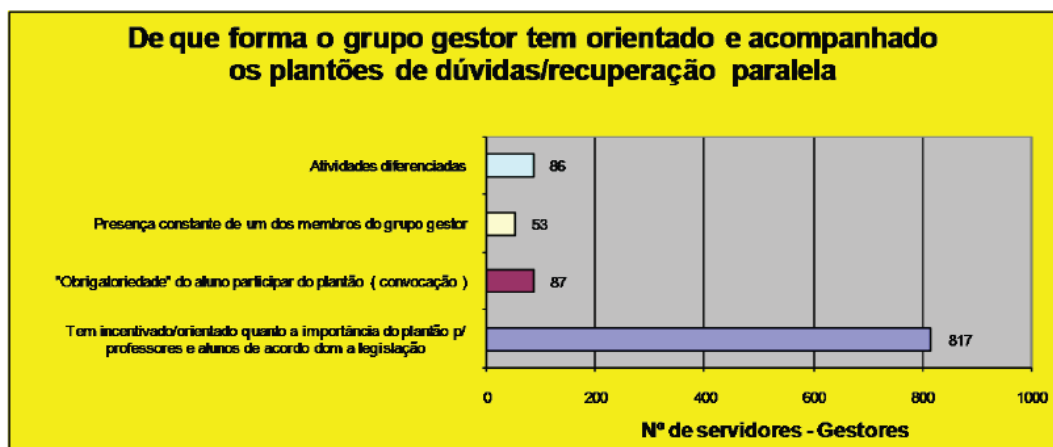
Análise dos que responderam a pergunta		
Sem dificuldade	129	13%
Falha de apresentação da documentação escolar do aluno	329	33%
Morosidade para o registro dos certificados, demora para devolução	124	13%
Dificuldade para aplicação da classificação	131	13%
Dificuldade para lidar com o SIGE	74	7%
Burocracia na escrituração/processo de recolhimento do curso	201	20%
Dos servidores gestores que compareceram no dia		
Responderam	988	76%
Em branco	305	24%



Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “Como a dupla tem auxiliado a U.E. no atendimento da modalidade EJA” que foi proposta a 1.293 servidores gestores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.076, ou seja, 83%, responderam à pergunta e 17% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

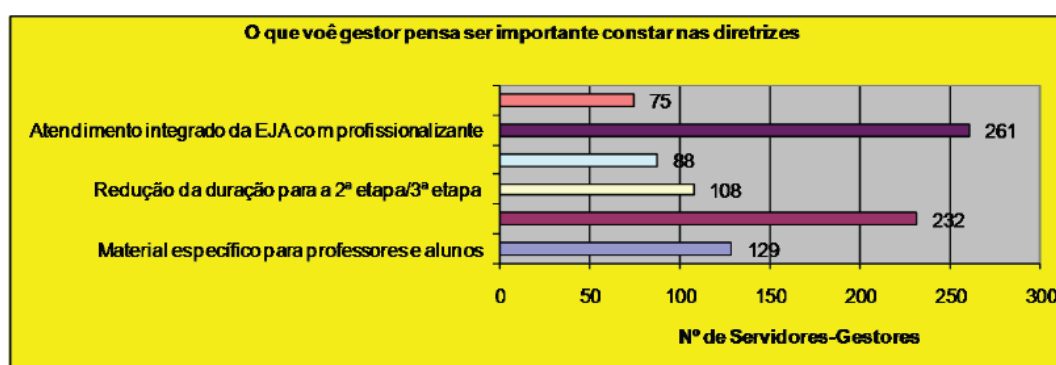
Análise dos que responderam a pergunta		
Orienta de acordo com as dúvidas apresentadas	711	66,08%
Através das visitas	138	12,83%
Não há atendimento específico para a modalidade de EJA	127	11,80%
Orientações vagas e repasse de informações	97	9,01%
Duplas despreparadas	3	0,28%
Dos servidores gestores que compareceram no dia		
Responderam	1076	83%
Em branco	217	17%



Fonte: COEDI

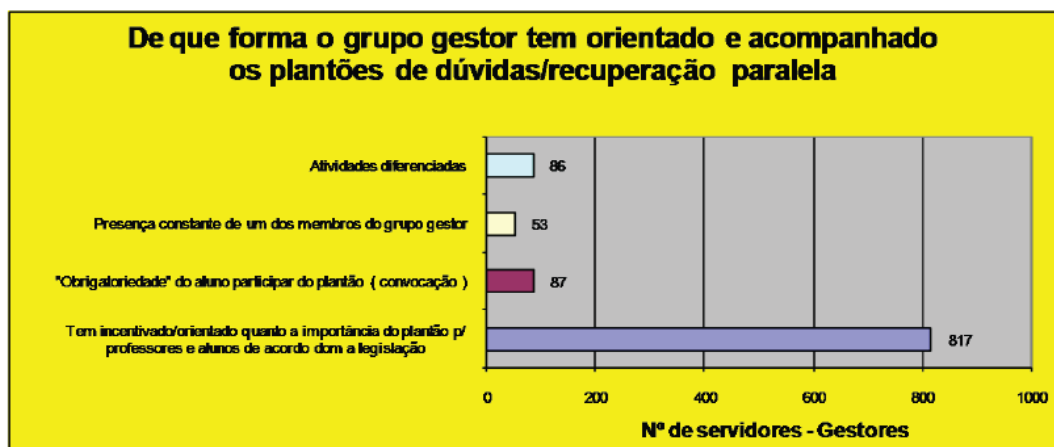
Este gráfico corresponde à pergunta “De que forma o grupo gestor tem orientado e acompanhado os plantões de dúvidas/recuperação paralela” que foi proposta a 1.288 servidores gestores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes, 1.043, ou seja, 81%, responderam à pergunta e 19% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam a pergunta		
Tem incentivado/orientado quanto à importância do plantão p/ professores e alunos de acordo dom a legislação	817	78%
"Obrigatoriedade" de o aluno participar do plantão (convocação)	87	8%
Presença constante de um dos membros do grupo gestor	53	5%
Atividades diferenciadas	86	8%
Dos servidores gestores que compareceram no dia		
Responderam	1043	81%
Em branco	245	19%



Fonte: COEDI

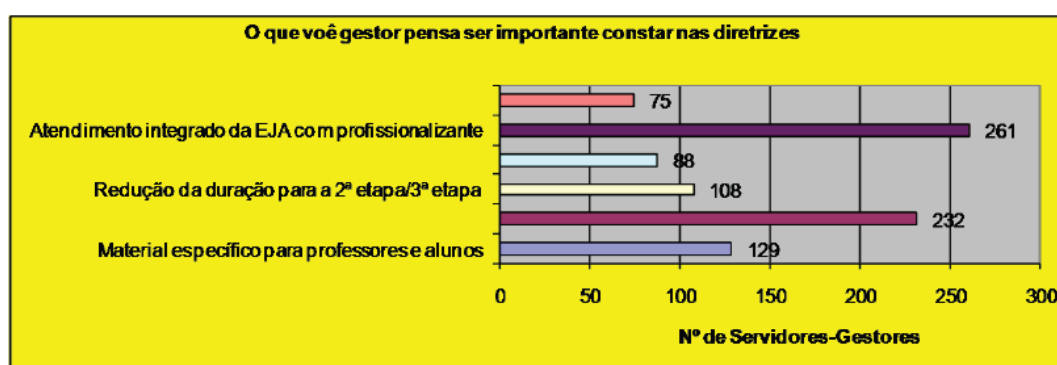
Este gráfico corresponde à pergunta “O que você gestor pensa ser importante constar nas diretrizes” que foi proposta a 1.293 servidores gestores



Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “De que forma o grupo gestor tem orientado e acompanhado os plantões de dúvidas/recuperação paralela” que foi proposta a 1.288 servidores gestores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes, 1.043, ou seja, 81%, responderam à pergunta e 19% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam a pergunta		
Tem incentivado/orientado quanto à importância do plantão p/ professores e alunos de acordo dom a legislação	817	78%
"Obrigatoriedade" de o aluno participar do plantão (convocação)	87	8%
Presença constante de um dos membros do grupo gestor	53	5%
Atividades diferenciadas	86	8%
Dos servidores gestores que compareceram no dia		
Responderam	1043	81%
Em branco	245	19%

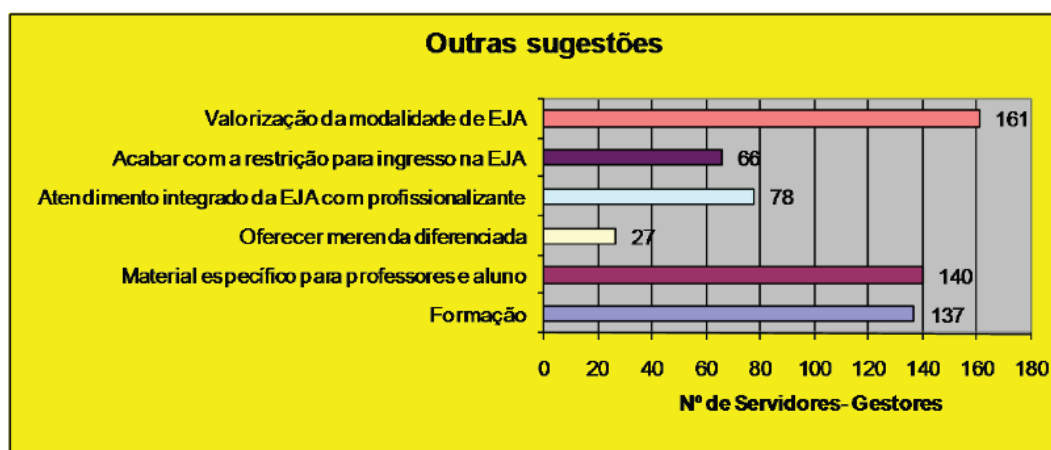


Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “O que você gestor pensa ser importante constar nas diretrizes” que foi proposta a 1.293 servidores gestores

nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 893, ou seja, 69%, responderam à pergunta e 31% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam a pergunta		
Material específico para professores e alunos	129	14%
Capacitação para a equipe escolar	232	26%
Redução da duração para a 2ª etapa/3ª etapa	108	12%
Mudança da Matriz com carga horária maior	88	10%
Atendimento integrado da EJA com profissionalizante	261	29%
Observar as especificidades da cada unidade escolar	75	8%
Dos servidores gestores que compareceram no dia		
Responderam	893	69%
Em branco	400	31%

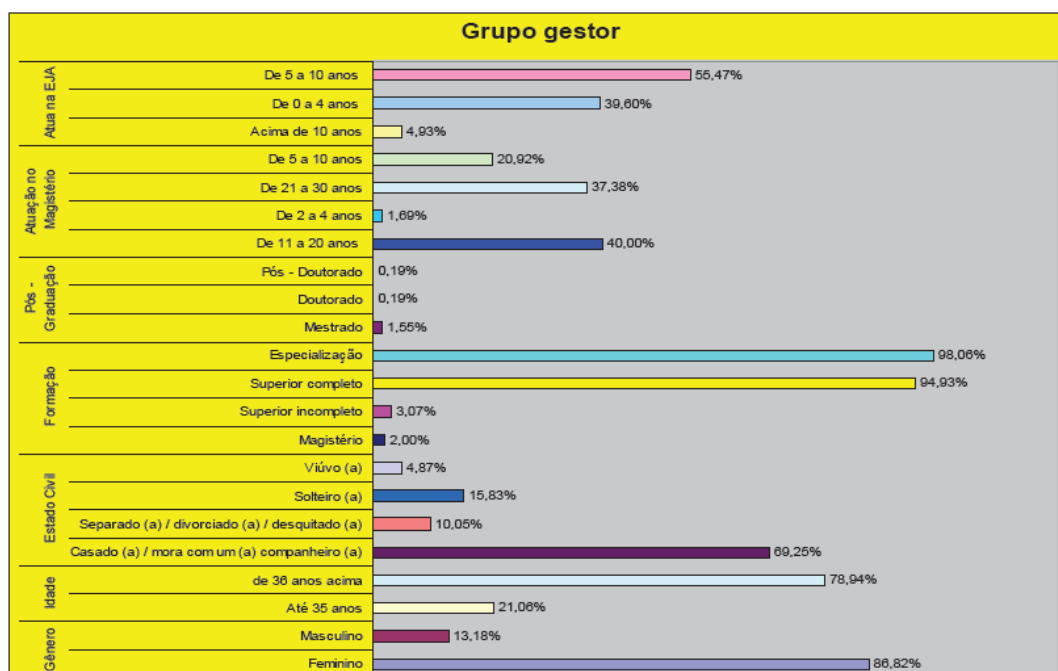


Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “**Outras sugestões**” que foi proposta a 1.292 servidores gestores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes, 609, ou seja, 47%, responderam a pergunta e 53% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam a pergunta		
Formação	137	22%
Material específico para professores e aluno	140	23%
Oferecer merenda diferenciada	27	4%
Atendimento integrado da EJA com profissionalizante	78	13%
Acabar com a restrição para ingresso na EJA	66	11%
Valorização da modalidade de EJA	161	26%
Dos servidores gestores que compareceram no dia		
Responderam	609	47%
Em branco	683	53%

Resultado do diagnóstico aplicado ao Grupo Gestor - modalidade EJA das questões objetivas.

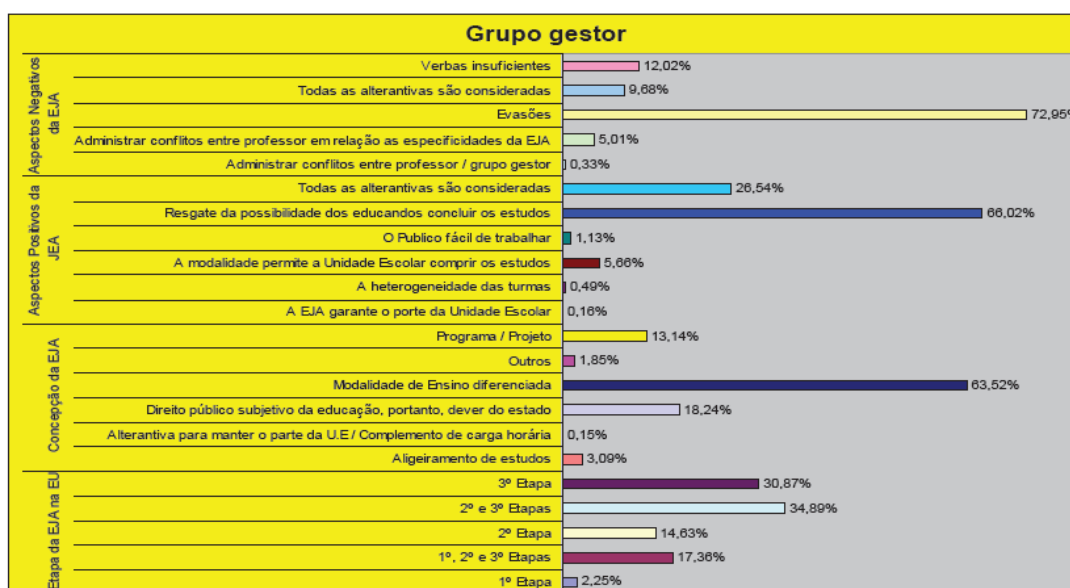


Fonte: COEDI

Para esta modalidade, foram propostas questões objetivas a 1.372 servidores gestores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 657 responderam os assuntos abordados nas questões apresentadas: Após compilação dos dados, fez-se síntese apresentada na tabela a seguir.

Gênero	Feminino	86,82%
	Masculino	13,18%
Idade	Até 35 anos	21,06%
	de 36 anos acima	78,94%
Qual seu estado civil?	Casado (a) / mora com um (a) companheiro (a)	69,25%
	Separado (a) / divorciado (a) / desquitado (a)	10,05%
	Solteiro (a)	15,83%
	Viuvo (a)	4,87%
Formação:	Magistério	2,00%
	Superior incompleto	3,07%
	Superior completo	94,93%
Pós-Graduação:	Especialização	98,06%
	Mestrado	1,55%
	Doutorado	0,19%
	Pós - Doutorado	0,19%
Tempo de atuação no	De 11 a 20 anos	40,00%

magistério:	De 2 a 4 anos	1,69%
	De 21 a 30 anos	37,38%
	De 5 a 10 anos	20,92%
Tempo de atuação na EJA:	Acima de 10 anos	4,93%
	De 0 a 4 anos	39,60%
	De 5 a 10 anos	55,47%

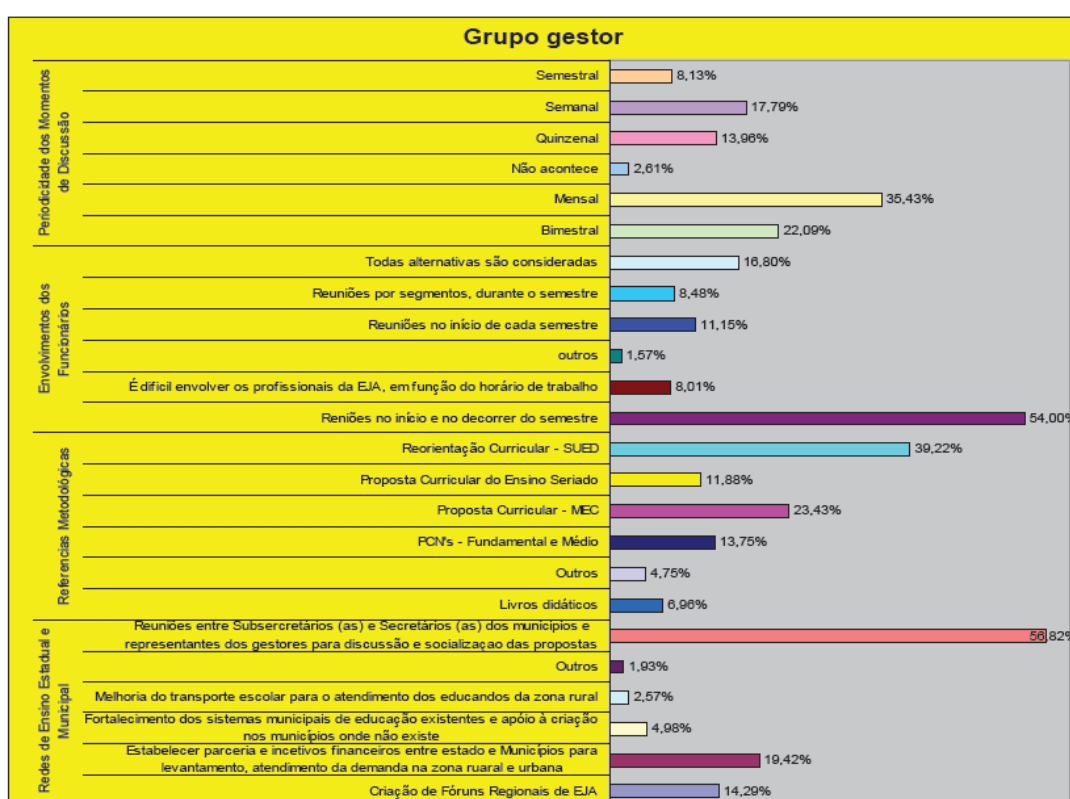


Fonte: COEDI

Para esta modalidade, foram propostas questões objetivas a 1.372 servidores gestores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 657 responderam os assuntos abordados nas questões apresentadas no questionário. Após compilação dos dados, fez-se síntese apresentada na tabela a seguir.

Etapa da EJA ofertada em sua Unidade Escolar:	1ª Etapa	2,25%
	1ª, 2ª e 3ª Etapas	17,36%
	2ª Etapa	14,63%
	2ª e 3ª Etapas	34,89%
	3ª Etapa	30,87%
Na sua concepção, EJA é:	Aligeiramento de estudos	3,09%
	Alternativa para manter o porte da U.E / Complemento de carga horária	0,15%
	Direito público subjetivo da educação, portanto, dever do estado	18,24%
	Modalidade de Ensino diferenciada	63,52%
	Outros	1,85%
	Programa / Projeto	13,14%
Quais aspectos você considera positivos em relação à Educação	A EJA garante o porte da Unidade Escolar	0,16%
	A heterogeneidade das turmas	0,49%

de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar?	A modalidade permite a Unidade Escolar cumprir os estudos	5,66%
	O Público fácil de trabalhar	1,13%
	Resgate da possibilidade dos educandos concluírem os estudos	66,02%
	Todas as alternativas são consideradas	26,54%
Quais aspectos você considera negativos em relação à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar?	Administrar conflitos entre professor / grupo gestor	0,33%
	Administrar conflitos entre professor em relação às especificidades da EJA	5,01%
	Evasões	72,95%
	Todas as alternativas são consideradas	9,68%
	Verbas insuficientes	12,02%

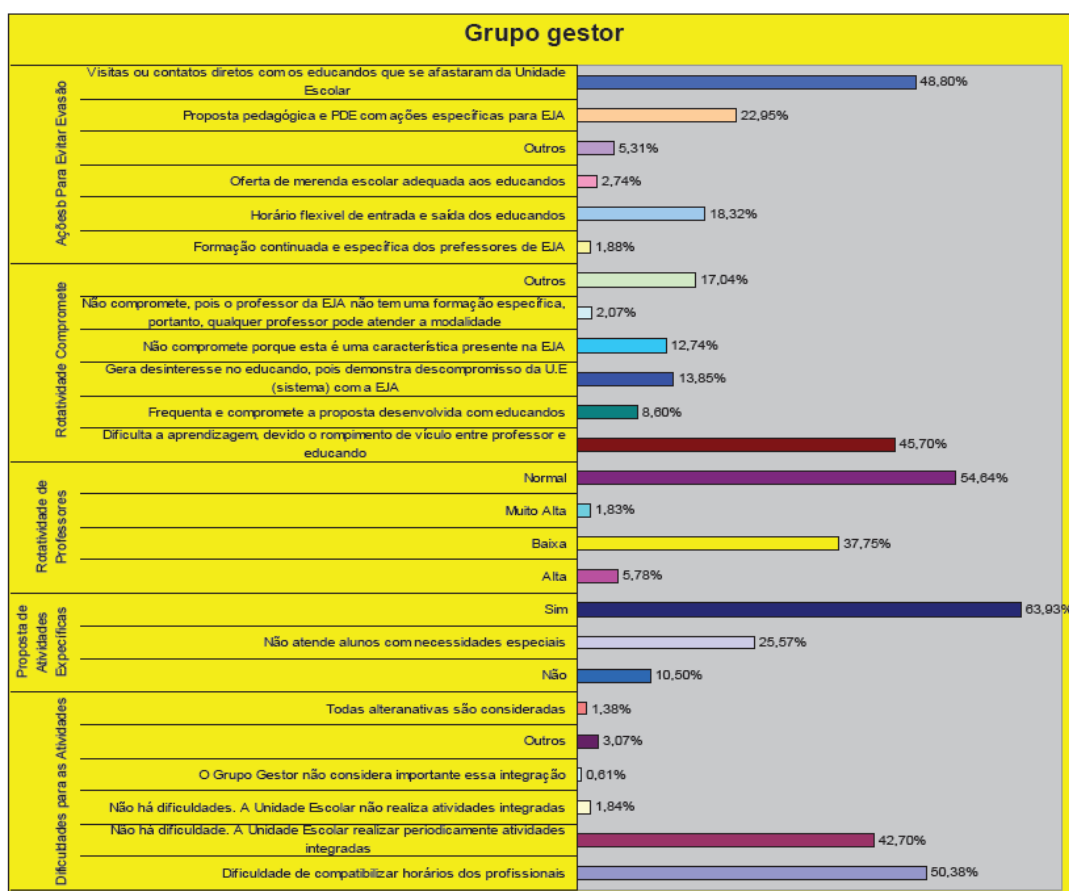


Fonte: COEDI

Para esta modalidade, foram propostas questões objetivas a 1.372 servidores gestores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 657 responderam os assuntos abordados nas questões apresentadas no questionário. Após compilação dos dados, fez-se síntese apresentada na tabela a seguir.

Em relação à EJA, como melhorar a articulação entre as redes Estadual e Municipal de Educação?	Criação de Fóruns Regionais de EJA	14,29%
	Estabelecer parceria e incentivos financeiros entre Estado e Municípios para levantamento, atendimento da demanda na zona rural e urbana	19,42%
	Fortalecimento dos sistemas municipais de educação existentes e	4,98%

	apoio à criação nos municípios onde não existem.	
	Melhoria do transporte escolar para o atendimento dos educandos da zona rural	2,57%
	Outros	1,93%
	Reuniões entre Subsecretários (as) e Secretários (as) dos municípios e representantes dos gestores para discussão e socialização das propostas pedagógicas e normativas sobre as questões da EJA	56,82%
Quais referenciais teórico-metodológicos fundamentam a prática de seus professores?	Livros didáticos	6,96%
	Outros	4,75%
	PCN's - Fundamental e Médio	13,75%
	Proposta Curricular - MEC	23,43%
	Proposta Curricular do Ensino Seriado	11,88%
	Reorientação Curricular - SUED	39,22%
Como o grupo gestor envolve seus professores e demais funcionários da EJA na construção da Proposta	Reuniões no início e no decorrer do semestre	54,00%
	É difícil envolver os profissionais da EJA, em função do horário de trabalho	8,01%
	outros	1,57%
	Reuniões no início de cada semestre	11,15%
	Reuniões por segmentos, durante o semestre	8,48%
	Todas alternativas são consideradas	16,80%
Com qual periodicidade acontecem os momentos específicos para discussões, estudos e planejamentos a respeito da EJA na Unidade Escolar?	Bimestral	22,09%
	Mensal	35,43%
	Não acontece	2,61%
	Quinzenal	13,96%
	Semanal	17,79%
	Semestral	8,13%



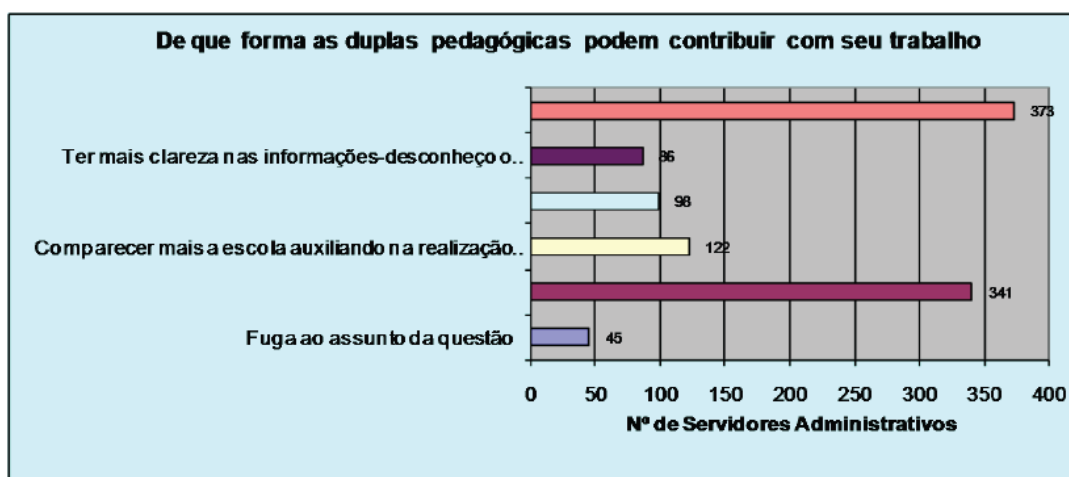
Fonte: COEDI

Para esta modalidade, foram propostas questões objetivas a 1.372 servidores gestores nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 657 responderam os assuntos abordados nas questões apresentadas no questionário. Após compilação dos dados, fez-se síntese apresentada na tabela a seguir.

Quais as dificuldades encontradas para a realização de atividades pedagógicas e administrativas integradas entre os turnos de funcionamento e as modalidades da educação básica ofertadas na Unidade Escolar?	Dificuldade de compatibilizar horários dos profissionais	50,38%
	Não há dificuldade. A Unidade Escolar realizar periodicamente atividades integradas	42,70%
	Não há dificuldades. A Unidade Escolar não realiza atividades integradas	1,84%
	O Grupo Gestor não considera importante essa integração	0,61%
	Outros	3,07%
	Todas alternativas são consideradas	1,38%
O Grupo Gestor, juntamente com os professores, promove atividades específicas para atender aos educandos com necessidades especiais?	Não	10,50%
	Não atende alunos com necessidades especiais	25,57%
	Sim	63,93%
A rotatividade dos professores de EJA	Alta	5,78%

nessa Unidade Escolar é:	Baixa	37,75%
	Muito Alta	1,83%
	Normal	54,64%
De que forma a rotatividade compromete a qualidade do ensino desenvolvido na educação EJA	Dificulta a aprendizagem, devido ao rompimento de vínculo entre professor e educando	45,70%
	Frequente e compromete a proposta desenvolvida com educandos	8,60%
	Gera desinteresse no educando, pois demonstra descompromisso da U.E (sistema) com a EJA	13,85%
	Não compromete porque esta é uma característica presente na EJA	12,74%
	Não compromete, pois o professor da EJA não tem uma formação específica, portanto, qualquer professor pode atender a modalidade	2,07%
	Outros	17,04%
O que tem sido feito pelo Grupo Gestor para evitar a evasão na EJA?	Formação continuada e específica dos professores de EJA	1,88%
	Horário flexível de entrada e saída dos educandos	18,32%
	Oferta de merenda escolar adequada aos educandos	2,74%
	Outros	5,31%
	Proposta pedagógica e PDE com ações específicas para EJA	22,95%
	Visitas ou contatos diretos com os educandos que se afastaram da Unidade Escolar	48,80%

Resultado do diagnóstico aplicado ao Administrativo - modalidade EJA das questões abertas.

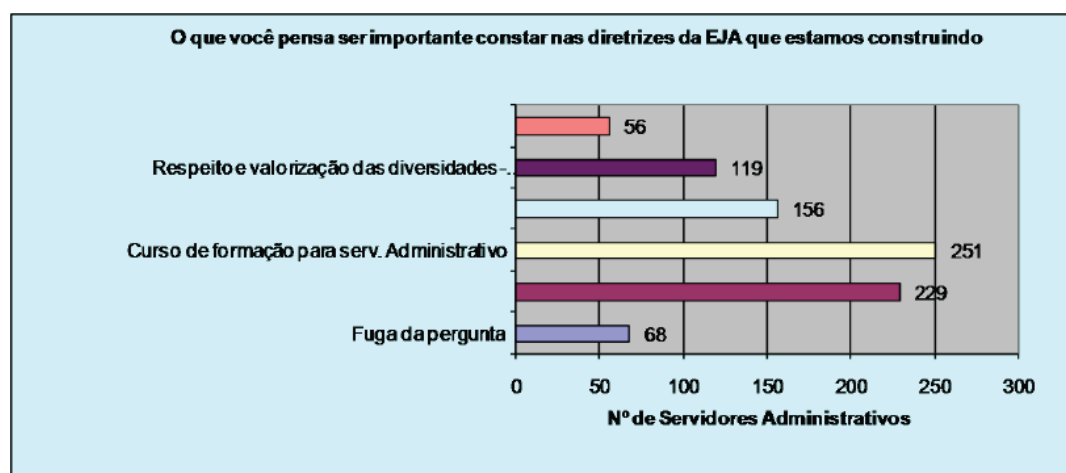


Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “De que forma as duplas pedagógicas podem contribuir com o seu trabalho”, que foi proposta a 1.740 servidores administrativos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes, 1.065, ou seja, 61%, responderam à pergunta e 39% a deixaram em

branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

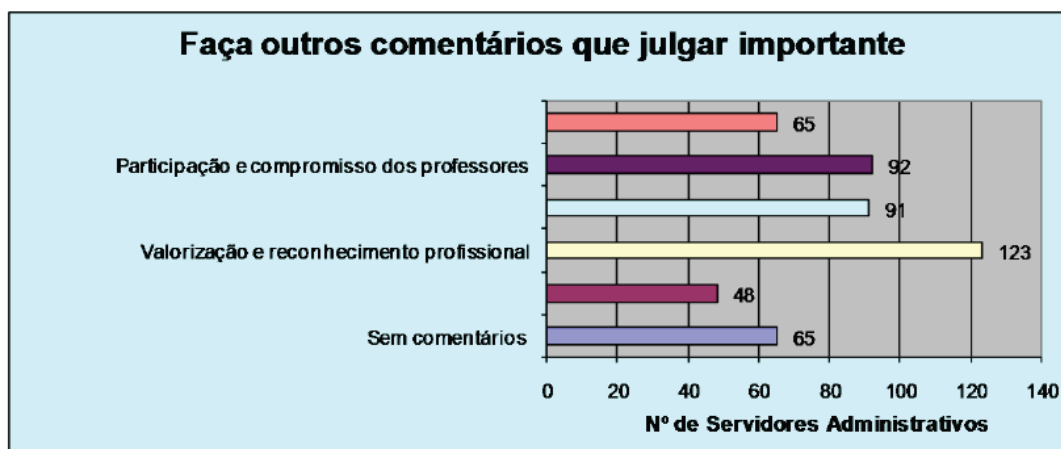
Análise dos que responderam a pergunta		
Fuga ao assunto da questão	45	4%
Orientação e participação nos trabalhos pedagógicos	341	32%
Comparecer mais à escola auxiliando na realização das tarefas	122	11%
Estabelecer ligação de respeito entre os funcionários; direitos e deveres	98	9%
Ter mais clareza nas informações - desconhece o assunto	86	8%
Estar atento aos setores da escola - mais orientações	373	35%
Dos Servidores Administrativos que compareceram no dia		
Responderam	1065	61%
Em branco	675	39%



Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “O que você pensa ser importante constar nas diretrizes da EJA que estamos construindo” que foi proposta a 1.750 servidores administrativos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes, 879, ou seja, 50%, responderam à pergunta e 50%, a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam a pergunta		
Fuga da pergunta	68	8%
Conteúdo adequado ao aluno/ melhor currículo	229	26%
Curso de formação para serv. Administrativo	251	29%
Mais incentivo para os alunos voltarem a estudar	156	18%
Respeito e valorização das diversidades - professores, administrativos	119	14%
Legislação pertinente a EJA - perfil do educador	56	6%
Dos Servidores Administrativos que compareceram no dia		
Responderam	879	50%
Em branco	871	50%

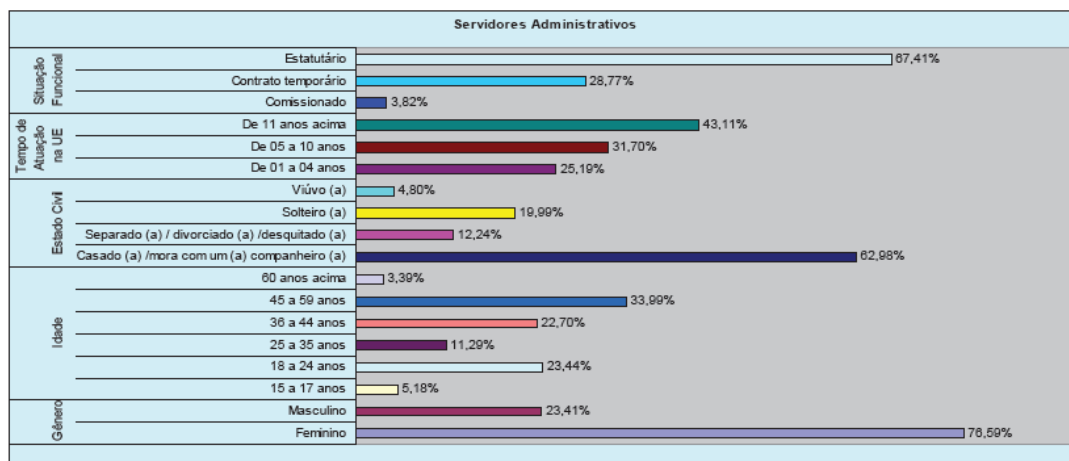


Fonte: COEDI

Este gráfico corresponde à pergunta “Faça outros comentários que julgar importante” que foi proposta a 1.750 Servidores Administrativos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade **EJA** em Goiás. Destes, 484, ou seja, 28%, responderam à pergunta e 72% a deixaram em branco. Dentre os distratores sugeridos, fez-se uma síntese obtendo os dados em julgado. Um resumo percentual dos dados aparece na tabela abaixo:

Análise dos que responderam a pergunta		
Sem comentários	65	13%
Mais suporte pedagógico e trabalho em parceria	48	10%
Valorização e reconhecimento profissional	123	25%
Material adequado a EJA e melhor estrutura física	91	19%
Participação e compromisso dos professores	92	19%
Outros itens relevantes ao bom andamento das atividades da EJA	65	13%
Dos Servidores Administrativos que compareceram no dia		
Responderam	484	28%
Em branco	1266	72%

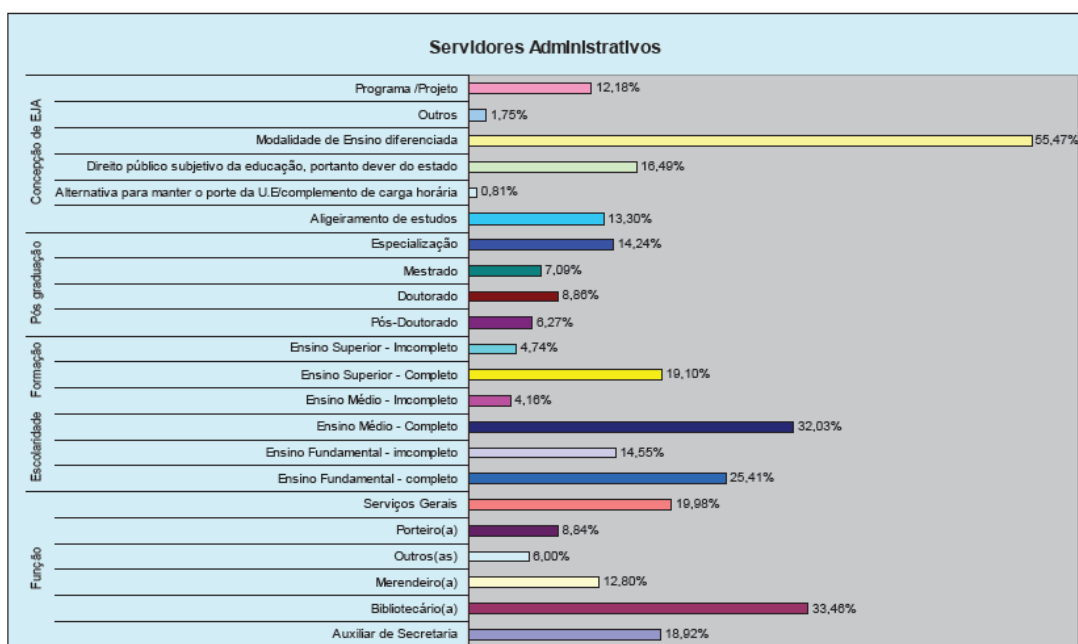
Resultado do diagnóstico aplicado ao Administrativo - modalidade EJA das questões objetivas.



Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 1.715 Funcionários Administrativos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.580, cerca de 92% dos funcionários administrativos, responderam os assuntos abordados, a saber: Gênero, idade, estado civil, tempo de atuação na unidade escolar e se é concursado ou não. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Gênero	Feminino	76,59%
	Masculino	23,41%
Idade	15 a 17 anos	5,18%
	18 a 24 anos	23,44%
	25 a 35 anos	11,29%
	36 a 44 anos	22,70%
	45 a 59 anos	33,99%
	60 anos acima	3,39%
Qual seu estado civil?	Casado (a) /mora com um (a) companheiro (a)	62,98%
	Separado (a) / divorciado (a) /desquitado (a)	12,24%
	Solteiro (a)	19,99%
	Viúvo (a)	4,80%
Tempo de atuação na Unidade Escolar	De 01 a 04 anos	25,19%
	De 05 a 10 anos	31,70%
	De 11 anos acima	43,11%
Situação funcional	Comissionado	3,82%
	Contrato temporário	28,77%
	Estatutário	67,41%

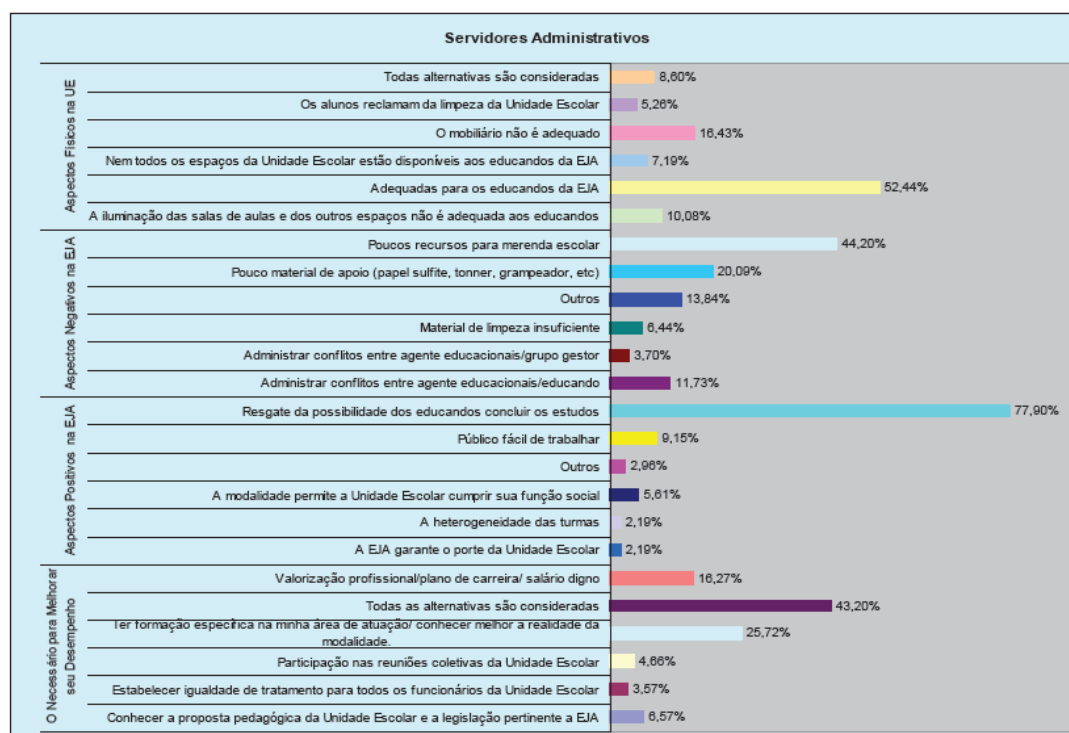


Fonte:

Foram propostas questões objetivas a 1.715 Funcionários Administrativos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.580 responderam os assuntos abordados. Este gráfico traz informações sobre a função, a formação – aqui merece atenção os percentuais de pós graduação – e a concepção de EJA. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Função	Auxiliar de Secretaria	18,92%
	Bibliotecário(a)	33,46%
	Merendeiro(a)	12,80%
	Outros(as)	6,00%
	Porteiro(a)	8,84%
	Serviços Gerais	19,98%
Formação	Ensino Fundamental - completo	25,41%
	Ensino Fundamental - incompleto	14,55%
	Ensino Médio - Completo	32,03%
	Ensino Médio - Incompleto	4,16%
	Ensino Superior - Completo	19,10%
	Ensino Superior - Incompleto	4,74%
Pós-Graduação	Pós-Doutorado	6,27%
	Doutorado	8,86%
	Mestrado	7,09%
	Especialização	14,24%
Na sua concepção, EJA é	Aligeiramento de estudos	13,30%
	Alternativa para manter o porte da U.E/complemento de carga horária	0,81%

	Direito público subjetivo da educação, portanto dever do estado	16,49%
	Modalidade de Ensino diferenciada	55,47%
	Outros	1,75%
	Programa /Projeto	12,18%

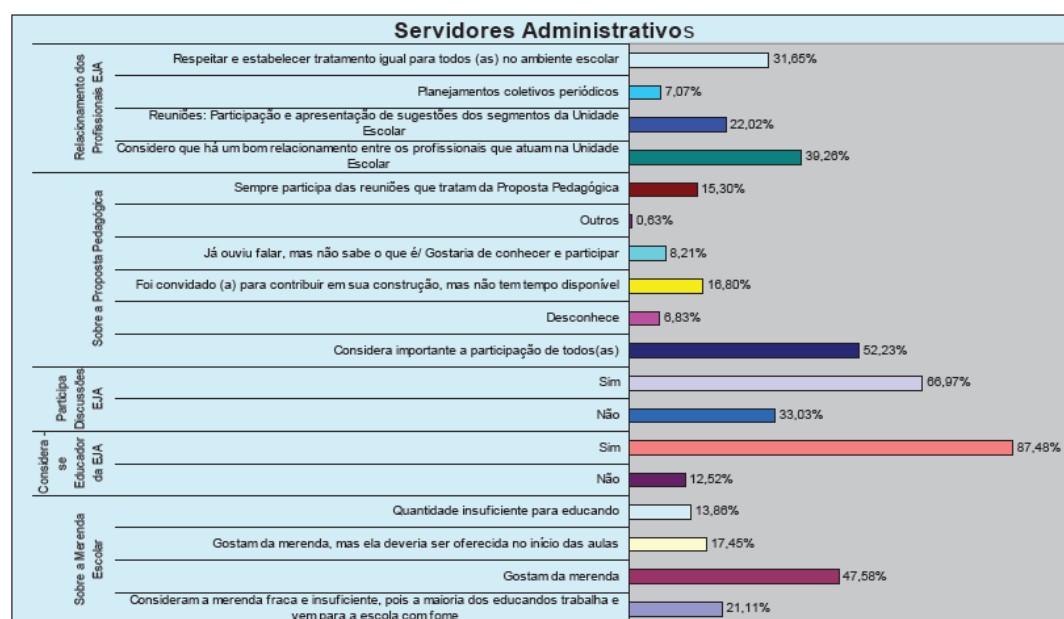


Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 1.715 Funcionários Administrativos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.580 responderam os assuntos abordados. Este gráfico traz questões que abordam os aspectos positivos e negativos da EJA e a estrutura física da Unidade Escolar. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

O que você apontaria como necessário para seu melhor desempenho na EJA?	Conhecer a proposta pedagógica da Unidade Escolar e a legislação pertinente à EJA	6,57%
	Estabelecer igualdade de tratamento para todos os funcionários da Unidade Escolar	3,57%
	Participação nas reuniões coletivas da Unidade Escolar	4,66%
	Ter formação específica na minha área de atuação/ conhecer melhor a realidade da modalidade.	25,72%
	Todas as alternativas são consideradas	43,20%
	Valorização profissional/plano de carreira/ salário digno	16,27%
Quais aspectos você considera positivos na	A EJA garante o porte da Unidade Escolar	2,19%
	A heterogeneidade das turmas	2,19%

Educação de Jovens e Adultos?	A modalidade permite a Unidade Escolar cumprir sua função social	5,61%
	Outros	2,96%
	Público fácil de trabalhar	9,15%
	Resgate da possibilidade dos educandos concluírem os estudos	77,90%
Quais aspectos você considera negativos na Educação de Jovens e Adultos?	Administrar conflitos entre agentes educacionais/educando	11,73%
	Administrar conflitos entre agentes educacionais/grupo gestor	3,70%
	Material de limpeza insuficiente	6,44%
	Outros	13,84%
	Pouco material de apoio (papel sulfite, tonner, grampeador, etc)	20,09%
Em relação às condições dos aspectos físicos da Unidade Escolar, você considera	Poucos recursos para merenda escolar	44,20%
	A iluminação das salas de aulas e dos outros espaços não é adequada aos educandos	10,08%
	Adequadas para os educandos da EJA	52,44%
	Nem todos os espaços da Unidade Escolar estão disponíveis aos educandos da EJA	7,19%
	O mobiliário não é adequado	16,43%
	Os alunos reclamam da limpeza da Unidade Escolar	5,26%
Todas alternativas são consideradas	8,60%	



Fonte: COEDI

Foram propostas questões objetivas a 1.715 Funcionários Administrativos nas 343 unidades de ensino que oferecem a modalidade EJA em Goiás. Destes, 1.580 responderam os assuntos abordados. Este gráfico traz questões sobre a merenda escolar, sua postura durante o trabalho e participação na construção do PPP e contribuição para melhorias na UE. Após compilação dos dados, fez-se uma síntese apresentada na tabela a seguir.

Em relação à merenda escolar, você percebe que os educandos	Consideram a merenda fraca e insuficiente, pois a maioria dos educandos trabalha e vem para a escola com fome	21,11%
	Gostam da merenda	47,58%
	Gostam da merenda, mas ela deveria ser oferecida no início das aulas	17,45%
	Quantidade insuficiente para educando	13,86%
Você se considera educador da EJA, no seu período de trabalho realizado na Unidade Escolar?	Não	12,52%
	Sim	87,48%
O grupo gestor tem possibilitado a sua participação nas discussões sobre a modalidade de EJA?	Não	33,03%
	Sim	66,97%
Em relação à Proposta pedagógica da Unidade Escolar, você	Considera importante a participação de todos(as)	52,23%
	Desconhece	6,83%
	Foi convidado (a) para contribuir em sua construção, mas não tem tempo disponível	16,80%
	Já ouviu falar, mas não sabe o que é/ Gostaria de conhecer e participar	8,21%
	Outros	0,63%
	Sempre participa das reuniões que tratam da Proposta Pedagógica	15,30%
Quais ações podem contribuir para a melhoria das relações entre profissionais que atuam em sua Unidade Escolar?	Considero que há um bom relacionamento entre os profissionais que atuam na Unidade Escolar	39,26%
	Reuniões: Participação e apresentação de sugestões dos segmentos da Unidade Escolar	22,02%
	Planejamentos coletivos periódicos	7,07%
	Respeitar e estabelecer tratamento igual para todos (as) no ambiente escolar	31,65%

Anexo II

Modelo do Questionário Aplicado

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



COORDENÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Questões direcionadas aos Educandos de EJA – Ensino Fundamental –
1ª e 2ª Etapas e Ensino Médio – 3ª Etapa
Diretrizes Pedagógicas e de Gestão da EJA

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR

1. Em qual etapa você estuda atualmente:
a) 1ª Etapa do Ensino Fundamental. b) 2ª Etapa do Ensino Fundamental c) 3ª Etapa do Ensino Médio
2. Sexo:
a) Feminino b) Masculino
3. Idade:
a) 15 a 17 b) 18 a 24 c) 25 a 35 d) 36 a 44 e) 45 a 59 f) 60 anos
acima
4. Como você se considera?
a) Branco(a) b) Pardo (a)/Mulato(a) c) Negro(a) d) Amarelo(a) e)
Indígena
5. Naturalidade:
Cidade: _____
Estado: _____

Região: a) Norte b) Nordeste c) Sul d) Sudeste e) Centro-Oeste
6. Qual seu estado civil?
a) Solteiro (a)
b) Casado (a) /mora com um (a) companheiro (a)
c) Separado (a)/divorciado(a)/desquitado(a)
d) Viúvo(a)
7. Sua moradia é:
a) Própria b) Alugada c) Cedida d) Outros _____
8. Até quando seu pai estudou?
a) Não estudou
b) Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
c) Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
d) Ensino Médio (2º grau)

- e) Ensino Superior
 - f) Não sei
9. Até quando sua mãe estudou?
- a) Não estudou
 - b) Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário)
 - c) Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
 - d) Ensino Médio (2º grau)
 - e) Ensino Superior
 - f) Não sei
10. Quantas pessoas moram com você?
- a) Moro sozinho(a)
 - b) 2 a 4 pessoas
 - c) Mais de 4 pessoas

IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

11. Profissão/
ocupação _____
12. Situação atual:
- a) Empregado(a)
 - b) Desempregado(a)
13. Quantas horas diárias você trabalha?
- a) Sem jornada fixa
 - b) 4 horas diárias
 - c) 6 horas diárias
 - d) 8 horas diárias
 - e) Mais de 8 horas diárias
 - f) Outras situações. Quais? _____
14. Qual é sua renda mensal?
- a) Até um salário mínimo
 - b) Um (01) salário mínimo
 - c) Entre 1 a 3 salários mínimos
 - d) Entre 4 a 8 salários mínimos
 - e) Acima de 8 salários mínimos
 - f) Não tem renda

EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

15. Por que você voltou a estudar?
- a) Nunca parou
 - b) Manter o emprego /Conseguir emprego melhor
 - c) Interesse pessoal / Incentivo de outros

- d) Vergonha de não ter estudo
 - e) Formação básica necessária para continuar os estudos em uma universidade/faculdade
 - f) Fazer amigos
16. Quanto tempo você ficou afastado da Unidade Escolar?
- a) Nunca parou
 - b) Até 1 ano
 - c) De 1 a 5 anos
 - d) De 6 a 10 anos
 - e) Mais de 10 anos
17. Você considera que os conteúdos trabalhados na Unidade Escolar atendem suas necessidades, quando:
- a) Relaciona seu conhecimento às necessidades do mercado de trabalho
 - b) Relaciona conhecimento, cultura e experiência de vida
 - c) Integra conhecimento científico à sua formação de cidadão
 - d) Outros. Quais? _____
18. A Unidade Escolar considera o fato de você trabalhar ao mesmo tempo em que estuda, quando garante:
- a) Horário flexível de entrada e saída
 - b) Menor quantidade de trabalhos escolares ou de trabalhos extraclasse/ Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada
 - c) Possibilidade de justificativa das faltas por meio do plantão de dúvidas/recuperação paralela
 - d) Aulas de revisão do conteúdo aos interessados por meio do plantão de dúvidas/recuperação
 - e) Fornecimento de merenda escolar adequada
 - f) Não considera o fato de você trabalhar ao mesmo tempo em que estuda
19. Em relação à merenda escolar, você
- a) Gosta da merenda
 - b) Gosta da merenda, mas ela não é oferecida no início das aulas
 - c) Considera a merenda fraca e insuficiente, pois são trabalhadores e vem para a escola com fome
 - d) Quantidade insuficiente
 - e) Outros _____
20. Você gosta de ler?
- a) Não
 - b) Sim
- Se sim, o que você mais gosta de ler?
- b) Jornais
 - c) Revista de humor/quadrinhos
 - d) Textos religiosos
 - e) Revistas de informação geral
 - f) Romances/livros de ficção
21. Se pudesse melhorar a sua Unidade Escolar, o que faria?
- a) Trocaria alguns professores
 - b) Exigiria a frequência de alguns professores
 - c) Estabeleceria igualdade de tratamento para todos os educandos

- d) Adequaria a metodologia das aulas à realidade dos educandos
 e) Criaria espaço de atendimento aos filhos e netos dos educandos (creches, etc)
 f) Outros _____
22. Em relação às condições dos aspectos físicos da Unidade Escolar, você as considera:
 a) Adequadas para os educandos da EJA
 b) O mobiliário não é adequado
 c) Os alunos reclamam da limpeza da Unidade Escolar
 d) A iluminação das salas de aulas e dos outros espaços não é adequada aos educandos
 e) Nem todos os espaços da Unidade Escolar estão disponíveis aos educandos da EJA
 f) Outros _____
23. A maioria de seus professores:
 a) Tem autoridade e firmeza / respeita os educandos
 b) É indiferente, ignora a existência dos educandos / é distante, tem pouco envolvimento
 c) É preocupada e dedicada / permite a participação dos educando durante as aulas
 d) É autoritária, rígida, abusa do poder
 e) Tem domínio do conteúdo da disciplina / transmite o conteúdo com clareza
 f) Outros _____
24. Que tipo de discriminação você já sofreu no interior da Unidade Escolar?
 a) Discriminação econômica
 b) Discriminação ética, racial ou de cor
 c) Discriminação de gênero (por ser homem ou mulher) / por sua orientação sexual
 d) Discriminação religiosa
 e) Por ter necessidades especiais
 f) Nunca sofreu nenhum tipo de discriminação
25. Sua Unidade Escolar possui:
 a) Sinalizador/ Rampa/ Portas alargadas
 b) Corredores e banheiros adaptados com barras de segurança
 c) Telefones públicos acessíveis a deficiente visual e auditivo
 d) Bebedouro acessível a pessoas com necessidades especiais
 e) Nenhuma das alternativas
 f) Todas as alternativas
26. O que mais lhe agrada na EJA?
 a) Duração do curso
 b) Ambiente Escolar
 c) Metodologia utilizada pelos professores
 d) Plantão de dúvidas / recuperação paralela
 e) Bom relacionamento entre os colegas
 f) O conteúdo estudado
27. Em sua opinião, na maioria das vezes, as aulas são:

- a) Descontextualizadas, fora da sua realidade
 b) Interessantes, porque abordam temas de sua realidade
 c) Interessantes, porque preparam para o mercado de trabalho
 d) Cansativas, porque os conteúdos não atendem suas expectativas
 e) Cansativas, porque a metodologia é repetitiva
 f) Válidas, porque os conteúdos contribuem para formação
28. Qual tempo de aula você considera adequado?
 a) 45min b) 50min c) 60min d) 80min e) 100min f) Outros _____
29. Em sua opinião, a duração diária de aulas deveria ser:
 a) 3 horas diárias de aula
 b) 3 horas e 30 minutos diárias de aula
 c) 4 horas diárias de aula
 d) Outros _____
30. Como você avalia a quantidade de semestres, para a conclusão na etapa que você estuda:
 a) Suficiente b) Insuficiente c) Excessiva d) Outros _____
31. Em quais disciplinas você aumentaria o número de aulas, para garantir uma boa formação na etapa em que você está estudando?
 Língua Portuguesa Matemática Língua Estrangeira
 Física Química Ciência / Biologia
 Educação Física Arte História
 Geografia Ensino Religioso Filosofia
 Sociologia
 Nenhuma das disciplinas
32. Você considera que sua experiência de vida é valorizada durante as aulas e nas avaliações realizadas pelos professores?
 a) Não
 b) Sim
 c) Às vezes
 Por quê?

33. Como você avalia o momento dos plantões de dúvidas ou recuperação paralela na EJA:
 a) Produtivo
 b) Improdutivo
 c) Não funciona na Unidade Escolar
 d) Funciona apenas em algumas disciplinas
 e) Cansativo
 f) Desconheço essa atividade
34. Dê sua sugestão para a melhoria dos plantões de dúvidas ou recuperação paralela realizados na sua Unidade Escolar _____
- 35- Façam comentários que julgar necessários

COORDENÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**Questões direcionadas ao Grupo Gestor
Diretrizes Pedagógicas e de Gestão da EJA**

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Sexo:
 - a) Feminino
 - b) Masculino
2. Idade:
 - a) Até 35 anos
 - b) De 36 anos acima
3. Qual seu estado civil?
 - a) Solteiro(a)
 - b) Casado (a) /mora com um (a) companheiro (a)
 - c) Separado (a)/divorciado(a)/desquitado(a)
 - d) Viúvo (a)
4. Tempo de atuação no magistério:
 - a) De 2 a 4 anos
 - b) De 5 a 10 anos
 - c) De 11 a 20 anos
 - d) De 21 a 30 anos
5. Tempo de atuação na EJA:
 - a) De 0 a 4 anos
 - b) De 5 a 10 anos
 - c) Acima de 10 anos
6. Formação:
 - a) Magistério
 - b) Superior incompleto.
 - c) Superior completo
7. Pós-Graduação:
 - a) Especialização
 - b) Mestrado
 - c) Doutorado
 - d) Pós-Doutorado

GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

8. Etapa da EJA ofertada em sua Unidade Escolar:
 - a) 1ª
 - b) 2ª
 - c) 3ª
 - d) 2ª e 3ª.
 - e) 1ª, 2ª e 3ª
9. Na sua concepção, EJA é:
 - a) Modalidade de Ensino diferenciada
 - b) Programa/ Projeto
 - c) Aligeiramento de estudos
 - d) Alternativa para manter o porte da U.E./Complemento de carga horária
 - e) Direito público subjetivo da educação, portanto, dever do Estado
 - f) Outros _____
10. Quais aspectos você considera positivos em relação à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar?

- a) O público fácil de trabalhar
 b) Resgate da possibilidade de os educandos concluírem os estudos
 c) A modalidade permite a Unidade Escolar cumprir sua função social
 d) A EJA garante o porte da Unidade Escolar
 e) A heterogeneidade das turmas
 f) Todas as alternativas são consideradas
11. Quais aspectos você considera negativos em relação a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar?
 a) Verbas insuficientes
 b) Evasões
 c) Administrar conflitos entre professor/educando
 d) Administrar conflitos entre professor/grupo gestor
 e) Administrar dificuldades de professores em relação às especificidades da EJA
 f) Todas as alternativas são consideradas
12. Em relação à EJA, como melhorar a articulação entre as redes Estadual e Municipais de Educação?
 a) Reuniões entre Subsecretários(as) e Secretários(as) dos municípios e representantes dos gestor para discussão e socialização das propostas pedagógicas e normativas sobre as questões da EJA
 b) Criação de Fóruns Regionais de EJA
 c) Melhoria do transporte escolar para o atendimento dos educandos da zona rural
 d) Estabelecer parcerias e incentivos financeiros entre Estado e Municípios para levantamento, atendimento da demanda na zona rural e urbana
 e) Fortalecimento dos sistemas municipais de educação existentes e apoio à criação nos municípios onde não existe
 f) Outros _____
13. Quais referenciais teórico-metodológicos fundamentam a prática de seus professores?
 a) Proposta Curricular- MEC
 b) Reorientação Curricular – SUED
 c) PCN's – Fundamental e Médio
 d) Proposta Curricular do Ensino Seriado
 e) Livros didáticos
 f) Outros _____
14. Como o grupo gestor envolve seus professores e demais funcionários da EJA na construção da Proposta pedagógica.
 a) Reuniões no início de cada semestre
 b) Reuniões no início e no decorrer do semestre
 c) Reuniões por segmentos, durante o semestre
 d) É difícil envolver os profissionais da EJA, em função do horário de trabalho
 e) Todas alternativas são consideradas
 f) Outros _____
15. Com qual periodicidade acontecem os momentos específicos para discussões, estudos e planejamentos a respeito da EJA na Unidade Escolar?
 a) Semanal b) Quinzenal c) Mensal d) Bimestral e) Semestral
 f) Não acontece

16. Quais as dificuldades encontradas para a realização de atividades pedagógicas e administrativas integradas entre os turnos de funcionamento e as modalidades da educação básica ofertadas na Unidade Escolar?
- a) Não há dificuldades. A Unidade Escolar realiza periodicamente atividades integradas
 b) Não há dificuldades. A Unidade Escolar não realiza atividades integradas
 c) Dificuldade de compatibilizar horários dos profissionais
 d) O Grupo Gestor não considera importante essa integração
 e) Todas alternativas são consideradas
 f) Outros _____
17. O Grupo Gestor, juntamente com os professores promove atividades específicas para atender aos educandos com necessidades especiais?
- a) Não b) Sim c) Não atende alunos com necessidades especiais
18. A rotatividade dos professores de EJA nessa Unidade Escolar é:
- a) Muito alta b) Alta c) Normal d) Baixa
19. De que forma a rotatividade compromete a qualidade do ensino desenvolvido na educação de EJA
- a) Frequente e compromete a proposta desenvolvida com educandos
 b) Dificulta a aprendizagem, devido ao rompimento de vínculo entre professor e educando
 c) Gera desinteresse no educando, pois demonstra descompromisso da UE (sistema) com a EJA
 d) Não compromete porque esta é uma característica presente na EJA
 e) Não compromete, pois o professor da EJA não tem uma formação específica, portanto qualquer professor pode atender a modalidade
 f) Outros _____
20. O que tem sido feito pelo Grupo Gestor para evitar a evasão na EJA?
- a) Visitas ou contatos diretos com os educandos que se afastaram da Unidade Escolar
 b) Proposta pedagógica e PDE com ações específicas para EJA
 c) Formações Continuada e específica dos professores de EJA
 d) Oferta de merenda escolar adequada aos educandos
 e) Horário flexível de entrada e saída dos educandos
 f) Outros _____
21. Quais dificuldades são encontradas para a escrituração da vida escolar e certificação dos educandos de EJA?
- _____
- _____
- _____
- _____
22. Como a dupla pedagógica tem auxiliado a Unidade Escolar no entendimento à modalidade de EJA em seu(s) turno(s) de funcionamento?

23. De que forma o grupo gestor tem orientado e acompanhado os plantões de dúvida e/ ou recuperação paralela?

24. O que você, gestor, pensa ser importante constar nas diretrizes da EJA que estamos construindo?

25. Faça outros comentários que julgar necessários.

COORDENÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**Questões direcionadas aos Professores
Diretrizes Pedagógicas e de Gestão da EJA**
IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Etapa de EJA em que atua:
 - a) 1^a
 - b) 2^a
 - c) 3^a
 - d) 2^a e 3^a
 - e) 1^a, 2^a e 3^a
2. Sexo:
 - a) Feminino
 - b) Masculino
3. Idade:
 - a) Até 35 anos
 - b) De 36 anos acima
4. Qual seu estado civil?
 - a) Solteiro(a)
 - b) Casado(a) /mora com um(a) companheiro(a)
 - c) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a)
 - d) Viúvo(a)
5. Tempo de atuação no magistério:
 - a) De 2 a 4 anos
 - b) De 5 a 10 anos
 - c) De 11 a 20 anos
 - d) De 21 a 30 anos
6. Situação funcional:
 - a) Estatutário
 - b) Transitório
 - c) Contrato temporário
7. Tempo de atuação na EJA:
 - a) De 0 a 4 anos
 - b) De 5 a 10 anos
 - c) Acima de 10 anos
8. Formação:
 - a) Magistério
 - b) Superior incompleto.
 - c) Superior completo
9. Pós-Graduação:
 - a) Especialização
 - b) Mestrado
 - c) Doutorado
 - d) Pós-Doutorado

EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO

10. Na sua concepção, EJA é:
- Modalidade de Ensino diferenciada
 - Programa/ Projeto
 - Aligeiramento de estudos
 - Alternativa para manter o porte da U.E./Complemento de carga horária
 - Direito público subjetivo da educação, portanto, dever do estado
 - Outros _____
11. Além da EJA, você trabalha em outra modalidade de ensino?
- Não
 - Ensino Fundamental
 - Médio seriado
 - Nível Superior
 - Fundamental/Médio
 - Outros _____
12. Você trabalha em outra instituição?
- Rede particular
 - Rede Municipal de Ensino
 - Universidade/Faculdade
 - Outros _____
13. O que você considerou ao escolher a EJA como espaço de trabalho?
- Por gostar de trabalhar na modalidade
 - Não foi escolha, mas necessidade financeira
 - Para complementação da carga horária
 - Para complementação salarial
 - Todas as alternativas são consideradas
 - Outros _____
14. Disciplina(s) que leciona na EJA:
- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira |
| <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Química | <input type="checkbox"/> Ciência / Biologia |
| <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> Arte | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Ensino Religioso | <input type="checkbox"/> Filosofia |
| <input type="checkbox"/> Sociologia | | |
| <input type="checkbox"/> Outros _____ | | |
- 15- Qual tempo de aula você considera adequado?
- a) 45min b) 50min c) 60min d) 80min e) 100min f) Outros _____
16. Você considera a carga horária da base comum das disciplinas
- a) Suficiente b) Insuficiente c) Excessiva d) Outros _____

17. Como você avalia a quantidade de semestres para a conclusão da etapa em que você trabalha?
- a) Suficiente b) Insuficiente c) Excessiva d) Outros _____
18. Você recebeu alguma formação específica para trabalhar com EJA? Por qual instituição?
- a) Pela SEDUC
 b) Por meio de simpósios, seminários, oferecidos por instituições de Ensino Superior
 c) Por meio de participação em atividades promovidas pelo Fórum de EJA
 d) Não recebi formação continuada
 e) Outros espaços formativos. Qual _____
19. Quais temas você julga necessários verticalizar em sua formação continuada em EJA?
- a) Sujeitos da EJA e processo de aprendizagem
 b) EJA e o mundo do trabalho
 c) Metodologia e avaliação na EJA
 d) Todas as alternativas são consideradas
 e) Outros _____
20. Quais desafios você encontra para atuar na modalidade de EJA?
- a) Falta de formação específica
 b) Administrar conflitos geracionais e compatibilizar conhecimentos sistematizados com a realidade do educando
 c) Trabalhar com plantão de dúvida e recuperação paralela
 d) Respeitar o tempo de aprendizagem dos educandos, acolhendo-o em sua retomada a vida escolar
 e) Atender educandos / trabalhadores que requerem flexibilidade no horário e no calendário escolar
 f) Conhecimento das necessidades cognitivas, culturais e sociais dos educandos
21. Você consegue envolver os educandos com necessidades especiais em todas as atividades propostas durante suas aulas, flexibilizando e adequando o currículo de acordo com as suas especificidades?
- a) Não b) Sim De que forma? _____
22. Quais aspectos você considera positivos em relação à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar?
- a) O público fácil de trabalhar
 b) A modalidade permite a Unidade Escolar cumprir sua função social
 c) Resgate da possibilidade dos educandos concluir os estudos
 d) A EJA garante o porte da Unidade Escolar e sua carga horária
 e) A heterogeneidade das turmas
 f) Outros _____
23. Quais aspectos você considera negativos em relação à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar:
- a) Verbas insuficientes

17. Como você avalia a quantidade de semestres para a conclusão da etapa em que você trabalha?
- a) Suficiente b) Insuficiente c) Excessiva d) Outros _____
18. Você recebeu alguma formação específica para trabalhar com EJA? Por qual instituição?
- a) Pela SEDUC
 b) Por meio de simpósios, seminários, oferecidos por instituições de Ensino Superior
 c) Por meio de participação em atividades promovidas pelo Fórum de EJA
 d) Não recebi formação continuada
 e) Outros espaços formativos. Qual _____
19. Quais temas você julga necessários verticalizar em sua formação continuada em EJA?
- a) Sujeitos da EJA e processo de aprendizagem
 b) EJA e o mundo do trabalho
 c) Metodologia e avaliação na EJA
 d) Todas as alternativas são consideradas
 e) Outros _____
20. Quais desafios você encontra para atuar na modalidade de EJA?
- a) Falta de formação específica
 b) Administrar conflitos geracionais e compatibilizar conhecimentos sistematizados com a realidade do educando
 c) Trabalhar com plantão de dúvida e recuperação paralela
 d) Respeitar o tempo de aprendizagem dos educandos, acolhendo-o em sua retomada a vida escolar
 e) Atender educandos / trabalhadores que requerem flexibilidade no horário e no calendário escolar
 f) Conhecimento das necessidades cognitivas, culturais e sociais dos educandos
21. Você consegue envolver os educandos com necessidades especiais em todas as atividades propostas durante suas aulas, flexibilizando e adequando o currículo de acordo com as suas especificidades?
- a) Não b) Sim De que forma? _____
22. Quais aspectos você considera positivos em relação à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar?
- a) O público fácil de trabalhar
 b) A modalidade permite a Unidade Escolar cumprir sua função social
 c) Resgate da possibilidade dos educandos concluir os estudos
 d) A EJA garante o porte da Unidade Escolar e sua carga horária
 e) A heterogeneidade das turmas
 f) Outros _____
23. Quais aspectos você considera negativos em relação à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na Unidade Escolar:
- a) Verbas insuficientes

- b) Evasões e ausência de uma proposta específica para EJA
- c) Administrar conflitos entre professor/educando
- d) Administrar conflitos entre professor/grupo gestor
- e) Administrar conflitos entre professor/professor
- f) Outros _____

24. Você como professor, tem participado da construção da Proposta Pedagógica de sua Unidade Escolar?

- a) Não
- b) Sim

25. A modalidade de EJA é contemplada na Proposta Pedagógica?

- a) Não
- b) Sim

26. Existem ações específicas dentro da Proposta Pedagógica para atender a diversidade da EJA

- a) Não
- b) Sim

27. Existem momentos específicos para discussões, estudos e planejamentos a respeito da EJA na Unidade Escolar?

- a) Não
- b) Sim

28. Se sim, com qual frequência eles ocorrem?

- a) Semanal
- b) Quinzenal
- c) Mensal
- d) Bimestral
- e) Semestral
- f) Outros _____

29. Qual referencial teórico-metodológico fundamenta sua prática na EJA?

- a) Proposta Curricular- MEC
- b) Reorientação Curricular – SUED
- c) PCN's – Fundamental e Médio
- d) Proposta Curricular do Ensino Seriado
- e) Livros didáticos
- f) Outros _____

30. Quais as fontes de pesquisa você busca para desenvolver o conhecimento em sua área de atuação

- a) Internet
- b) Revistas especializadas
- c) Troca de experiências
- d) Jornais
- e) Livros didáticos e paradidáticos
- f) Outros _____

31. Quais materiais e recursos você utiliza?
- Kit do Corpo Humano/laboratório de Ciências
 - Filmes/Vídeos/ Retroprojeter
 - Laboratório de Informática, Revistas, jornais, livros de línguas
 - Todas alternativas são consideradas
 - Outros _____
32. Como você tem utilizado os momentos destinados aos plantões de dúvidas e/ou recuperação paralela e à formação continuada previsto na Resolução - CEE Nº 260/05, que normativa a EJA no Estado de Goiás?
- Ministro minhas aulas normalmente
 - Esclareço dúvida dos educandos
 - Utilizo projeto de recuperação paralela
 - Utilizo como momentos de estudo e elaboração de projetos
 - Não realizo plantão, por incompatibilidade de horário
 - Outros _____
33. De que forma o grupo gestor tem orientado e acompanhado os plantões de dúvidas e/ ou recuperação paralela?
- _____
- _____
- _____
34. Como o NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) tem auxiliado no desenvolvimento de projetos e/ou seu trabalho em EJA?
- Não tem NTE em minha cidade
 - Não tem auxiliado, porque o professor não tem tempo para elaborar e desenvolver o projeto
 - Pouco auxilia, porque o projeto precisa ser pensado juntamente com o grupo gestor
 - Tem auxiliado bastante
 - Pouco auxilia, porque são frágeis as informações e a formações a respeito da EJA
 - Não conheço o trabalho do NTE
35. Você considera importante o contato direto das duplas pedagógicas com o professor?
- Não
 - sim.
36. De que forma as duplas pedagógicas podem contribuir com o seu trabalho
- Realizando visitas de acompanhamento, avaliação e fortalecimento das ações pedagógicas
 - Promovendo, periodicamente, momentos de estudos com a equipe escolar, assegurando-lhes práticas reflexivas e dialéticas
 - Assessorando na realização dos conselhos de classe
 - Prestando assistência pedagógica na construção e (des)construção de conceitos

- e) Ajudando na organização e análise dos instrumentos de acompanhamento da aprendizagem
- f) Outros _____

37. O que você professor pensa ser importante constar nas diretrizes da EJA que estamos construindo?

38. Outros comentários que julgar importantes

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**Questões direcionadas aos funcionários administrativos
Diretrizes Pedagógicas e de Gestão da EJA**

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Sexo:
 - a) Feminino
 - b) Masculino

2. Idade:
 - a) 15 a 17
 - b) 18 a 24
 - c) 25 a 35
 - d) 36 a 44
 - e) 45 a 59
 - f) 60 anos acima

3. Qual seu estado civil?
 - a) Solteiro (a)
 - b) Casado (a) /mora com um (a) companheiro (a)
 - c) Separado (a) /divorciado (a) /desquitado (a)
 - d) Viúvo (a)

4. Tempo de atuação na Unidade Escolar:
 - a) De 01 a 04 anos
 - b) De 05 a 10 anos
 - c) De 11 anos acima

6. Situação funcional:
 - a) Estatutário
 - b) Contrato temporário
 - c) Comissionado

7. Função :

a) Auxiliar de Secretaria	d) Merendeiro(a)
b) Serviços Gerais	e) Porteiro(a)
c) Bibliotecário(a)	
f) Outras _____	

7. Formação:
 - a) Ensino Fundamental - completo
 - b) Ensino Fundamental – Incompleto
 - c) Ensino Médio – Completo
 - d) Ensino Médio – Incompleto
 - e) Ensino Superior – Completo
 - f) Ensino Superior – Incompleto

8. Pós-Graduação:

- a) Especialização b) Mestrado c) Doutorado d) Pós- Doutorado

EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO

9. Na sua concepção, EJA é:
- a) Modalidade de Ensino diferenciada
 - b) Programa /Projeto
 - c) Aligeiramento de estudos
 - d) Alternativa para manter o porte da U.E/complemento de carga horária
 - e) Direito público subjetivo da educação, portanto dever do estado
 - f) Outros _____
10. O que você apontaria como necessário para seu melhor desempenho na EJA?
- a) Participação nas reuniões coletivas da Unidade Escolar
 - b) Ter formação específica para a minha área de atuação/ conhecendo melhor a realidade da modalidade de ensino
 - c) Conhecer a proposta pedagógica da Unidade Escolar e a legislação pertinente a EJA
 - d) Estabelecer igualdade de tratamento para todos os funcionários da Unidade Escolar
 - e) Valorização profissional/plano de carreira/ salário digno
 - f) Todas as alternativas são consideradas
11. Quais aspectos você considera positivos na Educação de Jovens e Adultos?
- a) Público fácil de trabalhar
 - b) Resgate da possibilidade dos educandos concluir os estudos
 - c) A modalidade permite a Unidade Escolar cumprir sua função social
 - d) A EJA garante o porte da Unidade Escolar
 - e) A heterogeneidade das turmas
 - f) Outros _____
12. Quais aspectos você considera negativos na Educação de Jovens e Adultos?
- a) Poucos recursos para merenda escolar
 - b) Material de limpeza insuficiente
 - c) Pouco material de apoio (papel sulfite, tonner, grampeador, etc)
 - d) Administrar conflitos entre agente educacionais/educando
 - e) Administrar conflitos entre agente educacionais/grupo gestor
 - f) Outros _____
13. Em relação às condições dos aspectos físicos da Unidade Escolar, você as considera
- a) Adequadas para os educando da EJA
 - b) O mobiliário não é adequado
 - c) Os alunos reclamam da limpeza da Unidade Escolar

d) A iluminação das salas de aulas e dos outros espaços não é adequada aos educandos

e) Nem todos os espaços da Unidade Escolar estão disponíveis aos educandos da EJA

f) Todas alternativas são consideradas

14. Em relação à merenda escolar, você percebe que os educandos:

a) Gostam da merenda

b) Gostam da merenda, mas ela deveria ser oferecida no início das aulas

c) Consideram a merenda fraca e insuficiente, pois a maioria dos educandos trabalha e vem para a escola com fome

d) Quantidade insuficiente para educando

15. Você se considera educador da EJA, no seu período de trabalho realizado na Unidade Escolar?

a) () Não

b) () Sim

c) Por quê?

16. O grupo gestor tem possibilitado a sua participação nas discussões sobre a modalidade de EJA?

a) Não

b) Sim

c) Como?

17. De que forma as duplas pedagógicas podem contribuir com o seu trabalho?

18. Em relação à Proposta Pedagógica da Unidade Escolar, você:

a) Desconhece

b) Já ouviu falar, mas não sabe o que é/ Gostaria de conhecer e participar

c) Foi convidado(a) para contribuir em sua construção, mas não tem tempo disponível

d) Considera importante a participação de todos(as)

e) Sempre participa das reuniões que tratam da Proposta Pedagógica

f) Outros _____

19. Quais ações podem contribuir para a melhoria das relações entre os profissionais que atuam em sua Unidade Escolar?

a) Planejamentos coletivos periódicos

b) Respeitar e estabelecer tratamento igual para todos (as) no ambiente escolar

c) Organizar reuniões que garantam espaços de participação e apresentação de sugestões de todos os segmentos que compõem a Unidade Escolar

d) Considero que há um bom relacionamento entre os profissionais que atuam na

Unidade Escolar

20. O que você pensa ser importante constar nas diretrizes da EJA que estamos construindo?

21. Faça outros comentários que julgar importantes.

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MATRIZES CURRICULARES
Primeira e Segunda Etapas -
Ensino Fundamental

CURRÍCULO EM DEBATE

Goiás

5.2

Arte
Ciências
Educação Física
Ensino Religioso
Geografia
História
Língua Estrangeira
Língua Portuguesa
Matemática

**Reorientação Curricular Primeira e Segunda Etapas
Ensino Fundamental - EJA**

Currículo em Debate

Matrizes Curriculares



Goiânia - 2010

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



Governo do Estado de Goiás

Alcides Rodrigues Filho

Secretária de Estado da Educação

Milca Severino Pereira

Superintendente da Educação Básica

José Luiz Domingues

Coordenadora da Educação a Distância

Celene Cunha Monteiro Antunes Barreira

Gerente Técnico Pedagógica de Ensino

Cremilda Martins Batista

Supervisão Pedagógica de EJA

Valdete Machado Parreira e Silva

Núcleo do Ensino Fundamental Primeira Etapa – EJA

Maria de Fátima de Araujo Godinho

Núcleo do Ensino Fundamental Segunda Etapa – EJA

Joana Maria Malta Monteiro

Núcleo do Ensino Médio Terceira Etapa – EJA

Ilce Borges Diniz

Elaboração do Documento**Equipe Coedi**

Ermi Brandão

Ilce Borges Diniz

Joana Maria Malta Monteiro

Maria de Fátima de Araújo Godinho

Nilza da Conçolação Lopes

Equipe SUEBAS**Arte**

Ana Rita da Silva, Angélica Aparecida de Oliveira, Edilene Batista G. de Assis, Fernanda M. de Assis, Gabriel M. de Queiroz, Haydeé B. S. de Araújo, Noéli B. dos Santos, Santiago Lemos, Kátia Souza, Rochane Torres, Édina Nagoshi, Lana C. Faria, Leonardo Mamede, Lívia Patrícia Fernandes, Rosirene C. dos Santos, Warla Gianny de Paiva, Regiane Ávila, Ana Rita O. Emrich, Bianca A. e Silva, Eliza Rebeca S. Neto, Luz Marina de Alcântara, Raquel de Oliveira, Sylmara C. Pereira, Fernando P. da Cunha, Carina da S. Bertunes, Aline Folly, Eliton Pereira, Altair de S. Junior, Fernando A. Rocha, Franco Luciano P. Pimentel, Karla Araújo, Kelly P. de M. Brasil, Mara V. O. Barros e Pablo Angelino da Silva, Ms Henrique Lima.

Ciências

Elizabeth B. Ribeiro, Elza Maria Monteiro, Lilian Rodrigues Rios, Marco Antonio de Paula Teixeira, Mariluzi Santos de Lima, Ranib Aparecida dos Santos Lopes e Rodrigo da Silva

Educação Física

Maria Antonia J. de Moraes, Maria de Lourdes S. Moraes, Orley Olavo Filemon, Pricila Ferreira de Souza, Walisson Francisco de Lima.

Ensino Religioso

Carlos Roberto Brandão, Eusa Reynaldo da Silva

Geografia

Dalma Soares Teixeira, Maria de Fátima de A. Godinho, Niransi Mary da S. Rangel Carraro, Selvia Cameiro de Lima, Wagner Alceu Dias, Co-autora Maria Ozania Lopes Diniz

Historia

Amélia Cristina da Rocha Teles, Janete Romano Fontanezi, Marcia Aparecida Vieira Andrade, Maria Geralda de Almeida Moreira

Lingua Estrangeira

Ana Christina de P.Brandao, Ana Paula G.de Oliveira, Jacline Rodrigues Ferreira, Lucélia Lemes de C.S. Nascimento, Margaret Maria de Melo, Maria Aparecida Ferreira Gonzaga

Matemática

Alexsander C. Sampaio, Deusite P.dos Santos, Inácio de A. Machado, Maxwell G. Araujo, Marlene Aparecida da Silva Faria, Monica Marins Pires, Regina A.C. Fernandes, Silma Pereira do N.Vieira

Lingua Portuguesa

Arminda Mª de F.Santos, Carla Vieira de Freitas, Debora Cunha Freire, Elizabel B.A.Ribeiro, Ilce B.Diniz, Joana Mª M.Monteiro, Marilda de Oliveira Rodovalho, Nilza da Conçolação Lopes, Marlene Carlos Pereira,, Rosely Aparecida Wanderley Araújo.

Equipe de Apoio Pedagógico (Coedi)

Erivelton Paulo Vitor

Euripedes de Lourdes Andrade Vasconcelos

Helimar Vieira Moraes

Lucilene Tomé Ribeiro de Lima

Laisele Fontenele Azevedo

Equipe Técnica das Subsecretarias Regionais de Educação do Estado de Goiás

Anápolis, Aparecida de Goiânia, Campos Belos, Catalão, Ceres, Formosa, Goianésia, Goiás, Goiátuba, Inhumas, Iporá, Itaberaí, Itapaci, Itapuranga, Itumbiara, Jataí, Jussara, Luziânia, Metropolitana, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Palmeiras de Goiás, Piracanjuba, Piranhas, Pires do Rio, Planaltina de Goiás, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Rio Verde, Rubiataba, Santa Helena de Goiás, São Luis de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia, Trindade e Uruaçu.

Equipe Escolares

Diretores, Secretários, Coordenadores Pedagógicos, Professores, Administrativos e Educandos.

Digitação e Formatação de Texto

Evânia Ribeiro Martins

Maxwell G. Araujo

Editoração gráfica (versão final)

Dimas Willans D'Oliveira

Wilkson Ferreira Brito

Sumário

Apresentação	7
Matrizes Curriculares para as Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental - EJA do Estado de Goiás	8
O Plantão de Dúvidas ou Recuperação Paralela – Formação Continuada	11
Arte	12
Artes Visuais	18
Dança	21
Música	26
Teatro	30
REFERÊNCIAS	35
Ciências	38
PRIMEIRA ETAPA	40
SEGUNDA ETAPA	46
REFERÊNCIAS	65
Educação Física	66
SEGUNDA ETAPA	69
REFERÊNCIAS	75
Ensino Religioso	76
REFERÊNCIAS	86
Geografia	88
PRIMEIRA ETAPA	92
SEGUNDA ETAPA	100
REFERÊNCIAS	113
História	114
PRIMEIRA ETAPA	116
SEGUNDA ETAPA	120
REFERÊNCIAS	127
Língua Estrangeira	128
REFERÊNCIAS	141
Matemática	142
PRIMEIRA ETAPA	144

SEGUNDA ETAPA	155
REFERÊNCIAS.....	168
Língua Portuguesa	169
PRIMEIRA ETAPA	174
REFERÊNCIAS.....	242

Apresentação

As Matrizes Curriculares de Primeira e Segunda Etapas - Ensino Fundamental – EJA contribuirão para fortalecer o processo educativo no Estado de Goiás nas unidades escolares da rede pública estadual que oferecem essa modalidade de ensino, garantindo a permanência, com sucesso, dos educandos na escola.

A Educação de Jovens e Adultos destina-se aos indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade própria ou que nela não puderam permanecer. Possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida.

A EJA é uma promessa de efetivar um caminho para o desenvolvimento dos jovens, adultos e idosos e pelo qual poderão atualizar conhecimentos, com trocas de experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura.

Para a elaboração dessas matrizes curriculares foi realizado um diagnóstico identificando o perfil dos sujeitos da EJA: Educando, Educadores, Gestores e Administrativos. Em decorrência deste estudo, foi possível contextualizar os conteúdos da EJA, adequando-as às práticas pedagógicas, à experiência de vida e de trabalho de Jovens e Adultos. O diagnóstico evidenciou que o educando da EJA trabalha, faz planos e projetos e, às vezes, estuda durante um semestre, desiste e depois retorna à sala de aula. Evidenciou também a importância da reorientação e de como trabalhar com a leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficiente e permitindo o enriquecimento do projeto Político Pedagógico das unidades escolares.

Desejamos que estas Matrizes Curriculares de Expectativas de Aprendizagem norteiem o planejamento e execução de forma contextualizada, integrada e participativa, envolvendo todos os profissionais da educação dessa modalidade de ensino.

Celene Cunha Monteiro Antunes Barreira
Coordenadora de Educação a Distância

Matrizes Curriculares para as Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental - EJA do Estado de Goiás

A construção das Matrizes Curriculares da Primeira e Segunda Etapas - Ensino Fundamental -EJA é resultado do trabalho que iniciou no segundo semestre de 2009, com várias reuniões das equipes da COEDI/SUEBAS, para discutirem a fundamentação do currículo de EJA na elaboração dessas Matrizes Curriculares “preliminares”, com base nos questionários/diagnóstico aplicados aos grupos gestores das Subsecretarias Regionais de Educação e unidades escolares que oferecem essa modalidade de ensino aos segmentos: educando, educador, grupo gestor e administrativo. O instrumento de avaliação diagnóstico, ou seja, os questionários, foram respondidos por 5% dos sujeitos envolvidos que constituíram a população desta pesquisa, abrangendo o universo das 38 SREs do Estado de Goiás.

Na sequência, os questionários foram sistematizados pela equipe pedagógica da COEDI e o resultado contribuiu para conhecer o perfil dos sujeitos de EJA. Os educandos são sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo a participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Esses sujeitos necessitam de uma prática dialógica e de atendimento especial por parte de todos os envolvidos na Educação.

O educador de Jovens e Adultos não é a figura central, mas é mediador do conhecimento. É preciso saber trabalhar em processos de construção, através da interatividade com os educandos e o meio. Para isso, precisa ser reflexivo em suas ações. Não é a questão de aumentar trabalho, mas de repensar a forma dele.

A formação permanente de professores é a saída para assegurar a atitude positiva diante do novo desafio através da troca de experiências, atualização das práticas metodológicas que levam em consideração as experiências, os valores e atitudes de cada educando.

Nesse contexto, é necessário a construção de estratégias que favoreçam a autonomia, a sensibilidade para trabalhar com a diversidade, a avaliação dos programas e carências, no sentido de ajudá-los a tomar consciência “de como” a aprendizagem se realiza. Também, os educadores devem propiciar alternativas de “convívio” para que este não se encerre no espaço ou no período de aula propriamente dito.

Os professores de EJA (conforme resultado do diagnóstico aplicado nas unidades escolares das 38 Subsecretarias Regionais de Educação, que oferecem essa modalidade de ensino), em sua maioria, são graduados e trabalham nos três turnos, com uma sobrecarga de 60 horas semanais, e não são professores exclusivos dessa modalidade. Alguns completam a carga horária em outra unidade escolar, dificultando sua prática docente, pois não disponibilizam de tempo para participar de todas as atividades desenvolvidas na unidade escolar, como: grupo de estudo, trabalho coletivo, socialização de projetos interdisciplinares, debates etc.

A maioria dos educandos de EJA apresentam baixa autoestima por viver numa sociedade que o faz desacreditar da própria capacidade cognitiva. Assim, cabe ao educador encontrar meios de fazer os educandos acreditarem em si mesmos. É preciso ter conhecimento prévio e sensibilidade para ouvir e interpretar seus comportamentos, considerando os vínculos entre educação, trabalho e práticas sociais, políticas e culturais. A chave para quem trabalha com EJA deve ser o reconhecimento dos educandos como iguais, construtores e portadores de cultura e de saberes, esse é o primeiro passo para o sucesso. Afinal, eles estão voltando para a escola em busca da educação que o mundo do trabalho exige. Portanto, é necessário, logo de início, entender a forma de pensar e de construir o conhecimento dos adultos e essa é uma dificuldade entre os profissionais da educação.

Ressalta-se, ainda, que a dificuldade de efetivação da educação de jovens e adultos, dentro de um padrão de qualidade está mais na questão metodológica. A equipe técnico pedagógica visa fazer da escola um espaço no qual se viabilize a implantação de grupos de estudo, com a finalidade de diagnosticar a prática pedagógica, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem do educando. Entretanto, esta formação deve ser planejada por área de conhecimento, incluindo a formação para a Diversidade de acordo com a Lei nº 10.639/03 e Parecer CNE/CEB 003/2004.

Com as Matrizes de Expectativas de Aprendizagem, os educadores poderão participar da escolha do livro didático o qual será distribuído a partir de 2011 pelo Governo Federal às escolas públicas que oferecem EJA. A decisão consta da Resolução nº51 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A norma cria o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA).

Em relação às matrizes curriculares, a Equipe Técnico Pedagógica da EJA, em parceria com a Equipe de Desenvolvimento Curricular, fundamentados pela política de

desenvolvimento curricular do Estado de Goiás, denominada Currículo em Debate, nas especificidades da modalidade e nos dados obtidos na pesquisa, elaborou estas matrizes curriculares para Educação Jovens e Adultos traçando os conteúdos, os eixos temáticos e as expectativas de aprendizagem.

Deste modo, as matrizes curriculares da EJA atendem a demanda da política curricular do Estado de Goiás e suas características, enquanto modalidade de educação.

A metodologia proposta para a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, baseia-se no desenvolvimento das subjetividades necessárias à formação do educando, levando em consideração a realidade socioeconômica, cultural e a complexidade dos conhecimentos necessários para seu pleno desenvolvimento.

Para contemplar esses requisitos, optou-se pela metodologia da problematização como estratégia de aprendizagem dos diversos conhecimentos, principalmente aqueles relacionados com a realidade social dos educandos como ponto de partida e de chegada

Na concepção de Avaliação para EJA, é necessário implementar práticas em que os educandos participem efetivamente dos processos avaliativos, por meio de negociações, de acordos estabelecidos entre educador/educando nos quais se definam objetivamente as finalidades, as ações, as condições de realização, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões.

Portanto, esperamos que esta Reorientação Curricular, seja um caminho para direcionar as unidades escolares no cumprimento das ações pedagógicas na sua função social, que possibilite ao educando a educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, formando cidadãos democráticos e participativos em favor do desenvolvimento ecológico sustentável e científico.

Gerência Técnico Pedagógica de Ensino-EJA.

O Plantão de Dúvidas ou Recuperação Paralela – Formação Continuada

Criado pela Resolução CEE nº. 260/05, com o objetivo de viabilizar momentos em que os educadores possam planejar, refletir sua prática pedagógica, sobretudo ter um olhar voltado ao desempenho dos alunos, em especial àqueles que mais apresentam dificuldades de aprendizagem (por meio do diagnóstico). A unidade escolar deverá programar-se prevendo quatro dias letivos, destinando o quinto dia para os professores realizarem, obrigatoriamente, estudos, planejamento e acompanhamento individualizado dos alunos, podendo ser usado também para recuperação de conteúdos, bem como da frequência 75% (setenta e cinco por cento) das atividades escolares presenciais. Conforme determina o Parecer – Resolução CEE nº. 260/05, a unidade escolar poderá adaptar esse momento em qualquer dia da semana adequando de acordo com a sua realidade. A Educação de Jovens e Adultos é destinada a alunos em sua maioria, trabalhadores, responsáveis, compromissados, que não dispõem de tempo para os estudos, necessitam de cuidados especiais na recuperação de conteúdos, ou seja, na aquisição de conhecimentos necessários. O plantão de dúvidas/recuperação paralela contribui para a realização dessa reposição. Ressaltamos que esses alunos têm consciência da importância da recuperação do tempo perdido e da urgência nessa recuperação.

Língua Portuguesa

Arminda Maria de Freitas Santos⁵²
 Carla Vieira de Freitas⁵³
 Débora Cunha Freire⁵⁴
 Elizabel Bernardes Atayde Ribeiro⁵⁵
 Ilce Borges Diniz⁵⁶
 Joana Maria Malta Monteiro⁵⁷
 Marilda de Oliveira Rodovalho⁵⁸
 Nilza da Conçolação Lopes⁵⁹
 Marlene Carlos Pereira⁶⁰
 Rosely Aparecida Wanderley Araújo⁶¹

Apresentação

Excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar e excluem-se finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa.

Vicente Barreto

O presente documento, que consiste na proposta curricular de Língua Portuguesa para a primeira e segunda etapas da EJA, foi elaborado de forma coletiva pela equipe do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica (especialistas de Língua Portuguesa e pedagogos do Ensino Especial) e equipe técnico-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base na matriz curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Caderno 5, produzido com a participação de professores da rede estadual de ensino.

A construção da matriz curricular da EJA constitui uma ação de continuidade no processo de Reorientação Curricular, iniciado na rede estadual de ensino em 2004. Tal ação demanda, por sua vez, um olhar específico visto que o público alvo desta modalidade de

As aulas da EJA deveriam buscar mais a realidade do mundo e da sociedade em que se vive e atender as exigências do mercado de trabalho para facilitar as nossas escolhas.
Colégio Estadual Bernardo Sayão - Uruaçu

⁵² Especialista em Planejamento Educacional, autora de propostas curriculares e gestora de currículo da SEDUC/GO

⁵³ Graduada em Letras e em Economia, especialista em Gestão Empresarial Educacional e gestora de currículo da SEDUC/GO

⁵⁴ Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino, autora de propostas curriculares e gestora de currículo da SEDUC/GO

⁵⁵ Especialista em Políticas Públicas Educacionais e gestora de currículo da SEDUC/GO

⁵⁶ Graduada em Pedagogia, gestora de currículo da Educação de Jovens e Adultos da SEDUC/GO

⁵⁷ Graduada em Letras, gestora de currículo da Educação de Jovens e Adultos da SEDUC/GO

⁵⁸ Mestre em Estudos Lingüísticos e gestora de currículo da SEDUC/GO

⁵⁹ Graduada em Letras, gestora de currículo da Educação de Jovens e Adultos da SEDUC/GO

⁶⁰ Graduada em Letras, especialista em Projetos Socioambientais e Culturais e gestora de currículo da SEDUC/GO

⁶¹ Especialista em Língua Portuguesa, autora de propostas curriculares e gestora de currículo da SEDUC/GO

ensino são pessoas com defasagem idade/ano escolar, na sua grande maioria trabalhadores/as, com marcas de exclusão em várias dimensões de suas vidas. Os estudantes da EJA precisam encontrar incentivo para continuar estudando; tal incentivo os motivará a reconhecer que são capazes de resolver as dificuldades naturais que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, uma proposta curricular para a educação de jovens e adultos somente se efetivará se estes forem reconhecidos como sujeitos do currículo: as experiências e expectativas de vida deste público devem ser consideradas quando se pretende elaborar um currículo significativo e coerente. É fundamental, também, comprometer-se com o direito subjetivo destas pessoas a uma educação de qualidade e convencer-se de que todos os estudantes são capazes de aprender.

Portanto, a presente Matriz, além de considerar o acolhimento às diferenças étnicas, raciais, culturais e sociais, prevê também a utilização das outras linguagens (além da verbal), como forma de atendermos melhor a singularidade dos nossos alunos.

Pensar um currículo de Língua Portuguesa nessa dimensão, faz-se necessário fundamentar-se nas teorias de ensino e aprendizagem e da linguagem, de Vygotsky e Bakhtin, respectivamente, grandes teóricos russos que muito contribuíram com as pesquisas realizadas nestas duas áreas.

Segundo Vygotsky (2007) a aprendizagem acontece nas e pelas relações sociais. Assim, além de considerar as aprendizagens que as pessoas realizam autonomamente e antes mesmo de entrar para a escola, os/as professores/as precisam se convencer de que têm papel crucial na relação que estabelece com os estudantes, os quais somente realizam determinadas aprendizagens com o auxílio de alguém (o/a próprio/a professor/a e/ou os colegas de turma). Portanto, depende também do/a professor/a a construção do conhecimento pelos estudantes.

Ainda para Vigotsky (1991), *a linguagem tem a função de comunicar, regular o comportamento, planejar a ação, generalizar conceitos e experiências que designam coisas, ações e relações*. Assim, o conhecimento e a cultura são produzidos e estabelecidos pelo uso da linguagem que sintetiza toda experiência humana ao longo da história, e que se materializa em diferentes formas: gestual, visual, expressiva e verbal.

Para Bakhtin (1997), a comunicação verbal só se realiza através de um texto; e os textos que produzimos, orais ou escritos, se manifestam nas interações sociais em grande diversidade e apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais.

A escola precisa de professores que ensinem não só didática, mas aconselhem aqueles que estão sem forças para continuar e deem orientações de moral e ética. Colégio Estadual Professor José Monteiro Lima –

De acordo com Bakhtin (1997), todas as situações de comunicação, sejam elas informais ou formais, se dão por meio de gêneros textuais; assim, é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero de texto. Defende, portanto, o uso dos

gêneros como instrumentos de ensino na escola porque aproxima os estudos escolares à língua que usamos no nosso dia-a-dia, nas comunicações formais e informais. Essa visão segue a noção de Língua como atividade social, histórica e cognitiva.

Fundamentada nestas concepções, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás optou pelo ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de gêneros textuais, também na Educação de Jovens e Adultos, acreditando que quanto mais gêneros o estudante dessa modalidade de ensino dominar, maior será seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, sua capacidade de comunicar e de exercer a cidadania.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de ensinar aos estudantes o processo da passagem do texto oral para o escrito, tarefa central do ensino de Língua Portuguesa na escola, uma vez que a escrita que o estudante desenvolve é marcada pela fala. Dessa forma, torna-se necessária a mediação do/a professor/a no trabalho de retextualização para que os estudantes identifiquem as marcas de oralidade em seus textos e sejam capazes de substituí-las, adequadamente, por elementos próprios do mundo da escrita.

Assim, esta proposta tem ainda o objetivo de oferecer subsídios para um ensino que permita aos estudantes o uso eficaz da leitura e da produção de textos, bem como dos benefícios decorrentes dessas práticas, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade do exercício da cidadania. Por este motivo, a presente Matriz Curricular está organizada em torno de eixos que enfocam o uso de linguagem, por meio das práticas da oralidade (fala e escuta), leitura, escrita e análise da língua.

O papel do professor neste trabalho é o de evidenciar a diferença entre os aspectos pragmáticos do oral e da escrita, mostrando seu impacto na produção textual. Dessa forma, a prática da análise e reflexão sobre a língua deve ser amparada nos gêneros textuais, uma vez que eles são o meio pelo qual a língua funciona e se realiza. É na leitura e na produção de textos que os estudantes aprendem a lidar com as estruturas lingüísticas que são mais apropriadas a este ou àquele gênero. Aprender a ler, a pensar e falar sobre a língua são habilidades que precisam ser desenvolvidas por todos os estudantes. Para isso é fundamental que o currículo de Língua Portuguesa da EJA considere procedimentos que devem ser

ensinados pelo/a professor/a e que podem ser aprendidos por todos os estudantes, a saber:

- a) leituras de bons textos que proporcionem aos estudantes refletir e discutir sobre o seu conteúdo, relacionar um texto a outros e à própria vida, observar o funcionamento da língua, reconhecer a situação de comunicação (por que, para quem o texto foi escrito, com que finalidade, onde foi publicado), identificar os recursos que o autor usou no texto (o estilo, a forma, a organização, o léxico, a qualidade estética) e refletir sobre os motivos que o levaram a utilizá-los;
- b) produções orais e escritas dos estudantes nos diversos gêneros, considerando a situação de produção (para quem o texto foi produzido? Com que finalidade? Onde será publicado? Em que espaços circulará?), as capacidades já dominadas por eles e as que precisam aprender a dominar;
- c) reescritas individuais e coletivas de textos, que proporcionem aos estudantes reformular e aprimorar seus textos, observando não somente os aspectos morfosintáticos, mas também a, coerência e coesão das ideias apresentadas que contribuem para a compreensão do texto.

Para colaborar com o planejamento do ensino da oralidade, da leitura e da escrita, na escola, apresentamos na matriz curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Caderno 5 um quadro-sinótico dos gêneros textuais e seus respectivos agrupamentos propostos pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, Joaquim Dolz e Bernard Scheneuwly: **argumentar, expor, instruir, narrar, relatar**. O agrupamento proposto pelos referidos autores está vinculado às tipologias textuais, visto que “cada gênero se realiza em um ou mais tipos de texto: **narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo, injuntivo**” (Caderno 3 da Série Currículo em Debate, 2005, p.100).

Segundo Marcuschi (2002) um mesmo gênero pode realizar dois ou mais tipos de texto, portanto um texto é, em geral, tipologicamente variado. Para ilustrar a existência de hibridismo nos gêneros, cita como exemplo a *carta pessoal*, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) etc. Nessa perspectiva, a prevalência de um ou outro tipo vai depender da situação de comunicação.

O gênero *causa* é mais um exemplo que ilustra bem o fato de que o que determina a organização dos agrupamentos dos gêneros é a situação de comunicação: esse gênero pode integrar o agrupamento da ordem do **relatar**, se vier com uma conotação de relato, se o contador/relator estiver mais preocupado em documentar os fatos para comprovar o que conta,

do que “contar um conto aumentando um ponto”. Entretanto, se o *causo* contado for produto do imaginário, como os contos populares, as lendas, os mitos, então faz parte das narrativas da tradição oral, portanto passa a integrar o agrupamento da ordem do **narrar**.

Assim, o aprofundamento de estudos nesta linha de pesquisa contribuiu para constataremos que a organização dos gêneros é fundamental, pois facilita o trabalho escolar e colabora com o planejamento dos professores; mas também sugestionou-nos que a organização tipológica é apenas uma das possibilidades de organização, dentre os vários agrupamentos possíveis.

Considerando que para ensinar é preciso organizar, e fundamentados na afirmativa de Marcuschi de que todos os gêneros dialogam entre si e por isso se transformam continuamente e - como diz Bakhtin - são relativamente estáveis, substituímos o agrupamento tipológico, que supõe regularidades eternas e imutáveis, por uma organização a ser determinada pela situação de comunicação.

Dessa forma, optamos por organizar os gêneros em **ficcionais e não-ficcionais** e agrupá-los por esfera de produção de linguagem: *literários, escolares, jornalísticos, publicitários, gêneros necessários para o exercício da cidadania e gêneros utilizados no cotidiano*, conforme quadro sinótico a seguir:

PRIMEIRA ETAPA – 1º SEMESTRE		
CONTEÚDOS	EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Declamação de poemas • Participação em atividades, envolvendo expressões e movimentos corporais • Exposição oral de ideias com entonação adequadas • Participação em diálogo e debate respeitando o ponto de vista do colega e demais pessoas 	Fala/Escuta	<ul style="list-style-type: none"> • Declamar poemas conhecidos, clássicos, populares brasileiros e africanos • Ouvir atentamente poemas, inferindo significados • Comunicar-se com clareza fazendo-se entender • Expressar oralmente as ideias, ouvir com atenção e respeito o ponto de vista dos colegas e demais pessoas • Dialogar sobre temas alternando momentos de escuta e fala • Apropriar-se progressivamente de novas palavras, ampliando o seu vocabulário • Participar, de diálogos/debates ou outras situações que envolvam o uso da linguagem oral • Expor experiências, sentimentos e ideias de maneira clara e ordenada
<p>Leitura de textos: Narrativos e literários poemas e romances (clássicos, populares, brasileiros e africanos), utilizando as estratégias de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação de hipóteses (antecipação e inferências); • Verificação de hipóteses (seleção e checagem). 	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar em um texto as marcas de oralidade • Perceber que a pontuação é um recurso utilizado pelo autor para orientar o entendimento do leitor • Ler com fluência e autonomia construindo significado e inferindo informações implícitas • Ler poesias e romances identificando seus elementos • Ler poesias e romances de autores goianos/nacionais/africanos • Identificar as características de um poema e romance • Reconhecer personagens principais em um romance

174

<p>Escrita de frase, pequenos textos e poemas, observando a sequência lógica das ideias e estrutura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de resumos de romances lidos. • Escrita de textos informativos (bilhetes, cartas, cartão postal). 	Escrita	<p>Produzir frases com ideias lógicas e claras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir pequenos textos, numa situação real de uso considerando sua finalidade e os possíveis leitores. • Produzir frases/textos/poemas a partir de gravuras ou tema. • Produzir diferentes textos informativos (bilhetes, cartas, cartão postal). • Escrever textos observando a sequência lógica de gravuras atribuindo um título.
<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre o uso dos sinais de pontuação (ponto final, vírgula, dois pontos, aspas, reticências, travessão, etc.). • Variações linguísticas. • Análise e reflexão sobre o uso: <ul style="list-style-type: none"> • Letra maiúscula, • Som nasal, • Utilização do m e n nas palavras. 	Análise e Reflexão sobre a Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e refletir sobre o uso dos sinais de pontuação (ponto final, vírgula, dois pontos, aspas, reticências, travessão, etc.). • Reconhecer as variações linguísticas • Reconhecer as variações fonéticas das palavras e a necessidade de acentuá-las. • Analisar e refletir sobre o uso de letra maiúscula no início de frase e nomes próprios. • Identificar o uso adequado dos sinais de pontuações e acentuações.
PRIMEIRA ETAPA – 2º SEMESTRE		
CONTEÚDOS	EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral de experiências, sentimentos de maneira clara e ordenada. • Participação em debates utilizando a réplica e a tréplica 	Fala/Escuta	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar linguagem adequada, considerando o ouvinte. • Adequar a fala, utilizando diferentes registros, de acordo com a situação de uso. • Ouvir com atenção. • Respeitar e acolher opiniões alheias. • Expor experiências, sentimentos e ideias de maneira clara e ordenada. • Intervir sem sair do assunto tratado.

175

<ul style="list-style-type: none"> • Escuta de textos orais mediados pela TV, rádio e telefone, realizando inferências. 	Fala/Escuta	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos orais expressando opiniões, sentimentos e experiências. • Debater utilizando a réplica e a tréplica. • Interagir oralmente na escola de forma clara e eficaz. • Escutar textos orais mediados pela TV, rádio e telefone, inferindo sobre os elementos de intencionalidade implícita (humor, sentido figurado, etc.).
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos narrativos, informativos, jornalísticos (contos, poemas, parlendas, reportagens, anúncios, piadas, trava-línguas, etc., utilizando as estratégias de leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação • Inferência • Localização, etc. • Conhecimentos das letras do alfabeto. 	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar tema do texto. • Reconhecer alguns gêneros de leitura: contos, poemas e parlendas. • Localizar informações explícitas em textos narrativos. • Inferir sobre o sentido das palavras de acordo com o contexto. • Reconhecer as diferenças entre narrador e personagem em textos narrativos. • Ler silenciosamente. • Reconhecer alguns tipos de textos: reportagens, anúncios, lendas e piadas. • Localizar informações explícitas/implícitas em textos poéticos. • Reconhecer em texto narrativo a relação de causa e consequência em ações de personagens. • Identificar diferentes estruturas de textos. • Localizar informações explícitas e implícitas em textos jornalísticos. • Ler em voz alta, de acordo com as várias estratégias propostas: com a classe toda, em pequenos grupos e individualmente. • Identificar a função dos sinais de pontuação na produção de sentidos.

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos expressando opiniões, considerando as características específicas dos gêneros e suas finalidades. • Revisar os próprios textos 	Fala/Escuta	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer semelhanças e diferenças entre linguagem oral e escrita. • Ordenar palavras com iniciais iguais e diferentes • Reconhecer as diferenças entre a linguagem verbal e não-verbal. • Produzir textos de acordo com as características estudadas. • Produzir textos narrativos utilizando, corretamente, travessão, dois pontos e ponto-final. • Produzir paráfrases. • Reescrever textos lidos ou ouvidos. • Produzir textos considerando algumas condições de produção: tipos de texto e finalidade. • Produzir textos a partir de um trecho dado. • Reescrever textos individualmente ou em grupos. • Posicionar-se frente ao texto justificando suas opiniões. • Produzir textos considerando características específicas dos gêneros. • Revisar os próprios textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre o uso: <ul style="list-style-type: none"> • Sinais de pontuação. • Utilização: (m e n), (r e rr), (am e ão), (g e gu), (x e ch), (s e z). 	Análise e reflexão sobre a língua	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a segmentação da escrita. • Escrever palavras empregando r e rr. • Produzir textos narrativos utilizando, corretamente, travessão, dois pontos e ponto – final. • Escrever, corretamente, palavras empregando m e n. • Utilizar corretamente AM e ao. • Produzir textos usando sinais de pontuação substituindo que, aí, então, e, daí. • Utilizar o dicionário. • Utilizar, corretamente, pronomes pessoais (ele/s), (ela/s) substituindo os substantivos. • Escrever palavras empregando g, gu. • Utilizar na produção de textos a concordância nominal e verbal. • Escrever palavras empregando x/ch, s/z.

PRIMEIRA ETAPA – 3º SEMESTRE		
CONTEÚDOS	EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Exposição oral de ideias com entonação adequada. • Respeito ao ponto de vista dos colegas. • Participação em diálogos e debates. 	Fala/Escuta	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar oralmente as ideias, ouvir com atenção e respeito ao ponto de vista dos colegas. • Participar de diálogos e debates.
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos variados: narrativos e literários brasileiros e africanos; textos não-verbais; textos publicitários. • Leitura de textos instrucionais, histórias em quadrinhos, utilizando as estratégias de leitura. 	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar informações importantes para a compreensão dos textos lidos. • Desenvolver habilidades de leitura com diferentes objetivos, entretenimento, consulta, busca de informações. • Inferir informações não-verbais (gravuras, charges, telas, textos publicitário).
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos variados observando diálogo, discurso direto e indireto, concordância verbal e nominal com base nos textos discutidos. 	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir texto de acordo com o tema proposto, com coesão e coerência. • Utilizar, corretamente, a pontuação na produção de textos. • Produzir textos com base em fotografias, imagens e gravuras. • Produzir textos com base nos temas discutidos. • Produzir textos utilizando concordância nominal e verbal. • Produzir texto com sequência cronológica dos fatos (narrativo).

<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre coesão e coerência textual. • Análise e reflexão sobre o emprego de concordância nominal e verbal. • Análise e reflexão sobre o uso: <ul style="list-style-type: none"> • Da pontuação; • Flexões verbais; • Frase, período e parágrafo. 	Análise e reflexão sobre a língua	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos narrativos com encadeamento de fatos na sequência cronológica. • Produzir textos empregando corretamente os sinais de pontuação. • Produzir textos com o emprego correto de concordância nominal e verbal. • Produzir texto grafando, corretamente, as palavras.
PRIMEIRA ETAPA - 4º SEMESTRE		
CONTEÚDOS	EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Relato de histórias e causos. • Reprodução e dramatização de histórias ouvidas e lidas. • Emprego da linguagem com maior nível de formalidade. • Argumentação sobre assuntos polêmicos. 	Fala/Escuta	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber os elementos intencionais do texto: humor, ironia, tom catastrófico, inflexão de voz. • Relatar histórias e causos de passeios e brincadeiras. • Identificar elementos não-verbais (gestos, expressões faciais), mudanças no tom de voz. • Empregar linguagem com maior nível de formalidade quando a situação social assim o exigir. • Argumentar sobre assuntos polêmicos. • Manter o ponto-de-vista coerente ao longo de um debate ou apresentação. • Formular e responder perguntas e se manifestar, além de acolher opiniões. • Relatar experiências de vida e memórias.

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos variados: narrativos, poéticos, informativos, textos de opinião, carta ao leitor, histórias em quadrinhos, textos publicitários, instrucionais, etc., utilizando as estratégias de leitura. • Leitura e análise de textos considerando: tema, característica do gênero, organização das ideias, suporte e finalidade. 	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta, com fluência, diferentes gêneros de textos. • Identificar informações explícitas e implícitas para a compreensão de textos (narrativo: contos, crônicas, fábulas e anedotas). • Utilizar informações oferecidas por um glossário e verbete de dicionário. • Identificar a unidade temática do texto (narrativos, poemas, reportagens, textos informativos). • Comparar textos, considerando: tema, características textuais de gênero, organização das ideias, suporte e finalidade. • Relacionar as características textuais do gênero às características gráficas e os indicadores de suporte. • Interpretar texto inferindo ideias implícitas. • Identificar os elementos coesivos e as expressões que marcam temporalidade e causalidade em textos. • Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso como rima, aliteração, assonância e onomatopéia. • Identificar informações implícitas e explícitas para a compreensão de textos (poemas, textos jornalísticos, informativos e publicitários) • Identificar os elementos constitutivos de texto de opinião e carta ao leitor.
--	---------	---

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos de acordo com a modalidade solicitada, utilizando adequadamente os mecanismos de coesão por meio de artigos, pronomes, adjetivos, conjunções e sinônimos. • Reescrita coletiva e individual de textos variados. 	<p>Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atender à modalidade de texto solicitado na proposta de produção, considerando: o leitor e a finalidade do texto, e, as características do gênero jornalístico (notícia). • Relacionar, coerentemente, texto verbal e imagem (texto jornalístico – notícia) • Atribuir títulos ao texto, com criatividade. • Manter a segmentação do texto em frases e parágrafos, utilizando, os recursos de pontuação de final de frases e no interior de frases (letras maiúsculas, ponto-final, exclamação, interrogação, vírgula, dois-pontos. Reticências). • Utilizar recursos linguísticos próprios do texto jornalístico com: tempo verbal 3ª pessoa, linguagem objetiva e uso de aspas para marcar discurso direto. • Produzir textos estabelecendo relações de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros. • Atender à modalidade de texto solicitado na proposta de produção, considerando a finalidade do texto e as características do gênero (narrativo). • Manter a coerência textual na continuidade temática e de sentido geral de texto. • Revisar o próprio texto.
---	----------------	---

181

<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre o uso: <ul style="list-style-type: none"> √ Sinais de pontuação; √ Acentuação gráfica; √ Recursos lingüísticos; √ Concordância verbal e nominal. 	<p>Análise e reflexão da língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar letra maiúscula no início de frase, nomes próprios e de títulos. • Utilizar, a separação de sílaba no final da linha. • Utilizar, os mecanismos de coesão por meio de artigos, pronomes, advérbios, conjunções e sinônimos. • Manter a coerência textual na continuidade temática do texto. • Segmentar o texto em frases e parágrafos, utilizando adequadamente os recursos de pontuação de final de frases e no interior de frases (letras maiúscula, ponto-final, exclamação, interrogação, vírgula, dois-pontos, reticências). • Empregar corretamente: s/c/ss/x/ch/j/g. • Utilizar adequadamente a acentuação gráfica, obedecendo às diferenças de timbre (aberto/fechado) e de tonicidade (oxítonas, proparoxítonas e paroxítonas terminadas em l, x, r, us, um, uns, ao (s), ã (s), i (s) e em ditongos, seguida ou não de (s). • Obedecer às regras da norma-padrão de concordância verbal (sujeito/predicado) e concordância nominal.
--	-------------------------------------	--

182

TIPOS TEXTUAIS	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE
Textos Narrativos/Literários	Histórias de Tradição Oral: Contos Populares	Contos Quadrinhos: Charges	Crônica		Romance Poesia	Poesia
Argumentativos				De imprensa: Carta do Leitor Artigo de Opinião	Correspondência: Ofício Publicitários: Propaganda	Editorial
Expositivos			Escolares: Resenhas			
Descritivos	De imprensa: Manchetes Notícias	Texto de imprensa: Cartas de solicitação		Correspondência: Faturas e Boletos		
Injuntivos	Correspondência: Bilhetes, Cartas Familiares, Correspondência Digital: e-mail/MSN/ Blog/Torpedos		Correspondência: Requerimento/ Relatórios			Correspondência: Formulários Cadastros

183

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDA ETAPA		
Iº - SEMESTRE		
1.Literários: Conto Popular		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo, características (estilo e forma) situação de comunicação e função social do conto popular • Contação e escuta de contos populares 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social do conto popular e ouvir contos populares • Observar a temporalidade e o encadeamento dos fatos nos contos populares ouvidos e lidos • Estabelecer a comunicação contador/ouvinte por meio das expressões oral/visual/facial, corporal entre outras • Responder às diferentes formas de comunicação

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA DO ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDA ETAPA		
1º - SEMESTRE		
1.Literários: Conto Popular		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Conteúdo, características (estilo e forma) situação de comunicação e função social do conto popular Contação e escuta de contos populares 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, proporcionar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre o conteúdo, as características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social do conto popular e ouvir contos populares Observar a temporalidade e o encadeamento dos fatos nos contos populares ouvidos e lidos Estabelecer a comunicação contador/ouvinte por meio das expressões oral/visual/facial, corporal entre outras Responder às diferentes formas de comunicação

184

<ul style="list-style-type: none"> Leitura de contos populares nas diferentes linguagens (verbal, codificada, de imagens etc.) utilizando estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ler contos populares nas diferentes linguagens, com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas Desenvolver o senso crítico, por meio de leituras de contos populares que retratam as práticas sociais e culturais da região goiana Reconhecer as comunidades afrodescendentes, indígenas e do campo nos contos populares lidos Valorizar contos populares produzidos pelas comunidades do campo, afrodescendentes e indígenas da região Analisar as formas particulares do oral, o falar cotidiano, as marcas da <i>goianidade</i>, comunidade local e culturas diversas nos contos populares
<ul style="list-style-type: none"> Produção de contos populares considerando seus elementos e situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) Elementos do conto popular (personagem, tempo e espaço) 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Produzir recontos nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) Produzir recontos nas diferentes linguagens, com base nos contos populares ouvidos e lidos, observando a presença e a caracterização de personagens Produzir recontos nas diferentes linguagens, com base nos contos populares ouvidos e lidos, utilizando verbos e outras expressões

185

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ dos discursos direto e indireto ✓ dos substantivos, adjetivos e locuções adjetivas utilizadas na caracterização das personagens e dos espaços ✓ dos advérbios e locuções adverbiais para delimitar o tempo e o lugar ✓ do pretérito perfeito e imperfeito 	Análise e Reflexão sobre a Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, padrão, regionalismo, jargão, gíria) nos contos populares em estudo • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando a situação de comunicação e os elementos do conto popular • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar, no conto popular, o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ dos discursos direto e indireto ✓ dos substantivos, adjetivos e locuções adjetivas para nomear e caracterizar os personagens e os espaços ✓ dos advérbios e locuções adverbiais para marcar o tempo e o espaço ✓ do pretérito perfeito e imperfeito dos verbos
---	-----------------------------------	---

186

1. Jornalístico: Manchete e Notícia

CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo, forma, situação de comunicação e função social da manchete e da notícia • Intencionalidades implícitas nas manchetes e notícias <ul style="list-style-type: none"> • Jornal falado 	Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (forma), a situação de comunicação e a função social da manchete e da notícia • Posicionar-se de forma crítica, diante da importância atribuída por um jornal a determinadas matérias • Dialogar sobre o tom de convencimento nos textos jornalísticos • Avaliar criticamente a objetividade e credibilidade de um jornal • Apresentar manchetes e notícias de jornais por meio de jornal falado, se necessário com interpretação em LIBRAS

187

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de manchetes e notícias nas diferentes linguagens (verbal, codificada, de imagens etc.) utilizando as estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p style="text-align: center;">Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler manchetes e notícias nas diferentes linguagens, com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas • Identificar a presença do multiculturalismo nas notícias lidas • Familiarizar-se com a linguagem jornalística e • Refletir sobre a ideologia do jornal com base nas manchetes e notícias • Relacionar o texto da notícia à respectiva manchete • Identificar as marcas linguísticas da manchete e da notícia • Identificar o <i>lead</i> da notícia • Perceber a intencionalidade implícita nos textos jornalísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de manchetes e notícias considerando seus elementos e situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Organização da primeira página de um jornal <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da manchete • Elaboração do <i>lead</i> da notícia 	<p style="text-align: center;">Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir manchetes e notícias nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Elaborar/criar a primeira página de um jornal • Elaborar manchetes para notícias • Produzir notícias para manchetes, observando a organização, a precisão e a objetividade do texto • Produzir o <i>lead</i> da notícia

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ dos elementos articuladores (preposições, conjunções, pronomes, advérbios,) • Estruturação de frases e períodos 	Análise e reflexão sobre a língua	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os usos da linguagem nas notícias e manchetes • Realizar a reescrita dos textos em estudo, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando a situação de comunicação e os elementos dos gêneros em estudo • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Refletir sobre o emprego de preposições, conjunções, pronomes e advérbios como elementos articuladores nos textos jornalísticos • Comparar as diferentes possibilidades de estruturação de frases e períodos nas notícias lidas e produzidas
---	-----------------------------------	---

189

2. Eletrônicos/digital: E-mail

CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo, características, linguagem • (estilo e forma), situação de comunicação e função social do <i>e-mail</i> 	Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social do <i>e-mail</i> • Dialogar sobre a linguagem utilizada no <i>e-mail</i> • Discutir sobre a importância do uso do gênero eletrônico/digital – <i>e-mail</i> – nas práticas interacionais e de acessibilidade universal da sociedade contemporânea
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de <i>e-mail</i>, utilizando as estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	Leitura Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual providenciar textos em Código Braille	<ul style="list-style-type: none"> • Ler <i>e-mails</i> com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas • Reconhecer os recursos utilizados na configuração do <i>e-mail</i>

190

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de <i>e-mails</i> considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) <ul style="list-style-type: none"> • Configuração do <i>e-mail</i> • Elementos do e-mail 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, utilizar, se possível, equipamentos próprios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir <i>e-mails</i>, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Manusear o computador para criar endereços eletrônicos • Utilizar celular e computador para produzir e enviar mensagens digitais • Corresponder-se com outras pessoas para ampliar o círculo de amigos, troca de ideias, informações e experiências sobre práticas culturais de sua região
<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ dos pronomes pessoais e do vocativo nos <i>e-mails</i> ✓ das abreviaturas 	<p>Análise e reflexão sobre a língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o uso da linguagem digital - mais informal, livre, rápida, objetiva – e de recursos como símbolos, gírias, <i>emotions</i>, <i>winks</i>, animações, fontes e cores, reduções vocabulares, siglas etc. • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando a situação de comunicação e os elementos do e-mail <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo ✓ Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc

		<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as formas de expressão utilizadas entre os interlocutores, e as finalidades do texto eletrônico/digital pelo qual se comunicam • Refletir sobre o uso de pronomes pessoais e vocativos nos <i>e-mails</i> • Analisar e refletir sobre as abreviaturas utilizadas no e-mail
--	--	---

2º SEMESTRE

1. Jornalístico: Charge

CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo, características, linguagem, (estilo e forma), situação de comunicação e função social da charge 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social da charge • Dialogar sobre a ironia e os efeitos de sentido e humor presentes nas charges • Dialogar sobre os recursos linguísticos (linguagem figurada, gírias, interjeições, onomatopéias), gráficos e visuais (símbolos, balões, ilustrações etc) utilizados nas charges

192

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de charges nas diferentes linguagens (verbal, codificada, de imagens etc.) utilizando as estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipótese (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) <ul style="list-style-type: none"> • Elementos da charge 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler charges nas diferentes linguagens, com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas • Consultar fontes de diferentes tipos e suportes, como jornais, revistas, internet etc., para pesquisas e leituras de charges • Interpretar charges, relacionando-as ao contexto e analisando os fatos narrados com criticidade • Compreender as linguagens verbal e não-verbal empregadas nas charges • Reconhecer os efeitos de sentido e humor decorrentes da ironia utilizada na charge • Perceber a intencionalidade implícita nas charges
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de charges considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade, os espaços de circulação) • Utilização de recursos expressivos (símbolos, balões, ilustrações etc) 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir charges nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Representar, por meio de charges, personagens e ambientes, fatos e episódios da vida política, social, econômica e cultural em que os indivíduos estão inseridos, utilizando elementos como a ironia e o humor • Utilizar diferentes recursos expressivos na produção de charges e reconhecer o seu papel no estabelecimento do estilo próprio desse gênero

193

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação (interjeições) ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ de elementos não-verbais • Figuras de linguagem (onomatopeias e ironia) 	Análise e reflexão sobre a língua	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, padrão, regionalismo, jargão, gíria) nas charges em estudo • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever as charges, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando a situação de comunicação e os elementos da charge • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar os efeitos de humor decorrente do uso de gírias, onomatopéias e interjeições • Analisar os efeitos de sentido das charges, com base no emprego de elementos não-verbais (símbolos, balões, ilustrações etc)
--	-----------------------------------	--

1. Cotidiano: Carta de Solicitação

CONTEÚDOS	EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo, forma, situação de comunicação e função social da carta de solicitação 	Oralidade (fala/escuta) Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, a forma, a situação de comunicação e a função social da carta de solicitação • Discutir sobre a intencionalidade do gênero em estudo
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de cartas de solicitação 	Leitura Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille	<ul style="list-style-type: none"> • Ler cartas de solicitação, com fluência e autonomia • Identificar a finalidade da carta de solicitação • Identificar os elementos e as marcas linguísticas da carta de solicitação
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de cartas de solicitação considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade, os espaços de circulação) 	Escrita Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir cartas de solicitação, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o destinatário, a finalidade e os espaços de circulação)

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ dos acentos gráficos e da crase • Análise e reflexão sobre: <ul style="list-style-type: none"> ✓ o valor dos pronomes de tratamento e do vocativo ✓ o emprego de concordância nominal e verbal <ul style="list-style-type: none"> ✓ o emprego de preposições, pronomes relativos e conjunções como elementos articuladores 	<p>Análise e reflexão sobre a língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o emprego da linguagem utilizada na carta de solicitação • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulação, observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Refletir sobre o uso de pronomes de tratamento e vocativo na carta de solicitação • Refletir sobre a linguagem utilizada no gênero em estudo – mais elaborada, técnica marcada pela concisão e objetividade • Refletir sobre o emprego das concordâncias nominal e verbal no texto em estudo • Analisar e refletir sobre o emprego de preposições, conjunções, pronomes relativos, como elementos articuladores no gênero em estudo
---	--	---

1. Escolar: Relatório

CONTEÚDOS	EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo, forma, situação de comunicação função social do relatório 	<p>Omalidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, a forma, a situação de comunicação e a função social do relatório
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de relatórios 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler relatórios com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas • Identificar os elementos textuais que caracteriza o gênero em estudo • Identificar marcas linguísticas e expressões próprias do relatório

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de relatórios considerando seus elementos a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir relatórios nas diferentes linguagens, considerando seus elementos, e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Adequar o gênero em estudo a uma determinada situação de comunicação real (de preferência) ou ficcionalizada, • Empregar linguagem técnico-argumentativa, marcada pela concisão e objetividade
--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ o emprego das flexões verbais ✓ as colocações pronominais ✓ de concordâncias nominal e verbal ✓ os elementos articuladores (preposições, conjunções, pronomes, advérbios...) • Análise e reflexão sobre a linguagem utilizada nos relatórios em estudo: técnico-argumentativa, marcada pela concisão e objetividade 	<p>Análise e reflexão sobre a língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os usos da linguagem nos relatórios • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> • revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão • fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar no relatório, o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ das flexões verbais ✓ das colocações pronominais ✓ de concordâncias nominal e verbal ✓ de preposições, conjunções, pronomes e advérbios como elementos articuladores nos relatórios • Refletir sobre a linguagem técnico-argumentativa, marcada pela concisão e objetividade utilizada na produção de relatório
--	--	--

1. Cotidiano: Regulamento e Norma

CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo, forma, situação de comunicação e a função social dos regulamentos e normas • Diálogos/discussões sobre os aspectos próprios dos gêneros, regulamentos e normas 	<p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, a forma, a situação de comunicação e a função social dos regulamentos e das normas • Discutir e compreender os regulamentos e as normas estabelecidos para garantir o bom desenvolvimento das aulas e de outras atividades realizadas no espaço escolar • Discutir sobre a importância da utilização de regulamentos e normas no desenvolvimento de • diferentes atividades promovidas pela comunidade escolar

200

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de regulamentos e normas 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler regulamentos e normas , com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas • Ler estatutos, artigos e trechos do regimento escolar de interesse do grupo • Reconhecer a importância de regulamentos e normas para o bom desenvolvimento das atividades escolares e exercício da cidadania • Perceber a intencionalidade implícita nos regulamentos e normas • Manusear textos/documentos de regulamentos escolares para conhecer algumas normas que contribuam na realização de concursos internos, jogos, torneios esportivos, gincanas culturais, utilização do acervo da biblioteca, uso do laboratório de línguas e de informática, trabalho com o teatro e outras atividades culturais
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de normas e regulamentos considerando seus elementos, a situação de comunicação (o leitor, a finalidade, os espaços de circulação) <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de normas e regulamentos para nortear diferentes atividades promovidas pela comunidade escolar 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir regulamentos e normas nas diferentes línguas, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Elaborar regulamentos e normas que poderão constar do regimento escolar e nortear diferentes atividades promovidas pela comunidade escolar • Produzir textos de regulamentação e normas para auxiliar na realização de concursos internos, torneios esportivos, gincanas culturais, utilização do acervo da biblioteca, uso do laboratório de línguas e informática, dramatizações e outras atividades culturais

201

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da flexão verbal ✓ de preposições, conjunções, pronomes relativos, advérbios como elementos articuladores ✓ as colocações pronominais ✓ de concordâncias nominal e verbal <ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre a linguagem utilizada nos regulamentos e normas • Frases e períodos simples e compostos 	Análise e reflexão sobre a língua	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os usos da linguagem nos regulamentos e normas • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica dos gêneros em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar nos regulamentos e normas, o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ das flexões verbais ✓ de preposições, conjunções, pronomes e advérbios como elementos articuladores ✓ das colocações pronominais ✓ de concordâncias nominal e verbal • Refletir sobre a linguagem utilizada nos regulamentos e normas, mais elaborada, técnica, marcada pela concisão e objetividade - empregando-a adequadamente • Comparar as diferentes possibilidades de estruturação de frases e períodos simples e compostos nos textos normativos
---	-----------------------------------	--

3º SEMESTRE		
1. Literários: Poesia		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo, as características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social do poema • Declamações e leituras expressivas de poemas, jograis e saraus poéticos <ul style="list-style-type: none"> • Escuta orientada de poemas • Apreciação de textos poéticos 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social do poema • Apresentar poemas através de declamações, leituras expressivas, jograis, saraus etc., expressando os sentimentos e emoções do eu-poético • Conhecer poemas de autores goianos e de poetas de renome no cenário literário nacional • Ouvir poesias declamadas por escritores da região ou por pessoas da comunidade local • Resgatar e valorizar a cultura da comunidade • Partilhar com colegas as percepções de leitura de poemas • Reconhecer a relevância de elementos não linguísticos (gestos, postura corporal, expressão facial, entonação etc.) na declamação de poemas • Perceber as formas particulares do oral/ falar cotidiano presentes nos poemas

203

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de poemas (verbal, codificada, de imagens etc), utilizando as estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler poemas nas diferentes linguagens, com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas • Valorizar a leitura literária como fonte de entretenimento e prazer • Construir critérios para selecionar leituras e desenvolver padrões de gosto pessoal • Apreciar, interpretar e socializar as leituras com os colegas • Perceber a intencionalidade implícita no gênero literário em estudo • Antecipar o conteúdo das leituras com base em indícios como autor, título do texto, ilustrações etc. • Ler poesias identificando seus elementos textuais • Conhecer a cultura local, com base nos aspectos culturais e linguísticos presentes nas poesias de escritores regionais e locais • Ler poesias de autores goianos e de escritores de renome relevantes no cenário literário nacional
--	--	--

204

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de poemas considerando seus elementos a situação de comunicação (o leitor, a finalidade, os espaços de circulação) • Recursos expressivos do texto poético (verso, estrofe, rima, ritmo, musicalidade, figuras de linguagem) 	<p style="text-align: center;">Escrita</p> <p style="text-align: center;">Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir recontos nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Produzir poemas numa situação real de uso, considerando a situação de comunicação (sua finalidade, os possíveis leitores, os elementos e as características do gênero) • Produzir textos poéticos, externando emoções e sentimentos, por meio de recursos expressivos e de estilo da linguagem poética • Produzir poemas, definindo e diferenciando alguns conceitos do universo poético • Explorar as culturas local e juvenil na produção de poemas • Considerar a forma particular de uso da linguagem no texto literário (poesia e conto), em que predomina a força criativa da imaginação, em que a construção composicional e seleção de recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas, com a intenção de emocionar, impressionar, agradar o leitor
--	--	---

205

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ de concordâncias nominal e verbal ✓ das figuras de linguagem (metáfora, repetição, aliteração etc.) ✓ dos recursos de estilo 	<p style="text-align: center;">Análise e Reflexão sobre a Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, culta, regionalismo, jargão, gíria) nos contos populares em estudo • Analisar os usos da linguagem nos poemas • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar o emprego de concordâncias nominal e verbal • Refletir sobre as figuras de linguagem presentes nos poemas (metáfora, repetição, aliteração etc.) • Refletir sobre os recursos de estilo empregados no texto poético
---	--	--

206

1. Escolar: Resumo

CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Conteúdo, a forma, a situação de comunicação e a função social do resumo Exposição de resumos de livros, filmes e telenovelas Escuta orientada de resumos Comentários/debates sobre os resumos apresentados 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre o conteúdo, a forma, a situação de comunicação e a função social do resumo Produzir, oralmente, resumos com base nos textos lidos e ouvidos, preservando as ideias principais Expor, oralmente, resumos de livros, filmes, telenovelas Ouvir as exposições orais de resumos, postando-se adequadamente Comentar/debater os resumos apresentados, trocando ideias e opiniões, argumentando, refletindo, questionando e respeitando as diversas posições do grupo

207

<ul style="list-style-type: none"> Leitura de resumos utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ler resumos, que tratam de assuntos e temas de interesse do grupo, em diferentes suportes: jornais, revistas, internet etc. Ler, com fluência e autonomia, resumos de obras literárias, filmes, telenovelas etc., construindo significados e inferindo informações implícitas Identificar as características e os elementos textuais do resumo Ler com fluência e autonomia construindo significados e inferindo informações implícitas
<ul style="list-style-type: none"> Produção de resumos considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade, os espaços de circulação) Elaboração de resumos, planejando e organizando as informações necessárias 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Produzir resumos, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) Produzir resumos de histórias de tradição oral, lidas e ouvidas, notícias lidas em jornais, obras literárias, filmes, telenovelas, considerando a situação de comunicação (o destinatário, a finalidade, os espaços de circulação, os elementos e características do gênero) Organizar e elaborar resumos de atividades escolares, dos textos em estudo nas diversas áreas do conhecimento, tomando notas, organizando esquemas, identificando as ideias centrais do texto, as palavras-chave nos trechos ou parágrafos, fazendo grifos e anotações complementares etc. Elaborar resumos observando o processo de produção desse gênero textual: descrever, de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal

208

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ o emprego de preposições, conjunções, pronomes relativos como elementos articuladores nos resumos ✓ Análise e reflexão sobre as características do resumo 	Análise e Reflexão sobre o uso da Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, culta, regionalismo, jargão, gíria) nos contos populares em estudo • Analisar os usos da linguagem nos resumos • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar e refletir sobre as características dos resumos lidos e produzidos • Analisar e refletir sobre o emprego de preposições, conjunções, pronomes relativos, como elementos articuladores nos resumos
---	--	--

1. Escolar: Resenha		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Conteúdo, forma, situação de comunicação e a função social da resenha Apresentação de resenhas de obras literárias e artigos lidos, peças teatrais, filmes, telenovelas etc. Comentários de resenhas lidas Discussões sobre obras e objetos culturais a serem resenhados 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre o conteúdo, a forma, a situação de comunicação e a função social da resenha Apresentar resenhas de obras literárias e artigos lidos, peças teatrais, filmes, telenovelas etc. Comentar resenhas lidas Discutir sobre as obras e objetos culturais a serem resenhados

210

<ul style="list-style-type: none"> Leitura de resenhas utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Antecipar o conteúdo das leituras a partir de indícios como autor, título do texto, suportes etc. Ler com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas Identificar os elementos textuais que caracterizam o gênero em estudo Desenvolver a capacidade de análise crítica
<ul style="list-style-type: none"> Produção de resenhas considerando a situação de comunicação (o destinatário, a finalidade, os espaços de circulação, os elementos e as características do gênero) Organização e elaboração de resenhas, observando o processo de produção desse gênero textual 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Produzir recontos nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) Produzir resenhas numa situação real de uso, considerando a situação de comunicação (sua finalidade, os possíveis leitores, os elementos e as características do gênero) Organizar e elaborar resenhas observando o processo de produção desse gênero textual: descrever, com comentários e abordagens críticas, obras literárias e artigos lidos, peças teatrais, filmes, telenovelas etc.; tomar notas; organizar esquemas; identificar as ideias centrais de obras ou objetos culturais a serem resenhados; destacar palavras-chave nos trechos ou parágrafos de textos a serem resenhados; fazer grifos ou anotações complementares e planejar e organizar as informações verificadas
<ul style="list-style-type: none"> Variações linguísticas Reescritas individual e coletiva 	<p>Análise e Reflexão sobre a Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> Analisar os usos da linguagem nos contos populares Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção:

211

<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ o emprego das flexões verbais e sobre as colocações pronominais ✓ o emprego de concordâncias nominal e verbal ✓ a estruturação de frases e períodos <ul style="list-style-type: none"> ✓ os elementos articuladores (preposições, conjunções, pronomes, advérbios...) ✓ Análise e reflexão sobre as características da resenha e o processo de produção desse gênero textual 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Refletir sobre o uso de substantivos, adjetivos e outras classes gramaticais • Analisar na resenha, o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ das flexões verbais ✓ das colocações pronominais ✓ de concordâncias nominal e verbal ✓ o emprego de preposições, conjunções, pronomes, advérbios como elementos articuladores nas resenhas • Refletir sobre as características da resenha e o processo de produção desse gênero textual
--	--	--

212

4º SEMESTRE		
1. Jornalístico: Artigo de Opinião		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo, forma, situação de comunicação e a função social do artigo de opinião • Diálogos/discussões sobre intencionalidades implícitas no texto jornalístico • Apresentação de artigos de opinião publicados em jornais, revistas, Internet e comentários/discussões sobre os mesmos 	<p style="text-align: center;">Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escrita para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, a forma, a situação de comunicação e a função social do artigo de opinião • Dialogar/discutir sobre o tom de convencimento do artigo de opinião • Comentar artigos de opinião, posicionando-se criticamente frente às questões que geram discussões, controvérsias, e que são defendidas pelos articulistas
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de artigos de opinião utilizando as estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler artigos de opinião de diferentes jornais e revistas, ou, de páginas da internet • Ler com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas

213

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de artigos de opinião considerando a situação de comunicação (destinatário, a finalidade, os espaços de circulação, os elementos e as características do gênero) • Elementos do artigo de opinião • Elaboração de roteiros orientadores para a realização de pesquisas de opinião e entrevistas • Utilização de dados e informações relevantes coletados nas pesquisas em jornais, livros, revistas, Internet etc 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir recontos nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Produzir artigos de opinião numa situação real de uso, considerando a situação de comunicação (o destinatário, a finalidade, os espaços de circulação, os elementos e as características do gênero) • Elaborar texto de opinião considerando seus elementos: questão polêmica; posição do articulista frente ao assunto polêmico; diferentes tipos de argumentos para sustentar a posição assumida; outras vozes com as quais o autor dialoga, favoráveis ou contrárias à sua posição; palavras ou expressões que articulam o texto (elementos articuladores); conclusão • Utilizar argumentos fundamentados em dados de pesquisa, exemplos, opiniões de autoridade, princípio ou crença pessoal • Elaborar roteiros orientadores para a realização de pesquisas de opinião na comunidade e de entrevistas com especialistas no assunto polêmico
---	--	---

214

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ de concordâncias nominal e verbal ✓ de palavras ou expressões que articulam o artigo de opinião (conjunções, pronomes relativos, advérbios, e outras expressões que indicam tomada de posição, indicação de certeza ou probabilidade, acréscimo de argumentos etc.) • Estruturação de frases e períodos • Reflexão sobre a linguagem no artigo de opinião: o tom de convencimento do artigo de opinião e a utilização de diferentes argumentos (fundamentados em dados de pesquisa, exemplos, opiniões de autoridade, princípio ou crença pessoal) para defender uma posição. 	<p>Análise e Reflexão sobre o uso da Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, culta, regionalismo, jargão, gíria) nos contos populares em estudo • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: • revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão • fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar o emprego de concordância nominal e verbal • Analisar e refletir sobre o emprego de preposições, conjunções, pronomes relativos como elementos articuladores do texto • Comparar as diferentes possibilidades de estruturação de frases e períodos • Refletir sobre o valor dos elementos articuladores no artigo de opinião • Observar o uso da linguagem no artigo de opinião: o tom de convencimento e a utilização de diferentes argumentos para defender uma posição
---	---	--

215

1. Jornalístico: Entrevista		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social da entrevista • Escuta orientada de entrevistas gravadas de programas de rádio e TV • Entrevistas com pessoas da comunidade/especialistas em assuntos e temas de interesse do grupo 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, a forma, a situação de comunicação e a função social da entrevista • Ouvir entrevistas de programas de rádios, TV, internet, com orientações do professor • Entrevistar pessoas da comunidade e autoridades/especialistas em assuntos e temas de interesse do grupo

216

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de entrevistas veiculadas em jornais, revistas e internet utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação dos textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler entrevistas com fluência e autonomia, identificando os elementos desse gênero textual, construindo significados e inferindo informações implícitas • Ler entrevistas que tratam de assuntos e temas de interesse do grupo, em diferentes suportes: jornais, revistas, internet etc • Perceber a intencionalidade implícita nas entrevistas lidas e ouvidas
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de entrevistas seus elementos e a situação de comunicação (leitor, a finalidade, e os espaços de circulação) • Elaboração de roteiros orientadores para a realização de entrevistas • Produção de entrevistas: registro das informações e organização dos dados coletados empregando as marcas linguísticas do gênero 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir entrevistas, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Elaborar roteiros orientadores para a realização de entrevistas • Produzir entrevistas, selecionando as informações e os dados coletados empregando as marcas linguísticas do gênero • Transformar em discurso escrito, os depoimentos coletados, eliminando as marcas da oralidade, as repetições, redundâncias, e incluindo a pontuação adequada

217

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> • da ortografia • da pontuação • dos acentos gráficos e da crase • Análise e reflexão sobre: <ul style="list-style-type: none"> ✓ as flexões verbais nas entrevistas em estudo ✓ o emprego de algumas classes de palavras (artigo, pronomes, adjetivos e locuções adjetivas, advérbios e locuções adverbiais) nas entrevistas <ul style="list-style-type: none"> ✓ o emprego do <i>porquê</i> nas entrevistas ✓ o emprego das concordâncias verbal e nominal nas entrevistas ✓ as diferentes possibilidades de estruturação das frases (perguntas e respostas) nas entrevistas ✓ o emprego de preposições como elementos de ligação entre palavras e expressões nas entrevistas 	Análise e Reflexão sobre a Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, culta, regionalismo, jargão, gíria) nos contos populares em estudo • Analisar os usos da linguagem nos contos populares • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar as flexões verbais empregadas nas entrevistas em estudo • Refletir sobre o valor de artigos, pronomes, adjetivos e locuções adjetivas, advérbios e locuções adverbiais empregadas nas entrevistas em estudo • Analisar o valor dos diversos usos do <i>porquê</i> nas entrevistas em estudo • Analisar o emprego das concordâncias verbal e nominal nas entrevistas lidas, ouvidas e produzidas • Comparar as diferentes possibilidades de estruturação das frases nas entrevistas em estudo • Refletir sobre o emprego de preposições, como elementos de ligação entre as palavras e expressões nas entrevistas em estudo
---	-----------------------------------	--

1. Cotidiano: Faturas e Boletos		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social de faturas e boletos • Diálogo sobre as diferenças entre os textos em estudo, quanto à estrutura e linguagem utilizada • Discussão sobre os usos sociais desses gêneros 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social de faturas e boletos • Dialogar sobre a utilização e a finalidade de faturas e boletos • Reconhecer a utilidade e a circulação de faturas e boletos

219

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de faturas e boletos, utilizando as estratégias de leitura para como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos dos gêneros, construindo significados e inferindo informações implícitas • Identificar os elementos textuais que caracterizam os gêneros • Identificar as marcas linguísticas e as expressões próprias da fatura e do boleto
<ul style="list-style-type: none"> • Configuração e organização textual dos gêneros fatura e boleto, considerando a situação de comunicação (sua finalidade, os possíveis leitores, os elementos e as características do gênero) <ul style="list-style-type: none"> • Preenchimentos de faturas 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir recontos nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Verificar a configuração e organização textual dos gêneros fatura e boleto considerando a situação de comunicação (sua finalidade, os possíveis leitores, os elementos e as características do gênero) • Preencher faturas observando os elementos e características desse gênero textual

220

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase ✓ de substantivos, numerais etc., nas faturas e boletos <ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre as características dos textos em estudo 	Análise e Reflexão sobre a Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os usos da linguagem das faturas e boletos • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: • revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão • fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar e refletir sobre as características dos textos em estudo • Refletir sobre o uso de substantivos, numerais etc., nas faturas e boletos
--	-----------------------------------	--

221

5º SEMESTRE		
1. Literários: Crônica		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o conteúdo, as características (estilo e forma) e a função social da crônica • Conhecimento de crônicas de autores (clássicos-regionais/nacionais/africanos) • Contação de histórias: narrar crônicas de autores clássicos-regionais/nacionais/africanos • Conhecimento da cultura local por meio de aspectos culturais e elementos linguísticos presentes em crônicas regionais / nacionais / africanas 	Oralidade (fala/escuta) Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social da crônica • Conhecer crônica de autores clássicos regionais, nacionais e africanos • Ouvir crônicas narradas pelo professor (a) e colegas • Contar histórias: narrar crônicas, sem perder o fio condutor da narração e utilizando, autonomamente, as estratégias de interação com textos narrativos, como: o ritmo, a entonação, as pausas, os efeitos de humor etc. • Resumir, oralmente, crônicas lidas ou ouvidas (clássico-regionais /nacionais/ africanas) • Comentar e discutir crônicas, com orientação do professor (a) • Partilhar com colegas as percepções de leitura de crônicas • Perceber as formas particulares do oral / falar cotidiano presente nas crônicas (clássico-nacionais/regionais / africanas)

222

<ul style="list-style-type: none"> • Leituras expressivas de crônicas regional / nacional / africanas, comentários, resumos orais e dramatizações • Leituras de crônicas utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência); ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler crônicas nas diferentes linguagens, com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas • Identificar os elementos textuais que caracterizam o gênero em estudo • Construir critérios para selecionar leituras e desenvolver padrão de gosto pessoal • Reconhecer o lirismo reflexivo da crônica, como forma de jogo lúdico entre o sujeito e o objeto
---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de crônicas considerando a situação de comunicação (o destinatário, a finalidade, os espaços de circulação, os elementos e as características do gênero) • Produção de crônicas (regional / nacional / africana), considerando o destinatário, a finalidade, os espaços de circulação, os elementos e as características • Produção de crônicas que captando fatos ou acontecimentos do cotidiano da nação africana a partir dos seus autores. 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir crônicas nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Produzir crônicas (regional / nacional / africana) que retratem as práticas sociais e culturais da região
---	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> • da ortografia • da pontuação • dos acentos gráficos e da crase • Reflexão sobre o princípio básico da crônica: registrar o circunstancial (um “narrador – repórter” narra flagrantes do cotidiano) na perspectiva regional/nacional/africana • Análise e reflexão sobre o emprego dos discursos direto, indireto nas crônicas <ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre o uso de substantivos, adjetivos em diferentes posições e situações • Análise e reflexão sobre o emprego das flexões verbais <ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre as colocações pronominais nas variedades culta e coloquial • Análise e reflexão sobre radical – desinência e vogal temática – utilizados na produção da crônica • Análise e reflexão sobre formação de palavras e derivação – utilizados na produção da crônica 	<p>Análise e Reflexão sobre a Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, culta, regionalismo, jargão, gíria) nas crônicas em estudo • Analisar os usos da linguagem nas crônicas • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Refletir sobre o princípio básico da crônica: registro circunstancial (um “narrador – repórter” narra flagrantes do cotidiano) na perspectiva regional/nacional/africana • Analisar o emprego de discurso direto e indireto distinguindo as falas do narrador e personagens • Analisar o emprego de substantivos, adjetivos etc., em diferentes posições e situações • Analisar o emprego das flexões verbais nos gêneros literários em estudo • Analisar e refletir sobre os pronomes como elementos articuladores do texto • Considerar a forma particular de uso da linguagem no texto literário (crônica), em que predomina a força criativa da imaginação, em que a construção composicional e seleção de recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e as preocupações estéticas, com a intenção de emocionar, impressionar, agradar o leitor
--	--	---

225

1.Cotidiano: Ofícios		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	Expectativas de Ensino e Aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social do ofício • Discussão sobre a finalidade do ofício e o espaço de circulação • Diálogo sobre as características e os recursos linguísticos do ofício <ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre a configuração/organização do ofício 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social do ofício • Discutir sobre a finalidade do ofício e seu espaço de circulação • Dialogar sobre as características e os recursos linguísticos utilizados no ofício • Conversar sobre a configuração/organização do ofício

1.Cotidiano: Ofícios		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	Expectativas de Ensino e Aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social da ofício • Discussão sobre a finalidade do ofício e o espaço de circulação • Diálogo sobre as características e os recursos linguísticos do ofício <ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre a configuração/organização do ofício 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social do ofício • Discutir sobre a finalidade do ofício e seu espaço de circulação • Dialogar sobre as características e os recursos linguísticos utilizados no ofício • Conversar sobre a configuração/organização do ofício

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase <ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre a linguagem utilizada no ofício • Análise e reflexão sobre o valor dos pronomes de tratamento e vocativos utilizados no gênero em estudo • Análise e reflexão sobre o emprego das flexões verbais • Análise e reflexão sobre o valor das colocações pronominais • Análise e reflexão sobre o emprego de concordâncias nominal e verbal • Análise e reflexão sobre o emprego dos pronomes de tratamentos e vocativos • Análise e reflexão sobre o valor da estruturação de frases e períodos • Análise e reflexão sobre o emprego de preposições, conjunções pronomes relativos 	<p>Análise e reflexão sobre o uso da língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os usos da linguagem nos ofícios • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Refletir sobre a linguagem utilizada na produção de ofícios - técnica, marcada pela concisão e objetividade • Analisar as flexões verbais e as colocações pronominais empregadas nos ofícios • Refletir sobre o emprego das concordâncias nominal e verbal nos textos produzidos • Analisar e refletir sobre o emprego dos pronomes de tratamento e vocativos nos ofícios • Comparar as diferentes possibilidades de estruturação de frases e períodos no gênero em estudo • Analisar e refletir sobre o emprego de preposições, conjunções, pronomes relativos como elementos articuladores do gênero
---	---	--

2. Publicitário: Propaganda		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social da propaganda • Discussão e análise crítica sobre as ideologias presentes nos textos de propagandas veiculados pela mídia <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o emprego de elementos verbais (elocução, pausa, entonação, humor etc.), não-verbais (postura, gestos, símbolos, imagens, som, cores etc.) nos textos de propagandas 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social da propaganda • Ouvir e posicionar-se criticamente frente às ideologias presentes nos textos de propaganda veiculados pela mídia • Discutir sobre os elementos verbais e não-verbais empregados nos textos de propaganda

<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de propaganda utilizando as estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) • Leitura de textos de propaganda observando os elementos verbais e não-verbais 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar na leitura de um texto de propaganda os efeitos de sentido, a capacidade de sedução produzida pela linguagem própria do gênero • Ler textos de propagandas identificando a função dos elementos verbais e não-verbais • Reconhecer os recursos persuasivos, o tom de convencimento e a criatividade usada pelo autor nas propagandas • Observar os recursos da linguagem apelativa empregados nos textos de propaganda para atrair e chamar a atenção do leitor /consumidor
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Produção de propagandas considerando o destinatário, a finalidade, os espaços de circulação, os elementos e as características do gênero • Elaboração de propaganda empregando a pontuação e os recursos da linguagem apelativa • Produção de propaganda empregando recursos linguísticos, gráficos e visuais (símbolos, imagens) • Configuração/organização dos textos de propaganda 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos de propagandas numa situação real de uso, considerando o destinatário, a finalidade, os espaços de circulação, os elementos e as características do gênero • Escrever textos de propaganda empregando os recursos da linguagem apelativa para garantir a eficácia da mensagem • Empregar os recursos linguísticos, gráficos e visuais (símbolos, imagens) na produção de propagandas • Produzir textos de propaganda com criatividade, utilizando os recursos argumentativos para convencer o leitor • Observar na produção de propagandas a configuração/organização do texto
--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase • Análise e reflexão sobre o emprego dos elementos verbais e não-verbais e sobre os recursos linguísticos, gráficos e visuais (símbolos, imagens) utilizados nas propagandas • Análise e reflexão sobre o valor da forma imperativa empregada nos textos de propaganda • Análise e reflexão sobre o valor dos advérbios e locuções adverbiais e das diferentes possibilidades de estruturação de frases e períodos 	<p>Análise e Reflexão sobre a Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os usos da linguagem nos contos populares • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar os recursos linguísticos, gráficos e visuais (símbolos, imagens) empregados nas propagandas • Refletir sobre o valor da forma imperativa empregada nos textos de propaganda • Refletir sobre o uso de advérbios e locuções adverbiais no gênero em estudo • Analisar e refletir sobre as diferentes possibilidades de estruturação de frases e períodos nos textos de propaganda
---	--	--

6º SEMESTRE		
I. Conto Literário		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Diálogo sobre o conteúdo, as características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social do conto literário Ouvir contos narrados por escritores africanos. 	<p>Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre o conteúdo, as características (estilo e forma), a situação de comunicação e a função social do conto literário Observar a temporalidade e o encadeamento dos fatos nos contos literários lidos Responder às diferentes formas de comunicação
<ul style="list-style-type: none"> Partilhar com colegas as percepções de leitura de contos ouvidos, a partir da visão de africanidade do grupo de jovens e adultos. Leitura de contos utilizando estratégias de leitura (antecipação e inferência). Leitura orientada de contos literários. 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ler contos literários nas diferentes linguagens, com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas Valorizar a leitura literária como fonte de entretenimento e prazer. Ler contos identificando os elementos textuais. Ler e valorizar contos africanos, identificando seus elementos textuais. Construir critérios para selecionar leituras e desenvolver padrões de gosto pessoal Partilhar com os colegas as percepções de leitura de contos ouvidos, com base na visão de africanidade do grupo de jovens e adultos.

233

<ul style="list-style-type: none"> Leitura e valorização de contos africanos, identificando seus elementos textuais. Construir critérios, dentro das obras literárias africanas, para seleção de leituras e padrões de gosto pessoal. Apreciação, interpretação e socialização das leituras de contos africanos com os colegas. 		
<ul style="list-style-type: none"> Produção de contos literários considerando seus elementos e situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) Elementos do conto literário (personagem, tempo e espaço) Percepção da intencionalidade implícita nos contos literários, tendo em vista, também, os autores africanos. 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> Produzir contos nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) Apreciar, interpretar e socializar as leituras de contos africanos com os colegas
<ul style="list-style-type: none"> Variações linguísticas Reescritas individual e coletiva 	<p>Análise e Reflexão sobre a Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, padrão, regionalismo, jargão, gíria) nos contos literários em estudo

234

<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ da ortografia ✓ da pontuação ✓ dos acentos gráficos e da crase: ✓ dos discursos direto e indireto ✓ dos substantivos, adjetivos e locuções adjetivas para nomear e caracterizar os personagens e os espaços ✓ dos advérbios e locuções adverbiais para marcar o tempo e o espaço do pretérito perfeito e imperfeito dos verbos 		<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os usos da linguagem nos contos literários • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar o emprego dos discursos direto indireto e indireto livre distinguindo as falas do narrador e das personagens; • Analisar o valor das flexões verbais empregadas nos contos; • Refletir sobre as figuras de linguagem presentes nos contos que expressam a cultura local. • Analisar no conto literário, o emprego: <ul style="list-style-type: none"> ✓ dos discursos direto e indireto ✓ dos substantivos, adjetivos e locuções adjetivas para nomear e caracterizar os personagens e os espaços ✓ dos advérbios e locuções adverbiais para marcar o tempo e o espaço ✓ do pretérito perfeito e imperfeito dos verbos
--	--	--

235

1. Jornalístico: Editorial		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social da entrevista • Diálogos /discussões sobre a ideologia e intencionalidade dos editoriais; • Discussão sobre a finalidade dos editoriais de diferentes jornais e revistas. 	<p style="text-align: center;">Oralidade (fala/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social do editorial • Discutir sobre a finalidade dos editoriais de diferentes jornais, revistas, etc.; • Discutir sobre a linha editorial, público-leitor, tratamento ideológico-linguístico da informação e publicidade; • Comentar idéias e opiniões presentes nos editoriais de jornais e revistas em circulação
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de editoriais (verbal, codificada, de imagens etc.) utilizando estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p style="text-align: center;">Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler editoriais nas diferentes linguagens, com fluência e autonomia, construindo significados e inferindo informações implícitas • Perceber a ideologia e a intencionalidade dos diferentes tipos de editoriais

236

<ul style="list-style-type: none"> • Produção editoriais considerando seus elementos e situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir editoriais nas diferentes linguagens, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação)
<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva 	Análise e Reflexão sobre a língua	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o emprego dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, padrão, regionalismo, jargão, gíria) nos editoriais em estudo

237

<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> • da ortografia • da pontuação • dos acentos gráficos e da crase • Análise e reflexão sobre o emprego das flexões verbais; • Análise e reflexão sobre o emprego de concordância nominal e verbal; <p>Análise e reflexão sobre a estruturação dos períodos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os usos da linguagem nos editoriais • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão ✓ fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Refletir sobre as expressões e recursos linguísticos empregados nos editoriais; • Analisar e refletir sobre o emprego das flexões verbais; • Analisar o emprego de concordância nominal e verbal no gênero em estudo

238

I. Cotidiano: Formulários Cadastros		
CONTEÚDOS	EIXOS TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social da entrevista • Discussão sobre a utilização dos formulários e cadastros numa situação real de uso. 	<p>Oralidade (falar/escuta)</p> <p>Nas atividades de fala e escuta para pessoas com deficiência, propiciar momentos coletivos para a prática da língua brasileira de sinais (Libras), entre outras formas de expressão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre o conteúdo, as características (forma) e a função social dos formulários e cadastros • Discutir sobre a utilização dos formulário e cadastros numa situação real de uso, dentro e fora do contexto escolar. • Conversar sobre a importância das orientações contidas nos formulários e cadastros para auxiliar no preenchimento dos mesmos

239

<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de formulários e cadastros utilizando as estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ formulação de hipóteses (antecipação e inferência) ✓ verificação de hipóteses (seleção e checagem) 	<p>Leitura</p> <p>Nas atividades de leitura para pessoas com deficiência visual, providenciar textos em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos dos gêneros construindo significados e inferindo informações. • Manusear/ler formulários e cadastros, observando as orientações presentes nos próprios textos. • Identificar os elementos e as características dos gêneros em estudo. • Ler/localizar as orientações contidas nos formulários e cadastros para auxiliar no preenchimento dos mesmos.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção de formulários e cadastros numa situação real de uso, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade, os espaços de circulação) • Configuração dos formulários e cadastros. • Preenchimento de formulários e cadastros 	<p>Escrita</p> <p>Nas atividades de escrita para pessoas com deficiência visual, providenciar material que proporcione a escrita em Código Braille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir formulários e cadastros, considerando seus elementos e a situação de comunicação (o leitor, a finalidade e os espaços de circulação) • Produzir pequenos cadastros numa situação real de uso, considerando o destinatário, a finalidade, os espaços de circulação, os elementos e as características dos gêneros. • Observar a configuração e as orientações contidas nos formulários e cadastros para elaboração de novos textos. • Preencher os formulários e cadastros, observando as orientações contidas nos próprios textos

240

<ul style="list-style-type: none"> • Variações linguísticas • Reescritas individual e coletiva • Análise e reflexão sobre o emprego: <ul style="list-style-type: none"> • da ortografia • da pontuação • dos acentos gráficos e da crase <ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre a linguagem utilizada nos formulários e cadastros. • Análise e reflexão sobre os elementos e as características dos gêneros. 	<p>Análise e Reflexão sobre a Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os usos da linguagem nos formulários e cadastros • Realizar a reescrita dos textos, desenvolvendo a capacidade de autocorreção: • revisar e reescrever o texto, melhorando seus aspectos discursivos e linguísticos, assegurando coerência e coesão • fazer reformulações observando os elementos do gênero e a situação de comunicação • Reconhecer o valor expressivo da pontuação específica do gênero em estudo • Levantar hipóteses e formular regras e conceitos relativos à ortografia, acentuação gráfica e ao emprego da crase, recorrendo a dicionários, gramáticas, internet etc • Analisar e refletir sobre a linguagem utilizada nos formulários e cadastros- técnica, marcada pela concisão, objetividade e clareza. • Analisar e refletir sobre os elementos e as características dos gêneros em estudo.
---	--	---

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série*. Brasília, SEF, 1998.

_____. *Proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução* / SEF, 2002.

CENPEC. *Ensinar e Aprender – Língua Portuguesa – Impulso Inicial – Projeto de Correção de Fluxo*. SEE/PR e SEE/GO, 2005.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Autêntica editora

DOLZ, Joaquim e SCHENEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. *Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino* (Revista Brasileira de Educação n° 11) 1999.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. Superintendência de Educação a Distância e Continuada. *Coleção Educacional de Jovens e Adultos / Ensino Fundamental. Língua Portuguesa: Módulos 1,2,3 e 4*. Goiânia, SUED 2001.

_____. *Projeto Implantação e Implementação do Ensino Fundamental Modularizado - 2º Segmento / EJA*. Goiânia, SUED, 2003.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. *Currículo em debate: Currículo e Práticas Culturais: As áreas do conhecimento*. Caderno 3. Goiânia: SEE/GO, 2005.

_____. *Currículo em debate: expectativas de aprendizagem-convite à reflexão e à ação*. Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2008.

_____. *Currículo em debate: Sequências didáticas – Convite à ação*. Caderno 6. Goiânia: SEE-GO, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 2002. Mimeo.

ROJO, Roxane. *A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Roxane Rojo (Org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. - (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes. 1989.