

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

JOÃO PAULO FRANCISCO DE SOUZA

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CEEJA DE
MARÍLIA-SP: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

MARÍLIA - SP

2018

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CÂMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

JOÃO PAULO FRANCISCO DE SOUZA

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CEEJA DE
MARÍLIA-SP: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, na Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira – Teorias e Práticas Pedagógicas, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Dagoberto Buim Arena

MARÍLIA - SP

2018

Souza, João Paulo Francisco de.
S729r A relação professor-aluno e a produção textual no
CEEJA de Marília-SP: uma abordagem dialógica / João
Paulo Francisco de Souza. – Marília, 2018.
110 f. ; 30 cm.

Orientador: Dagoberto Buim Arena.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 99-105

1. Educação de adultos. 2. Comunicação escrita. 3.
Dialogismo (Análise literária). I. Título.

CDD 374

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

Às companheiras, Cris e Malú!

Em memória da Mãe!

Em memória da Vó Teresinha!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. Dagoberto Buim Arena, por me acompanhar nesta difícil, porém especial trajetória da pesquisa em ciências humanas na perspectiva dialógica da linguagem, ainda pela paciência da orientação e por acreditar que seria possível.

Às professoras Dra. Stela Miller e Dra. Nara Caetano Veloso e aos professores Dr. Antônio Francisco Marques e Dr. José Carlos Miguel, por aceitarem o convite para dialogarem e contribuírem diretamente para o aprofundamento da pesquisa.

A todos os membros do Grupo de Pesquisa PROLEAO – Processos de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação, especialmente à Érika Christina Köhle e à Sônia de Oliveira Santos pelas trocas de experiências constantes, entre almoços, congressos acadêmicos e outros eventos da vida!

Aos membros do Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso - GEGe, por terem me recebido com muita amorosidade em cada encontro em São Carlos, Niterói etc, em especial ao Prof. Dr. Valdemir Miotello e à camarada Profa. Dra. Vanessa Prado.

Aos professores, alunos, funcionários e diretores do CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine, especialmente às professoras aqui envolvidas diretamente, pela disponibilidade em contribuir para a pesquisa.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - e às bibliotecárias pelo atendimento sempre alegre, mesmo diante de algumas tensões.

À Secretaria Estadual da Educação e à Diretoria de Ensino – Região de Marília, em especial aos supervisores e funcionários responsáveis pelo Programa Bolsa Mestrado e Doutorado, pelo financiamento da pesquisa.

A todos os meus professores, desde o ensino primário até os da Pós-Graduação, pela importância em minha formação.

A Fred, Fabiane, Daniel, Carol, Mário, Elza, Antônio, Antônia e toda a família pela amorosidade e pelo entendimento da minha ausência nos momentos mais exigentes da pesquisa.

A todos os amigos das diferentes esferas por onde circulo, pelo amor que transmitem.

*“Amar é um ato de coragem”
(Paulo Freire)*

RESUMO

A pesquisa relatada nesta tese, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília teve como objetivo principal compreender a forma pela qual se dão as relações dialógicas entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem dos atos de escrita nas aulas de língua portuguesa do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – de Marília-SP. Para tanto, a investigação foi realizada com o apoio dos princípios da pesquisa do tipo etnográfico em relação à geração de dados, mapeando o material didático adotado pela Secretaria Estadual da Educação, além de outros documentos educacionais de ensino como as produções de textos, redações e também manifestações orais de alunos e professores, situados e produzidos historicamente e axiologicamente, na esfera da escola. A análise dos dados gerados foi realizada à luz das contribuições do Círculo de Bakhtin no que toca às relações mediadas pela linguagem. A pesquisa concretizou-se durante o acompanhamento sistematizado de dois professores e de dois alunos do Ensino Fundamental II, em seus percursos de estudo até a conclusão do componente curricular de Língua Portuguesa, entre 2015 e 2016. Com a proposta desse acompanhamento experimentado de dentro da esfera escolar foi possível analisar a relação entre os interlocutores, bem como a construção de significados no desenvolvimento de produções textuais escritas dentro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, analisando seus métodos, contextos e consequências. Essa proposta de produção de atos de escrita em situações de troca verbal permitiu aos alunos superar dificuldades de produção escrita e avançar na escolarização, reelaborando sua cultura por meio da imprescindível interlocução com os professores e com os gêneros discursivos disponibilizados, apropriando-se de forma significativa da linguagem escrita e consolidando o direito à educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. CEEJA. Práticas Docentes. Linguagem Escrita. Relações Dialógicas.

ABSTRACT

The research related in this thesis, presented to the Post Graduation Program in Education, which belongs to the Faculdade de Ciências, Universidade Paulista – UNESP – in Marília, had as main target to comprehend the way by which dialogical relations happen between teacher and student in the process of teaching and learning, relating acts of writing in the Portuguese Language classes at the “Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos” – CEEJA – in Marília-SP. For that, the investigation was accomplished with the support of the principles of research in the ethnographical type combining all the data collection generated and mapping the didactical material adopted by the Secretaria Estadual de Educação, including other official teaching documents like text productions, text compositions and also the oral testimonials of students and teachers, situated and produced historically and axiologically in school sphere. The analysis of these produced data was developed having as support the Circle of Bakhtin concerning the relations mediated by Language. The research was accomplished during the systemized observation of two teachers and two students that come from Elementary School, during their studies until they conclude the Portuguese Language curricular component, between 2015 and 2016. Having this experimented observation proposal from inside the scholar sphere it was possible to analyze the relation between the partners and the construction of meanings in the writing acts development inside the model of Young and Adult Education, analyzing their methods, contexts and consequences. This proposal of writing acts production in verbal exchange situation allowed the students to overcome writing production difficulties and advance in scholarship, recreating their culture through an imperative dialogue with the teacher and the discursive genders available, seizing the writing language in a substantial way and consolidating the right to education throughout life.

Key-Words: Young and Adults Education. CEEJA. Teaching Practices. Writing Language. Dialogical Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas na EJA - Jornal Diário de Marília.....	21
Figura 2 - Ficha de controle de fluxo e acompanhamento de aluno (Passaporte).....	25
Figura 3 – Ficha de sugestão de temas para a produção de carta de solicitação.....	62
Figura 4 - Ficha de sugestão de temas para a produção de carta de solicitação (continuação)	63
Figura 5 - Seção Hora da Checagem.....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. CEEJA E A METODOLOGIA DA PESQUISA: PRERROGATIVAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTEXTOS	10
1.1. A Educação de Jovens e Adultos, a Educação para Todos ao Longo da Vida e as políticas públicas.....	10
1.2. O CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine.....	20
1.3. A investigação na escola	28
1.4. Os professores e alunos participantes da pesquisa	33
1.5. A caminhada metodológica	36
2. ANÁLISE SOBRE O ENSINO DO ATO DE ESCRITA EM SALA DE AULA	42
2.1. Os gêneros discursivos na sala de aula do CEEJA.....	44
2.2. Carta pessoal: um gênero da esfera particular e suas condições de produção de linguagem ...	46
2.3. Autobiografia: enunciados, valores, discursos e histórias da memória pessoal e suas condições de produção.....	53
2.4. Carta de solicitação: o gênero, a cidadania e suas condições de produção	60
2.5. Artigo de opinião: convencimento, persuasão e compreensão do fenômeno linguístico..	69
3. REFLEXÕES ACERCA DAS RELAÇÕES PROFESSOR, ALUNO E MATERIAL DIDÁTICO NO CEEJA.....	73
3.1. Um olhar para o material didático <i>EJA Mundo do Trabalho</i>	73
3.2. A questão da autonomia, do acolhimento e do atendimento individualizado	80
Conclusão	92
Referências	97
ANEXO A - LISTA DAS UNIDADES DOS CEEJA - 2018.....	104
ANEXO B - LISTA DAS UNIDADES DOS CEEJA - 2018 (CONTINUAÇÃO).....	105
ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DE MATÉRIA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE A CRIAÇÃO DE NOVOS CEEJAS - 2018	106

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem origem em minha primeira aproximação com a Educação de Jovens e Adultos no ano de 2004, logo após recente formação no curso de Letras na cidade de Assis, no interior paulista. Na ocasião, exercia a função de professor de Língua Portuguesa em uma das primeiras unidades criadas do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), que funciona na cidade de Marília desde os anos de 1980, para o segundo segmento – Ensino Fundamental II e Ensino Médio, vinculado à Secretaria Estadual da Educação.

Esse contato com o CEEJA no início de carreira veio alterar significativamente minha identidade como professor. Trazer um pouco desse contexto pôde contribuir para a compreensão dos motivos pelos quais os dados aqui analisados mantiveram intrínseca relação com os conceitos que abordarei nos parágrafos a seguir. Atualmente faço parte da equipe pedagógica, onde atuo como professor-coordenador desta escola que hoje atende pelo nome de CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine.

Em termos gerais, o objetivo principal deste trabalho foi compreender a forma pela qual se dão as relações dialógicas entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem dos atos de escrita. O objetivo específico foi analisar o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa no CEEJA de Marília-SP, considerando o contexto em que se dá esse processo nessa modalidade de ensino.

Este projeto ora apresentado começou a ser traçado em 2012 e teve amparo financeiro da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. No momento em que escrevo este texto, me encontro na posição de único professor bolsista, na Diretoria de Ensino de Marília, da extinta bolsa *Mestrado & Doutorado*, antes oferecida aos professores titulares de cargo na condição de pesquisadores dessa mesma secretaria.

O apoio de fomento à pesquisa constitui importante instrumento como impulso na carreira de professor, que sofre desvalorização ao longo das últimas décadas no Brasil, e as recentes mudanças na legislação não permitiram meu afastamento para me dedicar integralmente à pesquisa.

Para investigar essas questões no CEEJA de Marília foi necessário partir para o interior das salas de aula da escola, nas quais acompanhamos mais detidamente dois alunos e dois professores durante o percurso da quinta série (sexto ano) até o término da oitava série (nono ano) do Ensino Fundamental II. O que nos interessa é acompanhar e

compreender o percurso e a relação que se estabeleceu entre professores e alunos, podendo observar a natureza das relações e como se deu o ensino e a aprendizagem do ato de escrever na língua materna, ou seja, o texto e sua construção.

A estrutura do trabalho para a apresentação das análises realizadas acerca dos contextos observados foi então organizada em três capítulos. Vale pontuar que a teoria e as análises transcorrem de forma simultânea, opção que evita a redundância na apresentação dos conceitos por não haver necessidade de resgatá-los a cada vez que os mesmos são abordados.

O primeiro capítulo trata de prerrogativas acerca da Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência a Educação Para Todos ao Longo da Vida e as políticas públicas envolvidas nesse contexto. Em seguida, aborda o funcionamento e organização do CEEJA, com destaque para o acesso aos sujeitos da pesquisa e à conjuntura atual da escola no cenário da EJA, assim como a caracterização dos sujeitos participantes e a metodologia de pesquisa utilizada.

No segundo capítulo, constam os procedimentos para ensinar a escrever no CEEJA, os métodos, teorias, práticas e discursos em torno do acompanhamento dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, são analisados registros de situações em sala de aula nos quais, por meio do trabalho com gêneros discursivos são apresentados excertos do material, as produções dos alunos, bem como os diálogos estabelecidos.

O terceiro capítulo traz as reflexões acerca das relações professor, aluno e material didático no CEEJA atrelando as atividades de escrita às práticas sociais à luz de conceitos como dialogia, autoria e alteridade discutidos no contexto e no decorrer das análises.

Após o terceiro capítulo, segue-se a conclusão deste trabalho, que ressalta a importância que assume a amorosidade na relação entre professor e aluno nas aulas observadas, destacando esta escola como espaço privilegiado na educação de jovens e adultos da região ao lhes resgatar o direito à educação ao longo da vida compartilhando saberes no encontro dialógico com o outro.

1. CEEJA E A METODOLOGIA DA PESQUISA: PRERROGATIVAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E CONTEXTOS

O que buscamos nesse capítulo é trazer a contextualização e o caminho metodológico da pesquisa realizada, evidenciando que a consolidação de um processo de educação de jovens e adultos sob o paradigma de Educação para Todos ao Longo da Vida exige especial atenção para as abordagens metodológicas da EJA em Língua Portuguesa, como aqui abordada, bem como nos demais componentes curriculares apesar de não ser o foco desta pesquisa.

Preocupamo-nos em relacionar o encaminhamento das políticas de organização curricular com as perspectivas de tratamento metodológico, considerando um processo de aprendizagem pautado pela constituição de sujeitos de aprendizagem, em processos de definição de sentidos e significados.

Apresentaremos os sujeitos, os fundamentos da metodologia escolhida na geração de dados, os documentos oficiais e materiais didáticos que orientam o professor, a organização e as singularidades do contexto no qual foram construídos os dados desta investigação. Dessa forma, este capítulo se encontra dividido em cinco partes que ajudam a orientar os lugares a partir dos quais são construídos os caminhos da compreensão dos dados. Assim, nosso ponto de vista acerca da questão dos sentidos confrontou diálogos postos em relação na esfera discursiva no âmbito da vida e do CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine, em Marília.

1.1. A Educação de Jovens e Adultos, a Educação para Todos ao Longo da Vida e as políticas públicas

Fazer parte da equipe escolar do CEEJA foi a porta de entrada para despertar o interesse que nutria sobre como os alunos lidam com a escrita quando adultos. Escutar de perto, no cotidiano, as conversas de corredores entre estudantes, os bate-papos dos docentes na sala dos professores e principalmente na sala de aula, me permitia acompanhar do lugar de coordenador pedagógico os desafios da educação de jovens e adultos, que são diferentes do ensino regular da rede estadual. Porém, deslocar o olhar e colocar-me à escuta do ponto de vista do pesquisador foi me colocar também em um novo campo de descobertas e revelações. A seguir descrevo como a organização do CEEJA se tornou um importante local de penetração da pesquisa no qual nos pusemos juntos nessa interação de consciências, neste vasto campo de sujeitos que falam e que ali estão em permanente encontro e transformação.

A escolha de destacar o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) de Marília como local da pesquisa deu-se, sobretudo, pela sua localização privilegiada no oeste paulista, podendo atender cerca de 51 municípios vizinhos da região administrativa, o que amplia ainda mais o número de alunos jovens e adultos em potencial para a escola e justifica sua importância como espaço de formação. Atualmente, há 31 unidades de CEEJA espalhadas por todo o estado de São Paulo, porém no oeste paulista há apenas algumas unidades como a de Marília, Presidente Prudente, Bauru, Botucatu e Lins.

A análise do documento intitulado PEDC – Perfil discente dos CEEJA – nos possibilita constatar uma linha no que se refere às matrículas neste segmento de ensino. De acordo com os dados registados no documento, o número de alunos matriculados nas unidades de CEEJA passou de 69.065 em 2013 para 84.754 em 2015, período que coincide com a instalação de 12 novos CEEJA nos municípios do estado de São Paulo, expandindo o número de unidades de 19 em 2012 para 31 em 2014, refletindo então em um aumento de 18% no número de matrículas.

Concomitante a esse aumento da demanda e observando os dados dos anos de 2013 e 2015, pode ser feita uma análise desse público, que apresentou aumento na faixa etária de 18 a 29 anos, expandindo de 40% para 46%. Em relação às faixas etárias de 30 a 39 anos, por conseguinte, houve uma redução de 27% para 25%; e na faixa etária de 40 a 49 anos a redução foi de 24% para 20% no número de alunos matriculados. No que diz respeito à faixa etária acima de 40 anos, não foi constatada alteração na porcentagem de matrículas, permanecendo na margem de 9% dos alunos.

Quando observado o aspecto do gênero, as pesquisas realizadas em 2013 e 2015 não apresentam variação, mas o que se pode constatar em ambas é que a porcentagem de matrículas do sexo masculino é de 46% e a maioria das matrículas encontra-se entre o gênero feminino, compreendendo assim 54% das matrículas.

No ano de 2013, os dados mostram que 44% das matrículas era de alunos solteiros, representando uma maioria, embora muito próxima, em relação aos alunos casados que representavam 42%. Houve um aumento em 2015 em relação aos solteiros, que passaram a representar 47% das matrículas, permanecendo então na maioria em relação aos alunos casados, que apresentaram um aumento para 43%.

Em relação ao número de filhos, observa-se que entre os levantamentos de 2013 e 2015 houve um aumento de 32% para 39% dos alunos que não têm filhos, o que se justifica pelo aumento de alunos mais jovens. No entanto, embora tenha ocorrido

uma diminuição de 46% em 2013 para 42% em 2015, a maioria dos alunos permanece entre os que têm até 2 filhos.

Representando 38% das matrículas em 2015, a maioria dos alunos se ausentou da escola por mais de 11 anos. O aumento dos alunos que ficaram afastados 2 anos da escola que representavam 21% em 2013 e passou a 24% em 2015 também remete ao aumento na faixa etária de 18 a 29 anos anteriormente mencionado.

Ao considerar os motivos do retorno ao estudo, apesar de permanecerem os mesmos em ambos os períodos analisados, vemos uma pequena variação nas porcentagens, visto que dentre os alunos que alegam ser o trabalho caiu de 38% em 2013 para 31% em 2015 e a intenção de conclusão dos estudos cresceu de 37% para 38%. Um acréscimo significativo que pode ser percebido é em relação à realização pessoal, que passou de 21% em 2013 para 26% em 2015, apresentando, portanto, um aumento de 05 pontos percentuais.

Pelos dados do documento ainda pode-se observar que o número de alunos diminui na medida em que aumenta o tempo de permanência do aluno no CEEJA. Assim, vemos que 40% dos alunos estuda há menos de 6 meses e à medida que aumenta a quantidade de meses na escola, diminui a porcentagem de alunos, observando que 28% estão matriculados entre seis meses e um ano, 18% entre um e dois anos, 10% entre dois e cinco anos e apenas 4% há mais de cinco anos.

Conforme o que prevê a resolução 77/2011, o aluno deve comparecer no CEEJA ao menos uma vez ao mês. O que se vê no cotidiano das escolas, no entanto, é o incentivo por parte dos professores e gestores ao comparecimento semanal do aluno. Assim, constatam-se nos dados as médias de 33% de alunos que comparecem uma vez por semana, 49% mais de uma vez por semana, 10% quinzenalmente e 8% mensalmente. Se somarmos as quantidades de alunos que comparecem mais de uma vez e uma vez por semana, vemos que 82% dos alunos comparecem semanalmente, uma taxa que representa positivamente o fator de aprendizagem, bem como de redução da evasão escolar, ainda de acordo com o documento.

Um aumento significativo foi em relação ao número de alunos concluintes nos anos finais do Ensino Médio, que teve uma alta de 61%. Assim, de 4.039 em 2013, passa para 10.061 em 2015 o número de alunos formados somando os dados de todas as unidades dos CEEJA.

No que concerne ao contexto local, a Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP é responsável pela Educação de Jovens e Adultos do 1º ao 5º ano do Ensino

Fundamental I. Nesse segmento, até o final de 2017, apenas quatro escolas funcionavam para atender a demanda de alfabetização, das quais uma se localiza na Zona Sul, uma na Zona Oeste e duas na Zona Norte da cidade. Segundo a mesma Secretaria houve reorganização das salas em 2018, de modo que a unidade escolar EMEF Prof. Nelson Gabaldí, na Zona Oeste, não atenderá mais essa modalidade.

A oferta da EJA municipal é realizada somente no período noturno e no formato presencial, limitando muitas vezes o aluno que trabalha nas indústrias em turnos alternados e que só tem possibilidade de frequentar a escola durante o dia. Ainda há outros perfis de alunos que também têm dificuldade de acessar esse sistema de ensino devido a problemas de transporte e, principalmente, à frequência diária. Vale ressaltar também que o prédio e os professores são compartilhados, sendo que durante o dia funciona o sistema regular de ensino e à noite a Educação de Jovens e Adultos, assim como acontece com os professores que trabalham em dupla jornada, alternando entre o ensino fundamental regular e a EJA. Esse fato compromete as especificidades da modalidade, não tendo formação nem cargo próprios.

Quanto à competência da Secretaria Estadual da Educação, os alunos de faixa etária compreendida entre os 15 e 17 anos e, portanto, que ainda não possuem a idade para ingresso no CEEJA – a partir de 18 anos – têm como opção apenas uma escola localizada na Zona Sul de Marília-SP. Trata-se da E. E. Antônio Augusto Netto, que funciona no Bairro Parque São Jorge e atende alunos do 6º ao 9º ano. De acordo com a demanda a escola atende a modalidade organizando-se em salas multisseriadas, desde que não haja matrículas suficientes para montagem das séries.

No âmbito de atendimento da Diretoria de Ensino, Região de Marília, há ainda a EJA Prisional vinculada à Rede Pública de Ensino que recebe jovens e adultos que se encontram em situação de privação da liberdade. Nosso objetivo aqui não é mapear a oferta de EJA, mas lançar nosso olhar ao que Mello (2007, p. 4) alerta sobre a “construção de políticas e práticas” e respeito a “complexidades e heterogeneidade” num contexto de espaços de aprendizagem. Nesse caso, quatro unidades prisionais oferecem a modalidade.

Em Padre Nóbrega, Distrito de Marília, a Penitenciária funciona vinculada à E.E. Padre João Walfredo Rothermund, a qual atende os alunos do sistema penal do regime fechado e do regime semiaberto. Ainda em Nóbrega, o Centro de Ressocialização (CR) está vinculado à E.E. Oracina Corrêa de Moraes Rodine. Nessa

unidade prisional os alunos jovens e adultos têm mais acesso a projetos, oficinas e atividades diversificadas.

No município de Álvaro de Carvalho, a Penitenciária Valentim Alves da Silva funciona somente em regime fechado e está vinculada à E.E. Rafael Paes de Barros. Nessa unidade os alunos jovens e adultos recebem a EJA Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, em formato semipresencial. Dentro da unidade prisional os alunos têm acesso à Sala de Leitura e Biblioteca.

A Fundação CASA de Marília – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – está vinculada à E.E. Monsenhor Bicudo. Todas essas unidades prisionais fazem parte do Programa de Educação nas Prisões, PEP, e recebem material didático específico à EJA para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No caso do Ensino Fundamental I os próprios professores elaboram o material.

A Fundação Bradesco de Marília também oferece a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio em um modelo de presença flexível, porém com o acompanhamento de uma única monitora para todas as disciplinas. As matrículas acontecem duas vezes por ano, em janeiro e em julho, gratuitamente. Os alunos jovens e adultos têm seis meses para fazer as avaliações processuais por área e realizar a avaliação final, que é agendada pela instituição.

Não apenas em Marília, mas em todo o estado paulista, pode ser observada a carência de escolas públicas que atendam a essa modalidade de ensino de modo a contemplar as complexidades e heterogeneidades dos alunos de EJA. Dessa forma, o acesso e permanência ficam fragilizados e não asseguram a oportunidade de aprendizagem para todos. Esse ainda é um desafio às esferas de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Para o público acima de 18 anos, a cidade mantém apenas o CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine como alternativa de EJA de segundo segmento, com possibilidade de presença flexível de estudo, com atendimento individualizado – demanda importante para o aluno que tem tempo restrito para comparecer à escola por motivos de trabalho, família, transporte, dentre outros que destacaremos no decorrer da pesquisa.

Essas políticas públicas e programas dialogam com as prerrogativas e importância dadas ao processo de disseminação de um conjunto de ações que visam ampliar a oferta de matrículas de EJA num cenário em que transformações nos

diferentes segmentos sociais geraram novas exigências de letramento, reafirmando a educação como direito humano. Conforme afirma Paula (2011, p. 30):

Nesse contexto, acordos internacionais (como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Confinteia) e planos educativos foram firmados, unindo governos e sociedade civil com vistas ao alcance de metas para efetivar o direito à educação para todos, assim como a definição de princípios que devem reger as ações educativas voltadas a essas populações. A EJA tem sido apontada como um campo estratégico e tem ganhado novas dimensões para fazer frente à exclusão e à desigualdade social, sendo entendida como uma via para construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Assim, a EJA não pode estar circunscrita apenas à oferta de salas de alfabetização, mas sim entendida como essa via para a formação de uma sociedade mais crítica e alinhada às necessidades de nosso tempo. As políticas públicas implementadas precisam ser vistas como garantia de direito social a grupos sociais explorados historicamente, assegurando-lhes oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Para que se possa reparar a dívida histórica daqueles que não tiveram acesso ao ensino regular, políticas públicas surgem impulsionadas por diferentes setores da sociedade na perspectiva de enfrentar o processo de exclusão social. A presença ou ausência do Estado pode reparar essas desigualdades ou ainda intensificar o processo de exclusão. Desse modo, para Rossi, Margutti e Furlanetti (2012, p. 192):

Em que pese os conflitos que irão nortear os direcionamentos das políticas públicas, defendemos que essas possuem uma potencialidade de territorialização que combata a territorialidade do processo de exclusão social e contribua para a implementação de práticas mais inclusivas e democráticas em EJA. A política pública é o meio de o Estado intervir em questões sociais expressas pelo conjunto de desigualdades (re) produzidas pelas contradições do modo capitalista de produção e conseqüentemente pelas relações sociais. Essa política de responsabilidade estatal deve ser apreendida no contexto político, social, cultural e econômico atendendo à lógica do Estado.

Nesse sentido, desenvolver políticas públicas que atendam aos interesses e diversidade dos sujeitos envolvidos é dever e direito do Estado para a construção de uma sociedade plenamente democrática e cidadã, não subordinada à lógica do mercado. Como vimos, não são poucos os programas oferecidos na região de Marília, porém são ainda marcados pela descontinuidade, fragmentação e falta de formação específica dos profissionais que atuam na modalidade, o que aponta para diferentes desafios que atendam as especificidades da EJA.

O CEEJA, no entanto, surge como alternativa de política pública, exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos. O prédio de funcionamento localiza-se no centro da cidade, tornando-se de fácil acesso, principalmente aos alunos de fora da cidade e aos trabalhadores do comércio. Muitos se valem das refeições oferecidas pela escola como refeição principal imediatamente antes, durante ou após o turno de trabalho.

A unidade garante o funcionamento em três turnos – manhã, tarde e noite. Essa flexibilidade de horário possibilita que os alunos frequentem a escola a qualquer momento ao longo da semana e que permaneçam estudando pelo tempo que tiverem disponível. O corpo docente se reveza em seu horário de trabalho, de modo que sempre há, pelo menos, um professor para receber o aluno em cada disciplina. Não é tão incomum o atendimento por área em algumas ofertas de EJA, como na unidade prisional – o que não ocorre no CEEJA.

Conforme artigo 10 da Resolução SE 77/2011, a matrícula “de jovens e adultos no CEEJA, independentemente de ser inicial ou para continuidade de estudos, desde que observado o disposto no caput e § 1º do artigo 5º desta resolução, poderá ocorrer a qualquer época do ano, devendo ser obrigatoriamente confirmada no início do ano letivo subsequente”. Dessa forma, o aluno não precisa aguardar o início do ano ou semestre letivo para efetuar sua matrícula, como acontece, por exemplo, em outras unidades de EJA. Esse modelo possibilita maior inclusão e oferta quando, por exemplo, um trabalhador perde o emprego e busca a escola ou ainda quando, sob pressão no trabalho, busca a certificação.

Em relação ao aproveitamento de estudos, a resolução SE/77 aponta, no inciso VI, artigo 12, que devem ser aproveitados os estudos concluídos com êxito no regime de promoção parcial no ensino regular. O Parecer 67/1998, no artigo 52, determina o que é o regime de progressão parcial, apontando que esse deve ser adotado a todo aluno que não obteve êxito na série; situação que engloba tanto o aluno que irá para série subsequente quanto o aluno que deverá permanecer na série, com dispensa das disciplinas cursadas com êxito. Dessa forma, o conhecimento já adquirido pelo aluno é considerado de modo que esse regime de progressão parcial atenda às expectativas também do perfil daquele aluno que interrompeu os estudos e pode dar continuidade sem que seja preciso regressar ao início da etapa de escolaridade, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e deve ser cumprido e garantido como direito.

Esse modelo de funcionamento com flexibilidade de horário, matrículas, aproveitamento de estudos, entre outras características, que abrange um maior contingente de heterogeneidades do aluno jovem e adulto, é fundamental num cenário em que as pesquisas recentes apontam para a queda de matrícula e aumento do desemprego.

Há, na Educação de Jovens e Adultos, uma diversidade enorme de sujeitos da aprendizagem. Ao mesmo tempo, políticas públicas mais efetivas não acompanham a flexibilidade e heterogeneidade do público da EJA. Por um lado, uma parte desses alunos tiveram o direito ao estudo interrompido pelas dificuldades de acesso, em geral com idade mais avançada. Esses alunos tiveram alguma interdição em seu acesso à escola, na qual a educação não contemplava a todos. Por outro lado, há pessoas que precisaram interromper a formação escolar por motivos externos tais como inserção precoce no mercado de trabalho e motivos familiares. Há ainda um outro motivo que se refere aos fatores escolares, em função de uma trajetória malsucedida que engloba o fracasso escolar, seja por sucessivas reprovações, que muitas vezes está relacionada com o modelo de ensino oferecido. Como afirmam Paula e Oliveira (2011, p. 47), temos:

[...] trajetórias educacionais irregulares, marcadas por interrupções e reingressos em idade mais avançada, acrescidas da responsabilidade de garantir sua sobrevivência e de suas famílias. Esse cenário descreve a realidade de milhões de jovens e adultos que se ressentem de uma política atenta às suas necessidades de escolarização, mas que, entretanto, resulta do não atendimento à demanda de formação sistemática que permitiu e/ou favoreceu a interrupção do processo de escolarização.

A atenção sobre a Educação de Jovens e Adultos ocorre tardiamente, quando a partir da Constituição Federal de 1988 é considerada direito público subjetivo, assumindo aos poucos papel de crescente importância na esfera das políticas públicas. No contexto contemporâneo, a EJA engloba desafios educativos que trazem implícitas desigualdades nas esferas socioeconômica, cultural e política.

Quando consideramos as recentes e importantes conquistas no campo dos direitos humanos advindos do século XX, com mobilizações em busca de direitos individuais e coletivos nos âmbitos sociais e culturais que atinjam de forma mais universal a plena participação na sociedade, a educação de adultos passa a ser, além de um direito, um novo paradigma em favor do desenvolvimento.

Na conquista dos direitos educacionais a EJA apresenta um processo dinâmico entre avanços e recuos permeados pelas lutas e criação de paradigmas educacionais, que ao serem abordados historicamente, permitem perceber a transformação de seus objetivos.

Assim, a educação de jovens e adultos passa a ter em vista a aprendizagem ao longo da vida, transpondo a possibilidade de desenvolvimento pessoal para dar condição para a participação do sujeito na construção de uma sociedade mais justa e democrática, assumindo então uma responsabilidade coletiva.

Segundo o Boletim Socioeconômico do Estado de São Paulo e da Região de Marília (s/d, p. 29):

Os principais centros urbanos da região são Marília, Ourinhos, Assis e Tupã. Marília é o maior centro comercial atacadista e varejista e de serviços da região, possuindo diversos estabelecimentos comerciais, centros de compras e *shopping centers*. Além disso, a cidade oferece estrutura de hotelaria, serviços de transporte, agências bancárias, atividades de ensino e serviços médicos e hospitalares.

O CEEJA mantém as matrículas abertas durante todo o ano letivo, e com as características acima citadas atrai grande fluxo de pessoas para a cidade, movimentando não só o comércio, a saúde, a indústria, mas também a educação. Os alunos maiores de 18 anos podem realizar a matrícula, inicial ou em continuidade, e têm até 30 dias para justificar a ausência quando não comparecem no prazo de um mês – quando são considerados não ativos, segundo o artigo 11 da Resolução SE 77/2011.

Não foi possível obter o número de matrículas em continuidade, ou seja, de alunos que retomaram o estudo devido à instabilidade das informações geradas pelo Sistema de Cadastro de Alunos no momento do levantamento desses dados. Nesse caso, consultamos os livros de matrículas impressos para maior confiabilidade para a pesquisa. Sabemos, no entanto, que o número de alunos rematriculados compõe um contingente significativo na totalidade dos alunos do CEEJA.

No Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2014 foram realizadas 433 matrículas iniciais, em 2015 foram registradas 457, em 2016 foram 523 alunos, em 2017 foram 526 e em 2018 até o mês de abril foram 311 matrículas. No Ensino Médio, foram registradas 1.041 matrículas novas em 2014, em 2015 foram 1.190, em 2016 totalizaram 1.312 e em 2017 foram 1.191 e em 2018 foram contabilizados 417 até o final do mês de abril.

Em 2018, com o sistema de cadastro de alunos estável, no dia do levantamento de dados, final do mês de abril, observamos que dos 528 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 217 se tratavam de alunos em continuidade, ou seja, rematriculados e 311 alunos novos na escola. No Ensino Médio, dos 1348 matriculados, 931 foram rematriculados e 417 novas matrículas. Nesse contexto, o total de alunos matriculados no CEEJA até o momento final desta pesquisa é de 1876 alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Vale ressaltar que esse número se altera durante o ano em razão da oferta de matrícula diária, bem como o número de concluintes, que trataremos a seguir.

Em 2014, o CEEJA concluiu um total de 415 alunos, sendo 112 do Ensino Fundamental e 303 do Ensino Médio. Em 2015, houve um aumento de alunos concluintes para 550, dos quais 190 eram do Ensino Fundamental e 360 do Ensino Médio. No ano de 2016, observamos um novo aumento de alunos certificados, com 197 no Ensino Fundamental e 520 no Ensino Médio, totalizando 717 alunos. Em 2017, houve uma pequena queda no total de concluintes para 708, dos quais 193 no Ensino Fundamental e 515 no Ensino Médio. Até o momento da atualização dos dados para o acabamento da pesquisa consta no cadastro 41 alunos concluintes do Ensino Fundamental e 93 concluintes do Ensino Médio, totalizando 134 alunos com certificação de estudo no ano letivo de 2018.

A taxa de analfabetismo é o percentual de pessoas analfabetas de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. Em geral, considera-se como base ideal para indicador de analfabetismo o índice entre pessoas com idade de 15 anos ou mais. Considerando-se os dados do IBGE é possível estimar que Marília tem hoje aproximadamente 188.156 pessoas com 15 anos ou mais. Considera-se, em geral, essa faixa etária nas discussões sobre a EJA porque é a idade mínima para inserção nos programas. Além disso, geralmente é quando as pessoas começam a procurar o mercado de trabalho.

Obtive esse número dividindo a estimativa de população de 2017 (235.234) pela população de 2010 (216.745) e multiplicando o resultado pela população de 173.828 pessoas com 15 anos ou mais reconhecidos pelo IBGE em 2010. Isso resulta em aproximadamente 188.156 pessoas com 15 anos ou mais em Marília no ano de 2017.

O IBGE aponta para Marília um índice de 4,01% de analfabetismo no segmento de pessoas com 15 anos ou mais. Então, Marília tem aproximadamente 7.545 analfabetos nessa faixa etária. Em 2010, esse número era de 6.870 pessoas ainda

segundo o IBGE. Isso quer dizer que há uma população muito alta excluída do direito à educação, o que evidencia o CEEJA como um importante equipamento público que tenta solucionar essa grande dívida social em relação à população jovem e adulta com mais de 18 anos de idade.

1.2. O CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas, realizado em 2014, o número de jovens e de adultos sem habilidades básicas de leitura, juntos, somaram em torno de 907 milhões em 2012:

Ao longo das últimas duas décadas, o mundo observou um progresso significativo na taxa de alfabetização de jovens e adultos e, simultaneamente, uma diminuição na lacuna entre o índice de mulheres e homens alfabetizados. A taxa de alfabetismo da população jovem entre 15-24 anos aumentou globalmente de 83%, em 1990, para 89% em 2012. A taxa de alfabetização de adultos, para a população com 15 anos ou mais, aumentou de 76% para 84%. Ainda assim, havia 781 milhões de adultos e 126 milhões de jovens ao redor do mundo sem habilidades básicas de escrita e leitura em 2012, com as mulheres somando mais de 60% de ambas as populações jovem e adulta (ONU, 2014, p. 16).

Em 3 de setembro de 2016, quando participei do VIII Seminário Estadual do Fórum Paulista de Educação de Jovens, na cidade de São Carlos, a Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro, da USP, apontou que, segundo suas pesquisas, o analfabetismo dos alunos da EJA no Estado de São Paulo está abaixo da média nacional (3,7% em 2013). Porém, completa que 17 milhões de paulistas acima dos 15 anos não têm escolaridade completa. A cobertura escolar atinge apenas 10% desse contingente estadual, ao passo que há uma queda vertiginosa na matrícula em EJA.

No que concerne ao cenário ora em estudo, consta em matéria divulgada pela Secretaria Estadual da Educação e publicada nos jornais locais em 20 de abril de 2016, conforme vemos na figura 1, que o aumento da procura por vagas no CEEJA superara a marca de 2.000 matrículas em 2015. Tendo em vista todas as unidades do CEEJA a procura teria passado de 10 mil vagas entre Ensino Fundamental e Médio, em todo o estado, conforme pesquisa realizada nas 31 unidades.



Figura 1: Matrículas na EJA - Jornal Diário de Marília. Foto do autor. 20.04.2016

Segundo a Resolução SE 77 (2011), no ato da matrícula, o aluno precisa estar ciente da necessidade de possuir:

- 1 - com relação à frequência ao curso, condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório às avaliações parciais e final, bem como o registro de, pelo menos, 1 comparecimento por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula;
- 2 - disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar.

É, primeiramente, neste momento de disponibilidade de tempo para realizar o estudo que um amplo contexto social, histórico e ideológico é concebido, envolvendo os sujeitos professor e aluno e que, pelo olhar dialógico, entendemos que a interação é maior do que a ação, pois como afirma Branco (2012, p. 295):

Há muitos desafios a serem enfrentados numa sala de aula. Muitos, inclusive, que vão além do espaço delimitado da sala, ou seja, que se estendem à comunidade escolar. A sala de aula é um lugar de encontros, mas, muitas vezes, lugar de desencontros. Encontro de sujeitos e culturas; desencontros de interesses.

A posição de acolhimento e de escuta muitas vezes nesse breve momento em que o aluno jovem e adulto está face a face com o professor é o espaço privilegiado do encontro; em que há aprendizagem mútua, favorecendo ou não o conhecimento a depender da relação estabelecida. Muitos conflitos entre professor e aluno se dão

quando esse lugar do diálogo não é alargado em vários sentidos e as fronteiras são erguidas como campo de batalhas. Ainda, segundo Branco (2012, p. 297), quando o resultado desse encontro é desastroso “são criadas relações de violência”, que ainda adocece professores, bem como não se atinge o “mínimo de aprendizagem esperado”. Portanto, uma educação transformadora advém do “respeito à palavra do outro, com o respeito e a convivência com o diferente”.

Em um segundo momento, em que tanto o aluno aguarda o retorno à escola como o professor aguarda o retorno do aluno, é que se manifesta ainda outro tipo de interação – a interna, pela qual o conhecimento também é construído. Torna-se um equívoco culpabilizar a população jovem e adulta excluída da escola uma vez que possui, na maior parte das vezes, tempo rigidamente delimitado na vida adulta. A frequência livre, a flexibilidade de tempo e o material ajustado às necessidades desse aluno possibilita por um lado um ensino acelerado com baixa interação professor-aluno, mas por outro lado – se bem organizado no tempo e espaço – inova nesse sentido produzindo uma aprendizagem adequada às características dessa população.

O atual Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, CEEJA, surgiu em 1985 no estado de São Paulo como Centro Estadual de Educação Supletiva, CEES, a partir do ato de criação n. 23.270, publicado em 14 de fevereiro de 1985 no Diário Oficial, com o objetivo de atender a um grande contingente populacional que, por alguma razão, deixara de estudar e que já estava inserido no mercado de trabalho ou com responsabilidades familiares que impossibilitam o retorno à escola. Daí a necessidade de estabelecer-se como um curso caracterizado pela presença flexível e atendimento individualizado, respeitando o ritmo de estudo de cada aluno matriculado. De 1981 a 2014, o estado paulista contava com 23 Centros. Em 2014, oito novas unidades foram inauguradas, somando 31 unidades. Recentemente, em 2018, mais cinco CEEJAs foram instaladas, somando 37 unidades até a presente data.

Quando criado, em 1985, o Artigo 1º do Decreto do Diário Oficial, o CEES (Centro Estadual de Educação Supletiva) trazia os seguintes objetivos:

- I – ampliar as ofertas de estudos a suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria, mediante a aplicação de metodologia adequada às características da clientela;
- II – oferecer oportunidade de início ou continuidade e atualização de estudos, mediante aplicação de metodologia própria ao ensino supletivo;

- III – atender estabelecimentos de ensino regular na complementação e desenvolvimento de seus currículos;
- IV – informar e orientar a clientela sobre as oportunidades educacionais e profissionais da comunidade.

A unidade de Marília foi a quinta a ser criada desde a inauguração do primeiro Centro Estadual de Educação Supletiva. Antecederam-se à Marília as unidades das cidades de São Paulo-SP (1977); em seguida Bauru-SP e Ribeirão Preto-SP (1984); depois no mesmo ano ainda Registro-SP, Marília-SP, Americana-SP e Santos-SP (1985), de acordo com as datas dos atos de criação publicados em Diário Oficial do Estado de São Paulo. Podemos observar a lista das novas unidades dos CEEJAs e ainda a matéria veiculada pela Secretaria Estadual da Educação nos Anexos A, B e C.

Como vimos, o Artigo 1º supracitado traz a ideia de “suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria (...)”, o que atualmente já se superou, avançando na perspectiva da Educação para Todos ao Longo da Vida, aqui explorada anteriormente. Abordagens metodológicas da EJA nessa perspectiva também foram superadas, sendo que termos como “clientela” e “atender” remetem à educação bancária discutida por Paulo Freire. Para o patrono da educação brasileira, esse discurso e prática revela a anulação da criatividade em contraposição à educação crítica e emancipadora.

Sobre isso, o artigo 89 da Lei n. 9.717/1967 coube ao Poder Executivo ajustar naquele momento a denominação de suplência nos termos da lei:

Artigo 89 — O Poder Executivo reorganizará os serviços da administração direta ou indireta do Estado, sendo-lhe facultado, para tanto, e desde que não haja acréscimo de despesa:
I — transferir, transformar, fundir, incorporar ou alterar denominações e atribuições dos órgãos e repartições administrativas;
II — relatar cargos e funções gratificadas, de um quadro para outro;
III — redistribuir funções de extranumerários.
IV — transferir recursos orçamentários relativos a órgãos e repartições objeto de alterações previstas neste artigo; e
V — criar, em caráter temporário, ou a título experimental, órgãos e serviços de administração direta.

Visto que o item V de que trata o artigo 89 trata do caráter *temporário* e *experimental*, nota-se a relevância dessa política pública que mostra a necessidade de continuidade, reconhecido publicamente como uma ferramenta permanente de educação que perdura há três décadas: em 2018 o CEEJA de Marília-SP completará 33 anos de criação. Dessa forma, no contexto de prerrogativas da esfera estadual, recebendo grande

demanda, constitui uma política pública diferenciada de outras ainda muito centradas no contexto da alfabetização inicial.

O CEEJA, portanto, tem papel fundamental na Educação de Jovens e Adultos na região no interior paulista. Atualmente, existe apenas uma unidade em Marília em decorrência da desativação do CEEJA Iria Fofina Seixas ao final do ano de 2010 - esta que atendia alunos principalmente da zona sul da cidade. Outra unidade de CEEJA mais próxima a Marília encontra-se na cidade de Bauru, cerca de 100 km de distância, dificultando o regresso dos alunos da região à escola. A política de atendimento a esse alunado revela um quadro em que a exclusão permanece e apenas alguns programas, acima já mencionados, visam a atender e a incluir o aluno jovem e adulto que está fora da escolaridade prevista.

Por ser Marília uma cidade que ocupa uma posição de destaque como centro universitário, médico-hospitalar, comercial, industrial e agropecuário, o CEEJA, localizado na Rua 24 de Dezembro, no centro da cidade, recebe alunos dos mais variados grupos sociais. Além dos diferentes bairros do município, um número significativo de estudantes da região procura a escola para dar continuidade aos estudos, principalmente: Vera Cruz, Garça, Tupã, Paraguaçu Paulista, Ocaçu, Oscar Bressane, Maracaí, Alvinlândia, Assis, Pompeia, Guarantã, dentre muitas outras, como já citado anteriormente.

Logo que adentra a escola, o aluno matriculado se dirige à sessão do *passaporte*, como é chamada tanto a ficha de controle de fluxo e acompanhamento do rendimento escolar, quanto a sala onde a mesma é retirada. Uma vez em posse do *passaporte* (vide figura 2), documento de uso pessoal e intransferível, podendo usá-lo somente dentro do espaço da escola, ele tem acesso a todos seus registros escolares. Em campo destinado à secretaria registram-se dados como nome, RG, RA (Registro do Aluno), data e numeração da matrícula na escola, telefone de contato e observações acerca de aproveitamento de disciplinas, dependências de disciplinas a serem cursadas novamente, data de retirada de documentos (atestados para uso de transporte público com desconto, retirada de material didático ou uso da biblioteca etc.). Em outro campo, de uso exclusivo do professor, são registradas notas de avaliações parciais, datas de presença na escola, série cursada, orientações de estudo, nota de avaliação final e data de matrícula e conclusão por disciplinas. De posse do “Passaporte”, o aluno é recebido na sala de aula para obter o atendimento individualizado.

RA: _____ MUNICÍPIO/RESID: _____

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Diretoria de Ensino - Região de Marília
CEEJA - Profª Sebastiana Ulian Pessino

FICHA DE CONTROLE DE FLUXO E ACOMPANHAMENTO DE ALUNO

FOTO: _____

() E.F. _____ SÉRIE _____ () E.M. _____ SÉRIE _____ Nº MATRÍCULA _____

Nome: _____ Data Nasc.: ____/____/____

RG: _____ Início do Curso: ____/____/____ Fone: _____

DATA	SÉRIE	ATIVIDADE	ORIENTAÇÃO	AV. PARCIAL	DATA A.F. = ____/____/____	NOTA A.F. = _____	Ass. Prof. = _____

OBSERVAÇÕES: _____

Figura 2 Ficha de controle de fluxo e acompanhamento de aluno (Passaporte)

O aluno pode ainda realizar seus estudos onde preferir: na própria escola ou mesmo fora dela, em casa, no pátio escolar ou em outro espaço. Observamos que alguns alunos utilizam o intervalo do trabalho para realizar atividades. O aluno matriculado necessita comparecer à escola para tirar dúvidas, corrigir os exercícios e realizar as avaliações, momentos em que o professor oferece o conteúdo a ser estudado, estimulando também sua autonomia para a aprendizagem, observando o ritmo de estudo de cada um.

Tendo a organização do trabalho no CEEJA esse atendimento individualizado como alternativa de estudo, fica clara a intenção de agregar tempo e espaço para o aluno trabalhador. Assim, para aqueles que podem dispor de um maior tempo de frequência na escola, são oferecidos todos os meses grupos de estudo ou aulas coletivas em forma de oficinas, durante as quais podem aproveitar as atividades realizadas para prosseguirem o estudo, substituindo a realização de exames.

Este tempo de aprendizagem fica bem claro, como vemos na Resolução SE 77 (2011):

Artigo 6º - Observada a exigência do cumprimento da presença mensal e da realização das avaliações periódicas, a duração do

intervalo de tempo que intermediará a data da matrícula, inicial ou em continuidade de estudos, e a(s) data(s) prevista(s) para a realização das avaliações finais dependerá, exclusivamente, da capacidade e do ritmo de aprendizagem do aluno, bem como de sua disponibilidade de tempo para estudar, de seu interesse, de suas necessidades e dos resultados alcançados.

Embora os Centros tenham recebido alterações de resoluções, buscando atualizar seu modo de funcionamento, ainda é pouca a atenção dada à formação dos professores, assim como a ampliação do módulo docente a ser disponibilizado para esta modalidade de ensino. Atualmente, possui apenas 24 professores, afastados das suas sedes de exercício, sem prejuízos de vencimentos, porém para atender um contingente de mais de 2.000 mil alunos matriculados em 2017, por vezes até mais de 4.500 mil, como no ano de 2014, entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Todos os professores do CEEJA cumprem a carga horária máxima de até 09 aulas diárias de trabalho, distribuídas em no mínimo dois períodos a critério da direção da escola. Assim, organizam-se em 32 aulas semanais – de 50 minutos cada no período diurno e 45 minutos no período noturno – que são destinadas ao atendimento individualizado de alunos. Somam-se ainda 03 Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo para a participação em reuniões e avaliações dos trabalhos escolares, bem como outras atividades pedagógicas e de estudo. Mais 13 Aulas de Trabalho Pedagógico em local de livre escolha, chamadas de ATPL, são destinadas à preparação e planejamento de aulas, avaliação de trabalhos de alunos, elaboração de estudos e outras atividades referentes à organização do material didático e desenvolvimento da proposta pedagógica.

Os encontros de formação específica para esses professores ainda são mínimos. Segundo dados da escola, o último encontro próprio para o CEEJA foi realizado em 10, 11 e 12 de fevereiro de 2015, promovido pela extinta Fundação Administrativa FUNDAP, uma das responsáveis pela elaboração do material EJA – Mundo do Trabalho, oferecido aos alunos do CEEJA a partir de 2014. Trataremos sobre esse material mais adiante.

Um forte inconveniente é a presença de poucos docentes por disciplina para atender a aproximadamente 200 alunos por dia, distribuídos nas 12 disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de um contingente diário de matrículas novas e rematrículas ao longo do ano letivo, segundo dados da própria escola, o que chama a atenção para o aumento do módulo de professores – ação que está vinculada ao número de alunos matriculados.

Porém, mesmo com a possibilidade de ampliação do quadro docente, o número de estudantes é tão grande que o número de professores já será insuficiente. Entre 2011 e 2012, o módulo foi reduzido de vinte e seis para apenas vinte em razão de mudança da legislação. Já entre 2013 e 2014, houve a contratação de mais quatro – motivado pelo aumento de alunos matriculados, totalizando vinte e quatro docentes na equipe escolar. Essa composição é estabelecida na Resolução SE 77/2011:

Artigo 13 – A composição do módulo de professores do CEEJA obedecerá à relação professor-aluno, na seguinte conformidade:

- I - até 1.500 alunos: 15 professores;
- II – de 1.501 a 3.000 alunos: 20 professores;
- III - de 3.001 a 4.500 alunos: 25 professores;
- IV – de 4.501 a 6.000 alunos: 28 professores;
- V - a partir de 6.000 alunos, a cada grupo de 500 alunos caberá mais um docente, respeitado o limite máximo de 32 professores.

Em 2013, uma alteração no artigo 13 da Resolução SE 31 altera a Resolução SE 77/2011, que passa a vigorar como vemos a seguir:

I – o artigo 13:

“Artigo 13 – A composição do módulo de professores do CEEJA obedecerá à relação professor-aluno, na seguinte conformidade:

- “I – até 1.500 alunos: 22 professores;
- II – de 1.501 a 3.000 alunos: 24 professores;
- III – de 3.001 a 4.500 alunos: 27 professores;
- IV – de 4.501 a 6.000 alunos: 29 professores;”
- V – a partir de 6.000 alunos, a cada grupo de 500 alunos, caberá mais um docente, respeitado o limite máximo de 32 professores.”;(NR)

Essa alteração que aumentou a composição do módulo docente trazendo mais quatro professores para o CEEJA favoreceu a disciplina de Língua Portuguesa que passou a ter mais dois professores na equipe, completando quatro professores no total. Os outros dois foram acrescentados nas disciplinas de Física e Química, que no momento se encontravam com apenas outros dois docentes. Ainda assim, vemos que atrelar o número de alunos ao número de professores ainda não é adequado visto que uma grande demanda de alunos aguarda atendimento individualizado do professor. Até o final de 2017, o CEEJA ainda mantém apenas um professor em algumas disciplinas para atender os três turnos do dia letivo, nos quais os alunos matriculados nessas disciplinas ficam prejudicados em um dos turnos em face do horário de trabalho do professor.

Para o aluno antes excluído, chegar ao CEEJA é uma experiência única de tentar recuperar o tempo deixado no passado e abrir espaço para o exercício educativo capaz de, pela experiência da linguagem, exteriorizar e retomar antigas experiências

para a tentativa do esperado sucesso escolar. Para o professor, acessar estas exterioridades do aluno parece ser seu objetivo como alguém que, na outra extremidade da situação discursiva, está lidando com um aluno de uma modalidade de ensino que recebe uma parcela da sociedade que teve a aprendizagem interrompida e busca superar dificuldades encontradas ao longo da sua formação. É nessa espacialidade escolar, onde se dá o encontro de palavras, que refletiremos ao longo da pesquisa.

1.3. A investigação na escola

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados em 2015, na fase inicial da investigação. Para que pudéssemos acompanhá-los e analisar como os alunos aprendem o ato de escrever nas aulas de Língua Portuguesa e como os professores ensinam, trabalhamos inicialmente com 10 alunos do Ensino Fundamental com o objetivo de acompanhá-los da 5ª série (6º ano) até a 8ª série (9º ano). Porém, com o tempo notamos uma característica muito presente nas escolas de EJA: a evasão. Foram inúmeras trocas de sujeitos até que pudesse ser definida a quantidade real, que se deu pelo critério da oportunidade de encontros entre mim e eles. Passamos a aumentar a quantidade de sujeitos prevendo a possibilidade de abandono, tema que trataremos no decorrer desta tese.

A questão da assiduidade dos encontros com produções textuais para serem observados nos levou ainda a outra dificuldade encontrada durante a geração dos dados: a presença flexível dos discentes. Aqui, é interessante pensarmos que um dos fortes motivos da superação do problema de evasão escolar, que é a vantagem da flexibilidade da presença na escola acabou por se tornar uma dificuldade na pesquisa em razão dos inúmeros desencontros entre mim, pesquisador, e os sujeitos.

O fato de trabalhar na escola permitia que eu verificasse o momento em que os sujeitos também estivessem na escola. Mas eram muitas as vezes em que os alunos não estavam na escola para que fosse realizada a pesquisa de campo com vistas à observação da aula. Minha intenção não era interferir no movimento de idas e vindas desses alunos para que pudesse acompanhá-los.

Durante os anos de 2015 e 2016, tempo previsto para a geração de dados, investigava a disponibilidade do aluno e permanecia na escola o máximo de tempo possível para encontrá-lo em sala de aula. Como escolha mais ética, a opção foi a de estabelecer uma relação de confiabilidade e cumplicidade, ao mesmo passo em que meu papel como investigador ia se construindo,

Visto que a investigação interpretativa emerge de interações entre pessoas, a construção do papel é um processo contínuo. As necessidades dos participantes vão mudando à medida que as condições se alteram, as exigências físicas se modificam e as relações se constroem, se rompem e são reparadas. A negociação do papel acontece repetidamente ao longo de um estudo (GRAUE; WALSH, 2003, p. 98).

Esses desafios foram constantes durante esses dois primeiros anos de observação na geração de dados. Nesse sentido, passei a aumentar sempre o número de sujeitos, na expectativa de perdas iminentes. Com isso, houve a possibilidade de mudança de foco que estava no aluno para deslocar o olhar somente para o professor, cuja presença na escola era diária e mais passível de observação. No entanto, preferi alargar o tempo de produção de dados para que fosse possível realmente perceber a trajetória e a singularidade no percurso pedagógico dos sujeitos investigados, além de manter um olhar enviesado, indireto, nas relações entre esses sujeitos – sempre por meio dos enunciados e dos sentidos que dali emergiam, uma vez tomada a decisão conforme o “tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo” (ANDRÉ e LÜDKE, 2013). A construção desse olhar em busca dos múltiplos sentidos que emergiam a partir da observação no chão da escola permitiu alargar a relação com os sujeitos e direcionar novos olhares sobre eles, sobre a vida deles e sobre a própria pesquisa em Ciências Humanas.

Dos 10 alunos observados desde o início, dois puderam ser melhores acompanhados do início ao final da sua conclusão do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, tornando esse processo o foco das observações. Os outros não pude acompanhar, seja pelo abandono ou mesmo pelos nossos desencontros, como falado anteriormente – haja vista que muitos deles também trabalhavam e a ida à escola era um momento sempre imprevisível. Porém acompanhei algumas aulas, que considero importante serem incluídas no arcabouço de todos os dados levantados, pois colaboram na arquitetônica da pesquisa e ajudam a pensar como se dá o ensino e a aprendizagem do ato de ler na disciplina de Língua Portuguesa no CEEJA.

O mesmo caso se deu na escolha dos professores observados. Optamos por selecionar dois dos sete que participaram desde o início uma vez que alguns se aposentaram antes do encerramento das observações, outros não foram reconduzidos por não serem professores efetivos.

O Artigo 14 da Resolução SE 77, de 6 de dezembro de 2011, que trata especificamente da atribuição de aulas para docentes interessados nesse projeto, sofreu

diferentes alterações com grande impacto na vida funcional dos professores efetivos do CEEJA, uma vez que dispunha:

§ 3º - **Poderão ser reconduzidos para o exercício da docência, no ano subsequente**, os docentes cuja avaliação de desempenho, realizada conjuntamente pela equipe gestora do CEEJA e pela Diretoria de Ensino, tenha apontado resultados satisfatórios, que confirmem os critérios utilizados para o credenciamento, de que trata o parágrafo 1º deste artigo. (grifos do autor)

Na Resolução SE 66, de 19 de dezembro de 2016, pode-se ler:

§ 3º - Excepcionalmente, os titulares de cargo que se encontrem afastados, nos termos do inciso III do artigo 64 da Lei Complementar 444/1985, que atuaram nos CEEJAs desde 2015, inclusive pertencentes a outras Diretorias de Ensino, **poderão ser reconduzidos, em continuidade, no ano letivo de 2017**, relativamente à disciplina específica do cargo, cuja avaliação de desempenho, realizada conjuntamente pela equipe gestora e pela Diretoria de Ensino, tenha apontado resultados satisfatórios, que confirmem os critérios utilizados para o credenciamento, de que trata o § 1º deste artigo (grifos do autor).

Por fim, a Resolução SE 59, de 6 de dezembro de 2017, passa a valer como anteriormente, na Resolução SE 77, de 2011:

Resolve:

Artigo 1º - O § 3º do artigo 14 da Resolução SE 77, de 6.12.2011, passa a vigorar com a seguinte redação:

“ §3º Os titulares de cargo que se encontrem afastados, nos termos do inciso III do artigo 64 da Lei Complementar 444/1985, que atuaram nos CEEJAs desde 2015, inclusive pertencentes a outras Diretorias de Ensino, **poderão ser reconduzidos nos anos subsequentes**, relativamente à disciplina específica do cargo, cuja avaliação de desempenho, realizada conjuntamente pelo equipe gestora e pela Diretoria de Ensino, tenha apontado resultados satisfatórios, que confirmem os critérios utilizados para o credenciamento, de que trata o § 1º deste artigo.” (NR)

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

O fato de os professores poderem ser reconduzidos, ou seja, continuarem a trabalhar no CEEJA somente até o ano de 2017, gerou muita preocupação a toda a equipe docente. Com isso, muitos decidiram acelerar o processo de aposentadoria, de modo que a perspectiva de interrupção do trabalho seria iminente ao final do ano letivo.

Essa publicação em dezembro de 2016 trouxe algumas dificuldades para o andamento desta investigação, uma vez que a pesquisa de campo já havia sido realizada

quando uma a professora **D**, que mais adiante será devidamente apresentada, se aposentou. No entanto, foi necessário estabelecer diferente aproximação com essa professora que já não fazia mais parte do corpo docente da escola. Ainda assim, continuamos o contato, mesmo diante da aposentadoria e do desligamento da professora do CEEJA.

Foi necessário unir diferentes esforços para conciliar a nova agenda da professora, que agora se dedicava muito à família e dispunha de pouquíssimo tempo para cuidar de outros compromissos. A utilização de meios digitais de comunicação ajudou nesse caso a concluir algumas conversas pertinentes à pesquisa que precisaram ser interrompidas e remarçadas diante desse novo contexto.

A matriz curricular do CEEJA propõe o estudo de sete disciplinas no Ensino Fundamental: Arte, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Ciências, Geografia e História. No Ensino Médio, onze disciplinas: Arte, Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Inglês, Biologia, Geografia e História.

O CEEJA dispõe de 10 salas de aula para estudo, todas arranjadas em forma de salas ambiente. Algumas disciplinas estão organizadas com outras em uma mesma sala de aula: Filosofia com Sociologia; Química com Física; Ciências com Biologia. As demais disciplinas têm suas salas próprias. Segundo a equipe administrativa, essa disposição do espaço escolar deve-se à falta de mais salas. Nesse caso, as disciplinas que trabalham numa mesma sala foram unidas por afinidade. Isso só é possível devido ao atendimento individualizado.

Ao adentrar a sala de aula, cada professor possui sua própria mesa e os alunos podem sentar-se em cadeiras do tipo universitária ou em cadeiras com mesas individuais quando há. Devido ao atual limite de 24 docentes que compõem o módulo docente, como falado anteriormente, algumas disciplinas possuem apenas 1 professor, dentre elas: Ciências, Biologia, Filosofia e Sociologia; outras possuem 2 professores: Arte, Física, Química, Inglês, Geografia e História; e outras possuem 4 professores em cada disciplina: Matemática e Língua Portuguesa. A escolha da quantidade de professores por disciplinas foi sendo organizada ao longo dos anos de atribuição de aulas, seguindo critérios às vezes arbitrários, outras vezes privilegiando as disciplinas com maior número de matriculados, dificuldades de professores habilitados, entre outros que poderemos explorar mais adiante.

Na sala de Língua Portuguesa, os professores cumprem horários de trabalho de modo que a sala de aula atenda aos três períodos em que a escola está aberta. A partir

das 8h30min os alunos já podem entrar na sala de aula e dois professores estão disponíveis todos os dias da manhã, de segunda-feira a quinta-feira até às 11h50min. No período da tarde, as aulas têm início a partir das 14h e seguem até o período da noite, às 22h de segunda a quinta-feira. Às sextas-feiras as aulas acontecem apenas no período da tarde, das 14h às 18h10min.

Todos os registros eram realizados no meu contraturno de 8 horas de trabalho no CEEJA. O fato de trabalhar na mesma escola em que também atuava como pesquisador ainda trouxe alguns desafios iniciais junto aos colegas de trabalho. Separar o professor-pesquisador do professor-coordenador poderia gerar preocupação ao sistema que ainda não compreende bem as múltiplas possibilidades de atuação das pesquisas em educação, bem como a (con)usão dos papéis. Muitas vezes, durante o processo de geração de dados fui solicitado para resolver questões do trabalho. Por outro lado, trouxe também algumas facilidades de acesso menos burocrático à geração de dados, evitando deslocamentos entre escolas e agregando um pouco do meu olhar de 10 anos de trabalho dentro desta mesma unidade escolar. Vale destacar que todos os procedimentos éticos e científicos foram seguidos à risca, desde o acesso às documentações solicitadas até a transparência dos resultados obtidos junto ao contato com os alunos e professores da escola.

Para reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar do CEEJA durante o tempo que fizemos a observação de sala de aula, passamos a incorporar o cotidiano dos alunos e professores. Nesse contexto, mais uma questão relevante se apresentava, nos fazendo refletir sobre como os alunos deste Centro de Educação de Jovens e Adultos aprendem a linguagem escrita, em especial as produções textuais. Tais reflexões estavam nos levando a outra, não menos importante, acerca de quais valores advinham das relações estabelecidas durante esse aprendizado.

Meu olhar, durante os registros, também se voltava para a figura do professor, surgindo também alguns questionamentos. Qual o lugar do texto nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do CEEJA? Como o processo de escrita é ensinado por estes professores e qual a sua concepção de linguagem? Como o texto é introduzido na dinâmica da sala de aula com presença flexível e atendimento individualizado?

O convívio com os alunos e professores durante dois anos de pesquisa de campo serviu para levantar e poder investigar de perto o contexto das relações entre esses sujeitos em meio às inúmeras horas de observação de diferentes enunciados. Essas questões foram levantadas em processo de um gênero oral que transita na fronteira entre

o diálogo e o bate-papo, na qual por meio de uma conversa com os sujeitos íamos explorando as palavras, dando-lhes voz, escutando-os e alimentando novos sentidos. Esse recurso discursivo foi utilizado com os professores e alunos, que depois foram confrontados também com a análise dos documentos escolares e a observação realizada.

Para Geraldi (2010, p. 141), “(...) de um lado, o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há que estar presente”. Para buscarmos rastros da subjetividade, procedemos a investigação de como o texto estava presente no cotidiano dos alunos e professores, de que forma e em que situações ele sustentava o ensino da língua portuguesa. Não foi tarefa fácil captar suas instabilidades, estabilidades, fluidez e dinamismo, porém sua responsividade era *grávida* de sentidos, permitia refletir por meio do cotejamento de outros enunciados sobre o ato de escrever no movimento, no uso e na prática da escrita.

1.4. Os professores e alunos participantes da pesquisa

O aluno do CEEJA possui perfil e características próprias, diferentes dos alunos do ensino regular, bem como dos alunos da EJA presencial como vimos anteriormente no documento do PEDC - Perfil Discente dos CEEJA (2016). As características que mais se destacam também coincidem com o perfil do aluno do CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, conforme aponta Bernstein e Lopes (2016, p. 130):

(...) quase sempre é trabalhador e está submetido a um mercado de trabalho, inclusive informal; apresenta alternância entre os diversos turnos, considerando trabalho, família, deslocamentos; não possui uma organização de tempo diária que lhe permita uma rotina sistemática que garanta a conclusão dos estudos; é, quase sempre, um aluno evadido da escola há muitos anos, com várias tentativas malsucedidas no sistema escola; por vezes, foi um aluno da escola pública que não se adaptou ao ensino noturno regular.

Tendo em vista esse cenário, apresentamos a seguir algumas características mais objetivas acerca dos participantes da pesquisa. Participaram do trabalho duas professoras de Língua Portuguesa da escola e duas alunas que cursaram essa disciplina no Ensino Fundamental. Os nomes fictícios foram atribuídos em consenso com todos eles, separadamente: professora **T**, professora **D**, aluna **A** e aluna **V**. Ambas as professoras fazem parte do quadro docente há mais de 10 anos nessa modalidade de ensino, como veremos a seguir, são concursadas na Secretaria Estadual da Educação de

São Paulo, portanto efetivas, e estão realocadas junto ao CEEJA-Marília para exercer a função de Professoras de Educação Básica por 40 horas semanais de trabalho, sendo 4 horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha e 3 horas/aula de trabalho pedagógico coletivo junto aos pares da escola, conforme a Resolução SE 77/2011:

Artigo 15 – Os docentes em exercício no CEEJA deverão cumprir a carga horária de 40 horas semanais, na seguinte conformidade:

I - 36 horas de trabalho, distribuídas pelos 5 dias úteis da semana, de forma a contemplar, no mínimo, 2 turnos de funcionamento do CEEJA, com observância ao limite máximo de 8 horas diárias, incluídas as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs);

II – 4 horas de trabalho pedagógico, desenvolvido em local de livre escolha do docente (HTPLs).

Parágrafo único - A carga horária semanal de trabalho, a que se refere o inciso I deste artigo, destina-se prioritariamente ao atendimento de alunos e também a reuniões pedagógicas, planejamento de atividades, preparação de avaliações, etc. devendo ser exercida integralmente no CEEJA.

A professora **T**, licenciada em Letras Vernáculas e Inglês, formou-se na UNESP, campus de Marília, e atua na educação desde o ano de 1979, sendo que nos quatro primeiros anos em escolas particulares e na sequência em escolas estaduais. No CEEJA, leciona desde 1988, embora não de forma ininterrupta, visto que as atribuições ocorriam mediante processo seletivo. Sua graduação não contemplou a Educação de Jovens e Adultos, especificamente. O contato que teve com essa modalidade de ensino veio somente com a prática e por meio de alguns cursos oferecidos pela Secretaria da Educação aos professores atuantes da área. A professora ingressou inicialmente no CEEJA por meio de processo seletivo com prova escrita e entrevista. Decidiu continuar por ter se identificado e se sentido realizada com o trabalho e com o público. Posteriormente, mediante classificação na atribuição de aula da Diretoria de Ensino, foi sendo reconduzida e atua até hoje na mesma unidade escolar, ou seja, são aproximadamente 29 anos dedicados ao ensino de Língua Portuguesa no CEEJA.

A professora **D**, cursou magistério no Colégio Bezerra de Menezes, em Marília-SP, logo após concluir o Ensino Médio. Seu contato inicial com a sala de aula a motivou a cursar a faculdade de Letras, na Universidade de Marília – UNIMAR – que concluiu em 1985. Um ano depois passou a conciliar a profissão no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Depois de ingressar no concurso de Professor de Educação Básica II, da Secretaria Estadual da Educação, optou por se exonerar do cargo do Ensino Fundamental I, seguindo na modalidade até o momento da sua aposentadoria que ocorreu em abril de 2017. Iniciou no ensino regular no qual permaneceu até 2001,

quando passou por processo seletivo e ingressou no Centro Estadual de Educação Supletiva - CEES - Iria Fofina Seixas, permanecendo nessa unidade até o seu fechamento no ano de 2011. Em seguida, também por atribuição de aula ingressou no CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine até a sua aposentadoria, em 2017. Sua graduação não incluiu estudos referentes ao trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, tendo adquirido conhecimento na área pela experiência na sala de aula, onde se sentia realizada com seu trabalho, por poder envolver seus conhecimentos também do magistério, pela autonomia que tinha no trabalho e por ver a evolução dos seus alunos.

Ainda a título de ilustração, o professor do CEEJA, também como o professor do CEJA (Centro Estadual de Jovens e Adultos) – Rio de Janeiro, acima citado, é reconhecido com “um certo preconceito em relação à sua prática docente nessa modalidade, considerada uma escolarização “fácil, ligeira, superficial” por professores que atendiam à rede regular de ensino”, como ainda apontam Bernstein e Lopes, mas que, por outro lado, desempenha papel importante nesta modalidade uma vez que:

Desenvolve o respeito pelas condições culturais do jovem e do adulto que teve sua escolarização formal comprometida por razões diversas;
É responsável pelo diagnóstico das características históricas, sociais, econômicas dos alunos e da comunidade;
Estabelece uma relação de confiança, de comprometimento entre o saber erudito e o saber popular, considerando a diversidade cultural de seus alunos. (BERNSTEIN E LOPES, 2016, p. 131)

A aluna **A**, nascida em 1967, ingressou na disciplina de Língua Portuguesa no CEEJA, em março de 2015, com 48 anos de idade. Relatou, durante os diálogos, dificuldade em frequentar a escola devido ao cansaço do trabalho. Na infância e adolescência sempre morou em sítios, acompanhando o trabalho do pai, que a matriculava em diferentes escolas conforme mudava de serviço na zona rural. Disse que o estudo nas fazendas era muito difícil devido à necessidade da família em mudar constantemente de residência. Com o tempo acabou abandonando os estudos aos 15 anos de idade. Só pôde retornar à escola depois de adulta, quando procurou o CEEJA. Logo que concluiu a disciplina de Língua Portuguesa, abandonou novamente os estudos, em 14 de setembro de 2015, não retornando novamente até o momento da conclusão desta pesquisa.

A aluna **V** tem atualmente 37 anos de idade e ingressou no CEEJA em agosto de 2015 também para cursar o Ensino Fundamental. Relatou que, atualmente, tem um trabalho como auxiliar de serviços gerais, numa instituição de ensino da cidade, o que

dificulta uma frequência mais assídua na escola. Também já trabalhou como costureira e outros trabalhos informais. Segundo a aluna, a situação desafiadora de equilibrar trabalho e estudo sempre foi presente na sua vida. A situação social da família nunca foi tão confortável, pois relatou que se casou muito jovem e assumiu compromissos familiares que dificultavam o estudo. A aluna permanece cursando o Ensino Fundamental, desde 2015, sempre demonstrando o objetivo de poder concluir os estudos para superar as dificuldades da vida e tentar cursar uma faculdade.

Os instrumentos utilizados no campo de nossa investigação possibilitavam abranger diferentes perspectivas do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula a partir das observações diretas desses quatro participantes. Por meio de um aplicativo multiplataforma chamado *Evernote* foi possível manter o registro durante as observações e recuperar os diálogos entre os sujeitos e seus comportamentos, capturar os documentos de imagens e textos, anotações dos alunos e professores no caderno e no livro didático. Depois de levantados e transcritos todos os registros nesse aplicativo foi possível confrontá-los com os diálogos realizados com os professores e alunos, bem como com a análise do material didático implementado recentemente na escola, a fim de analisarmos nos próximos capítulos.

1.5. A caminhada metodológica

Durante os encontros semanais como membro do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO), liderado pelo Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, tive acesso ao livro *Investigação etnográfica com crianças*, de M. Elizabeth Graue e Daniel J. Walsh, que me orientou junto a outras obras de Menga Lüdke e Marli E.D.A. André, durante toda a geração de dados com base na pesquisa do tipo etnográfica, e me deu subsídios para as observações e diálogos com os sujeitos participantes. Já no âmbito da análise documental como da análise no campo dos diálogos produzidos pelos interlocutores da pesquisa, os conceitos bakhtinianos certamente colaboraram a pensar a questão da linguagem, com foco não somente nos sujeitos nem somente nas palavras, mas em suas relações.

Esse tipo de abordagem qualitativa permitiu adentrar o espaço discursivo do CEEJA numa perspectiva na qual foi possível observar a palavra em movimento, na vida, no uso cotidiano da escola. Segundo André (2012, p. 28):

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um

grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo (...). Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador.

O estudo da sala de aula e de como se dá o aprendizado da Língua Portuguesa no que se refere ao ato de escrever possibilitaram caminharmos por diferentes campos das Ciências Humanas: da linguística, da sociologia, da pedagogia e a própria etnografia. O sistema de observação foi além apenas de apreensão dos dados passíveis de tabulação, quantificáveis. Partimos do pressuposto bakhtiniano da singularidade do ato, do mundo vivido, onde cada vivência é única, cada aula e cada relação são irrepetíveis.

Com esse olhar dialogizado, procuramos nos situar a partir da observação das relações, das valorações, marcas de autoria e dos contextos de produção dos discursos entre os agentes da escola ao mesmo tempo em que escapávamos, o que nem sempre era possível, dos generalismos e determinismos. Para Ponzio, na Introdução de *Filosofia do ato responsável*:

(...) tudo isso existe genericamente, como algo abstratamente determinado, apaga a diferença singular, torna inútil, indiferente, aleatório, o ato singular, a peculiaridade *sui generis*, e transforma em plausíveis questões do tipo “quem é o outro?”, “quem é o meu próximo”? (PONZIO, 2012, p. 20).

Esse ato singular dialoga com a busca de outra palavra, viva na singularidade; uma palavra assumida no interior, mais próxima do mundo da vida, portanto única e responsiva; ao encontro do outro, na qual o diálogo se (im) põe como caminho. Nesse sentido, trata-se do eu na relação com outro eu singular, na qual há dois centros de valor em interação, em aproximação.

Presente quase à exaustão no campo de pesquisa, foi possível observar inúmeros fatores diferentes, porém fomos fazendo opção pelos recortes necessários que interessassem o sentido e compreensão do aprendizado do aluno jovem e adulto na apropriação da língua escrita. Nesse sentido, a abordagem antropológica utilizada permitiu alargar a visão sobre o cotidiano da escola onde o objeto de pesquisa fora se construindo, não como algo já dado, pronto, fixo e já formulado.

As reflexões foram surgindo no fluxo da pesquisa, no processo de dialogia por meio do encontro de palavras, na interlocução entre os sujeitos. As palavras e

contrapalavras, em interatividade complexa e dinâmica permitiam a construção de novos sentidos e enunciados na perspectiva da pesquisa em ciências humanas. A possibilidade de compreender o outro se dá de forma empática, no encontro consciente do pesquisador no olhar para os dados, buscando capturar cada detalhe, deitando a atenção suficiente sobre o objeto.

Assim, a profunda imersão na esfera discursiva escolar foi suscitando reflexões acerca das relações sociais, por meio da observação das interações verbais que aconteciam no espaço da sala de aula, realizada por meio da relação entre professor e aluno. Isso nos levou, por meio da produção de enunciados em diálogo com outros enunciados, a refletir como escrevem os alunos jovens e adultos no acontecimento da sala de aula. Os métodos e a metodologia utilizados pelos professores para ensinar a língua portuguesa, bem como o material utilizado também surgiu, não tão de imediato, para pensarmos sobre as ações pedagógicas e a contribuição para a formação de adultos conscientes do uso social da escrita como interação verbal dentro da escola e na vida.

Além disso, em convergência com a perspectiva de pesquisa em ciências humanas entendida como o encontro de ideologias, orientações múltiplas, encontro de visões numa dimensão mais plural, se constata que um texto produz sua significação ao relacionar-se com sentidos já construídos, assim como todo o discurso se encontra inserido numa produção de sentidos em relação com os outros discursos já produzidos numa sociedade e num determinado momento histórico.

A importância do processo de dialogicidade entre professor e aluno, que ocorre no contexto do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos de língua portuguesa no CEEJA, na constituição do aluno-autor possibilitada pelo contato com seu outro, o professor, era sempre observada.

Segundo Mészáros (2008), “a superação positiva da alienação é tarefa educacional que exige uma revolução cultural radical para ser colocada em prática”. Investigamos como e de que modo a escola CEEJA Profa. Sebastian Ulian Pessine pode apresentar-se como horizonte de uma aprendizagem baseada em ações e reflexões em torno de dinâmicas de relações dialógicas e da autoria, bem como uma alternativa em direção a uma aprendizagem necessária e acessível a homens e mulheres que tiveram vetado seu direito de estudar ao longo da vida.

Ao observar o contexto específico da sala de aula do CEEJA, notava também que a relação entre os professores que trabalhavam juntos na mesma sala também era um dado importante a ser considerado. Era preciso buscar o extra-verbal, um olhar, um

suspiro, uma mudança na entonação, que preenchia de sentido um enunciado colocado numa fala passível de registro que meu gravador de áudio não podia captar:

Aqui e agora, espaço e tempo, referem-se a muito mais do que uma sucessão delimitada de momentos e a intersecção de coordenadas espaciais. Claro que também são isso, mas não se podem reduzir unicamente a isso. O nosso aqui e agora será mais bem compreendido se pensarmos nele como a rede complexa de interações pessoais e temporais que compõem o nosso quotidiano (GRAUE; WALSH, 2003, p. 29).

Como visto, a possibilidade da presença flexível do CEEJA permite que o estudo aconteça dentro e fora da escola. Os espaços de aprendizagem constituem-se mais voláteis, onde as fronteiras são alargadas. Uma vez dentro da escola, o aluno ainda conta com o atendimento individualizado do professor; novamente a questão da autonomia está posta e a opção pelo contato com o professor se dá por afinidade. Há, durante alguns períodos na escola, a oportunidade de escolher por qual professor ele quer ser atendido. Observar esses diferentes movimentos de tempo e espaço tornou-se um contexto muito particular, nada estático e de difícil captura. A dinâmica dessa escola, por outro lado, permitia lançar nosso olhar e nossa escuta diante da linguagem na vida, no movimento, no uso, no cotidiano real das relações em sua dinâmica própria, histórica e cultural. Essa análise das particularidades condiz com um novo modo de fazer ciência, conforme afirma Geraldi (2012, p. 27-28): “Quem estuda a linguagem não está interessado nos ‘recortes’ do discurso, mas no enunciado completo, total, para cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso.”

Deste modo, olhar para o evento, para o singular, na análise dos enunciados pressupunha uma proposta teórico-metodológica na busca coerente e consciente de singularidades, na qual encontraríamos aspectos tidos como inacabados, susceptíveis e vulneráveis, por poderem ser modificáveis pelas vozes que dialogam e dialogarão com eles.

Nosso tempo na escola, depois de aproximadamente dois anos em trabalho de campo, 2015-2016, possibilitou levantar situações sociais e culturais apresentadas por meio de cada enunciado capturado. Pela abordagem qualitativa, como pesquisador, fui aos poucos me envolvendo ao contexto da sala de aula, na qual procurava me sentar bem próximo à mesa em que os alunos eram atendidos.

Desde o início, os professores da sala de Língua Portuguesa não se importavam com a minha presença, quase diária, no espaço que, como professor coordenador da escola, adentrava com certa frequência, porém com outras finalidades e por menos tempo. Antes de cada aula, os professores tinham o costume de me apresentarem aos alunos ao adentrar a sala. Sentia que estava sendo anunciado, como alguém que é de fora, estrangeiro àquele ambiente. Porém com o tempo já havia me acostumado e percebia que os professores preferiam assim proceder.

Os alunos não se incomodavam e sentiam-se acolhidos, pois era criado um clima de naturalidade. Apesar das expectativas criadas, sempre que mencionava que estava ali como pesquisador naquele momento, despertava a curiosidade de alguns e, às vezes, por que não, a desconfiança de outros. Essa desconfiança foi aos poucos sendo diluída na medida da minha grande assiduidade na sala de aula.

Todas as documentações formais, como termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo comitê de ética da universidade para iniciar a pesquisa, bem como autorização da direção da escola para acessar documentos oficiais e sala de aulas não trouxeram nenhuma dificuldade para o seu andamento. Por se tratar de uma modalidade de ensino ainda pouco estudada, trazia sempre bons comentários dos professores que se interessavam por saber que a escola poderia ser melhor compreendida. Atribuo esse pensamento ao fato de a equipe escolar sentir-se pouco acolhida diante de raras convocações da SEE para cursos de formações, orientações técnicas, ou seja, momentos de formação continuada específica às necessidades do corpo docente e à educação de jovens e adultos. O contato direto com os sujeitos permitiu-me reconstruir os processos, angústias, esperanças e as relações que configuravam essas experiências escolares vividas no contexto durante o processo de observação.

Assim, foi possível observar os alunos nas suas interações com seus professores; a atuação dos docentes na sala de aula, explicitando seus modos de abordar o ensino da linguagem para jovens e adultos; bem como professores na mesma sala de aula interagindo com seus colegas no cotidiano da escola. Os documentos internos como Plano de Gestão, Projeto Político Pedagógico, Planos de Ensino, Regimento Interno também foram investigados, buscando identificar convergências e divergências entre teoria e práticas em relação ao que foi observado durante a pesquisa.

Portanto, tomando como base a metodologia apresentada, cotejei, por meio de toda geração dos registros de dados, vários enunciados, refleti sobre a valoração

suscitada por eles e depois os trouxe novamente à tona alargando novos sentidos. Com isso, foi possível ver como a vida do aluno-autor do CEEJA, com uma nova oportunidade de estudo, entra – pela mediação da palavra – nos diferentes enunciados, aqui estudados, deixando marcas de autoria nos textos produzidos a partir da sua relação com os professores da escola, bem como por meio de suas experiências, cultura, conhecimento de mundo e tudo o que mais ele traz para dentro das palavras repletas de vida social, ideologias, sonhos, utopias etc. Assim, vale destacar que buscamos não silenciar nenhuma voz.

Diante de todos esses *enunciados* levantados e produzidos na geração dos dados da pesquisa, aqui descritos nesse capítulo acerca da metodologia de pesquisa, empreenderemos no capítulo seguinte a tarefa de correlacioná-los com as demais fontes de pesquisa, organizando-os em dois núcleos temáticos. Nessa perspectiva, pela qual passaremos para a área da compreensão e cotejamento dos sentidos, buscamos “manter contextualizada a interpretação bem como todos os outros aspectos do processo de investigação” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 190).

2. ANÁLISE SOBRE O ENSINO DO ATO DE ESCRITA EM SALA DE AULA

A reflexão acerca do ensino do ato de escrita em sala de aula decorre da concepção de linguagem a ser adotada pelo professor, pelo aluno e pelo material didático utilizado. Uma das condições que determinam essa concepção está diretamente relacionada à prática da escrita. Outro aspecto relevante, nesse sentido, é a possibilidade desse segmento de EJA em poder utilizar um material didático próprio, diferente do material utilizado no ensino regular, que possui metodologias e estratégias inadequadas ao público jovem e adulto, bem como às características peculiares para o ensino com atendimento individualizado e presença flexível.

A abordagem dessa questão pelos professores passa pela apropriação das propostas manifestadas no material didático de Língua Portuguesa *EJA – Mundo do Trabalho*. Precisamos considerar a situação de emprego da língua que ocorre no interior da sala de aula quando observamos os interlocutores no decorrer de dois anos de pesquisa de campo. Durante o acompanhamento das condições discursivas e relações entre professores e alunos foi possível considerar certas forças e interesses sociais que refletem determinadas instâncias da estrutura do acontecimento das aulas no contexto aqui analisado.

Partindo desses pressupostos, a seguir refletiremos sobre a organização do ensino do português no CEEJA, apresentando – a partir das falas dos alunos, dos professores e da influência do material didático no ensino-aprendizagem – as condições de produção dos textos; como se dá a relação entre os sujeitos no momento da produção dos atos de escrita, bem como explicitando o que revelam as produções dos alunos.

Antes, vale ainda lembrar que os professores de língua portuguesa, entre todas as práticas de linguagem propostas, optam por selecionar por meio do material didático atividades bem específicas ao longo dos quatro *Cadernos do Estudante* e as reproduzem numa forma de sumário, que se convencionou chamar de *Roteiro de Estudo*. E que cada *Caderno do Estudante* corresponde a uma série do Ensino Fundamental e são tratados como *Volume*: 1, 2, 3 e 4, respectivamente: 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série. Apesar das recomendações da Secretaria Estadual da Educação, o CEEJA ainda não utiliza a terminologia “ano” para designar as etapas do ensino.

O material didático do Programa *EJA – Mundo do Trabalho* foi elaborado a partir de uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação com o

objetivo de “oferecer um material pedagógico de fácil compreensão” de modo a favorecer o retorno do aluno à formação escolar, de acordo com a apresentação do Caderno do Estudante (SÃO PAULO, 2014b, p. 4). Ainda enfatiza a preocupação com o mundo do trabalho e com as experiências pessoais trazidas pelos jovens e adultos nessa mesma página de apresentação.

O material didático foi elaborado e concebido pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP, em 2014, órgão da administração pública que funcionava com base na pesquisa, formação e consultoria. Porém, atualmente, por meio da Lei Estadual 16.019 de 27 de novembro de 2015, foi extinto, transferindo à iniciativa privada a continuidade dos programas. O fornecimento do material didático transcorre normalmente, de modo que todos os alunos das unidades dos CEEJA continuam sendo atendidos, sem quaisquer prejuízos para que chegue até o aluno.

A fim de complementar o material impresso, o Programa EJA – Mundo do Trabalho, ainda fornece um *site* cujo endereço eletrônico é <www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br>. Nessa plataforma é possível ter acesso ao material do professor, material do aluno e vídeos relacionados aos conteúdos estudados. Há ainda outras informações referentes ao o que é o programa e como participar; municípios atendidos, notícias e dúvidas sobre o programa. É válido também mencionar que há um *link* para acesso a um bate-papo online entre professores chamado *Sala dos Professores* e outro canal de interação entre professor e aluno intitulado *Professor Online*.

O *site* exclusivo, no entanto, encontra-se inoperante, sendo que a mais recente publicação data de 14 de setembro de 2015, com uma notícia que traz o título: *Investir em Educação é sempre o melhor caminho*. Paradoxalmente, a aba *Sala dos Professores* – que antes trazia um *chat* para troca de experiência entre professores usuários do material, bem como a aba *Professor Online* – que oferecia também uma possibilidade dos estudantes tirarem dúvidas, virtualmente, estão inoperantes desde a mesma época. A plataforma ainda se encontra disponível no endereço acima citado para acessar todo o material do estudante e os vídeos que o acompanha. Porém, neste momento a senha não é mais disponibilizada para que novos professores tenham acesso ao conteúdo próprio dos docentes.

Os quatro volumes do ensino fundamental do material didático - tanto em formato impresso quanto em formato digital - mantém um esquema de organização, nos quais o sumário traz as unidades e os temas para o desenvolvimento do estudo. Em cada

unidade são apresentados os conteúdos e objetivos a serem trabalhados, bem como os temas que especificam o que será destacado nas unidades – organizados em diferentes seções e boxes a fim de estabelecer o que será estudado.

As 10 seções que constam na maioria dos volumes são: *O que você já sabe?*; *Textos*; *Atividade*; *Hora da Checagem*; *Registro de Dúvidas e Comentários*; *Orientação de Estudo*; *Desafio*; *Pense Sobre...*; *Momento Cidadania*; *Para Saber Mais*. Os 5 boxes são: *Glossário*; *Biografia*; *Assista!*; *Fica a Dica!*; *Você Sabia?*.

Ambas as professoras participantes da pesquisa, **T** e **D**, durante o período de observação de suas aulas, lecionavam nos diferentes turnos de funcionamento da escola. O que também ocorria com as alunas, **A** e **V**. Uma das dificuldades que merece ser retomada aqui é o fato de a presença flexível ter ampliado bastante a presença no estudo de campo desta pesquisa. Os professores tinham horário fixo, as alunas não. Somente após várias tentativas de negociação com as alunas, foi possível conciliar a ida delas na escola em horários mais específicos, a fim de que pudesse haver uma constância nas observações das aulas.

Além disso, o fato de trabalhar na mesma unidade escolar do meu local de pesquisa possibilitou ajustar meus horários como professor coordenador, bem como às vezes que atuava como pesquisador. Sempre que as alunas participantes chegavam à escola, elas ou os próprios professores entravam em contato comigo para que pudesse ocorrer a observação naquele momento. Em outros casos, em que não me encontrava na unidade escolar, ficava de plantão pronto para me dirigir até a escola que estava a cerca de 5 km de onde tenho residência.

Havia quatro professores de língua portuguesa que lecionavam a disciplina no CEEJA, porém nos detivemos às duas professoras citadas, que foram as que mais atenderam as duas alunas participantes. O grau de cumplicidade com as participantes foi aumentando na medida em que já se tornava corriqueiro esse procedimento de pesquisa de campo ao longo dos dois anos de geração de dados.

Após esses esclarecimentos, passaremos a refletir sobre as interações e realizações das aulas observadas e sua constituição discursiva.

2.1. Os gêneros discursivos na sala de aula do CEEJA

Nas orientações gerais do material do professor, impresso e virtual, temos a seguinte indagação (Caderno do Professor, 2014, p. 32): “Por que trabalhar com gêneros textuais?”. A pergunta retoma uma histórica discussão acerca *do que* se trabalhar no

ensino da língua materna, que Faraco (2009) considera como a virada linguística, na qual ele afirma que a questão da linguagem passou a ser central nos estudos do Círculo de Bakhtin em torno de 1925/1926. Essa questão está posta no livro didático estudado quando vemos nas orientações gerais do material:

Quanto maior o domínio sobre esses modelos comunicativos, os gêneros, maior a facilidade para compreender e produzir textos. Poema, cordel, texto teatral, verbete, conto, notícia, reportagem, artigo de opinião, artigo de divulgação científica, cartas, autobiografia, biografia, currículo são ações sociodiscursivas que dizem o mundo e agem sobre ele. É importante que esses gêneros, entre outros, estejam presentes na escola, pois funcionam como meio de articulação entre as práticas sociais de linguagem fora da escola e língua e linguagem como objetos escolares. Portanto, os gêneros citados são trabalhados nos quatro Volumes que compõem o material para o Ensino Fundamental – Anos Finais (SÃO PAULO, 2014b, p. 32).

Para que sejam trabalhados todos esses gêneros, o material indica para o professor quais são os objetivos em cada unidade. No nosso caso, iremos nos deter às atividades voltadas para a produção de texto. Como orientações gerais, o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014b, p. 33) traz ainda as seguintes considerações:

Em relação à produção escrita, os estudantes aprendem a organizar e a transmitir conhecimentos, constituindo-se como sujeitos que têm algo a dizer, que têm opinião, que comunicam aos outros sua visão de mundo. *A priori*, o exercício de autoria – a busca do *para quê*, *o quê* e *como dizer* – é determinante para consolidar a autonomia de pensamento e auxiliar na apropriação do conhecimento de estudantes que trazem para a escola muitas experiências de vida e uma enorme vontade de expressá-las e compartilhá-las. Nas diferentes situações em que são solicitados a escrever, os estudantes colocam em prática uma série de negociações entre o que sabem e o que é pedido a eles. Há necessidade de tomar decisões quanto às condições de produção textual: a finalidade, o conteúdo temático, a natureza da produção solicitada, ou seja, o gênero textual que será produzido, sua posição como autor e o leitor a quem dirige o texto.

Esses pressupostos indicados no material dialogam com o que Mikhail Bakhtin (2016, p. 38) afirma sobre “um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos)” de que dispomos como usuários da língua materna. Segundo o filósofo da linguagem:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou

daquele campo da atividade humana [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKTHIN, 2016, p. 11-12, grifos do autor).

Nossos discursos são organizados por meio desses gêneros, que nos ajudam a construir os enunciados e que por sua vez diferem entre si a depender de fatores como a situação, posições sociais e relações pessoais entre os enunciantes. O trabalho da escola em disponibilizar o estudo com diferentes gêneros possibilita e determina ao aluno o uso da linguagem dentro dessa interação verbal com todas as suas qualidades e peculiaridades. Há, porém, que se considerar o modo como, no ensino, esses gêneros são trabalhados no acontecimento da aula. É o que veremos a seguir.

Pude observar diferentes correções das produções de alguns dos variados gêneros discursivos trabalhados em aula pelos professores da disciplina de língua portuguesa. A fim de organizarmos a abordagem desta pesquisa, separamos quatro gêneros discursivos, a saber: carta pessoal, autobiografia, artigo de opinião e carta de solicitação. Esses gêneros são os mais solicitados nos volumes 1, 2, 3 e 4 do Caderno do Estudante e, portanto, os professores os elegeram como os mais importantes em detrimento de outros que não foram selecionados, ainda que constassem no mesmo material. Vale ainda dizer que cada produção aqui analisada foi acompanhada na presença do aluno e do professor, e foi gravada em áudio com a autorização dos participantes da pesquisa, além de ter sido objeto de cópia pelo pesquisador. Transcrevemos todas as falas dessas aulas, empreendendo ao mesmo tempo algumas tomadas de notas a fim de recuperarmos posteriormente as condições de produção, como já dissemos anteriormente.

2.2. Carta pessoal: um gênero da esfera particular e suas condições de produção de linguagem

O volume 1 do Caderno do Aluno, equivalente à 5ª série do ensino fundamental, é composto por 5 unidades. A unidade 1 – *Usos da linguagem* - está dividida em dois temas: *interações e linguagem* e *os textos e os contextos*. A unidade 2 – *Textos do cotidiano* - separada pelo tema *a vida em uma sociedade letrada e a linguagem poética no cotidiano*. Já a unidade 3 – *Jornal: a leitura nossa de cada dia* - está organizada com os temas *o jornal em minha vida* e *legendas*. Na unidade 4 – *Jornal: virando as páginas*, temos três temas: *lendo o jornal; notícias e reportagens* e *fatos e opiniões*. Por

fim, na unidade 5 – *Jornal: para além da notícia* são trabalhados os temas *entrevista* e *artigos de opinião*.

O gênero do discurso privilegiado como produção textual na unidade 1 desse volume é a carta pessoal, sobre a qual há diferentes atividades que fornecem suporte para essa aprendizagem. Assim, antes de o aluno fazer a produção propriamente dita, ele realiza um estudo do material no qual tem contato com as diferentes situações do uso da linguagem, de modo que ela é apresentada como forma de comunicação, interação e construção de conhecimento entre as pessoas. Uma série de atividades acerca das linguagens verbal e não verbal é abordada.

Depois, no box *O que é um texto?* (SÃO PAULO, 2014c, vol. 1, p. 24), é apresentado o conceito de texto como sendo um “tecido do todo” a ser entendido como “uma atividade social, influenciada pela situação em que as interações ocorrem. Isso permite que os sentidos atribuídos ao texto sejam construídos por quem os produz e por quem o interpreta”. Só após essas considerações, o aluno passa a ter exemplos acerca de como reconhecer os diferentes textos, bem como as características próprias que os definem como quem poderia ter produzido, a quem se destina, qual a finalidade, onde circula, que linguagem utiliza, a fonte de publicação etc. Alguns exemplos utilizados foram o cartaz, o bilhete, a receita culinária, o poema e a carta pessoal.

É nesse momento que o professor solicita a leitura e a comparação da carta pessoal com os outros gêneros estudados e suas finalidades. Partindo do desenvolvimento de atividades sobre textos, é importante destacar que não é no material que a proposta de produção da carta pessoal propriamente dita está inserida, mas vem como parte da autonomia do professor em solicitar exercícios de práticas de escrita além dos que constam no material utilizado. Essa solicitação está convencionada e acordada entre todos os professores da disciplina, visto que todos julgam importante e adotam como prática avaliativa nesse momento da aprendizagem. É uma das primeiras situações em que o aluno é convidado a ser autor do seu próprio texto, podendo exercer maior autonomia por meio do diálogo de palavras, constituindo-se como sujeito que fala para o outro, com o outro e a partir do outro.

Era por volta das 18h30min e aluna **A** acabara de chegar do trabalho. Preencheu uma lista de presença, que os professores afixam na entrada da sala de aula para o controle do fluxo de alunos. Solicitou uma ficha que dá direito à merenda escolar, como observei que fazia costumeiramente, e só depois de voltar do refeitório foi que iniciou os estudos. O CEEJA recebe diariamente um grande número de alunos que utilizam a

refeição da escola como principal forma de alimentação após a saída do turno de trabalho.

O discurso da professora **D**, ao recepcionar a aluna **A**, envolvia amorosidade e empatia. A aluna demonstrava ares de cansaço. Assim que se sentou, essa professora se dirigiu até ela e, abrindo o material didático, começaram a conversar antes sobre a importância do retorno da aluna e depois acerca das últimas atividades realizadas. Mais adiante a professora explicou à aluna que, apesar do material não solicitar a escrita de uma carta, ela considerava a produção relevante para a compreensão do que já havia sido estudado até o momento, bem como para que a aluna pudesse dominar esse gênero para, por meio dele, interagir com amigos e parentes.

A fala da professora **D** revela justamente essa preocupação acerca da proposta textual que o próprio material didático não oferece neste momento. Justamente, por considerar importante a professora faz a proposição, conforme apontou em um de nossos diálogos:

Todo material didático não pode ser engessado, serve como parâmetro para uma unificação do ensino. Diante de uma diversidade de alunos é impossível contemplar a todos, por isso, o papel do professor é fundamental para orientação desse conteúdo. Diria que o trabalhador que não tem muito tempo desanima com o material. (Diálogo com a Professora **D**, 06.09.2016).

Posto isso, a aluna iniciou a produção da carta pessoal acima transcrita. Este gênero textual possui:

[...] uma estrutura que se reflete claramente em sua organização espacial, cujos componentes são os seguintes: cabeçalho, que estabelece o lugar e o tempo da produção, os dados do destinatário e a forma de tratamento empregada para estabelecer o contato: o corpo, parte do texto em que se desenvolve a mensagem, e a despedida, que inclui a saudação e a assinatura, através da qual se introduz o autor no texto. (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995, p. 37).

O material didático já havia tratado dessa estrutura formal do texto, abordando os aspectos da sua organização espacial acima citados. A professora tratou de verificar o nível de compreensão da aluna nesse sentido. Assim, no ato da aula, após a primeira versão da carta produzida, a interlocução entre a professora **D** e a aluna **A** ocorre da seguinte maneira:

Professora **D**: O que tem que ter uma carta pessoal? Quais são os elementos da carta que você estudou no nosso livro? Qual o primeiro conteúdo que tem que colocar? Então seria o local e a data...

Aluna **A**: Então seria dia 9 de março de 2015, né?

Professora **D**: Isso! E depois qual o segundo elemento da carta?

Aluna **A**: Eu dou oi pra minha irmã... Minha querida irmã, não é isso?

Professora **D**: Seria uma saudação, um vocativo, né? Depois qual o outro conteúdo? Seria o? O desenvolvimento da carta. É o corpo da carta. E depois... do corpo da carta, o que você faz?

Aluna **A**: Seria a despedida?

Professora **D**: Despede e assina. É necessário assinar o nome inteiro?

Aluna **A**: Sim! [segue um silêncio] Não?

Professora **D**: Por quê? Mas você não vai mandar a carta para sua irmã? Ela sabe que é sua carta?

Aluna **A**: Sabe!

Professora **D**: Então, é preciso colocar o nome inteiro quando é uma carta assim? Aluna **A**: Só o sobrenome que não?

Professora **D**: Vocês não têm um apelido?

Aluna **A**: Ninha!

Professora **D**: É como ela te conhece?

Aluna **A**: Uhum.

Professora **D**: E se você colocasse Ninha?

Aluna **A**: Seria mais pessoal.

Professora **D**: E não é uma carta pessoal?

Aluna **A**: Uhum.

Professora **D**: Poderia colocar?

Aluna **A**: Pode!

Professora **D**: Isso, pode, tá! Por ser uma carta pessoal não tem necessidade de colocar o nome inteiro. Ninha... o jeito que ela conhece você.

Aluna **A**: Pode ser: sua irmã? Só sua irmã eu acho que já estava assinado? Professora **D**: Sua irmã pode ser também. Tá, porque ela vai ver no remetente da carta que ela é tua, tá? Então não teria tanta necessidade de colocar o nome inteiro. Poderia ser um apelido ou do jeito que você colocou: sua irmã. Ela sabe que é você. Então, a questão da estrutura tá perfeita a carta. Agora vamos ver o conteúdo dela... “Minha querida irmã” [lendo]. “Minha querida irmã”, “irmã” está escrito corretamente? Não tá faltando nenhum sinal? (Diálogo entre a Professora **D** e a Aluna **A**, 09.03.2015).

Logo, vê-se que a todo momento acontecia uma retroalimentação do discurso, em que uma atenção especial pela aprendizagem é dada, tomando como ponto de partida o conhecimento que a aluna já sabe para obter, como ponto de chegada, a busca da compreensão das competências estudadas, de modo que possa acompanhar os conhecimentos prévios da aluna.

Notamos acima que a professora, na sua provocação por avanços no processo de compreensão da aluna, a todo momento buscava dar pistas, indagações e orientações capazes de promover um discurso em movimento, em busca do nascimento de novos significados para a sua interlocutora. Por sua vez, a aluna na interação com o texto passava a apresentar atitudes responsivas, elaborando suas contrapalavras, algumas vezes apenas concordando com a professora, outras acrescentando novos sentidos capazes de recriar sua carta pessoal. O grau de afinidade da autora com a sua

interlocutora, a irmã, apresentava a relação de amizade entre ambas. Portanto, “desde a saudação inicial, se recria um esquema classificatório que reconstrói a vida social e afetiva dos sujeitos envolvidos no ato epistolar.” (SOTO, 2007, p.110).

Segue a carta pessoal redigida pela aluna **A**, em 9 de março de 2015:

Marília, 9 de março de 2015

Minha querida irmã

Com grande prazer que estou fazendo este texto baseado em você.

Minha querida irmã Dalva a saudade de você e tão grande! Como eu queria voltar ao tempo da nossa infância, das nossas brincadeiras, da nossa escolinha que nós brincávamos. Eu era a professora e você era a minha aluna.

Hoje, eu e você já casadas e com nossos filhos todos já crescidos eu já sou até vó duas vezes.

Grande beijo minha querida irmã. Muitas saudades de todos vocês.

Sua irmã

Ninha (Produção de Texto – Aluna **A**, 09.03.2015).

A autora da carta, em termos gerais, mostra domínio na escrita do texto. A professora **D** acompanhou todo seu o processo de produção, que aconteceu ao longo do tempo que a aluna permaneceu na sala de aula. Ao estabelecer uma interlocução com a própria irmã vimos que a aluna, claramente, deixa perceber a forte presença do que havia estudado acerca do interlocutor ao escrever “estou fazendo a carta baseada em você” (grifo nosso). Aqui surge a necessidade de escrita como interação social uma vez que nota-se uma afirmação contundente, articulada com a vida, na qual se expõe um tema bem recorrente da educação de jovens e adultos: a questão da memória, haja vista que a aluna traz termos como tempo, saudades e infância; marca a passagem do tempo também projetando logo em seguida o presente ao apresentar a condição de estarem ambas casadas e ela como avó. Nesse procedimento, vale destacar o modo como a existência é concebida dada a importância do outro na construção dos novos papéis sociais (esposa, avó) e que aqui se revela na forma de confissão:

Ele representa a confissão e as consciências confessionais dos outros, visando a revelar a estrutura internamente social delas, a mostra que elas (as confissões) não são outra coisa senão um acontecimento da interação de consciências, a apontar a interdependência das consciências que se revela na confissão. Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca). (BAKHTIN, 2011, p. 342).

O caráter artificial do processo de produção do texto aparentemente é deixado de lado quando também vemos a entonação dada na carta, assim como a proposta da professora gira em torno de enviar e receber a resposta, uma vez que a carta pessoal suscita isso. Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 68):

Decorre daí que textos autênticos dos textos considerados entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re) criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.

O modo como a autora se refere a essas lembranças do passado e retoma as situações de convívio que tinha com a irmã, sua interlocutora, demonstra uma pulsão emotivo-volitiva. Porém, a artificialidade da proposta volta quando a atividade passa a restringir-se ao caráter avaliativo, distante da sua atividade social, desvinculando-se do gênero discursivo que tem a linguagem em uso na vida. Se assim fosse, a carta teria sido realmente remetida para a irmã, revelando os novos acontecimentos como a chegada dos netos, destacando que a vida seguiu transformando-se à medida que os acontecimentos foram passando, além de outros horizontes discursivos suscitados pela irmã interlocutora. Com isso, possibilitando futuras respostas, novas relações discursivas, apontando incompletudes e ao mesmo tempo seu aspecto singular e irrepetível. Nesse caso, concretizou-se como exercício, sem atender todo o potencial das especificidades do gênero epistolar.

Outro problema em relação à aprendizagem escolar é o fato de que no momento das produções o aluno tende a se apegar às ordens dos professores, obedecendo-as, seja por insegurança ou pelo sentimento de falta de equidade. Sendo assim, quando lhes é dada a oportunidade de realizar suas próprias escolhas, surgem dificuldades em relação à autonomia diante da apropriação do texto e, portanto, da linguagem escrita.

Sobre essa questão dos sentidos e do elemento valorativo na compreensão, bem como na inserção no contexto dialógico, Miotello (2012, p. 163) afirma frente à posição que nos colocamos como pesquisadores em ciências humanas:

Meu confronto com o texto é buscando sentidos, é construindo respostas. Sou um ser responsivo. Minha responsabilidade nesse caso sempre é ser responsivo e responsável. É colocar o texto em relação com a vida, com as coisas, com o mundo. E construir o contexto

semântico com o indivíduo pensante, falante e atuante que enunciou aquele texto para outro ser falante, atuante e pensante, em um determinado contexto. Essa relação das coisas do mundo e dos sentidos é poderosa e revela todo o potencial de sentidos que as coisas têm.

Desse modo, posteriormente, a aluna revelou que realmente guarda um grande apreço pela irmã “que só aumentou” e que escrevera tendo a irmã no horizonte socialmente discursivo, embora a carta nunca tenha chegado até ela, conforme revelou entre uma observação e outra. Portanto, a carta pessoal – apesar de ter sido um meio para que a aluna escrevesse – não obteve resposta do seu interlocutor, como se espera desse gênero textual. Nela, essa dinâmica discursiva opera numa via de mão dupla, alternando-se entre o sujeito autor e interlocutor, de modo a superar a ideia de texto monologizante que fere o papel sociointeracional e dialógico da linguagem.

No entanto, a professora **D**, durante o trabalho com a aluna **A**, foi além dos aspectos ortográficos e estruturais, ainda que durante a orientação tenha demonstrado também essa preocupação, incentivando a autoria da aluna por meio de questionamentos, provocações, escuta e diálogos. Como afirma Köhle (2016, p. 103):

Ao encarar o outro como ponto de suma importância para o processo de trocas verbais, o objetivo da escrita passa a ser compreendido, que é feita para o outro, em forma de diálogo. Assim, o sujeito se relaciona com a linguagem por meio de sua relação com o outro, e precisa vivenciar essa alteridade, para se constituir.

O texto precisou ser revisado algumas vezes, mas as dificuldades foram sendo superadas ali mesmo, a cada encontro face a face com a professora nas vezes em que a aluna fazia o movimento de ir e voltar até a sua mesa, ou mesmo, quando a própria docente também buscava a mesa e o lugar da aluna. A disponibilidade da professora em estar pronta para essa relação, de modo que o texto fosse construído em coautoria, a produção e a realidade do texto revelaram amorosidade e uma ação discursiva na qual a participação do professor foi essencial para a aprendizagem da aluna.

Nesse contexto, conforme afirma Ana Beatriz Ferreira Dias (2013, p. 90-91) acerca do viés estético em torno das relações sociais e da linguagem:

A amorosidade não diz respeito a uma determinada atividade, mas sim a relações sociais, de qualquer natureza. Estar com o outro amorosamente, escutá-lo amorosamente, orientar amorosamente nossa palavra em direção ao outro, independente da atividade em que se está envolvido, é uma posição que o eu, do seu centro de valor, pode assumir. Para tentarmos praticar esse ato de amor precisamos, antes de tudo, despir da ideologia dominante que, com força centrípeta,

despreza estrategicamente toda e qualquer concepção de amorosidade que signifique possíveis rupturas na forma hegemônica de pensamento.

Por meio da linguagem soube mediar o conhecimento, apesar de como já dissemos não ter considerado o movimento dialógico da carta pessoal e não ter proposto uma situação de uso efetivo da língua. Dessa forma, ater-se apenas aos elementos linguísticos do texto afasta o aluno do processo de ensino, excluindo-o do processo em que os sentidos socialmente construídos que poderiam estar em maior evidência:

Substituir a “redação” por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção. (GERALDI, 1998, p. 22)

Sendo assim, o enunciador precisa estar ativo no discurso de modo que o outro esteja sempre presente em seu horizonte discursivo, a fim de conceber a linguagem como lugar de interação verbal:

Estamos convencidos de que todo discurso é dialógico, dirigido a outra pessoa, à sua compreensão e à sua efetiva resposta potencial. Essa orientação a um outro, a um ouvinte, pressupõe inevitavelmente que se tenha em conta a correlação sócio-hierárquica entre ambos os interlocutores. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 168)

A definição do interlocutor, durante a produção de texto, constitui um momento importante no acontecimento da aula, podendo orientar, desde a sua formulação, o processo de produção de texto para uma compreensão responsiva. Não contemplar o outro e toda a dimensão do que isso representa pode incorrer num estudo da língua morta, em que apenas aspectos linguísticos e do sistema da língua são considerados, excluindo uma resposta ativa e dialógica, em que o outro orienta o discurso.

2.3. Autobiografia: enunciados, valores, discursos e histórias da memória pessoal e suas condições de produção

Ao cursar o volume 2 do Caderno do Estudante, equivalente à 6ª série do Ensino Fundamental – Anos Finais, a aluna **A** teve como produção de texto principal a autobiografia, que foi o foco da nossa atenção e no qual foi possível observar seu segundo texto, avaliado e acompanhado agora pela professora **T**. Porém, antes de produzir sua autobiografia a aluna estudou as cinco unidades de ensino desse volume, as quais

foram realizadas em sua residência e posteriormente apresentadas à professora. Na unidade 1 – *Minha vida, nossas vidas* – o primeiro tema abordado é a *Autobiografia* e no tema 2 – *Narrativas, marcadores temporais e pontuação*. Na unidade 2 – *Diferentes modos de contar a vida*, a aluna teve contato com o tema 1 – *Biografia: escrevendo sobre a vida de outras pessoas* e o tema 2 – *Currículo: resumo da vida profissional*. Em seguida, na unidade 3 – *Escrever e reescrever: encontro entre autor e leitor*, os temas desenvolvidos são 1 – *Usos dos sinais de pontuação: ponto-final e vírgula*; tema 2 – *Pontuação de diálogos* e tema 3 – *Convenções ortográficas*. Na unidade 4 – *O maravilhamento das histórias*, estudou o tema 1 – *Contos: histórias de invenção* e o tema 2 – *Discurso direto e discurso indireto*. Na Unidade 5 – *Estudar também se aprende*, há o tema 1 – *Estudar na escola* e o tema 2 – *Fichamento*.

O material didático, ainda que traga em seus pressupostos bibliográficos a noção de gênero textual, traz expressões de uma concepção da linguagem como *tipologias textuais* enquanto objeto de ensino, na qual se baseia em um conjunto de traços textuais, sem que se considere a construção dos sentidos, as condições de produção, circulação e de práticas sociais.

Na introdução do Caderno do Estudante (SÃO PAULO, 2014d, p. 9), há breve explicação acerca do que será estudado, deixando essas marcas de uma concepção de linguagem baseada em *tipologias* e não em *gêneros*:

Nesta Unidade, você estudará **textos narrativos**, especialmente as autobiografias, que são aqueles textos que contam experiências vividas pelos autores. Verá que mesmo as experiências mais pessoais são influenciadas por acontecimentos históricos, sociais e, vale dizer, coletivos. Neste estudo, você vai aprender mais sobre **textos narrativos** e descobrir a importância de situar os acontecimentos no tempo. Terá a possibilidade de perceber o papel dos verbos e de outras expressões que indicam tempo no texto, observando a pontuação utilizada. (grifo nosso)

Ao invés da preocupação estar voltada para a situação de produção e de recepção da autobiografia, os autores do material evocam questões linguísticas, que mesmo não sendo menos importantes, deixam de situar o aluno sobre a função social e específica do gênero dentro dos diferentes contextos nos quais circulam.

A produção da autobiografia da aluna A trouxe uma função importante que foi o resgate e registro da memória, possibilitando que ela estabelecesse relações com sua história de vida, bem como sobre novos aspectos de compreensão sobre o poder e alcance da linguagem. Desse modo, foi possível trazer à tona experiências, discursos,

enunciados e imagens do passado, resgatando valores construídos e possibilitando remeter-se também ao futuro. Vejamos abaixo a produção da autora:

Eu, **A**, hoje com 48 anos de idade, estou voltando a estudar.
Com uma emoção no meu coração que não cabe em mim!
Eu sempre tive muita vontade de voltar a estudar, mas não dava.
Com três filhos pequenos, trabalhando não dava, o tempo foi passando.
Mas sempre tive vontade de voltar a estudar.
Hoje estou aqui com muita vontade de aprender.
Sempre tive vontade de fazer uma faculdade de Enfermagem.
Estudei da primeira até a quarta série, parei para trabalhar pois tinha três irmãos pequenos. Me casei muito jovem e os estudos foram ficando para trás.
Nasci em Lupércio, região de Marília. (Autobiografia, Aluna **A**, 13.04.2015).

Esta produção foi realizada no dia 13 de abril de 2015, entre as 18h e 20h. Assim que a aluna **A** marcou sua presença na sala de aula, logo recebi o recado na sala de coordenação da escola, avisando-me da chegada da aluna. Meu turno de trabalho encerrava-se justamente às 18h e prontamente já estava munido com o gravador, papéis e o aplicativo que utilizava para a captação das informações da aula. Verifiquei naquele dia que a aluna chegara mais animada. Havia trocado de trabalho e dizia aos professores que estava mais disposta ao estudo. Ao iniciar a aula, a aluna logo apresentou à professora as páginas das atividades todas já realizadas e assinaladas a lápis, nas quais havia diversos exercícios em torno do tema autobiografia. O diálogo travado com a professora transcorria como uma conversa bem informal, na qual elas discorriam sobre a canção *Caçador de Mim*, de Milton Nascimento, trabalhada em material complementar, que a professora havia indicado à aluna. Na ocasião a professora **T** me explicou, após uma pausa na aula, dizendo que o novo material *EJA – Mundo do Trabalho* estava sendo incorporado aos poucos e que ainda utilizava algumas atividades de material didático mais antigo.

No mesmo momento em que a professora corrigia rapidamente as respostas dos exercícios, realizados no próprio material didático, outros alunos entravam na sala e eram atendidos por mais uma professora, que trabalhava no mesmo horário da professora **T**. Esse procedimento era comum, pois como já dissemos, quatro professores fazem parte da equipe de língua portuguesa, porém cada um atendia a dois turnos de trabalho, de modo que sempre a sala contava com pelo menos dois professores ao mesmo tempo.

Nesse contexto, é válido considerar que a preocupação com o tempo das correções realizadas pela professora remete a algumas dificuldades encontradas pelos professores durante o atendimento individualizado utilizado pelo CEEJA. A escola recebe muitos alunos de diversos bairros e cidades vizinhas e a procura pela matrícula na EJA tem aumentado significativamente – como referenciado no capítulo um – em razão da busca por alternativas para certificação escolar, especialmente, no caso do Ensino Fundamental, por alunos com maiores dificuldades de leitura e escrita. Vale dizer que o aumento da procura pela Educação de Jovens e Adultos levou a Secretaria Estadual da Educação a abrir mais unidades de CEEJA nos últimos anos, de modo que a crise atual pode ter potencializado a busca por certificação para novas oportunidades no mercado de trabalho.

Essa diversidade de público escolar também aparece marcada nos textos autobiográficos aos quais tive acesso durante o decorrer da pesquisa, bem como no papel de professor coordenador da escola. Esse gênero é constantemente utilizado pela equipe de língua portuguesa durante o processo de matrícula do aluno na disciplina, no qual os professores se valem para ter o primeiro contato com o aluno, conhecer o seu perfil, bem como a sua realidade ao retornar à escola. Assim, ao professor no processo de ensino e aprendizagem, cabe:

Tratar a diversidade não como um fenômeno estático que reafirma o idêntico, não como algo que se respeita e se admite sem compreender o processo, mas tratar a diversidade como fenômeno que é ativamente produzido por mecanismos e instituições, portanto é uma questão política e como tal deve ser tratada para ser trabalhada. (FURNALETTI; ROSSI, 2012, p. 72).

O conhecimento da diversidade, não apenas do perfil discente, mas especialmente das experiências de vida dos educandos permite maior habilidade ao professor nos atos de interpretação e compreensão diante das intervenções pedagógicas. O aluno jovem e adulto pode concretizar, por meio do gênero autobiográfico, sua longa e complexa história de vida, suas experiências acumuladas ao longo das interações socioculturais pelas quais passou, além de vivências e habilidades específicas.

Por entender que precisava verificar com maior rapidez as atividades realizadas pela aluna **A**, diante dessa diversidade de alunos que adentravam a sala, a professora solicitou que ela ainda lesse mais alguns textos que tratavam de situações de abandono de estudo e sobre a opinião dela acerca de pessoas que escrevem sua própria história. Era o início de uma sequência de atividades que remetia ao gênero discursivo

autobiografia. Nesse momento, a aluna leu outros textos do gênero como o poema *Ispinho e Fulô*, do escritor Patativa do Assaré, no qual a professora abordou questões de regionalidades linguísticas, marcadores temporais e uso dos sinais de pontuação. Explicou à aluna que algumas situações linguísticas podem ajudar na escrita de textos.

No momento em que foi solicitado que a aluna produzisse seu próprio texto autobiográfico transcorreu o seguinte diálogo:

Aluna A: Professora, quem vai ler essa redação?

Professora T: Que bom que você entendeu bem que o texto precisa ter um destinatário. Gostei de ver! Nesse caso, você pode imaginar quem será o leitor, não precisa ser eu.

Aluna A: Tá bom, professora, vou tentar. (Diálogo entre a professora T e a aluna A, 13.04.2015).

A pergunta da aluna está relacionada à percepção de que é um gênero da esfera pessoal, íntima e suas escolhas dependem do auditório. Possivelmente há fatos de sua vida que contaria a algumas pessoas e não a outras. Assim, aqui há o mesmo problema de interlocução do gênero *carta pessoal* em que *o outro* do texto não é acessado. Percebi que a professora T se referia ao gênero discursivo como exercício, deixando de lado o movimento dialógico com o outro. Quando ela se refere ao interlocutor como *destinatário*, ela recupera a visão que perde de vista a interlocução em curso.

No Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014b, p. 60), há um box em que o professor é orientado a explicar ao aluno que sua autobiografia pode ser publicada no site intitulado *Museu da Pessoa*, no qual outros autores também publicam suas trajetórias de vida, postando fotos e refletindo sobre os textos publicados. Porém, a professora não se valeu desse recurso, nem sugeriu outro. Essa prática pedagógica é ainda muito comum, revelando uma concepção de linguagem que toma o gênero como algo pronto e acabado. Assim, *o para quem* ainda não foi explorado na aprendizagem do gênero textual, sendo que para Bakhtin (2011, p. 274) “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”.

Como vimos, na concepção do material didático, o modo de se estudar a língua como elemento da vida a partir da dialogia alarga e valoriza a visão do que são e de como lidamos com os gêneros, sendo um grande avanço científico para o pensamento contemporâneo e que, até mesmo nos documentos oficiais, é proposto para o ensino da Língua Portuguesa. Como aponta Buzen (2006, p. 159):

Para dar autonomia a esse aluno de EM [Ensino Médio] e promover uma prática de ensino de língua materna menos artificial e menos

instrumental que contemple a necessidade de jovens que produzem textos em gêneros diversos (...), temos de pensar em aulas e materiais didáticos para esse nível de ensino que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre a língua e a vida. Uma prática de ensino, como sugerem os PCNEM e os PCN+, mais voltada para a formação de leitores e escritores autônomos e críticos.

O contexto analisado por Bunzen também cabe ao ensino fundamental. Em documentos norteadores a partir dos anos 1980/1990, uma nova perspectiva começa a tomar força, de modo que política e linguagem passam a se aproximar. Para Kleiman (In: BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 35):

Os professores que já nutrem essas práticas sociais (...) precisam de uma reflexão sistemática que permita uma tomada de consciência sobre as vantagens e desvantagens desse processo para a formação do aluno para, assim, dar início à realização de um trabalho essencial em todos os segmentos do ensino, do qual nós, acadêmicos, poderíamos participar como coadjuvantes: a socialização dos saberes produzidos por professores e alunos na escola.

Valorizando cada vez mais situações concretas de interação, o trabalho com enunciados dialoga com os ideais de ensino significativo e inclusivo, por primar pelas mais variadas manifestações linguísticas em condições específicas de produção. Essa valorização torna mais democrático o ensino nas diferentes esferas sociais.

Na perspectiva da educação para todos ao longo da vida, a universalização do acesso à escola atual na primeira infância não contemplou e está ainda muito distante de contemplar as pessoas jovens e adultas em defesa também da universalização do direito à educação pública. Porém, dentro de uma concepção de emancipação e participação social tem-se avançado um pouco mais a uma política de ensino da língua que contemple as práticas sociais dos alunos nas suas diferentes situações culturais, entre avanços e retrocessos.

Para isso, apropriar-se da língua em situações que façam sentido para os alunos é algo a ser ainda mais fortalecido nos meios educativos, o que torna dificultoso quando os professores não dispõem de instrumentos para traduzi-lo na prática, sobretudo quando analisamos as condições de trabalho e desvalorização docente, que muitas vezes se estende e dialoga com o descontentamento discente.

Uma espécie de armadilha acontece ao transpor o conteúdo à prática de linguagem, na qual há o desaparecimento da comunicação em prol do uso do gênero como objeto de estudo, apresentando-se como instrumento de avaliação, independente de práticas sociais. Nesse sentido, a língua é considerada como um código e passa a ser

vista como uma entidade abstrata, trabalhada de forma isolada e fragmentada observando-se apenas seus aspectos linguísticos.

A perspectiva dialógica do ensino da produção escrita na escola precisa partir do enunciado e de situações de produção, diferentemente do trabalho baseado nas tipologias textuais, ampliando questões como interação verbal e situações autênticas de comunicação. Conforme aponta Geraldi:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (GERALDI, 2011, p. 65)

Muitas vezes no ensino da linguagem escrita o sentido de diálogo se perde, pois a artificialidade da situação de produção textual não é rompida, favorecendo a língua apenas como sistema, vazia de sentidos, ideologias e carente de relação com as práticas sociais. Entendidos dessa forma os gêneros são naturalizados e seu domínio passa ser o objetivo ligado a um interlocutor abstrato fora do complexo jogo de construção de sentidos.

Desse modo, os atos de escrita devem ser inseridos numa situação discursiva real ou o mais próximo possível dela, de forma que os alunos possam mobilizar modelos discursivos, por meio dos gêneros discursivos, adaptados aos diferentes contextos de uso, nos tempos e espaços, de acordo com suas intenções.

Por meio do estudo da autobiografia, há um importante encontro entre os alunos jovens e adultos e os professores de língua portuguesa do CEEJA, determinado em função da temática explorada durante a produção do texto. Nesse momento, como pude observar, o aluno é convidado a conscientizar-se do seu papel enunciativo, assumindo o direito de estudar depois de outra(s) oportunidade(s) negada(s) ao longo da vida.

Mas não é tarefa fácil romper com certos paradigmas de exclusão social em que muitos dos alunos da educação de jovens e adultos estão inseridos. A atuação do professor nesse momento é fundamental e a amorosidade é a porta de entrada no estabelecimento de uma relação de confiança para a superação dos condicionamentos adquiridos durante os percalços e perdas sociais e emocionais durante sua história de formação escolar, cultural e social, que aos poucos aparecem nas produções das autobiografias e nas interações verbais com o professor, de modo que:

Só o amor é capaz de instaurar uma relação produtiva e rica com o outro, o qual pode ser um objeto que se personificou, tornou-se único e concreto para mim. O amor é envolvimento ativo e responsivo com o outro, é capacidade de direcionar a ele uma atenção interessada no sentido de uma atenção que nada tem a ver com papéis sociais, funcionalizações, identidades. É uma atenção a outrem, na sua alteridade (DIAS, 2013, p. 92).

Nesse sentido, ouvir a voz dos alunos e avançar para além das questões puramente linguísticas é uma verdadeira revolução que, inserida num processo vivo e dialógico, cria condições e motivos para o avanço do aluno enquanto sujeito de sua própria história, constituído pelo outro – interlocutor, que a todo momento precisa estar no horizonte discursivo.

Embora as vozes e as produções textuais observadas não puderam ser publicadas ou encaminhadas ao outro discursivo, ou melhor, esse outro tivesse sido o próprio professor, muito se avançou no ensino da produção do gênero autobiografia. Pode-se notar que as dificuldades linguísticas não estavam direcionando, exclusivamente, o trabalho do professor, mas sim incluindo esse aluno jovem e adulto numa relação de amorosidade.

Essa preocupação acerca do ambiente para uma condição de produção textual revela a consciência que o professor tem de seu ato responsável, conectado com as vivências do interlocutor de sua aula, aquele que também oferece seu excedente de visão e suas contrapalavras para que seu ensino flua numa relação positiva com o outro. Dessa forma, a questão da amorosidade adotada pelo professor a partir do conteúdo temático abordado na autobiografia, parece orientar todo o acontecimento da aula, favorecendo o ensino do gênero discursivo e as relações dialógicas ali postas.

2.4. Carta de solicitação: o gênero, a cidadania e suas condições de produção

No momento em que o aluno do CEEJA avança para o Caderno do Estudante - Volume 3, ele tem contato, na Unidade 3, com o seguinte tema: *Cartas: seus autores e seus leitores*, que traz na introdução (SÃO PAULO, 2014e, p. 65):

Nesta Unidade, você vai ler e analisar cartas pessoais, de reclamação e de solicitação, além de observar características, modelos e estilos dessas correspondências, bem como seu valor histórico, literário e utilitário. Assim, você poderá perceber que, mesmo com tantos avanços tecnológicos, esses gêneros ainda podem exercer uma função muito importante em sua vida.

O primeiro contato do aluno com textos de correspondência aconteceu no Caderno do Estudante Volume 1, quando foi trabalhado o gênero carta pessoal, anteriormente analisado. Porém, nesta outra etapa do ensino, ele é convidado, com base no tema 2, intitulado *Cartas que circulam em espaços públicos*, a estudar a carta de reclamação e a carta de solicitação. Durante o período de pesquisa de campo, pude observar especialmente a aluna V, no processo das atividades de linguagem em torno da produção de uma carta de solicitação ao prefeito, proposta no material didático e aprofundada pelos professores da sala de língua portuguesa.

Para tanto, o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014b, p. 83), no início da explicação da Unidade 3, traz outras que explicitam outras informações sobre o gênero:

Ao contrário de uma carta de reclamação – em que o autor, por ser detentor de um direito, exige que o interlocutor resolva seu problema, argumentando apoiado em provas e direitos garantidos por lei -, nas cartas de solicitação, o autor precisa “lançar mão” de outros tipos de argumento, como os de autoridade e de exemplificação, para persuadir o destinatário, pois, em geral, ele não tem obrigação de atender ao pedido que lhe é feito e deve ser convencido disso. Por essa razão, ensinar a elaborar argumentos tem de ser um dos focos da oficina.

Durante a observação de campo, percebi que o desafio da professora T era evitar o que no material didático está colocado como preocupação em relação aos argumentos a serem utilizados durante a produção desse gênero, de modo que eles precisam ser “elaborados a fim de persuadir os responsáveis pelo citado espaço público de que a solicitação é justa” (Idem, p. 84).

Ainda no Caderno do Professor, observei que a mesma preocupação quanto aos argumentos é reforçada quando os autores apresentam uma *sugestão de ficha para escolha de temas*, que podemos ver nas figuras 3 e 4, abaixo:

Sugestão de ficha para escolha de temas

Escolha o assunto sobre o qual gostaria de pesquisar e, depois, encontre argumentos que fundamentem a solicitação ou reclamação a ser feita, para que sua vida e a de outros cidadãos melhore em sua cidade.

- Poluição
 - Atmosférica
 - Sonora
 - Visual
- Lixo
 - Falta de saneamento
 - Falta de limpeza
 - Problemas com a coleta
 - Coleta seletiva
- Transporte
 - Escassez de ônibus e trens
 - Pontos de ônibus sem bancos ou coberturas

Figura 3- Ficha de sugestão de temas para a produção de carta de solicitação

Preços altos da tarifa

Superlotação

Desrespeito: assédio às mulheres

Problemas de trânsito

Faróis quebrados ou inexistentes

Falta de faixas de pedestre

• Iluminação

Falta de iluminação nas ruas

Desperdício de energia

• Moradia

Favelas

Calçadas precárias

• Enchentes

Limpeza de bueiros

Escoamento das águas

Prevenção

• Pobreza

Desigualdade social

Moradores de rua

Inclusão social

• Violência

Drogas

Falta de segurança pública

• Lazer e vida cultural na cidade

Ciclovias

Manutenção das praças

• Paisagem urbana

Poda das árvores

Situação dos rios da cidade

• Educação

Qualidade das escolas públicas

Creches

• Outro tema/assunto

Qual? _____

Figura 4- Ficha de sugestão de temas para a produção de carta de solicitação

É preciso destacar que as sugestões mostradas nas figuras 3 e 4 estão presentes apenas no material do professor, pois elas não são reproduzidas no material do aluno - dificultando-lhe o acesso, uma vez que é necessário um trabalho de cópia ou digitalização para disponibilizá-las a cada aluno matriculado na disciplina. Percebemos,

no entanto, que as professoras a partir de seu repertório e conhecimento de mundo faziam a sugestão de outros temas para que, só depois, o aluno passasse à produção do texto propriamente dita.

Tais convergências e contradições precisam ser apontadas na medida em que possibilitam novas construções de sentidos. Há, como foi possível observar, uma preocupação da professora em oferecer e instigar as experiências trazidas pelos alunos, de modo que a repetição de exemplos trazidos no material didático possa ser superada. Ao final de cada *Tema* explorado, há uma seção intitulada *Hora da Checagem*, que funciona como uma espécie de gabarito comentado no qual o aluno pode consultar as respostas das atividades propostas, como explicado na figura 5, abaixo:

HORA DA CHECAGEM

Essa seção apresenta respostas e explicações para todas as atividades propostas no Tema. Para que você a localize com facilidade no material, ela tem um fundo amarelo que pode ser identificado na margem lateral externa do Caderno. É nela que você vai conferir o resultado do que fez e tirar suas dúvidas, além de ser também uma nova oportunidade de estudo. É fundamental que você leia as explicações após a realização das atividades e que as compare com as suas respostas. Analise se as informações são semelhantes e se esclarecem suas dúvidas, ou se ainda é necessário completar alguns de seus registros.

Mas, atenção! Lembre-se de que não há apenas um jeito de organizar uma resposta correta. Por isso, você precisa observar seu trabalho com cuidado, perceber seus acertos, aprender com as correções necessárias e refletir sobre o que fez, antes de tomar sua resposta como certa ou errada.

É importante que você apresente o que fez ao professor do CEEJA, pois ele o orientará em seus estudos.

Figura 5 - Seção Hora da Checagem

Em diálogo com a professora T, ela relata a dificuldade dos alunos em superar o senso comum e os exemplos trazidos no texto e assim instigar um texto mais autoral: “Os problemas que eles mais colocam são os buracos das ruas. Falta de médico nos

postos, na Saúde. É isso que eles colocam mais” (Diálogo com a Professora T, 24/10/2016).

Quando recorremos a essa seção da *Hora da Checagem*, entre as recomendações dos autores do material didático, destaca-se:

É bem possível que sua lista de problemas inclua falhas nas linhas de ônibus e na qualidade do serviço das empresas que prestam esse serviço à prefeitura; acúmulo de lixo e problemas com a frequência da coleta; conservação de vias públicas, calçadas esburacadas ou bloqueadas pelo uso irregular de bares ou estacionamento; problemas com falta de segurança na saída das escolas, entre outros (SÃO PAULO, 2014e, p. 91-92).

A cidade de Marília-SP apresenta problemas comuns como os destacados pelos autores do material didático, entretanto é importante para a construção da carta de solicitação que o aluno volte o olhar para sua realidade, que interaja de fato com a cidade, acessando na memória aquilo que o afeta e que cause um desejo de mudança.

Mas para isso, é preciso tornar esse olhar indireto, oblíquo, enviesado, a fim de que possa construir seus próprios sentidos sobre a cidade. A professora T, conforme pude perceber nas minhas observações de campo, sempre procurou criar condições para que seus alunos, auxiliados por ela, pudessem empreender um texto com autoria. Sobre essa atividade de linguagem, na qual antes mesmo de avançar na produção da carta, o aluno empreende uma busca de palavras e razões para seu projeto de dizer, ela relata: “Na época que a coleta de lixo estava com problemas em Marília, eles colocavam também. Os problemas com as linhas de ônibus e os horários. Quando chegam os alunos de fora (da cidade), eles vão falar dos problemas da sua cidade” (Diálogo com a Professora T, 24.10.2016).

Para GERALDI (2010, p. 16):

Ensinar a escrever obriga o professor a criar as condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente. Desenvolvimento cognitivo nunca se pode ensinar diretamente. Desenvolvimento psíquico representa uma função autônoma do aprendiz, mas esta função precisa do contexto social, das formas sociais de ensino-aprendizagem, ou seja, dos processos de mediação [...] No que concerne diretamente à produção de textos, há inúmeros elementos que mostram ao professor os conhecimentos já adquiridos por seu aluno, tanto nos aspectos formais quanto de conteúdo do texto.

Buscar essa condição discursiva de produção, entre o que o aluno já sabe e o que pode aprender, coloca o professor na condição de co-autor ou co-enunciador,

segundo Geraldini (idem, p. 169-170) de modo que “avançam juntos em suas capacidades de produção de novos textos”. Segundo o autor, essa é uma das diferenças da virada da *redação* para a *produção de texto*.

Assim pude observar, na interação entre professora e aluna abaixo transcrita, o quanto a experiência da professora contribuiu à experiência textual da aluna **V**, durante o processo de construção dos argumentos para a produção da carta de solicitação:

Professora **T**: Por exemplo, aqui ó, o que que você está solicitando? É... Bom... Aqui você tem diversos pedidos *pra* fazer: mais cursos gratuitos... Então ó, isso daqui é o que você está solicitando...
 Aluna **V**: Ahã...
 Professora **T**: Vocês, no caso!
 Aluna **V**: Certo.
 Professora **T**: Mais cursos gratuitos... para pessoas de baixa renda e mais investimento nos projetos que já estão sendo elaborados... então você tem que especificar aqui.
 Aluna **V**: *Uhum!*
 Professora **T**: Investimento em quê? Nos projetos, que estão sendo solicitados ou *tão* sendo executados, alguma coisa assim...
 Aluna **V**: *Tá...*
 Professora **T**: Mais lazeres, esportes, ação social... isso também faz parte do quê? Da solicitação sua!
 Aluna **V**: *Uhum!*
 (Diálogo entre a Professora **T** e a Aluna **V** em 29.05.2016)

Aqui, a professora busca contextualizar e dar um sentido concreto para a solicitação da aluna, trazendo novos sentidos em torno *do que* se solicita bem como o *por que*. A linguagem escrita, à medida em que o diálogo avançava, também se materializava, constituindo novos sentidos para além das formas.

Nota-se uma aparente passividade da aluna, porém pude observar mais adiante suas contrapalavras diante das constantes provocações da professora:

Professora **T**: E a questão da cultura, qual seria a diferença? Por exemplo dele levar a cultura *pra* sociedade ou a sociedade à cultura? Que aqui no você falou... Vamos lá... Levar a sociedade a cultura... O que seria a cultura?
 Aluna **V**: Tem diferença, porque a sociedade não procura muito a cultura...
 Professora **T**: Mas o que que é a cultura, no caso?
 Aluna **V**: A cultura *tá* aqui ó: O teatro, o cinema...
 Professora **T**: Então, ter mais teatro... cinema...
 Aluna **V**: Gratuito *né!*?
 (Diálogo entre a Professora **T** e a Aluna **V** em 29/05/2016)

Ao acompanhar todo esse diálogo, notei que o acontecimento da aula não se ateve apenas às questões de pontuação, de acentuação e ortografia, ainda que houvesse a

necessidade de alguns ajustes nesse sentido. Nessa interação, o esforço da aluna em compreender alguns conceitos como de cultura e sociedade aponta para o aprofundamento que a professora **T** conseguiu estabelecer a partir do gênero proposto. A partir da preocupação e da responsividade da aluna **V** na construção da resposta diante do enunciado posto, foi possível que ela chegasse ainda a tecer uma crítica em relação à gratuidade do teatro e do cinema, levantando assim questões sociais que atingem o seu grupo e o contexto no qual se insere.

Desse modo, o teor objetivo e argumentativo exigido neste gênero textual ganha relevância nas aulas de língua portuguesa do CEEJA e as questões sociais logo vêm à tona, na interação discursiva entre professora e aluna. Podemos dizer, portanto, que a construção do texto é coletiva na medida em que a professora, co-autora, provoca a aluna, que responsivamente busca soluções no espaço do texto para avançar na sua prática de escrita.

Portanto, vemos abaixo a transcrição da carta de solicitação completa produzida pela aluna **V**:

Marília, 29 de maio de 2016
Carta para autoridade
Excelentíssimo Senhor Secretário do Desenvolvimento de Projetos Sociais
Solicito uma resposta sobre os pedidos dos cursos de qualificação profissional que a comunidade está solicitando há muito tempo.
Precisamos adquirir mais qualificação profissional, temos que estar preparados para o mercado de trabalho.
Esperamos que esses pedidos sejam atendidos, temos diversos pedidos para fazer.
Mais cursos gratuitos para pessoas de baixa renda e mais investimentos.
Mais lazer, esporte e ações sociais.
Levar a sociedade a cultura, ter mais teatro e cinema para população.
Esperamos a resposta ansiosamente.
Atenciosamente, obrigada.
Aluna V.
Marília, 29 de maio 2016.
(Carta de Solicitação da Aluna **V**, 29/05/2016)

À luz do que vínhamos dizendo, o texto da aluna **V**, busca estabelecer interlocução com o leitor da carta, no caso, o secretário de desenvolvimento de projetos sociais. Por outro lado, busca atender uma comanda desarticulada de uma situação real discursiva, embora trague todo o potencial temático para isso. A possibilidade de a aluna empreender uma pesquisa prévia dos gestores públicos responsáveis pela pasta de projetos sociais e poder de fato produzir e encaminhar a carta, transcenderia a

artificialidade da situação de produção discursiva, suscitando o direito à palavra e à vontade enunciativa da aluna-autora.

Bunzen (2006, p. 158, grifos do autor), sobre esse aspecto sugere que o professor:

[...] trabalhe com uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negar o *conflito intercultural* que tem lugar na escola [...]. Nessa direção, as práticas de leitura e de produção de texto em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização [...] podem ser legitimadas na escola (e não excluídas). A visão que o aluno tem de produzir texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções. A ênfase em atividades de produção de texto que visam apenas à correção gramatical para obtenção de uma nota constrói normalmente uma identidade para este aluno como um não produtor de textos, como um “sujeito incapaz de escrever”.

Levar o aluno ao domínio do gênero discursivo assim como ele se apresenta nas práticas de linguagem de referência possibilita transcender da *redação* para a *produção de texto*, como entende Geraldi, empreendendo a produção textual *na* escola ao invés da produção textual *para* a escola. O material didático corrobora esse problema na medida em que anuncia na comanda (SÃO PAULO, 2014e, p. 89, grifos nossos): “Elabore uma carta solicitando a *alguma* autoridade *uma* melhoria para *algum* dos problemas que você listou”.

O fato de se valer de pronomes vagos, genéricos e imprecisos, portanto indefinidos: *alguma*, *uma*, *algum*, induz o professor e aluno à anulação do sujeito na medida em que desconsidera o real interlocutor da carta de solicitação. Geraldi (2011, p. 130) enfatiza que:

o compromisso político da aula de língua portuguesa (...) abrindo-lhe (ao aluno) o espaço fechado da escola pra que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais.”

Outrossim, vale destacar o ato responsável da professora **T**, que pude observar durante a produção, em que por diversas vezes instigava a aluna e questionar e refletir acerca da cidadania, ressaltando o papel da escola ainda como espaço social para questionamentos de comportamentos de valores, implicando novos saberes como abaixo transcrevemos:

Você é uma cidadã sabia!? Você tem todo o direito de escrever e ele tem a obrigação de te dar uma resposta! Se uma carta for endereçada ao órgão, ele tem a obrigação de te dar uma resposta! Porque afinal das contas ele trabalha para o povo! Então... Se não der, tenta insistir, porque é a obrigação dele [...] Se não tem condição de atender o seu pedido, ele vai pelo menos te responder e dizer o porquê que não dá... Mas você tem que ter uma resposta entendeu? Isso é ser cidadã! Você exercer os direitos que você tem! (Diálogo da Professora T durante a aula sobre carta de solicitação, 29.05.2016)

Essa voz da professora, no espaço privilegiado da aula, marcado como lugar de encontro entre diferentes saberes com a comunidade escolar possibilita pensarmos uma escola transformadora, ainda que inserida em um contexto histórico cheio de avanços, retrocessos e contradições no desenvolver do acontecimento da aula; haja vista a resposta da aluna à fala anterior: “A gente é muito mal informada, esse é que é o problema!” (Diálogo da Aluna V durante a aula sobre carta de solicitação, 29.05.2016).

Portanto, poder participar do encontro de palavras, chamando o aluno para o ato responsável, solicitando-lhe colocar sua palavra na vida e na escola, podendo ainda construir uma reflexão de linguagem que movimentava discussões acerca de práticas sociais, constitui estratégia de ensino importante na esfera discursiva no CEEJA. Com a carta de solicitação, o poder persuasivo da palavra pôde ser trabalhado no evento único do ato da escrita, assim como em toda a sua preparação.

2.5. Artigo de opinião: convencimento, persuasão e compreensão do fenômeno linguístico

Notamos até aqui que a reflexão e produção acerca dos gêneros discursivos é uma realidade posta na sala de aula do CEEJA no ensino de língua portuguesa e tem chamado nossa atenção nesta pesquisa. Quando o aluno desta escola avança para o Volume 4 do ensino fundamental, equivalente à oitava série, ou nono ano, a situação de produção textual privilegiada gira em torno do artigo de opinião.

Assim que o aluno inicia a Unidade 2 desse Volume do Caderno do Estudante, o professor indica a leitura imediata da explicação acerca desse gênero, que segue abaixo transcrita (SÃO PAULO, 2014f, p. 60-61, grifo dos autores):

Diferentemente de uma notícia, um artigo de opinião não divulga um fato. Quem escreve este gênero textual defende um ponto de vista e deseja convencer e persuadir o leitor. A argumentação reúne o convencimento (no plano das ideias) e a persuasão (no plano das emoções). Por isso, o autor, ao apresentar provas, apontar evidências, citar causas e efeitos, dar exemplos, mencionar especialistas no assunto, pode construir argumentos, buscando influenciar a opinião do

leitor e até mesmo transformar sua posição e seu comportamento em relação ao tema.

Os autores do material didático, primeiramente, têm como objetivo principal trazer a compreensão do que não é um artigo de opinião. Uma vez que os alunos já tiveram contato anterior com o gênero notícia no Volume 1 do Caderno do Estudante, entendem que separar fato de convencimento/persuasão pode ser um bom ponto de partida para ser explorado neste momento.

Um pouco mais adiante, na mesma explicação o material coloca quem, geralmente, é o locutor e quem é o leitor de gênero textual. É interessante notar que ao fechar a explicação há o seguinte enunciado acerca dos leitores desse gênero (idem, p. 61): “são pessoas que costumam ler notícias e reportagens e se interessam por conhecer a opinião de especialistas, para formar um ponto de vista próprio sobre um assunto em discussão”.

Ao indicar o interlocutor do artigo de opinião publicado, os autores também permitem que avancemos para um conceito caro do Círculo de Bakhtin que trata da palavra como constituinte de valores. Para Bakhtin (2016, P. 53): “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciados individuais alheios, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos desses enunciados individuais”.

Vejamos o artigo de opinião produzido pela aluna **V**:

Saúde x Cigarro

Por ano morrem mais de 5 milhões de pessoas relacionado ao cigarro. Jovens e adolescentes antes de completar 18 anos já experimentaram. O cigarro mata mais que bebida, ele é um passo para as drogas. A vida mudou hoje em dia há mais informações e divulgação sobre o cigarro e suas consequências.

A sociedade acha que é normal não há risco, a lei não muda, aplica uma pequena multa.

A lei obriga quem fabrica colocar fotos de enfermidades atrás da embalagem, mas não obriga falar do processo que ele faz.

Não desenvolve nenhum plano para achar solução.

Agora em estabelecimentos há um lugar reservado para os fumantes, no lugar de solucionar as leis dividem, de uma forma ela protege sua venda.

As suas consequências e causas comprometem a saúde, os riscos de infarto são muito grandes, mais de 4 mil e mais de 80% de pacientes com câncer no pulmão são fumantes.

A saúde dos trabalhadores que mexem com tabaco é prejudicada, pois muitas das vezes trabalham sem nenhuma proteção.

Dizem que gera emprego e imposto que daria para pagar toda a dívida do Brasil.

Cigarro é uma droga lícita, a diferença que paga impostos. Devemos divulgar mais os sintomas e suas causas. Divulgar mais, na mídia os

fumantes fumam e sejam felizes. Fumantes são vítima ou dependentes. O mundo muda e a vida muda.
A saúde é nosso bem maior. (Produção de texto da aluna V, 24.06.2016).

Assim que a aluna finalizou todo o processo de produção textual do artigo de opinião, dialoguei com a professora, que logo me relatou:

Por estarem a muito afastados dos estudos, muitos chegam sem a lembrança ou conhecimento de usos, tais como: afastamento na primeira linha do parágrafo em relação à margem esquerda da folha, no texto em prosa; separação silábica, dificuldades ortográficas especiais: uso de m antes de p e b, nh/lh, s/ss, dentre outros. Lembramos, outrossim, a importância da releitura do que escrevem, a fim de desenvolver suas habilidades sobre a escrita ortográfica de palavras e competências leitoras e escritoras, detectando também o uso de expressões informais (oralidade), comuns em seu meio, em seus textos escritos, ressaltando o respeito a esses usos que ocorrem desde criança e o esforço que requer para a adequação em situações mais formais. (Diálogo com a Professora T, 24.06.2016)

A preocupação com o domínio da escrita está bem marcada na fala da professora T, bem como a atenção dada às perdas que os alunos carregam quando estão afastados da escola. Os problemas ortográficos, a influência da oralidade, o cuidado com a estruturação do texto, as repetições e desvios da variedade padrão da língua apontados pela professora reforçam sua formação voltada para o reconhecimento e compreensão da história de vida dos educandos jovens e adultos do CEEJA.

O desafio, porém, frente a um gênero que requer a apresentação e debate de ideias e de argumentos se coloca quando a professora se vê diante de um texto que apresenta diferentes fragilidades do ponto de vista da análise linguística, mas que por outro lado evidencia um ponto de partida para instrumentalizar o aluno no domínio do gênero.

Apesar da aluna V não demonstrar domínios consistentes de argumentação solicitados no início da Unidade 2 do Volume 4 (SÃO PAULO, 2014f, p. 39), que diz: “é necessário saber como sustentar sua ideia, apresentando fatos, evidências, causas, consequências que justifiquem seu ponto de vista”, ela apresenta preocupação em dar valor ao que pretende dizer, elaborando diferentes mecanismos de escrita como a apresentação de estatísticas, historicidade acerca do assunto, preocupação com os trabalhadores e com os usuários de modo a não culpabilizá-los.

Neste caso, atividades de prática de análise linguística partindo do texto ganhariam sentido à medida que o aluno se apropriasse do gênero para melhor conhecê-

lo, compreendê-lo ou mesmo produzi-lo. De fato, essa abordagem encontra respaldo em GERALDI (2011, p. 74):

A prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (...). O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno.

Na atividade 1 - *Artigo de opinião: leitura e análise* (SÃO PAULO, 2014f, p. 61-62), os autores sugerem a leitura de um artigo do jornal Folha de S. Paulo, na qual o aluno é solicitado a identificar, nas três primeiras questões: o autor, o local de publicação e se é possível indicar o posicionamento do autor somente pelo título. O texto é de Carlos Vogt e trata sobre reserva de cotas na universidade. Mais adiante, surgem mais oito questões acerca de uma análise das ideias veiculadas no texto.

O que procuramos demonstrar no trabalho com esse gênero é o fato de que o domínio dos objetos de linguagem depende muito da concepção de linguagem do professor e do modo como ele lida com o material didático dada a situação discursiva apresentada. Segundo DOLZ; SCHNEUWLY (2004, p. 69):

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

No próximo capítulo, empreenderemos discussões, apresentando nossas contrapalavras, trazendo conceitos bakhtinianos e destacando as relações entre o material didático, o professor e o aluno do CEEJA. Trataremos, portanto, de trazer à tona as vozes dos sujeitos nas suas complexidades diante dos acontecimentos ético-discursivos na esfera das questões do ensino de língua portuguesa e as implicações com a Educação de Jovens e Adultos.

3. REFLEXÕES ACERCA DAS RELAÇÕES PROFESSOR, ALUNO E MATERIAL DIDÁTICO NO CEEJA

É importante ressaltar que até meados de 2014, no início desta pesquisa enquanto ainda eram realizados os cumprimentos dos créditos e realinhamento do projeto de pesquisa, o CEEJA ainda não possuía material didático específico para os alunos. Nesse caso, a escola recebia e utilizava material do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, fornecido pelo governo federal, mas seus conteúdos podem ser considerados aquém da realidade do aluno trabalhador jovem e adulto por conter metodologia própria para o ensino regular de presença diária e atendimento em grupo, abordando o ensino com temas e estratégias incompatíveis com a realidade dos alunos. Quer dizer, o mesmo material encaminhado para as escolas de EJA presencial era utilizado pela escola CEEJA – de presença flexível e atendimento individualizado, tornando a aprendizagem incoerente e sem referência de material pedagógico, não alcançando o horizonte de expectativas do aluno ali matriculado. No segundo semestre de 2014, um novo material que estava em processo de implementação chegou a todas as unidades estaduais do CEEJA; trata-se do material *EJA – Mundo do Trabalho*, sobre o qual refletiremos mais detidamente neste capítulo.

3.1. Um olhar para o material didático *EJA Mundo do Trabalho*

Diversos gêneros abrangem o currículo do aluno do CEEJA do Ensino Fundamental. É inegável que a bibliografia do material utilizado implicaria a construção de uma metodologia dialógica em contraposição a um ensino tradicional e monologizante. Alguns dos autores citados como referência para o estudo no Caderno do Professor para o desenvolvimento das aulas da unidade 1 do volume 1 (SÃO PAULO, 2014b, p. 41) são os seguintes:

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013. v. 5. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).

DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (Org.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SANTAELLA, Lucia. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

Estas bases sinalizam um olhar e uma didática da prática educativa que nos conduz a pensar que, neste material, o ensino da língua portuguesa é atual e avançado na proposição de atividades da linguagem. Podemos, no entanto, estar caindo em uma armadilha ao verificarmos que o material analisado foi elaborado e pensado pela Secretaria do Estado da Educação em parceria com a Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Na busca de uma maior integração com o mundo do trabalho, essas duas Secretarias Estaduais uniram-se com a intenção de possibilitar a mediação dos saberes dos sujeitos da educação de jovens e adultos em sintonia com as necessidades e realidades dos alunos trabalhadores. Não podemos ignorar, porém, a sobredeterminação da economia sobre a educação por vezes com o papel de instrumentalizar o educando, como uma espécie de matéria prima, passivo, mercadorizado face à lógica do mercado, como aponta Lima (2016, p. 15):

Essa perspectiva (...) se vem revelando dominante, incorporando a educação permanente, e designadamente a educação superior, a educação de pessoas adultas e a formação profissional contínua de jovens e adultos, escolar e não escolar, sob a designação genérica de “formação de recursos humanos”, com vista à promoção do crescimento econômico. Aqui residirá, conforme esse raciocínio, a chave para uma correta administração da crise, de modo a alcançar o crescimento, a competitividade e o emprego, assim reduzidos à escola de problemas essencialmente educativos e pedagógicos que nos instrumentos de formação e treinamento, considerados relevantes do ponto de vista econômico e empresarial, haverão de resolver. O programa de ajustamento da educação de adultos, agora em boa parte reduzida a programas de formação profissional contínua e a estratégias individuais de aprendizagem, consagra, como nunca antes na história, a hegemonia da visão tecnicista sobre a educação.

Na perspectiva da Educação para Todos, houve contribuição significativa no Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida, CONFITEA BRASIL +6, que aconteceu em Porto Seguro-BA em setembro de 2015 e constituiu relevante oportunidade para o debate de medidas efetivas realizadas nos últimos sessenta anos, firmadas também durante a VIª CONFITEA, em 2009, em Belém-PA. O evento de 2015 contou com apoio de diferentes representantes, desde a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), passando pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (Anped), Fóruns de EJA, até atingir representantes nos Movimentos Sociais entre muitos outros.

Por ser esse segmento educacional vítima de intenções que se distanciam de uma educação emancipadora e que, no contexto prático, não facilitam a execução do material didático sugerido, o que se pode observar na realidade é uma incapacidade de cumprir com o que está supostamente proposto. Enquanto não houver uma tomada de consciência que combata os interesses e as ideologias do mercado, a prática educativa emancipatória ainda estará um tanto distante de um ensino mais crítico, reflexivo e humanizador. Assim, “somente a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (Mészáros, 2008, p. 45). Daí a importância de uma sólida formação docente capaz de promover uma educação libertadora, enquanto projeto de humanização e transformação da realidade, que caminhe junto ao aluno no desvelamento dos interesses ideológicos, muitas vezes opressores das classes desfavorecidas.

Por um lado, não se pode aqui recusar *a priori* as intenções da Secretaria de Desenvolvimento Econômico na proposição de alavancar mão de obra certificada e técnica para as demandas do capitalismo. Por outro lado, precisamos ver com cautela a formação desses jovens e adultos que se certificam com pouca qualificação para o mercado de trabalho ou mesmo para a vida ética em sociedade e sem uma capacidade de leitura e escrita mais crítica e aprofundada da realidade.

Neste sentido, como analisado no capítulo anterior, o material aqui investigado traz atividades de linguagem que abrangem diversos gêneros discursivos. No volume 1 (SÃO PAULO, 2014b, p. 37), intitulado *usos da linguagem*, já no início dos objetivos fica evidente e organizada a intenção da aprendizagem:

O foco da Unidade 1 é levar os estudantes a refletirem sobre os usos da linguagem nas atividades humanas por meio da exploração de diferentes gêneros textuais e esferas de produção de linguagem. Ao longo da Unidade, as atividades propostas permitem que se observem diversos modos de empregar as linguagens verbal e não verbal. A ideia central é mostrar a eles como a linguagem está presente na vida cotidiana e apontar algumas estratégias que os ajudarão a ler e a interpretar textos que os cercam e com os quais convivem.

Aqui, vale problematizar se o aluno do CEEJA realmente compartilha e dialoga com a realidade dada; se o que lhe será apresentado responde às suas perguntas e intenções diante da vida, não só de estudante, mas de pai/mãe, trabalhador/desempregado, casado/solteiro, negro/branco, homem/mulher.

Para o aluno, antes excluído, chegar ao CEEJA é uma oportunidade única de tentar recuperar o tempo deixado no passado e abrir espaço para o exercício educativo capaz de, pela linguagem, externar e retomar antigas experiências para a tentativa do esperado sucesso escolar. Para o professor, acessar essas exterioridades do aluno é seu objetivo, como alguém que, na outra extremidade da situação discursiva, pretende oferecer um ensino de qualidade. Não é tarefa fácil, pois se corre sempre o risco de acontecer uma nova situação de exclusão diante do novo processo de estudo.

No texto de apresentação do Caderno do Estudante (SÃO PAULO, 2014c, p. 7) encontramos: “nestes cadernos, você ainda terá espaço para registrar suas dúvidas, para que possa discuti-las com o professor sempre que for ao CEEJA”. Mais adiante, na página seguinte da apresentação, com título *Como se aprende a estudar* ainda vemos: “é importante saber que também se aprende a estudar. No entanto, se buscarmos em nossa memória, dificilmente nos lembraremos de aulas em que nos ensinaram como fazer algo” (SÃO PAULO, 2014c, p. 8).

A própria nomenclatura *Como se aprende a estudar* denota uma preocupação principal que o material tem em fazer com que o aluno tenha autonomia no cotidiano de estudo. Como vimos, ele também demonstra que o aluno pode estudar sozinho com o material e *sempre que for ao CEEJA* discuti-las com o professor. Ora, não seria ao contrário? O aluno poderia *sempre* discutir com o professor! O diálogo entre eles deveria ser permanente e não se restringir ao mero esclarecimento de dúvidas, superando assim uma educação bancária.

A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no CEEJA precisam estar alicerçados justamente nesse princípio do que entendemos por dialogia. Eis aí o ato responsável do professor e do aluno. O rompimento com o positivismo estaria neste momento em que ambos os sujeitos se encontram na sua humanidade; onde o conhecimento e os sentidos podem ser construídos numa visão não-fragmentada da realidade, em uma perspectiva na qual eles se constituem na relação.

No entanto, observamos no material didático, ora traços de uma concepção pedagógica alinhada à perspectiva dialógica, produzindo interação verbal nas diferentes esferas de interlocução; e ora um discurso reducionista, no qual seus autores pressupõem um aluno que vai empreender estudos em condições monológicas, com poucas discussões com o outro, sem muitas relações de troca verbal, ou seja, sem dar valor às experiências de alteridade e que praticamente sozinho resolverá todas as

questões de leitura e escrita a serem realizadas e propostas. Como afirma Miotello (2012, p. 155-156, grifos do autor) acerca do encontro de duas consciências, de dois sujeitos: “É o esquema do *Outro* e do *Eu*. Sempre em atividade interativa criadora. O mesmo e o diferente. Se dando junto, concomitantemente. Se dando na fronteira, no limite e quebrando e embaralhando esses limites”.

Segundo a Resolução SE 77/2011 da Secretaria Estadual da Educação, no ato da matrícula o aluno jovem e adulto precisa estar ciente da necessidade de possuir “disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar.”

É nessa busca de disponibilidade de tempo para realizar o estudo que um amplo contexto social, histórico e ideológico, envolvendo os sujeitos professor e aluno precisa ser considerado. No momento em que o aluno organiza seu tempo, dividido entre compromissos com a família, com o trabalho e outras atividades sociais, resta a ele pouco tempo para se dedicar ao estudo e as dificuldades de aprendizagem - em geral marcado pelo tempo que esteve longe da escola – vêm à tona e a interação com o professor ganha mais sentido neste sistema de ensino.

Neste processo constante de formação, o professor contribui com um diálogo, retomando face a face o conteúdo estudado, estimulando sua autonomia para a aprendizagem, correspondendo aos seus interesses e observando o seu ritmo de estudo. Com isso, essa alternativa, alinhada com a presença flexível, evitando que o aluno não abandone a escola por razões de horário de trabalho. Vale ressaltar ainda que o CEEJA oferece os três turnos de estudo com disponibilidade de todas as disciplinas do currículo oficial do Estado de São Paulo. Dessa forma, acreditamos que estas estratégias de ensino colaboram para dar acesso e permanência aos jovens e adultos que perderam o tempo de estudo na idade própria.

No CEEJA, há ainda outras formas de ensino para além do atendimento individualizado. Semanalmente, são oferecidos grupos de estudo e aulas coletivas em forma de oficinas, em que os estudantes participam coletivamente de atividades sobre os conteúdos em que visam a aprofundar seus conhecimentos.

É importante ressaltar como professor coordenador pedagógico em uma observação advinda da minha vivência, pude perceber nos últimos anos a dificuldade na elaboração e ajustes diante de materiais didáticos não específicos para a modalidade, visto que o corpo docente não dispõe de recursos e tempo suficientes para a confecção

do que seria equivalente ao livro didático – conhecido como apostilas na escola. Com a chegada do material aqui analisado, fornecido pelo governo estadual, o CEEJA não utiliza o mesmo material encaminhado para as escolas regulares, ou seja, o material do governo federal antes utilizado, assim como o caderno do aluno da rede estadual, o que tornava a aprendizagem muito enviesada e sem referência de material que atendessem às necessidades desses educandos, não alcançando o horizonte de expectativas de jovens e adultos que ali se matricularam.

Vale ainda referir que há maior presença dos estudantes no período noturno, uma vez que em geral este público é composto basicamente por trabalhadores. Diversos estudantes vêm de outras cidades e utilizam transporte coletivo para tal, sendo que ao aproximar o final do mês a presença diminui, o que provavelmente esteja relacionado ao término dos passes de ônibus que os estudantes utilizam para ir até o local. Ainda assim, o espaço pedagógico favorece o estudo, e os professores continuamente estimulam a presença dos alunos.

Desse modo, no bojo das relações entre professores e alunos jovens e adultos está a questão da responsabilidade, que entendemos permear a relação entre os sujeitos de culturas diversas, convivendo à sua maneira, atendendo aos pressupostos já colocados pelo sistema escolar. A superação das dificuldades e a aproximação aos objetivos do estudo passam pelo aprendizado em conjunto, pelo qual as lições da convivência e da pluralidade são construídas como necessidades imanentes em busca da experiência da paz, da ética e do conhecimento. Como ressalta Geraldi (2010, p.), “a contraposição entre o eu e o outro, aqui referenciada entre professor e aluno, somente pode ser experimentada através da palavra, espaço habitado por ambos e espaço em que se constitui a consciência de cada um”.

Os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa aqui observados, ao serem analisados como documento sociológico, colocam-se como um espelho que reflete o universo escolar no contexto atual, porém refratando-o conforme o movimento dialógico.

Bakhtin (1999, p. 113, grifos do autor) afirma que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. 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. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim

numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Assim, as relações dialógicas, como relações construídas por meio da linguagem, são marcadas pelas singularidades e regularidades, semelhanças e diferenças observadas com o foco colocado nas relações que os atores mantêm em contexto educativo: estas relações, nas suas mais diversas formas, são marcadas por tensões que buscam a construção de sentidos de vida. É isso que favorece o estudo no CEEJA, principalmente, em um espaço construído em que a característica principal é a aula individualizada, de um lado – com o diálogo entre os interlocutores do processo, e oficinas coletivas com aulas práticas, de outro – respeitando o ritmo e dando significado ao conteúdo desenvolvido pelo grupo. Conforme o artigo 4º da resolução SE 77/2011, os conteúdos “deverão ser desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas à característica do curso de presença flexível, mediante atendimento individualizado do aluno e oferta de trabalhos coletivos ou aulas em grupo”.

A partir do contexto acima exposto, é possível problematizar como os atos de escrita que aparecem propostos no material pedagógico estão, nas suas entrelinhas, vinculados ao tipo de ensino que propõe a política pública para a EJA. O CEEJA aparece como território de oportunidades tanto para os alunos retomarem os estudos, quanto para servir uma política de estado voltada para uma formação tecnicista na perspectiva de um ensino atrelado ao mundo do trabalho, como abordado anteriormente.

Parece que a proposta governamental agrada e com isso amplia-se a oferta de CEEJAs pelo estado, em um momento em que há carência de mão de obra para operar máquinas e atender ao mesmo tempo as emergentes preocupações com a busca de trabalho. Segundo Mészáros (2008, p. 112): “a orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais e valores sociais – segue o mesmo caminho, diretamente dominada pelos problemas da imediatividade capitalista”.

Assim, ao lançar mão de termos voltados para *como se aprende a estudar* (Apresentação); *visando facilitar seus momentos de estudo e de aprendizagem* (Apresentação); *os temas estão organizados em diversas seções que visam facilitar sua aprendizagem* (As seções e os boxes), entre outros discursos voltados para o chamado *material autoexplicativo*, o material didático aqui abordado corresponde ao mesmo que buscamos retirar do professor a sua mais nobre função: dialogar com o aluno, retirando-lhe também boas condições de aprendizagem.

Para Foucambert (2008, p. 101),

O aluno constrói, tanto na escola como fora dela, desde sua mais tenra idade, a aprendizagem da leitura. Cabe ao adulto assegurar que cada aluno desenvolva essa aprendizagem nas melhores condições, o que não significa de modo algum que exista um ritmo de progressão a respeitar ou qualquer programa a dominar; trata-se apenas de seguir os comportamentos que o aluno manifesta para lhe oferecer as possibilidades de um desabrochar pleno. Estas intervenções, diversificadas e diferenciadas de um aluno para outro, não buscam qualquer precocidade; elas querem permitir ao aluno não ficar ao largo da experiência, não escamotear um encontro.

Nesse contexto, se o material visa à plena independência do aluno em seus estudos, acaba por privá-lo das interações e encontros com os professores - situações capazes de promover as relações dialógicas entre essas duas consciências, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Assim, acredito ser importante recuperar na escola o valor dialógico do encontro, visto que só reconhecendo o valor da linguagem como processo de constituição da subjetividade - e não apenas de instrução para a formação tecnicista - assim, os sujeitos do CEEJA poderão obter as melhores condições de aprendizagem que valoriza a formação de sujeitos a partir de elementos sociais pela leitura, escrita e pela língua que compartilham.

Atribuir a função de formação apenas ao material didático retira a possibilidade dos estudantes de explorarem as contrapalavras das compreensões, a reflexão verticalizada de um conjunto de conceitos que abrangem o que é necessário aprender com a leitura e na educação entendida como ao longo da vida. Poderemos deste modo, perder, segundo Geraldi (2010, p. 124): “a noção de sujeito que resulta [ou se constrói a partir] da concepção de linguagem como atividade constitutiva, já que o exercício da cidadania frequentemente pressupõe um sujeito racional, crítico e consciente” e não aquele, como já dissemos, dominado pelos problemas da *imediatividade capitalista*.

3.2. A questão da autonomia, do acolhimento e do atendimento individualizado

Prosseguindo a análise, empreenderemos agora a tarefa de correlacionar autonomia, acolhimento e atendimento individualizado com as demais fontes de pesquisa, organizando-os primeiramente com o núcleo temático acerca do material didático apresentado acima. Buscaremos compreender tais aspectos mais profundamente e desse modo alargar os sentidos, bem como colocar em diálogo a escrita e a educação de jovens e adultos do CEEJA, além de investigar os procedimentos e práticas que os professores da escola pesquisada utilizam para ensinar aos alunos os atos de escrita, suas concepções de linguagem, o material *EJA Mundo do*

Trabalho e os discursos manifestados por meio dos diálogos e transcrições das observações de aula com vistas a atender os objetivos desta pesquisa.

Pude acompanhar durante a pesquisa de campo que os professores de língua portuguesa do CEEJA utilizam o que chamam de *roteiro de estudo*. Nesse documento, os alunos podem se guiar pelo percurso que precisam seguir no material didático. Ali constam as unidades, os temas, o que deve ser lido e as atividades que devem ser realizadas. Preparado pelos professores, o roteiro serve como guia, no qual o aluno não precisa realizar na íntegra os exercícios propostos, mas apenas as atividades e conteúdos selecionados de modo que o estudo tenha um enfoque direcionado.

O roteiro procura atender o plano de ensino da disciplina, que por sua vez atende ao currículo oficial de língua portuguesa para a educação de jovens e adultos. As diretrizes são dadas por meio do material Caderno do Professor. Já nas primeiras páginas desse documento orientador podemos ler:

De acordo com Mikhail Bakhtin (1895-1975), língua e ações da vida humana são indissociáveis. Para ele, as ações humanas são sempre realizadas em esferas mais ou menos especializadas: cotidiana, jornalística, científica, publicitária, religiosa, artística etc. As ações humanas praticadas em cada uma dessas esferas se concretizam no que Bakhtin chama de gêneros do discurso (SÃO PAULO, 2014b, p.32).

A partir daí uma série de pistas são dadas ao professor, buscando evidenciar o trabalho com a linguagem de modo a contemplar o ensino por meio dos gêneros discursivos. Mais adiante essa perspectiva é ainda ressaltada quando os autores relatam que esse tipo de abordagem favorece a aprendizagem e a utilização da língua em seus mais diversos usos diários em detrimento de um ensino restrito aos aspectos estruturais e formais do texto (SÃO PAULO, 2014b, p. 33, grifos dos autores): “A escola sempre trabalhou com gêneros, mas, em geral, restringindo seus ensinamentos a aspectos estruturais e formais dos textos, **desconsiderando** aspectos comunicativos e interacionais.”

Nesse caso, é válido ressaltar que essas considerações partem de um grupo de autores, contratados pela FUNDAÇÃO que colaboraram na elaboração dos conteúdos, organizando cada um dos Cadernos do Estudante. Os autores do material didático de Língua Portuguesa foram Cláudio Bazzoni, doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, professor e coordenador da EJA no Colégio Santa Cruz e assessor da Prefeitura Municipal de São Paulo; Giulia Mendonça, formada em Letras pela Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, professora de Língua Portuguesa em escolas particulares da cidade de São Paulo, atualmente coordenadora e professora do Ensino Fundamental da EJA, também no Colégio Santa Cruz; Walkiria Rigolon, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, graduada em Pedagogia e pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas.

Esses autores do material dedicam mais de três páginas acerca da abordagem proposta, que estão claramente marcadas nas Orientações Gerais do Caderno do Professor, volume único. Já no início há um trecho que diz que “os gêneros se prestam não somente à comunicação em geral, mas também às comunicações escolares, isto é, às situações de interlocução entre as pessoas que nelas atuam” (SÃO PAULO, 2014b, p. 33).

Em um dos meus encontros, ao questionar as professoras sobre o ensino desses gêneros do discurso no Ensino Fundamental, a professora **T** afirmou que:

Com relação à produção textual, a carta pessoal é a primeira com a qual entra em contato (6º ano), valorizamos muito sua autobiografia (7º ano), ocasião em que temos a oportunidade de conhecê-lo melhor e conversar um pouco mais sobre sua própria vida; a reivindicação de direitos ocorre no 8º ano, com a carta de solicitação ao prefeito, culminando com a possibilidade de expressar sua opinião, argumentando e propondo soluções para o problema (artigo de opinião), no 9º ano (Diálogo com a Professora T, 03.09.16).

Pode-se observar que as palavras ditas por **T** remetem sem contradições às orientações gerais do material didático *EJA Mundo do Trabalho de Língua Portuguesa*. Nesse caso, ela explicita a necessidade de conhecer melhor a vida do aluno, provocar o conhecimento acerca de seus direitos e estimular suas ideias para que seja capaz de interagir e comunicar-se melhor em sociedade por meio da modalidade escrita da linguagem.

Ressaltando a natureza do tipo de relação que se estabelece e chamando a atenção para a importância da dialogicidade entre professor e aluno, mais do que ensinar o ato da escrita, há claramente aqui uma preocupação no envolvimento com a vida do aluno. A curiosidade e a possibilidade de conhecer melhor o outro remete ao alargamento do centro de valor dessa professora. Parece que assim o projeto de dizer do aluno ganhará mais sentido para o professor, ao mesmo passo em que o contexto também ganha valor para o ensino de língua portuguesa e a constituição do aluno-sujeito. Dessa forma, segundo Paulo Freire (2012, p. 123):

E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca. Uma das raízes da educação e que a faz especificamente humana se acha aí, na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação ou da formação se encontra aí também. Como no caráter de constância da busca que é percebida como necessária.

Essa preocupação com a inconclusão, a dialogicidade e o inacabamento é revelada quando a professora **T** afirma que:

É gratificante perceber que por meio da confiança do professor em seu crescimento em todos os setores de sua vida, confiança do aluno no professor e na dinâmica escolar, respeitando ritmos e vivências anteriores, sua autoestima melhora, propiciando um voo para sua autonomia, vivenciando desafios, alcançando objetivos, sonhos, como a metamorfose da borboleta presa no casulo (excluída). Ao concluírem língua portuguesa, estão alegres e confiantes, prontos para o início de um novo ciclo de vida (Diálogo com a Professora **T**, 03.09.16).

A professora **T**, ao se referir sobre a importância da confiança do aluno em seu trabalho, considera que deve haver uma cumplicidade capaz de impulsionar e reafirmar a autoconfiança do aluno. Assim, superada uma etapa e a sua confiança consolidada, como ser inacabado, surge a necessidade de um novo desafio a ser superado. Esse pressuposto seria o ato responsável da professora, que vê no aluno a esperança na sua busca permanente diante do inacabamento rumo à sua formação.

A confirmação do acontecimento da vida no texto que se dá na fronteira de dois sujeitos pode ser observada nas palavras da aluna **A**:

Fiz a matéria de português e eu adorei. Os professores que tinham lá eu adorava. Eu adorava também o professor que tinha lá. Quando eu saí do português e entrei na (disciplina de) Arte era totalmente diferente. Ali eu não me senti acolhida, não senti o carinho que eu tinha na sala de Português. E eu tentei, eu tentei me engrenar, mas não consegui. Não consegui, portanto que eu desisti naquela época. Mas eu não desisti de tudo. Mas é difícil hoje em dia você tentar aprender nessa geração de agora. Entendeu, professor? Né! (Diálogo com a Aluna **A**, 22.11.16).

Aqui vemos que a dialogicidade, além do reconhecimento do inacabamento, contribui nesse caso específico para o acolhimento do ser que aprende. Fica evidente que quando uma boa relação é estabelecida entre professor e aluno no momento do acontecimento da aula, o aluno sente-se respeitado e empoderado, resultando em melhores e mais concretas condições de ensino e aprendizagem. Quando a aluna **A** se

deparou com o sentimento de solidão frente a uma nova disciplina que não a recebeu com tanto afeto, sua insegurança veio à tona, possivelmente devido ao medo de uma nova exclusão. Vale ressaltar que um mês após concluir a disciplina de língua portuguesa, a aluna frequentou a disciplina de Arte por um mês e depois não retornou mais à escola (até a data em que escrevemos este trabalho).

A importância dada à constituição da consciência social dos alunos jovens e adultos pelas professoras de língua portuguesa está fortemente marcada, como foi possível observar no diálogo acima citado, no qual o discurso alheio foi fundamental na produção e negociação dos sentidos a fim de que a aluna **A** se sentisse de fato acolhida em uma sala de aula e não na outra. O mesmo podemos observar no capítulo 2 quando tratamos do acolhimento no CEEJA.

O acolhimento é um aspecto também muito explorado nas Propostas Curriculares para EJA, tanto a do 1º como a do 2º segmento do ensino fundamental. Ambos os documentos são colocados nesta perspectiva ao valorizarem a identidade cultural e as experiências de vida das pessoas como elementos para a configuração dos planos didáticos. Isso também pode ser constatado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A valorização, portanto, da cultura e das histórias de vida que trazem os sujeitos do CEEJA encaminha um acontecimento de aula responsivo, importante para o *constructo* da constituição desses sujeitos, que por meio da interação verbal, entre professor e aluno e todas as vozes ali presentes, possibilita o encontro e confronto de diferentes vozes e valores sociais ali estabelecidos.

Esse jogo de consciências é de fato fundamental na medida em que o encontro com o outro constitui um ato responsivo, do outro para o eu, incompletando e rompendo limites identitários, alargando as fronteiras constitutivas dos sujeitos. Por conseguinte, é nesse momento que o projeto de dizer humaniza professor e aluno nesta relação de interação, por vezes tensas, outras amenas; ora em relações de poder, ora de amorosidade, entre outras inúmeras situações que afetam e dialogam com as incompletudes do ser. Segundo Volóchinov (2017, p. 140):

Essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior, se realiza sempre reiteradamente na palavra, em cada enunciado, por insignificante que seja. Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva. Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se

confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais.

Nesse processo de apropriação linguístico-discursiva, que acontece principalmente durante o chamado atendimento individualizado, na qual ressoam vozes internas e externas, próprias e alheias, surge também o que Bakhtin apontou como palavra de autoridade e palavra internamente persuasiva, que ocorrem justamente nessas situações e relações de produção de significado.

Compreender como o espaço de diálogo se constrói nessas relações de modo a favorecer as interações discursivas e a aprendizagem significativa, compreendendo a realidade que está posta ao aluno jovem e adulto possibilita abrir um campo mais favorável a uma educação menos autoritária durante a negociação de significados. A partir da palavra alheia, em comunhão com a palavra própria, tanto o aluno quanto o professor não têm escapatória: saem de si, em busca do outro, no caminho da alteridade, na arena de disputas ideológicas, no cotidiano da sala de aula e da vida. Ambos saem afetados. É nesse tempo e espaço que se dá a educação transformadora.

Para Bakhtin (2010, p. 142):

A palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra interiormente persuasiva. [...] O conflito e as interrelações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual (2010, p.142).

Posto isso, dentro do CEEJA pude verificar que o atendimento individualizado reflete e refrata diferentes sentidos. Primeiramente, podemos dizer que ele remete à autonomia. Há, porém, mais do que uma compreensão de autonomia visto que nas palavras da aluna A, professores das diferentes disciplinas respondem a esse aspecto do ensino com condutas que podem conduzir o aluno ao sentimento de acolhimento ou ao sentimento de solidão. Parece que os professores de língua portuguesa souberam conduzir suas aulas de modo a se aproximarem dialogicamente da aluna. O que não aconteceu com as professoras da outra disciplina, conforme a situação citada no relato acima transcrito.

Assim, podemos dizer que o processo formal de educação pesquisado no espaço escolar do CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine – investigado por meio dos textos e da sua construção, tomando como base os interlocutores aluno e professor, e

analisado como documento educacional – pode ser colocado como espelho que reflete o universo escolar no contexto atual, porém refratando-o conforme o movimento dialógico.

A concepção de sujeito dos professores está diretamente relacionada à sua formação, que remete ao futuro. Na educação de jovens e adultos, esse futuro implica a visão que o professor, sujeito histórico, tem do seu aluno. Nesse sentido, abordar o CEEJA como educação ao longo da vida apresenta-se como um espaço importante como política pública de formação e fortalecimento da democracia.

Verifiquei que as aulas de língua portuguesa apresentam um contexto bem diferente do usualmente encontrado nas escolas regulares, principalmente em relação ao modo de atendimento aos alunos matriculados, pois não se tratam de aulas expositivas, mas de atendimentos individuais nos quais o comparecimento dos estudantes é de caráter voluntário, exceto quando há a oferta de trabalhos coletivos, como oficinas e grupos de estudo – quando os alunos estão reunidos em grupo para um estudo específico de alguma disciplina ou várias, ou seja, quando o trabalho é interdisciplinar.

Essa preocupação com o acolhimento do aluno é constante, como aponta a professora **T**:

O atendimento em Língua Portuguesa no CEEJA é iniciado com um acolhimento em que se busca deixar o aluno ingressante bastante à vontade, libertando-se das amarras da exclusão a que se encontra submetido geralmente há anos. Especialmente ao que tange o Ensino Fundamental, esses alunos chegam bastante inseguros, tímidos, em sua maioria, com receio de se mostrarem incompetentes, limitados, diante das atividades a serem realizadas (Diálogo com a Professora **T**, 03.09.16).

É neste momento do acontecimento da aula que o agir do sujeito-professor se faz ato e articula toda a verdadeira revolução da filosofia da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem. Aqui, todas as alteridades se encontram, e, de modo individualizado, o aprendizado é proposto. Segundo Beth Brait (1997, p.95), o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Um discurso trabalhado dialogicamente numa sala de aula deve pautar-se pelas interações entre sujeitos. Se encararmos o *a-luno* como um mero ser sem luz, vazio a ser preenchido, perdemos a possibilidade da interação. Portanto, aqui o professor transforma quaisquer dificuldades advindas do material inadequado em possibilidades.

No desenrolar da atividade de atendimento individualizado ou orientação, como é chamado pelos professores, há todo um universo de possibilidades que se organiza mediado pela linguagem. O professor, na arquitetura da aula, alterna dinamicamente entre a enunciação e a escuta do aluno em um contínuo de falas e silêncios, de encontros e desencontros de palavras, em um diálogo constante entre palavra própria e palavra alheia. Como diz Ponzio (2010, p. 47) “o indivíduo (...), por ser humano, está sujeito a ser compreendido pela consciência semiótica, da reflexão sobre os signos, de desenvolvimento de seu ser testemunhal ou julgativo”.

Ambos, professor e aluno, são chamados para serem sujeitos desse processo em que o contexto de estudo se articula. Assim, no horizonte desta ação de estudo, ambos mantêm presente em seus horizontes de enunciação o outro. O professor precisa constantemente, por meio da linguagem, ativar todo o universo de sua experiência como docente para obter um retorno de qualidade em relação ao que está sendo enunciado/ensinado.

Sendo a situação de orientação um evento único em que os dois agentes da enunciação se encontram, a linguagem a todo momento precisa ser e é ajustada. E, ainda, no momento em que uma nova comunicação se estabelece com outro aluno, o professor é novamente convidado a construir novas situações discursivas por meio da linguagem, conforme o contexto e perfil desse outro aluno. Assim, a enunciação nesse encontro singular de palavras é colocada em um tempo e um espaço privilegiados que é a sala de aula, que por sua vez estão situados num momento histórico irrepitível diante de sujeitos concretos, ocupantes dessa realidade discursiva. Vale ressaltar a variedade de situações e contextos de atendimento, visto que os alunos da Educação de Jovens e Adultos pertencem a contextos sociais, culturais, econômicos, etários, profissionais muito específicos.

Porém, a principal marca de sinalização que aqui se pode adiantar é a que se relaciona com a análise das categorias de interpretação: idade e grupo social de pertença. No CEEJA, atualmente, o aluno pode se matricular a partir dos 18 anos de idade. Há relatos de alunos que concluíram o curso do Ensino Médio com mais de 80 anos, o que também remete à garantia da Educação Para Todos ao Longo da Vida, como vimos anteriormente.

Observando-se o cadastro dos alunos, nota-se uma enorme variedade etária, social e de gênero. Considerar essa diversidade de sujeitos da EJA nos mobiliza novamente a pensar a educação de jovens e adultos para além da educação bancária e de

transmissão de conteúdos. É preciso compreender que esses sujeitos foram se constituindo ao longo da história, muitas vezes, marcada pela desigualdade.

Muitos que recentemente abandonaram o ensino regular retomam os estudos ainda jovens. Outros, já inseridos no mercado de trabalho ou buscando começar ou retomar o trabalho, também retornam à escola por exigências do trabalho ou necessidade financeira. Outros, também em grande número, retornam à escola para cumprir uma satisfação pessoal ou mesmo resolver uma solidão própria da idade mais avançada, como observamos em depoimentos de alunos da escola.

Em relação aos grupos sociais há um grande contingente de alunos que tiveram precárias condições de vida, muitos oriundos de outros estados brasileiros à procura de trabalho e novas perspectivas de vida, além de muitas mulheres, que tiveram o direito de estudar interrompido numa sociedade patriarcal, bem como diversos representantes da população negra.

O aluno, no momento do atendimento individualizado, é submetido a um ambiente sócio histórico que se constrói na condição de formação da identidade subjetiva. O *eu* só se torna *eu* com outro *tu*, conforme aponta Bakhtin (2011, p. 348): “A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”. Assim, professor e aluno se constroem mutuamente e dialogicamente. Ao entendermos que os seres são inacabados em sua identidade, a linguagem passa a ter papel fundamental nessa construção ideológica. Ressonâncias filosóficas, discursivas e muitas outras perpassam o contexto complexo em que se dá o diálogo de orientação didática, conforme aponta a professora T:

Procuo deixá-los à vontade e quebrar a barreira que erguem, por meio de brincadeiras, tais como “aqui você pode se enganar, se esquecer, perguntar, chamar. Ninguém o colocará de castigo ajoelhado no milho, não há palmatória, nada disso...”. Isso já provoca risos e descontração, possibilitando maior aproximação professor-aluno. O aluno sente, pois deixamos claro, que será respeitado em suas dificuldades e que todos nós aprendemos diariamente (Diálogo com a Professora T, 03.09.16).

O desafio de construir um trabalho pedagógico que possa atender às expectativas e condições do aluno, principalmente do trabalhador, vem ao encontro da oportunidade que o CEEJA promove em relação à presença flexível. Não são poucos os jovens e adultos que encontram problemas para administrar seu tempo entre a escola-família-trabalho. Entre as marcas que o denotam, veja-se que um grande número de

alunos frequenta a escola com o uniforme do trabalho, sem tempo sequer para mudanças de vestimentas.

Podemos observar isso no discurso da aluna **A**:

Eu estava trabalhando muito, muito, muito. Tava muito cansativo. Tanto que eu chegava na sala de aula e a coisa não rendia. Eu começava a ler e sentia muito sono. Os meus olhos fechavam. Eu levantava e ia tomar água... não conseguia nem concentrar ali. Tava difícil. E eu ainda tentei. Fui outros dias, mas acabei trancando, fechando tudo, deixando... e não voltei mais (Diálogo com a Aluna **A**, 22.11.16)

Aqui cumpre dizer que a aluna **A** iniciou os estudos na disciplina de Língua Portuguesa em 5 de março, concluiu em 1 de julho e abandonou a escola no dia 14 de setembro de 2015. Foram aproximadamente 4 meses de estudos. Porém, como relatou acima, o cansaço do trabalho e o sentimento da não-acolhida na disciplina que cursaria em seguida facilitaram seu novo afastamento da escola.

Vejamos agora como foi o percurso da aluna **A** em sua trajetória de estudo no qual se dava o ensino de língua portuguesa por meio das aulas observadas com foco no objetivo de nossa investigação. Em observação do dia 9 de março de 2015, a professora **T** elogiou a habilidade da aluna ao utilizar em seu texto o termo "tenho uma felicidade que não cabe em mim". A aluna relatou em sua produção a grande alegria em voltar aos estudos.

Em seguida, a professora orientou a aluna a desenvolver mais seu texto, relatando mais detalhes de sua infância. A aluna, que estava cursando a 5ª série do Ensino Fundamental, realizou as atividades solicitando a intervenção da professora sempre que necessário. Enquanto isso, outros alunos entravam e saíam da sala após realização de avaliações e de atendimento dos professores presentes. Neste dia havia dois professores presentes na sala de aula.

A observação se deu entre as 18h e 20h. A aluna **A**, já estava no seu terceiro dia de presença (5, 6 e 9 de março), tendo sido atendida uma vez pela professora **T**, outra vez pela professora **D**, na sala de aula de Língua Portuguesa. Ainda neste dia, a aluna realizou outras atividades do Caderno do Aluno, nas páginas: 9, 19, 20, 21, 22, 24, 25, em que o foco era o trabalho com o gênero discursivo autobiográfico. Realizados os exercícios, a aluna teve contato com a canção *Caçador de Mim*, de Milton Nascimento e respondeu a algumas questões acerca do texto. Depois refletiu sobre situações de abandono de estudo e sobre sua opinião sobre vivência de outras pessoas que escrevem

suas próprias histórias na página 19 do material didático. Quase já ao final do atendimento, realizou atividade de leitura, quando um texto produzido por outro aluno de EJA foi estudado e respondeu as questões do livro. Leu mais um texto autobiográfico do poeta Patativa do Assaré, na página 22. E mais adiante, após responder mais questões sobre o assunto, a aluna passou a produzir seu texto autobiográfico, a partir da orientação da professora, com base na comanda na página 25 do material, que diz:

Agora que você já refletiu sobre os textos que leu neste capítulo, chegou a sua vez de tornar-se um autor e escrever a sua história de vida. Você deve ter coisas interessantes para contar, não é mesmo? Mas, antes de escrever o seu texto, preste atenção às orientações a seguir:

Selecione e anote em seu caderno os acontecimentos importantes de sua vida que deseja relatar.

Mencione datas significativas, o local onde nasceu e onde viveu coisas importantes.

Se desejar, você também pode falar das pessoas com as quais conviveu, sobre o que realizou.

Organize o texto em parágrafos de modo que, em cada um deles, você desenvolva um assunto.

Não se esqueça: faça a autobiografia usando as palavras eu, meu, minha, pois é você quem conta a sua história.

Caso queira, você pode falar também dos seus sonhos, expectativas e planos.

(...)

Releia seu texto e verifique:

Você escreveu o texto organizando-o em parágrafos e ocupando todo o espaço da folha?

Usou letra maiúscula no início das frases e para escrever nomes de lugares e de pessoas?

Usou palavras que servem para indicar o tempo em que os fatos ocorreram? Verifique se a maneira como elas estão colocadas deixa o texto mais fácil de entender.

(...)

Após escrever o texto, leia-o para os seus colegas de classe numa roda de leitura, conforme as orientações de seu educador (SILVA; SILVA; MARCHETTI, 2009, p. 25).

Ao refletirmos acerca da metodologia de ensino da língua portuguesa nessa aula observada, pelos mecanismos utilizados durante o ensino da produção de texto e pelo já exposto nos diálogos com os sujeitos, podemos notar que a professora **T** se preocupa com o *para que* ensinar. Fica evidente que ela procura estabelecer uma postura quanto à educação em que a linguagem é uma forma de ação, na qual o objetivo está na interação. Não se anula o aluno-sujeito. A aluna **A** tem o direito à palavra. Ela pode valer-se do uso da palavra para expor seu projeto de dizer. O uso da linguagem não é impossibilitado. A professora **T** argumenta que nesta etapa no estudo:

Com o aluno iniciante de 6º ano (5ª série), o trabalho requer atenção especial, procuramos aproximação, nem sempre ele virá até nossa mesa sanar dúvidas, então nós vamos até ele, saber como está, se tem alguma dúvida, incentivando-o a se aproximar, perguntar e prosseguir na nova caminhada, transpondo obstáculos que, inevitavelmente, surgem. (Diálogo com a Professora T, 22.11.2016).

A fala da professora T evidencia o cuidado e a afetividade envolvida nesse tipo de relação e atribui ao professor o compromisso de ir ao encontro do aluno. Nesse caso, a autonomia frente ao que o material didático propõe é relativizada. O professor tem papel fundamental no acontecimento da aula, de modo que ele precisa frequentemente provocar o aluno na sua rota de aprendizagem. Pude verificar, durante as observações de campo, que a aluna A não procurava sempre a professora, na instância da sala de aula. Por outro lado, sempre que a professora questionava sobre o andamento das atividades, ela a recebia com uma pergunta sobre o conteúdo trabalhado. Ora, assim a incompletude do ser vai se refazendo nesse movimento dialógico por meio de novos sentidos construídos a cada encontro entre professor e aluno, aluno e professor.

Com este capítulo, encerramos as discussões abordadas a partir da exposição dos dados gerados junto às questões discursivas do CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine. A seguir, na Conclusão será apresentado, de forma geral, como o ensino com a centralidade do texto dialoga com uma educação na perspectiva de como é o CEEJA.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo geral compreender a forma pela qual se dão as relações dialógicas entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem dos atos de escrita. Para alcançar esse objetivo a opção foi de realizar a metodologia da pesquisa do tipo etnográfica na produção dos dados durante dois anos de acompanhamento de estudos dos sujeitos autores e de seus professores. Essa opção resultou no desafio de buscar acompanhar duas alunas em condições sociais bem marcadas pelo tema do trabalho e da educação ao mesmo tempo que nos aproximou ainda mais dessa realidade, possibilitando o entendimento de seu vínculo com as teorias e práticas envolvidas.

Meu envolvimento como coordenador pedagógico e as relações pré-existentes no espaço discursivo do CEEJA possibilitaram uma entrada segura no cotidiano da sala de aula, na qual a construção do sentimento de confiança mútua foi se dando ao agregar novos valores para além dos papéis já estabelecidos. O mesmo se deu em relação às alunas participantes, que adotavam uma postura de reciprocidade na forma como se dava a minha presença no contexto do acontecimento das aulas.

O contato com a equipe de direção escolar, do início ao final da pesquisa, sempre ocorreu alicerçado em um tom amistoso e profissional, de modo que as relações de trabalho pudessem ser conservadas e diferenciadas das funções de pesquisador onde busquei deixar claros os momentos em que estava em missão de pesquisa. É claro que, algumas vezes, por estar no mesmo espaço dos diferentes papéis que exercia, vez ou outra era chamado ao trabalho durante a observação.

A única dificuldade, no entanto, ocorreu no levantamento dos dados gerados pelo sistema de cadastro do aluno, ao qual tive acesso parcial e de forma fragmentada, ocasionando diversas tentativas via direção da escola. Por outro lado, esse entrave foi ressignificado e passou a ser tema de algumas pautas de reuniões de trabalho a fim de aprofundar análises da equipe gestora, culminando inclusive em novas práticas de levantamento de dados sistematizados que a própria escola adotou como parte da rotina escolar. Entre outras iniciativas, podemos citar a adoção de um novo livro para listagem e acompanhamento dos alunos rematriculados na escola, inclusive possibilitando uma busca mais segura no fluxo de evasão, matrícula e rematrícula, uma vez que o sistema

de cadastro virtual da escola mostrava-se pouco confiável durante o período de pesquisa.

Em relação ao livro didático *EJA – Mundo do Trabalho*, podemos dizer que constitui, por um lado, um bom avanço quando pensamos na adoção de um material próprio, com características e especificidades que dialogam com o público jovem e adulto na medida em que contribui com situações pedagógicas bem encaminhadas na perspectiva dos gêneros textuais em diferentes contextos, assim quanto às formas como os conteúdos são apresentados, não apresentando maiores obstáculos à aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, não podemos deixar de apontar que o material fora produzido pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado de São Paulo, de Geraldo Alckmin – 2015, com o apoio da Fundação Carlos Alberto Vanzolini na gestão do processo de produção editorial, visando a padronização e o possível encaminhamento para um sistema de ensino pré-determinado *online*. Mas como vimos, o material de apoio virtual é pouco utilizado, sendo que a opção do aluno do CEEJA, na maior parte das vezes, é ainda pelo uso do material impresso. Soma-se a isso o fato de que o serviço virtual que é pouco atualizado em sua plataforma, desestimulando seu uso e acesso pelos alunos e pelos professores.

Vale destacar que o trabalho do professor, nesse sentido, é fundamental, pois mobiliza conhecimentos que aprofundam e subsidiam para um trabalho de autoria dentro da escola. Com isso, a relação professor-aluno não é descaracterizada quando o livro didático busca assumir um primeiro plano, competindo com a figura do professor, como geralmente acontece nos ensinamentos *online*, impactando brutalmente o ato responsável daquele que ensina, podendo ter sua figura confundida com a de um tutor ou orientador de estudos.

A forma como o aluno interage com o material de estudo deixou claro que o trabalho com os gêneros discursivos é explorado em todos os volumes do Caderno do Aluno, possibilitando pensar a linguagem como forma de interação. Como vimos, em alguns casos a língua é vista como materialidade viva que atravessa as relações sociais; em outros essa concepção não era adotada nas práticas de escrita.

Pudemos ver que as alunas acompanhadas no trabalho com a produção textual, durante o percurso do Ensino Fundamental II, desenvolveram quatro gêneros específicos, sendo dois da esfera privada, autobiografia e carta pessoal, e dois da esfera pública, carta de solicitação e artigo de opinião. Tanto o material didático como os

professores encontram-se em processo de transição pelo qual está passando o ensino de Língua Portuguesa, apropriando-se do ensino dos gêneros discursivos numa perspectiva na qual o outro, em cada gênero produzido, precisa ser mais explorado em contraposição a um ensino situado na predominância do estudo do domínio das normas linguísticas e formas estruturais. Como aponta OLIVEIRA (2013, p. 98) “O outro não apenas é um incentivo durante o processo de escrever, [...] o outro contribui para o que será escrito. A apropriação da língua escrita não acontece sem o direcionamento para o outro”.

Na medida em que o CEEJA oferece alternativas e flexibilidades de horário, currículo e metodologias de estudo, respeitando o ritmo de cada aluno, sem que haja um aceleração ou aligeiramento, um trabalho significativo é realizado. Essa forma de proposta à EJA configura-se importante processo para a inserção do aluno no mundo da escrita e leitura e da leitura do mundo, como foi possível observar nas relações construídas entre professoras-alunas e alunas-professoras.

Na recente Resolução SE 59, de 06 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs, fica claro que os professores do CEEJA deixam de ser contratados com estabilidade, sendo admitidos mediante contratos temporários, impactando diretamente no vínculo que o professor antes construía com seus pares, com a escola e principalmente com os alunos. Em outras palavras, o professor concursado não mais pode lecionar no CEEJA, mas apenas aqueles que ainda estão em exercício. Assim, nessa resolução, lê-se:

Artigo 1º – O § 3º do artigo 14 da Resolução SE 77, de 6.12.2011, passa a vigorar com a seguinte redação: “ §3º Os titulares de cargo que se encontrem afastados, nos termos do inciso III do artigo 64 da Lei Complementar 444/1985, que atuaram nos CEEJAs desde 2015, inclusive pertencentes a outras Diretorias de Ensino, poderão ser reconduzidos nos anos subsequentes, relativamente à disciplina específica do cargo, cuja avaliação de desempenho, realizada conjuntamente pela equipe gestora e pela Diretoria de Ensino, tenha apontado resultados satisfatórios, que confirmem os critérios utilizados para o credenciamento, de que trata o § 1º deste artigo.” (Resolução SE 59, 2017)

Como uma forma de resistência, as professoras assumiram seu ato responsável diante da aprendizagem das alunas ao trabalharem com os gêneros discursivos, como foi possível ser observado por meio dos diálogos gravados e dos textos produzidos,

conduzindo as orientações presentes no material didático de modo a dar condições para produções de textos escritos em busca de autoria.

O ensino de Língua Portuguesa encontra-se em fase de transição e assimilação ainda dos conceitos do trabalho com os gêneros proposto nos documentos oficiais no final dos anos 1990. Percebemos que no CEEJA não é diferente. Algumas condições de produção não foram consideradas, como por exemplo no caso da carta pessoal, na qual o texto não chegou à interlocutora da aluna. Mas, ainda assim, a amorosidade e o acolhimento a todo momento conduziram para um ensino mais significativo, humanizado, crítico e emancipador como relatamos no diálogo da professora T, de 29.05.2016, página 69, em que ela chamava a aluna a assumir sua posição de sujeito e de autoria na carta de solicitação.

A experiência docente alarga, fortemente, as fronteiras onde havia pouco espaço para explorar outras dimensões do currículo e da linguagem. O baixo módulo docente, ou seja, o número reduzido de professores para atender um grande contingente de alunos no modelo de atendimento individualizado, especialmente nos horários de maior fluxo de alunos prejudicava um processo de ensino e aprendizagem mais emancipador.

As condições de formação dos professores em relação à produção textual numa abordagem dialógica foram dadas pelas raras vezes em que o tema era estudado nas ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), que constituíam um dos poucos espaços em que podiam se apropriar de diferentes concepções de linguagem, por exemplo, onde o texto é visto como atividade da vida. Nessas situações, minha posição como coordenador pedagógico, bem como pesquisador na área da linguagem, possibilitava oferecer nos momentos de estudo um olhar para essas questões.

O acompanhamento das aulas permitiu percebermos a importância dada pelos professores à amorosidade nas relações estabelecidas entre professor e aluno, na qual a natureza dos diálogos estabelecidos era marcada, especialmente, pelo encontro com o outro, na busca de trazê-lo para o diálogo. Nesse sentido, o CEEJA tem se consolidado como instrumento importante na formação de jovens e adultos, assegurando-lhes o direito público, subjetivo e alienável à educação ao longo da vida e o compartilhamento de saberes por meio do retorno à escola.

Ficou evidente, por meio dos dados obtidos, que o princípio dialógico da co-autoria é realizado e orienta as práticas de ensino dos professores de língua portuguesa do CEEJA. Antes da realização das produções de textos a amorosidade entra como um

forte recurso pedagógico a fim de estreitar o vínculo no início de cada aula. Além disso, os professores apresentavam clareza na percepção do tema da exclusão sempre presente na educação de jovens e adultos, identificando as múltiplas variáveis dos processos excludentes vividos nessa modalidade de ensino. Esse entendimento amoroso superava as tensões e facilitava o desenvolvimento de práticas sociais capazes de promover a interação com igualdade e em dialogia com seus alunos, trazendo para a aula a palavra na vida, as necessidades e o vínculo concreto com a realidade.

Concluo, portanto, por meio do caminho traçado no chão da escola que a concepção que o professor tem da linguagem orienta e pode superar ou inviabilizar o uso da escrita na vida. A escolha do professor - no seu ato responsável - ao deslocar sua prática pedagógica para a relação com *o outro*, possibilita abrir uma fresta no caminho para um ensino da língua viva, bem como para o desenvolvimento de relações sociais pautadas na superação dos recursos de dominação, monologizantes, onde não há a voz desse *outro*, ainda sem a qual não há equidade e justiça social. Assim, o inacabamento dentro do papel da educação nos deixa aprender que ainda temos muito a avançar nesse sentido de humanização, evolução e amorosidade que atravessa as aulas de Língua Portuguesa, especialmente dentro da educação do nosso país. Assim, vale a pena nos colocarmos à escuta de João Cabral de Melo Neto quando diz:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanha o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos
(NETO, 2002, p. 13).

Referências

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R (Orgs) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- _____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 18.ed., 2012.
- ARENA, D. B. As letras como unidades históricas na construção do discurso. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr.2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09-07-2013.
- ARENA, D. B. *Leitura e leitores em escolas portuguesas*. Tese (Livre-Docência em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. O discurso no romance. In:_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6.ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6. ed., 2011.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2.ed., 2012.
- _____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2016.
- BRAIT, B. (org) *Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- BRANCO, N. M. Sala de aula: um lugar de crises, um lugar do novo. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso-GEGe. *A escuta como lugar do diálogo: alargando os limites da identidade*. São Carlos: Pedro & João, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf>>. Acesso em 19 dez.2017.

BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CATELLI, R. Orientações para a Elaboração de Instrumentos de Avaliação. In: SÃO PAULO (Estado). *Documento Orientador CGEB n. 16 de 2014*. Orientações para organização administrativa e pedagógica dos CEEJA. São Paulo: SE/CGEB, 2014.

CAMARGO, M. R. R. M.; FURLANETTI, M. P. F. R. (orgs.) *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos*. São Paulo: Editora UNESP: PROEX Pró Reitoria de Extensão Universitária, 2010.

CREPALDI, M. *Alfabetização em Biologia na educação de jovens e adultos*. 2012. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação – Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIAS, A. B. F. Amorosidade nas Ciências Humanas. In. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). *Palavras e contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 89-98.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. *Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>>. Acesso em 15.set. 2016.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 10.ed., 2012.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- FURLANETTI, M. P. F. R.; ROSSI, R. Os desafios da formação de educadores/as na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e a pesquisa-ação na diversidade: vivendo contextos para re-traçar caminhos. In: MIGUEL, J. C.; CAMARGO, M. R. R. M. (orgs.) *A educação de pessoas jovens e adultas em capítulos: contextos, desafios e práticas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 69-84.
- GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. _____ (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 5.ed., 2011.
- GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João, 2014.
- GIROTTI, C. G. G. S.; MIGUEL, J. C. (orgs.) *Abordagens pedagógicas do ensino de linguagens em EJA*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2009.
- GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/marilia/panorama>>. Acesso em 19 dez. 2017.
- KAUFMAN, A. M. E RODRIGUES, M.E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.
- KÖHLE, E. C. *A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016.
- LIMA, L.C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf>>. Acesso em 19 dez.2017.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2.ed., 2013.

- MELO NETO, J. C. *João Cabral de Melo Neto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- MÉZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2.ed., 2008.
- MIOTELLO, V. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João, 2012. p. 151-168.
- MORETE, R. C. B. S. *O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA – PP)*. 2010. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- MOURA, E. M. *Leitura em Bakhtin e Paulo Freire – palavras e mundos*. São carlos: Pedro & João, 2012.
- NASCIMENTO, E. S. *Saberes construídos na prática pedagógica de professores na educação de jovens e adultos*. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas sociais) – Programa de Pós Graduação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.
- ONU: Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf>. Acesso em 20.nov.2015.
- PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M. C. *Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R (orgs) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- PONZIO, A. *Encontros de palavras: o outro no discurso*. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- _____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2.ed., 2012.
- RAUBER, A. M. T. R. *Concepções e perspectivas de educação: um estudo do centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS*. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade católica Dom Bosco. Campo Grande, 2012.
- RODRIGUES, N. C. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ROSSI, R.; FURLANETTI, M. P. F. R. *A centralidade do trabalho na educação de jovens e adultos: temas e diálogos*. Bauru: Canal 6, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Para conhecer um centro de educação supletiva. 2. ed. São Paulo: SE/CENP, 1985. 20 p.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº67 de 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas estaduais. *Siau*. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm>. Acesso em 14 abr. 2016.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº11 de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Siau*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em 15 abr. 2016.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Resolução SE nº77 de 06 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. *Siau*. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br?ItemLise/arquivos/77_11.htm>. Acesso em 28 ago.2016.

_____. Resolução SE no 77, de 06 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. *Siau*. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_11.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Documento Orientador CGEB n. 16 de 2014. *Orientações para organização administrativa e pedagógica dos CEEJA*. São Paulo: SE/CGEB, 2014.

_____. Resolução SE no 66 de 19 de dezembro de 2016. Altera a Resolução SE 77, de 6-12-2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. *Siau*. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_16.HTM?Time=23/12/2016%2021:35:15>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Perfil discente dos CEEJA – PEDC*. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, 2016.

_____. Língua Portuguesa: caderno do professor. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI): Secretaria da

Educação (SEE), 2014b. il. – (Educação de Jovens e Adultos (EJA): Mundo do Trabalho modalidade semipresencial, v. único). Conteúdo: v. único. Ensino Fundamental Anos Finais.

_____. Língua Portuguesa: caderno do estudante. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI): Secretaria da Educação (SEE), 2014c. il. – (Educação de Jovens e Adultos (EJA): Mundo do Trabalho modalidade semipresencial, v. 1). Conteúdo: v. 1. 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

_____. Língua Portuguesa: caderno do estudante. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI): Secretaria da Educação (SEE), 2014d. il. – (Educação de Jovens e Adultos (EJA): Mundo do Trabalho modalidade semipresencial, v. 2). Conteúdo: v. 1. 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

_____. Língua Portuguesa: caderno do estudante. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI): Secretaria da Educação (SEE), 2014e. il. – (Educação de Jovens e Adultos (EJA): Mundo do Trabalho modalidade semipresencial, v. 3). Conteúdo: v. 1. 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

_____. Língua Portuguesa: caderno do estudante. São Paulo: Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI): Secretaria da Educação (SEE), 2014f. il. – (Educação de Jovens e Adultos (EJA): Mundo do Trabalho modalidade semipresencial, v. 4). Conteúdo: v. 1. 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

_____. Boletim Socioeconômico do Estado de São Paulo e da Região de Marília: Conheça melhor o Estado de São Paulo e a Região de Marília. Disponível em <http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/PDFs/Boletim_RA_MARILIA.pdf>.

Acesso em 15 nov. 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. O; SILVA, E. G. O; MARCHETTI, G. N. EJA 6º ano. 2. ed. Coleção Tempo de Aprender. São Paulo: IBEP, 2009, v. 1, p. 6-89.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 8.ed., 1993.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 4.ed., 2001.

SOTO, V. *Cartas através do tempo: o lugar do outro na correspondência brasileira*. Niterói: EDUFF, 2007.

TORRES, E. A. *Uma escola pública para o aluno adulto: do fazer ao saber*. 2006. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

VIEIRA, J. F.; YAMIN, G. A. (orgs.) *um olhar para a sala de aula: reflexões e práticas de linguagem*. São Carlos: Pedro & João, 2017.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO A - LISTA DAS UNIDADES DOS CEEJAS - 2018

CEEJA Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

Nº	DIRETORIA DE ENSINO	MUNICÍPIO	CEEJA	ENDEREÇO	TELEFONE
1	Americana	Americana	Profa. Alda Marangoni França	R Riachuelo, 700 – Vila Santa Catarina	(19) 34622083 34069311
2	Avaré	Avaré	Avaré	Av. Prefeito Misael Eufrazio Leal, 857 – Centro	(14) 3733-9832/ 3732 7382
3	Barretos	Barretos	Barretos	Rua: Vinte e oito, 2814 – Bairro Fortaleza (anexo da escola EE Paulina Nunes de Moraes)	(17) 3324-6740
4	Bauru	Bauru	Presidente Tancredo Neves	Rua Carlos de Campos Quadra, 5-10 – Vila Souto	(14) 32387055 32180695
5	Botucatu	Botucatu	Botucatu	Rua Trinta e Seis s/n. COHAB I - Conjunto Habitacional Humberto Popolo- CEP 18.605.131	(14) 3813-6493
6	Campinas Leste	Campinas	Profa. Jeanette Andrade Godoy Aguila Martins	Rua dos Nhambiquaras, 2	(19) 3208-4446 3708-0207
7	Campinas Leste	Campinas	Paulo Decourt	Rua Amélia Bueno de Camargo, s/nº - Jardim Santana	(19) 3788-7424 3289-0822
8	Caraguatatuba	Caraguatatuba	Caraguatatuba	Rua Vinte de Abril, 125	(12) 3884-1953 3884-5025
9	Itaquaquecetuba	Poá	Poá	Rua Criciúma, 29 – Vila Amélia	4638-2787
10	Jaboticabal	Bebedouro	Prof. Hernani Nobre	Rua Lucas Evangelista, 1670 – Centro	(17) 3345-2282/83 3345- 0450
11	Jaú	Jaú	Profa. Silvia Maria Gomes Pereira Lima	Av. Dr. Quinzinho, 754 - Jd. Jorge Atalla	(14) 3622-0928
12	Leste 5	São Paulo	Dona Clara Mantelli	Av. Alcântara Machado nº 4188 - Belém	2604- 5849 2605-7553

ANEXO B - LISTA DAS UNIDADES DOS CEEJAS – 2018 (CONTINUAÇÃO)

13	Lins	Lins	Lins	Rua Oswaldo Cruz, 512 – Centro	(14) 3523- 4580
14	Marília	Marília	Profa. Sebastiana Ulian Pessine	Rua 24 de dezembro, 162 - Vila Barbosa	(14) 3433 4142
15	Mauá	Ribeirão Pires	Prof. Valberto Fusari	Rua Rubião Junior, 283 – Núcleo 24Colonial	4823 7461
16	Miracatu	Miracatu	Miracatu	Av. da Saudade, 221 - Centro	(13) 38473845/3899
17	Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Av. Governador Adhemar de Barros, s/nº - Vila Rubens	4724-9120
18	Penápolis	Penápolis	Profº João Segura	Av. Santa Casa, 1595 - Vila Planalto	(18) 3652-4269
19	Piracicaba	Piracicaba	Prof. Antonio José Falcone	Rua Rosario, 272 - Centro	(19) 3422-0096
20	Piraju	Piraju	Piraju	Rua Washington Osório de Oliveira, 1115 – Centro	(14) 3351-4174
21	Presidente Prudente	Presidente Prudente	Prof. José Libânio Filho	Rua Claudionor Sandoval, 875 – Jd. Paulista	(18) 3221 1558
22	Registro	Registro	Ricardo José Poci Mendes	Rua Eric Verhulst, 30 - Vila Cabral	(13) 38213034
23	Ribeirão Preto	Ribeirão Preto	Profa. Cecilia Dultra Caram	Rua Guarujá, 1159 – Jd. Paulista	(16) 3624-4151 3618-1026
24	Santos	Guarujá	Guarujá	Rua Dr. Carlos Nehring, nº 165 Jd. Helena Maria	(13) 3383-3995
25	Santos	Santos	Prof. Archimedes José Bava	Rua Afonso Schmidt, 1171 Jardim Castelo	(13) 3203-3457
26	Santos	Santos	Profa. Maria Aparecida Pasqualetto Figueiredo	Av. Dr Eptácio Pessoa 432 – Aparecida	(13) 3231-7394
27	São José dos Campos	São José dos Campos	São José dos Campos	Rua Claudino Prisco, 343 – Vila Cristina	(12) 3921-8470 3941 0482
28	São Vicente	Praia Grande	Max Dadá Gallizzi	Rua Pernambuco, nº865 Boqueirão	(13) 3473-4899 3473-4899
29	Sorocaba	Sorocaba	Prof. Norberto Soares Ramos	Rua Assis Machado, 920 - Vila Assis	(15) 3221-6689 3222-3588
30	Taubaté	Taubaté	Monsenhor Cícero de Alvarenga	Av. Nove de Julho, 382 – Centro	(12) 3621-8192
31	Votorantim	Votorantim	Profº Mertila Larcher de Moraes	Rua Albertina Nascimento, 225 – Centro	(15) 3243-1918

ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DE MATÉRIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE A CRIAÇÃO DE NOVOS CEEJAS - 2018

Jovens e adultos paulistas contarão com cinco novas unidades do CEEJA

Inscrições estão abertas desde 15 de janeiro e podem ser feitas em qualquer unidade de ensino do Estado

sex, 02.02.2018

Jovens e Adultos contarão com mais cinco novas unidades do CEEJA (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos) no Estado. Ao todo são 31 pontos de estudo espalhados pela Capital, Interior e Litoral, com as novas unidades serão 37 unidades no total.

As novas unidades do CEEJA, que irão atender pessoas maiores de 18 anos que desejam concluir os estudos nos níveis Fundamental e Médio, ficam localizadas em Osasco, Carapicuíba, Araçatuba, Peruíbe e no Jardim São Luís, na região Sul da Capital Paulista. O objetivo é facilitar o acesso à Educação e diminuir a distância entre quem quer concluir os estudos e a escola.

Para fazer a inscrição, basta comparecer a qualquer unidade da rede estadual de ensino e fornecer nome completo, data de nascimento, endereço residencial e telefone para contato. É necessário levar documento de identificação com foto.

O curso oferecido pelo CEEJA tem demanda de presença flexível para o aluno, com atendimento individualizado para orientação de estudo e realização das avaliações parciais e final. A formação é organizada em regime de eliminação de matéria, inclusive com aproveitamento de estudos anteriores devidamente comprovados.

Ao se matricular, o aluno ainda recebe gratuitamente o material “EJA Mundo do Trabalho”. A cartilha explora conteúdos relativos à compreensão da evolução do trabalho na história, além de aspectos que auxiliam os estudantes na busca de um primeiro ou de um novo emprego.

Confira os endereços das novas unidades do CEEJA:

Osasco**Local:** Escola Estadual Dep. Guilherme de Oliveira Gomes**Endereço:** Rua Hipólito da Silva, 36 – Jd. Cipava – Osasco**Telefone:** (11) 3691-7244/3692-0792**Carapicuíba****Local:** Escola Estadual Cicero Barcala Junior**Endereço:** Estrada do Jacaranda, 3010 – Alto de Santa Lucia.**Telefone:** (11) 4187-4501 / (11) 4187-4723**Capital – Jardim São Luís (Região Sul)****Local:** Escola Estadual Sinhá Pantoja**Endereço:** Rua Simão de Lemos, s/n.**Telefone:** (11) 5514-6468 / (11) 5892-5249**Araçatuba****Local:** Escola Estadual Professora Purcina Elisa de Almeida**Endereço:** Rua Madalena Lourenço Bruno, 328, Juçara**Telefone:** (18) 3631-0780.**Peruíbe****Local:** Centro Convencional e Educacional Manoel Marcondes Sodré**Endereço:** Av. São Joao, 545 – Centro – Perúibe**Telefone da DE São Vicente:** (13)3569-1800