

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO-PPPGI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

**VALÉRIA OLIVEIRA REIS ARAÚJO**

**O CORDENADOR PEDAGÓGICO NA EJA: ENSINO DE LEITURA E  
PRODUÇÃO TEXTUAL**

São Luís  
2016

**VALÉRIA OLIVEIRA REIS ARAÚJO**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EJA: ENSINO DE LEITURA E  
PRODUÇÃO TEXTUAL**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação-Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do grau de especialista em Coordenação Pedagógica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Alice Melo.

São Luís  
2016

Araújo, Valéria Oliveira Reis.

O Coordenador Pedagógico na EJA: Ensino de Leitura e Produção Textual / Valéria Oliveira Reis Araújo. – São Luís, 2016.

79 f.

Orientadora: Maria Alice Melo.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica, 2016.

1. EJA. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Leitura- Escrita-  
Produção Textual. I. Título.

**VALÉRIA OLIVEIRA REIS ARAÚJO**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EJA: ENSINO DE LEITURA E  
PRODUÇÃO TEXTUAL**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação-Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, para obtenção do grau de especialista em Coordenação Pedagógica.

Aprovada em    /    /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup> Maria Alice Melo**(Orientadora)  
Universidade Federal do Maranhão

---

**1° Examinador**

---

**2° Examinador**

Dedico este trabalho a toda minha família e amigos que de alguma forma me ajudaram na sua elaboração. Que Deus abençoe a todos.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, meu senhor, meu refúgio e minha fortaleza por ter me dado capacidade de desenvolver este Trabalho.

A toda a minha família, ao meu querido e amado esposo Arlam Carlos, por sua companhia, ajuda e incentivo durante essa jornada,

A minha querida filha Angélica Varlana, por me dar momentos de alegria e satisfação.

A minha amada mãe Maria Lúcia que, com sua paciência e compreensão, me ajudou bastante.

Também ao meu sogro José Rodrigues pelos conselhos que me dá.

A minha orientadora Dra MARIA Alice Melo, por ter acreditado no meu trabalho, na minha pessoa e ter me ajudado na minha vida acadêmica.

Ao MEC, UFMA através do PPGE, SEDUC E UNDIME por se preocupar em ofertar cursos que venham contribuir com a produção de conhecimentos e com isso proporcionar momentos de alegria e satisfação.

A todos os amigos que conquistei durante esses meses de curso.

Aos alunos e funcionários da Escola pesquisada e a todos os que, direta ou indiretamente, me ajudaram neste trabalho. Vocês sempre terão um lugar especial em meu coração.

*“É pensando criticamente a prática de  
hoje ou de ontem que se pode melhorar  
a próxima prática.”*

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho trata sobre o Coordenador Pedagógico na EJA: Leitura e Produção Textual, em uma escola Estadual no município de São José de Ribamar. Para realização deste trabalho foi empregada uma abordagem qualitativa que envolveu os seguintes procedimentos: levantamento de bibliografia em bibliotecas públicas e particulares; coleta de dados em uma escola que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, através da aplicação de questionário e entrevista com Coordenadores Pedagógicos, professores de leitura e produção textual e com os alunos da EJA, num total de 8 sujeitos: Coordenado Pedagógico, Professores e alunos realizando-se uma reflexão sobre o papel do Coordenador Pedagógico no que tange o processo de ensino de leitura, escrita e produção de texto na EJA no ano de 2016. Tendo como fundamentação teórica: Alarcão (2007), Corrêa (2000), Cortella (2006), Freire (2006), Foucambert (2006), Freire (1996), Fávero (2007), Gadotti (2007), Ibernón (2006), Koch (2006), Koch (2002), Kaufman (1995), Lerner (2002), Leal (2006), Libâneo (1994), Magalhães (2002), Moura (2001), Nunes (2007), dentre outros. Após a análise e reflexão dos dados obtidos concluímos que o Coordenador Pedagógico como motivador do processo de leitura, escrita e produção textual no âmbito escolar da EJA é uma realidade ainda não alcançada, pois o mesmo se perde em práticas que não são de sua competência como: Fazer matrículas, expedir declarações, passar parte do tempo na secretaria da escola ocupado com outras atividades específicas deste setor, dentre outros. Trabalhos estes que consomem o tempo que poderia ser utilizado para reuniões de planejamento, orientações aos professores, observações da realidade escolar quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, perceber a realidade dos alunos no que concerne às práticas de leitura, escrita e produção textual expressando a importância de se persistir em atividades que valorizem essas práticas como forma de motivar os alunos na busca por mais conhecimento, pois através do domínio dessas práticas os mesmos podem ter autonomia de buscar conhecimentos e falar o que pensam e o que sentem exercendo assim o seu papel de cidadão.

**Palavras-chave:** EJA. Coordenador Pedagógico. Leitura. Escrita. Produção Textual.



## ABSTRACT

The present work deals with the Pedagogical Coordinator in the EJA: Reading and Textual Production, in a State school in the municipality of São José de Ribamar. For the accomplishment of this work a qualitative approach was employed that involved the following procedures: survey of bibliography in public and private libraries; data collection in a school that works with Youth and Adult Education, through the application of a questionnaire and interview with Pedagogical Coordinators, teachers of reading and textual production and with the students of the EJA doing a reflection on the role of the Pedagogical Coordinator regarding the teaching process of reading, writing and text production in the EJA in the year 2016. Having as theoretical foundation: Alarcão (2007), Corrêa (2000), Cortella (2006), Freire (2006), Foucambert (2006), Currela (2006), Currela (2006) and Freire (2006). 2006), Freire (1996), Fávero (2007), Gadotti (2007), Ibernón (2006), Koch (2006), Koch (2002), Kaufman (1995), Lerner (2002), Leal ), Magalhães (2002), Moura (2001), Nunes (2007), among others. After the analysis and reflection of the data obtained, we conclude that the Pedagogical Coordinator as motivator of the process of reading, writing and textual production in the school context of the EJA is a reality not yet achieved, as it is lost in practices that are not within its competence as : Make registrations, issue declarations, spend part of the time in the school office busy with other specific activities of this sector, among others. These works consume the time that could be used for planning meetings, orientations to teachers, observations of the school reality regarding the teaching-learning process. With this, to understand the students' reality regarding the practices of reading, writing and textual production expressing the importance of persisting in activities that value these practices as a way to motivate students in the search for more knowledge, because through the mastery of these practices They may have the autonomy to seek knowledge and talk about what they think and what they feel thereby exercising their role as a citizen.

**Keywords:** EJA. Pedagogical Coordinator. Reading. Writing. Textual Production.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	57
Quadro 2.....	58
Quadro 3.....	60
Quadro 4.....	62
Quadro 5.....	63

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA E DA ESCRITA. 16</b>	
<b>3. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL-BREVE HISTÓRICO .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Leitura, Escrita e Produção Textual na EJA .....</b>	<b>26</b>
<b>4. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NA EJA.....</b>	<b>43</b>
<b>5. LEITURA E ESCRITA NA EJA-EXPLICITAÇÃO DE UMA PRÁTICA</b>	<b>55</b>
5.1 Sobre a realidade pesquisada.....	55
5.2 Sobre as percepções de Professores, Coordenador Pedagógico e Alunos ...	57
5.3 Análise das Produções Realizadas pelos Alunos.....	65
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura e produção de textos são práticas importantes na vida do ser humano, pois são atos de cidadania e através desses atos o ser humano/aluno pode expressar o que pensa e o que sente, aumenta sua capacidade discursiva e lingüística. Estando aptos a defender seu ponto de vista como seres críticos e também a produzir diferentes tipos de textos não só na escola, mas fora dela. No entanto, o que motiva este trabalho é compreender o porquê do Coordenador Pedagógico no contexto de prática de Leitura e Produção Textual com alunos da 5ª e 6ª série da Educação de Jovens e adultos (EJA), pois motivados por inúmeras causas, tais como, muitos professores falam que os alunos não escrevem corretamente, os textos produzidos por esses alunos são incoerentes, os alunos produzem pouco, etc.

Objetiva também destacar a importância do ensino dessas práticas em sala de aula da EJA, visando desenvolver nos alunos comportamentos leitores e escritores para que os mesmos participem de situações práticas e não apenas teóricas e com isso agilizem a organização de idéias e a interpretação do que é lido.

É necessário frisar que o público a ser trabalhado na Educação de Jovens e Adultos são pessoas que possuem experiência de vida, de leitura de mundo, logo o professor terá de levar em consideração o processo social, cultural, lingüístico e cognitivo desses alunos.

Este trabalho visa também caracterizar o papel do Coordenador Pedagógico como mediador na relação professor-aluno, fomentando nos professores o perfil de educador reflexivo que leva os alunos a participarem de forma eficiente de atividades da vida social que envolva ler e escrever, pois cabe a todo educador permitir que os alunos adquiram esses hábitos, utilizando seus conhecimentos prévios com o propósito de desenvolver a autonomia dos mesmos em relação aos conteúdos ensinados. Visto que os educandos da EJA são adultos e jovens trabalhadores que por algum motivo não puderam ou não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no período certo. Resgatando a auto-estima dos mesmos no que se refere à capacidade de aprender. Lembrando que o homem está sempre num processo de aprendizagem não importa a

idade, pois é importante que o homem aprenda a aprender, aprenda a fazer, aprenda a ser e aprenda a conviver.

Para a realização deste trabalho, foi empregada uma abordagem qualitativa que tem como caráter exploratório, estimular os entrevistados a pensar e falar livremente sobre algum tema, objeto e conceito. Ela faz emergir aspectos subjetivos, atinge motivações não explícitas ou mesmo não conscientes de forma espontânea. Envolveu-se nesta pesquisa os seguintes procedimentos: levantamento de bibliografia em bibliotecas públicas e particulares; registro fotográfico e coleta de dados em uma escola que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, através da aplicação de questionário e entrevista com Coordenadores Pedagógicos, professores de leitura e produção textual e com os alunos da EJA.

Este trabalho é composto por seis capítulos. No Primeiro Capítulo, cognominado Introdução, situa o leitor sobre o tema do trabalho, bem como os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do tema. Já no Segundo Capítulo, procuramos fazer uma retrospectiva em relação à história da leitura e da escrita, mostrando a importância desses elementos e a necessidade do homem em buscá-los como bens culturais, para que fosse possível a interação com os outros indivíduos e conseqüentemente sua evolução.

No Terceiro Capítulo, abordamos a alfabetização de adultos no Brasil. Fazendo uma recapitulação histórica dessa modalidade de ensino. Desde o período colonial até os dias atuais. Mostrando a importância que foi dada ao acesso de adultos no mundo da leitura e da escrita em vários períodos da história.

Bem como, apresentamos a importância leitura e da linguagem escrita para produzirmos e interpretarmos um texto. Levando-se em consideração as contribuições de Vigotsky à educação, o qual considera que a linguagem organiza o pensamento e a experiência do homem com o mundo. Ele destaca três processos psíquicos desenvolvidos no ser humano, a partir da linguagem: a linguagem medeia à relação com objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes; a linguagem permite elaborar conceitos, através de processo de abstração e generalização de características de pessoas, objetos, situações e ocorrências, etc.; a linguagem permite o intercâmbio social entre as pessoas, de modo a compartilharem informações e experiências

acumuladas na história da humanidade. É nesse contexto que incluo o coordenador pedagógico como um profissional que ao conhecer a realidade da escola deve propor aos professores essa prática pedagógica como forma de ajudar os alunos a desenvolverem competência comunicativa: gramatical ou linguística e textual. Para isso, o professor deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com textos utilizados em situações variadas de interação comunicativa, com o objetivo de desenvolver sua capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

O Quarto Capítulo é referente ao papel do Coordenador Pedagógico frente às práticas de leitura e produção textual na EJA. Este por sua vez é muito importante para a educação, visto que ele medeia o aprendizado, ou seja, a relação professor-aluno, através da adoção de uma concepção construtivista do ensino que considera o aluno como um ser dotado de inteligência, portanto capaz de desenvolver sua autonomia. Priorizando o diálogo, procurando ampliar a competência comunicativa dos alunos, a partir do desenvolvimento de outras competências como: a linguística, a sociolinguística, a pragmática e a textual, levando em consideração, no ensino da língua, o contexto em que o aluno se encontra, ou seja, ele orienta o professor a refletir como deverá agir para que seus alunos tenham um aprendizado eficiente.

O Quinto Capítulo está destinado à análise dos resultados da Pesquisa de Campo realizada em uma escola pública, localizada no município de São José de Ribamar. Os sujeitos da Pesquisa foram alunos de uma sala de aula de 5ª e 6ª séries da EJA. Neste Capítulo, farei a descrição da realidade dos alunos quanto à leitura e produção de textos, mostrando as dificuldades encontradas por esses alunos no processo de leitura e escrita, nas aulas de língua portuguesa. Também mostramos a dedicação do Coordenador Pedagógico juntamente com os professores em ajudar seus alunos nesse processo. Após coleta dos dados por meio de entrevista aplicada à Coordenadora Pedagógica, à professora de língua portuguesa e da produção textual dos alunos, relacionamos esses dados com as propostas dos PCNs para o ensino fundamental, durante a realização da análise dos dados coletados. (análise dos resultados). Os resultados do trabalho deverão ser conhecidos da escola para, no futuro, desenvolver programas que venham a curto e médio prazo ajudar na relação professor X aluno X aprendizagem, no que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

O Sexto Capítulo é composto pelas Considerações Finais. Estas desenvolvidas após a análise e reflexão de todas as etapas deste trabalho. Nele também trazemos algumas críticas e sugestões com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino de Jovens e Adultos não somente na escola supracitada, mas em qualquer outra que se interesse pelo assunto.

Ressaltamos que este trabalho está aberto a críticas e sugestões e pode se constituir o ponto de partida para que outros trabalhos na área da linguagem possam ser desenvolvidos.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA E DA ESCRITA

A leitura e a escrita são práticas que o homem sempre almejou conhecer, pois a história nos permite observar isto, através de registros de esforços realizados para se comunicar com seus semelhantes, através de sons, desenhos, dentre outros.

Entre nós a história da Leitura se inicia com muita discriminação, só aos senhores era assegurado esse direito e aos outros era usurpado, em nome da “superioridade da raça” como descobridores e benfeitores, permanecendo assim por longo período.

Até meados do século XIX, praticamente não existiam livros. O que serviam como manuais de leitura nas escolas eram textos autobiografados, relatos de viajantes, textos escritos manualmente como cartas, documentos de cartório, e a primeira Constituição do Império de 1827, especifica sobre a instrução pública, o código criminal e a bíblia também serviam como manuais de leitura nas raras escolas que existiam.

As escolas primárias praticamente não existiam, pois eram excluídos os escravos e, à mulher era dado um tipo de educação conhecida apenas por educação geral, para cumprirem as atividades domésticas.

Durante a colonização, as práticas escolares eram feitas nos engenhos e nos núcleos das fazendas por capelães, padres e mestres-escolas que eram contratados com este fim.

De 1800 a 1807 o Brasil mudou pouco em vários setores e, no ensino, nós continuávamos a trabalhar com a gramática de Reis Lobato, imposta por D. José I, rei de Portugal, que a exigiu não só na metrópole, mas em todas as suas colônias. A partir de 1808, começaram mudanças que se tornaram continuas até praticamente o fim do século. Nesse ano, a coroa portuguesa mudou-se para o Brasil, para fugir da perseguição dos franceses comandada por Napoleão Bonaparte. Tal fato aparentemente comum trouxe modificações para a língua falada no Brasil e, também, trouxe à tona o significado de nacionalidade e de independência.



Com a vinda da família real para o Brasil e a abertura dos portos, ocorreram transformações significativas nas relações sociais econômicas e culturais, surgindo à necessidade da instrução para a capacitação da força de trabalho, pois o mundo passava por transformações.

Na Europa as mudanças sociais e políticas, levaram a burguesia a alcançar o poder na França, na Áustria, Rússia, Prússia e, quase ao mesmo tempo, aconteceu a revolução Industrial da Inglaterra. O mundo inteiro passava por profundas mudanças, tanto na sociedade quanto nas idéias. Os homens mudaram seu ponto de vista sobre eles mesmos, tornaram-se mais fantasiosos, subjetivistas, individualistas e narcisistas.

O Brasil não ficou imune às essas transformações, embora tenha sido mais lentas, o importante é que a sociedade mudou e a aristocracia e o clero passaram a exercer cada vez menor influencia sobre o povo.

No que concerne à escrita, a história mostra que os seres humanos percorreram um longo caminho para construir o sistema da escrita alfabética, experimentando, construindo, reconstruindo ou ultrapassando diferentes possibilidades de registro de mensagens.

Na Pré-história, os seres humanos, submetidos às forças da natureza reuniram-se em grupos pelo instinto de sobrevivência e desenvolveram linguagens, formas de pensar, aprendizagens e conhecimentos na convivência social. Essas linguagens permitiram interpretar o mundo e compartilhar práticas sociais transformadoras, construindo significados culturais.

No início, as intenções comunicativas realizaram-se por sons (grunhidos, ruídos, tambores, etc.), sinais (fumaça), movimentos corporais (dança e outros) e desenhos. Nos primeiros registros escritos, os seres humanos comunicaram mensagens sobre a natureza e a vida social por meio de desenhos primitivos em pedras e rochas. Cada desenho tinha um significado na representação do mundo, mas nem sempre havia clareza desses escritos, concebidos como **escrita pictográfica**.

Com a ampliação da produção cultural, os sinais desenhados tornaram-se insuficientes para traduzirem as intenções comunicativas, havendo necessidade de outras formas de registro. Assim, surgiu a **escrita cuneiforme**, formada nas convenções

as quais os símbolos não tinham semelhança com o objeto representado. Mas ficava difícil criar símbolos que representassem cada conceito ou idéia. E inventou-se a possibilidade de se juntar duas ou mais unidades de escrita ou registro, de gestos e outros para comunicar novas mensagens. Porém, ainda havia problemas para representar nomes de pessoas e palavras abstratas, provocando o surgimento do **sistema fonográfico**, representando a fala, ou seja, o som da palavra, onde o som da sílaba era traduzido por símbolos.

Mais tarde, por volta de 800 a.C, os gregos inventaram o **alfabeto**, como um novo código comunicativo, separando dois conjuntos de signos: as vogais e as consoantes. As vogais, entendidas como signos que soam por si mesmos. As consoantes, chamadas áfonas, isto é, sem som, adquirindo significado sonoro quando acompanhadas de vogais ou signo complementar.

Assim, criou-se o **sistema de escrita alfabético ou fonético** que evoluiu com marcas de diferentes contextos socioculturais.

Na Língua Portuguesa, para representar a linguagem oral, usa-se cinco vogais (**A, E, I, O, U**), dezoito consoante (**G, H, J, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, X, Z**), além dos signos **K, W e Y** herdados da Língua Inglesa. As vogais soam por si mesmas e modificam seu som ao se combinarem com consoantes.

Desse modo, os seres humanos construíram o **sistema de escrita ideográfico e fonográfico**. O sistema de escrita ideográfico utiliza-se de sinais não relacionados à fala para representar idéias, sendo influenciado por contextos socioculturais. Portanto, geralmente é pictográfico, a exemplo de sinais de trânsito, logotipo, etc. O sistema de escrita fonográfico utiliza-se de símbolos, também arbitrários, relacionados diretamente às unidades sonoras de língua falada. Trata-se da escrita alfabética.

Essa história mostra o percurso humano na evolução do sistema da escrita, ultrapassando os momentos do desenho inicial das cavernas e a combinação de gestos e sinais pictográficos para construir um sistema de símbolos arbitrários e convencionais que media as relações socioculturais, de tempos históricos.

Com a invenção da escrita houve um grande progresso cultural e social aperfeiçoando a cultura oral e tornando possível o desenvolvimento da cultura eletrônica, tão presente nos dias atuais.

Convém ressaltar que, no desenvolvimento humano, o início da representação do mundo faz-se pela linguagem gestual, sonora, corporal e visual e, só mais tarde, desenvolve-se a linguagem oral. Com a oralidade já fazendo parte do seu mundo cultural, o ser humano começa a usar o desenho para representar ou significar um objeto e, posteriormente, uma idéia e a fala.

De início, o ser humano, mesmo na presença do objeto, desenha de memória o que conhece desse objeto. Com a evolução, desenha traços que identificam o objeto sem compreender seus significados, chegando a tornar os desenhos em linguagem escrita real. Assim, o desenho representa o texto discursivo e relaciona-se com a fala, assumindo uma relevância no desenvolvimento da escrita.

No ambiente cultural, segue-se o caminho da humanidade na criação da escrita para representar e significar o mundo: interação socialmente, através de gestos, sons, falas, desenhos e sistematizam-se símbolos e códigos lingüísticos.

Assim, o desenvolvimento da linguagem tem origem nas atividades sociais e históricas do ser humano no mundo, de acordo com as necessidades do contexto sociocultural. Em conseqüência, de forma paralela e inter-relacionada, desenvolveram-se diversas linguagens: gestual, corporal, visual, sonora, oral, alfabética, plástica etc.

### 3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL-BREVE HISTÓRICO

A Alfabetização de adultos é uma prática que teve início desde a chegada dos portugueses ao Brasil. Tendo como prioridade do projeto de colonização o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas. Os indígenas adultos foram submetidos a uma intensa ação cultural e educacional, embora os jesuítas priorizassem sua ação junto às crianças.

Nesse período, diversos materiais escritos foram produzidos como instrumentos para a catequese e a instrução dos indígenas, destacando-se, entre eles, as gramáticas da língua tupi e os catecismos ou doutrinas.

A primeira gramática foi escrita por José de Anchieta com o objetivo de sistematizar o que aqui ouvia, facilitar o trabalho dos seus colegas de ordem e garantir a possibilidade de perpetuação da tradição religiosa.

Posteriormente, os jesuítas, assim como os membros de outras ordens religiosas, também catequizaram e instruíram escravos. Essas experiências, no entanto, foram ainda menos estudadas, e pouco se sabe sobre as práticas desenvolvidas junto a esses sujeitos. Por outro lado, poucas parecem ter sido as experiências educacionais realizadas com mulheres adultas, pois poucas sabiam ao final do período colonial, ler e escrever.

O período após a expulsão dos jesuítas parece não ter tido experiências com a leitura e escrita, em relação à alfabetização de adultos, pois a ênfase da política pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias.

O século XIX pode ser considerado como um momento crucial no processo de progressiva institucionalização da escola no Brasil. Ao longo de todo período colonial houve diversas discussões, nas assembleias provinciais, de como se dariam os processos de inserção das então denominadas “camadas inferiores da sociedade” (homens e mulheres pobres livres, negros e negras, escravos, livres e libertos) nos processos formais de instrução. Nesse contexto, foram formuladas especificamente políticas de instrução para jovens e adultos.

Em 1885, foram trazidas as prescrições para o funcionamento das escolas, que estavam destinadas a receber alunos maiores de quinze anos. Logo, o ensino deveria

ser dividido em duas seções: uma para os que não tinham nenhuma instrução e outra para aqueles que já possuíam alguma. Deveria ser dado nas escolas noturnas criadas pelo governo na capital e na sede de cada termo, nas escolas dominicais, na escola da Casa de Detenção para os presos e na aula dos cegos no “Asilo de mendicidade”. Além disso, ainda era previsto que outras aulas para adultos poderiam ser dadas por professores gratuitamente, aos que a isso se propusessem. O ensino para adultos parecia assumir, em alguns casos, um caráter de missão para aqueles que a ele se propusessem, na medida em que os professores que já ensinavam durante o dia não recebiam nenhum salário ou gratificação a mais para abrir aulas noturnas. Parece se inserir, assim, em uma ampla rede de filantropia que se teceu no século XIX brasileiro, como forma de as elites contribuírem para a “regeneração” do povo.

Percebe-se, portanto, que o ensino para adultos tinha como uma de suas finalidades a “civilização” das camadas populares, considerada, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas. Através da educação, considerada a luz que levaria ao progresso das almas, poderiam se inserir ordeiramente na sociedade.

As aulas para adultos, deveriam se basear em um currículo diferenciado para homens e mulheres. A educação das mulheres adultas quando ocorria, deveria se pautar nas funções que deveriam desempenhar na sociedade, até então predominantemente ligadas ao espaço doméstico.

Na segunda metade do século XIX, observa-se em muitas províncias a criação de associações de intelectuais que, entre suas atividades, ministrava cursos para adultos como uma forma de “regenerar” a massa de pobres brancos, negros livres, libertos e até mesmo escravos.

No final do império com a Lei Saraiva, de 1881 a concepção de analfabeto como ignorante e incapaz torna-se ainda mais aguda, pois essa lei proibia os analfabetos de votarem. Os analfabetos são considerados como crianças, ou seja, incapazes de pensar por si próprios.

No período da República, foi ratificada em sua Constituição (1891), a proibição ao voto do analfabeto e a eliminação de eleitores por renda. O censo de 1890

mostrava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta. O que gerou entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de “vergonha”, diante dos países “adiantados”.

Com isso, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por intensas mobilizações em diversas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos. Nesse período não havia uma política nacional e centralizada de educação, o analfabeto continuou a ser considerado improdutivo, degenerado, viciado, servil e incapaz necessitando da ajuda das elites para sair da situação doentia que se encontrava. Ao mesmo tempo, a alfabetização em massa era referida em parte dos discursos como potencialmente perigosa, uma arma sobre a qual não se teria controle. Por isso a necessidade de, ao lado de alfabetizar, fornecer uma formação moral, que transformasse o analfabeto em alguém produtivo, livre de vícios.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, e volta da democracia no País, ganham novamente impulso às iniciativas de alfabetização de adultos. Em 1947, ensino primário já prevê o ensino supletivo, mas é em 1947 que o governo brasileiro lança, pela primeira vez, uma campanha de âmbito nacional visando alfabetizar a população, pois os altos índices de analfabetismo chegavam a mais da metade da população com 15 anos ou mais.

A alfabetização inicial estava prevista para ocorrer em três meses. Após essa etapa o primário seria feito em dois períodos de sete meses e, posteriormente, o adulto poderia fazer cursos voltados para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. É importante salientar que nesse período o aspecto redentor, missionário e assistencialista da alfabetização de adultos ainda permanecia.

No final dos anos 1950, críticas à Campanha foram realizadas pelos próprios participantes nela engajados. As mais contundentes partiram do grupo de Pernambuco, liderado por Paulo Freire que, no II Congresso Nacional de educação de adultos, realizado em 1958, indicava que a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. Por consequência, os materiais utilizados pelos alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com as crianças. Juntamente à essas novas práticas propostas, estava a concepção sobre o adulto

não-alfabetizado, que não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes.

Paralelamente à ação governamental, surgiram no final da década de 1950 e início da de 1960, movimentos de educação e cultura popular, muitos dos quais inspirados nas idéias de Paulo Freire. São exemplos desses movimentos: o MEB (Movimento de educação de Base), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), o Mcp (Movimento de Cultura popular) ligado à Prefeitura do Recife, Os CPCs (Centros Populares de cultura), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), o CePLAR (Campanha de Educação Popular, De Pé no chão Também se aprende a Ler, da prefeitura de Natal. O analfabetismo passa a ser visto não como uma causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social, com o saber e a cultura sendo valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimento; a educação deveria ser assim, dialógica e não bancária.

Durante o ano de 1963, encerrou-se a campanha Nacional de alfabetização que havia iniciado em 1947 e Paulo Freire assumiu elaborar um Plano Nacional de Alfabetização junto ao ministério da Educação. A interrupção desse processo se deu com o Golpe Militar de 31 de Março de 1964, quando muitos desses movimentos foram extintos, e seus participantes, perseguidos e exilados. A prática desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular foi substituída com o Golpe militar a um mero exercício de aprender a desenvolver o nome.

O MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967 e aplicado em 1969), que funcionava com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação. Reedita uma campanha em âmbito nacional conclamando a população a fazer a sua parte: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”, ou seja, o MOBREAL recrutava alfabetizadores sem muita exigência formativa, mostrando a despreocupação com o fazer e o saber docentes, pois qualquer um poderia também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa.

Os últimos anos do MOBREAL foram marcados por denúncias que culminaram na criação de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para apurar os

destinos e a aplicação de recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo. Pedagogicamente o MOBRAL também passa a ser criticado. Por não garantir a continuidade dos estudos, muitos adultos que se alfabetizaram através dele “desaprenderam” a ler e escrever.

O MOBRAL é extinto em 1985 com a Nova República, e o fim do Regime Militar e, em seu lugar, surge a Fundação Educar, que diferente do MOBRAL passou a fazer parte do ministério da educação, desenvolveu ações diretas de alfabetização. Ela apenas exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretaria de educação. Essa política teve curta duração, pois em 1990 (Ano Internacional de Alfabetização) em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhuma outra instância que assumisse suas funções. A partir de então o governo federal ausenta-se como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Após a nova Constituição Federal, promulgada em 1988 o direito à educação aos que ainda não haviam freqüentado ou concluído o ensino fundamental foi estendido. Os municípios iniciaram ou ampliaram a oferta de educação para jovens e adultos. Além disso, muitas experiências passaram a ser desenvolvidas em outros espaços, como universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais. Uma pluralidade de práticas de ensino passou a ser utilizadas, algumas influenciadas pelas descobertas recentes da Psicologia, da Linguística e da Educação que, com os estudos de Emília Ferreiro e com os trabalhos sobre letramento, forneceram subsídios para a compreensão de como se processa a construção das hipóteses acerca da leitura e da escrita pelos sujeitos não-alfabetizados.

Entre esses movimentos que emergiram principalmente no início dos anos 1990, destaca-se o MOVA (Movimento de Alfabetização), com uma nova configuração que procurava envolver o poder público e as iniciativas da sociedade civil. Os MOVAs tinham o ideário da educação popular como princípio de sua atuação: o Olhar diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização, a elaboração das propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos, a consideração dos sujeitos como co-participes do processo de formação.



Chegamos, então, ao século XXI, com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas: são quase 18 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever, segundo o IBGE, 2010, que chegaram a freqüentar uma escola, mas por falta de uso da leitura e da escrita, retornaram à posição anterior. Esse novo contingente estará fazendo parte do público participante da Educação de Jovens e Adultos.

Um aspecto a considerar diz respeito à língua portuguesa como conteúdo de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Em relação aos conteúdos do ensino, historicamente, percebe-se uma disputa de espaço entre língua oral e língua escrita. Nas primeiras experiências escolares, destacava-se a retórica como a arte de falar bem por meio de recursos da poética. Também o ensino da Gramática impôs-se como conteúdo autônomo e descritivo relevante no estudo da Língua Materna.

Fazendo um sobrevôo na história, vamos encontrar essa área do conhecimento sendo instituída no currículo das escolas como conteúdo obrigatório. Isto porque, na metade do século XVIII, o Marquês de Pombal torna obrigatório o Ensino da Língua Portuguesa enfatizando o ensino da gramática. Também na primeira lei de ensino do Brasil, publicada em 15 de outubro de 1827 (Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73), colocava-se como obrigatória a Língua Portuguesa, juntamente com Aritmética, História do Brasil e Religião Católica, sem especificação de conteúdos programáticos, que ficariam sob a responsabilidade das províncias. Mais tarde, a partir de 1837, o ensino secundário das províncias passa a ter como referência o currículo do Colégio Pedro II para definir os campos disciplinares, entre os quais se destacava a Língua Portuguesa.

Essa tendência permaneceu até 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro, cuja produção de textos escolares era controlada pelo governo, impondo a ideologia oficial às escolas no contexto nacional.

Com a Lei orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8529/46), o currículo nacional incluía as disciplinas: Leitura e Escrita, iniciação Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos Gerais, Desenho e Trabalhos Manuais,

Canto Orfeônico, Educação Física e Ensino Religioso. No Ensino Primário supletivo, a Língua Portuguesa no currículo registrava-se como Leitura, Linguagem Oral/escrita.

Na LDB nº 4024/61 não houve uma definição de currículo mínimo nacional, mas o parecer nº 121/65 reconhece quatro grandes áreas de conhecimentos no Ensino Primário: Língua Pátria, Aritmética, Ciências Naturais e Ciências Sociais, além das disciplinas obrigatórias como Educação Física e Ensino Religioso.

Com a Lei nº 5692/71, institui-se o ensino de 1º e 2º graus. O Ensino de 1º grau (atualmente Ensino fundamental) passa a ter oito anos obrigatórios, sendo fixadas, no Núcleo Comum do currículo, as seguintes disciplinas: Língua Nacional, Educação Aritmética, Educação Física, Ciências, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso. Nesse contexto, a Língua Nacional, no Ensino Fundamental, denominava-se Comunicação e Expressão, influenciada pela teoria da comunicação e enfatizando a competência comunicativa. Mas, mesmo com essa denominação, a gramática colocava-se dominante nos conteúdos curriculares. Também no final da década de 70, há um movimento de construção de novos referenciais teórico-metodológicos para o ensino da Linguagem, questionando as experiências curriculares e apontando novos rumos.

Nos anos de 1980, Comunicação e Expressão é substituída por Língua Portuguesa, demarcando o campo disciplinar. Atualmente, as teorias educacionais admitem possibilidades de currículo com organização disciplinar ou currículo integrado, relacionando campos disciplinares, a partir de problemas sociais reais.

### **3.1 Leitura e Escrita na Educação de Jovens e Adultos**

O ser humano tem necessidade de viver em comunidade, por isso, vive em permanente interação com a realidade que o cerca e com os seus semelhantes. Conseqüentemente, há troca de informações, isto é, ele aprende com os demais e também os ensina. A essa troca dá-se o nome de comunicação.

Para comunicar-se, expressar o que se sente e o que se sabe aos outros seres humanos, o homem utiliza um sistema organizado de sinais. Esse sistema é a linguagem que, segundo Cegalla (2005, p.541), também significa “faculdade que tem o ser humano

de associar uma imagem acústica e um som vocal a um conceito, e de utilizar o resultado para exteriorização do pensamento e interação social”.

Desse modo, por meio da linguagem, os seres humanos desenvolvem-se e transformam a sociedade, produzindo cultura. Esta sendo produção humana e social organiza o pensamento e ação dos sujeitos singulares e dos grupos culturais, interagindo dimensões expressiva, compreensiva, dialógica e criativa. Essas dimensões são consideradas as dimensões da linguagem.

- a) Dimensão Expressiva: Permite o desenvolvimento da sensibilidade, das emoções, da afetividade, da estética, da subjetividade e autonomia, etc.
- b) Dimensão Compreensiva: Constrói sentidos e significados para discernir, valorizar, interpretar, imaginar, comparar e elaborar significados. Traduz com novos signos ou códigos uma mensagem.
- c) Dimensão Dialógica: Faz-se presente nas interações humanas, mediando situações comunicativas e a construção de conhecimentos compartilhados.
- d) Dimensão Criativa: É produto e produtora de representações culturais sobre o mundo e os sujeitos, numa relação com esse mundo e com os outros. Constrói novas significações, partindo da cultura existente ou combinando partes.

Nas contribuições de Vigotsky à educação, percebe-se que o desenvolvimento da linguagem organiza o pensamento e a experiência humana com o mundo. Para ele, há uma relação recíproca entre linguagem e pensamento no desenvolvimento social do homem, porque interagem e articulam-se num movimento contínuo. O autor explica que quando as pessoas internalizam os sistemas de signos culturais que constituem a linguagem ao mesmo tempo transformam o pensamento sobre a realidade e suas capacidades críticas e criadoras, além de reorientarem suas práticas sociais. Nessa análise, a linguagem tem duas funções básicas: a de representação conceitual e a de interação social.

A linguagem como representação conceitual, é um sistema simbólico relevante na atividade psicológica (interna) do indivíduo. Ela organiza os signos em estruturas complexas (códigos) que tornam possível representar a realidade exterior, como objetos, ações, qualidades, e relações entre objetos.

Para ele, a origem do psiquismo humano relaciona-se ao trabalho social, em que há o emprego de instrumentos e signos ou ferramentas auxiliares, entre os quais a linguagem. Por meio desses instrumentos, o homem domina o ambiente e seu próprio comportamento.

Segundo ele três processos psíquicos desenvolvem-se nos seres humanos a partir da linguagem:

- A linguagem media a relação com objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes.
- A linguagem permite elaborar conceitos através de processo de abstração e generalização de características de pessoas, objetos, situações e ocorrências, etc.
- A linguagem permite o intercâmbio social entre pessoas de modo a compartilharem informações e experiências acumuladas na história da humanidade.

Já a linguagem, na sua função mediadora/interação social, contribui para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como a percepção, a atenção, a memória, etc. Principalmente por meio da fala, do sistema da escrita, do sistema numérico e outros sistemas de signos constroem-se significados compartilhados por determinados grupos culturais. Nesta visão, os signos e as palavras tornam-se meio de interação social e comunicação entre as pessoas e de desenvolvimento cognitivo. Portanto, a linguagem tanto expressa como reorganiza o pensamento do sujeito sobre a realidade.

A linguagem desenvolve-se na interação verbal dos interlocutores, por meio de presença física ou pela mediação dos textos, em contextos socioculturais específicos. Portanto, relaciona-se à produção de discursos, expressos por textos, que se organizam com o conhecimento que o interlocutor possui do assunto, de sua inserção nos contextos, de suas crenças, habilidades, valores e atitudes. (LIMA, 2007, p. 16-20).

Assim, os PCNs de 5ª à 8ª série do MEC definem texto como: “[...] texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 1998, p.21).

Ainda no que concerne à linguagem, essa pode ser manifestada por meio de palavras e de outros recursos. A linguagem escrita - expressa em livros, jornais, revistas - e a linguagem oral - expressa por meio do telefone, em rádios, televisão – são tipos de linguagem expressa por palavras, enquanto que a linguagem visual, encontrada em fotos, gravuras, desenhos; a linguagem auditiva, expressa através de sons de tambores, sirene, buzinas; e a linguagem mímica, expressa através de gestos, expressões, fisionomias, são formas de linguagem expressa por outros recursos.

Neste trabalho evidencia-se a linguagem escrita que, assim como as demais, é de suma importância na vida dos seres humanos. Em relação ao ensino da língua, a linguagem escrita é muito importante na prática de leitura e produção de textos, pois dá ao escritor/leitor a capacidade de entender ou expressar a mensagem através da escrita. Para isso, é importante que seja desenvolvido a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. A competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou lingüística e competência textual.

Segundo Travaglia (2006, p. 17), a competência gramatical ou lingüística é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, isto é, consideradas por estes usuários como seqüências próprias e típicas da língua em questão; e a competência textual é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas que, segundo Charolles (apud TRAVAGLIA, 2006, p. 18), seriam essencialmente as seguintes:

- a) **Capacidade formativa**, que possibilita aos usuários da língua produzir e compreender um número de textos que seria potencialmente ilimitado e, além disso, avaliar a boa ou má formação de um texto dado, ou que equivaleria mais ou menos a ser capaz de dizer se uma seqüência lingüística dada é ou não um texto, dentro da língua em uso.
- b) **Capacidade transformativa**, que possibilita aos usuários da língua modificar, de diferentes maneiras (reformular, parafrasear, resumir, etc.) e com diferentes fins, um texto sobre o qual a modificação foi feita. Por exemplo, verificar e saber se um resumo realmente é resumo de um texto dado;
- c) **Competência qualificativa**, que possibilita aos usuários da língua dizer a que tipo de texto pertence um dado texto, naturalmente segundo uma determinada tipologia. Por exemplo, dizer se é uma receita, uma anedota, uma reportagem, uma carta, um romance, uma narração, uma descrição, um discurso político, um sermão religioso, um artigo científico, um texto

literário, etc. Evidentemente a capacidade qualitativa tem a ver com a capacidade formativa, à medida que deve possibilitar ao usuário ser capaz de produzir um texto de determinado tipo.

E isso só pode ser realizado através do contato do aluno com a maior variedade possível de situação de interação comunicativa. Em outras palavras, como propõem Fonseca e Fonseca (apud TRAVAGLIA, 2006, p. 18), “é preciso realizar a abertura da aula à pluralidade dos discursos, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade”.

Com isso pode-se dizer que se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com textos utilizados em situações de interação comunicativa o mais variado possível, com o objetivo de desenvolver sua capacidade de produzir e compreender textos, nas mais diversas situações de comunicação.

Segundo Travaglia (2006, p. 19), uma ciência que estude o texto como a Linguística Textual é de extrema importância, pois a mesma vê o texto como espaço intersubjetivo, resultado da interação entre sujeitos da linguagem que atuam em uma situação de comunicação para atingir objetivos, ou seja, para a consecução de uma interação mediante o estabelecimento de efeitos de sentido pela mobilização de recursos lingüísticos que, em seu conjunto, constituem textos.

E é justamente isso que a Linguística Textual faz desde a década de 90, passa a considerar o texto como resultado do processo de interação de uma rede de elementos sociais, cognitivos e lingüísticos.

Koch (2006 p. 39) afirma:

Para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimentos: **conhecimento lingüístico**, que abrange o conhecimento gramatical e lexical, através do qual podemos compreender a organização do material lingüístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou seqüenciarão textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados; **conhecimento enciclopédico** refere-se aos conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção dos sentidos; **conhecimento interacional**, refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: **ilocucional**, que permiti-nos conhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em cada situação interacional, **comunicacional**, diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto, seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação, adequação do gênero textual à situação comunicativa;

**metacomunicativo** é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido, utilizando-se de vários tipos de ações lingüísticas configuradas no texto por meio de introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual; **superestrutural**, permitem a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

Koch (2006) considera como ponto de partida para a elucidação das questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos a concepção sociointeracional da linguagem, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Assim, “O produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual com vistas à produção de sentido”. (KOCH, 2002, p. 19)

Pode-se confirmar isso através da definição que Beaugrande (apud KOCH, 2002, p. 20) dá a texto, entendendo-o como “evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”.

Segundo Bakhtin (apud KOCH, 2002, p. 20), “trata-se, necessariamente, de um evento dialógico”, de interação entre sujeitos sociais, contemporâneo ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante.

Para Bakhtin (apud JOBIM & SOUZA, 1994, p. 110), a língua, como fato social, supõe para qualquer enunciado um direcionamento, quer dizer, o fato de orientar-se sempre para um outro. Sem isso um enunciado não pode existir. Para ele, toda enunciação é um diálogo; faz parte do processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.

Freire (2003) também defendeu a concepção dialógica da linguagem, no que se refere ao diálogo entre autor e leitor consciente que leva ao mundo a leitura da palavra. Para ele, o ato da leitura não inicia quando o leitor começa a ler, pois segundo ele o leitor já possui uma leitura prévia a leitura de mundo. Isso é afirmado por ele quando ele diz “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”. (FREIRE, 2003, p. 20)

Desse modo, a linguagem é considerada o meio pelo qual os indivíduos se comunicam e interagem entre si, sendo de suma importância na vida dos mesmos. Portanto, no ensino da leitura e da escrita, deve-se utilizar o texto para que haja uma aquisição significativa da mesma. Ensinar os alunos a pensar, a raciocinar visto que inúmeras atividades exigem conhecimento dessa linguagem, no que se diz respeito à leitura, compreensão/ produção de textos, capacidade de relacionar fatos, etc. Como diz Perini (apud TRAVAGLIA, 2006, p.20), esta prática “estaria no campo do desenvolvimento das habilidades de observação acerca da linguagem. Evidentemente tais habilidades são importantes nos vários campos do conhecimento humano e não só para o campo dos estudos da linguagem”.

Contudo, o ser humano/aluno estará apto a exercer sua cidadania e desenvolver sua autonomia frente à sociedade global, pois por meio da linguagem ele poderá compreender o mundo a sua volta, quer por meio da leitura ou da escrita.

Outro tema importante nesse processo é a leitura e produção de texto na EJA. Para falarmos sobre leitura e produção de textos na EJA, é necessário primeiro falarmos um pouco sobre seus alunos.

Os alunos que compõem esta modalidade de ensino em sua maioria passaram pela escola quando crianças e com certeza aprenderam algo do ponto de vista do saber socialmente produzido. Por isso é importante que ao trabalharmos com esses alunos, nos propormos a trabalhar de forma a valorizar seus conhecimentos prévios, partindo-se do conhecimento social e cultural sobre os mesmos buscando respostas para questões como: Quem são esses alunos? Como vivem, o que pensam, o que fazem? E, sobretudo, o que sabem sobre a leitura e a escrita e que conhecimento eles tem sobre esses objetos.

Nessa direção, Ferreiro, (apud MELO, 2001, p.108) mostra a necessidade de conhecermos os adultos em relação às condições existenciais, às formas de vida e de trabalho, às representações que constroem sobre a sociedade e a escola e as suas expectativas em relação ao processo de escolarização e às conseqüências dos resultados da aprendizagem para suas vidas. E diz que: “esses aspectos sócio-psicológicos e culturais devem sempre constituir-se em pré-requisitos para o estudo cognitivo em relação à aprendizagem do sistema de linguagem escrita.”



Ao procurarmos conhecer a vida desses alunos, desmistifica-se a concepção de que os analfabetos são pessoas desprovidas de conhecimento e passa-se a aceitá-los como seres inteligentes e como portadores de conhecimentos da língua, da mesma forma que se aceita que esses adultos não alfabetizados podem desenvolver muitas habilidades no que se refere a manejar técnicas artesanais complicadas, conhecer técnicas de cultivos, etc.

Ferreiro mostra a importância de conhecer o adulto do ponto de vista intelectual, os conhecimentos que eles já possuem em relação à linguagem escrita e como ele caminha rumo a novos conhecimentos. Para ela (apud MELO, 2001, p.116),

Ter uma atitude de respeito com os adultos significa ter clareza do que devemos respeitar para poder considerar uma ação alfabetizadora que tome como ponto de partida o que os adultos sabem em lugar de partir do que ignoram. Isso pressupõe romper com a nossa própria ignorância acerca dos sistemas de conceitos desses adultos bem como das suas condições de vida e experiências socioculturais.

Esses adultos buscam a escola por acreditarem nas mudanças que podem conseguir com a alfabetização. Para eles, quando se aprende a ler e escrever, aprende-se a pronunciar as palavras; é possível utilizar discursos elaborados, empregar as palavras coerentes, falar em língua culta; mudar a maneira de falar porque se conhecem outras coisas; até mudar a maneira formal de comportar-se. Independentemente, ou conjuntamente com essas mudanças na forma de falar, a maioria desses jovens e adultos admitem mudanças na forma de pensar, nos conhecimentos e nas possibilidades de mudanças nas condições de trabalho. Assim, “em um ponto quase todos os adultos estão de acordo: saber ler e escrever muda a vida cotidiana dá mais confiança em si mesmo, na própria capacidade de se expressarem, e permite superar a vergonha de não saber diante dos outros”.

Ferreiro (apud MELO, 2001, p. 110), concordando com Haddad (apud MELO, 1992, p. 4), afirma que esses jovens e adultos buscam a escolarização tardiamente e representam

[...] uma massa considerada de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso à escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como adolescente ou adulto para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância.

Com isso, esses alunos buscam sua autonomia frente à sociedade global, buscando sua independência, pois segundo Hara, 1992 (apud MELO, 2001, p. 118) “a segurança adquirida a partir da leitura e da escrita vai se ampliando para outras áreas. Incorporam a investigação dos porquês; buscam informações, não só para fatos da escrita, mas para muitos assuntos.”

Isso nos permite falar sobre a questão do aprendizado e do desenvolvimento para Vigotsky. O aprendizado através de interações com o meio físico, social e histórico possibilita o desenvolvimento de processos internos. Os diferentes contextos sociais e as possibilidades de interações propiciam processos diferenciados de aprendizagem, conhecimentos e formas de pensamento. O desenvolvimento e o aprendizado são processos distintos, que interagem na medida em que o aprendizado, fruto da interação social, é internalizado e organizado, estimulando processos internos de desenvolvimento. O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e após o aprendizado. Este é fundamental para o processo de desenvolvimento cognitivo. E é justamente esse processo que acontece com os alfabetizando jovens e adultos, capacitando-os à procura de novos conhecimentos a partir da autonomia na leitura e escrita.

Esse desenvolvimento cognitivo é fruto do aprendizado do indivíduo, decorrente da interação com o meio sociocultural, através do processo de mediação. A interação com o conhecimento construído é o ponto-chave para reflexão sobre o desenvolvimento e aprendizagem de adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados. Sendo o processo de interação muito importante para o funcionamento da sociedade.

A partir dessa concepção compreende-se a reconfiguração do desenvolvimento na fase adulta. Ferreiro juntamente com outros estudiosos deu uma grande contribuição para a educação de adultos, pois com seus estudos sobre essa modalidade de ensino, ela rompe com a visão inatista e determinista de que a partir de certa idade não se aprende mais conhecimentos novos, pois a fase adulta era considerada como a fase de estabilidade psicológica, com ausência de mudanças e um processo de decadência.

Deixando de considerar o desenvolvimento como um processo decorrente da aprendizagem mediada pela interação do indivíduo com o seu contexto social, pois o

conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos.

Foucambert (1994, p. 17) também discute essa mesma idéia quando fala que “aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo”, pois, o homem está sempre em busca de conhecimentos. Em um texto denominado “Modelo de Dascal”, Dascal 1992 (apud, KOCH, 2002, p. 17) diz que, talvez, a melhor caracterização da espécie Homo Sapiens repouse no anseio de seus membros pelo sentido. O homem seria assim, um “caçador de sentido”, um bem precioso, que se encontra para sempre de certa forma “escondido”.

Cabe falarmos sobre o materialismo dialético de Marx e Engels, no qual Vigotsky se inspirou. De acordo com essa abordagem, o homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se construindo num espaço social e no tempo histórico. É nessa perspectiva que Vigotsky (apud TERESA, 1995, p. 93) afirma que “O homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto. É visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.” É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sócio-interacionista.

Concordando com o que está supracitado, cabe citarmos alguns princípios da educação de jovens e adultos que têm como finalidade respeitar os costumes, valores e conhecimentos adquiridos no decorrer da vida desses alunos e o processo de interação no qual estão inseridos.

1. A educação de Jovens e Adultos deve abordar conteúdos básicos, disponibilizando, os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
2. O currículo deve ser variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre teoria e prática e o processo de ensino aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes.

3. O respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana.

Levando também em consideração o que Paulo Freire (2006, p.11) disse que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir na leitura daquela”; considerando, ainda, que quando os adultos vão para a escola eles já possuem um conhecimento na bagagem, o que deve ser feito é partir desses conhecimentos para a produção de novos conhecimentos para que o ensino tenha mais sentido e seja mais proveitoso, tendo em vista à situação constrangedora e extremamente chata de sermos tratados como alheios a determinado assunto do qual temos algum conhecimento.

Para Piaget (apud, Márcia Amaral, 2000), o conhecimento é organização, explicação, estruturação a partir do que é vivenciado, da experiência e das estruturas internas do sujeito. Para ele é o processo de equilíbrio que rege a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, sendo conseqüentemente (ou concomitantemente) a construção das estruturas do conhecimento, ou seja, o espaço textual representa um espaço no qual se manifesta o processo de equilíbrio, este sendo muito importante no desenvolvimento intelectual do sujeito.

Isto porque, quando o sujeito é chamado a escrever um texto, ele se sente provocado a estruturar e reestruturar consecutivamente as suas experiências e idéias, a fim de dar forma para os seus escritos, os quais representam o produto solicitado. Nesse movimento criativo de criação própria, o autor num primeiro momento, necessita interagir com a proposta solicitada, mobilizar suas estruturas endógena (o conhecimento se desenvolve à medida que as estruturas cognitivas antigas vão se transformando) a fim de estabelecer relações entre o que o meio lhe solicita e o que ele possui enquanto repertório de conhecimentos já construídos. Posteriormente o sujeito começa a realizar outra etapa, que é a de produção textual propriamente dita, a qual representa o produto dessa interação entre aluno e proposta de trabalho. Nesse processo, a produção textual envolve, sobretudo, a ação do autor desenrolando-se rumo à incorporação de novos elementos em seu sistema de relações.

De uma parte, o conhecimento não procede em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se impoiam. O conhecimento resultaria de

interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. (AMARAL, 2000, p. 31)

Produzir textos envolve uma série de interações, seja com o professor, com os amigos. Além de ser situação que envolve transformações, mudanças, as quais podem ocorrer a partir de uma sugestão, de uma conversa com o amigo, da leitura de outro texto, da própria revisão, a qual representa o olhar crítico sobre a própria criação.

Enfim, todas essas situações que fazem parte da produção de um texto configuram o caminho rumo à construção do conhecimento porque envolvem mudanças e, principalmente, a compreensão dos processos que conduziram a tais mudanças, já que esses processos foram vivenciados pelo próprio sujeito-autor, o qual elaborou, refletiu, coordenou as opiniões alheias e deliberou a respeito da forma final do seu texto.

Por tudo mencionado, faz-se necessário trabalhar com leitura e produção de textos na EJA, pois é uma forma de viabilizar a inserção desses alunos na sociedade letrada, visto que é através da leitura e produção de textos que ampliamos nossa visão de mundo, devolvemos a compreensão, a comunicação e o senso crítico, sendo ambas portas para vivermos plenamente nossa cidadania, transformando a nós mesmos e a realidade em nossa volta.

Temos, portanto, como objetivos gerais da Língua Portuguesa na EJA-Ensino Fundamental:

- ❖ Produzir textos orais e escritos (coesos e coerentes), adequados à circunstância da interação verbal, envolvendo diversos interlocutores, objetivos, assuntos e situações sociais formais e informais;
- ❖ Ampliar o uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações comunicativas, com base na diversidade de textos produzidos socialmente;
- ❖ Compreender e interpretar intenções comunicativas em diversos textos usados nas situações do cotidiano social;

- ❖ Usar a leitura como instrumento de informação, aprendizagem e lazer, conhecendo e apreciando criações literárias diversas;
- ❖ Conhecer e usar procedimentos de análise de textos, identificando características, formas e aspectos relevantes;
- ❖ Reconstruir ou elaborar novos textos a partir de textos analisados ou partes de textos, fazendo resumos, esquemas e outras modalidades textuais;
- ❖ Valorizar a construção da linguagem no aperfeiçoamento das relações pessoais, favorecendo o diálogo, o pensar, a expressão e a interpretação de sentimento, experiências, idéias e opiniões;
- ❖ Analisar criticamente o uso da língua como veículo de valores, atitudes e preconceitos de classe, religião, gênero e etnia;

A leitura de um texto é um processo de construção de significados e sentidos, a partir de expectativas do leitor, de seu conhecimento sobre o assunto, do autor, do gênero e dos contextos. Segundo Terezinha Nunes (2007, p. 94), “não se lê apenas para alcançar um decifrado, mas para conhecer o significado de um recado, para aprender sobre um assunto ou ainda como diversão”. Desse modo, trata-se de uma aprendizagem que requer compreensão de sentidos da mensagem, capacidade de análise das informações, componentes, estilos e características textuais, bem como de apreciar, julgar e selecionar informações.

Vários objetivos devem direcionar a atividade de leitura na vida adulta, devendo ser trabalhadas nas salas de aula da EJA:

- ◆ Ler para buscar informação precisa;
- ◆ Ler para seguir instrução;
- ◆ Ler para obter informação de caráter geral;
- ◆ Ler para ampliar conhecimentos;
- ◆ Ler para revisar escrita própria;

- ◆ Ler por lazer e prazer;
- ◆ Ler para comunicar um texto a um grande público;
- ◆ Ler em voz alta para exercitar a pronúncia e a influência;
- ◆ Ler para verificar aprendizagens etc.

No que se refere à produção de textos, as propostas pedagógicas devem envolver temáticas e formas de procedimentos que tenham significado para o aluno, que se relacionem com o seu cotidiano. Além disso, devem despertar conceber o sujeito produtor de textos enquanto autor, com idéias próprias, as quais devem ser valorizadas.

Desse modo, a prática escolar deve envolver a variedade de textos nos seus diferentes usos sociais, oferecendo oportunidades para o aluno interagir com essa variedade textual e construir conhecimentos, pois o uso da língua escrita em diversas situações pode mostrar ao aluno que ela tem várias utilidades, podendo ser uma forma de comunicação, de registro para auxílio da memória, de obtenção de informação sobre o mundo, etc.

Essa variedade de usos pode também mostrar ao aluno que distintas formas de linguagem aparecem quando o uso da língua visa diferentes finalidades, um aspecto da aprendizagem da língua escrita pouco conhecido hoje, pois na vida cotidiana existem vários tipos de textos que possuem linguagem e estrutura específicas e têm diversos usos sociais. Comumente encontram-se textos com a função de informar, de divertir, de convencer, ou seduzir. Esses textos reais devem mediar à aprendizagem da língua escrita e com isso auxiliar no desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Vejamos as características desses textos e concomitantemente a importância da aprendizagem deles pelos alunos:

- ❖ **Textos literários:** São textos que privilegiam a mensagem pela própria mensagem. Barthes (apud KAUFMAN, 1995, p. 20) diz que o verbo “escrever” converte-se em verbo intransitivo: o escritor detém-se na própria escrita, joga os recursos lingüísticos, transgredindo, com freqüência, as regras da linguagem para liberar sua imaginação e fantasia na criação de mundos fictícios. Os textos literários exigem que o leitor compartilhe do jogo da imaginação para captar o

sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos. Tipos de textos literários: o conto, a novela, a obra teatral, o poema.

- ❖ **Textos Jornalísticos:** São textos encontrados em jornais, revistas, periódicos, mostra um claro predomínio da função informativa da linguagem; trazem os fatos mais relevantes no momento em que acontecem. Os textos jornalísticos apresentam diferentes seções. As mais comuns são as notícias, os artigos de opinião, as entrevistas, as reportagens, as crônicas, as resenhas de espetáculos;
- ❖ **Textos de Informação Científica:** Esta categoria inclui textos cujos conteúdos provêm do campo das ciências em geral. Nele incluem frases claras, em que não há ambigüidade sintática, ou semântica, e levam em consideração o significado mais conhecido, mais difundido das palavras. O vocabulário é preciso. Geralmente, estes textos não incluem vocabulários a que possam ser atribuídos uma multiplicidade de significados, isto é, evitam os termos polissêmicos e, quando isso não é possível, estabelecem mediante definições operatórias o significado que deve ser atribuído ao termo polissêmico nesse contexto. Temos como tipos de textos: a nota enciclopédica, o relato de experimentos, a monografia, o relato histórico;
- ❖ **Textos Instrucionais:** Estes textos dão orientações para a realização das mais diversas atividades, como jogar, preparar uma comida, cuidar de plantas ou animais domésticos, usar um aparelho eletrônico, consertar um carro, etc. Dentro desta categoria, encontramos desde as mais simples receitas culinárias até os complexos manuais de instrução para montar um motor de avião. Existem numerosas variedades de textos instrucionais: além de receitas manuais, estão os regulamentos, estatutos, contratos, instruções, etc. Mas todos eles, independente de sua complexidade, compartilham da função apelativa, à medida que prescrevem ações e empregam a trama descritiva para representar o processo a ser seguido na tarefa empreendida.
- ❖ **Textos Epistolares:** Estes textos procuram estabelecer uma comunicação por escrito com o destinatário ausente, identificado no texto através do cabeçalho. Pode tratar-se de um indivíduo (um amigo, um parente, o gerente de uma empresa, o diretor de um colégio), ou de um conjunto de indivíduos designados de



forma coletiva (conselho editorial, junta diretora). Esses textos reconhecem como portador este pedaço de papel que, de forma metonímica, denomina-se carta, convite ou solicitação, dependendo das características contidas nos textos. Apresentam 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. O grau de familiaridade existente entre emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo; se o texto é dirigido a um familiar ou a um amigo, opta-se por um estilo informal; caso contrário, se o destinatário é desconhecido ou ocupa o nível superior em relação assimétrica (empregador em relação ao empregado, diretor em relação ao aluno, etc.), impõem-se o estilo formal.

- ❖ **Textos Humorísticos:** Tem como interação primordial provocar o riso mediante recursos lingüísticos e/ou iconográficos que alteram ou quebram a ordem natural dos fatos ou acontecimentos, ou que deformam as características das personagens. Os recursos mais freqüentes são a zombaria, a ironia, a sátira, a caricatura, o sarcasmo.

Entre os textos humorísticos, destacam-se as histórias em quadrinhos cômicas ou historietas de humor que, estando amplamente difundidas em nosso meio social, já são aceitas e valorizadas nas aulas.

- ❖ **Textos Publicitários:** Estes textos, que estão estritamente relacionados com as expectativas e as preocupações da comunidade, são os indicadores típicos da sociedade de consumo; informam sobre o que se vende com intenção de criar no receptor a necessidade de comprar. A informação é parcial à medida que apresenta somente o positivo, porque procura transformar aquilo que oferece em objeto de desejo. São construídos em torno da função apelativa da linguagem, pois buscam como efeito modificador comportamentos; portanto, manipulam a linguagem em virtude do que se propõem obter do receptor. Este propósito habilita tanto a transparência como a opacidade; a linguagem neutra, sem adornos, como a

linguagem figurada. A linguagem econômica do anúncio publicitário ou a complexa retórica da propaganda política dirigem-se às emoções, sentimentos e fantasias culturais do público.

Contudo, pode-se dizer que é importante o ensino simultâneo da leitura e da escrita e da prática de produção textual através da mediação do texto para auxiliar no desenvolvimento do senso crítico dos alunos e prepará-los para várias situações do cotidiano. É neste cenário que é importante o papel do coordenador pedagógico, pois o mesmo deve tomar uma posição de motivador dessas atividades no contexto escolar. Levando o grupo de professores a refletir sobre a necessidade de relacionar essas políticas à realidade dos alunos em sala de aula e conseqüentemente fora dela.

#### **4 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA**

O contexto atual da educação no processo didático pedagógico é o da gestão democrática que busca desenvolver uma gestão participativa, tendo o Coordenador Pedagógico como mediador das ligações entre escola-comunidade-família. Com o objetivo de buscar uma educação de qualidade e formar cidadãos conscientes, críticos e capazes de exercerem sua cidadania, pois a escola tem como finalidade construir um novo cidadão com uma visão crítico reflexiva capaz de atuar dentro e fora da mesma com autonomia

O Coordenador Pedagógico é o que auxilia e contribui para melhoria do processo ensino-aprendizagem, objetivando assim uma educação de qualidade, mas para isso ele deverá ter clareza da realidade na qual está inserido para que venha desenvolver o seu papel de forma eficiente, pois

“não se deve coordenar uma instituição, mas um processo de aprendizagem e de desenvolvimento tão complexos como os que temos nas escolas. Que os que desejam se responsabilizar por essa importante função vejam aqui um convite para criar um estilo de coordenar”. (Augusto Silvana em desafios do coordenador pedagógico. Nova escola, maio de 2006)

O intermédio do desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) conjunto com a comunidade escolar com base na vivência dessa comunidade é um passo rumo a essa democracia, pois nesse momento ele irá orientar professores no sentido de refletirem sobre os princípios e objetivos educacionais, forma de avaliação, currículo, analisar a relação entre professor e aluno e conseqüentemente a relação dentro e fora da escola. Tudo isso com o objetivo de contribuir para uma educação de qualidade pautada na democracia e desenvolvimento do educando que é a função primordial da escola. Visto que, o Planejamento escolar possui um papel de grande importância dentro das instituições de ensino e deve ser visto a partir da realidade de cada escola. Por isso o mesmo deve ser flexível para se adequar às diversas realidades e objetivos.

Então, o caminho a ser traçado no planejamento depende de quais objetivos a serem alcançados, quais os métodos a serem adotados para que seja alcançada sua finalidade, pois

“Planejar implica em pelo menos três movimentos: que se tenha clareza de onde se quer chegar; que se consiga dimensionar a que distância se está desse ponto de chegada; e que se defina o que se deve fazer para diminuir essa distância”. (Planejamento e trabalho coletivo, Ângela Sousa; Ricardo de Souza, p.1)

Deve-se levar em consideração neste contexto a importância do Coordenador Pedagógico como mediador/facilitador deste trabalho dentro do ambiente escolar, pois o mesmo tem como atividades peculiares:

- Orientar, formar professores;
- Garantir a realização semanal do horário de trabalho pedagógico coletivo;
- Organizar encontros de docentes por área e por séries;
- Dar atendimento individual a professores;
- Fornecer base teórica para nortear a reflexão sobre as práticas pedagógicas;
- Conhecer o desempenho da escola em avaliações internas e externas;
- Dar coerência aos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas visando à intertextualidade;
- Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
- Favorecer, como mediadores, a construção da identidade escolar por meio de propostas pedagógicas genuínas e de qualidade;
- Atuar como parte de um grupo, articulando-se com os demais setores, realizando estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado;
- Participar da construção do plano de trabalho, visando promover o fortalecimento da autonomia escolar;
- Realizar processos de avaliação institucional e permitam verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas;

- Formular propostas a partir de indicadores, inclusive os resultantes de avaliações institucionais, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo programas de educação continuada para o conjunto das escolas;
- Mediar às relações entre professores, alunos e gestão da escola

Este deve desenvolver seu trabalho sempre valorizando o coletivo. Dando espaço para o planejamento participativo, onde todos trabalham juntos, contribuem de formas diferentes, mas com um único objetivo a ser alcançado. Um educador que valorize o olhar reflexivo na orientação do trabalho escolar, a relação professor-aluno promovendo a participação de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever, pois cabe a todo educador permitir que os alunos adquiram esses hábitos visto que através da leitura podemos dar um sentido/significado à escrita.

Trabalhar na educação de Jovens e Adultos é um desafio para os professores. Assim sendo, o professor deve motivar a leitura e a escrita de forma a possibilitar os alunos a utilizarem seus conhecimentos prévios, com o propósito de desenvolver a autonomia dos mesmos em relação aos conteúdos. E o Coordenador Pedagógico tem uma contribuição de suma importância nesse processo, pois tem como verificar o desempenho dos alunos quanto ao processo de Leitura e Produção Textual de diversas maneiras e com base no resultado obtido analisar/refletir sobre a realidade da escola em que trabalha. Podendo orientar o processo ensino-aprendizagem dando ênfase às essas práticas ou reforçando essas habilidades tão importantes para a vida do cidadão e que são práticas importantíssimas na vida do ser humano/aluno, pois o texto é um processo de interação e o aluno, ao interagir com ele, deve estar apto a interpretá-lo e saber se está coerente ou não.

“Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, ou seja, é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (PCN’S, BRASIL, 1998, p. 57).

Visto que, a sociedade em que vivemos está em constante evolução nas suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar e agir das novas gerações.

Diante disso, é essencial que haja uma nova forma de ver a instituição educativa, e principalmente as novas funções do professor, uma nova cultura profissional, e uma mudança no posicionamento de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente, ou seja, a profissão docente deve adotar outra concepção à qual fala Ibernón (2006, p. 7)

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora... Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizastes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais racional, mais dialógico, mais cultura-contextual e comunitário.

O professor tem que adotar uma concepção construtivista de ensino em que considera o sujeito, segundo Gadotti (1996, p. 73), “ativo e que faz elaborações inteligentes”. Negando aquela concepção behaviorista de aprendizagem como acúmulo linear de informações, recepção e armazenamento de informações de fora. E a concepção bancária, na qual o educador não comunica, faz comunicados, a qual nos alerta Paulo Freire.

O professor reflexivo é muito importante na sociedade em que vivemos, visto que vivemos numa sociedade em que o conhecimento está sendo mais cada vez mais valorizado. Contudo, um profissional com essa postura ajuda o aluno a ser mais independente, pois ele organiza as situações de aprendizagem, faz intervenções pedagógicas auxiliando os alunos em suas próprias construções. Tornando sua atuação muito importante para que os alunos avancem, aprendam e desenvolvam suas competências, principalmente no que se refere à leitura e Produção de texto.

Segundo Gadotti (2007, p. 39)

O alfabetizador é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento. Para exercer essa mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo. Como dizia Piaget, é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros.

O professor reflexivo não simplesmente transmite o conteúdo a ser ensinado, mas procura conhecer a cada dia mais os seus alunos para poder criar meios

para que eles aprendam os conteúdos ensinados. Ele está sempre aberto a questionamentos e dificuldades dos alunos. Para ele o diálogo é primordial no processo de ensino-aprendizagem.

O profissional tem que ter autonomia, saber tomar decisões sobre os problemas profissionais da sua prática no dia-a-dia, levar em consideração o contexto em que está o educando e se adequar a eles metodologicamente, adotar um ensino não técnico, como transmissão de conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção, um conhecimento que permite mudanças e que analisa a educação como um compromisso político cheio de valores éticos e morais, tendo em vista que o contexto em que ele trabalha é diversificado, logo ele não pode exercer sua função transmitindo um conhecimento acadêmico, pois em sua profissão exerce também outras funções como: motivação luta contra a exclusão social, participação, relações com estruturas sociais e com a comunidade, entre outros.

E tudo isso requer que o profissional atue de forma inteligente e flexível diante das situações incertas e imprevistas. Não construindo sua identidade profissional com base na sua formação acadêmica como diz Magalhães (2002, p. 104), - “Eu sou professor de Matemática!”, “Eu ensino Inglês!”, colocando ênfase nas disciplinas que lecionam, como se sua identidade fosse determinada pela natureza das suas atividades profissionais, mas se colocar na posição de observador do seu contexto, como diz Gramsci (apud GADOTTI, 1996, p. 57), “o educador é pesquisador: estuda, propõe, organiza, observa, intervém, testa seu referencial teórico”. Características que são de grande importância na construção de um professor reflexivo. E com isso procura formas para solucionar os problemas.

Portanto, é conveniente falarmos sobre o conceito e entendimento de professor reflexivo que consideramos de suma importância na aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Alarcão (2005, p. 41),

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

O professor reflexivo reflete na situação que o cerca, e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática. Ele vai além das aparências imediatas, ele desvela, reflete, discute, estuda criticamente, buscando conhecer melhor o tema problematizado.

Segundo Schön (apud LEAL, 2006, p. 114), idealizador do conceito de professor reflexivo, existem três conceitos que integram esse pensamento: o conhecimento -na- ação (tácito); a reflexão -na- ação (pensar sobre a ação); reflexão sobre a ação e sobre a reflexão -na- ação. Vejamos cada um desses conceitos.

Antes de falarmos sobre o conhecimento- na- ação é importante falarmos um pouco sobre “conhecimento”. Segundo Cortella (2006, p. 56), é fundamental notar que a compreensão mais presente em nosso sistema educacional é aquela que entende conhecimento como descoberta, pois quando lidamos com um conhecimento qualquer, sempre nos preocupamos em julgar se é válido ou correto, isto é qual é seu valor de verdade, por isso é considerado parte intrínseca de uma teoria do conhecimento refletir sobre a verdade.

Conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto; tem que haver um sujeito que conhece o objeto que é conhecido, mas a verdade não está nem no pólo sujeito nem no pólo objeto e sim na relação entre eles. E essa relação se dá no tempo, por isso podemos dizer que a verdade é histórica, não sendo absoluta nem eterna. A relação com o mundo não é individual, mas coletiva, social. Portanto a verdade e o conhecimento são histórico, social e cultural. São resultantes do esforço de um grupo determinado de homens e mulheres com elementos disponíveis na sua cultura e no tempo em que vivem, para construir referências que orientam o sentido da ação humana e o sentido da existência.

Por isso, é crucial produzirmos uma reflexão em torno da relação entre educação e o conhecimento como construção, pois algo que é considerado verdade numa sociedade pode não ser considerado verdade em outra, ou pode ser em um dado momento histórico e não ser em outro, ou seja, por essa concepção, a Verdade/Conhecimento não é descoberta (como é vista pelo sistema educacional), mas sim uma construção cultural e por tanto, mutável.



Logo, é importante que o professor faça uma reflexão sobre a concepção de conhecimento na sua prática pedagógica, para que ele não venha negar aos alunos a compreensão de suas condições culturais, históricas e sociais de produção de conhecimento, e com isso reforçar a idéia de impotência e incapacidade cognitiva dos mesmos, mas ao abordar cada novo tema, partir sempre do momento em que se encontram os alfabetizandos, de suas condições de chegada, de sua linguagem, das suas concepções de mundo, concordando com o que Libâneo (1994, p. 105) diz:

O trabalho somente é frutífero quando o ensino dos conhecimentos e dos métodos de adquirir e aplicar conhecimentos se convertem em conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do aluno. O objetivo da escola e do professor é formar pessoas inteligentes, aptos para desenvolver ao máximo possível suas capacidades mentais, seja na vida prática através do estudo das matérias de ensino. O professor deve dar-se por satisfeito somente quando os alunos compreendem solidamente a matéria, são capazes de pensar de forma independente e criativa sobre ela e aplicar o que foi assimilado.

Contudo, o conhecimento –na- ação, ou conhecimento tácito, seria aquele construído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes, sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Esse conceito torna-se fundamental para uma postura reflexiva. Tornando-se de suma importância conhecer e valorizar esses conhecimentos que são construídos pelos professores, seja através de uma reflexão teórica, ou através desses processos eminentemente assistemáticos.

No que se refere à reflexão na ação, Schön 1995, p. 83 (apud, Leal, 2006, p. 114) considera que pode ser desenvolvida numa série de momentos subitamente combinados numa habilidosa prática de ensino no qual,

Existe, primeiramente, um momento de surpresa, em que o professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese: por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão –na- ação não exige palavras.

Ao falarmos sobre Reflexão sobre a reflexão- na –ação, pressuposto de Schön, é necessário dizer que o professor precisa garantir não apenas o estímulo às estratégias de refletir sobre a prática cotidiana, mas também é preciso garantir as estratégias de registrar e teorizar sobre essa prática.

É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão – na – ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão- na- ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (LEAL, 2006, p. 115)

Assim, o professor reflexivo que está sempre preocupado com sua ação em sala de aula é aquele que segundo Zeichner e Liston (apud LEAL, 1996, p. 116), define: “ao avaliar o seu próprio trabalho ele se submete a questionamentos mais amplos como “os resultados são bons, para quem e de que maneira” e não simplesmente restringir-se a “os meus objetivos foram atingidos”.

Perrenoud (apud LEAL, 2006, p. 117) também define um profissional reflexivo como:

Um profissional que aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes.

Contudo, é importante citarmos algumas características e benefícios do professor reflexivo, segundo Zeichner e Liston<sup>1</sup>:

❖ Características do Professor reflexivo:

1. Tentam resolver os problemas de sala de aula;
2. Estão cientes das suposições e valores que trazem para o ensino;
3. São sensíveis ao contexto institucional e cultural em que ensinam (segue a metodologia, as regras da escola, etc.);
4. Participam no desenvolvimento curricular e envolvem-se nos projetos de mudança da escola;
5. Assumem responsabilidades pelo próprio desenvolvimento profissional.

❖ Benefícios das práticas reflexivas:

1. Ser um Professor Reflexivo liberta os professores do comportamento rotineiro;

<sup>1</sup> Encontrados no artigo O Professor Reflexivo, Características de Professores Reflexivos, disponível no site <http://www.fef.br/capacitacao/ver.php?ArtID=389>, acessado 29 de maio de 2009.

2. Ser um Professor Reflexivo capacita-o para agir de maneira deliberada;
3. Ser Professor Reflexivo melhora a prática de ensino;

Portanto, o Professor com uma postura reflexiva é muito importante na Educação de Jovens e Adultos, pois ele com certeza irá contribuir para um desenvolvimento intelectual de seus alunos desenvolvendo neles a autonomia e com isso irá aumentar a auto-estima dos mesmos e ajudá-los a desenvolver uma postura mais firme frente a sociedade, pois a LDB 9394 / 96 traz no Art. 37 § 1º p. 120 que:

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

Essas oportunidades visam não tornarem-se empecilhos para jovens e adultos, que não tiveram acesso a esses níveis de ensino na idade apropriada, reconhecendo assim o direito de todos à educação e dando a oportunidade de todos terem acesso à educação não importando o seu grau de conhecimento ou de intelectualidade.

Levando em consideração a pedagogia da autonomia de Freire (1996, p. 4-15),

esta é fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando... e que sem esse respeito o ensino tornar-se-á inautêntico, vazio e inoperante. [...] O Professor que pensa certo, deixa transparecer aos educandos que uma boniteza de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervir no mundo (...). Ensinar, aprender e pesquisar lida com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção ainda não existente.

Mas afinal o que é Autonomia?

A palavra Autonomia vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. (GADOTTI, 2006, p. 13).

Nesse sentido, o aluno autônomo seria aquele que tem capacidade de se autogovernar, é aquele que exerce sua prática social, é aquele que por si só está apto a descobrir a verdade, porém segundo o autor supracitado diz que “sabe-se que não existe

uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente”.

Então, é importante que Professor Reflexivo transponha essa visão reflexiva para sala de aula da EJA, no que se refere aos conteúdos da disciplina, e em especial a leitura e produção de textos, visando essa autonomia dos educandos.

Contudo é importante que o professor reflexivo:

- ❖ Reflita sobre sua experiência em relação à aprendizagem da leitura e da escrita para ajudar na compreensão da realidade de seus alunos, pois segundo Leal (2006, p. 17), “as lições advindas da experiência de vida são recursos para o ensino desde que possam ser utilizados como matrizes para uma reflexão crítica no confronto entre a identidade e a experiência do professor e aqueles de seus alunos”.
- ❖ Seja mediador no ensino-aprendizagem da leitura e escrita, saiba contornar as diferenças socioculturais cujos níveis de apropriação da leitura e da escrita são diferentes em relação a ele e ao aluno. Não deixando suas práticas discursivas substituir as práticas discursivas dos alunos. A esse propósito, veja o que Kleiman, 2003, p. 49 (apud, LEAL, 2006, p. 55) diz: “a interação na sala de aula de alfabetização de jovens e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante”.
- ❖ Cabe ao professor reflexivo abrir o espaço da sala de aula às práticas discursivas dos seus alunos, tendo em vista que eles já possuem conhecimentos prévios em relação à escrita e a vários assuntos. E com isso oferecer-lhes a oportunidade para que suas interações sejam tanto pelas práticas discursivas do seu grupo social quanto pelas práticas discursivas dos grupos detentores da escrita. Concordando com o que Magalhães, 2003 (apud LEAL, 2006, p. 56) fala sobre escrita, “a escrita cria possibilidades de novas relações sociais e, sobretudo, media essas relações”.
- ❖ O professor Reflexivo deve desenvolver em seus alunos a competência comunicativa (que é a capacidade para compreender e produzir mensagens

coerentes), que irá lhe auxiliar no desenvolvimento e compreensão da leitura e produção de textos, ajudando-os conseqüentemente no que se refere à coesão e coerência, visto que, segundo Koch (2008, p. 13),

A coerência poderia ser vista como uma teoria do sentido do texto (seja ele uma frase ou um livro todo, não importa a dimensão), dentro de um ponto de vista de que o usuário da língua tem competência textual e/ou comunicativa e que a língua só funciona na comunicação, na interlocução, com todos os seus componentes (sintáticos, semânticos, pragmáticos, socioculturais)... Ela é o que faz com que o texto faça sentido para o usuário... Coesão é a relação semântica entre um elemento do texto e outro elemento que é crucial para sua interpretação. A coesão é, portanto, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional.

Sendo ambas de suma importância na prática da leitura e produção de textos, pois através delas podemos nos expressar utilizando o discurso oral ou escrito (ambos manifestados lingüisticamente por meio de textos), e que segundo os lingüistas fazem parte (coerência e coesão) de uma das características específicas do ser humano que é a da textualidade. Nesse sentido segundo Koch (2007, p. 26), define texto como

Uma unidade em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto - ou critérios ou padrões de textualidade, entre as quais merecem destaque especial a coerência e coesão.

Temos, portanto como competência comunicativa a ser polidas nos educandos e suas contribuições no que se refere à leitura e produção de textos: comunicativas, lingüística, temática, pragmática, textual. Estas segundo Kaufman (1995, p.143-144)

- 1 Competência Lingüística** – Conhecimento que o falante tem no léxico e da gramática da língua que se usa.
- 2 Competência Temática** – Conhecimento que tem o falante/ouvinte, mesmo que mínimo, do referente da mensagem. Este conhecimento integra sua “enciclopédia” e relaciona-se às competências ideológica e cultural.
- 3 Competência Pragmática** – Conhecimento do falante/ouvinte acerca dos usos, estratégias e normas que regem as relações comunicativas entre diferentes interlocutores e os fatores que influem na seleção dos recursos, segundo aceitas socialmente.
- 4 Competência Textual** – Habilidade para interpretar e/ou produzir textos que caracterizam em sua totalidade, e em cada uma de suas partes uma

determinada intenção do autor através de sua organização e dos recursos empregados.

- ❖ O Professor Reflexivo não só de Língua Portuguesa tem que construir condições didáticas de leitura e produção de textos para o aluno, ou seja, ensiná-lo a responder às exigências do contexto de produção (O Quê, Pra Quê e Para Quem escreve), após visar o destinatário, o aluno irá definir a forma do texto a ser produzido. Após o ensino o professor tem que refletir sobre o conteúdo ensinado. Se os alunos não estão tendo dificuldades na leitura e produção, quais são as dificuldades? Tudo isso com o objetivo de que seus alunos adquiram o comportamento do escritor e do leitor.

Enfim, o Coordenador Pedagógico deve estimular as potencialidades dos Professores e todo corpo escolar com o objetivo de que realizem de forma plena a sua trajetória de vida. Para isso, o mesmo deve planejar, desenvolver e avaliar seu trabalho. Sempre estimulando nos docentes e conseqüentemente discentes a praticar a visão reflexiva, ou seja, educar no sentido real da palavra. Capacitar, potencializar, ajudar o aluno a desenvolver a autonomia. E também mostrar que a língua é um instrumento vivo e dinâmico, facilitador, com a qual é possível participar ativamente e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto, que as variações lingüísticas são legítimas e deve ser respeitada por constituírem um direito de todo falante, que a linguagem é parte da identidade do indivíduo. E que desenvolver a prática da leitura e escrita, nos ajuda a ter uma postura mais firme diante das situações do cotidiano.

## **5 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EXPLICITAÇÃO DE UMA PRÁTICA**

Esta seção trata da questão central deste trabalho monográfico, ou seja, análise da prática do coordenador pedagógico no desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos. Para elaboração realizamos Pesquisa de Campo, obtidos através de pesquisa *in loco* e observação em uma sala de 5ª e 6ª séries da Educação de Jovens e Adultos em uma escola, localizada no município de São José de Ribamar, juntamente com a colaboração de todos os funcionários da escola e também dos alunos. Todos se mostraram bastante receptivos, não colocando empecilho no desenvolvimento da pesquisa. Com os educandos, foi realizada uma entrevista coletiva, com os educadores e coordenadora pedagógica, foi aplicado um questionário composto por questões abertas e fechadas.

### **5.1 Sobre a Realidade Pesquisada**

A Pesquisa de Campo foi realizada em uma Escola do Estado, situada na zona rural uma turma de 5ª e 6ª séries composta inicialmente por 15 alunos (2 evadidos), em uma faixa etária entre 16 a 50 anos, cujas atividades profissionais são: doméstica, do lar, vendedor (a) e estudantes.

Os alunos da escola visitada são alunos que já possuem experiência com a leitura e a produção de texto, visto que são as professoras que incentivam bastante seus alunos a essas práticas se mostrando bastante empenhadas em ajudar os mesmos. Sempre levam trechos de revistas, textos curtos para facilitar a leitura, devido à dificuldade que os alunos têm para desenvolver essas práticas. Com isso ficam com vergonha de ler e escrever perto de outras pessoas, até mesmo dos amigos de turma.

A professora também costuma arcar com as despesas de xerox de material para tornar a aula mais dinâmica, pois a escola não dispõe de máquina de xerox, poucos alunos contribuem para tirar a cópia e o livro utilizado pelos alunos está muito desatualizado, em relação à realidade dos mesmos, pois traz textos muito longos de duas

páginas ou mais. Além de ser muito resumido em relação ao conteúdo gramatical, não explicita bem os conteúdos, sendo mais outro fator que dificulta o trabalho do professor.

Quando não é possível xerocopiar o material para a aula, a professora costuma copiar os textos no quadro, o que ocupa maior parte do horário, devido à dificuldade que os alunos têm em ler e escrever, prejudicando a aula que poderia ser mais proveitosa, se trabalhada dentro do horário todo, sobrando tempo para debates sobre o assunto tratado no texto, incentivar os alunos a dar opinião, entre outras possibilidades de atividades que serviriam para ajudar a diminuir a timidez e contribuir para desenvolver a autonomia dos mesmos.

Isto poderia ser resolvido, se os textos do livro didático estivessem condizentes com a realidade dos alunos, pois o horário não seria prejudicado por a professora ter que esperar os alunos terminar de copiar para poder começar a aula.

O esforço da professora em ajudar os alunos a desenvolverem a leitura e a escrita foi percebido desde o primeiro dia de visita à escola. Neste dia, estava sendo realizada uma avaliação com os alunos, nesta avaliação ela trabalhava com a interpretação de um texto de Pedro Bandeira chamado Identidade. Sempre trabalhando com assuntos do cotidiano dos alunos, pois o texto fala que há vários momentos em nossa vida, momentos em que nos sentimos alegres, momentos em que nos sentimos tristes e que isso faz parte da vida de todo ser humano, ou seja, a sala de aula apresentava-se um ambiente estimulador de leitura e escrita.

A postura da professora, o material didático e a atividade que estava sendo realizada no momento da pesquisa já refletiram o que se pôde constatar da mesma, ou seja, possui atitudes condizentes com o que falam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Considera o texto como objeto central do ensino de Língua Portuguesa.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Priorizar o texto não significa que não se enfoque palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1998, p. 23).





					Magistério	EJA	
Professor M	Professor	F	43	Letras	16	3	Curso Específico
Professor C	Professor	F	42	Letras e Matemática	5	4	Não possui curso específico
Coordenador Pedagógico	Coordenador	F	40	Pedagogia	19	19	Não possui curso específico

Fonte: Questionário aplicado aos professores e Coordenador Pedagógico.

O grupo docente pesquisado é composto por 2 professores e uma Coordenadora pedagógica. As mesmas na faixa etária de 40 a 43 anos.

As professoras de Língua Portuguesa possuem formação em Letras licenciatura, área específica das disciplinas. Uma atua há 16 anos no magistério e 3 anos na EJA enquanto que a outra há 5 anos e 4 anos na EJA. Já a Coordenadora Pedagógica, possui formação em pedagogia e atua tanto na Coordenação quanto na sala de aula como professora de Sociologia há 19 anos e os 19 anos na EJA. Importante citar que nesta escola ela é somente Coordenadora.

Dentre as três somente uma possui curso específico na área. No caso a professora M. Esse curso específico não de trata de especialização, mas de cursos de menor duração chamados de formação continuada na área. Geralmente ofertados pelas Secretárias de Educação.

Quadro 2: Percepção dos professores sobre a prática da leitura e da produção textual

QUESTÕES	RESPOSTAS
O que você entende por EJA?	Um programa destinado a pessoas que têm necessidade de atualizar seus conhecimentos.
Você trabalha com a EJA tendo algumas teorias com fundamento? Qual? Por quê?	Sim. Baseio-me na linha de Paulo Freire. Paulo Freire tem uma visão otimista com o ensino de jovens e adultos.
O que você acha da prática de leitura e produção de textos realizados na EJA?	Ainda precisa de mais recursos didáticos, para que os alunos possam desenvolver a habilidade da leitura e da escrita.
Qual a sua visão de EJA	Um programa bastante significativo que vem dando certo a cada etapa.
Você costuma variar os tipos de	Sim. É necessário diversificar as

textos, adaptá-los à realidade dos alunos?	leituras para enriquecer o vocabulário do aluno e ter mais esclarecimento.
Qual a realidade social e econômica dos seus alunos?	A maioria depende dos programas sociais do governo federal e os acima de dezoito anos ganham menos de um salário mínimo.
Quais as dificuldades encontradas na sua prática profissional com a EJA?	Falta o hábito da leitura e o material didático muito precário. É necessário mais investimento.
Você está satisfeita com a realidade de leitura e produção de textos na EJA? Por quê?	Não. Porque sinto que os mesmos precisam ter mais interesse e vontade de aprender
Qual a sua sugestão para a melhoria da prática de leitura e produção de textos na EJA?	Livros de acordo com a realidade e mais investimento em recursos.
Você se sente motivado para trabalhar leitura e produção textual? Como você trabalha a fim de tornar o aprendizado significativo a realidade dos alunos?	Sim. O professor precisa está motivado para transmitir conhecimentos aos alunos. Sempre trago textos xerocados com temas atuais para que os alunos despertem o interesse pelo conteúdo e participe ativamente das aulas, tornando-as agradáveis.
Considerando o trabalho que você desenvolve para o aprendizado de leitura, escrita e produção textual. Qual teria sido a atuação da Coordenação Pedagógica nesse aspecto?	Vejo como uma dificuldade encontrada na relação com a Coordenação Pedagógica porque deveriam ser feitos mais encontros pedagógicos em que poderíamos tratar sobre estes e outros assuntos, mas não é o nosso caso. Nossos encontros se resumem a semana pedagógica no início do ano e nesta situação não falamos sobre a leitura, escrita e produção textual. Meu trabalho é espontâneo, pela necessidade que vejo nos alunos.

Fonte: entrevista com professores

Quanto às respostas obtidas da professora, podemos observar que ela é uma pessoa bastante atualizada, baseia-se em uma linha muito importante para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos que é a de Paulo Freire, pois diz que Paulo Freire tem uma visão otimista com o ensino de Jovens e adultos. Acredita que o professor precisa estar sempre trabalhando temas atuais para que os alunos despertem o interesse pelo conteúdo e participem ativamente das aulas.

Porém, ela reconhece a necessidade de um apoio por parte da Coordenação Pedagógica, pois a mesma não se manifesta em relação à temática de leitura e produção textual dificultando assim o desenvolvimento de um contexto de valorização de leitura e produção textual, também um material didático de acordo com a realidade dos alunos, a falta de recursos didáticos, que é necessário mais investimento e que não está satisfeita com a realidade da leitura e produção de texto. Também sente que os alunos precisam ter mais interesse e vontade de aprender, ou seja, apesar de seu esforço os alunos ainda demonstram desinteresse para prestar atenção nas aulas, pois muitos já estão cansados do dia de trabalho e ficam um pouco lentos para participar das atividades. O que é mais um desafio para o professor da EJA.

Quadro 3: Percepção dos professores sobre a prática da leitura e da produção textual

QUESTÕES	RESPOSTAS
O que você entende por EJA?	Modalidade de ensino que surgiu da necessidade de oferecer oportunidades para aqueles que, por algum motivo não concluíram em tempo hábil o ensino fundamental ou médio ou ainda que precisam trabalhar de forma precoce para sua própria subsistência.
Você trabalha com a EJA tendo algumas teorias com fundamento? Qual? Por quê?	Sim. Fundamentada na prioridade do ensino de conclusão, pra que os alunos posteriormente sejam inseridos na educação superior e na vida profissional.
O que você acha da prática de leitura e produção de textos realizados na EJA?	Uma prática oportuna para conhecer o nível dos alunos e avaliar suas concepções que nem sempre são observadas na oralidade.
Qual a sua visão de EJA	Resgatar e aprimorar alunos que por algum motivo ficaram fora do contexto escolar, tornando-os conscientes e aptos para prosseguir nos estudos posteriores na vida profissional.
Você costuma variar os tipos de textos, adaptá-los à realidade dos alunos?	Sim. Sinto uma grande necessidade de trabalhar a maturidade, auto-estima E sobretudo resgatar a força de expressão das mesmas.
Qual a realidade social e econômica dos seus alunos?	A maioria pertencem ao mercado informal. Pedreiros, domésticas, babás, com carga horária que muitas vezes o

	impedem na escola no horário previsto.
Quais as dificuldades encontradas na sua prática profissional com a EJA?	Clientela desprovida de leitura, interpretação de textos e desmotivados. Uns por estarem afastados da escola outros por uma longa jornada de trabalho diário, contribuindo assim para um cansaço mental e físico.
Você está satisfeita com a realidade de leitura e produção de textos na EJA? Por quê?	Não. Observa-se erros significativos na ortografia e na própria desorganização das concepções a serem expressas nos textos, com baixo nível de coerência.
Qual a sua sugestão para a melhoria da prática de leitura e produção de textos na EJA?	Ler variados textos, treino diário da escrita, produzir textos relacionados a sua vivência, ser um pesquisador.
Você se sente motivado para trabalhar leitura e produção textual? Como você trabalha a fim de tornar o aprendizado significativo a realidade dos alunos?	Sim. Apesar das dificuldades temos que ter consciência de que é importante para os alunos.
Considerando o trabalho que você desenvolve para o aprendizado de leitura, escrita e produção textual. Qual teria sido a atuação da Coordenação Pedagógica nesse aspecto?	Não me sinto apoiada por parte da Coordenação Pedagógica, pois não observo nenhuma disposição para tratar do assunto.

Fonte: Entrevista com Professores

Com base nas respostas obtidas no questionário acima podemos observar que a professora possui um conhecimento considerável quanto o conceito e realidade da EJA na qual está inserida. Frisando a importância dos alunos estarem constantemente em contato com leitura e escrita como forma de superar possíveis deficiências apresentadas por estes. Vendo na EJA uma oportunidade dada aos estudantes dessa modalidade para recuperar o tempo em que ficaram longe da escola ou perdido por

várias reprovações. Apesar de relatar que não possui nenhuma motivação por parte da Coordenação Pedagógica se sentindo desampara no que concerne a esse tema.

Quadro 4: Percepção da Coordenadora Pedagógica sobre a prática de leitura e produção de texto

QUESTÕES	RESPOSTAS
O que você entende por EJA?	Programa de educação para jovens e adultos.
Você trabalha com a EJA tendo algumas teorias com fundamento? Qual? Por quê?	Em tese a base de trabalho para a educação de Jovens e Adultos é a teoria libertadora de Paulo Freire porque entendesse que é preciso reconhecer a história pessoal do aluno e suas práticas culturais.
O que você acha da prática de leitura e produção de textos realizados na EJA?	Uma atividade extremamente importante, pois permite uma condição de cidadão atuante e crítico.
Qual a sua visão de EJA	Após 19 anos de trabalho, visualizar os alunos capazes e essa visão da EJA permite reconhecer o papel decisivo da mesma.
Você costuma valorizar o processo de leitura e escrita nas atividades desenvolvidas na escola?	Sim. Envolve comprometimento e torna a aula mais interessante, pois mostra ao aluno possibilidades, entretanto essas leituras trabalhadas precisam ter significados práticos na vida dos alunos.
Qual a realidade social e econômica dos seus alunos?	Trabalho em uma comunidade pobre onde praticamente todos os nossos alunos são de baixa renda (Trabalhadores assalariados).
Quais as dificuldades encontradas na sua prática profissional com a EJA?	A rotatividade dos alunos. Muitos abandonam e assim fica um ciclo onde os alunos por vezes precisam ser incentivados a se apropriar do saber oferecido.
Você está satisfeita com a realidade de leitura e produção de textos na EJA? Por quê?	Não. Ainda temos passos importantes a percorrer a leitura do mundo requer mais empenho e inclusão do aluno.
Qual a sua sugestão para a melhoria da prática de leitura e produção de textos na EJA?	Favorecer as oportunidades, reconhecendo os atores do processo ensino-aprendizagem e toda sua história de vida.

Você se sente motivado para estimular a leitura e produção textual no âmbito escolar? Como você vê esse trabalho a fim de tornar o aprendizado significativo à realidade dos alunos?	Sim. Ainda é possível contribuir com uma relação de autoconfiança. Propondo situação problema que pode estimular o aluno.
Qual teria sido sua participação no trabalho que os professores desenvolveram em relação à leitura e produção textual?	O nosso papel é procurar junto às professoras as melhores estratégias e recursos para realizar o trabalho de leitura, diversificando e tornando acessível a todos diversos portadores textuais e assim facilitar a realização do trabalho e aprendizagem.

Fonte: Entrevista com Coordenador Pedagógico.

Segundo o discurso da Coordenadora Pedagógica podemos observar que a mesma valoriza a experiência de vida dos alunos. Dando ênfase à Teoria Libertadora de Paulo Freire e o favorecimento de oportunidades aos alunos visando desenvolver a autoconfiança dos mesmos. Porém não foi mencionado nenhum trabalho ou projeto referente à leitura e produção textual, ou seja, a importância da Leitura e Produção textual é reconhecida, porém não é posta em prática como forma de atividades intrínsecas às outras. Podemos observar essa realidade através do relato anteriormente das professoras.

Sobre a percepção dos sujeitos da pesquisa conforme expectativa nesta seção foi realizada entrevista coletiva com alunos sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 5- Percepção dos alunos sobre a prática da leitura e da produção textual.

QUESTÕES/ALUNOS	RESPOSTAS
Estudos antes da EJA?	Todos os alunos já haviam estudado
Por que vocês estão estudando?	Expectativa de ingressar no mercado de trabalho e ter uma vida melhor
O que mais gosta de fazer na sala de	Gostam de ler os textos da professora

aula?	
Como vocês aprendem?	Estudam tanto na escola como em casa ou no serviço
Vocês gostam de ler e produzir textos?	Gostamos
Satisfação com o ensino de leitura e produção de texto?	Estão muito satisfeitos
Frequência em ler e produzir textos?	Ler com frequência e produz pouco, só na escola
Tipo de produção que mais gostam?	Cartas e poemas
Qual a motivação de vocês em ler e produzir textos? São importantes e significativas?	Sim. Ajuda em muitas coisas, a conhecer novas palavras, a se expressar melhor. E a professora sempre traz textos significativos.

Fonte: Entrevista coletiva com alunos.

Quanto às respostas obtidas dos educandos, podemos dizer que eles se mostraram bastante satisfeitos com os resultados alcançados até o momento, inclusive disseram que gostavam muito de ler os textos que a professora levava para as aulas. Alguns disseram que liam com frequência e produziam pouco, outros disseram que praticavam somente na escola e que o tipo de produção que mais gostavam era cartas e poemas porque esses gêneros expressam as situações do momento como: sentimentos.

Os alunos também disseram que já tiveram contato com a escola e estão estudando para ingressar no mercado de trabalho e ter uma vida melhor. É o que diz Gadotti (2007, p. 31): “lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) questões que estão na raiz do problema do analfabetismo”.

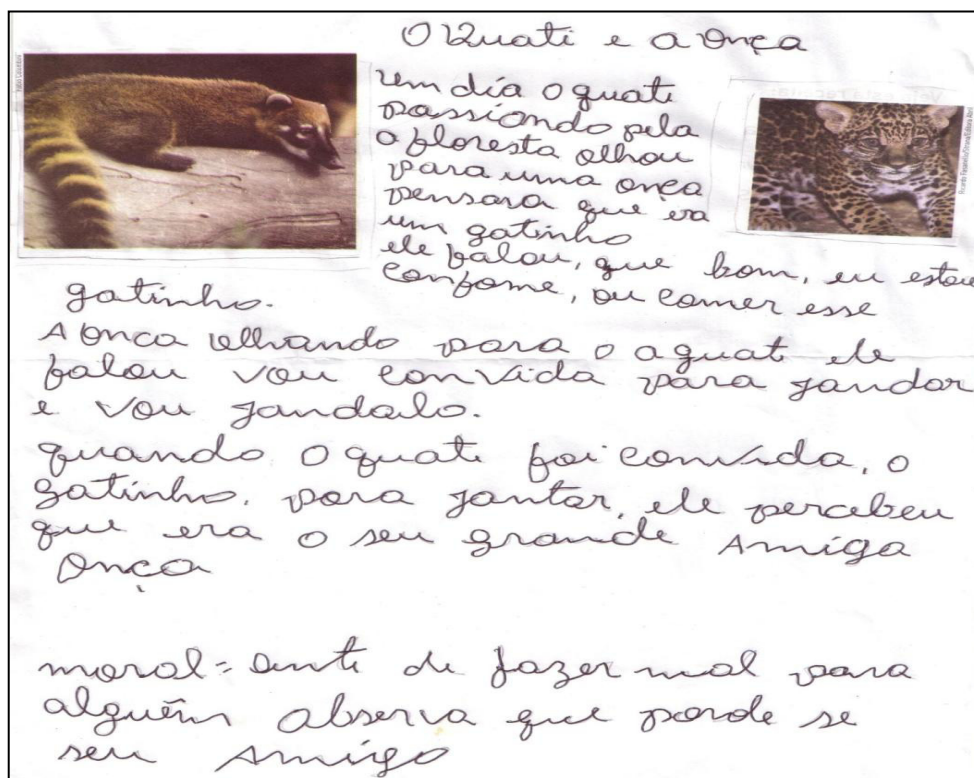
Os alunos dizem que aprendem estudando em casa ou no serviço quando possível e acreditam que a leitura e a escrita ajudam em muitas coisas como: a se expressar melhor e principalmente no conhecimento de novas palavras. Reconhecem que ambas são práticas significativas, além de não deixarem de frisar que a professora sempre traz textos significativos para as aulas, fator que mostra a preocupação da educadora em planejar sua aula.



### 5.3 Análise das Produções Realizadas pelos Alunos

Para a produção de textos, a professora trabalhou com os alunos o gênero fábula, gênero narrativo que utiliza personagens animais para expressar os comportamentos humanos como: inveja, egoísmo... e que sempre tem uma moral, um conselho a dar no final.

Após as explicações e leitura de algumas fábulas conhecidas, a professora solicitou que os alunos produzissem uma fábula, o que foi acatado por todos os alunos da classe. Dos textos produzidos, selecionamos apenas um para análise, que é o que se segue



O Quati e a Onça

Um dia o quati apaixonado pela onça olhou para uma onça pensou que era um gatinho ele falou, que bom, eu estou com fome, ou comer esse gatinho.

A onça olhando para o quati ele falou vou convidá-lo para jantar e vou jantá-lo.

Quando o quati foi convidado, o gatinho, para jantar, ele percebeu que era o seu grande amigo Onça

moral: não se faça mal para alguém observe que perde seu amigo

Fonte: Produção textual dos alunos

Nesse contexto, temos como constituintes da situação comunicativa:

1. *Contexto de produção*: contexto imediato – sala de aula, aula de língua portuguesa, atividade de produção de texto; contexto social – escola da rede pública de ensino situada no município de São José de Ribamar. Modalidade Educação de Jovens e

adultos (projeto destinado, à clientela específica, com currículo e carga horária especial); Aluna/autora: Dona de casa, 53 anos. Aluna que mostrou bastante interesse em aprender a ler e escrever.

2. Aluno (produtor/planejador) torna viável o seu projeto de dizer, a partir do que lhe é proposto em sala. Produção de um gênero textual Fábula produzido a partir da análise de dois textos disparadores: “O leão e o Ratinho”, de Esopo e o “Leão e o Camundongo”, de Olavo Bilac. Para realização dessa produção, o aluno/autor mobiliza seus conhecimentos prévios como: lingüísticos, textuais e de mundo, para organizar seu texto no intuito de orientar o leitor e dar construção de sentido ao seu texto.
3. Texto (Fábula) – o texto foi organizado estrategicamente através das escolhas feitas pelo aluno, levando em consideração as diversas possibilidades de formulação que a língua dispõe e das quais ele tem conhecimento.
4. Leitor inicial: professor – sendo o único interlocutor do texto e o que irá analisar e avaliar a partir do modo como o texto foi organizado linguisticamente se o texto está coerente ou não.

Para análise deste texto, levamos em consideração dois tópicos da textualidade: coerência e coesão e também o contexto sociocognitivista-interacionista do aluno, pois podemos observar que o aluno/autor, ao produzir seu texto, mobilizou uma série de conhecimentos armazenados na memória como:

No que se refere à coerência o texto atende aos requisitos de coerência, pois apresenta continuidade, não é um texto contraditório e as ideias se sucedem de forma a acrescentar informações novas no desenvolvimento do texto. Apenas a articulação das palavras ficou prejudicada, contudo não prejudica o sentido do texto.

Percebemos que o autor do texto utilizou a língua em uso, procurando obedecer às regras preestabelecidas pela gramática à qual possui um conjunto de princípios que governam o funcionamento de uma língua.

No que se refere à coesão percebemos que ficou prejudicada pela falta de pontuação, ao emprego de tempos verbais, dentre outros fenômenos lingüísticos utilizados para dar sentido ao texto, há várias inadequações em relação à língua escrita,

dentre elas destacamos: na linha (1) passiando com i ao invés de e, a floresta, não seria necessário o artigo a, pois o artigo já está presente na preposição pela, a falta do ponto em “pensava que era um gatinho” prejudica o período, pois sem o mesmo a frase fica de difícil compreensão. Ainda na linha (1), encontramos a falta do e preposição para dar sentido à frase, o emprego do verbo no gerúndio (olhando) ao invés do pretérito perfeito do indicativo (olhou). Na linha (2), a falta, também, dos dois pontos em “ele falou” e do ponto de exclamação, para expressar o desejo do quati em “que bom, eu estou confome”, ou comer esse gatinho”, prejudica a coesão do texto. Também há, na linha (2), a utilização do verbo falar ao invés de pensar e na linha (5) a troca da palavra observar ao invés de lembrar para dar mais sentido à frase.

Embora não se relacione diretamente com a coesão, as inadequações cometidas em relação à ortografia também prejudicam a compreensão do texto, pois o leitor faz um grande esforço para apreender os sentidos do texto. Dentre essas inadequações, destacamos: a utilização da locução adjetiva confome junto e com n ao invés de com fome separado e com m do ponto final no segundo parágrafo do texto após a palavra gatinho; na linha (3) a supressão do v do verbo vou, os dois pontos da expressão e ele pensou, a utilização do d ao invés de t em jantar e jandalo e a falta do hífen em jandalo; na linha (4) a utilização do q minúsculo ao invés do Q maiúsculo em quando já que estava iniciando um parágrafo, a falta do r final em convidar, a troca do artigo e pronome o e seu ao invés de a e sua utilizadas para o feminino em “o seu grande amiga onça”; na linha (5) utilizou ante e alguém no lugar de antes e alguém, e a supressão do r em “se” ao invés de ser.

Apesar de alguns tropeços na construção do texto, o aluno recorre a seu conhecimento de mundo para desenvolver sua história, isto ocorre a partir do momento em que ela escolhe o título da sua história utilizando nomes de animais da flora brasileira. Além de relacionar o comportamento desses animais com o de algumas pessoas (característica da fábula) que só pensam em si e não se preocupam com o próximo. Podemos exemplificar com a mensagem que ele deixa com moral da história, pois o quati queria comer a onça sem primeiro pensar que a mesma gostaria muito de ficar viva e, além disso, era sua amiga. Expressando assim o egoísmo, atitude que é muito comum atualmente.

Por meio do conhecimento situacional que o autor do texto possui, por estar inserido em um contexto de produção textual, procura desenvolver sua produção seguindo as regras dadas pela professora, mostrando assim o seu grau de compreensão do gênero estudado. Assim, mobiliza seu conhecimento superestrutural para desenvolver a sua produção no gênero textual sugerido e apresentado pela professora, demonstrando conhecimento metatextual e matagenérico, procurando garantir que a professora aceite seu texto. Com isso, ao produzi-lo, o aluno procura respeitar à solicitação feita pela professora, respeitando a estrutura do gênero fábulas e colocando no final do texto a moral da história, assim como fez a professora, ao trabalhar o texto com eles, revelando, dessa forma, conhecimento metacomunicativo.

É neste contexto que é importante o incentivo do Coordenador Pedagógico para que atividades como esta que envolve leitura, escrita e produção textual sejam mais recorrentes no ambiente escolar. Sempre direcionando projetos, idéias, a fim de alcançar esse propósito.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após fazer a análise e reflexão sobre os dados obtidos na pesquisa podemos concluir que as práticas educativas desenvolvidas na 5ª e 6ª séries da educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual estão adequadas ao contexto e às necessidades dos alunos. Apesar da falta de apoio por parte da Coordenação Pedagógica, recursos didáticos e o próprio livro didático não ajudar muito, os professores se dispõem em criar maneiras que venham tornar as aulas mais interessantes, fato que é reconhecido pelos alunos, pois os mesmos acreditam que o texto é essencial para o desenvolvimento intelectual do educando e que os ajuda a incorporar uma visão crítica da realidade. Com isso os alunos continuam motivados a ler e escrever, a interpretar, a defender pontos de vista diferentes e também criticar a realidade que os cerca. Ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e principalmente suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Com base nessa pesquisa, podemos concluir que a Educação de Jovens e Adultos é de grande importância na vida de seus participantes, pois é uma oportunidade que eles têm de estudar já que são trabalhadores e não podem estudar durante o dia.

E que uma postura reflexiva do coordenador pedagógico é de suma importância, pois o mesmo irá trabalhar com uma realidade em que requer que o profissional tome uma postura crítica perante as situações do cotidiano escolar, tenha disposição, boa vontade, entusiasmo em assumir compromisso de mudanças. Essa atitude servirá de motivação para os professores e estes a seus alunos e com isso os mesmos também poderão lutar para serem partícipes de uma prática educativa coerente com a realidade cultural vivenciada por eles, principalmente no que se refere à prática de leitura e produção de texto.

Para essa postura se tornar viável, não basta somente o educador repensar o seu papel enquanto mediador de uma aprendizagem que priorize o conhecimento trazido por seus alunos, mas também a flexibilidade das instituições em permitir a realização de um trabalho diferenciado e investir na qualificação de materiais didáticos para que possam criar ambientes estimuladores do processo de aquisição da leitura e escrita de seus alunos.

O professor, na sala de aula, deve desenvolver atividades que façam sentido para os alunos, deve trabalhar com os mais diversos tipos de textos, tanto nas aulas de leitura quanto nas de produção textual, no sentido de possibilitar ao aluno o contato com a variedade de textos existentes.

E o Coordenador Pedagógico deve direcionar essas práticas com o objetivo de conscientizar o grupo docente da importância de se desenvolver atividades correntes que valorizem as práticas de leitura, escrita e produção textual no âmbito escolar como forma de ajudar o aluno a desenvolver seu senso crítico-reflexivo com relação à realidade em que está inserido.

Por tudo visto, esperamos que as informações apresentadas nesta pesquisa sirvam como meio de entendimento e estudo para se compreender a importância da relação entre coordenador e professor reflexivo no ensino de leitura e produção de texto e a formação de leitores e escritores na modalidade de ensino EJA.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 104).

Artigo O Professor Reflexivo, Características de Professores Reflexivos, disponível em: <http://www.fef.br/capacitacao/ver.php?ArtID=389>. Acesso em: 29 maio 2009.

Artigo Diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa, disponível em: <HTTP://www.programapibicjr2010.blogspot.com.br/2011/04/diferença-entre-pesquisa-qualitativa-e.html?m=1>. Acessado em 17 de dezembro de 2016.

(Augusto Silvana em desafios do coordenador pedagógico. Nova escola, maio de 2006)

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73. A lei resultou de uma intensa discussão na Assembléia Geral Legislativa, até ser aprovada.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CORRÊA, Márcia Amaral. **A produção de textos na escola**: um caminho para o desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito. Porto Alegre: Alcance, 2000.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 10ª ed. São Paulo. Cortez, 2006.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Área de Conhecimento: Língua Portuguesa Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental; 1ª e 2ª etapas, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.  
Ferreiro, Emilia. Alfabetização em processo. 17ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FÁVERO, Leonor Lopes & Koch, Ingedore. **Linguística textual**: uma introdução. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A experiência do MOVA**: educação de jovens e adultos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. Educação de jovens e adultos; teoria, prática e proposta. 9ª Ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.  
<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Helena. **Escola, leitura e produção de texto**. Tradução: Ijara Rodrigues. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto alegre: Artmed. 2002.

LEAL, Telma Ferraz; BORGES, Eliana. **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

MAGALHÃES, António M. **A escola para todos e a excelência acadêmica**. São Paulo: Cortez; instituto Paulo Freire, 2002.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky. Maceió: EDUFAL, 2001.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



SOUSA, Angela; Souza, Ricardo de. Planejamento e trabalho coletivo, Angelo Ricardo Souza.pdf.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11<sup>a</sup> Ed. São Paulo: editora Cortez, 2006.

## ANEXOS

Entrevista 1:

1. O que você entende por EJA?

Um programa destinado a pessoas que têm necessidade de atualizar seus conhecimentos.

2. Você trabalha com a EJA tendo algumas teorias com fundamento? Qual? Por quê?

Sim. Baseio-me na linha de Paulo Freire. Paulo Freire tem uma visão otimista com o ensino de jovens e adultos.

3. O que você acha da prática de leitura e produção de textos realizados na EJA?

Ainda precisa de mais recursos didáticos, para que os alunos possam desenvolver a habilidade da leitura e da escrita.

4. Qual a sua visão de EJA?

Um programa bastante significativo que vem dando certo a cada etapa.

5. Você costuma variar os tipos de textos, adaptá-los à realidade dos alunos?

Sim. É necessário diversificar as leituras para enriquecer o vocabulário do aluno e ter mais esclarecimento.

6. Qual a realidade social e econômica dos seus alunos?

A maioria depende dos programas sociais do governo federal e os acima de dezoito anos ganham menos de um salário mínimo.

7. Quais as dificuldades encontradas na sua prática profissional com a EJA?

Falta o hábito da leitura e o material didático muito precário. É necessário mais investimento.

8. Você está satisfeita com a realidade de leitura e produção de textos na EJA? Por quê?

Não. Porque sinto que os mesmos precisam ter mais interesse e vontade de aprender

9. Qual a sua sugestão para a melhoria da prática de leitura e produção de textos na EJA?

Livros de acordo com a realidade e mais investimento em recursos.

10. Você se sente motivado para trabalhar leitura e produção textual? Como você trabalha a fim de tornar o aprendizado significativo a realidade dos alunos?

Sim. O professor precisa está motivado para transmitir conhecimentos aos alunos. Sempre trago textos xerocados com temas atuais para que os alunos despertem o interesse pelo conteúdo e participe ativamente das aulas, tornando-as agradáveis.

11. Considerando o trabalho que você desenvolve para o aprendizado de leitura, escrita e produção textual. Qual teria sido a atuação da Coordenação Pedagógica nesse aspecto?

Vejo como uma dificuldade encontrada na relação com a Coordenação Pedagógica porque deveriam ser feitos mais encontros pedagógicos em que poderíamos tratar sobre estes e outros assuntos, mas não é o nosso caso. Nossos encontros se resumem a semana pedagógica no início do ano e nesta situação não falamos sobre a leitura, escrita e produção textual. Meu trabalho é espontâneo, pela necessidade que vejo nos alunos.

Entrevista 2:

1. O que você entende por EJA?

Modalidade de ensino que surgiu da necessidade de oferecer oportunidades para aqueles que, por algum motivo não concluíram em tempo hábil o ensino fundamental ou médio ou ainda que precisam trabalhar de forma precoce para sua própria subsistência.

2. Você trabalha com a EJA tendo algumas teorias com fundamento? Qual? Por quê?

Sim. Fundamentada na prioridade do ensino de conclusão, pra que os alunos posteriormente sejam inseridos na educação superior e na vida profissional.

3. O que você acha da prática de leitura e produção de textos realizados na EJA?

Uma prática oportuna para conhecer o nível dos alunos e avaliar suas concepções que nem sempre são observadas na oralidade.

4. Qual a sua visão de EJA?

Resgatar e aprimorar alunos que por algum motivo ficaram fora do contexto escolar, tornando-os conscientes e aptos para prosseguir nos estudos posteriores na vida profissional.

5. Você costuma variar os tipos de textos, adaptá-los à realidade dos alunos?

Sim. Sinto uma grande necessidade de trabalhar a maturidade, auto-estima e sobretudo resgatar a força de expressão das mesmas.

6. Qual a realidade social e econômica dos seus alunos?

A maioria pertencem ao mercado informal. Pedreiros, domésticas, babás, com carga horária que muitas vezes o impedem na escola no horário previsto.

7. Quais as dificuldades encontradas na sua prática profissional com a EJA?

Clientela desprovida de leitura, interpretação de textos e desmotivados. Uns por estarem afastados da escola outros por uma longa jornada de trabalho diário, contribuindo assim para um cansaço mental e físico.

8. Você está satisfeita com a realidade de leitura e produção de textos na EJA? Por quê?

Não. Observa-se erros significativos na ortografia e na própria desorganização das concepções a serem expressas nos textos, com baixo nível de coerência.

9. Qual a sua sugestão para a melhoria da prática de leitura e produção de textos na EJA?

Ler variados textos, treino diário da escrita, produzir textos relacionados a sua vivência, ser um pesquisador.

10. Você se sente motivado para trabalhar leitura e produção textual? Como você trabalha a fim de tornar o aprendizado significativo a realidade dos alunos?

Sim. Apesar das dificuldades temos que ter consciência de que é importante para os alunos.

11. Considerando o trabalho que você desenvolve para o aprendizado de leitura, escrita e produção textual. Qual teria sido a atuação da Coordenação Pedagógica nesse aspecto?

Não me sinto apoiada por parte da Coordenação Pedagógica, pois não observo nenhuma disposição para tratar do assunto.

Entrevista 3:

1. O que você entende por EJA?

Programa de educação para jovens e adultos.

2. Você trabalha com a EJA tendo algumas teorias com fundamento? Qual? Por quê?

Em tese a base de trabalho para a educação de Jovens e Adultos é a teoria libertadora de Paulo Freire porque entendeu-se que é preciso reconhecer a história pessoal do aluno e suas práticas culturais.

3. O que você acha da prática de leitura e produção de textos realizados na EJA?

Uma atividade extremamente importante, pois permite uma condição de cidadão atuante e crítico.

4. Qual a sua visão de EJA?

Após 19 anos de trabalho, visualizar os alunos capazes e essa visão da EJA permite reconhecer o papel decisivo da mesma.

5. Você costuma valorizar o processo de leitura e escrita nas atividades desenvolvidas na escola?

Sim. Envolve comprometimento e torna a aula mais interessante, pois mostra ao aluno possibilidades, entretanto essas leituras trabalhadas precisam ter significados práticos na vida dos alunos.

6. Qual a realidade social e econômica dos seus alunos?

Trabalho em uma comunidade pobre onde praticamente todos os nossos alunos são de baixa renda (Trabalhadores assalariados).

7. Quais as dificuldades encontradas na sua prática profissional com a EJA?

A rotatividade dos alunos. Muitos abandonam e assim fica um ciclo onde os alunos por vezes precisam ser incentivados a se apropriar do saber oferecido.

8. Você está satisfeita com a realidade de leitura e produção de textos na EJA? Por quê?

Não. Ainda temos passos importantes a percorrer a leitura do mundo requer mais empenho e inclusão do aluno.

9. Qual a sua sugestão para a melhoria da prática de leitura e produção de textos na EJA?

Favorecer as oportunidades, reconhecendo os atores do processo ensino-aprendizagem e toda sua história de vida.

10. Você se sente motivado para estimular a leitura e produção textual no âmbito escolar? Como você vê esse trabalho a fim de tornar o aprendizado significativo à realidade dos alunos?

Sim. Ainda é possível contribuir com uma relação de autoconfiança. Propondo situação problema que pode estimular o aluno.

11. Qual teria sido sua participação no trabalho que os professores desenvolveram em relação à leitura e produção textual?

O nosso papel é procurar junto às professoras as melhores estratégias e recursos para realizar o trabalho de leitura, diversificando e tornando acessível a todos diversos portadores textuais e assim facilitar a realização do trabalho e aprendizagem.

Entrevista 4:

1. Estudos antes da EJA?

Todos os alunos já haviam estudado

2. Por que vocês estão estudando?

Expectativa de ingressar no mercado de trabalho e ter uma vida melhor

3. O que mais gosta de fazer na sala de aula?

Gostam de ler os textos da professora

4. Como vocês aprendem?

Estudam tanto na escola como em casa ou no serviço

5. Vocês gostam de ler e produzir textos?

Gostamos

6. Satisfação com o ensino de leitura e produção de texto? Estão muito satisfeitos

Frequência em ler e produzir textos? Ler com frequência e produz pouco, só na escola

Tipo de produção que mais gostam?

Cartas e poemas

7. Qual a motivação de vocês em ler e produzir textos? São importantes e significativas?

Sim. Ajuda em muitas coisas, a conhecer novas palavras, a se expressar melhor. E a professora sempre traz textos significativos.