VANILDA DE OLIVEIRA MOSCA

LEITURA EM AÇÃO: SUPERVISÃO E APERFEIÇOAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL. UM ESTUDO DE CASO

Orientadora: Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2015

VANILDA DE OLIVEIRA MOSCA

LEITURA EM AÇÃO: SUPERVISÃO E APERFEIÇOAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL. UM ESTUDO DE CASO

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 29 de Janeiro de 2016 perante o Júri nomeado pelo seguinte Despacho Reitoral nº18/2016 com a seguinte composição:

Presidente:

Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches-ULHT

Arguente:

Professor Doutor Óscar Conçeição de Sousa-ULHT

Orientadora:

Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2015

EPÍGRAFE

Cada livro, cada volume que vês, tem alma. A alma de quem o escreveu e a alma dos que o leram e viveram e sonharam com ele. Cada vez que um livro muda de mãos, cada vez que alguém desliza o olhar pelas suas páginas, o seu espírito cresce e torna-se forte.

Ruiz Zafón (2005, p. 13)

DEDICATÓRIA

À Edilamar, irmã querida, que contribuiu comigo nas leituras e discussões e à Manoela, minha adorável netinha, exemplo concreto de que a leitura se cultiva e aprende.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que na sua misericórdia, esteve comigo em todos os momentos, iluminando-me e dando-me forças para seguir em frente.

Ao Professor Doutor Óscar de Sousa, por abrilhantar nosso curso, pela sugestão temática para minha investigação e, sobretudo, pela indicação de minha orientadora.

À Professora Doutora Maria de Nazaré Coimbra, minha orientadora, que com paciência e dedicação, impulsionou-me a nunca desistir e contribuiu, imensuravelmente, para meu aprimoramento intelectual.

Aos meus colegas de trabalho, agradeço pelas contribuições e incentivos.

Aos meus alunos, com quem pude comprovar, na prática, o valor da orientação e do apoio, na construção conjunta do conhecimento, para que eles mesmos vençam suas dificuldades, através da curiosidade e da persistência, num processo contínuo de descoberta do conhecimento.

À minha família, aos filhos, Thienny, Thierry e Vilmar Júnior, razões do meu viver, e a meu esposo Vilmar, companheiro de todas as horas, por compreenderem minhas ausências... Obrigada pela confiança, carinho e respeito.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo averiguar de que forma é possível, através da implementação de estratégias supervisivas diferenciadas, desenvolver a competência de leitura de alunos do Ensino Fundamental, oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados, de forma a superar o *déficit* de aprendizagem e promover a melhoria do seu aproveitamento escolar. Neste sentido, interessa interligar a metodologia de ensino com o desenvolvimento de habilidades mínimas de leitura, através de implementação de estratégias supervisivas diferenciadas e do treino sistemático da leitura. Na primeira parte da pesquisa evidenciamos os pressupostos teóricos relativos à leitura e, na segunda, apresentamos o estudo empírico. A fim de aprofundar e compreender uma realidade educativa específica, num contexto determinado, este estudo de caso combina fontes e recolha de dados de diferente natureza metodológica, tais como: análise documental; análise descritiva do percurso de intervenção pedagógica e um inquérito por questionário a professores. Os resultados mostram que a ação supervisiva do professor é essencial para a aprendizagem significativa dos alunos, promovendo a melhoria da competência de leitura e o aproveitamento escolar. Contudo, embora tenha havido superação de dificuldades, a nível de alfabetização, esta não foi suficiente para que um maior número de alunos avançasse para a série seguinte, visto que necessitariam de um nível mais elevado de maturidade linguística.

Palavras-chave: Leitura; literacia; ação supervisiva; estratégias diferenciadas; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aims to find out how it is possible, by implementing differentiated supervisive strategies, to develop the ability of reading elementary school students, coming from popular and marginalized socio-cultural contexts, in order to overcome learning disabilities and promote their school performance. In this regard, it is important to interconnect the teaching method with the development of reading minimum skills, by implementing different supervisive strategies and systematic training of reading. In the first part of the research weanalise the theoretical assumptions concerning the act of reading and, in the second, we present the empirical study. In order to deepen the understanding of a specific educational reality in a given context, this case study combines sources and data collection of different methodological nature, such as: document analysis; descriptive analysis of the pedagogical intervention process and a questionnaire applied to theteachers. The results show that the supervisive action of the teacher is essential for students´meaningful learning, since it promotes reading skills and academic achievement. However, although some students overcame their difficulties, in what concerns the level of literacy, this was not enough for many students, who did not move forward to the next grade, which requires a higher level of linguistic maturity.

Keywords: Reading; literacy; supervisive action; different strategies; Elementary School.

ABREVIATURAS E SIGLAS

cf.	Conforme
p.	Página
pp.	Páginas

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
CEB	Câmera da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
D.A.	Dificuldade de Aprendizagem
DEM	Departamento do Ensino Médio
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PARFOR	Programa de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RH	Recursos Humanos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SEC-BA	Secretaria da Educação e Cultura da Bahia
SOE	Serviço de Orientação Educacional
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 18

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO, SUPERVISÃO E ENSINO 19
1. INTRODUÇÃO 19
2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E AÇÃO EDUCATIVA 20
2.1. O CONCEITO DE SUPERVISÃO 20
2.2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL 21
2.3. SUPERVISÃO E AÇÃO REFLEXIVA 23
2.4. FUNÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO 25
2.4.1. DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO 29
3. SUPERVISÃO E GESTÃO DO CURRICULO 31
3.1. O CONCEITO DE CURRÍCULO 31
3.2. GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO 33
3.3. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E GESTÃO CURRICULAR 35
3.4. SUPERVISÃO E PLANEJAMENTO DIDÁTICO 37
3.5. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM 39

CAPÍTULO II - LEITURA EM AÇÃO: APERFEIÇOAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL 42
1. INTRODUÇÃO 42
2. BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA LEITURA NO BRASIL 43
3. O ATO DE LER 45
3.1. O CONCEITO DE LEITURA 45
3.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LEITURA 48
3.2.1. APRENDIZAGEM E NÍVEIS DE LEITURA 49
3.3. OBJETIVOS DE LEITURA 53
3.4. COMPLEMENTARIDADES DA LEITURA E ESCRITA 56

3.5. O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA..... 59
3.6. O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES..... 62
4. A LEITURA NA SALA DE AULA.....63
4.1. O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE LEITURA..... 64
4.2. ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE LEITURA..... 65
4.3. CONTEÚDOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....70
4.4. A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA..... 75

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA..... 78
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO 79
1. INTRODUÇÃO.....79
2. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....79
3. QUESTÃO DE PARTIDA..... 80
4. HIPÓTESES 80
5. OBJETIVOS DO ESTUDO..... 81
6. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS..... 82
7. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS..... 84
8. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO..... 86
9. POPULAÇÃO E AMOSTRA..... 87
9.1. OS PROFESSORES..... 87
9.2. OS ALUNOS..... 89

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....90
1. INTRODUÇÃO.....90
2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS AOS ALUNOS... 91
2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES..... 91
2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ALUNOS PARTICIPANTES... 92
2.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS..... 93
2.3.1. PRIMEIRA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA..... 93
2.3.2. SEGUNDA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA..... 94
2.3.3. RESULTADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA..... 95
2.4. PERCURSO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA..... 96

2.5. ANÁLISE DAS AVALIAÇOES DOS ALUNOS..... 98
2.5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO FINAL INTERNA..... 98
2.5.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA..... 99
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES..... 101
3.1. O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PPROFESSORES..... 101
3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INQUIRIDOS..... 101
3.1.2. PERFIL DOS ALUNOS LECIONADOS PELOS PROFESSORES..... 103
3.1.3. PRÁTICAS DE LEITURA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES..... 104
3.1.4. AÇÃO SUPERVISIVA E FORMAÇÃO DOCENTE..... 109

CONCLUSÕES..... 112
BIBLIOGRAFIA..... 117
APÊNDICES

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclos de investigação-ação 24

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Gestão curricular em contexto escolar 34
Quadro 2 – Descritores de desempenho de Língua Portuguesa para o 3º, 4º e 5º ano 72
Quadro 3 – Matriz da Provinha Brasil de Língua Portuguesa para o 4º e 5º ano 73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da carga horária 86
Tabela 2 – Professores a lecionar na Escola em 2012 88
Tabela 3 – Área de formação dos professores 88
Tabela 4 – Distribuição dos alunos por série e turmas 89
Tabela 5 – Caracterização dos alunos participantes no estudo 91
Tabela 6 – Níveis de leitura e escrita dos alunos 95
Tabela 7 – Avaliação interna final sobre leitura e compreensão escrita de texto 98
Tabela 8 – Resultados e metas projetadas para a 4ª série/5º ano 100
Tabela 9 – Formação docente e atuação profissional 102
Tabela 10 – Perfil dos alunos lecionados pelos professores 103
Tabela 11 – Frequência de aplicação de estratégias diferenciadas de leitura 104
Tabela 12 – Dificuldades dos alunos na leitura 105
Tabela 13 – Treino sistemático da leitura 107
Tabela 14 – Avaliação formal da compreensão da leitura 108
Tabela 15 – Professores atuantes na formação do aluno leitor 109
Tabela 16 – Métodos e estratégias no ensino da leitura e escrita 110

INTRODUÇÃO

> *Ler por prazer é uma atividade extraordinária. Os símbolos negros sobre a página branca são silenciosos como um túmulo, descoloridos como o deserto enluarado; porém, eles dão ao leitor qualificado um prazer tão agudo quanto o toque de um corpo amado.*
>
> Victor Neil (2001, p. 53)

Em pleno século XXI, ensinar a ler ainda constitui um grande desafio para os educadores, sobretudo nas escolas públicas brasileiras. Ler é uma atividade complexa, que envolve uma série de componentes, desde semânticos, fonéticos, culturais, filosóficos a ideológicos (Cagliari, 2009, p. 131). Contudo, para que os alunos consigam "ler por prazer" (Neil, 2001, p.53), como é afirmado em epígrafe, há um longo percurso a percorrer, tendo por epicentro a escola, lugar formal de aprendizagem da leitura.

Durante séculos, o "domínio da leitura" foi caracterizado como sinônimo de prestígio, riqueza e preservação do *status quo* de uma classe social dominante. Este sentido foi sendo modificado com as transformações no mundo do trabalho, a inserção das máquinas e o avanço do capitalismo, pela exigência de mão-de-obra mais qualificada. Em consequência, a educação passou a ser necessária ao sistema produtivo, estendendo-se aos filhos dos trabalhadores.

Atualmente, o domínio de competências específicas é fundamental, quer a nível profissional, quer social. Entre todas, sobressai a competência de leitura, pela influência na vida pessoal e profissional de qualquer cidadão, pois a leitura "é a extensão da escola na vida das pessoas (...) é uma herança maior do que qualquer diploma" (Cagliari, 2009, p. 130), estando presente, em múltiplos aspetos, na vida diária de todos.

Décadas atrás, justificava-se a falta de competência de leitura, entre outros motivos, devido a número elevado de alunos nas salas de aula, formação inadequada do professor, falta de livros didáticos e paradidáticos, má alimentação dos alunos, escassez de materiais lúdicos e descaso do governo para com a educação. No entanto, atualmente, grande parte das escolas públicas possui recursos humanos e didáticos, o governo tem investido na formação de profissionais, nos recursos materiais, na merenda e no transporte escolar. Contudo, apesar da melhoria das condições, os alunos não estão aprendendo a ler. De fato, no Brasil, um grande número de crianças, em escolas públicas, está chegando analfabeta às séries finais do Ensino Fundamental I, concretamente à 4ª série (5º ano) e ao 4º ano (3ª série).

Esse problema foi observado nas turmas do 4º ano D e da 4ª série B, de uma escola no interior da Bahia (MEC, 2011a; MEC, 2011b; MEC, 1993). Face a essa situação, e dada a relevância do domínio da leitura, interessa analisar as causas de muitos alunos alcançarem um estágio avançado do seu desenvolvimento escolar sem saber ler, indagando se se trata ou não de ineficácia do método, e por que razão é tão difícil ensinar a ler, visto que 90% dos profissionais da escola detêm formação acadêmica específica.

A pesquisa a realizar, na área das Ciências Sociais, cruzará especialmente duas disciplinas, a Psicologia e a Linguística**,** atendendo à pluridisciplinaridade da realidade social. Como afirmam Silva e Pinto (2005, p. 24), "todas as disciplinas sociais são – ou devem ser – antropológicas: conscientes da diversidade de culturas (…) e da variedade de contextos reais. E são ou devem ser históricas: conscientes de que as sociedades estão instaladas na mudança, na multiplicidade dos tempos sociais".

A aplicação da Psicologia à Educação inicia-se, no Brasil, a partir de meados da década de 20 (Goulart, 2000, p. 178). Como qualquer ciência, o desenvolvimento da Psicologia envolve fatores políticos, econômicos e sociais. Ao abordar a temática da leitura, cruzam-se o discurso teórico, técnico e de pesquisa nesta área, particularmente no que se refere à educação formal, exercida através de instituições escolares, as quais refletem as relações entre a escola e a sociedade. Assim sendo, para o alcance das metas no desenvolvimento da pesquisa, as ações serão pautadas pela Psicologia, buscando conhecer, identificar e trabalhar os estágios de desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes.

Em interrelação, a pesquisa terá ainda por base a Linguística, pelo trabalho com letras, palavras e textos (Afflerbach & Johnston; 1986; Cullinan, 2000), com propostas de atividades diferenciadas, de acordo com os níveis nos quais os alunos se encontram (pré-silábico, silábico e alfabético). Necessário se faz ressaltar a importância da dimensão sociocultural, para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, e consequente compreensão textual (Colomer & Camps, 2008; Sim-Sim, 2007). Essa influência tem mais premência tratando-se de crianças oriundas de famílias populares e desestruturadas.

Ancorada em estudos psicológicos, a ênfase será dada à teoria histórico-cultural, que considera os modelos biológicos inadequados para explicar o pensamento humano, cuja origem é mediada pela linguagem (sistema de signos), nas relações sociais. Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 57), de acordo com essa teoria, a criança nasce em um mundo humano, "em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai-se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas socias". Na

interação com os adultos, a criança compartilha seus "modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente" (Ibidem). As atividades que realiza adquirem, portanto, significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence.

Na questão da falta de "aquisição da leitura", a teoria histórico-cultural pode ser aplicada, fazendo a interação com o aluno, propondo-lhe alternativas para a solução do problema, ouvindo-o, dirigindo sua atenção para estímulos relevantes, transformando o mecanismo biológico de atenção involuntária em um mecanismo de atenção voluntária, numa atividade psicológica controlada pelos próprios alunos, em autorregulação. Esta transformação está relacionada com o significado dos estímulos, os quais são produzidos nas relações sociais e culturais, dos grupos aos quais os sujeitos pertencem (Goulart, 2000).

Diante do exposto, e a fim de atingir os objetivos em relação à leitura, far-se-á necessário, numa primeira fase do estudo, analisar o processo de leitura, investigando como e quando a criança começa a ler, identificando o respetivo estágio de desenvolvimento, e considerando diferentes tipos de leitura (Giassom, 2000; Ferreira & Dias, 2002). Em seguida, numa segunda fase, serão analisadas as teorias e os métodos de aprendizagem, focalizando a aquisição da leitura no processo de alfabetização (Kramer, 2001), pois interessa investigar se a questão metodológica influencia a falta de desenvolvimento das habilidades de leitura, nas turmas em estudo. A intervenção no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 4ª série e do 4º ano constitui, pois, o grande desafio deste projeto, através de implementação de estratégias diferenciadas e do treino sistemático da leitura.

Acreditamos que o presente estudo poderá otimizar práticas pedagógicas de aquisição de habilidades mínimas de leitura, ultrapassando o *déficit* de aprendizagem de alunos procedentes de meios socioculturais populares e marginalizados. É preciso salientar que a leitura é transversal a todo o currículo e um pré-requisito essencial, para a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo. Esta constitui uma ideia recorrente das Ciências da Educação e da Pedagogia, as quais situam o aluno na centralidade do ato educativo e, neste caso, enquanto sujeito do seu processo de leitura (Colomer & Camps, 2008).

Por isso, pensamos que um olhar investigativo, sobre a realidade contextual em sala de aula, pode potenciar a capacidade de intervir e desenvolver um plano de atuação eficaz, no ensino da leitura, com alunos do Ensino Fundamental.

A Metodologia selecionada

Através de uma pesquisa de natureza qualiquantitativa (mista), de estudo de caso, pretende-se obter respostas para a seguinte **questão de partida**:

- Como é possível desenvolver a competência de leitura de alunos, do Ensino Fundamental, oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados, de forma a superar o *déficit* de aprendizagem e tornar esses alunos leitores da palavra escrita?

A fim de dar resposta à questão de partida, consideramos, como **objetivos gerais**: (1) Intervir para melhorar os níveis de leitura de alunos da 4ª série e do 4º ano, oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados, de forma a superar o déficit de aprendizagem e promover a melhoria do seu aproveitamento escolar; (2) Conhecer as perceções dos professores sobre a implementação de estratégias diferenciadas, para a melhoria da competência de leitura de alunos do Ensino Fundamental.

Com o presente **estudo de caso** pretendemos concretizar uma análise aprofundada de concepções e práticas, no contexto de uma escola pública do Ensino Fundamental. Para tal, em duas turmas da 4ª série e 4º ano, será realizada a apresentação e análise de dados relativos às fichas individuais dos alunos, contendo o percurso escolar dos discentes. Na avaliação diagnóstica dos conhecimentos de leitura (base alfabética) dos alunos, serão consideradas as competências linguísticas e textuais, bem como as estratégias e atividades planificadas e realizadas, em sala de aula, ao longo do ano. Haverá ainda lugar ao cruzamento dos resultados da avaliação interna e externa, alcançados pelos alunos.

Dada a influência decisiva do professor, no processo de ensino e aprendizagem da palavra escrita, será ainda aplicado um inquérito por questionário a 36 professores do Ensino Fundamental, abarcando as suas percepções, em relação a práticas de leitura, incluindo aplicação diferenciada de estratégias relativas à leitura, avaliação e ação supervisiva docente, em sala de aula, sem esquecer a influência da formação contínua no processo de ensino.

A Organização do Estudo

O texto que se inicia é composto por duas partes distintas. Na primeira parte, sistematizamos o enquadramento teórico, relativo à leitura. Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico, desenvolvido em contexto educativo.

O **Capítulo I** engloba uma revisão da literatura sobre a supervisão/coordenação pedagógica e a sua influência na ação educativa. Apresenta um breve percurso da supervisão/coordeanaçãono Brasil e analisa a sua relevância para a gestão curricular, em contexto de sala de aula.

O **Capítulo II** é dedicado à leitura, partindo de um breve enquadramento histórico do desenvolvimento da leitura no Brasil, ressaltando a importância do ato de ler, analisando o processo de ensino e aprendizagem da leitura e situando a aquisição da leitura no processo de alfabetização, de acordo com o nível etário e de desenvolvimento do aluno.

No **Capítulo III** inicia-se a segunda parte do trabalho, com a investigação empírica, traçando as linhas de um estudo de caso, com base na escolha de um contexto específico de Escola e adotando uma metodologia qualiquantitativa.

O **Capítulo IV** engloba a análise e discussão dos resultados.

Nas **Conclusões,** apontam-se alguns aspetos que se apresentam como fundamentais, interligando os resultados do estudo com a revisão da literatura. Neste item realiza-se uma reflexão global, baseada nos resultados obtidos na pesquisa, considerando limitações e potencialidades, bem como perspetivas para o futuro.

Inicia-se, portanto, o nosso percurso. Na esperança que constitua uma jornada de descoberta, mudança e renovação de práticas e estratégias de ensino,para que os alunos descubram a leitura como fonte de saber e se tornem leitores qualificados, preparando-se para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa (Martins & Sá, 2008).

Retomando a epígrafe (Neil, 2001, p. 53), é essencial dotar os alunos da capacidade de decifrarem "os símbolos negros sobre a página branca", para que estes não se mantenham "silenciosos como um túmulo, descoloridos como o deserto enluarado". Só assim a leitura poderá proporcionar a todos os alunos, sem exclusão, a alegria e o prazer da descodificação, da compreensão e da descoberta.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO, SUPERVISÃO E ENSINO

> *A Supervisão Pedagógica é uma ação necessária e unificadora nas escolas, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas docentes, fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais.*
>
> Prates *et al*. (2010, p. 19)

1. INTRODUÇÃO

No século XXI, a globalização e a sociedade do conhecimento têm colocado outros desafios à Educação, obrigando a novos modelos e formas de atuar (Nóvoa, 2005). Em contexto de mudança, os agentes educativos são confrontados com situações sem soluções únicas, implicando um trabalho colaborativo docente (Alarcão, 2002; 2001).

É, pois, necessário que, na sua atividade docente, o professor desenvolva uma atuação crítica face à profissão, questionando as suas práticas, de modo a superar os constrangimentos ao desenvolvimento da ação educativa (Alarcão & Roldão, 2008). Desta maneira, poderá partir em busca de alternativas de carácter construtivista, capazes de renovar o ensino atual, no respeito pela individualidade de todos os estudantes, numa perspetiva de cooperação democrática, entre professores. Como afirmam Prates *et al*. (2010, p. 19), em epígrafe, "A Supervisão Pedagógica é uma ação necessária e unificadora nas escolas", uma vez que potencia um trabalho comum reflexivo. Por isso, contribui "para a problematização da qualidade das interações sociais" e torna-se uma "mais-valia no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes". Segundo Vieira (2006), passa a ser uma super-visão, capaz de transformar o cotidiano docente e o clima e cultura da escola.

Neste entendimento, no presente capítulo equacionaremos a supervisão, tendo em conta a reflexão, o desenvolvimento profissional e a investigação-ação, bem como o papel do supervisor no planejamento e concretização de um ensino que se quer partilhado e cooperativo, tendo por finalidade a qualidade da educação. Seguidamente, faremos a análise do desenvolvimento da leitura, incluindo como se processa, os fatores afetivos e cognitivos que contribuem para a sua efetivação, bem como a relevância da mediação do professor na formação de alunos leitores.

2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E AÇÃO EDUCATIVA

2.1. O CONCEITO DE SUPERVISÃO

Até aos anos 80 do século XX, o conceito de supervisão estava ligado sobretudo à formação inicial de professores, da responsabilidade das Universidades. Tratava-se de uma supervisão muito direcionada para a reprodução tecnicista das boas práticas do "mestre", de modo a habilitar o novo docente para um saber-fazer profissional (Pereira, 2007).

Contudo, pouco a pouco, o conceito passou também a designar todo o processo de formação contínua. De fato, o desenvolvimento do conceito de supervisão, nos anos 90, assume uma tendência para o acompanhamento formativo do professor, ao longo da sua carreira profissional. O supervisor apresenta-se como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, numa perspetiva democrática. A partir dos finais do século XX, o termo supervisão passa a englobar tanto a formação inicial, como a formação contínua. Este fato deve-se, em parte, ao surgimento de cursos de mestrado, doutoramento, encontros e publicações científicas (Alarcão, 2009; Coimbra, Marques & Martins, 2012).

Por sua vez, as investigadoras Alarcão e Sá-Chaves (1994) caracterizam a supervisão como uma **prática colaborativa, interativa e reflexiva,** que potencia o desenvolvimento de valores, atitudes, conhecimentos e competências, em contexto de comunidade educativa. Acentua-se a importância da formação profissional e do crescimento pessoal, através do desenvolvimento de um conjunto de qualidades humanas e de competências profissionais, no campo das decisões e intervenções.

Neste processo de desenvolvimento, Vieira (2009, p. 199) define supervisão pedagógica como a "teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto." Revela-nos uma teoria da **ação supervisiva assente num processo de investigação-ação**, produtor de um conhecimento educacional, em contexto profissional. Esta concepção, que equaciona "contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos" (Alarcão & Roldão, 2008, p. 68), revela a importância da supervisão na transição de concepções tradicionais, que "privilegiam a cultura da transmissão de conhecimento", para uma outra, assente numa "lógica paradigmática construtivo-reflexiva" (Idem, p. 50), assente na reflexividade e na autonomia (Alarcão, 2001).

Os investigadores, ao focarem-se na formação contínua (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003), evidenciam que a supervisão deve centrar-se no coletivo dos

professores e não tanto no individual, como na formação inicial. Deve assentar numa orientação menos hierárquica (relação orientador/estagiário) e mais colaborativa, entre pares. Desta forma, o conceito de supervisão abarca, no início do século XXI, uma formação desenvolvida na prática, em contexto de trabalho, numa **perspetiva democrática e colaborativa entre pares**, numa **dialética entre o conhecimento científico e a experiência do quotidiano** em comunidade (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

2.2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

Segundo Rangel (2008), não há um consenso sobre a teoria e a prática da supervisão no Brasil, mas há uma tendência mais acentuada no sentido de dotá-la de características predominantemente pedagógicas, diferenciando-a das atividades administrativas.

Com o tempo, a atuação entre profissionais, na linha de cooperação e de estímulo à criatividade, bem como no apoio às inovações pedagógicas, foi-se distanciando da supervisão de concepção fiscalizadora, que marcou seu início em nosso país. No ponto de vista de Rangel (Idem), o termo **supervisão pedagógica** abrange todos os setores: administrativo, burocrático, financeiro, cultural, de serviços e outros, fugindo às metas de um trabalho direcionado somente para o ensino. Outro termo similar, porém um pouco mais restrito, na opinião da autora, é o de coordenação pedagógica, que não considera o alcance e multiformidade de atuação de um supervisor (Idem), em contexto educacional.

No Brasil, o Departamento do Ensino Médio – DEM (Teixeira,1977, p. 21) foi dos primeiros a usar o termo "supervisão pedagógica", como atividade profissional com características próprias, desempenhada por especialistas. É predominantemente pedagógica, pois valoriza a atuação entre profissionais, na linha de cooperação e de estímulo à criatividade e no apoio às inovações pedagógicas. A ação supervisora contempla, também, outro aspeto relevante: a "incorporação do espírito e da metodologia da pesquisa" (Ibidem). Neste contexto, a supervisão utiliza e interpreta dados estatísticos, referentes à situação educacional, sobre os problemas enfrentados pela Escola e sobre as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos profissionais envolvidos na Educação.

A supervisão pedagógica constitui, portanto, um trabalho conjunto de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do processo de ensino e aprendizagem. Os princípios que norteiam a ação supervisora são (Rangel, 2008):

1. Princípio sistêmico;
2. Princípio cooperativo;
3. Princípio criativo-crítico;
4. Princípio científico.

As suas áreas de ação envolvem:

1. Coordenação do processo de planejamento curricular;
2. Coordenação do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é preciso instituir uma pedagogia da supervisão, regida por princípios, dos quais se destacam os seguintes (Vieira & Moreira, 2011, pp. 14-15):

1) Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia;
2) Análise reflexiva de teorias, práticas e contextos, para que o professor planifique, produza e regule o seu saber profissional;
3) Planificação, realização e avaliação de projetos de intervenção de ensino e aprendizagem, considerando contextos de desenvolvimento do professor e aluno;
4) Criação de condições e de espaços de decisão, para que o docente assuma o papel de agente educativo, em comunidade;
5) Supervisão e avaliação participadas dos processos e resultados do desenvolvimento profissional, considerando critérios de qualidade;
6) Emancipação profissional, por via de uma formação docente continuada, para a vida, englobando atualização constante e reflexão sobre as práticas.

Como constrangimentos à implementação destes princípios, salientam-se a variedade da formação inicial dos professores, a diversidade de orientações legislativas, a multiplicidade de modalidades e estratégias de ensino-aprendizagem e a especificidade dos contextos educativos. Na maioria das vezes, a mudança e a inovação revelam-se difíceis, apenas se tornando viáveis se houver um propósito comum de cooperação (Nolan & Hoover, 2004).

Como potencialidades, os investigadores Pawlas e Oliva (2007) afirmam que a supervisão proporciona uma maior qualidade das aprendizagens e, simultaneamente, o desenvolvimento profissional dos docentes e o sucesso educativo dos alunos.

Em síntese, a supervisão, num enquadramento socioconstrutivista, pode contribuir, pelo trabalho conjunto entre professores, para um melhor relacionamento interpessoal, bem como para mais desenvolvimento, qualidade e sucesso educativos.

2.3. SUPERVISÃOE AÇÃO REFLEXIVA

Atualmente, é consensual que o professor deve adotar uma atitude reflexiva, no sentido de contribuir para a identificação de problemas, tornando-se um agente ativo do funcionamento da escola e do seu próprio desenvolvimento. Alarcão (2000, p.17) ”concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado, numa permanente dinâmica interactiva entre a ação e o pensamento ou a reflexão”.

Conquanto os docentes costumem refletir na ação e sobre a ação, isso não chega para os tornar **profissionais reflexivos**. O investigador Perrenoud (2002) considera que é preciso distinguir entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão pontual de todos nós, sobre o que planeamos ou de que maneira agimos. Esta perspetiva de constante autorregulação, inerente à supervisão, vai, ainda, ao encontro do referido por Coutinho *et al*. (2009 p. 4):

> “No âmbito educacional, prática e reflexão assumem uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. É na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, consequentemente, emerge o pensamento reflexivo de que fala Dewey, associado à prática reflexiva defendida por Schön.”

Assim, o professor de hoje tem de adotar uma atitude reflexiva e questionadora, que conduza à identificação e resolução de situações-problema. No entanto, o docente não pode agir isoladamente na escola, pois a sua profissionalidade deve ser construída conjuntamente com os seus colegas, entre pares. Cabe à escola organizar-se, de forma a encontrar condições de reflexividade, individuais e coletivas. Ou seja, a própria escola também tem, de ser reflexiva. Neste entendimento, Alarcão (2000, p. 17) afirma:

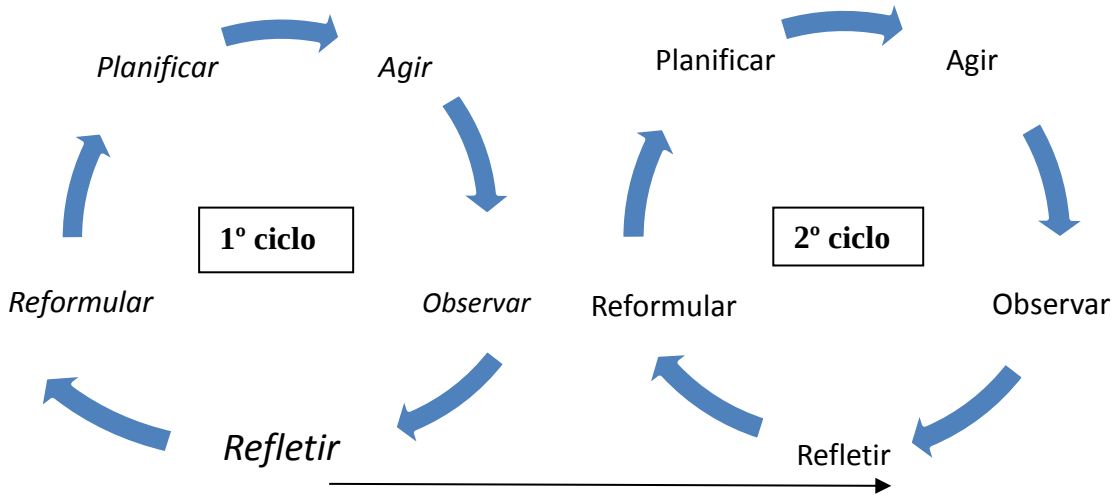
> “A minha convicção é que, se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria. Poderemos então falar de uma epistemologia da vida da escola. E de uma escola em desenvolvimento e aprendizagem permanentes.”

Desta forma, o professor deve ter uma visão de conjunto, enquadrando o seu trabalho de forma sistêmica, no contexto onde está inserido, tendo sempre presente que precisa, ele próprio, de ser formado continuamente, uma vez que é profissional de uma atividade complexa (Prates, Aranha & Loureiro, 2010).

Assim, para que a **ação reflexiva** possa ocorrer, é necessário que o docente desenvolva atitudes de curiosidade científica, investigação, diálogo, trabalho colaborativo, responsabilidade e democraticidade. Estas são condições essenciais à reflexividade profissional (Orlich, Harder, Callahan, Trecisan & Brown, 2007). É importante que o professor reflita sobre as suas convicções, atitudes e crenças, relacionadas com o ensino que pratica e com as aprendizagens significativas que os alunos efetivamente concretizam. Ou seja, torna-se necessário que o professor investigue as suas próprias práticas, num processo de investigação-ação, em que se torna professor-investigador (Coutinho *et al*., 2009).

O processo de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008; Sanches, 2005) constitui uma estratégia central da Supervisão e da formação contínua docente e encontra-se esquematizado na figura que se segue.

Figura 1 – Ciclos de investigação-ação



Fonte: Coutinho *et al*. (2009, p. 366) – adaptação.

O conjunto de ações, que se processa por ciclos sucessivos, em espiral, segue a sequência: planificar – agir – observar – refletir - avaliar – reformular (Máximo-Esteves, 2008). Cada ciclo dá origem a um novo ciclo, o qual desencadeia novas espirais (Coutinho *et al*. 2009).

A capacidade de investigar e reformular as práticas é importante, dado que o professor deve ter presente que a certificação inicial, obtida para ensinar, não é suficiente para uma carreira cada vez mais longa, numa sociedade em mudança. É desígnio da profissão docente, talvez mais do que em qualquer outra, estar em **constante (auto) formação**, num desenvolvimento profissional contínuo. Oliveira-Formosinho (2002, p. 10) afirma:

> "Assim, o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente. Este conceito de formador apela à dimensão profissional, mas também à pessoal, numa perspetiva de aprendiz que forma e de formador que aprende, que é a essência do conceito de *lifelonglearning*."

A investigação-ação apresenta características que podem impulsionar mudanças e reajustes das práticas educativas. Nesta perspetiva, o conceito de autoformação está intimamente ligado às novas tendências da supervisão, que apontam para uma concepção que inclui a auto-supervisão, tendo em vista a melhoria e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para esta transformação pessoal e profissional é fulcral a ação do supervisor, como analisaremos a seguir.

2.4. FUNÇÕES DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Tendo em conta um conceito abrangente e socioconstrutivista da supervisão, o supervisor pode ser definido como um agente dinamizador do desenvolvimento dos educadores e da própria organização escolar (Pawlas & Oliva, 2007). O supervisor recebe também a denominação de orientador pedagógico, coordenador pedagógico, assessor, diretor pedagógico de treinamento de professores ou relator.

Para Prestes (1976, p. 10), o supervisor pedagógico é quem tem a finalidade de "estimular as potencialidades de crianças, adolescentes e adultos, a fim de que estes realizem mais plenamente sua trajetória humana". A dificuldade reside em conciliar a teoria com a prática, num trabalho voltado para a assistência e o treinamento dos professores, em ambiente democrático de escola reflexiva (Alarcão, 2007; 2002; 2000; Rangel *et al.*, 2003).

Entre as funções do supervisor pedagógico – integradas com as de outros especialistas da escola – enumeram-se as de planejamento, orientação, coordenação, avaliação e assessoramento (Nolan & Hoover, 2004; Rangel, 2003; 1980).

Os princípios, que regem a ação do supervisor escolar/coordenador pedagógico, são os seguintes (Nolan & Hoover, 2004; Rangel, 2008):

1. **Filosóficos e éticos** (a filosofia de educação, a filosofia da educação brasileira e a filosofia e cultura específica de cada escola);
2. **Valores do supervisor** (democráticos ou autocráticos);
3. **Pedagógicos**: a. Centrado no aluno; b. O tipo de desenvolvimento do processo (tradicional, liberal, mais ou menos exigente, mais ou menos rigoroso, mais ou menos diretivo, mais ou menos informativo, mais ou menos sistemático, mais ou menos seletivo etc.), no contexto e nas dinâmicas de escola.

Os objetivos do supervisor escolar giram em torno da melhoria e qualidade do processo de ensino-aprendizagem, implicando orientação (esclarecimento), assistência (ajudar, apoiar, buscar soluções, minimizar problemas), acompanhamento (participar, estar presente) e reflexão (Alarcão, 2009). Essa meta de melhoria do ensino-aprendizagem envolve professor e aluno, sendo que a supervisão dirige-se diretamente ao professor, orientando-o, assistindo-o e acompanhando-o na planificação e concretização/aplicação de (Roldão, 2009):

- Planos de ensino;
- Objetivos e competências;
- Estratégias diferenciadas;
- Avaliação auto e hetero;
- Atualização científica e pedagógica.

As **estratégias da supervisão** englobam (Pawlas & Oliva, 2007; Rangel, 2008):

1. As estratégias relacionadas com cada etapa do processo ensino-aprendizagem;
2. As estratégias específicas da ação supervisiva, em comunidade.

As **estratégias sobre etapas do processo de ensino-aprendizagem** envolvem:

a. Gestão diferenciada curricular;
b. Elaboração de conteúdos programáticos, visando: utilidade (trabalhar conteúdos úteis e necessários à preparaçãodo aluno para a vida) e integração (vertical e horizontal). A integração **vertical** refere-se à sequência e interligação de conteúdos de uma série para outra, e a integração **horizontal** refere-se à integração inter-áreas (reforço da aprendizagem, unificação do conhecimento);
c. Elaboração de planos de ensino a aplicar (planos de curso, planos de unidade e planos de aula);
d. Aplicação dos objetivos.

e. Avaliação e, se necessário, reformulação, em processo de investigação-ação.

Com a integração vertical, os grupos de trabalho reúnem-se por disciplinas, desde a primeira série do primeiro grau até à terceira série do segundo grau, (atualmente, tais segmentos são denominados primeiro ano do ensino fundamental e terceira série do ensino médio), juntamente com os coordenadores de área e orientadores educacionais. A finalidade do trabalho desenvolvido nestes grupos é:

- Definição e elaboração dos objetivos de cada série;

- Estabelecimento de pré-requisitos para cada série (referentes à série anterior);

- Seleção dos conteúdos, em vista dos objetivos de uma série e pré-requisitos de outra, selecionando os conteúdos essenciais que o aluno deve dominar na série seguinte.

Esse trabalho de planificação conjunta deve considerar o público-alvo e o conhecimento do mesmo, das suas características e dos seus interesses, de forma a adequar o ensino-aprendizagem ao nível etário e de desenvolvimento dos alunos (Roldão, 2009).

Para a integração horizontal (Rangel, 2008; Roldão, 2006), aplicam-se dois tipos de estratégias:

1. Elaboração de planos de área;
2. Reuniões com a finalidade de integração de assuntos específicos, pertencentes a diferentes áreas de estudo, ou seja, interdisciplinaridade.

Nas reuniões, o supervisor deve assumir uma liderança partilhada entre pares (Prates *et al*., 2010). Por exemplo, pode propor, para integração, o (s) assunto (s) no (s) qual (quais) os alunos estejam apresentando maiores dificuldades de entendimento e assimilação, para que sejam reforçados em diferentes disciplinas, em transversalidade, sem que os professores alterem a sua programação normal, apenas procedendo aos necessários reajustamentos. Ou seja, na disciplina em que for possível a integração, o professor retoma o conteúdo, reforçando-o. A flexibilidade do planejamento é essencial, na operacionalização pedagógica em sala de aula (Arends, 2008; Rangel, 2008).

Este trabalho comum supervisivo deve partir sempre de uma aferição conjunta inicial. Geralmente, no início do ano letivo, cada professor faz um diagnóstico do seu público-alvo e, de antemão, fica com uma ideia geral dos seus alunos (o que lhes interessa e o que procuram), em relação aos fatores psicológicos e intelectuais e ao contexto sociofamiliar, "que interferem na maior ou menor facilidade de aprendizagem" (Rangel, 1980, p. 28). Normalmente, há uma minoria que necessita de atendimento individualizado. Portanto, o supervisor/coordenador pedagógico deve motivar o professor para ficar atento à aplicação de

estratégias específicas, de maneira a atender às diferenças individuais dos seus alunos. É essencial haver abertura e flexibilidade dos planos, para proceder às possíveis adaptações, logo a partir do diagnóstico, nas primeiras aulas.

O diagnóstico dá ao professor condições de planejar *a priori* e a médio prazo, em conjunto com o supervisor, considerando a homogeneidade e a heterogeneidade das turmas. Há que ter em conta estilos e contextos de aprendizagem, visto que cada aluno é um caso, o que implica estratégias diferenciadas e modelos de ensino-aprendizagem diversos (Arends, 2008; Roldão 2009). Nesta perspetiva, segundo Rangel (2008; 2003; 1980), o supervisor/ coordenador pedagógico deve utilizar estratégias de ação, envolvendo:

1. **Planejamento** da supervisão (princípios, objetivos, estratégias e avaliação), em diferentes fases e ciclos, a partir de um diagnóstico inicial;
2. O **Plano Educacional ou o Plano Geral da Escola**, tendo em conta os objetivos e a estrutura da escola, o planejamento dos seus setores, além do currículo e programas de cada série, nos diferentes níveis de atividades e áreas de estudo;
3. **Controle para localizar desvios** que possam acontecer durante o desenvolvimento do processo, e os seus "porquês";
4. **Reuniões** ao longo do ano letivo, para acompanhamento e assistência às práticas, de forma a potenciar a reflexão e a ação, considerando estudos e análises, experiências, dificuldades e respetivas soluções;
5. **Observação da ação pedagógica**. Deve ser o mais objetiva possível, seguida de registro pormenorizado e sigiloso. A observação, numa perspetiva de investigação-ação, deve contemplar encontros e reuniões, abarcando o planejamento dos temas em estudo, a observação de aulas, posterior análise crítica conjunta e reformulação;
6. **Entrevista**. Pode ser feita, ao professor, em forma de conversa individual, quando houver algo a perguntar, a esclarecer e a comunicar, ou funcionar apenas como uma aproximação entre pessoas que atuam com o mesmo objetivo de qualidade e sucesso do ensino-aprendizagem;
7. **Relacionamento humano**. O sucesso de qualquer atividade humana está em saber lidar com as pessoas, daí a relevância dessa estratégia na supervisão escolar. Saber observar, dialogar e tomar decisões influenciam as relações interpessoais;

8. C**ontato com os pais**. Manter a família informada sobre o desenvolvimento do aluno e sobre as suas dificuldades, bem como dos objetivos a alcançar no ano letivo, integrando a família e a escola, numa perspetiva de mediação;
9. **Atualização profissional docente**. A atualização dos professores conjuga duas vertentes, concretamente científica e pedagógica. Como primeira consideração, há que ter em conta o tipo de estudos, envolvendo assuntos referentes aos conteúdos das disciplinas, de ordem pedagógica, e, numa visão geral, sobre os fundamentos da Educação. Tais assuntos devem partir do interesse do professor. A segunda consideração trata da atualização. A supervisão deve promover essas atualizações formativas, no decorrer do ano letivo, nas reuniões pedagógicas com os professores.
10. **Integração com o SOE –** Serviço de Orientação Educacional (cargo extinto na década de 80). O serviço do Coordenador Pedagógico, iniciado em 1984, em substituição do antigo Serviço de Orientação Escolar, deverá incidir, nos conselhos de classe, na formulação de objetivos, seleção de currículo e programas, análise da metodologia, escolha de estratégias, atividades e instrumentos de avaliação e, de forma mais abrangente, em todos os aspetos relativos à formação integral do aluno.

O supervisor/coordenador pedagógico deve, então, colaborar com os professores, auxiliando-os no desempenho de suas funções, propondo-lhes sugestões de metodologias, que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos, em especial àqueles que apresentam dificuldades. O apoio deve ser reforçado, no caso de professores cujos cursos de graduação não foram suficientes para capacitá-los, durante a formação inicial.

2.4.1. DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Numa formação contínua e continuada (Coimbra, Marques & Martins, 2012), o maior desafio do papel do supervisor/coordenador pedagógico está em atuar estrategicamente, a fim de envolver todos os docentes no processo de formação continuada, tanto para os professores veteranos, quanto para os recém-formados. Para os docentes mais experientes, será um momento de atualização e, para os iniciantes na profissão, será uma aprendizagem de métodos, técnicas e uma nova concepção de educação. Esta atuação visa colocar em prática as

diretrizes traçadas pelos órgãos competentes, em prol do desenvolvimento dos professores e das comunidades educativas aprendentes, nas escolas (Senge *et al*. 2000).

Quando o supervisor/coordenador pedagógico constata, por exemplo, que há professores que desconhecem como fazer planejamento, procura organizar sessões de estudo, a fim de que os mesmos possam superar suas dificuldades. O supervisor deve orientar e acompanhar, de perto, as várias fases de planificação, concretização e avaliação (Alarcão & Tavares, 2003). Para tanto, o supervisor/coordenador pedagógico deve conduzir a sua pesquisa em ação, fazendo o diagnóstico da situação, coletando dados, analisando-os, identificando possíveis causas para as falhas detetadas e levantando hipóteses para a correção das mesmas. Neste processo de investigação-ação, o aluno constitui o ponto de partida e de chegada (Alarcão, 2007; 2001) e o professor o seu orientador.

O supervisor, nos Conselhos de Classe, deverá fornecer uma variedade de material sobre conteúdos, atividades e estratégias, bem como organizar sessões de estudo, em que todos os professores tenham oportunidade de colaborar uns com os outros e resolver as suas dúvidas. Cabe-lhe coordenar as atividades, orientar os professores e motivá-los constantemente para o desenvolvimento e a atualização de suas potencialidades, através da reflexão, da regulação e do sentido crítico (Pawlas& Oliva, 2007). Para Corrêa (2009, p. 15),

> "A dinamização dos conselhos de classe pelo supervisor educacional leva os professores a uma reflexão acerca da melhoria qualitativa do processo ensino-aprendizagem, oportunizada pela troca de vivências e pela realimentação do potencial educativo da equipe. A ação conjunta e interdisciplinar fomenta o espírito de equipe e contribui para o aperfeiçoamento do professor e de todo o corpo pedagógico-administrativo."

Contudo, pode haver casos em que os professores necessitam de orientação mais direcionada, por falta de segurança e de experiência. Então, o supervisor deverá atuar de acordo com "variáveis referentes: à sua própria personalidade, às características e necessidades dos professores, ao tipo de problemas a serem resolvidos, às condições concretas do estabelecimento" (Prestes, 1976, p. 24). O importante é que as relações entre o supervisor e os professores de uma escola sejam de colaboração e não de subordinação, tendo em vista potenciar a análise crítica, num ambiente democrático, de forma a possibilitar a tomada de decisões e a intervenção pedagógica, com base na investigação reflexiva das práticas, ou seja, na investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008; Sanches, 2005).

Todo o trabalho de cooperação, entre supervisor/orientador/coordenadorpedagógico e professores, deve ser fundamentado em investigação-ação, regulada por princípios

democráticos. A ação democrática incentiva, no grupo, o crescimento, a criatividade e a liberdade de expressão (concordar, discordar, participar de decisões, de trabalhar em ambiente aberto...) de cada um. Por isso, a democraticidade (Alarcão & Roldão, 2008) deve definir as ações do supervisor, construindo um ambiente de diálogo e partilha.

O importante é que o professor domine o instrumental teórico e prático do seu trabalho pedagógico, complementando objetivos e avaliações a médio e a longo prazo, e sobretudo reavaliando os resultados de cada ciclo ou etapa do processo de ensino-aprendizagem, revelando-se um profissional capaz de encontrar respostas para as suas dúvidas, mediante sua própria atividade de pesquisa e reflexão.

Enfim, a supervisão/coordenação assume características e modelos próprios de acordo com cada escola, mas sempre visando a melhoria do ensino-aprendizagem do aluno, através de um trabalho em conjunto e do diálogo sobre a ação educativa (Prates *et al.,* 2010). O supervisor/coordenador assume funções de orientação e liderança democrática, de forma a potenciar a reflexão e a melhoria das práticas, considerando as especificidades de cada escola e de cada classe.

3. SUPERVISÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO

3.1. CONCEITO DE CURRÍCULO

O conjunto das aprendizagens a alcançar pelos alunos constitui o currículo. Entende-se por currículo "o programa educacional destinado a realizar certos alvos (objetivos) educacionais, utilizando-se de meios educacionais para atingir tais objetivos" (MEC, 1997, p.13). Neste entendimento, o "percurso de aprendizagem intencional requer um "programa", isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida" (Roldão, 2006, p. 28). O conceito de currículo abrange, em si mesmo, tanto um projeto, como um plano de estudos, ou o resultado da ação coletiva dos professores. A gestão flexível do currículo, em sala de aula, tendo o aluno como centro, é a forma visível do mesmo.

Para Nunes e Ponte (2010), existem dois tipos de currículo: o currículo planificado e o currículo em ação. No caso do currículo planificado, é organizado pelos professores, nas escolas, através das diversas estruturas de gestão intermédia e dos manuais em vigor. Relativamente ao currículo em ação, o professor é considerado como um construtor do currículo, com um papel ativo, no processo de ensino-aprendizagem (Roldão, 2006). O

investigador Sacristán (1999, p. 61) afirma que o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade, exteriores à escola e à educação, e a aprendizagem dos alunos, e ainda entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas as condições de cada contexto.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos em 1997, pelo Ministério da Educação e Cultura, a finalidade é estabelecer diretrizes que assegurem uma formação básica comum em todas as regiões do país. Assim, o termo "currículo" pode significar as matérias (disciplinas/componentes curriculares) constantes de um curso e de uma disciplina, ou a "expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações, quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática" (PCN,1998, p. 49). A legislação define as disciplinas do núcleo comum, orienta sobre a parte diversificada e estabelece a carga horária, para distribuição curricular. A composição da grade curricular envolve "tudo o que o aluno deseja e espera da escola; tudo o que a escola pode oferecer ao aluno; a filosofia e objetivos próprios da escola; as características da comunidade e o atendimento às normas legais e técnicas". O currículo deve responder satisfatoriamente às questões: "por quê?", "para quê? e "para quem?" (Rangel, 1980, p. 20).

Segundo Valente (2007, p. 114), a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024 de 20/12/1961 – hoje LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no Art. 26, faz um esboço genérico da base nacional comum dos currículos do ensino fundamental e médio, e "faz-se necessária a fixação, por parte do Conselho Nacional de Educação, dos componentes curriculares obrigatórios."

Nas palavras de Moreira (2008, p. 19), nas décadas de 1960 a 1970, os estudos sobre currículo destacam a existência de vários níveis: o currículo formal, o real e o oculto.

O **currículo formal** ou oficial (Veiga, 2002) refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, sendo expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos, das áreas ou disciplinas de estudo. Este currículo contém, institucionalmente, um conjunto de diretrizes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por sua vez, o **currículo real** ou currículo em ação é aquele que acontece, em cada dia, dentro da sala de aula, com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e de planos de ensino específicos.

Finalmente, o **currículo oculto** designa as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Representa tudo o que os alunos aprendem

diariamente, em meio às várias práticas, no meio social e escolar, nomeadamente atitudes, comportamentos, gestos e percepções. Esta aprendizagem informal é tão importante como a aprendizagem formal, em sala de aula.

O investigador Veiga (2002, p. 7) sintetiza que "currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive (..) portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito." Assim sendo, o currículo constitui um processo, a ser interpretado e realizado pelos professores, de formas distintas, adequando-se a diferentes contextos, englobando a interação didática, que existe ao nível da sala de aula (Pacheco, 2011; 1996). O currículo é, então, o resultado da ação colaborativa e reflexiva dos docentes, em comunidade (Roldão, 2009).

Em síntese, o currículo deve ser entendido como o resultado de uma conjugação entre a teoria e a prática, de acordo com as especificidades dos alunos, da turma, da escola e do meio (Leite, 2006), tendo por base a reflexão. Em última análise, o currículo viabiliza o processo de ensino aprendizagem e constitui o elemento central do projeto pedagógico.

3.2. GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO

Atualmente, e cada vez mais, é atribuída às escolas e aos professores a responsabilidade de uma formação adequada ao desenvolvimento do aluno, que potencie o seu sucesso escolar. Em consequência, é essencial que "as escolas sejam lugares de decisão curricular (…) e que os professores/educadores queiram e saibam assumir profissionalmente essa autonomia" (Leite, 2006, pp.74-75). O currículo em ação, de acordo com Pacheco (2011; 1996), implica que o desenvolvimento curricular inclua duas funções principais: (1) a determinação de objetivos e (2) a determinação de um programa para alcançar tais objetivos. Tais funções estão diretamente relacionadas com as quatro fases do modelo de planejamento curricular preconizado pelo DEM (Teixeira, 1977, p. 13): refletir, decidir, executar e avaliar.

Um posicionamento similar é adotado por outros investigadores, como esquematizado no quadro que se segue (Arends, 2008; Teixeira, 1977).

Quadro 1 –Gestão curricular em contexto escolar

Fases	Reflexão sobre fundamentos do currículo	Decisões do planejamento curricular	Execução do currículo	Avaliação do currículo
Planeja-mento **Concre-tização** **Avalia-ção**	**A – Teóricos:** Pressupostos filosóficos Pressupostos científicos: Biopsicológicos Sociológicos Econômicos **B – Factuais:** Legislação Dados	1. Coordenar a elaboração do plano curricular: - Objetivos; - Conteúdo; - Metodologia; - Avaliação. 2. Coordenar e orientar a elaboração dos planos de ensino anuais, semestrais e bimestrais, com a colaboração dos coordenadores de áreas e/ou disciplinas. Nos planos deverão constar: - Objetivos - Conteúdos programáticos - Metodologia - Sistema de avaliação	1. Realizar Conselhos Pedagógicos; 2. Desenvolver programas de treinamento, em serviço de pessoal docente; 3. Coordenar reuniões de grupos de professores, de disciplinas afins; 4. Reunir professores da mesma disciplina, das diferentes séries, juntamente com o coordenador da mesma, para analisar, verificar e discutir assuntos pertinentes. 5. Planificar em trabalho colaborativo; 6. Refletir em conjunto, antes e após a ação, avaliando a execução do currículo.	1. Analisar o sistema de avaliação, definido na fase de decisões. 2. Operacionalizar critérios de avaliação da eficiência e da eficácia do plano curricular mediante a elaboração e aplicação do instrumental de avaliação. 3. Planificar a avaliação formativa e somativa. 4. Aplicar instrumentos de avaliação adequados. 5. Coletar, analisar e interpretar evidências sobre as operações do plano curricular, suas entradas e saídas e seus participantes. 6. Proceder a reajustamentos, sempre que necessário.

Fonte: Arends (2008);Teixeira(1977) – adaptação.

Nas etapas iniciais do planejamento (reflexão e decisão) estão incluídos os objetivos. No planejamento, na execução e na avaliação do currículo situam-se as decisões do programa, que, por sua vez, englobam decidir, executar e avaliar, com reformulação posterior.

Essas duas funções básicas do currículo exigem decisões refletidas, necessárias para compreender cada uma dessas funções (Arends, 2008; Teixeira, 1977):

1. Formulação dos objetivos e competências;
2. Desenvolvimento do programa:
   a. Seleção e organização dos conteúdos;
   b. Seleção de uma metodologia;
   c. Execução das decisões do programa;
   d. Avaliação;
   e. Reformulação.

A ação da Supervisão/Coordenação Pedagógica e/ou da Orientação Educacional deve possuir um caráter integrador no processo de planejamento curricular. Essa ação integrada envolve as fases e as atividades desenvolvidas.

Assim, a atividade dos professores é regulada por objetivos e metas curriculares. Em consequência, é essencial atender à flexibilidade curricular, criando uma dinâmica de criatividade e colaboração entre docentes, da mesma área ou de outras áreas disciplinares, em transversalidade. Como afirma Roldão (1995), os professores deverão deixar de ser meros "comunicadores de currículo", para se tornarem "construtores de currículo", adequando-o às necessidades concretas de ensino-aprendizagem em sala de aula, através de finalidades, objetivos e competências selecionadas em trabalho supervisivo conjunto.

Considerando que o sistema escolar é um sistema aberto, inserido num ambiente social, a escola deve criar mecanismos de obtenção de informações relevantes sobre o meio, utilizando essas informações para adequar o planejamento à realidade contextual dos alunos. Assim sendo, visando a sua integração com a comunidade, a escola deve montar sistemas que viabilizem tal processo.

Diante do exposto, o supervisor/coordenador pedagógico poderá contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo pesquisas na escola, de forma integrada, em ciclos de investigação-ação (Sanches, 2005). Principalmente, se detetar elevados índices de *déficit* de aprendizagens dos alunos, de forma a superar problemas, a não comprometer a formação do aluno e a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola. Desta maneira, o supervisor/coordenador pedagógico deverá orientar uma gestão curricular flexível, planejando ações, democraticamente, junto com a equipe de professores, perspetivando o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem.

3.3. ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E GESTÃO CURRICULAR

A Orientação Educacional deve estar presente nas quatro etapas básicas da gestão curricular: reflexão, decisão, execução e avaliação.

Define-se Orientação Educacional como o "processo científico e contínuo, atuando junto ao educando em todos os graus e modalidades de ensino, de forma integrada com os elementos responsáveis pela sua formação, visando atender os objetivos da educação", de acordo com o *Relatório do I Círculo de Estudos de Orientação Educacional* do

MEC/DEM/COPED (Teixeira, 1977, p. 33). A mesma deve ser exercida por educadores capazes de proporcionar, aos alunos, opções conscientes para um crescimento pessoal e profissional, preparando o seu futuro, com base na conscientização das suas potencialidades e limitações (Roldão, 2009; 2006; Teixeira, 1977).

A ação do orientador Educacional de planejamento, coordenação, avaliação e assessoramento sistematiza-se a partir dos mesmos princípios do supervisor pedagógico: Princípio Sistêmico; Princípio Cooperativo; Princípio Criativo-crítico e Princípio Científico.

Sua área de atuação engloba:

1. Participação no Processo Curricular: reflexão, decisão, execução e avaliação;
2. Coordenação do Processo de Orientação Educacional.

Segundo Rangel (2013, p. 73), "a política do governo pós-64 tornou a educação assunto de interesse econômico e de segurança nacional". A supervisão escolar passou a exercer a função de controlar a qualidade do ensino, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, exigindo do supervisor uma formação em nível superior.

Nessa perspetiva, evidenciava-se a presença dos especialistas no interior do sistema educacional, reforçando a divisão do trabalho no interior da escola.

Nos anos 70, "a supervisão ganhou força institucional com a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, lei 5.692/71" (Brasil, Congresso Nacional, 1971, *in* Rangel, 2013, p. 74) e a Supervisão Educacional passou a integrar o grupo técnico da Secretaria da Educação e Cultura, tendo "acesso sistemático aos níveis regional (núcleo) e local (escola), levando as diretrizes emanadas da Secretaria Estadual de Educação, bem como trazendo os problemas encontrados nos núcleos e nas escolas, para que fossem solucionados, colaborando, dessa forma, para a manutenção de um fluxo de informações efetivo" (Rangel, 2013, p. 75).

Assim, o Sistema de Supervisão Educacional "desenvolveu uma prática voltada para os aspectos tecnoburocráticos do ensino, em que o controle era a principal estratégia que iria assegurar seu papel reprodutor na sociedade capitalista brasileira" (Idem, p. 76).

Nos anos 80, segundo Rangel (1980, p. 77), critica-se o caráter "funcionalista" da supervisão e denota-se a necessidade da atuação do supervisor à organização e ao encaminhamento do trabalho pedagógico e, nos anos 90, reconhece-se que a supervisão pode fazer uso da técnica (sem a conotação de "tecnicismo") adquirindo "uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores" (Idem, p. 78). Com tal concepção iniciam-se os anos

2000 e, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhece-se a necessidade de que o supervisor e o professor "sejam parceiros, com posições e interlocuções definidas e garantidas na escola" (Ibidem). Cumpre-se, deste modo, o que preconiza a Carta Magna da Educação (LDB, 1996), em seu título II, art. 2º: "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

3.4. SUPERVISÃO E PLANEJAMENTO DIDÁTICO

A divisão do currículo em áreas de conhecimento constitui uma forma de facilitar o planejamento didático. O Parecer 853/71, que clarifica o currículo, na Lei 5.692/71, bem como a legislação posterior (Parecer nº 785/86 e Resolução 6/86 do CFE – Conselho Federal de Educação), enfatizam a adequação às características de aprendizagem de cada fase de desenvolvimento do indivíduo, as quais devem ser tomadas como referencial para o planejamento educativo. Arends (2008), Prates *et al*. (2010) e Prestes (1976) afirmam que, se "em estágios etários iniciais a criança apreende mais facilmente, através de experiências concretas, após os nove anos deverá iniciar estudos mais sistematizados, através da estruturação do conhecimento em áreas de saber ou disciplinas". Assim, o supervisor deverá "proporcionar aos professores condições de perceberem as interrelações entre os vários campos de conhecimento e considerarem o aluno como uma totalidade" (Prestes, 1976, p. 27). Na opinião da autora (Ibidem), tal só é possível num trabalho educacional realizado em equipe, a partir de um planejamento anual fundamentado nas Ciências da Educação, na Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e nas características dos contextos socioculturais.

As sessões de estudo e reflexão poderão ser organizadas de forma a refletir acerca dos valores e tendências da Educação. O supervisor/coordenador poderá selecionar textos informativos sobre a Educação, como processo complexo e multicultural, constituindo ponto de partida para debates sobre os objetivos gerais da Política Educacional Brasileira, ou utilizar outros recursos, englobando leitura de artigos e obras científicas de investigadores selecionados, ou ainda visualização de filmes (Vieira & Moreira, 2011). Tais estratégias podem ser aplicadas, pelo supervisor/coordenador, aos professores e aos alunos, facilitando e

ampliando a compreensão das dimensões filosóficas, culturais e psicológicas da Educação (Arends, 2008). Cabe ao supervisor/coordenador escolher e utilizar os mais adequados à situação, ou criar novos instrumentos, conforme o diagnóstico inicial dos interesses e necessidades dos professores e as prioridades definidas para o Programa de Assistência e Treinamento proposto pelo supervisor (Rangel, 2013, pp. 15-30; Teixeira, 1977, p. 48).

Reunidos por área, os professores discriminam os objetivos da sua área ou disciplina, ao longo das séries, desde o primeiro ano do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio. A princípio, reúnem-se todos os professores que trabalham com a mesma série e, em seguida, com a mesma classe (Conselho Pedagógico), para definirem os objetivos anuais, considerando as características particulares de cada faixa etária. Em seguida, cada professor estabelecerá os objetivos para a sua classe. Em cada unidade de estudos, os objetivos definidos deverão ser aplicados em situações concretas, que proporcionem verificar se estão ou não a ser alcançados pelos alunos. Na definição dos objetivos, os mesmos não podem ser tão genéricos que não permitam a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, nem tão restritos, em termos de comportamento observável, que condicionem a liberdade e a criatividade do aluno, duas condições importantes para a sua autorrealização (Pawlas & Oliva, 2007; Prestes, 1976; Roldão, 2009; 2006).

Conforme os interesses, a disponibilidade, bem como as necessidades de formação contínuada de professores, o supervisor poderá planejar ciclos de estudos sobre uma diversidade de áreas de saber, desde a Didática, à Pedagogia e à Psicologia do Comportamento, até aos conteúdos científicos das diversas disciplinas, incluídas no currículo (Nolan & Hoover, 2004). Através da coordenação horizontal, o supervisor propicia, relativamente ao planejamento didático (Corrêa, 2009; Pawlas & Oliva, 2007; Prestes, 1976):

1. Participação no Processo de Planejamento Curricular, cumprindo momentos de reflexão, decisão, execução e avaliação;

2. Definição de objetivos por área ou disciplina, definidos colaborativamente, adequados às características heterogêneas das classes;

3. Seleção e aplicação de estratégias motivadoras, em classes pouco dinâmicas;

4. Reformulação da planificação e abordagem dos conteúdos programáticos, quer devido à reflexão do professor, quer após análise crítica dos resultados da aprendizagem. Para tal, o supervisor deve realizar observação de aulas e excursões pedagógicas, analisar planos de ensino, preparar curvas de classe e dinamizar reuniões com coordenadores e professores;

5. Incentivo à transversalidade disciplinar, sem forçar o relacionamento de conteúdos disciplinares, mas dinamizando o diálogo entre professores e o trabalho colaborativo;

6. Integração conceitual, que pode ser iniciada no 1º grau (ensino fundamental) e aprofundada no 2º grau (ensino médio), como por exemplo, os conceitos de comunidade, dependência, interdependência e integração, a desenvolver por todas as disciplinas e áreas;

7. Reflexão sobre a investigação-ação realizada, em comunidade educativa;

8. Discussão sobre as atividades realizadas e a realizar, de acordo com assuntos de real interesse para docentes e discentes;

9. Regulação, auto e hetero, do desenvolvimento profissional docente e do aluno.

Em relação às estratégias de ensino (Corrêa, 2009; Prestes, 1976; Rangel, 2008), uma das funções do supervisor é fornecer aos docentes subsídios para uma melhor orientação metodológica do processo de aprendizagem do aluno. Se o professor optar pela concepção do Homem como um ser livre, escolherá estratégias ativas, despertando o aluno para a responsabilidade de sua própria formação (Vieira, 2009). De fato, se os educadores ajudarem o aluno a construir, por si próprio, o seu capital de conhecimentos, selecionarão estratégias ativas, de aquisição de um instrumental básico de trabalho intelectual, científico, técnico ou artístico (Prates *et al.,* 2010). Por outro lado, caso o professor não valorize a autonomia do aluno, limitará o estudante à aceitação passiva de ideias pré-estabelecidas.

Nesta medida, é importante que o supervisor incentive a autonomia de professores e alunos (Freire, 2007; Vieira & Moreira, 2011), como base de formação e capacitação para uma aprendizagem e um desenvolvimento cada vez mais aprofundados, visando uma cidadania responsável e interventiva.

3.5. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

A supervisão/coordenação pedagógica é essencial para avaliar a eficiência e eficácia de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem do aluno, incluindo do processo de avaliação.

Decorrente da ação de ensinar, a avaliação assume, na escola e na sociedade, uma importância determinante. A avaliação é uma referência que orienta, define percursos, traça comportamentos, condiciona valores, assumindo um papel central nas ações e nas relações em contexto escolar (Boggino, 2009). Desde sempre, no sistema educativo, o ensino-

aprendizagem esteve associado ao exercício da avaliação, como finalização e aferição de um caminho de aprendizagem, nas diversas disciplinas do currículo instituído:

> "Os professores basearam grande parte da sua autoridade pedagógica, e mesmo da sua identidade profissional, no exercício da avaliação. Os decisores políticos colocaram-na no centro das suas preocupações. As famílias encararam sempre a avaliação como elemento central da sua ligação à escola" (Fernandes, 2005, p.11).

A avaliação, em especial a avaliação formativa, deverá abranger ao cumprimento e adequação dos objetivos e competências, dos conteúdos programáticos, das estratégias, das experiências de aprendizagem, dos instrumentos de avaliação, do desempenho e dos resultados da supervisão (Arends, 2008). Há dois pontos básicos de referência para que a avaliação chegue à eficiência da ação pedagógica: a) a bagagem inicial trazida pelo aluno (comportamento de entrada, a verificar através de avaliação diagnóstica) e b) as condições em que o aluno se encontra ao final de cada etapa escolar (comportamento de saída, a aperfeiçoar através de avaliação formativa e a certificar através de avaliação somativa).

Por isso, Perrenoud (2002) sublinha que seria desejável que os professores assumissem quer o papel de "formadores", quer de "examinadores", pois, dessa forma, seria possível conciliar duas lógicas, a lógica da avaliação como regulação das aprendizagens e a lógica da avaliação como balanço e como juízo final. Trata-se de conjugar o que os alunos sabem e são capazes de fazer, com o que ainda é necessário saber e saber fazer.

A avaliação informará, pois, os avanços realizados pelos alunos, ocorridos ou não no decorrer do processo ensino-aprendizagem, se haverá necessidade de reformulação de objetivos ou de mudança de estratégias. Deve-se considerar, também, que há objetivos que só serão totalmente alcançados a longo prazo (Fernandes, 2008; Prestes, 1976; Roldão, 2008), no decorrer do ensino fundamental ou do ensino médio.

Assim, o profissional de ensino, na sua ação de ensinar, deve considerar que se "avalia para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens" (Boggino, 2009, p.79). Haverá que equacionar o equilíbrio necessário entre avaliação formativa e somativa, entre avaliar para ensinar e aprender e avaliar para certificar.

Avaliar, portanto, constitui um desafio constante a todos os agentes envolvidos na educação, podendo-se realizar através de prova objetiva, composição textual, apresentação oral, construção de objetos, interpretação corporal ou dramática e inúmeros outros meios, dependendo da criatividade do professor, das características da área ou disciplina e das

potencialidades dos alunos. Esses aspetos são de difícil quantificação. Cabe à Orientação Educacional, com a colaboração dos coordenadores de área e do supervisor, a orientação dos professores em relação à Ficha Psicopedagógica onde o professor lança, regularmente, as suas observações e registros a respeito das realizações e tendências de cada aluno, bem como em relação à ponderação das classificações atribuídas. As atribuições de peso das atividades avaliativas devem ser feitas segundo os objetivos, propostos para cada unidade ou projeto.

As curvas e gráficos permitem uma visão objetiva das avaliações. Interpretar seu significado serve para o supervisor/coordenador orientar seu futuro trabalho, buscando as causas de certos fenômenos e possíveis soluções para as mesmas, bem como os pontos críticos que merecem atenção especial por todos os docentes (Arends, 2008, Prestes, 1976).

Dentro do Programa de Assistência e Treinamento em Serviço, o supervisor deverá organizar reuniões para estudo das dificuldades que os alunos apresentam e, juntos – supervisor/coordenador pedagógico e professores – devem selecionar os tipos de atividade e os instrumentos de trabalho mais adequados para auxiliar na recuperação dos alunos, como por exemplo, estudo dirigido e instrução programada, entre outros.

Dependendo do nível de dificuldades apresentado (intelectual, técnica ou instrumental ou dificuldades específicas, por exemplo, em língua estrangeira, na expressão e comunicação de ideias), o supervisor/coordenador pedagógico deve ajudar os professores na aplicação de estratégias e criação de instrumentos, adequados à superação dessas dificuldades, visando a qualidade e o sucesso educativos. Estas medidas traduzem-se na adoção de novas estratégias de ensino e aprendizagem, do ponto de vista da diferenciação e da auto e heteroavaliação do processo educativo (Fernandes, 2005).

Em síntese, a avaliação cumpre funções de motivação, de regulação e autorregulação, de diagnóstico, apoio e orientação, sendo ela mesma objeto de aprendizagem (Roldão, 2009). Assim sendo, concordamos com Fernandes (2005, p.79), quando o investigador comenta que a "avaliação é uma questão essencialmente pedagógica, ética, de desenvolvimento curricular, que está associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico". A avaliação deve primeiro informar e formar e, posteriormente, certificar.

CAPÍTULO II - LEITURA EM AÇÃO: APERFEIÇOAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

> *Ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir, no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.*
>
> Silva (2011, p. 51)

1. INTRODUÇÃO

A importância da leitura é inquestionável. Ler desenvolve o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação, estimula a imaginação, amplia conhecimentos e enriquece o vocabulário. Ler faz parte da formação cultural de um indivíduo e de um povo.

Do domínio da leitura e da escrita dependem as aprendizagens escolares e o sucesso educativo dos alunos. Através das habilidades de leitura e de escrita, espera-se que as pessoas sejam capazes de se informar, expressar, documentar, planejar, aprender e, ainda, que utilizem tais habilidades como forma de prazer e de fruição artística.

Na história da leitura no Brasil muitos fatores contribuíram para a formação de leituras e leitores distintos. Os viajantes, os missionários, os índios e os europeus, que vieram colonizar o país, enunciaram condições discursivas que se distinguiram das do leitor na Europa. A distância entre os interlocutores, os traços espaciais e os referenciais, as antecipações imaginárias, bem como os interesses econômicos, políticos e sociais, marcam suas posições, entrelaçando-se com a história do Brasil (Heller, 2006).

Como afirma Silva (2011, p. 51), citado em epígrafe do presente capítulo, ler é um modo de existir, de compreensão de si e do mundo. Nesta perspetiva, "o ato de ler se refere tanto a algo escrito, quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação, igualmente histórica, entre o leitor e o que é lido" (Martins, 2012, p.30).

Assim sendo, neste capítulo faremos, primeiramente, um breve enquadramento histórico da leitura e do ensino da leitura no Brasil, seguindo-se a definição do conceito e a caracterização das especificidades do ato de ler, incluindo a complementaridade entre leitura e escrita, os objetivos de leitura e o papel do professor e da família. Teremos em conta que a leitura, no Ensino Fundamental, comporta planejamento, estratégias, conteúdos e descritores de desempenho de Língua Portuguesa, bem como a avaliação no processo da leitura.

2.BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA LEITURA NO BRASIL

Após meio século de colonização, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, iniciou-se uma "árdua e espinhosa tarefa de civilizar e cristianizar os nativos" (Valente, 2007, p. 67). Durante muito tempo, as práticas de leitura, no Brasil, restringiam-se aos textos religiosos, seguindo a orientação europeia (Nunes, 1994).

No século XVII, houve "um grande surto de desenvolvimento cultural" no país. Nessa altura, "o sistema escolar dos jesuítas havia atingido um alto grau de desenvolvimento e compreendia numerosas aulas e escolas para meninos" (Valente, 2007, p. 68).

No início do século XVIII, com a Reforma Epitácio Pessoa, em 1901, foi permitido o acesso feminino aos cursos secundários e superiores, entre outros (Idem, p. 72)

Cabe ressaltar que, no princípio da escolarização no Brasil, à mulher era negada a leitura. Segundo Heller (2006), durante muito tempo, mesmo sendo educadas em escolas femininas (escolas de freiras), as mulheres que conquistaram seu espaço dedicando-se à leitura eram tratadas como intelectuais de "menor fôlego que o homem e de conduta moral duvidosa" (Idem, p.13). Os livros, destinados ao público feminino, deveriam ser criteriosamente escolhidos, a fim de se preservar a saúde mental das leitoras e a manutenção da moral e dos bons costumes. Geralmente, os homens (marido, avô, padrinho, padres) tutelavam as leituras femininas (Valente, 2007). Assim, as leituras disponibizadas ao público feminino eram voltadas para a capacitação da mulher, para o exercício de suas funções, a fim de educar e ensinar seus filhos adequadamente (Heller, 2006).

Como estímulo à leitura feminina, visando privilegiar a prática de leitura e da escrita de suas assinantes, merece destaque a publicação da *Revista Feminina* (entre as várias publicações femininas, que surgiram e que circulavam no Brasil) fundada por Virgilina Salles Pinto, com o apoio de Cláudio de Souza, médico e literato, membro da Academia Brasileira de Letras. A *Revista* teve origem em São Paulo (onde houve fortes investimentos na escolaridade e crescente profissionalização feminina, principalmente no magistério, na viragem do século XIX para o XX) e circulou pelo país, no período de 1914 a 1936. Em 1918, começou a funcionar, na *Revista*, a seção "Jardim Fechado" onde as assinantes tinham o direito de publicar seus textos (identificando-se ou não). Neste mesmo ano, foi aberta uma filial da Revista no Rio de Janeiro (Heller, 2006).

A partir de meados da década de 1970, foi-se tornando corrente no Brasil a noção de que o contato da criança com os livros, desde os primeiros anos de idade, é de suma

importância para sua formação global e para um processo de escolarização bem-sucedida, no que diz respeito à competência de leitura e escrita (Santos, 2009).

Em meio às lentas mudanças socioeconômicas e culturais, as práticas de leitura, no Brasil, eram bastante restritas. Durante o período colonial, por exemplo, os livros eram importados de Portugal. Isso acarretava uma série de trâmites burocráticos e custos de transporte, o que, evidentemente, afastou a grande maioria da população brasileira do contato mais próximo com textos impressos. Entretanto, tal não impediu que alguns bibliógrafos, comerciantes, religiosos e eruditos criassem mecanismos próprios e trouxessem, para os trópicos, histórias e obras de sucesso do Velho Mundo (El Far, 2006, pp. 9-12).

A chegada da família real portuguesa desencadeou uma série de progressos. Em 13 de maio de 1808, foi fundada a Impressão Régia (Valente, 2007). Poucos meses depois, o governo português permitiu a impressão de textos literários e de conhecimentos gerais, sempre controlados pela censura do Desembargo do Paço. "Até o fim da censura, com a proclamação da Independência, foram lançados a público pela Impressão Régia 1.427 documentos oficiais, periódicos de cunho político e dezenas de textos literários, entre peças de teatro, sermões, opúsculos, poesias e romances" (El Far, 2006, p. 16).

Aos poucos, o texto impresso tornou-se um objeto conhecido no cotidiano da corte e um item fundamental, no processo de civilização do Brasil. Novas tipografias foram abertas. D. João VI trouxe a biblioteca de Portugal para a sua colônia. Depois de instalada, no Rio de Janeiro, a Real Biblioteca (símbolo de prestígio e poder dos governantes) ganhou novos títulos e recebeu doações de intelectuais importantes. Ao regressar a Portugal, D. João deixou os livros, "um bem simbólico inestimável para uma nação rumo à civilização" (Idem, p. 18). Posteriormente, em 1876, a Real Biblioteca recebeu a denominação de Biblioteca Nacional.

Com o passar do tempo, várias livrarias foram abertas no Brasil, tendo sido inaugurada, em 1879, a *Livraria do Povo*, de Pedro Quaresma. Visando o mercado carioca pouco explorado, em 1890, Quaresma começou a editar e investiu na "publicação de livros baratos e, ao mesmo tempo, de leitura fácil e atraente", incluindo livros para crianças (os primeiros livros infantis brasileiros) e "histórias arrebatadoras e de sensações fortes" (Idem, pp. 24-25). Outros livreiros seguiram a linha editorial traçada por Quaresma e contribuíram para diversificar o mercado livreiro brasileiro. Assim, pessoas da classe social menos favorecida tinham acesso aos textos impressos, vistos como passatempo e diversão.

No final do século XIX e início do século XX, "a cultura européia exerceu forte influência sobre a estrutura social e econômica no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, a

então capital do país" (Heller, 2006, p. 11). Segundo Zilberman (1988, p. 43), o fortalecimento da classe média brasileira, no século XX, impulsionou "uma política que garante a proliferação da leitura em todos segmentos sociais", incluindo nas classes populares.

A partir do século XX, a relevância da leitura e da escrita foi efetivamente reconhecida, tanto para o crescimento indivídual de cada cidadão, quanto para o desenvolvimento do país, o que se traduziu na mobilização, nesse domínio, de políticas educacionais adequadas.

3. O ATO DE LER

3. 1. O CONCEITO DE LEITURA

A palavra leitura deriva do Latim "*lectura*", originalmente com o significado de "eleição, escolha, leitura". Também se designa por leitura a obra ou o texto que se lê. A leitura é a forma como se interpreta um conjunto de informações (presentes em um livro, uma notícia de jornal, etc.) ou mesmo um determinado acontecimento (Houaiss, 2009). Para Martins (2012, p.31), as concepções vigentes sobre leitura podem ser sintetizadas da seguinte forma:

> "1. Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado a partir do condicionamento estímulo-resposta; 2. Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)."

Para Martins, esta última concepção possibilita uma abordagem mais aprofundada.

Primeiramente, **a leitura pressupõe compreensão textual**. De acordo com Barbosa (2013, p. 118): "Ler é sempre atribuir significado a um texto escrito. Esta atribuição de significados depende do que o leitor já conhece sobre o assunto, das informações não-visuais de que dispõe, do seu interesse e das questões que se coloca".

Neste entendimento, na formulação de Cagliari (2009, p. 133), a leitura é uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá decifrar a escrita, compreender as implicações do texto, refletir, formar seu próprio conhecimento e opinião, a respeito do que leu. Ou seja, ler é compreender, reagir, integrar. "Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos", que varia de pessoa para pessoa (Idem, p.149).

Em acréscimo, a leitura implica **conhecer características de diferentes tipologias textuais.** Yunes (2009, p. 9) afirma que aprender a ler é familiarizar-se com diferentes textos, produzidos em diversas esferas sociais: jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, entre outras. A finalidade é desenvolver uma atitude crítica, de discernimento, que leve a pessoa a perceber as vozes presentes nos textos (Amor, 2006). O ato de ler não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, escrito ou não. É necessária a mobilização do universo de conhecimento do outro (do leitor), para atualizar o universo do texto e o mesmo fazer sentido (Yunes, 2009).

Ler pode ser um ato complexo ou não. Isso varia de indivíduo para indivíduo, segundo Nunes (1994, p. 13). A leitura revela-se, ao mesmo tempo, uma **atividade individual** (manifesta particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história) e **social** (está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, às políticas educativas). O autor (Ibidem) ressalta ainda que, "nesta perspectiva, uma das abordagens mais difundidas atualmente é a cognitivista, que focaliza a atividade intelectual do leitor".

Seguindo esta abordagem, Kleiman (2013, p. 12) afirma que "a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados". Para a autora (Idem, p. 9), "ler envolve mais do que compreender – a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo; fazem parte dela tanto o entendido como os mal entendidos". Assim sendo, a dimensão interacional é a mais importante no ato de ler, pois a base textual, sobre a qual o leitor se apoia, é entendida como a materialização de significados e intenções, de um dos interagentes à distância, através do texto escrito.

No que se refere **ao ato de ler**, e referenciando o modelo de Goodman (2000), Kleiman (2001, p. 29) descreve-o como um processo de informações sequenciais:

> "O modelo de Goodman, que visa caracterizar a dimensão preditiva da leitura ("a leitura é um processo de amostra, predição e adivinhação"), estipula que três tipos de informação são utilizados simultaneamente no processo: a informação grafo-fônica que inclui informação gráfica, fonológica, bem como a interrelação entre ambas; a informação sintática, que tem como unidades funcionais padrões sentenciais, marcadores desses padrões e regras transformacionais supridas pelo leitor; e a informação semântica, que inclui tanto vocabulário quanto conceitos e experiências do leitor."

Para a compreensão do texto, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios, em relação ao conhecimento linguístico, textual, de mundo, enciclopédico, os quais são ativados na

leitura (Garcez, 2001, p. 27; Nunes, 1994, p. 15). O leitor ideal, segundo Kleiman (2001), é o leitor crítico, que mantém o controle e a reflexão do aspeto interacional da leitura. Além deste aspeto interacional entre o leitor e o autor, "Kleiman destaca o aspecto individual do estabelecimento de objetivos e da formulação de hipóteses de leitura" (Nunes, 1994, p. 16). Estas duas atividades são de natureza metacognitiva, dado que pressupõem um controle consciente sobre o ato de ler.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Souza (2009, p. 61) confirma que "a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, é um processo ativo que não se esgota meramente no sentido literal e passa a ser entendida como um ato social entre leitor e autor". Em consequência, ler não consiste numa mera decodificação dos signos gráficos, mas engloba tudo o que o autor colocou e insinuou no texto e o conhecimento do mundo do leitor.

"A atividade de leitura se faz presente em todos os niveis educacionais da sociedade letrada. Tal presença, sem dúvida marcante, e abrangente, começa no período da alfabetição, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita", informa Silva (2011, p.35).

No ato de leitura, a língua é instável, visto que "a relação entre pensamento e linguagem está em constante movimento e interferência, sem que ocorra a permanência de apenas um estado da língua, que seria manipulado pelo pensamento" (Nunes, 1994, p. 16).

Levando em consideração a realidade da sociedade brasileira, vivemos em volta de uma **leitura ideológica,** tanto usada para manipular, como para alertar as pessoas.

Como declara Silva (2003, p. 49), "ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância". Em convergência, Freire (2003, p. 20) refere que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Esse movimento entre o mundo e a palavra está sempre presente. A palavra flui do mundo através da leitura que dele fazemos, "é uma maneira de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (Ibidem).

O ato de ler é, então, **uma condição para a educação libertadora**, um instrumento de luta contra a classe dominante, que manifesta pouco interesse na formação de leitores competentes. Na opinião de Silva (2003, p. 50), "a presença de leitores críticos sem dúvida incomodaria bastante a política da ignorância e da alienação, estabelecida pelos regimes ditatoriais e disseminada através dos aparelhos ideológicos do Estado". Enquanto ato de conscientização e de compreensão crítica, a leitura leva o leitor a formar sua própria opinião, a agir e a exigir seus direitos.

Por isso, ler é fundamental, "é uma prática básica, essencial, para aprender", cujo ato admite várias considerações; entre elas, as de que equipamento algum "substitui a leitura" e que a "leitura nem sempre é um ato agradável, nem sempre é um prazer" (Rangel, 1999, p. 9). A autora ressalta a importância da leitura dentro e fora da escola, em qualquer nível e situação de aprendizagem, formal, informal e não formal, para conhecimento ou como fruição estética.

Desta forma, o desenvolvimento da leitura é essencial para uma aprendizagem significativa. Como sublinha Martins (2012, p. 82), para a leitura se efetivar deve preencher uma lacuna na vida do leitor, precisa ir de encontro a uma necessidade, de "um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais".

3.2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LEITURA

O desenvolvimento da leitura é complexo. Como e quando começamos a ler constitui, para Martins (2012, pp.11-12), "um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo".

A leitura tem sido estudada por psicólogos e educadores, enquanto processo complexo, de alto nível cognitivo, adquirido num processo de aprendizagem que, normalmente, decorre em contexto escolar (Adams, 2006; Assunção José & Coelho, 1999).

Numa concepção psicopedagógica, Piaget (1975) considera que o desenvolvimento e aprofundamento da aprendizagem pode assumir duas formas. A primeira equivale ao próprio desenvolvimento da inteligência, num processo espontâneo e contínuo, que inclui maturação, experiência, transmissão social e desenvolvimento do equilíbrio. A segunda "é limitada à aquisição de novas respostas a situações específicas ou à aquisição de novas estruturas, para algumas operações mentais específicas" (Valente, 2007, p. 144).

Piaget (1975) privilegiou o caráter epistemológico da ação humana, afirmando que a lógica não é inata, mas que se desenvolve aos poucos, de acordo com o desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança (Ribeiro, 1999, p.18). A aprendizagem segue uma sequência lógica do pensamento, num processo gradual, no qual a criança vai se capacitando a níveis cada vez mais complexos do conhecimento. Enumeram-se os estágios de estruturação do pensamento, em crescente complexidade psicogenética:

1º estágio - Sensório-motor (de 0 a 2 anos):

2º estágio – Pré-operacional (de 2 a 7 anos);

3º estágio – Operacional (de 7 a 11 anos);

4º estágio – Operacional formal (de 11 anos em diante).

Em cada estágio há um estilo característico, pelo qual o sujeito constrói seu conhecimento da realidade. Entre os estágios há um intermediário, na qual convivem, em estado de desequilíbrio, as concepções do estágio anterior ou posterior. A criança parte de uma posição egocêntrica, formando sua inteligência através de adaptações, assimilações e acomodações, em progressiva interação com o mundo externo (Piaget, 1975; Valente, 2007).

Complementarmente, a psicologia cognitiva e a psicolinguística realçam a aprendizagem como uma função do cérebro (Matlin, 2005). A aprendizagem ocorre quando estão presentes as funções do sistema nervoso periférico, e as funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais.

Os dois hemisférios do cérebro trabalham em conjunto. O hemisfério esquerdo domina a linguagem e as funções psicolinguísticas. É responsável pelas funções de análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura e escrita. O hemisfério direito processa os conteúdos não verbais, como experiências, atividades de vida diária, imagem, orientações espaço-temporais e atividades interpessoais. Para a criança aprender, é necessário atender ao desenvolvimento perceptivo-motor, perceptivo e cognitivo, e à maturação neurobiológica, além de inúmeros aspetos psicossociais, como oportunidades de experiências, exploração de objetos e brinquedos, assistência médica, nível cultural e outras (Idem).

3.2.1. APRENDIZAGEM E NÍVEIS DE LEITURA

Saber ler textos escritos e escrever, até ao século XX, era privilégio de poucos (Martins, 2012). O aprendizado se baseava numa disciplina rígida, "por meio de método analítico, caracterizado pelo progresso passo a passo: primeiro, decorar o alfabeto; depois, soletrar; por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos contínuos" e o mesmo método era aplicado para a escrita. Segundo a autora, ainda hoje "prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade". Acrescenta, também, que "nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só à existência de leitores efetivos" (Idem, p. 23).

A descoberta da leitura passa, então, por vários estágios (Silva, 2011, p.17):

1. Inicialmente, as crianças reconhecem as formas visuais como um "todo", porém de forma imprecisa;
2. Em seguida, melhoram a visão global e começam a focalizar pormenores.
3. À medida que a familiaridade com as palavras aumenta, diminui a atenção consciente aos pormenores das palavras.

De acordo com Assunção José e Coelho (2009, p. 85), o processo de leitura envolve:

> "A identificação dos símbolos impressos (letras e palavras) através dos órgãos da visão. Estes recebem os estímulos gráficos e os transmitem, através do nervo ótico, aos centros visuais do cérebro.
> O relacionamento dos símbolos gráficos com os sons que eles representam – a criança tem de diferenciar visualmente cada letra impressa e perceber que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro.
> A compreensão e a análise crítica do que foi lido: o indivíduo percebe os símbolos gráficos, compreende seu significado, julga e assimila os fatos de acordo com a sua vivência (currículo oculto que ele traz do meio cultural e social em que vive)."

No processo inicial da leitura ocorre a "decodificação", ou seja, a distinção visual dos símbolos impressos, com associação entre palavra impressa e som (Adams, 2006).

As investigadoras Ferreiro e Teberosky (1999) comprovaram que a criança é capaz de reconstruir o código linguístico e refletir sobre a escrita. É através da compreensão do funcionamento do código escrito que a criança procede à reconstrução do código linguístico e não através de uma série de tarefas ou do conhecimento das letras e das sílabas. As pesquisas destas autoras evidenciaram que, para construir a escrita, o indivíduo passa por quatro níveis, denominados de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O nível pré-silábico representa o pensamento, atravessando as fases de grafismo primitivo, icônico, sem estabelecer diferença entre uma palavra e outra. No nível silábico, o aprendiz escreve uma letra para cada sílaba em vez de uma letra para cada fonema. No nível silábico-alfabético, às vezes escreve silabicamente, outras alfabeticamente. Finalmente, no nível alfabético, as letras que compõem as sílabas correspondem à base alfabética dos sistemas fonológico e gráfico da língua (Adams, 2006).

A nível geral, outros autores consideram três estágios (Grossi, 2010, pp. 36-37; Mendonça, 2009, p. 44) na aquisição da linguagem escrita, durante a alfabetização:

1. o **estágio pré-silábico**, no qual a criança não relaciona a linguagem falada e a sua representação, acreditando numa escrita com desenhos (tese da escrita figurativa);

2. o **estágio silábico**, em que é reformulada a hipótese anterior, acreditando que para cada sílaba é necessário uma letra (uma vogal);
3. o **estágio alfabético**, em que emerge a hipótese final da correspondência relativa entre o fonema e a letra.

"Letramento é o processo de inserção e participação na cultura escrita", segundo Carvalho e Mendonça (2006, p. 19). Para as autoras, o letramento tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda vida, com a participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Neste processo, alfabetizar não é apenas um processo mecânico de decodificação (Soares, 2001), mas a ação de ensinar a ler e a escrever. É o aprendizado do código e da sua utilização social. É compreender, criticar, interpretar e produzir novos conhecimentos, tendo acesso, através da leitura, aos bens materiais e culturais acumulados socialmente.

Martins (2012, p. 37) estabelece três níveis básicos de leitura: o **sensorial**, o **emocional** e o **racional**. Tais níveis são inter-relacionados, mesmo que um ou outro seja privilegiado, e cada nível corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido.

Os momentos iniciais da relação da criança com o mundo ilustram a **leitura sensorial**. "A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler" (Idem, p. 40), que incitam a criança através do aspeto lúdico, de imagens e cores, materiais, sons, cheiros e gostos. Por exemplo, o livro com ilustrações coloridas atrai mais a criança do que os que contêm menos imagens. Através do livro, a criança é estimulada a descobrir a linguagem e o mundo (Gonçalves, 2008).

Em relação à **leitura de nível emocional**, Martins (2012) afirma que este tipo de leitura lida com os sentimentos. A criança é mais receptiva a este tipo de leitura que o adulto, pois tem maior predisposição e espontaneidade para manifestar emoções. Neste nível de leitura não importa o aspeto do texto, do que ele trata, "em que ele consiste, mas sim o que ele faz, o que provoca em nós" (Idem, p. 53). É uma leitura que aflora sentimentos, extravasa emoções, satisfaz curiosidades e alimenta fantasias (Gonçalves, 2008).

Quanto à **leitura racional**, Martins (2012, p. 63) esclarece que generaliza "o sentido intelectual, levando-o, inclusive, à radicalização pejorativa", pois evidencia o elitismo, o intelectualismo, sublinhando "o que há de negativo na postura comumente entendida como intelectual". Outro aspeto muito difundido da concepção intelectual limita a noção de leitura ao texto escrito, pressupondo educação formal e certo grau de cultura e erudição do leitor.

No geral, não há uma hierarquia, nos níveis de leitura apresentados anteriormente. Todavia, a leitura sensorial costuma anteceder a emocional, sucedendo-se a leitura racional, o que tem a ver com o desenvolvimento pessoal, desde criança a adulto (Cabral, 2004). Contudo, por ser próprio da condição humana inter-relacionar sensação, emoção e razão, esses três níveis de leitura se complementam. O nível de leitura é evidenciado, globalmente, pela história, experiência e circunstâncias de vida de cada leitor, convergentes no ato de ler, bem como pelas respostas e questões apresentadas, no decorrer do processo.

É a dinâmica da relação do leitor com o texto que vai determinar o nível de leitura predominante. Sendo a leitura um processo dinâmico, o mesmo texto pode suscitar diferentes níveis de leitura, conforme a aproximação do leitor (Amor, 2006; Martins, 2012).

Tratando-se, pois, de uma experiência individual, cada leitor chegará a uma resposta diferenciada. De qualquer forma, a leitura vai além do texto e começa antes do contato com o mesmo. Dar sentido ao texto implica considerar a situação desse texto e de seu leitor, a partir do "diálogo" do leitor com o objeto lido (seja escrito, sonoro, imagético, um acontecimento), de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expetativas e necessidades, do prazer da descoberta e do reconhecimento de vivências do leitor, sustentado pela intermediação de outro (s) leitor (es) (Martins, 2012, pp. 32-33).

Freire (2003) enfatiza que a alfabetização de jovens e adultos implica o desenvolvimento da consciência crítica. E acrescenta que alfabetizar é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade. É um processo que se faz por meio de uma prática social, intencional e planejada, sendo essencial refletir sobre letramento e objetivos da leitura. Ao fazer um levantamento do universo vocabular, selecionando as palavras com maior sentido para o grupo, leva-se o alfabetizando a assumir sua própria aprendizagem. Depois, seleciona-se um conjunto de palavras que contenham os diversos padrões silábicos da língua e organizam-se, segundo o grau de complexidade desses padrões. Através dessas "palavras geradoras" faz-se tanto o estudo da realidade (leitura do mundo, o papel dos homens, como produtores de cultura), como da leitura e da escrita (leitura da palavra, em suas partes componentes, sílabas e famílias silábicas) (Soek, 2009).

Ainda segundo Freire (2003), com um conjunto de dez a vinte palavras geradoras, e mantendo-se uma seleção gradual de dificuldades fonéticas, é possível atingir um nível elementar de alfabetização. Numa etapa posterior, o professor deve substituir as palavras geradoras por "temas geradores" (acompanhados por imagens), levando os alfabetizandos a aprofundarem as análises dos problemas comunitários e sociais, numa visão crítica do

contexto, no qual estão inseridos. Dessa forma, ultrapassa-se a visão ingênua da realidade, desmistifica-se a cultura letrada e, assim, o alfabetizando passa a "assumir-se como sujeito da sua própria aprendizagem" (Soek, 2009, p. 14).

Tanto no que se refere a crianças e jovens, como a adultos, é preciso definir os níveis e objetivos de leitura a atingir pelos alunos, num processo sequencial de aprendizagem.

3.3. OBJETIVOS DE LEITURA

Numa concepção geral, comum a todas as disciplinas do currículo escolar, "os objetivos representam a expectativa de comportamento que se espera que os alunos demonstrem, ao final do processo de instrução", de acordo com "as exigências socioculturais da sociedade em que vive" (Valente, 2007, p. 186). Os objetivos estão presentes nos níveis de planejamento. "A partir dos objetivos da educação determinados pela política educacional e, cada vez mais especificados, irão se fazer presentes no planejamento curricular e no planejamento do ensino ou da instrução (planos de curso, de unidade e de aulas)" (Ibidem).

Os objetivos devem ser rigorosamente determinados, em termos de comportamentos observáveis (intelectivo e emocional ou a reações psicomotoras), de modo que seu atingimento seja passível de verificação e avaliação (Roldão, 2009; 2006).

A taxonomia de objetivos educacionais mais conhecida é a Taxonomia de Bloom, que resultou, na década de 1950, do trabalho de uma comissão de especialistas de diferentes universidades americanas, liderada por Bloom (Valente, 2007, pp. 190-191). Desse trabalho, resultou a distinção de três categorias: objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores. Os objetivos cognitivos se sequenciam do nível mais simples para o mais complexo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação. Os objetivos afetivos estão ligados a aspirações, apreciações, atitudes e valores, focalizando a "internalização": receptividade, reação, valorização, organização e caracterização. Quanto aos objetivos psicomotores, visto que esse domínio não foi satisfatoriamente estudado por Bloom e a sua comissão, uma investigadora da época, Simpson, propôs a seguinte classificação: percepção, predisposição, resposta orientada, resposta mecânica e resposta complexa evidente (Ibidem).

Por sua vez, os objetivos instrucionais podem ainda ser classificados em cognitivos e afetivos. Os cognitivos se referem a conhecimentos e habilidades intelectuais e, os afetivos, ao desenvolvimento de atitudes e valores (Roldão, 2009; 2006). Geralmente, dá-se maior

importância aos objetivos da categoria cognitiva. Porém, ao planejar aulas, unidades e cursos, cumpre ao professor conhecer a classificação dos objetivos, para que possa "compreender melhor a relação entre as várias experiências de aprendizagem e modificações que ocorrem nos alunos, de modo a assegurar um ensino mais efetivo" e "ordenar as suas diversas intenções a respeito do processo de instrução, desde as mais simples até às mais complexas, de modo a favorecer a aprendizagem" (Valente, 2007, pp.189-190).

Passando do geral ao particular, a definição de objetivos de leitura adquire uma especial importância, pois não se circunscreve apenas à disciplina de Português. De fato, todas as atividades realizadas, em diferentes disciplinas do currículo, ligam-se à leitura da palavra escrita. "A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. [...] a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão" (Cagliari, 2003, pp. 149-150). Os bons leitores não leem qualquer texto da mesma maneira, mas utilizam diferentes estratégias. Desta maneira, os objetivos dos leitores, em relação a um texto, podem variar, de acordo com as diferentes situações e momentos.

Solé (1998, pp. 93-101), em *Estratégias de Leitura*, apresenta os seguintes objetivos (e finalidades) de leitura, a serem considerados em situações de ensino:

1. **Ler para obter uma informação precisa** - localizar dados e outras informações;
2. **Ler para seguir instruções** - ler instruções, regras ou orientações;
3. **Ler para obter uma informação de caráter geral** – alcançar impressão global;
4. **Ler para aprender** - ampliar conhecimentos a partir da leitura;
5. **Ler para revisar um escrito próprio** – rever a adequação e a clareza do texto redigido, num papel de controle, de autorregulação;
6. **Ler por prazer** – ter o prazer pessoal de ler, numa experiência emocional;
7. **Ler para comunicar um texto a um auditório** - compreender e transmitir mensagens, num discurso, sermão, conferência, aula magistral, entre outros;
8. **Ler para praticar a leitura em voz alta** – treinar a leitura, para que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção;
9. **Ler para verificar o que foi compreendido** – compreender, total ou parcialmente, um texto lido, frequentemente com respostas a perguntas.

Segundo Kleiman (2013, p. 36), "a forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos de leitura (...). O objetivo geral ao ler o jornal é diferente daquele quando lemos um artigo científico". Ao ler a primeira página do jornal, o leitor utiliza mecanismos de apreensão rápida de informação visual, realizando "*scanning"* (mera passada de olhos). Contudo, ao

localizar uma notícia de interesse, o leitor fará uma leitura procurando detalhes sobre o assunto, comparando com o que já se sabe sobre o mesmo. Caso o leitor tenha dúvidas, provavelmente utilizará o processo de "*skimming*" (pré-leitura seletiva, por exemplo dos últimos períodos de parágrafos, tabelas…), para obter uma ideia geral.

A capacidade de estabelecer objetivos, na leitura, constitui uma estratégia metacognitiva, que controla e regulamenta o processo de leitura (Coutinho, 2007). Os objetivos contribuem para a "formulação de hipóteses", visto que o leitor, à medida que vai lendo o texto, elabora e testa hipóteses sobre o texto (Kleiman, 2013, p. 38). A título de exemplo, a partir do título de um texto, uma criança pode, com a mediação de um adulto, formular hipóteses acerca do conteúdo (tema) da respetiva estruturação (subtemas) e predizer qual a definição ou explicação do assunto. A partir destas predições, o leitor poderá ler o texto e confrontar o que leu com suas predições (Pietri, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 59) focalizam a necessidade de uma aprendizagem para o exercício da cidadania, dando ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, sabendo:

- Ler e escrever conforme seus propósitos e as demandas sociais;
- Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral, diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- Refletir sobre os fenômenos da linguagem e a variedade linguística, combatendo a estigmatização, a discriminação e os preconceitos relativos ao uso da língua.

De acordo com os PCNs (1997) de Língua Portuguesa (da 1ª à 4ª séries), ao longo do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente competência em relação à linguagem, que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expetativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar aos alunos (Idem, p. 33):

- Expandir o uso da linguagem, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística;
- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado.

- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando e inferindo intenções;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua, para expandir as possibilidades de uso da linguagem e a análise crítica;
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua.

As propostas didáticas de ensino da leitura devem ser organizadas considerando a diversidade de textos, que circulam socialmente (Jolibert, 2003), de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos. O aluno deve identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos, neles veiculados. Cabe ressaltar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira. Assim, a equipe escolar deve ponderar esse fator e procurar integrar todos os alunos, no processo de aprender a ler.

3.4. COMPLEMENTARIDADES DA LEITURA E ESCRITA

A valorização da leitura e da escrita atravessou séculos e civilizações, perdurando até hoje. Entre os gregos e romanos, saber ler e escrever significava possuir as bases de uma educação para a vida, que "visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres" (Martins, 2012, p. 22).

Como bem ressalta Lois (2010, p. 20), "leitura e escrita nasceram de um processo tecnológico. Foram inventadas. Não nasceram biologicamente com o homem, vieram com a evolução da espécie, movidas pela necessidade de documentação e comunicação". Em interligação, evoluíram com o tempo, no nosso século com as novas tecnologias, principalmente a internet e seus dispositivos hipertextuais. Desta forma, leitura e escrita sempre foram sinônimos de poder e sempre estiveram em mãos privilegiadas.

A escrita interliga-se com a fala e a leitura (Cagliari, 2009, p. 131). Ao longo dos tempos, a "escrita adquiriu um enorme prestígio, sobretudo a escrita formal, passando a ser usada como uma linguagem institucional e como linguagem de transmissão de conhecimento coletivo" (Kato, 1999, p. 33). É por meio da escrita, em conjugação com a tradição oral, que os conhecimentos são transmitidos de geração em geração. Esta relação entre oralidade e escrita é comentada por Luft (2002, p. 64):

> "Evidentemente a Lingüística nada tem contra a escrita, onde sem dúvida a língua atinge os níveis mais elevados de expressão, os mais elaborados e acabados, até pela possibilidade de revisar, corrigir, aperfeiçoar o texto. Mas talvez seja bom a ciência da linguagem nos lembrar que não haveria língua escrita se, primeiro, não houvesse a língua falada. E que a escrita é sinalização secundária: representa (imperfeitamente) a fala, que por sua vez representa o pensamento humano. É, pois, a escrita, um "sinal de sinal".

A relação entre diferentes domínios de linguagem, oralidade, leitura e escrita é uma constante (Amor, 2006; Jolibert, 2003), sendo especialmente visível entre a leitura e escrita.

No que se refere à **leitura**, no início do processo de aprendizagem, a criança deverá diferenciar visualmente cada letra impressa, percebendo e relacionando este símbolo gráfico com seu correspondente sonoro (Morais, 2002; Cagliari, 2009). Ao entrar em contato com as palavras, a criança deve diferenciar visualmente cada letra que forma a palavra, associando-a a seu respetivo som, para a formação de uma unidade linguística significativa, no processo de decodificação. Mas, para que haja "leitura", a criança terá, sobretudo, de compreender criticamente o texto. Ou seja, não basta decodificar signos, é preciso entender a mensagem do texto lido. A escrita deve fazer sentido para quem lê (Idem).

Progressivamente, e à medida que as experiências de leitura se sucedem, o leitor, um pouco mais experiente, vai percebendo os indícios disponíveis no texto, tais como recursos de linguagem, sintaxe, pontuação e outros, estabelecendo, assim, uma visão mais precisa do estilo e linguagem, temática e simbologia (Martins, 2012). Por isso, quando necessário, cabe ao leitor fazer releituras dos textos, para melhor compreendê-los.

No que concerne à **escrita**, é preciso considerar os conhecimentos da criança, adquiridos previamente à sua entrada na escola (Letria, 2001; Lomas, 2003). Antes de aprender a escrever, a criança já desenha letras e constrói palavras, mecanicamente, dando ênfase ao que está escrito. As linhas, pontos e outros signos transmitem idéias e conceitos às crianças. A pictografia é uma verdadeira escrita, pois os rabiscos da criança representam mais do que simples garatujas, permitindo-lhes recordar o que registraram.

Neste sentido, a psicanálise enfatiza que tudo quanto impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça no inconsciente. Para Martins (2012, p. 19):

> "Essa constatação evidencia a importância da memória tanto para a vida, quanto para a leitura. Principalmente a da palavra escrita – daí a valorização do saber ler e escrever -, já que se trata de um signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens; transformado com freqüência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode também vir a ser a libertação dos dominados."

Ao escrever, o autor compromete-se com o que produz e com seus possíveis leitores, pois, consciente ou inconsciente, as suas intenções, a sua visão de mundo, tornam-se "elementos de ligação entre ele e os leitores de seu texto" (Idem, p. 60). Dependendo do referencial da leitura, da situação em que o leitor se encontra, das intenções de leitura, das emoções que as palavras despertam (desejos, alegrias, tristezas), fica evidente o quanto os fatores circunstanciais da leitura influem no tipo de resposta dada ao texto.

Para que a criança utilize a leitura e a escrita, segundo Castillo (1999), é necessário que desenvolva habilidades, tais como, discriminação visual, discriminação auditiva, memória visual e auditiva, coordenação motora, orientação espacial, atenção seletiva, domínio da linguagem oral, diferenciação entre letras e outros símbolos, cópia de modelos e memorização de relatos curtos, canções infantis e versos de rima fácil. O lugar do treino e desenvolvimento dessas habilidades é em contexto de aula, tendo o professor como orientador.

Contudo, apesar de interligados, "os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem" (Orlandi, 2012, p. 119). Não se pode dizer que um bom leitor é alguém que escreve bem, nem que quem escreve bem seja um bom leitor.

Neste contexto, vale ressaltar as palavras de Lois (2010, p. 65):

> "Cada novo leitor, formado e consciente, sinaliza para o desenvolvimento de mais um cidadão. Com a leitura os discursos mudam, o vocabulário se amplia e a capacidade de se apropriar do mundo fica ainda mais concreta. Tudo isso se pode verificar no dia a dia de uma pessoa que seja leitora. Entretanto, é na escrita que ela materializa todos os seus ganhos. Fica quase impossível demarcar onde começa a leitura e onde termina a escrita".

Assim sendo, "da mesma forma que a leitura não pode ser vista como mero exercício de decodificação, a escrita não pode ser encarada como reprodução técnica" (Idem, p. 67). Tanto a leitura como a escrita representam a possibilidade de ver e agir sobre o mundo com mais verdade, mais encantamento (Cunha, 2000). De acordo com a autora, esse encantamento vem da própria percepção do poder da linguagem, especificamente da palavra. "Através da linguagem, criamos, construímos a sociedade, fazemos história. E leitura e escrita são parte importante desse universo criado pela linguagem" (Idem, p.33).

3.5. O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

Formar leitores constitui, na atualidade, um grande desafio, face à importância da leitura no cotidiano pessoal e profissional de cada pessoa. Para formar leitores não basta assegurar o acesso dos estudantes a uma quantidade e diversidade de livros. É preciso mediar experiências de leitura, motivando-os e orientando-os. Desde pequena, a criança precisa ser estimulada para a leitura, seja visual, audio-visual, através de fotos, história em quadrinhos, pintura, música, cena de um filme, entre outras possibilidades. Os primeiros mediadores de leitura estão no seio familiar. Na escola, a criança receberá a continuidade desse ensinamento, que o tornará efetivo (Jolibert, 2003; Letria, 2001). O mediador é a pedra fundamental na ativação do gosto pela leitura. Quando a criança não recebe esse estímulo em sua casa, o professor e a escola tornam-se os únicos responsáveis por essa aprendizagem, tal como referenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996).

Na perspetiva sociointeracionista, o professor atua como mediador do conhecimento (Soek, 2009). Assim, espera-se que ele atue na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (2003), o conceito de ZDP representa a distância entre o nível real, simbolizado pela capacidade de resolver atividades individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, representado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de pessoas mais experientes. É no espaço entre esses dois níveis que o professor irá atuar.

Para Martins (2012, p. 35), o professor é "um indivíduo letrado que sabe algo e se propõe a ensiná-lo a alguém, isto é, um mediador de leituras". Segundo a autora, "ler bem, depende muito de nós mesmos, das nossas condições reais de existência, mais do que podem (ou querem) nos fazer crer os 'sabedores das coisas'. Aliás, essas condições vão inclusive orientar preferências e privilegiar um determinado nível de leitura" (Ibidem).

Em consequência, os professores devem, por exemplo, desenvolver um trabalho de "contação de histórias", sugerido por Girotto e Souza (2009), como atividade de mediação nas bibliotecas escolares. Bejard (2002, p. 186) ressalta que escutar fábulas pode suscitar, na criança, o desejo de procurar a fonte, o livro das histórias contadas. Isso favorece o contato com a materialidade dos livros: explora o espaço onde eles estão armazenados, toca-os, escolhe-os, abre-os, contempla a riqueza de imagens, antes de se sensibilizarem com o texto. Após contar a história, o mediador (em formação, professor ou professor-bibliotecário) pode desenvolver um trabalho com diferentes linguagens, comunicativas e cognitivas, que conduzam a criança à descoberta de novos significados (Girotto & Souza, 2009, p. 34-35).

Todo ambiente escolar (sala de aula, corredores, biblioteca, sala de informática etc.) deve estimular a leitura, utilizando os mais diversos veículos (escritos ou visuais), contribuindo, assim, para o desenvolvimento dos alunos. Contudo, o trabalho de mediação deve ser realizado de forma a potenciar a progressiva autonomia dos discentes. O professor-mediador pode (e deve) articular atividades que promovam a interação entre pais e filhos, objetivando incentivar o desenvolvimento da leitura conjunta.

O professor deve assegurar aos alunos acesso auma variedade de textos, que atendam aos seus horizontes de expetativas, produzam-lhes uma sensação de conforto, que sejam de compreensão acessível. Cabe ao mediador incentivar a reflexão, nos textos escolhidos pelos alunos. Em sala de aula, poderá realizar um exercício de interpretação da obra, por meio da interação dialética, como uma criação, um novo evento na compreensão, buscando uma leitura que não se centra, exclusivamente, na positividade daquilo que está explícito no texto, mas também no que está implícito (Souza, 2009, pp. 72-73). O docente, enquanto mediador, precisa antever as necessidades que o texto a ser lido apresentará, o que somente é possível de ser feito se o professor conhecer as habilidades de leitura de seus alunos (Pietri, 2009, p. 55).

O papel do professor, enquanto mediador, reside, então, em criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo, propondo textos plurissignificativos, que possibilitem reflexão e debate, enfim, a interação tanto com o próprio texto, quanto com outros leitores. É de extrema importância que o professor "aprenda a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados", que o ajudem a "elucidar os problemas e a encontrar caminhos alternativos na prática docente" (Soek, 2009, p. 45). Este papel docente é essencial, porquanto vivemos num país onde os indicadores de leitura não são satisfatórios e os níveis de compreensão leitora e o número de leitores continuam muito baixos.

Considerando que o acesso ao livro e a formação leitora são um direito básico de cidadania, de inclusão e de desenvolvimento, cabe ao professor, como agente cultural e social, orientar o desenvolvimento da leitura, pois "sua ação cultural é, por excelência, uma ação social de transformação da realidade onde ele está inserido" (Santos, 2009, p. 38).

A relevância do professor é indiscutível. De fato, suas atitudes, concepções e intervenções são fatores determinantes no sucesso ou fracasso escolar de seus alunos. Cabe ao docente diagnosticar as dificuldades dos alunos e intervir adequadamente, no que se refere a habilidades perceptivas, motoras, linguísticas e cognitivas e, ainda, fatores emocionais e os próprios atos de ler e escrever.

Ao planejar as aulas, o professor deve atender a eventuais dificuldades de aprendizagem, no processo de aquisição da leitura (e da escrita, em interligação). Essas dificuldades subdividem-se em quatro categorias (Jolibert, 2003; Letria, 2001):

- **Dificuldade na leitura oral** – devido à percepção visual e/ou auditiva alterada, a criança recebe informações cerebrais distorcidas e confunde, acrescenta ou omite palavras;
- **Dificuldade na leitura silenciosa** – por distorção visual, a criança apresenta lentidão e dispersão na leitura, perdendo-se no texto, repetindo palavras e frases;
- **Dificuldade na compreensão da leitura** – devido à deficiência de vocabulário e a pouca habilidade reflexiva, a criança não entende o que está escrito;
- **Dislexia** - problemas na identificação dos símbolos gráficos, desde o início da alfabetização, acarretando fracassos futuros na leitura e escrita.

Quanto às dificuldades de aprendizagem, no processo de aquisição da escrita, enumeram-se (Coelho, 1991; Letria, 2001):

- **Disgrafia** – por falta de habilidade motora, a criança apresenta lentidão no traçado e ortografia ilegível;
- **Disortografia** – por incapacidade para transcrever corretamente a linguagem oral, a criança faz trocas ortográficas e confunde letras, apresentando erros de formulação e sintaxe (dificuldade para elaborar sua própria escrita; mesmo apresentando fluência na leitura, perfeição na oralidade, copiar e compreender textos, o aluno geralmente omite palavras ou as ordena de maneira confusa, usa os verbos incorretamente, emprega os pronomes e a pontuação inadequadamente).

Quando a(s) criança(s) apresenta(m) dificuldades de aprendizagem específicas, deve(m) ser encaminhada(s) para o psicopedagogo, para uma avaliação psicopedagógica. Este profissional, por sua vez, recomendará, ao professor e à família do aluno, os procedimentos necessários para a superação das suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, no Brasil, tanto nas escolas públicas como nas particulares, na maioria das vezes não há um corpo docente preparado para detetar e lidar com determinadas dificuldades de aprendizagem. Segundo Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) seria importante instalar, nas escolas, um setor de orientação educacional, psicológica e pedagógica, que pudesse não apenas atender os alunos e as suas famílias, mas igualmente apoiar os professores.

3.6. O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Os pais constituem elementos fundamentais, para a formação de jovens leitores, como anteriormente referido. Desde cedo, o seu apoio e motivação podem fazer a diferença, por exemplo com a leitura em voz alta, para os seus filhos, ou com a compra de mais um livro de contos, para compor a biblioteca familiar (Souza, 2009).

Ao desenvolver atividades de mediação de leituras, o mediador (pai, mãe, irmão, professor, bibliotecário) aprende a utilizar a voz, o olhar e o corpo, para dar afeto e calor humano ao texto escrito. Ou seja, é o responsável pelo envolvimento do ouvinte na história.

A leitura é uma prática social dialógica, ou seja, remete para outros textos e leituras (Letria, 2001; Souza, 2009). Segundo Rêgo (1998), quando os pais são bons leitores possibilitam o aprendizado, visto que a imitação desempenha um papel relevante, na formação da personalidade da criança. A interação da criança com o adulto possibilita avanços do aprendizado, contextualizado à realidade vivenciada. Nesse leque de interações, a leitura e a escrita podem ser incentivadas nas relações familiares. Assim, o ambiente familiar, numa perspetiva sociocultural, exerce papel preponderante no desenvolvimento do ser humano, especialmente na formação de hábitos e atitudes. O ambiente familiar pode, consequentemente, facilitar ou complicar a aprendizagem da criança. O mesmo exerce influência direta não só no comportamento das crianças, como também em suas atitudes e posturas, hábitos e gostos.

Seguindo essa perspetiva, é importante que pais e professores se apoiem mutuamente, a fim de estimular o gosto pela leitura, nas crianças e jovens, levando-os a perceber a importância da leitura para sua vida pessoal e social, "transformando-a num hábito capaz de satisfazer esse gosto e essa necessidade" (Carvalho & Mendonça, 2006, p. 159).

A escola é a base da formação de leitores competentes, sendo na "família leitora" que recebe sua sustentação (Santos, 2009, p. 11). Ao invés de deixar os filhos ficarem jogando videogames ou navegando na Internet, os pais deveriam incentivar os filhos a ler, pois esse hábito e gosto ficarão, certamente, para toda a vida (Viana & Teixeira, 2002). Nas palavras de Smith (2001, p. 20), "embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com freqüência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade" e as "condições em casa e na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante".

Assim sendo, é de suma importância que os pais e/ou responsáveis se aliem, em prol do processo de aquisição da leitura das crianças, enveredando por um trabalho conjunto.

4. A LEITURA NA SALA DE AULA

Ao ensinar leitura, em primeiro lugar, é essencial refletir sobre a necessidade da leitura. O professor deverá ter bem presente quais as finalidades da leitura, por quê ler livros e para quê, tendo em conta o nível etário dos seus alunos (Souza, 2009, p. 70).

Para Carvalho e Mendonça (2006, p. 160), ensinar a ler é também dar acesso aos meios expressivos necessários, para que o aluno leia não apenas os seus contemporâneos, mas também os antigos, conduzindo-o a perceber que a Língua Portuguesa é um produto de vários fatores, entre os quais o trabalho de escritores, que a aperfeiçoou em diferentes registros, níveis e gêneros textuais. As autoras ressaltam que ler implica o domínio do código escrito, num processo de alfabetização formal, a realizar na aula. O aluno deve ser capaz de reconhecer a necessidade de aprender a ler, para compreender desde o letreiro do ônibus, aos nomes das ruas, bancos e casas comerciais, ou conseguir ler uma obra literária. Como tal, o aluno deverá realizar leituras para a sua sobrevivência, orientação e fruição, numa civilização construída a partir da língua escrita (Viana & Teixeira, 2002). É direito de cidadania do aluno apreender meios de comunicação linguísticos, construídos historicamente pelos falantes e escritores da sua Língua.

Como ressalta Pietri (2009, p. 34), a entrada do texto na escola é feita de acordo com a organização e os objetivos escolares de leitura e em função das condições de ensino e de vida das pessoas envolvidas nesse contexto (condições materiais em que vivem os alunos e os professores; a formação do professor; o nível de letramento do aluno, do professor e dos grupos sociais a que pertencem). Assim sendo, as decisões sobre o quê, quando, como e por quê ensinar estão interligadas com a concepção de leitura, vigente na escola, e com as percepções dos participantes em atividades relacionadas com o ensino e a aprendizagem da leitura, principalmente as percepções do professor e do aluno.

4.1. O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE LEITURA

Ler envolve práticas e experiências humanas, as quais são influenciadas por diversos fatores, como idade do leitor, grau intelectual, gostos e cultura, necessidades de leitura, maneira de ler, instrumentos de leitura e processos de interpretação. Em consequência, o professor precisa ficar atento a tudo quanto envolve o "mundo do leitor" e o tipo de leitura a realizar, ao planejar o desenvolvimento da leitura, em contexto de sala de aula.

Há três tipos fundamentais de leitura na escola (Valente, 2007, p. 207):

1. **Leitura fundamental** ou **básica,** a qual tem por objetivo aprimorar a habilidade de leitura. É feita diariamente, através de textos selecionados para essa finalidade;
2. **Leitura para fins de estudo** ou **informativa** ou **funcional,** que visa o enriquecimento de experiências e a obtenção de informações. Este tipo de leitura pressupõe o desenvolvimento de habilidades específicas e a orientação do professor, até que o aluno adquira autonomia para selecionar informações, ater-se aos objetivos visados, compreender o que lê, avaliar e organizar as informações e reter as informações obtidas;
3. **Leitura recreativa,** que conduz o aluno a ler com independência a diversidade de gêneros textuais, a enriquecer seus conhecimentos pelo próprio prazer de ler e a valorizar a leitura. Para esse efeito, o acervo de livros da escola deve ser atraente e estar sempre à disposição dos alunos.

Vale ressaltar que o trabalho com alunos com necessidades especiais requer um planejamento diferenciado. Haverá que considerar especificidades decorrentes de problemas e deficiências de aprendizagem, bem como de comportamentos diferenciados, como hiperatividade, fraco alcance de atenção, dificuldades para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza e falta de controle dos impulsos.

Esses comportamentos são causados pelas mesmas condições neurológicas que originam as Dificuldades de Aprendizagem (D.A.), enquanto "problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações" Smith (2001, p.15). No geral, as D.A. resultamem problemas acadêmicos e insucesso, pois "referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com desvio do quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo (alunos multirrepetentes)" (Coelho, 1991, p. 23).

Desta forma, antes de planejar as aulas de leitura, o professor deve aplicar aos alunos uma atividade diagnóstica, a fim de detetar possíveis Dificuldades de Aprendizagem. A partir dos resultados da avaliação diagnóstica, o docente poderá planejar uma intervenção didática fundamentada, no domínio da leitura, de acordo com as características, as dificuldades e os interesses dos seus alunos (Roldão, 2009; 2006).

4.2. ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE LEITURA

O treinamento da leitura efetiva implica a aprendizagem e o desenvolvimento de determinadas técnicas (Martins, 2012, pp. 84-85). Por isso, é importante proporcionar, ao jovem leitor, o progressivo treinamento de técnicas de leitura. Para criar uma atmosfera propícia à leitura, o professor deve ter em atenção desde o ambiente e o tempo disponíveis até ao material de apoio a utilizar, em sala de aula. A atividade de leitura requer esforço, atenção, dedicação, tempo, persistência, reflexão, e a utilização de métodos e técnicas adequados.

Entre diversas estratégias e técnicas de leitura, algumas já referidas nos itens anteriores, destacam-se as seguintes (Jolibert, 2003; Roldão, 2009; Martins, 2012):

1. **Leitura silenciosa -** visionar globalmente o texto e identificar o tipo de leitura;
2. **Leitura oral -** após ler e reler um parágrafo ou trecho, para interpretar;
3. **Sentido do olhar** - buscar compreender, aprender e saber;
4. **Interação** e **leituras compartilhadas -** cada pessoa com seus talentos e afetos;
5. **Treino de velocidade de leitura** - imprescindível para a proficiência em leitura, pois a velocidade e a compreensão leitora estão entrelaçadas;
6. **Identificação das fontes** - diferenciar recursos impressos e digitais.
7. **Enriquecimento do vocabulário** – através do uso de obras de referência, com um estilo e linguagem literário ou cuidado;
8. **Registro de anotações** – anotar aspetos de conteúdo, saber relacionar ideias;
9. **Elaboração de esquemas** - fazer perguntas enquanto lê, constatar semelhanças e diferenças, interpretar o texto.
8. **Sistematização da leitura através de resumos,** encontrando a idéia principal, observando com cuidado os detalhes, identificando o posicionamento do autor (idéias e questionamentos) e utilizando técnicas de sublinhar e fazer anotações.

A investigadora Rangel (1999) apresenta algumas estratégias de leitura, a utilizar em qualquer tipo de espaço, incluindo em sala de aula, e para o estudo em qualquer disciplina. Em relação ao grau de ensino, o que pode variar não são os procedimentos indicados, mas o nível do texto, os detalhes de explicação dos procedimentos, pelo professor, e o nível de elaboração de ideias, pelos alunos. Através das estratégias, pretende-se: estimular a prática da leitura em sala de aula; auxiliar o desenvolvimento de habilidades de atenção e observação; incentivar a organização e a expressão de ideias; estimular o aumento e a fixação de vocabulário; incentivar a criatividade e diversificar atividades de ensino e aprendizagem. Enfim, a autora enuncia dinâmicas que podem ajudar o docente, no seu compromisso de ensinar os alunos a ler, enquanto "cidadão professor" (Idem, p. 16).

Baseando-se na prática freiriana, Soek (2009, p. 44) sugere a seguinte possibilidade didático-pedagógica, que pode contribuir para o trabalho do docente, enquanto mediador do conhecimento, na alfabetização de jovens e adultos:

1. Plano de observação/diagnóstico da realidade;
2. Projeto de intervenção pedagógica;
3. Tema selecionado;
4. Definição de objetivos;
5. Leitura de teorias de base sobre o tema;
6. Seleção dos conteúdos;
7. Estratégias de ação;
8. Recursos didáticos;
9. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A autora ressalta que elaborar uma proposta de intervenção didática "exige conhecimento da realidade, senso crítico, vontade e necessidade de transformar a realidade escolar" (Idem, p. 46). As atividades, a aplicar pelo professor alfabetizador, podem ir sendo acrescentadas e reformuladas, a partir do diagnóstico e da experiência dos alunos. Contudo, é importante fixar um programa de trabalho específico, no âmbito da aprendizagem e aprofundamento das competências leitoras dos alunos. Seguidamente, enumeram-se algumas atividades, destinadas ao ensino-aprendizagem da leitura (Curto *et al*., 2000; Soek, 2009):

1. **Atividades sobre as relações entre a língua oral e a língua escrita**: explicação de textos; leitura de textos pelo professor; reconstrução oral de contos e narrativas; ditado; memorização de textos (canções, poemas, refrões; declamação

e dramatização; exposições orais; tomar notas (para alunos que já dominam o sistema alfabético) e preparar debates.

2. **Atividades para o aprendizado do sistema alfabético**: diferenciação entre letras, desenhos e números; escrita e reconhecimento do nome próprio; escrita coletiva de palavras e textos; completar palavras escritas; confeccionar palavras com letras móveis e computadores; interpretação da própria escrita; interpretação de textos com imagens; leitura de textos memorizados.
3. **Atividades de produção de textos:** cópia de textos; ditados (o aluno dita ao professor, um aluno dita a outros, o professor dita aos alunos); escrita de textos memorizados; reescrita de textos conhecidos (repetir, fazer alterações, escrever diferentes versões do texto); completar textos incompletos; escrever textos originais; atividades de edição, reprografia e impressão.
4. **Atividades de interpretação e compreensão de textos:** leitura por parte do professor; leitura em voz alta ou silenciosa; leitura de textos com lacunas, incompletos; reconstrução de textos fragmentados e desordenados; relacionar e classificar textos distintos; resumo e identificação da ideia principal; atividades de biblioteca e de gosto pela leitura; atividades de arquivo e classificação de textos.

De entre as inúmeras atividades específicas, que podem ser desenvolvidas, são de assinalar jogos, desafios e trabalho com temas. A partir da necessidade de ler ou escrever determinado tipo de texto, será necessário uma organização dos espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola, em torno do cotidiano, e a concretização de projetos de trabalho (Amor, 2006; Curto *et al*., 2000; Jolibert, 2003).

Quanto à **organização em torno do cotidiano da sala de aula e da escola**, mencionam-se, a título de exemplo: a organização da agenda do dia e da semana, assinalando a hora de trabalho com o alfabeto, com jogos, com cópia de textos e palavras, com assembléia de turma, momentos de contar e de ler histórias; utilização do calendário, com datas, dias da semana e horários para marcar tempo entre uma atividade e outra; agenda dos alunos, com lembretes sobre tarefas e materiais a serem utilizados, assim como a correspondência com as famílias; listas de materiais a serem trazidos, de livros lidos, de personagens de histórias; registro em caderno, de palavras aprendidas; horários e dias de organização e de frequência a bibliotecas ou de atividades extraclasse e pequenos relatórios de atividades realizadas.

Por sua vez, no que se refere à **organização por projetos de trabalho**, pode ser implementada uma variedade de estratégias de organização produtiva de trabalho, escolhidas

pelo professor. Cabe ao docente variar estratégias e atividades, para não cansar, pela repetição de conteúdos da alfabetização. O professor pode optar por uma forma híbrida de organização de trabalho, durante o ano, considerando o guião do programa de leitura.

No que concerne ao **guião de implementação do programa de leitura**, Silva *et al*. (2009, p. 5) ressaltam a relevância da "entrada" na leitura, pois determina o sucesso subsequente do aluno e seu interesse pela leitura. Desde o 1º ciclo, é preciso criar um ambiente pedagógico rico em escrita, transformando a sala de aula num contexto promotor de leitura. Para tanto, as autoras fazem as sugestões que se apresentam (Idem, pp. 26-36):

1. Transformar a sala de aula num **contexto promotor de leitura**, com: etiquetagem da sala de aula; exposição de listas de palavras; exposição de textos produzidos oralmente pelos alunos e registrados por escrito, pelo professor; contato com diversos materiais escritos e criação de um espaço de leitura na sala de aula;
2. Dar **sentido à** aprendizagem de leitura: aproveitar as situações de leitura; criar situações desafiantes, entrelaçando a leitura, a oralidade, a escrita e o desenho;
3. Usar **diferentes formas de ler**: **antes de ler**, com atividades de antecipação de sentidos a partir de títulos, personagens, objetos, imagens, capa, viagem da capa à contracapa; **durante,** ao avaliar o interesse do público durante a audição da história e propor a participação das crianças do ato de contar, dizendo em coro as estruturas que se repetem no enredo; **depois**, ao conversar sobre a história: o que gostaram, o que não gostaram, sugerir mudanças (atitudes, fim, personagens, tempo, perspetivas), levando a criança a reagir ao livro ou à história, de acordo com as emoções, sensações, motivações e expetativas que o livro despertou;
4. **Divulgar livros e registros de leitura**, incluindo: a roda dos livros; conversas à volta dos livros e caderno de leitura. Em relação ao "caderno de leitura", o professor poderá seguir as sugestões de Giasson (2005): uma carta de personagem; nomes maravilhosos; imagens; sequência da história ou uma crítica.
5. **Ler sozinho e ler em pequenos grupos.** No caso de alunos com dificuldades de aprendizagem, a leitura em pequeno grupo poderá funcionar como um incentivo.

Todas estas sugestões motivam os alunos a vivenciarem diferentes situações de leitura. No programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I, 2006; GESTAR II, 2008), orientando-se pelas recomendações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, são sugeridas várias estratégias de leitura. Dentre as orientações didáticas, destaca-se o trabalho com sequências didáticas, seguindo um roteiro criteriosamente planejado, o qual

inclui: tema: conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal); público-alvo; tempo previsto para realização da proposta didática; competências/habilidades a serem trabalhadas; materiais utilizados; desenvolvimento das atividades; avaliação e referências. A seguir, enumeram-se os pressupostos metodológicos do GESTAR (Brasil: MEC/FUNDESCOLA, 2003):

- O planejamento como prática impulsionadora do trabalho na aula, que se planeja, registra e avalia, partindo, coletivamente, do que a escola pensa e realiza no PPP;
- O tempo organizado de forma flexível;
- O projeto como trabalho articulado, em que as crianças usam, de forma interativa, as quatro atividades linguísticas básicas: falar/ouvir, escrever/ler, a partir de variados gêneros textuais, nas diferentes áreas do conhecimento;
- O professor reflexivo, que decide e potencializa as sugestões de trabalho com seus pares, supervisionando um processo coletivo, de aprender e ensinar;

Muitos autores têm-se dedicado a pesquisar sobre o método de ensino mais eficaz, para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, nenhum resultado foi categórico, em

apontar um determinado método, como o mais indicado. Algumas correntes defendem o método sintético, outras, o método analítico, e outras ainda, o método analítico-sintético. Cabe ao professor a análise dos resultados obtidos com o método utilizado, e a adaptação ou mesclagem do mesmo, para melhor rendimentodos seus alunos (Morais, 2002, p. 75).

No decurso do ano letivo, toda a comunidade escolar precisa de empenhar-se no incentivo à leitura. A leitura deverá fazer parte do projeto da escola, bem como dos planejamentos anual, de unidade, semanal e diário. Em diferentes momentos, os profissionais (professores, coordenadores pedagógicos, articuladores de área...) devem se reunir e propor atividades de leitura, criando situações e espaços para que não só os alunos, mas todos os profissionais leiam, troquem experiências de leitura, façam intercâmbio, avaliem os resultados e reorganizem os projetos, bem como organizem os agendamentos dos livros do acervo, para que possam circular nas diferentes turmas. Desta maneira, será possível cumprir, com sucesso, os conteúdos e descritores de Língua Portuguesa, a analisar no item seguinte.

4.3. CONTEÚDOS E DESCRITORES DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os descritores de desempenho de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, aplicados aos alunos nas avaliações externas, são propostos pelo GESTAR (2008, 2006, 2003), tendo em vista a qualidade da aprendizagem dos alunos, via PDE. O PDE é o Plano de Desenvolvimento da Educação (MEC, 2011) e tem como objetivo melhorar a Educação de crianças e jovens, no Brasil.

Dentre os mecanismos adotados pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para avaliar o desempenho dos estudantes - bem como apreender e analisar toda a diversidade e especificidades das escolas brasileiras – destaca-se a Prova Brasil. Essa avaliação externa é aplicada nas turmas do 5º e do 9º anos, a cada dois anos, de forma censitária, e nas redes públicas urbanas, desde 2005 (André, 2009, p. 63).

Os descritores de habilidades de linguagem foram elaborados a partir dos critérios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) de Língua Portuguesa, visando a aquisição e aprofundamento de competências de leitura e escrita. Ao considerar que ler e escrever, embora demandem habilidades cognitivas diferentes, se traduzem em atividades conjuntas e transdisciplinares, o GESTAR (2006) reforça que tais aprendizagens não devem estar circunscritas apenas às aulas de Língua Portuguesa, mas devem caminhar com as outras áreas de conhecimento. Nesta perspetiva, é proposta aos professores, do 1º ao 9º ano, a realização de uma análise acerca dos seus papéis, na formação de leitores e escritores autônomos. É ainda reforçada a pertinência da interação com os pais e/ou responsáveis dos alunos, em tarefa conjunta da escola e da família (Amor, 2006; Lomas, 2003).

O programa GESTAR (SEC-BA, 2014) encontra-se subdividido em blocos pedagógicos, centrados em metodologias interdisciplinares. O eixo estruturante **Alfabetização e Letramento** se organiza a partir de cinco eixos temáticos, sobre a construção de habilidades sociais e cognitivas:

Eixo 1 – Conhecimento Natural/ Pessoal/ Social/ Afetivo;

Eixo 2 – Conhecimento Linguístico/Artístico;

Eixo 3 – Conhecimento Literário/Histórico.

Eixo 4 – Conhecimento Físico/Geográfico e Eixo 5 – Conhecimento Matemático.

Os três primeiros eixos concentram-se nos conhecimentos pessoal e social, além de darem início ao acesso ao conhecimento sobre a Língua Materna (oral e escrita) e à linguagem

de forma geral, com foco nas Artes Visuais, Cênicas e na Música, assim como na Educação Física, através de jogos e brincadeiras. As Ciências e a História propiciam a construção de habilidades sociais e cognitivas, específicas para o letramento e a alfabetização. Os dois últimos eixos estruturam a visão conceitual da Matemática (Brasil, 2008). Os eixos devem ser trabalhados concomitantemente, em ritmo crescente, poiscompletam-se e não há ordem de prioridade por bloco, mas sim por habilidades, a desenvolver durante três anos escolares.

No **eixo 1** são propostas habilidades de domínio individual, que irão permitir o desenvolvimento saudável do estudante, como ser humano e ser coletivo.

No **eixo 2** é proposto um conjunto de competências voltado para a formação linguística, fundamental para a alfabetização. As habilidades específicas de leitura e escrita devem ser interligadas aos outros eixos, e estar consolidadas ao final do terceiro ano escolar.

No **eixo 3** a leitura é o tema central. Não interessa simplesmente ler, mas pensar sobre o que leu, analisar, colocar em rede as informações e ampliar a comunicação, decorrente desse letramento. Nesta prática, o professor é referência do aluno, enquanto leitor.

Os **eixos 4 e 5** incidem na construção de competências matemáticas (Idem).

Quanto à matriz de referência de Língua Portuguesa, esta se divide em duas dimensões: 1. Objeto do conhecimento (em que são listados seis tópicos) e 2. Competência (com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico). O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais, desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais e constituem a referência para a seleção dos itens, que devem compor uma prova de avaliação.

Entre o que é indicado para desenvolvimento, a partir do 3º ano, destacamos, a seguir, alguns descritores de desempenho para o ensino fundamental I (1º ao 5º ano). As matrizes de referência, para o 3º e 4º anos, encontram-se no *Guia Geral* (GESTAR I, 2006, pp. 45-48) e para do 5º ao 9º anos encontram-se no módulo do PDE/Prova Brasil (2011, pp. 22-23). Vale ressaltar que tais propostas podem (e devem) ser trabalhadas nos três níveis de escolaridade, adequando os textos e os recursos às realidades das turmas.

Quadro 2 - Descritores de desempenho de Língua Portuguesa para o 3º, 4º e 5º anos

Descritores de desempenho		
3º ano	**4º ano**	**5º ano**
1. Identificar informações relevantes para a compreensão do texto: narrativas, notícias, classificados, propaganda, cartas, histórias em quadrinhos, poemas...	1. Identificar informações relevantes para a compreensão do texto (narrativas, poemas, reportagem, informativos)	Tópico I – **Procedimentos de leitura**
2. Utilizar informações oferecidas por um glossário, verbete de dicionário ou texto informativo na compreensão do texto.	2. Reconhecer no texto lido o valor expressivo dos recursos da língua (repetição de termos, recursos gráficos, sinais de pontuação, ordem das palavras na frase).	D1 - Localizar informações explícitas em um texto.
3. Interpretar com base no texto, inferindo uma ideia implícita nele.	3. Observar em textos o uso de diferentes padrões de linguagem em diversas situações comunicativas.	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
4. Reconhecer a unidade temática do texto.	4. Identificar informações no texto (narrativas, cartas, histórias em quadrinhos, poemas).	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.
5. Relacionar as características textuais do gênero e os indicadores de suporte e de autoria ao sentido atribuído ao texto.	5. Interpretar com base no texto, inferindo uma ideia implícita nele.	D6 - Identificar o tema de um texto.
6. Comparar textos, considerando tema, características textuais do gênero, organização das ideias, suporte, finalidade.	6. Reconhecer a unidade temática do texto (narrativas, cartas, histórias em quadrinhos, poemas)	D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
7. Identificar no texto os personagens e o modo como são apresentados.	7. Relacionar as características textuais do gênero ao sentido atribuído ao texto (narrativas, cartas, histórias em quadrinhos, poema).	Tópico II – **Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto.**
8. Reconhecer o valor expressivo dos recursos de língua (repetição de termos, recursos gráficos, sinais de pontuação).	8. Comparar textos, considerando tema, características textuais do gênero, organização das ideias, suporte e finalidade.	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
9. Perceber a coesão estabelecida no texto por meio de pronomes, sinônimos, advérbios e da ordem das palavras na frase.	9. Relacionar as características textuais do gênero, as características gráficas do tipo de texto e os indicadores de suporte e de autoria ao sentido atribuído ao texto.	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
10. Obedecer às regras-padrão de concordância nominal e verbal.	10. Identificar em um texto ou fragmento de texto as características próprias da fala de determinada região, ou grupo social.	Tópico III – **Relação entre textos**
11. Manter a coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto (narrativas, notícias, manchetes, classificados, anúncios).	11. Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos como rima, aliteração, onomatopeia, linguagem figurada.	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, comparando textos com o mesmo tema, em função das condições de produção e recepção.
12. Produzir textos considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero (narrativa).	12. Reconhecer a unidade temática do texto, inferindo uma ideia implícita nele.	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Fonte: PDE/Prova Brasil (2011, pp. 22-23).

Como sugestão de uma proposta curricular, apresentamos a proposta para a área de Linguagens, Língua Portuguesa, para o 4º e 5º anos (PDE/Prova Brasil, 2011, p. 22-23), constante do Quadro 2:

Quadro 3 – Matriz da Provinha Brasil de Língua Portuguesa para o 4º e 5º anos

1. Comunicação oral (falar, ouvir, compreender, interpretar).
2. Utilização de gêneros textuais orais: narração, descrição, relatos, depoimentos, contos, poemas, diferentes dialetos, jornal falado, entrevista, debate, questionário, entre outros.
3. Construção de previsão e hipóteses.
4. Desenvolvimento de narração e descrição.
5. Adequação de vocabulário (sinônimos, antônimos, adjetivos etc.).
6. Valorização de variedades linguísticas (regionais e socioculturais).
7. Leitura e escuta em diferentes espaços (bibliotecas, livrarias, feiras de livros etc.).
8. Análise acerca da função social dos textos.
9. Extração de informações relevantes em textos.
10. Percepção de temporalidade (antes, depois, ontem, hoje, amanhã).
11. Apreciação e compreensão de diferentes textos literários.
12. Manuseio de tipologias textuais literárias (poesia, poema, prosa, crônica etc.).
13. Organização de informações no texto para antecipar o assunto tratado.
14. Utilização de textos ligados ao cotidiano dos estudantes.
15. Atribuição de sentido ao texto.
16. Reflexão acerca de traços de intertextualidade.
17. Apreciação de textos literários (leitura e escrita).
18. Interpretação de textos, associando os temas dos mesmos ao conhecimento de mundo.
19. Organização de informações expressas ao longo do texto, respeitando a ordem de apresentação destas.
20. Valorização de textos originários de diferentes culturas (povos indígenas, africanos e europeus).
21. Exploração das diferentes linguagens nos textos presentes nas práticas sociais.
22. Relação entre o texto e a realidade em que vive.
23. Uso de variedades linguísticas (contos, poesias, histórias em quadrinhos, charges, tirinhas, receitas, portadores textuais das redes de comunicação – e-mails, blogs, chats, redes sociais de relacionamentos).
24. Criação de textos com diversidade textual (diferentes gêneros).
25. Utilização da gramática textual na linguagem escrita.
26. Reescrita de textos.
27. Uso de regras gramaticais (maiúsculas/minúsculas, pontuação, parágrafo, acentuação, concordância verbal e nominal).
28. Entendimento do sistema ortográfico.
29. Percepção de elementos de coesão e coerência no texto.
30. Análise de neologismos e estrangeirismos.
31. Pesquisa de palavras das diferentes culturas que originaram a sociedade brasileira (povos indígenas, africanos e europeus).
32. Uso de vocabulário adequado às regularidades da escrita, diferenciando-o dos usos da linguagem oral.
33. Pesquisa em dicionários e materiais impressos diversos.

Fonte: Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Orientação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos (SEC-BA, 2014**,** p. 179).

Analisando a matriz proposta (Idem) pode-se constatar a inclusão de todos os domínios da linguagem, desde a oralidade, à leitura, à escrita e à gramática.

É por meio dos conteúdos e respetivo tratamento que os propósitos da escola se realizam. "Para que a aprendizagem possa ser significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados" (Brasil, 1998, p. 75). Conforme mencionado nos PCNs (1998), a escolha dos conteúdos deve ser considerada sob três perspectivas: 1. Conteúdos de natureza conceitual; 2. Conteúdos de natureza procedimental; 3. Conteúdos de natureza atitudinal.

Os **conteúdos de natureza conceitual** envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios. Os mesmos referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais, operando com símbolos, signos, ideias, imagens, que permitem representar a realidade. As aprendizagens por conceitos (Arends, 2008) realizam-se por aproximações sucessivas. O aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para construir generalizações parciais e atingir conceitos de maior nível de abstração, a aplicar corretamente (Brasil, 1998; Roldão, 2006).

Os **conteúdos de natureza procedimental** expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Para compreender o que é um texto jornalístico, por exemplo, o aluno precisa tercontato com textos desse gênero, conhecer seu vocabulário, estrutura e função. Ao solicitar que o aluno realize uma pesquisa, é preciso auxiliá-lo, ensinando-lhe os procedimentos apropriados para a realização da mesma: pesquisar em mais de uma fonte, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas para produzir um texto, como fazer entrevistas e organizar os dados. "Ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de agir, de pensar e produzir conhecimento" (Brasil, 1998, pp. 76-77).

Os **conteúdos de natureza atitudinal** incluem normas, valores e atitudes, que permeiam todo conhecimento escolar. "A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade" (Idem). Por isso, é de suma importância que a escola esteja atenta aos conteúdos que, explícita ou implicitamente, atravessam o cotidiano do aluno (Roldão, 2006).

Diante do exposto, o posicionamentodos conteúdos, a serem trabalhados, deve ser planejado de maneira criteriosa, tendo em vista sua vinculação à função social da escola.

4.4. A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA

Para Valente (2007), a avaliação da aprendizagem é um processo sistemático (planejado antecipadamente), contínuo (ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem) e integral (avalia aspetos cognitivo, afetivo e psicomotor) que determina até que ponto os objetivos previstos no planejamento do professor foram atingidos. O autor (Idem, p. 240) acrescenta:

> "Como processo sistemático, contínuo e integral, a avaliação caracteriza-se por possibilitar a correção do erro enquanto ele ocorre e por levar ao replanejamento de outras atividades, refletindo os objetivos propostos. Permite acompanhar, registrar e analisar o desenvolvimento do aluno em todos os seus aspectos; individual, social, intelectual, espiritual e emocional, evidenciados através de comportamentos observáveis. Permite ainda orientar a aprendizagem de acordo com a capacidade e nível de desempenho do aluno."

Através das estratégias de ensino adotadas pode-se refletir (rever) sobre a utilidade da proposta realizada, a recepção dos alunos/pais, a continuidade ou não dessa prática, as expetativas atendidas, os objetivos alcançados, as implicações pedagógicas e sociais.

De acordo com os PCNs (1998), os critérios de avaliação explicitam as expetativas de aprendizagem, considerando os objetivos e os conteúdos propostos que, por sua vez, são embasados nos descritores de desempenho traçados. Tais critérios devem apontar as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso, para o seu desenvolvimento e socialização. Neste sentido, devem refletir os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais. A adequação dos critérios, procedimentos e recursos deve sempre ter em vista a qualidade de ensino e aprendizagem.

Segundo diversos autores (Condemarín & Medina, 2007; Valente, 2007; Viana, 2009), para que o processo avaliativo alcance eficazmente sua finalidade, deve-se utilizar diferentes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

A **avaliação diagnóstica** ocorre no início do processo de ensino-aprendizagem e tem a função de sondar se o aluno possui os pré-requisitos necessários (conhecimentos, atitudes, habilidades), para que esse processo possa ser iniciado.

A **avaliação formativa** ocorre durante o processo ensino-aprendizagem, tendo a finalidade de verificar se a aprendizagem está realmente ocorrendo. Interessa:

1. Informar o aluno sobre seus pontos fracos, a fim de que possa recuperar;
2. Ajudar o aluno a estabelecer seu plano e ritmo de estudo;

3. Motivar o aluno, informando-o sobre seu sucesso e falhas a corrigir;
4. Informar o professor quanto aos aspectos de seu ensino a reformular.

A **avaliação somativa** ocorre no final de uma unidade de ensino, de um curso ou de um programa, tendo por finalidade a aprovação ou reprovação do aluno. Na opinião de Valente (2007, p. 242), "tanto a avaliação diagnóstica como a formativa contribuem para a avaliação somativa, uma vez que a primeira define a situação informando o planejamento, e a segunda afere se o processo de ensino-aprendizagem está atendendo ao planejamento". Ambas visam melhorar as competências em linguagem, de acordo com Condemarín e Medina (2007).

A partir da experiência do Projeto Edurural (um programa voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro, financiado pelo Banco Mundial, ocorrido no período entre 1985 e 1986) o MEC instituiu, em 1988, o SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Primária. Com as alterações da Constituição de 1988, o SAEP passou a chamar-se SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. O objetivo do Ministério foi de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação aconteceu em 1990 (Brasil: PDE-Prova Brasil, 2008, p. 9). Após 1992, a aplicação da avaliação ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação.O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993. Desde então, as avaliações vêm sendo aprimoradas e ocorrem a cada dois anos.

Em 1995, e nos anos subsequentes, avaliou-se uma amostra representativa de alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos, atualmente) do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Em 1997, baseando-se nos currículos praticados nas escolas, apresentados ao INEP pelas secretarias de educação estaduais, foram desenvolvidas as "Matrizes de Referência" com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação (Idem, pp. 9-10). Os dados obtidos não divulgavam os resultados por escolas e por municípios.

Em 2001, devido à ampla disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo MEC, as Matrizes de Referência foram atualizadas. Em 2005, nasce a Prova Brasil, utilizando-se dos mesmos mecanismos procedimentais adotados pelo SAEB, e é permitida a divulgação dos resultados, por municípios e por escolas.

Em abril de 2008, foi aplicada aos alunos a primeira edição da Provinha Brasil, "uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo" (Brasil: PDE-Prova Brasil, p. 7).

No âmbito do direito à educação, consagrado na Constituição Federal de 1988, a Prova Brasil visa medir as competências leitora e matemática dos alunos, matriculados no quinto e nono ano do ensino fundamental. O direito ao aprendizado de competências cognitivas, incluindo a leitura, deve ser garantido a todos os discentes de forma equitativa, compatível com o exercício da cidadania. Quanto à escola, "deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos, no aprendizado de competências cognitivas" (Brasil: PDE-Prova Brasil, p. 11). A padronização e o uso da medida são elementos definidores da Prova Brasil, permitindo medir, por exemplo, a competência leitora.

Considerando que o aprendizado da leitura é um direito, a sociedade apresenta um grande repertório de textos de gêneros, tamanhos, complexidade e temas diferentes (Soares, 2001; Jolibert, 2003), que atestam o domínio da competência leitora, se lidos e entendidos. A definição da escala de medida da competência leitora é avaliada de acordo com os acertos ou erros dos itens da Prova Brasil (Brasil: PDE-Prova Brasil, p. 12), apresentados pelos estudantes que a realizam, através dos textos lidos. Como a escala usada para registrar a nota dos alunos de quarta série/quinto ano é a mesma utilizada para alunos de oitava série/nono ano, espera-se que a proficiência dos alunos da quarta série/quinto ano esteja situada em níveis mais baixos que a dos alunos da oitava série/nono ano, pelo desenvolvimento de menos competência leitora do que os alunos mais adiantados. A partir da identificação dos itens que os alunos acertaram na Prova Brasil, é possível identificar as fragilidades a superar.

Diante do exposto, as avaliações de leitura, internas (nas aulas) e externas (exames), devem voltar-se para a função social da língua. O uso sociodiscursivo da língua é um requisito básico, para que o jovem ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania na sociedade, de uma forma ativa e autônoma (Colomer, 2003).

Para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa, pois, dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, de maneira que possa atuar adequadamente, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber conversar, compreender e produzir textos escritos dos diversos gêneros e em diferentes situações comunicativas. Assim sendo, o educador deve organizar a avaliação, com base no quadro de indicadores de aprendizagem, propostos em seus planejamentos.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

> *O conjunto de concepções e ações que constituem a relação ensino-aprendizagem (...) além de ser uma opção metodológica, a prática de ensino envolve um conjunto de valores (ideologia) e de ações cotidianas, que se traduzem em posturas e procedimentos.*
>
> Cereja (2009, p. 55)

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo inicia-se a segunda parte da dissertação. Será apresentado o percurso metodológico adotado na presente investigação, visando analisar a aquisição da leitura no processo de alfabetização, especificamente em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos de 4ª série e de 4º ano, através da implementação de estratégias supervisivas diferenciadas e do treino sistemático da leitura. Ou seja, como é afirmado na epígrafe, "a prática de ensino" funcionará como "opção metodológica" (Ibidem). Entendendo a metodologia como um processo de descoberta científica, em resposta a questões de investigação, envolvendo um objeto de pesquisa, opções metodológicas, a recolha e análise de dados e a escrita de um relatório do estudo (Flick, 2005), procura-se, seguidamente, explicitar e fundamentar o plano de ação seguido na pesquisa, desde a problemática até à seleção da população e amostra.

2. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A problemática da falta de competência em leitura de alunos da 4ª série e do 4º ano advém da inquietação e interesse da investigadora, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Entendendo a metodologia como um caminho de descoberta e uma tentativa de resposta, em relação a uma realidade e/ou fenômeno (Tuckman, 2000), partimos da revisão da literatura sobre Supervisão pedagógica e sua importância, no contexto escolar, em relação ao processo de aquisição da leitura, tal como apresentado nos dois primeiros capítulos.

A partir da revisão de literatura, tendo por base autores como Alarcão (2009), Arends (2008), Pereira (2007), Rangel (2008), Piaget (1975), Máximo-Esteves (2008), Sanches (2005), Valente (2007), Martins (2012), Kleiman (2013) e Silva (2011), considerou-se que o supervisor/orientador/coordenador deve auxiliar os professores, na aplicação de estratégias e criação de instrumentos adequados à superação de dificuldades, visando a qualidade e o

sucesso educativos. Compete-lhe avaliar a eficácia de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento à avaliação, e incentivar a autonomia de professores e alunos, para um desenvolvimento cada vez mais aprofundado, por exemplo em Língua Portuguesa.

Neste enquadramento, a leitura emerge como uma competência transversal, visando uma cidadania responsável e interventiva, sobretudo tratando-se de alunos oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados. No entendimento de que, sem habilidades de leitura, o aluno não consegue assimilar conteúdos, independentemente da disciplina do currículo escolar (Colomer & Campos, 2008), interessa problematizar o ensino e a aprendizagem da leitura, especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental I (4ª série/5º ano e 3ª série/4º ano), tendo como construtores o professor e os alunos, com base em estratégias de ensino e atividades diversificadas, numa perspetiva supervisiva de intervenção pedagógica.

3. QUESTÃO DE PARTIDA

A existência de um problema, que se pretende investigar, origina e direciona a pesquisa a realizar (Salomon, 2000, p. 154). Tendo por base a problemática anteriormente enunciada e uma atitude indagatória e reflexiva, relembramos a questão de partida, referida na Introdução:

- **Como é possível desenvolver a competência de leitura de alunos, do Ensino Fundamental, oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados, de forma a superar o *déficit* de aprendizagem e tornar esses alunos leitores da palavra escrita?**

Atendendo a que a prática de ensino envolve um conjunto de valores (ideologia) e de ações cotidianas, que se traduzem em posturas e procedimentos (Cereja, 2009, p.55), como destacado na epígrafe, torna-se relevante analisar concepções e estratégias docentes, relativas ao desenvolvimento de habilidades mínimas de leitura, em aulas de 4ª série e 4º ano.

4. HIPÓTESES

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 126), a hipótese, enquanto resposta provável a um problema, é "um enunciado geral de relações entre variáveis (fatos,

fenômenos), formulado como solução provisória para um determinado problema". Normalmente, apresenta caráter explicativo ou preditivo, evidenciando coerência científica e sendo passível de verificação empírica. Assim sendo, para direcionar esta pesquisa, formulam-se três hipóteses:

- **Hipótese 1**- A aplicação de estratégias diferenciadas de interpretação textual possibilita o desenvolvimento da competência de leitura, por alunos do Ensino Fundamental.
- **Hipótese 2**- O treino sistemático de atividades processuais possibilita a aquisição de habilidades mínimas de leitura, por alunos do Ensino Fundamental.
- **Hipótese 3**- A ação supervisiva do professor contribui para a superação de dificuldades e melhoria dos resultados, na compreensão da leitura de alunos do Ensino Fundamental.

5. OBJETIVOS DO ESTUDO

Em conformidade com as hipóteses, foram definidos os objetivos, geral e específicos. Segundo Lakatos (2003, pp. 156-157), o objetivo "torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto", ou seja, determina "o que se vai procurar e o que se pretende alcançar" na pesquisa. Assim, relembra-se os **objetivos gerais**:

- (1) Intervir para melhorar os níveis de leitura de alunos da 4ª série e do 4º ano, oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados, de forma a superar o déficit de aprendizagem e promover a melhoria do seu aproveitamento escolar;
- (2) Conhecer as percepções dos professores sobre a implementação de estratégias diferenciadas, para a melhoria da competência de leitura de alunos do Ensino Fundamental.

Relativamente aos **objetivos específicos**, definem-se os seguintes:

- Relacionar a teoria histórico-cultural com o ato de ler e o desenvolvimento da competência de leitura.
- Descrever processos supervisivos de ensino e aprendizagem da leitura, de iniciação e de aprofundamento, no Ensino Fundamental.
- Analisar a operacionalização de estratégias diferenciadas, no ensino da leitura de alunos da 4ª série e do 4º ano, de forma a superar o *déficit* de aprendizagem.

- Analisar atividades planificadas e realizadas, pelos professores, no ensino e aprendizagem da leitura de alunos da 4ª série e do 4º ano.
- Avaliar os níveis de leitura de alunos da 4ª série e do 4º ano, oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados.
- Comparar os resultados da avaliação diagnóstica e da avaliação final, interna e externados alunos, para verificar a evolução do aproveitamento escolar.
- Analisar as percepções de professores do Ensino Fundamental, relativamente à intervenção supervisiva docente, no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

O nosso desafio, então, será realizar uma pesquisa sobre a aquisição e o aperfeiçoamento da competência da leitura, no Ensino Fundamental, tendo em conta a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, através da intervenção pedagógica supervisiva do professor, enquanto motivador e orientador das aprendizagens dos seus alunos.

6. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Uma pesquisa constitui uma atividade empreendida metodologicamente, em resposta a um problema, de natureza científica, para o qual se procura uma solução adequada. Assim sendo, "a metodologia tem eficácia e valor na construção da ciência e em sua aplicação", uma vez que "os métodos incluem procedimentos como os da formação de conceitos e de hipóteses, da observação e da medida, da realização de experimentos, da construção de modelos e de teorias, da elaboração de explicações e da predição" (Salomon, 2000, pp. 152-154). Neste contexto, a investigação que se apresenta, na área das Ciências da Educação, privilegiará uma abordagem **qualiquantitativa (mista).**

Quanto à **pesquisa qualitativa,** na definição de Richardson (2010), esta tem caráter exploratório, procurando os aspetos subjetivos dos fenômenos e as motivações não explícitas dos comportamentos, bem como o entendimento das singularidades. A abordagem qualitativa tenta conhecer as motivações, as representações do real humano, e considera os valores, mesmo se dificilmente quantificáveis (Laville, 2007). Ou seja, procura "uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais" (Richardson, 2010, p. 90) dos fenômenos. De acordo com este autor (Idem), resumem-se as principais características da pesquisa qualitativa: a) procura profundidade; b) procura descobrir coisas comuns num número pequeno de casos; c) tem como metas primárias interpretar significados, caracterizar,

dar voz; d) tem como metas secundárias testar ou refinar teoria, explorar a diversidade, identificar padrões amplos; e) privilegia um processo analítico fluído; f) abarca o fenômeno como um todo e g) aplica a indução analítica, na procura de uma explicação detalhada.

A abordagem qualitativa será utilizada na observação e análise de um conjunto de estratégias e atividades, planificadas e implementadas pelos professores, numa perspectiva supervisiva, em sala de aula, para a aquisição de habilidades mínimas de leitura, por crianças e adolescentes, de turmas do 4º ano e da 4ª série.

Por sua vez, **a pesquisa quantitativa**, de acordo com Laville (2007), procura a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica (a chave da objetividade e da validade). Nesse entendimento, escolhe-se com precisão o que será medido, selecionando apenas o que pode ser mensurável, de modo preciso. Segundo Richardson (2010), a pesquisa quantitativa procura traduzir, em números, as opiniões e as informações, permitindo a realização de projeções e generalizações. Desta maneira, viabiliza, de forma precisa, o teste de hipóteses, por meio de técnicas de estatística. O método dedutivo será aplicado para testar as hipóteses (Santos *et al*., 2007). De acordo com Lakatos (2003), o método dedutivo, que parte das teorias e leis, na maioria das vezes prediz ocorrências de fenômenos particulares.

Numa abordagem quantitativa, a preocupação recai na demonstração de causalidade, generalização e reaplicação. Sintetizam-se as suas características (Idem): a) procura medir variáveis corretamente; b) procura descobrir e explicar a covariância entre variáveis (possibilidade de causa); c) condensa dados; d) apresenta, como metas primárias, identificar padrões amplos, testar teorias e fazer predições; e) apresenta, como metas secundárias, explorar a diversidade e avançar teorias novas; f) privilegia um processo analítico fixo; g) procura modelos causais multivariados e h) define vetor de erro explícito.

A abordagem quantitativa será utilizada na análise estatística de dados, de um inquérito por questionário a professores, sobre as concepções dos profissionais do Ensino Fundamental I, em relação ao desenvolvimento, pelos alunos, de competências de leitura.

Apesar de alguns autores considerarem opostas, entre si, as abordagens metodológicas qualitativa e quantitativa (Yin, 2010), pode ocorrer, numa mesma pesquisa, a utilização de ambas (Günther, 2006; Salomon, 2000; Serapioni, 2000). Independentemente do tipo de abordagem a ser utilizada, é indispensável cumprir os requisitos de confiabilidade e validade. A confiabilidade externa trata da possibilidade de outros pesquisadores observarem fatos idênticos, utilizando instrumentos semelhantes e, quanto à interna, diz respeito à possibilidade de outros pesquisadores estabelecerem as mesmas relações entre conceitos,

percepções e/ou fatos, tendo por base dados coletados similarmente (Richardson, 2010; Tuckman, 2000). Em relação à validade, Richardson (2010, p. 87) salienta que a "validade interna refere-se à exatidão dos dados e a adequação das conclusões. A validade externa refere-se à possibilidade de generalizar os resultados a outros grupos semelhantes".

Por último, trata-se de um **Estudo de Caso**. Segundo Yin (2010, p. 24), do "desejo de entender os fenômenos sociais complexos" surge a necessidade diferenciada dos estudos de caso. Para este autor, "o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real", centrando-se na realidade. Entre esses eventos, poderemos considerar o cotidiano escolar e a aquisição de conhecimento significativo, na área das Ciências da Educação. O estudo de caso, frequentemente, "não necessita conter uma interpretação completa ou exata dos eventos atuais" (Idem, p. 25), mas sim de estabelecer uma estrutura para discussão e debate sobre a realidade em análise, partindo das escolhas e da visão do investigador (Flick, 2005). O seu "objetivo é o estudo de uma unidade que deve ser analisada profunda e intensamente" (Santos *et al*., 2007). Nesta pesquisa, trata-se de um caso único, tendo por contexto uma escola pública da rede municipal, situada no município de Camacã-BA, no Brasil.

7. FONTES E INTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como supra mencionado, o presente estudo combina fontes e recolha de dados de diferente natureza metodológica, tendo por finalidade aprofundar a compreensão de uma realidade educativa específica, num contexto determinado.

Em primeiro lugar, na revisão da literatura, foi realizada uma **análise documental** descritiva, de legislação em vigor e de documentos estruturantes, respeitantes ao Ensino Fundamental, no que respeita à organização curricular em geral e aos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa, em particular. Enumeram-se a Prova Brasil (IDEB, 2011-2013) e as atas de rendimento escolar dos alunos do ano de2012.

No que se refere à **intervenção pedagógico-didática**, em sala de aula, serão analisados, qualitativa e quantitativamente:

- **Fichas individuais dos alunos,** das turmas em investigação. O levantamento situacional das crianças em estudo, realizado através das fichas individuais, permitirá analisar o percurso escolar dos discentes.

- **Atividade diagnóstica** aplicada aos alunos da 4ª série B e do 4º ano D, no início do ano. A aplicação da atividade diagnóstica partiu da constatação da falta de conhecimentos mínimos de leitura (base alfabética) dos alunos, envolvendo competências linguísticas e textuais;
- **Percurso das atividades planificadas e realizadas,** ao longo de um semestre, numa seleção representativa das estratégias supervisivas de ensino utilizadas pelos professores, e da sua eficácia, em relação com os resultados do aproveitamento dos alunos.
- **Avaliação final dos alunos**, triangulando a avaliação interna com a externa.

A análise categorial, com categorias definidas previamente, mas aferidas posteriormente, possibilitará a interpretação do *corpus* semântico recolhido (Bardin, 2009), em relação com estratégias e atividades, orientadas pelos professores, para o aperfeiçoamento de habilidades mínimas de leitura, por alunos do Ensino Fundamental.

No que se refere a recolha das percepções de professores do Ensino Fundamental, sobre o ensino-aprendizagem em geral e da leitura, em particular, será aplicado e analisado um **inquérito por questionário**, utilizando procedimentos quantitativos, de análise estatística. O inquérito por questionário constitui um instrumento que apresenta, como vantagens, a possibilidade de, objetivamente, possibilitar a recolha de uma grande quantidade de dados, com aplicação a um vasto número de inquiridos, num intervalo de tempo curto, podendo ser em simultâneo (Ferreira, 2005). Assim sendo, trata-se de um instrumento de grande valia, na recolha de dados, em Ciências da Educação, pelo que o utilizaremos na nossa pesquisa.

O inquérito por questionário que nos propomos aplicar (ver Apêndices) destina-se a profissionais da educação, concretamente membros da direção e da coordenação, bem como professores. Apresenta questões duplas, abertas e fechadas, contendo tópicos e subtópicos, com utilização de uma escala adaptada de Likert. Os questionários com questões duplas, segundo Santos *et al*. (2007, pp. 144-145), são aqueles em que o pesquisado "escolhe suas respostas em um conjunto de elementos a serem assinalados" (questão fechada) e também "permitem ao pesquisado discorrer, dissertar sobre o que está sendo perguntado" (questões abertas). Este inquérito por questionário aos docentes objetiva verificar:

- Como os professores percepcionam a significação da leitura para as crianças;
- Como os professores entendem a função social da leitura, motivando a aprendizagem da leitura e da escrita, por parte das crianças;
- Quais as estratégias e os critérios de avaliação utilizados pelos professores;

- Como os professores percepcionam o trabalho desenvolvido pelos alunos;
- Como os docentes perspetivam as funções de professor, no contexto da escola e num contexto social mais amplo;

Posteriormente, os dados do inquérito por questionário serão tratados estatisticamente, apresentados em tabelas e gráficos e analisados, em triangulação com os demais resultados, no decorrer da intervenção pedagógica, como referenciado.

8. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa desenvolveu-se na Cidade de Camacã-BA, numa escola do Ensino Fundamental I e II (1ª a 8ª série/1º ao 9º ano) e de Educação Infantil, situada no bairro São João do Panelinha, com estudantes da 4ª série e do 4º ano, no ano letivo de 2012. A instituição oferece a educação infantil e o ensino regular, no turno diurno (matutino e vespertino), e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), no noturno. O Ensino organiza-se em séries/anos anuais, totalizando uma carga horária de 200 dias letivos, distribuídos em quatro unidades/bimestres.

A escola atravessa um momento de transição do Ensino Fundamental de oito anos para o de nove anos, tendo ainda turmas da 4ª à 8ª série. Como o espaço físico da maioria das salas de aula é pequeno, as mesmas estão sobrelotadas. Devido à sua localização, além de atender às crianças do bairro, a escola atende, ainda, crianças das áreas rurais circunvizinhas.

Apresenta-se, na tabela seguinte, a distribuição da carga horária.

Tabela 1 – Distribuição da carga horária

Turmas	Turno	Carga horária anual	Carga horária diária
4ª série/ 1º ao 5º ano	Mat./Vesp.	800	3 horas e 45 minutos
5ª a 8ª série / 6º ao 9º	Mat./Vesp.	1000	3 horas e 45 minutos
1ªsérie - 2ª /3ª e 4ª série	Noturno	800	3 horas e 45 minutos
5ª/6ª série - 7ª/8ª série	Noturno	840	Segunda: 5 aulas, 40 minutos cada Outros dias, 4 aulas, 40 minutos cada

Observa-se, na tabela acima, que, nas turmas do Ensino Fundamental I não há quatro horas de aulas diárias. Segundo os dados disponibilizados pela Escola e a observação realizada no local e registrada em notas de campo, os alunos não têm horário de intervalo

("recreio"), exceto nas turmas do Fundamental II do turno matutino. Assim, a merenda escolar lhes é servida em sala, durante a aula,e os alunos saem constantemente, para ir ao banheiro ou tomar água. Observou-se, também, que alguns profissionais diariamente chegavam atrasados para o início das aulas, e outros saíam antes do horário previsto.

No geral, a escola é frequentada por crianças de diferentes níveis sociais, sendo um pequeno número da classe social média, um considerável número da classe "média baixa" e, a maior parte, da classe baixa. A diversificação resulta numa efetiva heterogeneidade sociocultural e linguística, o que torna relevante esta investigação, sobre a leitura no Ensino Fundamental, na Escola selecionada.

9. POPULAÇÃO E AMOSTRA

9.1. OS PROFESSORES

Dada a importância da documentação referente à população e à amostra, em qualquer pesquisa científica (Tuckman, 2000; Yin, 2010), um primeiro passo foi solicitar informações, referentes aos profissionais da educação, na escola onde a pesquisa se realizou. Essa pesquisa se efetuou no setor de Recursos Humanos (RH) da Prefeitura Municipal de Camacã-BA. Assim sendo, verificou-se, como sistematizado na tabela a seguir, que dos 43 (quarenta e três) educadores do estabelecimento (incluindo: diretor, coordenadores pedagógicos e professores) 65% dos profissionais possuem curso de nível superior (Licenciatura e Pedagogia), sendo 32,5% em Pedagogia, 11,6% em Letras, 2,3% em Matemática, 4,7% em História, 2,3% em Educação Física, 11,6% em Biologia e 35% não possuem graduação, apenas formação em nível médio (Magistério). Entre os profissionais com Habilitação para o Magistério, apenas 11,64% estão se graduando (4,6% em História e 6,96% em Pedagogia). Dos graduados, somente 28% possuem cursos de especialização.

Do total dos profissionais, 26 (vinte e seis) efetivos atuam em dois turnos (40h semanais), na mesma escola, e 09 (nove) em um turno.

Quanto aos professores contratados, dois possuem licenciatura (Letras e História), um Pedagogia e cinco o Magistério. Dois são contratados fixos, atuando durante todo o ano letivo, tendo uma turma cada, e seis substituem os professores que tiraram uma ou duas "licença (s) prêmio", no decorrer do ano. Cada licença é de três meses consecutivos. Estes profissionais também substituem os professores que estão se graduando, durante uma semana

por mês. Tal graduação se dá através do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo MEC (2009).

Tabela 2 – Professores a lecionar na Escola em 2012

Disciplina/Área	Atuação		Situação funcional		Nível de escolaridade			
	Na área de formação	Fora da área de formação	Efeti-vos	Contra-tados	Pós-grad.	Possui Grad.	Gradu-ando-se	Nível médio
1. Língua Port./Língua Inglesa	03	03	06	-	03	05	-	-
2. Matemática	01	01	02	-	01	01	-	-
3. História	01	01	02	-	01	02	02	-
4. Geografia	-	01	01	-	-	-	-	-
5. Biologia/Ciencias	01	01	02	-	01	05	-	-
6. Educação Física	01	-	01	-	-	01	-	-
7. Arte	-	01	01	-	-	-	-	-
8. Pedagogia (Ens.Fund. I)	08	05	08	03	05	14	03	-
9. Magistério (Ens.Fund. I)	11	-	08	05	-	-	-	10
10. Coordenador Pedagógico	03	-	03	-	-	-	-	-
11. (Diretor)	01	-	01	-	01	-	-	-
TOTAL	30	13	35	08	12	28	05	10

Não há professor específico para as áreas de Desenho Geométrico e Ensino Religioso/Filosofia. Alguns professores complementam a carga horária com essas disciplinas.

Tabela 3 - Área de formação dos professores

Disciplina	Nº de professores	%	%
1. Magistério (Ensino Médio)	15	35,0	35,0
2. Educação Física	01	2,3	65,0
3. História	02	4,7	
4. Biologia	05	11,6	
5. Letras (Língua Port. /Língua Inglesa)	05	11,6	
6. Matemática	01	2,3	
7. Pedagogia	14	32,5	
TOTAL	43	100	100,0

Observa-se, nas tabelas acima, que, na unidade escolar investigada, um considerável número de educadores possui formação de nível superior (65%). Dentre estes, 28% possuem especialização. Conforme os dados, 81,4% dos profissionais compõem o corpo docente efetivo da unidade de ensino e 18,6% são contratados: 4,6% na regência de classe de turmas próprias no decorrer do ano letivo (um em cada turma) e 14% substitutos temporários, em turmas, disciplinas e períodos diferentes no decorrer do ano. Dentre os profissionais, 30,2% atuam fora da sua área de formação.

Quanto à amostra do inquérito por questionário, totaliza 36 professores, que lecionam o Ensino Fundamental, e será caracterizada no capítulo IV, aquando da apresentação e análise dos resultados relativos ao inquérito por questionário aos professores.

9.2. OS ALUNOS

Dentre as escolas da rede municipal, essa unidade de ensino é a segunda maior do município, com uma **população** de 1.070 alunos matriculados em 2012, distribuídos em 38 (trinta e oito) turmas, nos três turnos. Como a escola não suporta esse número de alunos, o Colégio Estadual, localizado no bairro, cede algumas salas para o município. Dessa forma, funcionam quatro salas no turno matutino e três no vespertino. O número de alunos é distribuído nas diversas séries, de acordo com dados obtidos nos registros de matrícula, da seguinte forma:

Tabela 4– Distribuição dos alunos por séries e turmas

Séries	Alunos matriculados	Número de alunos por turma
4ª série / 1º ao 5º ano	551	4ªs: 17-30; 1ºa: 30-34; 2ºa: 19 a 31; 3ºa: 21-32; 4ºa: 33-38; 5ºa: 32
5ª a 8ª série / 6º ao 9º ano	312	5ªs: 23-24; 6ªs: 32-38; 7ªs: 24-28;8ªs: 23-24
1ª série,2ª /3ª e 4ª série	85	1ªs: 17; 2ª/3ªs: 34; 4ªs: 34
5ª/6ª série e 7ª/8ª série	122	5ª/6ªs: 36-38; 7ª/8ªs: 48
Total	1.070	

Da população apresentada, participarão no estudo 01 turma de quarta série e 01 de quarto ano (equivalente à terceira série), a primeira com 17 alunos e a segunda com 28, totalizando 45 alunos.

Seguidamente, no capítulo IV, serão apresentados e analisados os resultados.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

> *É responsabilidade da escola fundamental promover nos educandos as condições necessárias ao desenvolvimento da capacidade de pensar, habilitando-os a aplicá-la no sentido de melhoria da sua condição humana. Em nível do ensino fundamental, a responsabilidade da escola é particularmente marcante pelas próprias características da clientela que atende, a qual está em fase inicial de desenvolvimento acadêmico, o que pode ser considerado como ponto crucial.*
>
> Mello e Ribeiro (2002, p. 12)

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados do estudo, tendo em conta uma abordagem complementar, qualitativa e quantitativa (mista).

Como tal, consideramos o pensamento de Mello e Ribeiro (Ibidem), em epígrafe,de que a Escola Fundamental é responsável pela promoção das condições necessárias ao desenvolvimento das competências e capacidades dos educandos, num percurso de formação, ao longo da escolaridade. Estas ideias são concordantes com as teorias de Vygotsky (2003), que nos incentiva a analisar o crescimento da criança e do jovem, numa perspetiva de ensino e aprendizagem, no contexto das construções culturais. A finalidade é ajudar o aluno a encontrar o seu lugar social, reforçando a imagem de si e de alguém que atribui sentido ao ato de aprender. Para Vygotsky (Idem), a atividade exercida pelo aluno leva-o a produzir conhecimentos ligados à sua história pessoal, numa relação de afeto e cognitivismo. Por isso, "a linguagem e o pensamento teriam origens sociais, não se explicando apenas pela maturação, mas derivando da interação da pessoa com a cultura" (Goulart, 2000, p. 131).

Nesta perspetiva, a teoria histórico-cultural implica propor, aos alunos, alternativas para o desenvolvimento da leitura, levando-os a interagir uns com os outros e com materiais produzidos em suas relações sociais, ancoradas nas práticas culturais dos grupos a que pertencem, no âmbito das aulas de Língua Portuguesa. Como tal, interessa-nos analisar os resultados obtidos no nosso estudo de caso, visando o aperfeiçoamento da leitura, no Ensino Fundamental, numa perspetiva de ensino e aprendizagem ancorados na vivência social.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS AOS ALUNOS

A intervenção pedagógica, nas 02 turmas do 4º ano e da 4ª série do Ensino Fundamental, da escola pública selecionada, ocorreu no período de março a dezembro de 2012 e a coleta de dados estendeu-se ao período de março de 2012 a abril de 2013. O desenvolvimento do Projeto de Leitura ocorreu no período de agosto a dezembro de 2012.

Quanto aos alunos, foi primeiramente feita a análise dos resultados das atividades diagnósticas, seguindo-se a análise dos registros escolares, englobando as fichas individuais dos alunos participantes e as atas de rendimento escolar dos mesmos. Num percurso pedagógico, ao longo de um semestre letivo, foram aplicadas estratégias e atividades diferenciadas, em sala de aula. Assim sendo, interessa analisar os resultados das avaliações internas e externas aplicadas às turmas: Prova Brasil (IDEB, 2011-2013).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Através da análise dos registros escolares foi concretizada a caracterização dos alunos participantes no estudo de caso. Para tal, foram consultadas as fichas individuais dos alunos e as atas de rendimento escolar, referentes a estes alunos (2012). Os resultados constam da tabela que se inclui a seguir.

Tabela 5 - Caracterização dos alunos participantes no estudo

Turma	Sexo		Nº Al	Idade	Repetição de séries/anos																	
					Eja 1ª/2ª		1ª série		2ª série		3ª série		4ª série		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	M	F			M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
4º ano D	17	11	28	10 a 15	1	3	11	12	12	12	7	8	-	-	1	-	1	1	7	3	17	11
4ª série B	7	10	17	12 a 15	-	1	7	10	7	10	7	10	7	10	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	24	21	45	-	1	4	18	22	19	22	14	18	7	10	01	-	1	1	7	3	17	11

Como se pode observar na tabela, em relação aos alunos participantes do estudo, no **quarto ano B** havia 17 (dezassete) alunos, sendo 10 do sexo feminino e 7 do masculino. Analisando as fichas individuais, observou-se que muitas estavam incompletas, pois não

continham todas as informações dos alunos. Contudo, foi possível verificar que 100% dos alunos repetiu a 1ª, a 2ª e a 3ª série e 100% estava a repetir a 4ª série.

Por sua vez, no **quarto ano D** havia 28 (vinte e oito) alunos: 11 (onze) do sexo feminino e 17 (dezessete) do masculino. Também foi observada falta de informações nas fichas dos alunos desta turma, bem como irregularidades, tais como mudar um aluno, que sempre estudou na mesma escola, de uma turma "seriada" para outra do "Ensino Fundamental de Nove Anos". De acordo com a análise das fichas, e considerando a 1ª/2ª série (EJA) e o 1º ano como 1ª série, o 3º ano como 2ª série e o 4º ano como 3ª série, observou-se que 100% dos alunos da turma repetiu a 1ª série, 100% repetiu a 2ª série e 100% estava a repetir a 3ª série.

De acordo com os dados, constata-se que, em ambas as turmas, todos os alunos repetiram o ano em alguma (s) série(s), havendo distorção entre idade e série, nas turmas, em consequência do elevado insucesso escolar. Relembra-se que, segundo a legislação, que fundamenta o Ensino Fundamental de Nove Anos (Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), o aluno que iniciou o Ensino Fundamental, com oito anos de duração, deve completá-lo nesse prazo e condições (Pareceres CNE/CEB nºs 18/2005, 7/2007 e 22/2009).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Os professores dos alunos participantes das 02 turmas eram 06 (seis), sendo 04 do quadro de profissionais efetivos e 02 contratados. Dos professores efetivos, 02 (responsáveis pelas duas turmas) estavam cursando o PARFOR (curso de Pedagogia) e ausentavam-se das turmas durante uma semana por mês, ficando dois substitutos, nesse período.

Dentre os efetivos, 02 tiraram licença prêmio no decorrer do ano letivo: um por um período de três meses e outro de seis: um no primeiro semestre de 2012 (três meses) e o outro no segundo (seis meses). Um dos substitutos era um professor efetivo que complementava sua carga horária ministrando "aulas de reforço", no período em que um dos seus colegas estava estudando. Esse profissional também cursava o PARFOR (curso de História), porém, em um período diferente dos demais colegas.

2.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES DIAGNÓSTICAS

Considerando o *déficit* de aprendizagem em leitura, nas turmas de 4º ano e de 4ª série, com alunos em distorção de idade-série, foram aplicadas atividades diagnósticas diversificadas. Estas envolveram leitura (oral e silenciosa), interpretação de textos (oral e escrita), leitura de imagens, ditado, produção textual, através de gêneros textuais variados (conto, poema, história em quadrinhos, fábula, bilhete, carta, rótulos, sinais de trânsito, placas...).

2.3.1. PRIMEIRA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A primeira atividade diagnóstica, aplicada a 45 alunos, objetivou diagnosticar em que **nível de leitura e escrita** as crianças se encontravam (Apêndice 1). Da 1ª à 10ª questão, foram conjugadas atividades de leitura e escrita, adequadas ao nível esperado para estas turmas de 4º ano e de 4ª série, de acordo com as indicações curriculares em vigor, tal como analisado nos capítulos da revisão da literatura (cf. Cap. II, 3.3: PCNs, 1997/98; 3.5: LDB, 1996, Art. 24º, inciso IV; 4.3: SEC-BA, 2014; MEC, 2011; PDE, 2011).

Dadas as dificuldades globais, manifestadas pelos alunos nas 2 turmas, do quarto ano D e da quarta série B, passamos a descrever, em pormenor, a aplicação da atividade diagnóstica, em sala de aula, tendo por base a tomada de notas da investigadora.

Na **1ª questão**, os alunos deveriam ler a questão e escrever os nomes de 05 colegas do sexo masculino, 05 do feminino e, por fim, indicar o total de alunos da sala. Como não souberam ler o enunciado da questão, este foi lido em voz alta, seguido de instruções onde escrever as informações solicitadas. Os alunos apresentaram muitas dificuldades em realizar a tarefa, mesmo sendo direcionados. A maioria só realizou a tarefa após a investigadora solicitar que cada aluno escrevesse seu nome, na ficha que foi entregue. Então, copiaram os nomes dos colegas, porém alguns não conseguiram transcrevê-los corretamente e outros escreveram seus "apelidos", recusando-se a escrever seus nomes legítimos.

A **2ª questão** teve de ser realizada oralmente, visto que a maioria dos alunos não dominava as habilidades de leitura. Nesta questão, os alunos deveriam responder se gostavam de brincar, do que mais gostavam de brincar e porquê. A participação foi unânime.

Na **3ª questão**, que envolvia a mesma temática da questão 2, foi feita a leitura oral do poema "Brincar na rua", de Carlos Drummond de Andrade, e discutido o assunto apresentado

no mesmo. Os alunos apresentaram sérias dificuldades para responder às questões sobre o texto, mesmo sendo claramente indicado onde deveriam colocar as respostas escritas.

O mesmo problema ocorreu na **4ª questão**, que dava sequência à anterior, e à qual bastaria que escrevessem a palavra "não". A maioria dos alunos não soube escrevê-la.

Na **5ª questão**, os alunos deveriam ler um texto breve, composto de pequenas frases, e, na **6ª questão**, a partir da leitura do texto, tinham de completar algumas frases, retiradas do mesmo, com as palavras que estavam faltando. Muitos alunos não conseguiram.

Quanto à **7ª questão**, os alunos deveriam transcrever as falas das personagens, apresentadas no texto trabalhado anteriormente. Muitos não conseguiram, outros copiaram do colega ao lado. Houve muito erro de grafia, na transcrição das frases.

No que concerne à **8ª questão**, nenhum dos alunos a conseguiu realizar. Os discentes deveriam escrever uma história alusiva à figura, porém não conseguiram escrever uma frase com coerência. Inclusive, oralmente, a maioria dos alunos não soube criar uma sequência lógica, a partir da imagem que lhes fora apresentada. Na **9ª questão** foram apresentadas várias figuras, com sílabas simples e complexas, para que os alunos copiassem os respetivos nomes:

> Avião, tartaruga, olho, uva, igreja, gravata, escova, elefante, novelo ou lã, pato, palhaço, golfinho, tatu, cavalo, lata, coelho, girafa, rosa ou flor, sapato, vela.

Constatou-se que os alunos não conseguiram escrever mais do que algumas palavras e muitos copiaram dos pouquíssimos colegas que "escreveram" algo. Dentre os alunos que conseguiram escrever algumas palavras, a maioria apresentou erros ortográficos.

Por fim, na **10ª questão**, a maioria dos alunos também não conseguiu formar palavras, usando as vogais e as junções vocálicas ai, aí, ui,oi, ia, au, ou, iaiá, entre outras. Então, foi necessário que a investigadora ditasse e mostrasse as junções, para que poucos alunos conseguissem realizar essa tarefa, com evidentes dificuldades.

2.3.2. SEGUNDA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A segunda atividade diagnóstica, aplicada aos mesmos 45 alunos, objetivou, igualmente, diagnosticar em que **nível de leitura e escrita** as crianças se encontravam (Apêndice 2), complementando a recolha de dados da primeira atividade diagnóstica.

Na aula seguinte, a partir de uma motivação inicial, os alunos foram questionados quanto aos seus interesses, em relação à leitura e à escrita. O que gostariam de ler e escrever, o que pretendiam fazer depois que saíssem da escola, que profissão gostariam de exercer, se consideravam importante saber ler e escrever, entre diversas questões.

Em seguida, foi apresentado aos alunos um cartaz, contendo várias palavras, de sílabas simples, com letras e tamanhos diversificados. Foi solicitado aos alunos que só observassem as palavras, enquanto eram coladas figuras, relativas às palavras apresentadas. À medida que eram coladas as figuras, os alunos foram lendo as palavras, no que praticamente todos revelaram dificuldades, confirmando o diagnóstico da primeira atividade.

Então, foi-lhes contada uma pequena história sobre "a origem da escrita" (Apêndice 3). Em continuidade, apresentaram-se dois cartazes, contendo o alfabeto: um com letra de forma/de imprensa, em letra maiúscula e minúscula, e outro com letra manuscrita/cursiva, também com letras maiúsculas e minúsculas. Realizou-se a leitura oral das letras: primeiro em ordem alfabética, depois de algumas letras salteadamente. Concretizaram-se outras atividades, individuais e em grupo, para fixação das letras do alfabeto: ditado, passar letras para maiúscula ou minúscula, para letra de imprensa ou cursiva e ligar as letras iguais. As palavras, escritas pelos alunos, foram posteriormente objeto de análise, para efetuar o diagnóstico.

Desta forma, foi possível confirmar os problemas destes alunos, no que concerne às competências básicas de leitura e escrita, tal como referenciado anteriormente, acerca da análise descritiva da primeira atividade de diagnóstico.

2.3.3. RESULTADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A partir das atividades de avaliação diagnóstica, tal como descritas, foi elaborada uma tabela geral dos níveis de leitura e escrita dos alunos, tendo por base os dados recolhidos, nos dois momentos de diagnóstico. Relembra-se que alguns alunos escreveram nada ou muito pouco, tanto na 1ª como na 2ª atividade de diagnóstico. Recorda-se ainda que os níveis foram definidos e explicitados, no enquadramento teórico (cf. Cap. II: 3.2).

Tabela 6 – Níveis de leitura e escrita dos alunos

Turmas	Nº de alunos	Pré-silábico	Silábico	Alfabético
4º ano D	28	17 (61%)	07 (25%)	04 (14%)
4ª série B	17	06 (35%)	02 (12%)	09 (53%)
TOTAL	45	23 (51%)	09(20%)	13 (29%)

Analisando os dados que constam da tabela anterior, constata-se que a maioria dos alunos se situa no **nível pré-silábico** (51%), sendo que o maior índice encontra-se no 4º ano D (61% dos alunos da turma). Na 4ª série B há um índice maior de alunos no **nível alfabético**, cerca de 50% da turma, enquanto 35% encontra-se no nível **pré-silábico** e 12% no **silábico**. O fato de um aluno encontrar-se no nível alfabético não significa que ele esteja alfabetizado. Segundo Grossi (2010, p. 64), citado no enquadramento teórico, "um aluno alfabético ainda não está alfabetizado porque se perde nas sílabas e, por isso, sobretudo na leitura e na escrita de um texto, ele perde o seu sentido".

Concluindo, estes alunos apresentam um quadro de dificuldades a Língua Portuguesa, o qual justifica uma intervenção pedagógica reforçada. Esta foi realizada ao longo de semetre letivo, através de planejamento, concretização, reflexão e reformulação da ação, numa perspetiva de supervisão das práticas pedagógicas, realizada colaborativamente.

Assim sendo, descrevemos, a seguir, um conjunto de estratégias e atividades, implementadas nas turmas, em consequência dos resultados da avaliação diagnóstica, de forma a possibilitar o aperfeiçoamento das competências comunicativas dos alunos e a superação de suas dificuldades linguísticas.

2.4. **PERCURSO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA**

A partir dos resultados da atividade diagnóstica, foi necessário repensar todo o planejamento pedagógico-didático anual, considerando estratégias e atividades diferenciadas, que estivessem de acordo com o nível etário e de desenvolvimento dos alunos. Ao mesmo tempo, interessava motivar os alunos, envolvendo-os na sua própria aprendizagem, de forma a aperfeiçoar as competências básicas de leitura e escrita.

Todas as atividades de leitura e escrita seguiram um percurso similar, tal como registrado nas notas da investigadora. A partir de um determinado assunto/contexto, fazia-se o levantamento de hipóteses, para ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Depois, os alunos eram levados a concentrar-se nos elementos mais simples de determinada palavra, para que compreendessem o processo de formação das palavras. Tentou-se sempre elevar a auto estima dos educandos, pois muitos se consideravam "incapazes" de ler, o que poderia levar ao desinteresse pelas atividades propostas, em sala de aula.

A princípio, foram trabalhadas palavras contendo junções vocálicas e, depois, pequenas palavras contendo sílabas simples (Apêndice 4). Gradativamente, o grau de complexidade foi aumentado. À medida que os alunos questionavam, em relação a alguma palavra, a dúvida era sanada, apresentando exemplos concretos e solicitando-lhes outros exemplos. As atividades propostas envolveram sílabas simples e complexas, fixação de palavras trabalhadas anteriormente, pequenas frases, pequenos textos, interpretação textual e produção de textos (a princípio de pequenas frases, depois de pequenos textos formados por pequenas frases e frases mistas, bingo de palavras, jogos educativos...), sempre com ênfase na leitura e compreensão textual. Estas atividades tiveram como fundamento as teorias e estudos de alguns autores e investigadores, analisados nos capítulos da revisão teórica (Martins, 2012; Silva, 2011; Grossi, 2010; Mendonça, 2009; Solé, 2009; Coutinho, 2005).

Para reforçar a compreensão do texto, foi realizada a leitura de histórias e de imagens, fazendo apelo à imaginação e à vontade de ouvir, ler, imaginar e contar histórias, do agrado da maioria das crianças e jovens. Enumeram-se alguns livros, cuja leitura foi feita com os alunos, e que os motivaram: 1. A menina das borboletas; 2. A menina e o tambor; 3. Brinquedos; 4. Cena de rua; 5. História à vista!; 6. O encontro; 7. O gato e a menina; 8. Onda; 9. O ratinho e os opostos; 10. Tô dentro, tô fora.

Os paradidáticos contêm apenas imagens. Em duplas, os alunos foram levados a observar as imagens, discutir entre si a mensagem transmitida e apresentar o conteúdo aos demais colegas. Alguns alunos foram cumprindo satisfatoriamente a tarefa, porém outros, ao apresentarem as histórias, não demonstraram muita coerência, nem domínio dos elementos conectores, repetindo palavras coloquiais (/aí/, /né/, /depois/, /mais/, /quando/...).

Globalmente, as atividades planejadas e concretizadas no 4º ano, num percurso pedagógico-didático, comum aos alunos das 02 turmas participantes, interligaram a leitura e a escrita, tal como analisado no enquadramento teórico. A este propósito, relembra-se Cagliari (2009, p. 126), quando afirma a importância decompreender bem como é a ortografia e como atua na linguagem escrita, pois desse conhecimento dependem muitas noções básicas, indispensáveis ao aperfeiçoamento do ato de ler.Para o autor mencionado, "ler não é o mesmo que escrever". No entanto, "para alguém conseguir ler algo, precisa saber como esse sistema funciona, isto é, precisa saber decifrar a escrita" (Idem, p.136).

Em consequência, é de destacar a importância das estratégias e atividades de leitura e escrita, para um percurso eficaz de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, visando a qualidade das aprendizagens e a evolução dos alunos. Neste estudo, a progressão dos alunos

participantes pode ser verificada nos resultados da avaliação final, quer da avaliação interna, quer da avaliação externa, que se apresentam no item a seguir.

2.5. ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES DOS ALUNOS

2.5.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO FINAL INTERNA

A avaliação final, relativa à leitura e à compreensão do texto (Apêndice 5), foi realizada pela Coordenadora Pedagógica das turmas, encontrando-se sintetizada na tabela.

Tabela 7 – Avaliação interna final sobre leitura e compreensão escrita de texto

Turmas	**Leitura oral**				**Compreensão escrita do texto**				**Em condição de avançar para a série seguinte**	**Sem condição de avançar para a série seguinte**
	O	**B**	**R**	**F**	**O**	**B**	**R**	**F**		
4º ano D	14%	18%	50%	18%	18%	28%	18%	36%	39%	61%
4ª série B	35%	23,5%	29,5%	12%	35%	29,5%	23,5%	12%	64%	36%
Legenda:O = ótimo **B** = bom **R** = regular **F** = fraco										

De acordo com os dados das 02 turmas, constantes da tabela, 14% dos alunos do 4º ano De 35% da 4ª série B situam-se no nível ótimo. São capazes de ler com clareza e desembaraço, pronunciando corretamente as palavras e frases. Por sua vez, 18% dos alunos do 4º ano D e 35% da 4ª série B estavam escrevendo as informações relevantes do texto com a mesma propriedade, sem recorrer ao texto para copiar as infomações solicitadas do mesmo. Em um bom nível de leitura, encontravam-se 18% dos alunos do 4º ano D e 23,5% dos alunos da 4ª série B, ou seja, lendo devagar, mas corretamente; com 28% dos alunos do 4º ano D e 29,5% da 4ª série B a também escreverem bem as informações do texto. De maneira regular, 50% do 4º ano D e 29,5% dos alunos da 4ª série B estavam lendo e 18% (4ºa. D) e 23,5% (4ª s B) recorriam ao texto para transcrever as respostas do texto lido. Em leitura oral, no nível fraco, encontravam-se 18% (4º ano D) e 12% (4ª série B) dos alunos e 36% (4º ano D) e 12% (4ª série B), que não escreveram corretamente as informações solicitadas, compreensão escrita do texto.

Segundo os registros avaliativos da Coordenadora Pedagógica, tanto no 4º ano D como na 4ª série B, a maioria dos alunos estava lendo e compreendendo satisfatoriamente, embora um bom número de alunos do 4º ano D não tivesse adquirido, em tão pouco tempo, as habilidades de leitura e escrita necessárias para que pudessem avançar para a série seguinte. É

de realçar que na 4ª série B, no final do ano letivo, os alunos estavam lendo corretamente e somente 02 alunos não estavam aptos a prosseguir os estudos no quinto ano.

Em síntese, não obstante muitos alunos apresentarem, inicialmente, um conjunto de dificuldades a Língua Portuguesa, a comparação da tabela da avaliação diagnóstica com a tabela da avaliação interna comprova a eficácia da intervenção pedagógica realizada. Com base na aplicação de estratégias e atividades, planejadas e concretizadas, tendo em conta as características e as dificuldades dos alunos, foi possível o aperfeiçoamento da leitura e escrita e o sucesso escolar dos alunos, com a maioria a transitar de ano.

2.5.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Objetivando a melhoria da educação oferecida às crianças, jovens e adultos, o Governo Federal brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com o intuito de mobilizar e impulsionar a sociedade para efetivar o PDE, foi criado o Plano de Metas. As metas do PDE contribuem para que as escolas e Secretarias de Educação possam viabilizar um atendimento de qualidade aos alunos. O PDE dispõe de um instrumento de nominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Como referido no enquadramento teórico (cf. Cap. II, 4.3), o Ideb foi criado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC, com o intuito de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O objetivo do Ideb é alcançar 6 (seis) pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Quanto ao Inep realiza estudos estatísticos e avaliativos, em algumas etapas da educação básica.

O Ideb é calculado a partir de dois componentes: pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela taxa média de aprovação percentual (Educacenso). Dentre os exames realizados pelo Saeb estão a Provinha Brasil, a Prova Brasil (Aneb e Anresc), aplicadas a cada dois anos, em Língua Portuguesa e em Matemática, e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização - Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013), aplicada anualmente, a partir de 2013. A *Prova Brasil* é realizada com alunos do 5º ano/4ª série e do 9º ano/ 8ª série. A *Provinha Brasil* é uma avaliação diagnóstica, a nível de alfabetização, realizada com crianças do 2º ano das escolas públicas brasileiras, em duas etapas: uma no início e outra no final do ano letivo. A ANA envolve alunos do 3º ano do

Ensino Fundamental das escolas públicas, objetivando avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

No que se refere ao contexto do nosso estudo de caso, o Ideb de 2013 indica melhorias no Ensino Fundamental, como se observa na tabela a seguir.

Tabela 8 –Resultados e metas projetadas para a4ª série/5º ano

Escola	Ideb observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	**2013**	2007	2009	2011	**2013**	2015	2017	2019	2021
Escola do estudo de caso	2.2	2.3	3.2	3.2	**3.1**	2.4	2.9	3.3	**3.6**	3.9	4.2	4.5	4.8

Fonte: INEP (2014).

O Ideb observado indica a média obtida nas avaliações externas a partir de 2005. Observa-se que apenas em 2009 os alunos alcançaram a média desejada (2.9), inclusive ultrapassando as expectativas (3.2). Em 2011, o Ideb observado foi de 3.2 e o Ideb esperado era de 3.3, ou seja, os alunos da unidade escolar participantes neste estudo "quase" atingiram a meta projetada. Em 2013, o percentual obervado foi de 3.1, quando a projeção era de 3.6, mostrando que a escola ainda está deixando a desejar, em relação ao rendimento escolar. O Ideb apresenta um percentual geral das turmas (02) que participaram da Prova Brasil, sem especificar a média dos alunos individualmente.

Em **triangulação entre a avaliação interna e externa**, este demonstrativo confirma os dados coletados via avaliação final dos alunos (ver tabela 7), em que 49% dos discentes atingiram um nível satisfatório de aprendizagem (níveis ótimo e bom), enquanto 31% encontrava-se em nível regular e 20% em nível fraco. Ou seja, o número de alunos com nível regular e fraco (23) representa mais de 50% dos alunos. Em suma, muitos alunos ainda deixam muito a desejar, em termos de leitura e letramento, para que possam prosseguir seus estudos sem se deparar com sérias dificuldades na série posterior.

Como tal, será necessário um esforço acrescido dos professores da escola, na implementação de estratégias em sala de aula, para superação de dificuldades, pelo que analisaremos, em seguida, as opiniões dos docentes.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Em complementaridade, para além da análise dos resultados relativos aos estudantes, foi igualmente realizada a recolha de dados e a análise de resultados referentes aos professores, tendo por base um inquérito por questionário (Apêndice6), tal como explicitado no capítulo da Metodologia (cf. Cap. III). Foi ainda consultada a seção de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Camacã-BA e a secretaria da Escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

3.1. O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O inquérito por questionário aos professores engloba quatro seções: (A) Dados pessoais e profissionais, a fim de realizar a caracterização dos professores inquiridos; (B) Dados relativos aos alunos, tal como percepcionado pelos docentes; (C) Práticas de leitura, incluindo estratégias, dificuldades na leitura, pertinência da aplicação de estratégias diferenciadas e de treino sistemático da leitura, bem como da avaliação; (D) ação supervisiva docente e sua influência no aperfeiçoamento da competência de leitura.

3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INQUIRIDOS

A amostra do inquérito por questionário, conforme explicitado na Metodologia (cf. Cap. III), totaliza 36 professores, selecionados por lecionarem o Ensino Fundamental.

No que se refere à primeira seção do inquérito por questionário, a maioria dos docentes é do sexo feminino (89%).

De acordo com os dados coletados, dos 36 profissionais que responderam ao inquérito por questinário, 19% só possui formação acadêmica no nível de Ensino Médio, com Habilitação para o Magistério (para atuar de 1ª a 4ª série). Cerca de 81% possui graduação, sendo 30% em Pedagogia e 51% em licenciaturas (Letras, Educação Física, Matemática, Biologia, História e Educação Física).

Entre os profissionais, 81% são funcionários efetivos e apenas 19% são contratados. Atuando há menos de dez anos na educação encontravam-se 33% e 67% há mais de dez anos. Todos atuam apenas na rede pública de ensino.

Dos graduados, 41% possui curso de pós-graduação, em nível de especialização, e, dentre os profissionais efetivos, apenas 45% possui cursos de formação continuada.

Tabela 9 - Formação docente e atuação profissional

Formação	Disciplinas que ministram	Séries em queatuam	Nº de prof.
Letras (L. Portuguesa /L. Inglesa/Literatura Brasil.	Língua Estrangeira - Inglês	De 5ª a 8ª/6º e 7º ano	01
Educação Física	Educação Física	De 5ª a 8ª e do 1º ao 7º ano	01
Pedagogia	Geografia e Desenho Geométrico	De 5ª a 8ª/6º e 7º ano	01
Letras (L. Portuguesa)	Arte	De 5ª a 8ª/6º e 7º ano	01
Magistério	Arte	Da 6ª a 8ª série	01
Matemática	Matemática	De 5ª a 8ª/6º e 7º ano	01
Geografia	História e Geografia	De 5ª a 8ª/6º e 7º ano	01
Biologia	Matemática	Na 5ª e 6ª / 6º e 7º	01
Letras (L. Port./L. Ing.)	Língua Portuguesa/Hist./Geog./ Prod. de textos/Língua Estrang.	Da 5ª a 8ª série/1º ao 7º ano	02
Pedagogia	Geografia e Desenho Geométrico	De 5ª a 8ª/4ª ao 7º ano	01
Biologia	Ciências	De 6ª a 8ª/7º ao 9º ano	03
Pedagogia	Matemática, Arte e Ciências	De 5ª a 7ª/6º ao 8º ano:	01
Letras(L. Port./L. Ing.)	Língua Portuguesa/Redação	Na 7ª e 8ª/ 4º e 5º ano	01
Pedagogia	Língua Portuguesa	Na 5ª e 6ª/ 6º e 7º ano	02
Pedagogia	Língua Port., Geog., Mat., Arte, Hist.e Ciências	No 2º e 4º ano	02
Pedagogia	Língua Port., Geog., Mat., Educ. Física, Arte, Hist.e Ciências	No 5º ano e Educ. Infantil	01
História	História e Filosofia	Do 7º ao 9º ano	01
Biologia/Pedagogia	Ciências	No 7º e no 4º ano	01
Biologia	Língua Portuguesa e Ciências	Na 4ª série/5º ano	01
Magistério	Língua Port., Prod. de Textos, Geog., Mat., Ens. Rel., Arte, Hist. e Ciências	Na 4ª série	01
Magistério	Todas as disc.donúcleo comum (Port., Mat. Hist., Geog., Ciên.)	No 3º ano	01
Magistério	História	No 5º ano	01
Pedagogia	Língua Portuguesa/Redação/Arte	Da 3ª e 4ª série/4º e 5º ano	04
Magistério	Língua Port., Geog., Mat., Educ. Física, Arte e Hist.:	No 3º e 4º ano	01
Magistério	Todas as disciplinas do núcleocomum	Na 2ª série/1º ano	01
Magistério	Todas as disciplinas do núcleocomum	Na 2ª série/3º ano	01
Pedagogia	Educação Infantil	Educ. Infantil/1º ao 2º ano	03
Pedagogia	Alfabetização	1º ano	02
Magistério	Todas as disciplinas do núcleo comum	Da Educ. Infantil ao 5º ano	02
Pedagogia	Coordenação Pedagógica	Ensinos Fundamental I e II	03
Biologia	Cidadania	Na 6ª série/7º ano	02

Como se observa na tabela, os cursos de pós-graduação realizados pelos profissionais são: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (04), Metodologia de Ensino da Língua Inglesa e Práticas Educativas (01), Educação Ambiental (03), Educação Infantil (01), Educação

Matemática (01), Administração Escolar (01), Aplicação Pedagógica a Computadores e, Educação Especial (01).

Entre os cursos de formação continuada contam-se: Gestão da Aprendizagem Escolar, de Língua Portuguesa - GESTAR II (05); Gestão da Aprendizagem Escolar, de Matemática - GESTAR II (02); Alfabetização e Linguagem (02); Pró-Letramento, de Língua Portuguesa (02); Brinquedoteca (01); Africanidades e de Libras, entre outros (01). Estes dados, registrados no inquérito por questionário, foram posteriormente confirmados no setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Camacan.

É ainda possível constatar que alguns professores atuam fora da sua área de formação. De fato, há pedagogos a lecionar Geografia, Desenho Geométrico e Língua Portuguesa, ou licenciados em Biologia lecionando Matemática, Cidadania e Língua Portuguesa e alguns lecionam nos Ensinos Fundamental I e II. No Ensino Fundamental I há separação de disciplinas no 4º e no 5º ano, comprofessores específicos para cada disciplina.

3.1.2. PERFIL DOS ALUNOS LECIONADOS PELOS PROFESSORES

Na segunda seção do questionário, os docentes foram questionados sobre o perfil dos seus alunos. Os resultados constam da tabela.

Tabela10 - Perfil dos alunos lecionados pelos professores

1. Classe social	Baixa: 47,0 %	Médiabaixa: 40,0 %	Média: 13,0%
2. Disciplinados	Sim: 16,0 %	Não: 34,0%	Às vezes: 50,0%
3. Aprendem com facilidade	Sim: 14,0 %	Não 56,0 %	Às vezes: 30,0 %
4. Acompanhamento familiar	Sim: 3,0 %	Não: 75,0%	Às vezes: 22,0 %

Como se pode constatar na tabela anterior, quanto ao perfil dos alunos, 47% dos profissionais consideram que a maioria dos alunos pertence à classe baixa, 40% que pertence à classe média baixa e 13% à classe média. Em acréscimo, 50% consideram que, às vezes, os alunos são disciplinados, 34% consideram-nos indisciplinados e 16% disciplinados. De acordo com 56% dos profissionais, os alunos não aprendem com facilidade, 30% acreditam que às vezes aprendem com facilidade e 14% que os alunos têm facilidade em aprender.

Finalmente, 22% concordam que às vezes os alunos têm acompanhamento familiar, 75% que não têm e apenas 3% acredita que os alunos têm acompanhamento familiar. Em geral, há um entendimento de pouco acompanhamento no meio familiar.

3.1.3. PRÁTICAS DE LEITURA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

A terceira seção do inquérito por questionário incidiu nas práticas de leitura.

Em primeiro lugar, os professores do Ensino Fundamental foram inquiridos sobre as **estratégias diferenciadas de leitura** que costumam aplicar em sala de aula e respetiva frequência (sempre, às vezes, nunca). Os resultados incluem-se na tabela.

Tabela 11 - Frequência de aplicação de estratégias diferenciadas de leitura

Estratégias de leitura	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Ativação de conhecimentos prévios	70%	25%	5%
2. Identificação de elementos paratextuais (título, capa, ilustração…)	61%	34%	5%
3. Levantamento de hipóteses de leitura	64%	28%	8,%
4. Verificação de hipóteses de leitura	50%	36%	14%
5. Estudo de vocabulário novo	42%	55%	3%
6. Desenvolvimento da consciência fonológica	25%	65%	10%
7. Familiarização do aluno com diversos tipos de textos: narrativo, descritivo, dissertativo...	58%	25%	17%
8. Familiarização do aluno com a diversidade de gênero textual	55%	33%	12%
9. Construção do significado durante a leitura através de inferências, previsões e sintetização	45%	52%	3%
10. Aplicação de estratégias de leitura diversificadas: oral, silenciosa, oral dirigida, silenciosa dirigida, dramatizada	60%	33%	7%
11. Treino sistemático de atividades de leitura e compreensão textual, em sala de aula e extra-classe	55%	40%	5%
12. Concretização de atividades de leitura com estratégias diferenciadas de interpretação textual	50%	45%	5%

No que se refere à aplicação de estratégias diferenciadas de leitura e respetiva frequência, podemos observar, na tabela acima, que amaioria dos professores sempre procura ativar os conhecimentos dos alunos, fazer o levantamento de hipóteses de leitura, identificar os elementos paratextuais e diversificar as metodologias de ensino da leitura. Para os docentes, é essencial familiarizar o aluno com os diversos tipos textuais utilizados socialmente, no decorrer da concretização de atividades de leitura e interpretação textual, nas

diversas modalidades, oral, escrita e silenciosa. As respostas dos professores estão de acordo com as concepções e teorias referidas no enquadramento teórico, a respeito do planejamento didático (cf. Cap. I, 3.4), e ainda com as estratégias e atividades de leitura, sugeridas por Silva *et al*. (2009) e Soek (2009), apresentadas na primeira parte do estudo(Cap. II, 4.2).

Em segundo lugar, os professores do Ensino Fundamental assinalaram as dificuldadesdos alunosna leitura.

Tabela12 - Dificuldades dos alunos na leitura

1. Falta de conhecimentos linguísticos e textuais	41%	
2. Falta de um ambiente familiar que favoreça a leitura	69%	
3. Falta de compreensão vocabular e de letramento	56%	
4. Falta de acompanhamento familiar	78%	
5. Falta de participação na escolha de temas do seu interesse	16%	
6. Falta de atividades motivadoras	17%	
7. Falta de interesse dos alunos	5%	
8. Possibilidade de adquirir as habilidades mínimas de leitura através de estratégias diferenciadas.	Às vezes	Sempre
	33%	67%

Quanto às principais dificuldades na leitura, segundo 41% dos profissionais, estas se devem à falta de conhecimentos linguísticos e textuais e 69% concorda com a falta de um ambiente familiar, que favoreça a leitura. Há ainda 56% que refere dificuldades de compreensão do vocabulário e falta de letramento e 78% assinala falta de acompanhamento familiar, em geral, 16% ausência de participação na escolha de temas do seu interesse, 17% faz referência à ausência de atividades motivadoras e 5% àfalta de interesse dos alunos. Cabe lembrar a relevância do supervisor/coordenadorpedagógico no desempenho de um trabalho colaborativo com os professores, auxiliando-os no desempenho de suas funções, de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos (Pawlas & Oliva, 2007; Corrêa, 2009; Rangel, 2008), tal como analisado (Cap. I, 2.4, 3.4).

Quanto à aplicação de estratégias diferenciadas, tal possibilitou a aquisição de habilidades mínimas de leitura, 67% dos profissionais consideram que as mesmas sempre possibilitam e 33% que às vezes. A propósito, recordam-se as contribuições de Arends (2008) e Vieira e Moreira (2011), acerca da flexibilidade e gestão do currículo (cf. Cap. I, 3-5), bem como as reflexões sobre aprendizagem da leitura de Martins (2012), Silva (2011) e Assunção José e Coelho (2009), entre outros, explicitadas no enquadramento teórico (cf. Cap. II: 3.2-4.4).

Confirma-se assim, a primeira hipótese formulada (cf. Cap. III), de que **a aplicação de estratégias diferenciadas de interpretação textual possibilita o desenvolvimento da competência de leitura, por alunos do Ensino Fundamental.**

Nas justificativas dos professores inquiridos, que consideram que a aplicação de estratégias diferenciadas possibilita sempre a aquisição de habilidades, predomina a opinião de que a motivação e o lúdico despertam o interesse dos alunos pela leitura e escrita. É ainda de referir a percepção de que essas estratégias enriquecem o vocabulário e favorecem o desenvolvimento da imaginação e da criticidade. Entre as opiniões dos professores, que referiram **sempre**, destacam-se as seguintes:

> **Prof. 1** – "Estratégias diferenciadas de leitura sempre chamam a atenção do aluno e motiva o interesse na hora de ler e produzir";
> **Prof. 2** – "Estratégias diferenciadas, aliadas a motivação e material lúdico, incentivam e favorecem a imaginação";
> **Prof. 3** - "Nem todos os alunos conseguem despertar os interesses igualmente, daí a necessidade de estratégias diferenciadas e diversificadas";
> **Prof. 4** – "A aprendizagem pode ocorrer de formas diferentes, através de leitura, da visualização, da oralidade...";
> **Prof. 5** – "O alunado constrói um vocabulário literário maior, além de enobrecer a sua postura mediante aos fatos e situações vivenciadas".
> **Prof. 6** – "A variação de metodologias e estratégias possibilita maior chance de aprendizagem".

De acordo com as opiniões manifestadas pelos professores, é de destacar a importância conferida à atenção, motivação (Prof.1) e interesses do aluno (Prof. 2). Tal vai ao encontro do que é enunciado por Martins (2012), de que as estratégias e técnicas de leitura criam uma atmosfera propícia à leitura e que o professor deve ter em atenção desde o ambiente e o tempo disponíveis, até ao material de apoio a utilizar na aula. Relembram-se ainda Rangel (1999) e Soek (2009), quando sugerem possibilidades didático-pedagógicas, para o trabalho docente, tal como explicitado anteriormente, na revisão teórica (cf. Cap. II, 4.2).

Entre as justificativas, para **às vezes** as estratégias diferenciadas possibilitarem a aquisição de habilidades mínimas de leitura, selecionamos as que se seguem:

> **Prof.8** – "Por que o novo e diferenciado nem sempre dá certo para que o aluno aprenda";
> **Prof.10** – "Desde que haja o interesse do educando, haverá essa possibilidade";
> **Prof.12** – "O indivíduo só aprende quando quer, então, tem que ter interesse por parte dele para que haja essa possibilidade";

> **Prof.14** – "Estou meio sem motivação em relação ao que diz respeito a chamar atenção para as turmas que trabalho".

Em relação a se um treino sistemático promove a melhoria da compreensão da leitura, dos alunos do Ensino Fundamental, os resultados são os seguintes:

Tabela13 - Treino sistemático da leitura

Estratégias	Sempre	Às vezes	Nun-ca	Não respon-deram
1. Treino de diferentes tipos de leitura em aula	69%	28%	---	3%
2. Compreensão da leitura antes, durante e após o ato de ler	78%	19%	---	3%
3. Aprofundamento da temática de textos	66%	28%	---	6%
4. Inferências sobre o texto	72%	22%	---	6%
5. Relação da informação lida com outros conhecimentos	80%	16%	---	4%
6. Treino de tipologias textuais	50%	44%	---	6%
7. Identificação do tema central e aspetos acessórios	66%	28%	3%	3%
8. Interligação entre leitura e escrita	89%	5%	---	6%
9. Análise e reflexão sobre a língua	64%	28%	3%	5%
10. Construção progressiva da identidade do aluno-leitor	72%	22%	---	6%

Quanto à consideração de que o treino sistemático da leitura promove a melhoria do aproveitamento escolar, de alunos de meios socioculturais populares e marginalizados, os professores foram unânimes em concordar que isso sempre acontece. As cinco estratégias mais pontuadas pelos docentes foram: 89% dos professores concordam que isso acontece fazendo a interligação entre leitura e escrita, 80% que ao relacionar a informação lida com outros conhecimentos; 78% que ao fazer a compreensão da leitura antes, durante e após o ato de ler; 72% ao fazer inferências sobre o texto e 69% através de diferentes tipos de leitura em aula.

Confirma-se assim, a segunda hipótese (cf. Cap. III): **O treino sistemático de atividades processuais possibilita a aquisição de habilidades mínimas de leitura, por alunos do Ensino Fundamental.**

As justificativas de que isso **sempre** acontece incidem na leitura possibilitar ao aluno melhor rendimento em todas as áreas de aprendizagem e ser uma competência essencial em sociedade, propiciando, no futuro, pessoal e profissionalmente, melhores oportunidades.

Entre as opiniões dos professores, destacam-se as de que o treino sistemático de leitura leva o educando a adquirir informações úteis para o seu dia-a-dia (Prof. 7), a promover

o aproveitamento em todas as areas escolares (Prof. 13) e a compreender melhor a realidade na qual está inserido (Prof. 11). Confirma-se a necessidade de incentivo à transversalidade disciplinar, alicerçada no diálogo entre os professores e no trabalho colaborativo, como ressaltado por Corrêa (2009), Pawlas e Oliva (2007), Prestes (1976) (cf. Cap.I). Em acréscimo, emerge a relevância da mediação de experiêcias de leitura, promovida pelo professor, expressa por Martins (2012), Girotto e Souza (2009) e Bejard (2002) (cf. Cap. II).

Na globalidade das justificativas para **às vezes**, destacam-se: quanto mais acesso a variedades de textos e de informações o aluno tiver, mais interesse terá em aperfeiçoar-se (Prof. 9 e 16), as atividades devem ser bem planejadas para que não se tornem enfadonhas (Prof. 17) e é essencial um ambiente familiar que favoreça o estímulo da criança à leitura (Prof. 18). Tais opiniões vêm de encontro às de Cagliari (2003), Solé (1998), Kleiman (2013) e Coutinho (2007), entre outros, de que as estratégias de leitura devem estar relacionadas com os objetivos de leitura, sendo necessário um ensino ativo e motivador, que envolva alunos, educadores e familiares, como referido na revisão teórica (cf. Cap. II).

Na questão a seguir, interessava saber como os professores procedem na avaliação formal da compreensão de leitura dos alunos, dada a responsabilidade dos docentes na avaliação interna, analisada no item anterior.

Tabela14 - Avaliação formal da compreensão da leitura

1. Lê a prova, em voz alta, explicando minuciosamente o que requer cada questão da interpretação do(s) texto(s)	69**%**
2. Não lê a prova, deixa que os alunos compreendam o que requer cada questão da interpretação do(s) texto(s)	28%
3. Recolhe a atividade avaliativa, corrije e devolve	25%
4. Recolhe, corrije, devolve, comenta as dificuldades e propõe a reescrita	22%
5. Não tem tempo de rever as avaliações com os alunos em sala de aula	3%
6. Escreve observações e sugestões de melhoria nas atividades avaliativas dos alunos	3%
7. Recolhe, corrije, devolve e comenta as dificuldades percebidas pelos alunos	55%

De acordo com os resultados da tabela, 69% dos profissionais leem em voz alta as provas para os alunos e 55% recolhem as provas, corrigem, devolvem e comentam com os alunos as dificuldades apresentadas. Por sua vez, 28% não leem as provas para os alunos, deixando que compreendam o que requer cada questão da interpretação do texto. Um total de 25% recolhem, corrigem, devolvem e comentam as dificuldades e 22% propõem a reescrita das provas, após comentar as dificuldades. Por fim, 3% dos professores alegam que não têm

tempo para reveras avaliações com os alunos, em sala de aula, e 3% limitam-se a escrever as observações e sugestões de melhoria, nas atividades avaliativas dos alunos.

Quanto ao tipo de atividades avaliativas que os docentes mais aplicam, 52% assinalam objetivas, discursivas e orais. Em segundo lugar, estão as atividades em duplas, com 34% e, em terceiro lugar, as atividades em pequenos grupos, com 14%. É de realçar a diversidade de atividades de avaliação, integradas no processo de ensino e aprendizagem.

3.1.4. AÇÃO SUPERVISIVA E FORMAÇÃO DOCENTE

Na quarta seção do inquérito por questionário, os professores responderam a questões fechadas e abertas sobre a ação supervisiva docente em sala de aula, com enfoque na leitura e na escrita, e na formação inicial e contínua. A primeira dessas questões era relacionada com o empenho dos docentes, como professores atuantes, na formação do aluno leitor.

Tabela 15 – Professores atuantes na formação do aluno leitor

1. Professor de Língua Portuguesa	36%
2. Todos os professores	22%
3. Professor de redação / Produção textual	8,5%
4. Alguns professores	47%
5. A equipe gestora	8,5%
6. De modo geral, não se percebe esse empenho	-----
7. Outro: professor de Matemática	3%

Conforme os dados da tabela, entre os profissionais que mais se empenham na formação do aluno leitor estão: alguns professores 47%; os professores de Língua Portuguesa 36% e todos os professores 22%. Alguns acreditam que os professores de Redação (8,5%) e a equipe gestora (8,5%) se empenham nesse sentido e 3% dos inquiridos assinala que é o professor de Matemática. Objetivando potenciar a aprendizagem, cumpre ao professor atuar na formação do aluno leitor (cf. Cap. II), motivando e orientando experiências de aprendizagem, desde as mais simples às mais complexas (Valente, 2007; Solé, 1998; Cagliari, 2003).

A segunda questão, em relação à ação supervisiva docente, visava os métodos e estratégias mais aplicados no ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Tabela 16–Métodos e estratégias no ensino da leitura e escrita

1. Trabalho reflexivo de planejamento entre docentes	28%
2. Gestão flexível dos conteúdos currículares	33%
3. Dinâmica de grupo aluno-aluno	30,%
4. Trabalho colaborativo professor-aluno	36%
5. Trabalho interdisciplinar em todas as disciplinas	44%
6. Projetos de leitura em sala de aula	50%
7. Projetos de leitura família-escola	8%
8. Desconhece um método de trabalho eficiente	5%
9. Projetos de leitura, proposto pela supervisão/coordenação escolar	5%

Entre os métodos e estratégias supervisivas, aplicados com frequência, no ensino da leitura e escrita, destacam-se, por ordem decrescente: projetos de leitura em sala de aula (50%); trabalho interdisciplinar (44%); trabalho colaborativo entre professor-aluno (36%); gestão flexível dos conteúdos currículares (33%); dinâmica de grupos aluno-aluno (30%) e trabalho reflexivo de planejamento entre docentes (28%).

Nesta perspetiva, ressalta-se a relevância do professor, como mediador no processo de motivação e aperfeiçoamento da leitura, como analisado no enquadramento teórico (c.f. Cap. II, 3.4), com base em Jolibert (2003), Letria (2001), Vygotsky (2003) e Girotto e Souza (2009).

Em relação à consideração de que a ação supervisiva docente promove a melhoria dos resultados na compreensão da leitura, de alunos do Ensino Fundamental, as opiniões se dividiram em: 50% dos professores concordam que isso sempre acontece e 50% que às vezes.

Entre as opiniões de que a ação supervisiva **sempre** promove a melhoria, estão: "um trabalho sério promove bons resultados" (Prof. 3), "conduzem informações que tornam mais acessível a compreensão do aluno" (Prof. 5), "Apesar de existirem vários espaços que desenvolvam a leitura, a escola ainda é responsável por grande parte desse processo" (Prof.8) e"A ação supervisiva pode promover uma discussão saudável sobre a compreensão de todos sobre o texto/livro lido" (Prof. 10).

No que concerne à opinião de **às vezes**, referem-se:

> **Prof. 2**- "A ação supervisiva poderia ser mais atuante";
> **Prof. 7**- "Percebo que as ações deixam muito a desejar, precisa de mais seriedade no planejamento e na execução";
> **Prof. 10**- "Se não for bem planejada, a forma de abordagem do docente pode inibir o aluno".
> **Prof. 11**- "É necessário que haja um suporte para o docente desempenhar o seu papel e obter melhores resultados";

No conjunto de professores, 91% concorda que a formação inicial e contínua tem influência nas suas práticas pedagógicas e apenas 9% considera que, às vezes, as influenciam. Entre as justificativas de que **sempre** influenciam, selecionamos:

> **Prof. 1**- "É preciso estar sempre atentos aos novos instrumentos e métodos que possibilitam melhoria no aprendizado dos alunos";
> **Prof. 4**-"Sem formação contínua nossa prática fica incompleta";
> **Prof. 5**- "É importante que o professor esteja em constante busca, procurando aperfeiçoar-se e melhorar a sua prática pedagógica';
> **Prof. 9**- "Com certeza. Todo bom profissional deve buscar sempre mais conhecimento para melhor desempenho profissional e realização pessoal";
> **Prof. 10**-"Aprender sempre! A formação continuada colabora na atualização da formação inicial. 'Ninguém sabe tudo. Ninguém sabe nada'!".
> **Prof. 13**- "Sim, pois cada vez que o professor busca sua qualificação, consequentemente sua prática vai melhorando".

Assim sendo, os docentes percepcionam a pertinência da formação continuada do professor para o aperfeiçoamento da prática profissional e a melhoria dos resultados dos alunos, interligando a formação docente e discente, como sublinhado por Alarcão (2007) e Coimbra, Marques e Martins (2012), entre outros autores (c.f. Cap. I, 2.4).

Confirma-se assim, a terceira hipótese formulada (cf. Cap. III), de que **a ação supervisiva do professor contribui para a superação de dificuldades e melhoria dos resultados na compreensão da leitura de alunos do Ensino Fundamental.**

Essa formação é fulcral para a atualização da formação inicial e reflexão sobre os saberes e competências dos alunos, numa área considerada basilar para o desenvolvimento da criança e do jovem, de acordo com a análise dos resultados efetuada neste estudo.

CONCLUSÕES

> *Ler é uma atividade extremamente rica e complexa, que envolve não só conhecimentos fonéticos ou semânticos, mas também culturais e ideológicos. Pode ser um processo de descoberta, uma tarefa desafiadora, ou mesmo lúdica. Porém, será sempre uma atividade de assimilação de conhecimentos, de interiorização, de reflexão. Mais que decodificação, a leitura é uma atividade de interação, onde leitor e texto interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.*
>
> Magda Soares (2001, p. 31)

No século XXI, no Brasil, as políticas educativas têm destacado a centralidade e transversalidade do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. A importância do domínio de competências comunicativas de leitura e escrita decorre da sua funcionalidade, quer na interação diária, decorrente das vivências em sociedade, quer na aquisição de conhecimentos, em todas as disciplinas curriculares, ao longo da escolaridade obrigatória (Alarcão, 2000). Como é afirmado na epígrafe, ler é uma atividade demasiadamente rica e complexa, que envolve conhecimentos culturais e ideológicos, num processo onde leitor e texto interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades determinados socialmente.

Infelizmente, muitos alunos do ensino público, de meios populares e marginalizados, evidenciam um *déficit* de aprendizagem, que não lhes permite tornarem-se leitores minimamente competentes. Por isso, nas séries iniciais, a leitura não constitui uma competência fácil de adquirir, por falta de pré-requisitos e/ou de apoio, em contexto familiar (Souza, 2009). O insucesso daí decorrente, que se tem vindo a refletir negativamente, na avaliação interna e externa, no Ensino Fundamental, justifica a preocupação de governantes e educadores. Neste enquadramento, é importante equacionar as potencialidades da implementação, pelo professor, de estratégias supervisivas diferenciadas, quanto ao desenvolvimento da competência de leitura, na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental.

A sala de aula surge, então, como um espaço de intervenção educativa, no qual a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem da leitura pode motivar e impulsionar os alunos, em atividades planificadas e orientadas pelo professor (Perrenoud, 2002). Essa construção de um leitor competente é ainda mais pertinente, se considerarmos o fato de muitos alunos, nas escolas públicas, serem oriundos de meios desfavorecidos e marginalizados.

Em acréscimo, é preciso não esquecer que o desenvolvimento do aluno, neste caso no domínio da leitura, se encontra associado ao desenvolvimento do profissionalismo docente. Como tal, não é possível analisar qualquer intervenção pedagógica, em contexto de aula, sem considerar as percepções, influências e necessidades de formação contínua dos docentes, quanto à reflexão, atualização científico-pedagógica e supervisão (Alarcão, 2009).

Neste entendimento, relembramos a questão de partida, previamente enunciada na Introdução, que direcionou o presente projeto de pesquisa, em Ciências da Educação:

- **Como é possível desenvolver a competência de leitura de alunos, do Ensino Fundamental, oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados, de forma a superar o *déficit* de aprendizagem e tornar esses alunos leitores da palavra escrita?**

Tendo a questão de partida como guia do desenho metodológico (Tuckman, 2000), concretizou-se o processo de investigação, privilegiando uma metodologia qualiquantitativa (mista), de estudo de caso, numa Escola de Ensino Fundamental.

Primeiramente, foi realizada a análise das fichas individuais dos alunos participantes, a fim de analisar o seu percurso escolar. As atividades diagnósticas, concretizadas no início do ano, permitiram confirmar a pertinência da intervenção pedagógia, devido à falta de conhecimentos mínimos de leitura (base alfabética) dos alunos, envolvendo competências linguísticas e textuais. Seguidamente, foi realizada a descrição e análise do percurso das atividades planificadas e realizadas, ao longo do ano, numa seleção representativa de estratégias supervisivas de ensino, utilizadas pelos professores, e da sua eficácia, tendo em conta os resultados do aproveitamento dos alunos. Por último, foi aplicado um inquérito por questionário a docentes, que lecionam no Ensino Fundamental.

Segue-se uma síntese dos resultados, e respetivas conclusões, com fundamentação da confirmação das hipóteses, explicitada no capítulo anterior.

Hipótese 1 – A aplicação de estratégias diferenciadas de interpretação textual possibilita o desenvolvimento da competência de leitura, por alunos do Ensino Fundamental.

Verifica-se que, na percepção dos professores do Ensino Fundamental, a aplicação de estratégias diferenciadas, de interpretação textual, facilita a aquisição de competências e habilidades de leitura. A motivação, impulsionada pelas estratégias escolhidas, desperta o interesse dos alunos pela leitura, enriquecendo o vocabulário e favorecendo o desenvolvimento

da imaginação e da criticidade. Esse desenvolvimento realiza-se de acordo com o nível etário e de desenvolvimento dos alunos.

Concluímos que as estratégias diferenciadas criam uma atmosfera propícia à leitura. Por isso, o professor, enquanto motivador e orientador, deve ter em atenção desde o ambiente e o tempo disponíveis, até ao material de apoio a utilizar na aula. A Hipótese 1 foi comprovada.

Hipótese 2 – O treino sistemático de atividades processuais possibilita a aquisição de habilidades mínimas de leitura, por alunos do Ensino Fundamental.

Observa-se que, na percepção dos professores, o treino sistemático da leitura melhora o rendimento escolar de alunos oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados. Concluímos que as estratégias diferenciadas, aplicadas em atividades processuais, possibilitam a aquisição de habilidades mínimas de leitura, por alunos do Ensino Fundamental, contribuindo para a superação do seu *déficit* de aprendizagem. A Hipótese 2 foi comprovada.

Hipótese 3 – A ação supervisiva do professor contribui para a superação dedificuldades e melhoria dos resultados, na compreensão da leitura de alunos do Ensino Fundamental.

Os alunos do 4º ano e da 4ª série do Ensino Fundamental reagiram positivamente à ação supervisiva do professor, no domínio da leitura. Os discentes demonstraram superação de dificuldades, relativas à aquisição das habilidades mínimas de leitura, que englobam compreensão da formação de palavras, frases e textos e a compreensão do que foi lido, extrapolando o processo mecânico de decodificação. Em concordância, os professores reconhecem a importância da reflexão e do trabalho colaborativo entre pares.

Concluímos que, para essa evolução na compreensão da leitura, a qual se reflete em mais sucesso e aproveitamento escolar, em todas as disciplinas, é fulcral uma supervisão fundada no diálogo e nas práticas coletivas e colaborativas dos professores (Arends, 2008; Perrenoud, 2002; Roldão, 2009). A Hipótese 3 encontra-se comprovada.

Triangulando os resultados do inquérito por questionário aos docentes, com as atas de rendimento escolar e as avaliações externas, constata-se que, ao longo do estudo, após implementação em sala de aula, pelo professor, de estratégias e atividades diferenciadas, houve uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, em relação à leitura e escrita. Contudo, embora tenha havido superação de dificuldades, a nível de alfabetização, esta não foi suficiente para que um maior número de alunos avançasse para a série seguinte, visto que necessitariam de um nível mais elevado de maturidade linguística.

Estas conclusões circunscrevem-se a duas turmas da 4ª série e do 4º ano, de uma Escola do Ensino Fundamental, na Cidade de Camacã-BA. Atendendo à natureza do estudo de caso, haverá, pois, que discutir limitações e potencialidades.

Limitações e potencialidades do estudo

A pesquisa qualiquantitativa efetuada apresenta limitações, relacionadas com a natureza da investigaçãoe a operacionalização das técnicas de coleta e apresentação de dados, pela circunscrição a um contexto específico. Por tratar-se de um estudo de caso, a generalização dos resultados não é possível, pois envolve um número limitado de alunos e de professores, de uma única Escola do Ensino Fundamental.

Contudo, o estudo contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos participantes, do 4º ano e da 4ª série do Ensino Fundamental. Além disso, suscitou a reflexão e discussão entre os professores (Yin, 2010) e ofereceu a possibilidade de aprofundamento de um contexto particular, vantagem mais marcante do estudo de caso (Laville & Dionne, 2007).

Perspetivas para estudos futuros

Como perspetivas para estudos futuros, interessa privilegiar pesquisas sobre um ensino e aprendizagem da leitura e escrita, através de métodos ativos e de estratégias diferenciadas. Desta maneira, enumeram-se:

- Estudos que priorizem a formação integral dos educandos, através do desenvolvimento da leitura e da escrita, com a implementação de estratégias supervisivas diferenciadas;
- Estudos sobre a formação de um leitor competente, tendo por base o trabalho conjunto entre a Escola e a Família;
- Estudos sobre a eficácia de Projetos de Leitura, a nível de turma e de Escola, no que se refere à motivação e aperfeiçoamento da competência de leitura;
- Estudos que potenciem a atuação profissional dos professores, de forma colaborativa e interdisciplinar, visando a aprendizagem significativa da Língua Materna, nas diversas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental.

Em síntese, e triangulando as diferentes vertentes deste estudo de caso, apesar dos condicionalismos decorrentes de alunos oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados, com dificuldades na aquisição de competências essenciais de leitura e escrita,

é possível entrever um percurso de aperfeiçoamento e melhoria, visível na comparação entre a avaliação interna e externa. Para essa superação de dificuldades, revelou-se essencial o papel do professor, pela sua ação supervisiva em sala de aula.

Embora ainda seja necessário um longo caminho a percorrer, para o efetivo sucesso escolar destes alunos, acreditamos que, com um trabalho colaborativo mais aprofundado, entre a Escola e a Família, envolvendo toda a comunidade escolar, é possível mudar o panorama de insucesso e de repetências múltiplas, que em nada concorre para a formação integral do aluno, como pessoa, profissional e cidadão. Neste sentido, os professores podem fazer a diferença, através da reflexão, do trabalho conjunto e da aplicação de estratégias de diferenciação, considerando a especificidade dos contextos de aprendizagem em que atuam.

Acreditamos que, só assim, é possível reforçar a aprendizagem significativa de alunos oriundos de meios socioculturais populares e marginalizados, superando o *déficit* de aprendizagem e promovendo a melhoria do seu aproveitamento escolar.

BIBLIOGRAFIA

Adams, M. J. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artemed.

Afflerbach, P. P., & Johnston, P. H. (1986). What do expert readers do when the main idea is not explicit? In J. F. Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp. 49-72). Newark International Reading Association.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8*, 119-128. Acedido em 8 de abril de 2011, em http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119.

Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas* (8ª ed., pp. 11-56). Campinas: Papirus Editora.

Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem.* Coleção CID In E. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I.,& Roldão, M. (2008). *Supervisão.Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I.,& Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica. In J. Tavares (Org.), *Para intervir em Educação*. Contributos dos colóquios CIDIne. Aveiro: Edições CIDInE.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

André, C. F.(Org.) (2009). *Guia de tecnologias educacionais 2008*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica).

Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). (A. Faria, Trad.). Madrid: Mc Graw Hill.

Assunção José, E. &Coelho, M. T. (1999). *Problemas de aprendizagem*(11ª. ed.). São Paulo: Ática.

Barbosa, J. J. (2013). *Alfabetização e leitura* (3ª. ed.). São Paulo: Cortez.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad., edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.

Bejard, E. (2002). *Caminhos da escrita: espaço de aprendizagens*. São Paulo: Cortez.

Boggino, N. (2009). Avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo Revista de Ciências da Educação, 9,* 79-86.

Cabral, M.L. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita. Do Básico ao Superior*. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.

Cagliari, L. C. (2009). *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*(2ª. ed.). São Paulo: Scipione.

Cagliari, L. C. (2003). *Alfabetização e lingüística* (10ª. ed.). São Paulo: Scipione.

Carvalho, M. A. F., & Mendonça, R. H. (Orgs.). (2006). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação.

Castillo, H. V. (1999). A leitura de textos literários vs textos científicos por leitores incipientes. In G. P. Witter, (Org,), *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas: Alínea.

Cereja, W. R. (2009). *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura* (5ª ed.). São Paulo: Atual.

Coelho, N. N. (1991). *O conto de fadas* (2ª ed.). São Paulo: Ática.

Coimbra. N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os Professores? *Revista Lusófona da Educação, 20,* 31-46. Acedido em 1 de abril de 2014, em http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2936.

Colomer, T., & Camps, A. (2008). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp.159-178). Porto: Edições Asa.

Condemarín, M., & Medina, A. (2007). *Avaliação Autêntica, um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed.

Corrêa, C. (2009). A identidade dos Supervisores Educacionais das Escolas Municipais de Petropolis. *Revista Vertentes*, *33* - UFSJ, Universidade Federal de São João del-Rei,1-17. Acedido em 7 de abril de 2014, em http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/cintia_chung.pdf.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, 2*, 355-380. Acedido em 1 de fevereiro de 2014, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*, Lisboa: Lidel.

Cullinan, B. (2000). *Independent Reading and SchoolAchievementSoon* [versão eletrónica]. Acedido em 15 de agosto de 2014, em http://www.ala.org/PrinterTemplate.cfm?Section=volume32000&Templat.

Cunha, M. A. A. (2000). Um olhar sobre a leitura e a escrita. In *Um olhar sobre a escola. Série de estudos Educação à distância – Um salto para o futuro*. Brasília: MEC.

Curto, L. M. et al. (2000). Escrever e ler. Porto Alegre: Artmed.

El Far, A. (2006). *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (41), 347-372. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Fernandes. D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas.* Lisboa: Texto Editora.

Ferreira, V. (2005). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 165-196). Porto: Ed. Afrontamento.

Ferreira, S. P. A., & Dias, M. B. B. (2002). Dificuldades de compreensão: Estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18,* 51-62.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (A. Parreira, Trad., 1.ª ed.). Lisboa: Ed. Monitor.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (35.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *A importância do ato de ler* (45ª ed.). São Paulo: Cortez.

Fonseca, S. G. (Org.). (2011). *Currículos, saberes e culturas escolares* (2ª. ed.). Campinas, SP: Editora Alínea.

Fontana, R., & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.

Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Formosinho, J. O. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Garcez, L. H. do C. (2001). *Técnicas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.

Giasson, J. (2005). *A Compreensão na Leitura* (M. Frias, Trad.). Colecção: Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.

Giassom, J. (2000). *A Compreensão na Leitura* (M. Frias, Trad.). Colecção: Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.

Girotto, C. G. S., &Souza, R. J. (2009). A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura e outras linguagens. In Souza, R. (Org.), *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação.* Campinas, SP: Mercado das Letras.

Gonçalves, S. (2008). Perspectivas acerca da leitura. *Revista Ibero-americana, 46.* Acedido em 14 de março de 2014, em http://www.rieoei.org/rie46a07.htm.

Goulart, I. B. (2000). *Psicologia da Educação. Fundamentos teóricos. Aplicação à prática pedagógica* (7ª. ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Grossi, E. P. (2010). *Didática dos níveis pré-silábicos* (10ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa,22* (2), 201-210. Acedido em 1 de julho de 2014, emhttp://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf

Heller, B. (2006). *Da pena à prensa: mulheres e leitura no Brasil*. São Paulo: Porto de Ideias.

Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.

Kato, (1999). *O aprendizado da leitura*(5ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, A. (2013). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (15ª ed.). Campinas, SP: Pontes Editores.

Kleiman, A. (2001). *Leitura, ensino e pesquisa* (2ª. ed.). Campinas-SP: Pontes.

Kramer, S. (2001). *Alfabetização, leitura e escrita; Formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas S.A.

Laville, C. (2007). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.

Leite, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In *Currículo sem Fronteiras,6* (2), 67-81, Braga: Universidade do Minho.

Letria, J.J. (2001). F*azer leitores e escritor*es (pp. 7-24). Lisboa: Garrido Editores,

Lois, L. (2010). *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.

Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*, Porto: Edições Asa.

Luft, C. P. (2002). *Língua e liberdade* (8ª.ed.). São Paulo: Ática.

Martins, M. H. (2012). *O que é leitura* **(**11.ª ed.). São Paulo: Brasiliense.

Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008). Ler… para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em língua portuguesa. *In* Inês Cardoso, Esperançã Martins e Zilda Paiva (Org.), Actas *do Colóquio "Da investigação à prática. Interacções e debates."* Aveiro: Universidade de Aveiro (publicado em CD-Rom).

Matlin, M. (2005). *Cognition* (6.thed.). Hoboken: John Wiley & Sons.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção.* Porto: Porto Editora.

Mello, M. C. de e Ribeiro, A. E. do A. (2002) (Org.). *Competências e habilidades: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: WAK.

Mendonça, O. S. (2009*). Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Morais, A. M. P. (2002). *Distúrbios da Aprendizagem. Uma abordagem psicopedagógica*. (9ª ed.) São Paulo: Edicon.

Moreira, A., & Candau, V. (2008). *Indagações sobre Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Neil, V. (2001). *O Apetite Insaciável*. In E. Cramer & M. Castle (Org.), *Incentivando o Amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Nolan, J., & Hoover, L. (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theoryinto Practice.* Hoboken: WileyJossey-Bass Education.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

Nunes, C., & Ponte, J. (2010). O professor e o desenvolvimento curricular: Que desafios? Que mudanças? In Grupo de Trabalho de Investigação (GTI), *O professor e o programa de Matemática do ensino*. Lisboa: APM.

Nunes, J. H. (1994). *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas, São Paulo: UNICAMP.

Orlandi, E. P. (2012). *Discurso e leitura* (9ª. ed.). São Paulo: Cortez.

Orlich, D., Harder, R., Callahan., R.,Trevisan, M., & Brown, A. (2007). *Teaching Strategies. A Guide to Effective Instruction*(8.th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Pacheco, J. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, *27* (3), 377-390.

Pascoal, M., Honorato, E.,& Albuquerque, F. (2008). O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revis*ta, 47, 101-120. Acedido em 17 de março de 2014, emhttp://www.scielo.br/scielo.php.

Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today´s Schools* (8.thed.).Indianapolis: Wiley&Jossey-BassÉducation.

Pereira, J. E. D. (2007). *Formação dos professores: pesquisa, representações e poder (2º ed.)*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação* (A. Cabral & C. Oiticica, Trad., 2.ª ed.). S. Paulo: Zahar Editores.

Pietri, Ê. (2009). *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente* (2ª.ed.). Rio de Janeiro: Ediouro.

Prates, M.L., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola atual. *Revista Eduser, 2* (1), 19-36. Acedido emhttps://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/41/20

Prestes, N. A. (1976). *Supervisão pedagógica: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Rangel, M. (2013). (Org.). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas* (12ª. ed.). Campinas São Paulo: Papirus Editora.

Rangel, M. (2008). (Org.). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas* (8ª ed.). Campinas São Paulo: Papirus Editora.

Rangel, M. (2003). *Nove olhares sobre a supervisão* (9ª. ed.). São Paulo: Papirus.

Rangel, M. (1999). *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rangel, M. (1980). *Supervisão pedagógica: um modelo* (2ª. ed.). Petrópolis: Vozes.

Richardson, R. J. (2010). *Pesquisa social – Métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores* (4.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, J. (1999). *Ouvidos dourados: a arte do ouvir as histórias, para depois contá-las*. São Paulo: Editora Ave-Maria.

Rêgo, T.C. (2011). *Vygotsky: Uma perspectiva Histórico-cultural da educ*ação (22ª. ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.

Sacristán, J.G. (1999). *Poderes instáveis em educação* (B. Neves, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Salomon, D. V. (2000). *Como fazer uma monografia*. (9ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação, 5*, 127-142. Acedido em 1 de março de 2014, em http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf

Santos, F., Marques Neto, J. C., & Rosing, T.M.K. (2009). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global.

Santos, G.R.C.M. (2007). *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos*. Curitiba: Ibepex.

Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn.A Fifth Discipline resource.* New York: Doubleday Dell Publishing Group.

Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências Saúde Coletiva*, *5*(1), 187-192. Acedido em 21 de julho de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

Silva, A., & Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª, ed., pp. 9-27). Porto: Afrontamento.

Silva, E. T. (2011). *O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura.* **(**11 ed.). São Paulo: Cortez.

Silva, E. T. (2003). *Leitura na escola e na biblioteca* (8ªed). Campinas-SP: Papirus.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2009). G*uião de implementação do programa de Português – Leitura*. Lisboa: ME/ DGIDC.

Sim-Sim, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* [versão eletrónica]. Ministério da Educação. Acedido em 7 de abril de 2011, em http://area.dgidc.min-edu.pt/GramaTICa/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

Smith, C. E., & Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagens de A a Z– um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: Artmed.

Soares, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soek, A.M. (2009). *Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos*. Curitiba: Positivo.

Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura.* (C. Schilling, Trad., 6ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Souza, R. J. de (2009). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Teixeira, J.F. (1977). *Supervisão Pedagógica e Orientação educacional: fatores da melhoria da qualidade do ensino*. Brasília: MEC (Departamento do Ensino Médio).

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valente, N. (2007). *Não adapte. Adote*. São Paulo: Intermedial Editora.

Veiga, I. P. A. (2002). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: Avaliação*. Lisboa: DGIDC.

Viana, F. L.,& Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011).*Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente*. Para uma abordagem de orientação transformadora Cadernos do CCAP - Lisboa: Conselho

Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 1 de abril de 2014, em www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade, 30* (106), 197-217. Acedido em 25 de março de 2014, emhttp://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302009000100010&script=sci_arttext.

Vieira, F. (2006). Prefácio. In F.Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedago.

Vygotsky, L.S. (2003). *A formação social da mente* (6ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Yin. R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Ana Thorell. (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yunes, E. (2009). *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará.

Zilberman, R. (1988). *Leitura e sociedade brasileira* (10.ª ed.). São Paulo: Contexto.

Documentos Consultados

Brasil. Ministério da Educação (2011)**.** PDE: *Plano de Desenvolvimento da Educação. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep.

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF. Acesso em 15 de janeiro de 2014, em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf.

Brasil (1996a). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em 10 de outubro de 2014, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil (1996b). Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961. Lei nº 4.024. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Poder Legislativo.

Brasil (1988a). "Parecer nº 785/86, de 6 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus". In: Zotti, S. A. *Sociedade, educação e currículo*

*no Brasil: dos jesuías aos anos de 1980.*Campinas-SP, Autores Associdos; Brasília-DF, Editora Plano.

Brasil (1988b). "Resolução nº 6/86, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus". In: Zotti, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980.*Campinas-SP, Autores Associdos; Brasília-DF, Editora Plano.

Brasil (1961). Lei das Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1961. Lei nº 4.024. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração.. Acesso em 15 de março de 2015, em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf

Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2011a). IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. MEC.

Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2011b). SAEB- Sistema Nacional de Educação Básica. Brasília:MEC.

Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1993). Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC.

Parecer CNE/CEB nº 22/2009, de 9 de dezembro de 2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010. Definem as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.Acesso em 15 de março de 2015, em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.

Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 5/2007, referente ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e à matrícula obrigatória de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Acesso em 15 de março de 2015, emportal.mec.gov.br/**cne**/arquivos/pdf/**2007**/p**ceb**007_**07**.pdf.

Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005. Apresenta orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental. Acesso em 15 de março de 2015, emwww.profdomingos.com.br/federal_**parecer_cne_ceb_18_2005**.pdf.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, GESTAR II (2008). *Guia Geral*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, GESTAR II (2006). Língua Portuguesa. Formação de professores. Brasília: MEC, SEB.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, GESTAR II (2002). TP1 - Língua Portuguesa.Brasília: MEC, FUNDESCOLA.

Secretaria Estadual de Educação da Bahia (2014). *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Orientação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos*. Acesso em 15 de janeiro de 2014, em http//:www.sec.ba.gov.

Sites consultados

http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudo/exibir/id/955

http://www.ideb.inep.gov.br

http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor

http://provinhabrasil.inep.gov.br/historico

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 1

Escola: ..... Data: .....
Professora: .....**Disciplina**: .....
Série:.....**Turma**:.....**Turno**: .....
Aluno (a):.....

1. Leia com atenção e faça o que se pede:

O ano letivo está começando e você está em uma nova turma. Você conhece todos os seus coleguinhas? Quantos colegas novos há na sala? Escreva no quadro abaixo o nome de dez coleguinhas que você conhece (cinco meninos e cinco meninas) e o número de colegas desconhecidos.

Colegas que conheço		**Número de colegas que desconheço**
Meninos	**Meninas**	
1	1	
2	2	
3	3	
4	4	
5	5	

2. Responda:
   a) Você gosta de brincar?
   .....
   b) De que você mais gosta de brincar e com quem? Por quê?
   .....
   .....
   .....

3. Leia e responda o que se pede:

Brincar na rua

Carlos Drummond de Andrade

Tarde?
O dia dura menos de um dia.
O corpo ainda não parou de brincar
e já estão chamando da janela:
é tarde.

Ouço sempre esse som: é tarde, tarde.
A noite chega de manhã?
Só existe a noite e seu sereno?

O mundo não é mais depois das cinco?
É tarde.
A sombra me proíbe.
Amanhã, mesma coisa.
Sempre tarde, antes de ser tarde.

(Carlos Drummond de Andrade. *Simplesmente Drummond*,
Rio de Janeiro, Record, 2002.)

Estudo do texto

a) O texto que você leu é um poema. Os poemas podem ser feitos por meio de **versos**. No poema formado de versos, cada linha é um verso. Quantos versos há nesse poema? .....

b) O autor fez esse poema criando conjuntos de versos. Cada conjunto chamado de estrofe. Com quantas estrofes ele organizou o poema? .....

c) Na primeira estrofe do poema, por que a criança diz: "O dia dura menos que um dia"?
.....
.....

d) Ainda na primeira estrofe a criança diz "[...] estão chamando da janela". Em que lugar essa criança deve estar brincando?
.....
.....

e) Na segunda estrofe, a criança continua falando sobre o mesmo assunto da primeira? Qual é o assunto?
.....
.....

f) Na última estrofe, o que a criança quer dizer com: "A sombra me proíbe"?
.....
.....

4. Pense sobre o que a criança diz no poema "*Brincar na rua*" e responda:

a) Você pode brincar o tempo todo de sua vida? Por quê?
.....

b) Nos dias de hoje é possível brincar sempre na rua? Por quê?
.....
.....

5. Leia, depois complete as frases da questão 6 de acordo com este texto:

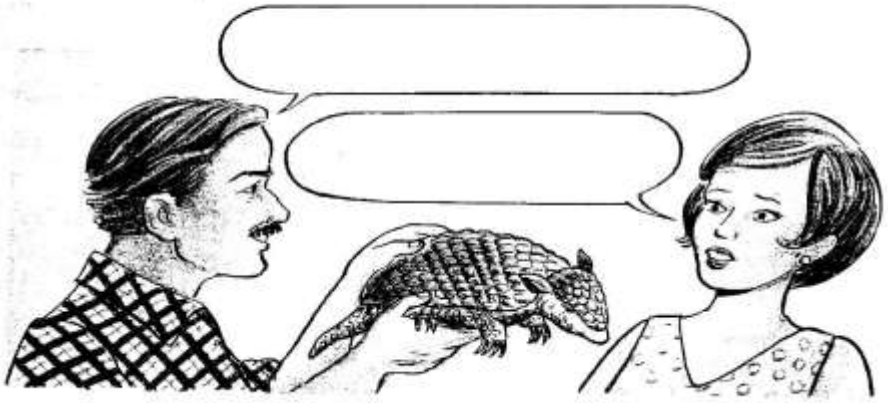
O tatu é do tio de Fábio.
Tio Fábio deu o tatu à tia Odete:
_ Odete, o tatu é teu.
_ Fábio, o tatu é feio.

6. Complete de acordo com o texto:

O ..... é do ..... de Fábio.

Tio Fábio ..... o tatu à .....

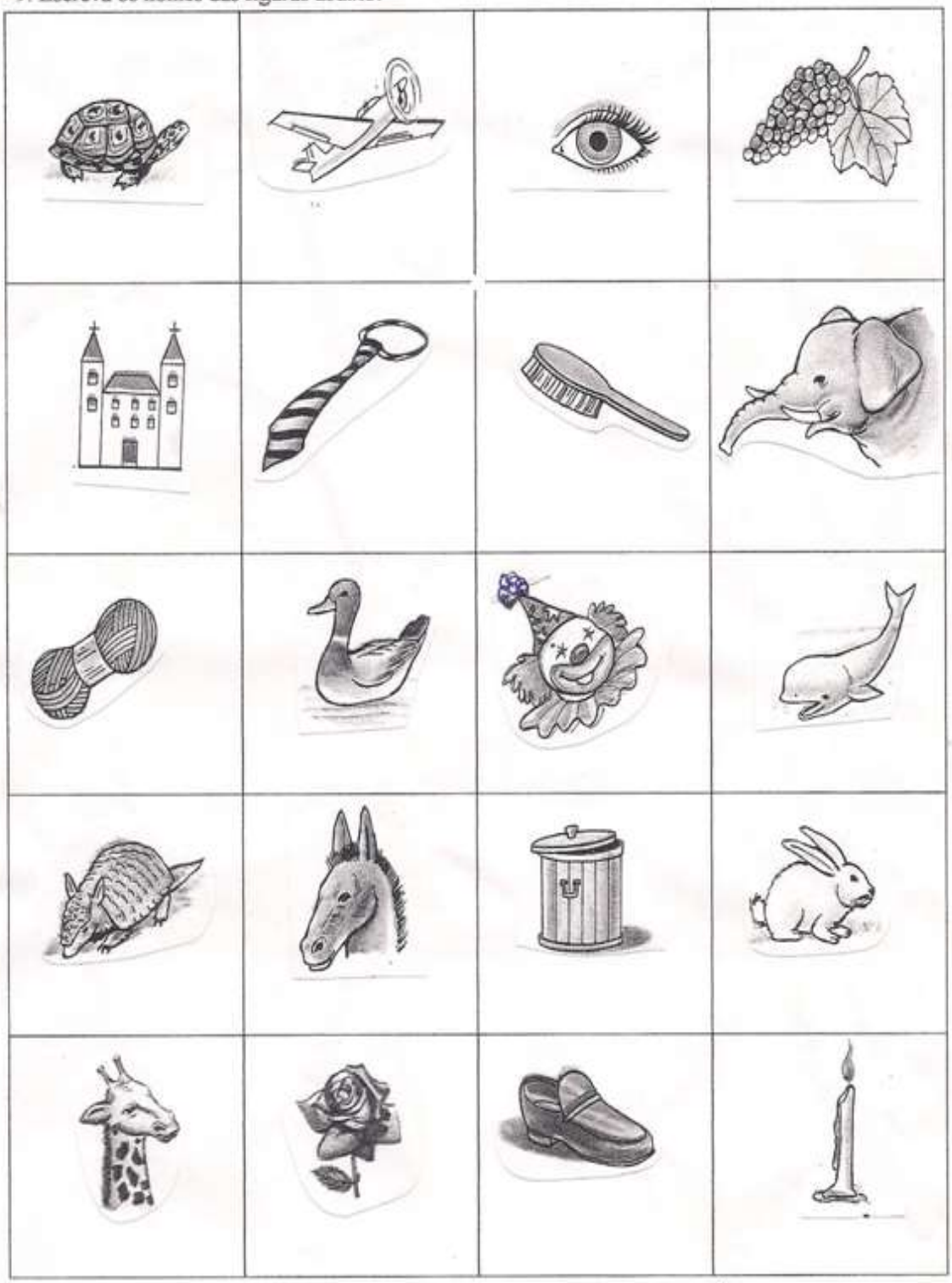
7) Escreva o que tio Fábio e tia Odete falaram:



8) Invente uma estória:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. Escreva os nomes das figuras abaixo:



10. Forme o máximo de palavrinhas usando apenas as letrinhas: a – e – i – o – u

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE 2 - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 2

Escola: .....
Professora: ..... **Disciplina**: .....
Série: ..... **Turma**: ..... **Turno**: .....
Aluno (a):.....

Assunto: Atividade diagnóstica 2

I. **Objetivos**:
* **Geral**: Diagnosticar o nível de leitura e escrita dos alunos.
* **Específicos**:
- Identificar as vogais, maiúsculas e minúsculas;
- Circular as vogais em palavras e pequenas frases;
- Circular as junções em pequenos trechos;
- Formar palavras utilizando as vogais (junções).

II. **Desenvolvimento da aula**:

a) **Incentivação inicial**:
(Conversa informal sobre o interesse dos alunos em relação à leitura e a escrita, o que eles gostariam de ler e escrever, qual a profissão que gostariam de seguir, qual a importância da leitura para eles, etc.)

b) **Apresentação do assunto**:
1 - Solicitar que observem/leiam silenciosamnte as palavras apresentadas no cartaz, fixado ao quadro. (Palavras contendo sílabas simples, com e sem encontros vocálicos, em letras e tamanhos tamanhos diversificados). Palavras utilizadas: vaca, sapo, leão, meia, pião, casaco, ovo, peixe, touca, bola, sapato, cavalo, camelo, caneta, banana, bolo, lata, cadeira, caixa, uva, faca, peteca, boneca, bota, saia, xícara, pipa, goiaba, batata, leite, macaco, bacia, camisa, navio, avião.

2 - Em seguida, ir colando figuras próximo às palavras. Colar junto às palavras, fiiguras diferentes às palavras, para verificar se acertam;

c) **Atividade relacionada**:
1. Escrever as palavrinhas nas colunas, de acordo com a classificação das mesmas:

Brinquedos	**Objetos**	**Animais**	**Alimentos**	**Roupas / calçados**

APÊNDICE 3

Assunto: A origem da escrita

I. **Objetivos**:
* **Geral**: Compreender a origem e o processo de formação de palavras.
* **Específicos**:
- Identificar as vogais, maiúsculas e minúsculas;
- Circular as vogais em palavras e pequenas frases;
- Circular as junções em pequenos trechos;
- Formar palavras utilizando as vogais (junções).

II. **Desenvolvimento da aula**:

c) **Incentivação inicial**: (Conversa informal sobre a escrita)
- Hoje vamos falar sobre a **escrita**. Quem sabe para que serve a escrita? Quem a inventou?
- Vocês acham que esta foi uma invenção inteligente? Por quê?

d) **Apresentação do assunto**: (Narrar o texto)
Texto: **A origem da escrita**

A **escrita** ou **grafia** é um processo simbólico, ou seja, é a utilização de símbolos (sinais) para expressar as idéias humanas. A escrita é uma tecnologia de comunicação, criada e desenvolvida na sociedade humana. Ela surgiu lá na Pré-História, muito antes de Jesus nascer.

Com a escrita o ser humano criou uma forma de *registrar suas idéias* e de *se comunicar*. A linguagem escrita é especial porque permite que a vida que levamos seja conhecida. Hoje conhecemos, através da escrita, como as gerações passadas viveram e o que fizeram e, as gerações futuras conhecerão como vivemos atualmente e o que inventamos também.

Durante os séculos, a escrita se desenvolveu e evoluiu de várias maneiras em várias regiões do planeta. Os primeiros povos, na Pré-História, utilizavam *desenhos nas paredes das cavernas* representando coisas ou idéias. Depois, os povos registravam suas histórias e lendas nas paredes dos palácios e, na Antiguidade, os egípcios passaram a utilizar o papiro e os gregos o pergaminho.

Os Fenícios, civilização que vivia numa região do Mar Mediterrâneo onde hoje se situa o Líbano, inventaram o **alfabeto**. Eles inventaram 22 sinais para representar o som das **consoantes**.

Algum tempo depois, os gregos incrementaram este alfabeto inventando as letras **vogais**. Até o dia de hoje o Alfabeto Fenício, aperfeiçoado pelos gregos, é usado pelas civilizações de várias partes do mundo para formar palavras. Através da escrita, além dos povos se comunicarem e registrarem suas histórias, *expandiram o comércio* pelo mundo afora.

- Então, que povo inventou o alfabeto?
- Vamos lembrar as letras que formam o alfabeto?

Registrar no quadro: (Depois *circular as vogais* e explicar que em nossa língua juntamos uma consoante e uma vogal para formar os sons/as sílabas simples etc.). As letras são escritas de várias formas: maiúsculas e minúsculas, de imprensa e cursiva. Assim: (Apresentar dois cartazes: um de letras cursivas e outro com letas de forma, e fixá-los na parede da sala)

a	b	c	d	**e**	f	g	h	**i**	j	k	l	m	n	**o**	p	Q	r	s	t	**u**	v	w	x	y	z

A	B	C	D	**E**	F	G	H	**I**	J	K	L	M	N	**O**	P	Q	R	S	T	**U**	V	W	X	Y	Z

a	***b***	***c***	***d***	***e***	***f***	***g***	***h***	***i***	***j***	***k***	***l***	***m***	***n***	***o***	***p***	***q***	***r***	***s***	***t***	***u***	***v***	***w***	***x***	***y***	***z***

$\mathcal{A}$	$\mathcal{B}$	$\mathcal{C}$	$\mathcal{D}$	$\mathcal{E}$	$\mathcal{F}$	$\mathcal{G}$	$\mathcal{H}$	$\mathcal{I}$	$\mathcal{J}$	$\mathcal{K}$	$\mathcal{L}$	$\mathcal{M}$	$\mathcal{N}$	$\mathcal{O}$	$\mathcal{P}$	$\mathcal{Q}$	$\mathcal{R}$	$\mathcal{S}$	$\mathcal{T}$	$\mathcal{U}$	$\mathcal{V}$	$\mathcal{W}$	$\mathcal{X}$	$\mathcal{Y}$	$\mathcal{Z}$

e) **Atividades relacionadas ao assunto**:

1. Escrever o alfabeto no caderno em letra de forma (Solicitar que tentem escrevê-lo sem olhar para o quadro. Observar quem sente necessidade de retirar do quadro)

2. Circular as vogais.

3. Solicitar que contem quantas letras compõe o alfabeto. Quantas vogais e quantas consoantes;

4. Apresentar os cartazes (um de cada vez) contendo um desenho cujo nome se inicia com vogal (destacada) e a representação da mesma em letra de forma e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

5. Solicitar que os alunos relacionem nomes iniciados pelas vogais (objetos, animais, colegas de salas, lugares, frutas etc.). Uma vogal de cada vez;

* Dividir a turma em grupos (com no máximo 3 componentes), de acordo com o nível da turma.

Grupos 1, 2, 3 e 4: (alunos que apresentam o mesmo grau de dificuldade. Maiores dificuldades):

1 - Circular as vogais no trecho de jornal ou revistas que lhes será dado.
(Depois de realizada a tarefa, colá-la no caderno)

2 – Formar palavrinhas utilizando apenas as vogais (junções vocálicas).(Distribuir fichinhas com as vogais, para cada aluno):

A	**e**	**i**	**o**	**u**

- Escrever as palavrinhas no caderno. Um aluno de cada grupo lerá as palavrinhas que formaram.
- Solicitar que cada aluno traga, na próxima aula, uma caixinha ou uma sacolinha para guardarem as suas fichinhas, pois ganharão outras diferentes.

3- Entregar trechos de textos aos alunos e solicitar que sublinhem nas palavras as vogais e junções (encontros vocálicos) que estão escritas na mesma sílaba.

Grupos 5 e 6: (alunos com menos dificuldades):

1 - Encontrarno texto "A origem da escrita" e circular a parte que fala sobre:

a) O que é a *escrita*?
b) Quando surgiu a escrita e como eram os primeiros escritos na Pré-História?
c) Para que serve a escrita?
d) Qual povo inventou a escrita?
e) Qual povo inventou o alfabeto?

f) E por qual povo o alfabeto foi "incrementado"/completado/"melhorado"?

2 - Como vocês sabem, a escrita é uma forma de comunicação que se desenvolveu e evoluiu de várias maneiras em várias regiões do planeta (terceiro parágrafo). Escrevam quais são as formas e os meios de comunicação que vocês conhecem.

3 – Escrevam uma mensagem através de desenhos (de forma que quem ler a compreenda)

f) **Atividade de enriquecimento**:

Nos grupos de 1 a 4 - Um aluno, de cada grupo, lerá em voz alta as palavrinhas que escreveram. Depois, outro aluno de outro grupo lê as suas palavrinhas e os alunos do primeiro grupo anotam a (s) palavrinha (s) diferente (s) que aquele grupo escreveu. O quarto grupo lê e os dois primeiros observam (e anotam) se escreveram alguma palavra diferente das que escreveram. E, por fim, o quarto grupo.

- Os grupos 5 e 6 apresentam suas mensagens para a turma. Os demais alunos da turma elegem a mensagem mais original, criativa e compreensível.

g) **Atividade de verificação da aprendizagem**:

1. Para os grupos 1, 2, 3 e 4:
Ditado:
ai – aí – oi – eu – ui – ia – au – ei – uai – ioiô – ao – ou – eia – ué
(chamar a tenção dos alunos para a mudança de som na palavra, de acordo com o acento que recebe)

2. Para os grupos 5 e 6:
Decifrar uma mensagem enigmática.

.....

Escola: .....
Professora: ..... **Disciplina**: .....
Série: ..... **Turma**: ..... **Turno**: .....
Aluno (a):.....

Atividades para os grupos de 1 a 4

1. Escrever o alfabeto no caderno em letra de forma;

2. Circular as vogais.

3. Solicitar que contem quantas letras compõe o alfabeto. Quantas vogais e quantas consoantes;

4. Apresentar os cartazes (um de cada vez) contendo um desenho cujo nome se inicia com vogal (destacada) e a representação da mesma em letra de forma e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

5. Solicitar que os alunos relacionem nomes iniciados pelas vogais (objetos, animais, colegas de salas, lugares, frutas etc.). Uma vogal de cada vez;

6 - Circular as vogais no trecho de jornal ou revistas que lhes será dado. (Depois de realizada a tarefa, colá-la no caderno)

7 – Formar palavrinhas utilizando apenas as vogais (Distribuir fichinhas com as vogais, para cada aluno). Escrevê-las no caderno. Um aluno de cada grupo escreverá, na folha que lhes for dada, as palavrinhas que formaram.

8 - Sublinhar nas palavras as vogais (junções) que estão juntinhas na mesma sílaba.

9 - Ditado:
ai – aí – oi – eu – ui – ia – au – ei – uai – ioiô – ao – ou – eia - ué

.....

Escola: .....
Professora: ..... **Disciplina**: .....
Série: ..... **Turma**: ..... **Turno**: .....
Aluno (a):.....

Atividades para os grupos 5 e 6

1. Leitura silenciosa:
   Texto: **A origem da escrita**

A **escrita** ou **grafia** é um processo simbólico, ou seja, é a utilização de símbolos (sinais) para expressar as idéias humanas. A grafia é uma tecnologia de comunicação, criada e desenvolvida na sociedade humana. Ela surgiu lá na Pré-História, muito antes de Jesus nascer.

Com a escrita o ser humano criou uma forma de registrar suas idéias e de se comunicar. A linguagem escrita é especial porque permite que a vida que levamos seja conhecida. Hoje conhecemos, através da escrita, como as gerações passadas viveram e o que fizeram e, as gerações futuras conhecerão como vivemos atualmente e o que inventamos também.

Durante os séculos, a escrita se desenvolveu e evoluiu de várias maneiras em várias regiões do planeta. Os primeiros povos, na Pré-História, utilizavam desenhos nas paredes das cavernas representando coisas ou idéias. Depois, os povos registravam suas histórias e lendas nas paredes dos palácios e, na Antiguidade, os egípcios passaram a utilizar o papiro e os gregos o pergaminho.

Os Fenícios, civilização que vivia numa região do Mar Mediterrâneo onde hoje se situa o Líbano, inventaram o **alfabeto**. Eles inventaram 22 sinais para representar o som das **consoantes**.

Algum tempo depois, os gregos incrementaram este alfabeto inventando as letras **vogais**. Até o dia de hoje o Alfabeto Fenício, aperfeiçoado pelos gregos, é usado pelas civilizações de várias partes do mundo para formar palavras. Através da escrita, além dos povos se comunicarem e registrarem suas histórias, expandiram o comércio pelo mundo afora.

Refletindo sobre o texto

2 – Sublinhe no texto:

a) O que é a escrita? .....
.....

b) Quando surgiu a escrita e como eram os primeiros escritos na Pré-História?
.....
.....

c) Para que serve a escrita? .....
.....

d) Qual povo inventou a escrita?
.....

e) Qual povo inventou o alfabeto? E por qual povo o alfabeto foi incrementado?
.....

3 - Como vocês sabem, a escrita é uma forma de comunicação que se desenvolveu e evoluiu de várias maneiras em várias regiões do planeta (terceiro parágrafo). Escrevam quais são <u>as formas</u> e <u>os meios</u> de comunicação que vocês conhecem.
.....
.....

3 – Escrevam uma mensagem através de desenhos (de forma que quem ler a compreenda).

4 – Observe a capacidade que temos de "incrementar" (melhorar, criar) a escrita.
Decifre a mensagem enigmática.

.....
.....

APÊNDICE 4

Escola: .....
Professora: ..... Disciplina: .....
Série: ..... Turma: ..... Turno: .....
Aluno (a):.....

A - Leia com atenção o texto a seguir, depois faça as atividades.

O banho do gatinho

Cláudia chegou perto de sua mãe e disse:
- Mamãe, posso lavar o meu gatinho?
- Não, minha filha, gato não gosta de água.
- Ah! Mamãe! Eu queria tanto lavar meu gatinho!
- Você vai lavar o seu gatinho, e ele vai ficar doente, minha filha. Gato não gosta de água.
- Ah! Mamãe! Deixa! Ele vai ficar tão limpinho!
- Está bem. Pode.

Cláudia saiu contente. Minutos depois voltou muito desapontada e disse:
- Mamãe, meu gatinho morreu.
- Ah! Já sabia, disse a mãe. Foi na hora de lavar, não foi?
- Não, mamãe, foi na hora de torcer...

Atividades

A. Responda de acordo com texto.

1. Por que motivo o gatinho morreu?

.....

2. Vocês acham que Cláudia devia torcer o gatinho?

.....

3. Vocês acham que essa história é verdadeira? Por quê?

.....
.....

4. Por que vocês acham que Cláudia devia ter obedecido à mãe?

.....
.....

B. Complete as orações com uma das palavras do retângulo:

Carneirinho - cachorrinho - gatinho - sapinho
1. patinho - desapontada - chorando - pintinho
2.

1. Cláudia queria lavar o .....
2. A menina saiu contente e voltou .....

C. Complete as frases abaixo com uma das palavras entre parênteses.

1. O gatinho morreu na hora de ..... (lavar - enxugar)
2. Gato não gosta de ..... (carne - rato - banho)

D. Leia as palavrinhas com muita atenção, separe as sílabas delas e classifique-as como monossílaba, dissílaba, trissílaba ou polissílaba. Siga o exemplo.

1. Cláudia	*Cláu – dia*	*dissílaba*
2. chegou		
3. gatinho		
4. morreu		
5. sabia		
6. doente		
7. contente		
8. limpinho		
9. mamãe		
10. desapontada		

E. Observe as sílabas abaixo e forme palavras. Observe o exemplo.

1. so - pos	*posso*
2. xa - dei	
3. cer - tor	
4. ria - que	
5. var - la	
6. gua - á	
7. tou - vol	
8. lha - fi	
9. do - sa - pas	
10. nho - chor - ca - ri	
11. ci - o - de - be - do	

F. Forme frases com as palavras abaixo:

1. cachorrinho: .....

2. contente: .....

3. mamãe: .....

APÊNDICE 5

Assunto: Avaliação final - Leitura e compreensão textual

I - **Objetivos**:

* Geral:

- Identificar o domínio de cada aluno em relação aos padrões de leitura (leitura e compreensão).

II - **Conteúdos**:

- Separação de sílabas;
- Junção de sílabas;
- Leitura de palavras monossílabas;
- Leitura de texto informativo;
- Compreensão de texto: responder duas sentenças sobre o texto e, completar frases de acordo com o mesmo.

III - **Aspectos avaliados no decorrer de todo processo de aprendizagem**:

* Atitudes e habilidades:
  - Capacidade de pensar e coordenar ideias;
  - Expressão clara e espontânea do pensamento;
  - Riqueza e variedade do vocabulário;
  - Estrutura correta das orações;
  - Domínio das formas gramaticais;
  - Pronúncia, dicção, articulação, entonação de voz;
  - Interesse pela boa linguagem;
  - Atenção;
  - Espírito crítico;
  - Cordialidade;
  - Participação correta e efetiva;
  - Capacidade de auto-avaliaçã.

* Atividades desenvolvidas:
  - Atividades de nível pré-silábico;
  - Atividades de nível silábico;
  - Atividades de nível alfabético;
  - Atividades diversas: caça-palavras, ditados, separação silábica, junção de sílabas, leitura de imagens, desenhar, pintar...
  - Produção de textos: Reprodução de histórias, invenção de histórias, descrição, narração;
  - Conversas informais;
  - Leitura oral;
  - Leitura silenciosa;
  - Leitura silenciosa dirigida;
  - Leitura de fichas didáticas.

IV - **Atividade final aplicada aos alunos**: (Cada aluno deverá realizar toda a atividade sem a ajuda do professor ou dos colegas. Ao entregar a atividade ao professor, cada aluno fará a leitura oral do texto e/ou de algumas palavras, apenas para o professor.)

Escola:.....
Professora: ..... Data:.....
Série: ..... Turna:..... Turno: .....
Aluno (a):.....

Projeto: Leitura em ação, uma proposta de intervenção

1. Separe as sílabas das palavrinhas abaixo:

formam				
consoante				
vogais				
Língua				
Posso				
Coisas				
bastante				
exemplo				
alfabeto				
palavrinhas				

2. junte as sílabas e leia as palavras formadas:

a + qui + lo	
u + sa + mos	
gos + ta + mos	
mi + nús + cu + las	
re + pre + sen + tam	
con + jun + to	
a + mi + gos	
es + cre + ver	
co + nhe + ce	
mai + ús + cu + las	

3. Leia com atenção as palavrinhas a seguir:

por	que	dos	não	as	Um	uma	ser	com
são	em	mais	mas	na	Há	som	tem	ler

4. Leia silenciosamente o texto a seguir:

O alfabeto

Podemos escrever tudo aquilo que falamos: o nosso nome, os nomes dos nossos amigos, os nomes do que gostamos e do não gostamos e, muitas outras coisas. Para representarmos por escrito a fala usamos as letras. As letras de nossa língua formam um conjunto chamado de **alfabeto**. O alfabeto pode ser escrito com letras minúsculas e maiúsculas. Veja o nosso alfabeto:

A B C D E F G H I J K LM N O P Q R S T U V W X Y Z
A b c d e f g h i j k l m n o p Q r s t u v w x y z

Há também outros tipos de letras: as letras **cursivas** (ou manuscritas - escritas à mão) e as de **forma**, que são feitas à máquina (ou no computador.).

As letras do alfabeto são classificadas em **vogais** e **consoantes**. Se você as conhece, circule as vogais no alfabeto acima.

As vogais e as consoantes formam as sílabas que formam nossas palavras. Às vezes, uma sílaba é formada por uma consoante e uma vogal. Por exemplo: BOLA - RATO - TATU...

Outras vezes, há duas consoantes e uma vogal na mesma sílaba, como em **CHA**VE - PA**LHA** - **CRA**VO - **PLA**CA ...

Também há palavras escritas com sílabas formadas com uma consoante e duas ou mais vogais: Á**GUA** - **QUEI**JO - **QUI**LO...

Às vezes, o som da sílaba é forte em uma palavra e fraco em outra. Veja: **RA**TO - BA**RA**TA - BA**RRA**CO...

A mesma letra pode ter o som forte ou fraco e até mesmo sons diferentes, parecidos com o som de outras letras: **SA**PO - CA**SA** - FA**ÇO** - PA**SSO** - **HO**TE**L** - **CH**APÉ**U** - **CI**DADE - **SÍ**TIO - **CHI**TA - **XÍ**CARA...

A letra X, por exemplo, tem vários sons diferentes: PRÓ**XI**MO - E**XA**ME - **EX**PLOSÃO - TÁ**XI** - CAI**XA**.

Às vezes, uma vogal sozinha forma uma sílaba e, a letra H não tem som próprio, veja: a-gu-lha - vi-ú-va - a-go-ra - sa-ú-de - ho-ras - hor-ta - Ho-rá-cio - u-nha.

Há muito mais coisas sobre a nossa língua, por isso temos que ler bastante para aprender muito mais!

_____ ///// _____ ///// _____

5. Agora responda:

a) *Quantas letras* há no nosso alfabeto? .....

b) Além das letras maiúsculas e minúsculas, quais os outros *tipos de letras* do alfabeto?
.....

6. Complete:

a) As letras do alfabeto são classificadas de ..... e .....

b) As vogais e as consoantes formam as .....
.....

APÊNDICE 6

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente inquérito, anônimo e confidencial, tem como objetivo recolher informação acerca das percepções dos docentes do ensino fundamental sobre o desenvolvimento da competência de leitura das crianças e adolescentes, nesta etapa da formação acadêmica.
Os dados recolhidos destinam-se, exclusivamente, a um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão/Coordenação Pedagógica, da Universidade Lusófona do Porto.

Obrigada pela sua colaboração

A. Dados Pessoais e Profissionais
Assinale, por favor, com um X a sua resposta e/ou responda por extenso.

1. **Sexo:** ( ) masculino ( ) feminino

2. **Habilitações Acadêmicas:** (até julho de 2012)
( ) Magistério
( ) Licenciatura (Curso:.....
( ) Pós-Graduação (Curso: .....
( ) Mestrado (Área: .....
( ) Cursos de formação continuada: .....

3. **Situação profissional**: ( ) efetivo ( ) contratado

4. **Tempo de serviço**: _____ anos.

5. **Rede de atuação:**( ) pública ( ) privada

6. **Turmas em que atua:**

( ) 1ª série	( ) 2ª série	( ) 3ª série	( ) 4ª série	
( ) Educ. Infantil	( ) 1º ano	( ) 2º ano	( ) 3º ano	( ) 4º ano ( ) 5º ano
( ) 5ª série	( ) 6ª série	( ) 7ª série	( ) 8ª série	
( ) 6º ano	( ) 7º ano	( ) 8º ano	( ) 9º ano	

7. **Disciplina(s) que ministra:**

( ) Língua Portuguesa	( ) Língua Estrangeira	( ) Arte
( ) Redação/Prod. de Textos	( ) Matemática	( ) História
( ) Geografia	( ) Educação Física	( ) Geometria
( ) Desenho Geométrico	( ) Ensino Religioso	( ) Ciências
( )		

B. Dados relativos aos alunos (*Assinale, por favor, com um X a sua resposta .)*

1. Qual é o perfil da maioria dos seus alunos?

1.1. Classe social: ( ) Alta ( ) Média ( ) Média baixa ( ) Baixa
1.2. Disciplinados: ( ) Sim( ) Não ( ) Às vezes
1.3. Aprendem com facilidade: ( ) Sim( ) Não ( ) Às vezes
1.4. Acompanhamento familiar: ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

C. Em relação às práticas de leitura

Assinale, por favor, com um X a sua resposta e/ou responda por extenso.

1.**Com que frequência utiliza asseguintes estratégias diferenciadas de leitura?**

Estratégias de leitura	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Ativação de conhecimentos prévios			
2. Identificação de elementos paratextuais (título, capa, ilustração…)			
3. Levantamento de hipóteses de leitura			
4. Verificação de hipóteses de leitura			
5. Estudo de vocabulário novo			
6. Desenvolvimento da consciência fonológica			
7. Familiarização do aluno com diversos tipos de textos: narrativo, descritivo, dissertativo...			
8. Familiarização do aluno com a diversidade de gênero textual			
9. Construção do significado durante a leitura através de inferências, previsões e sintetização			
10. Aplicação de estratégias de leitura diversificadas: oral, silenciosa, oral dirigida, silenciosa dirigida, dramatizada...			
11. Treino sistemático de atividades de leitura e compreensão textual, em sala de aula e extra-classe			
12. Concretização de atividades de leitura com estratégias diferenciadas de interpretação textual.			

2. Quais as principais dificuldades relativas aos alunos do Ensino Fundamental, de meios socioculturais populares e marginalizados?

a. ( ) Falta de conhecimentos linguísticos e textuais
b. ( ) Falta de um ambiente familiar que favoreça a leitura
c. ( ) Dificuldades de compreensão do vocabulário e falta de letramento
d. ( ) Falta de acompanhamento familiar
e. ( ) Falta de participação na escolha de temas do seu interesse
f. ( ) Falta de atividades que os motivem
g. ( ) Outra. Qual?.....

3.Na sua opinião, a aplicação de estratégias diferenciadas possibilita a aquisição de habilidades mínimas de leitura?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca

Justificativa:.....
.....
.....

4. Que estratégias podem, através de treino sistemático, melhorar os resultados da compreensão da leitura dos alunos do Ensino Fundamental?

Estratégias	Sempre	Às vezes	Nunca
1. Treino de iferentes tipos de leitura em aula			
2. Compreensão da leitura antes, durante e após o ato de			
3. Aprofundamento da temática de textos			
4. Inferências sobre o texto			
5. Relação da informação lida com outros			
6. Treino de tipologias textuais			
7. Identificação do tema central e aspetos acessórios			
8. Interligação entre leitura e escrita			
9. Análise e reflexão sobre a língua			
10. Construção progressiva da identidade do aluno-leitor			

5. Considera que o treino sistemático da leitura promove a melhoria do aproveitamento escolar de alunos de meios socioculturais populares e marginalizados?
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

Justifique sua resposta:.....
.....

6. Como ocorre a avaliação formal da compreensão de leitura dos seus alunos?

a.( ) Leioa prova, em voz alta, explicando minuciosamente o que requer cada questão da interpretação do(s) texto(s)
b.( ) Não leio a prova, deixo que os alunos compreendam o que requer cada questão da interpretação do(s) texto(s)
c.( ) Recolho, corrijo e devolvo
d.( ) Recolho, corrijo, devolvo e comento as dificuldades percebidas pelos alunos
e.( ) Recolho, corrijo, devolvo, comento as dificuldadess e proponho a reescrita
f.( ) Não tenho tempo de corrigir os textos dos alunos
g.( ) Em sala de aula não há tempo de rever as avaliações com os alunos
h.( ) Outra. Qual?.....

7. Que tipo de atividades avaliativas mais aplica?
a.( ) Apenas objetivas
b.( ) discursivas
c.( ) Objetivas e discursivas
d.( ) Objetivas, discursivas e orais
e.( ) Atividades em duplas
f.( ) Atividades em grupos (de 4-5 alunos)
g.( ) Outra. Qual?.....

D. Em relação à ação supervisiva docente

Assinale, por favor, com um X a sua resposta e/ou responda por extenso.

1. Na escola em que atua, quem mais se empenha na formação do aluno leitor?

a.( ) O professor de Língua Portuguesa
b.( ) Todos os professores
c.( ) O professor de Redação / Produção Textual
d.( ) Alguns professores
e.( ) A equipe gestora
f.( ) De modo geral, não percebo esse empenho
g. ( ) Outro. Qual?.....

2. Que métodos e estratégias supervisivas aplica com frequência no ensino da leitura e escrita?

a. () Trabalho reflexivo de planejamento entre docentes
b. ( ) Gestão flexível dos conteúdos curriculares
c. ( ) Dinâmica de grupo aluno-aluno
d. ( ) Trabalho colaborativo professor-aluno
e. ( ) Trabalho interdisciplinar em todas as disciplinas
f. ( ) Projetos de leitura em sala de aula
g. ( ) Projetos de leitura família – escola
h. ( ) Desconheço um método de trabalho eficiente
i. ( ) Outro. Qual?.....

3. Considera que a ação supervisiva docente promove a melhoria dos resultados na compreensão da leitura, de alunos do Ensino Fundamental?

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

Justifique:.....
.....
.....

4. **Na sua opinião, a formação inicial e contínua têm influênciana sua prática pedagógica?**

( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

Justifique:.....
.....
.....

Obrigada pela sua colaboração!