

LAURICÉA FRANCISCO DA SILVA

**LEITURA E ESCRITA: LENDO O (IN)VISÍVEL E
ESCREVIVENDO A CIDADANIA**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

LAURICÉA FRANCISCO DA SILVA

**LEITURA E ESCRITA: LENDO O (IN)VISÍVEL E
ESCREVIVENDO A CIDADANIA**

Dissertação apresentada 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.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

“A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar este desafio é num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.”

Martins e Silva (1999, p.49)

DEDICATÓRIA

À minha mãe Maria de Lourdes da Conceição da Silva (*in memorian*), mesmo sendo analfabeta entendia que a chave para o exercício da cidadania é a leitura e a escrita.

Aos meus irmãos Eliane, Lindinalva, José Antônio, Maria do Carmo e Elaine, aos quais suponho que pude dá o exemplo proposto por nossa mãe.

Aos meus sobrinhos Roselane, Raíssa, Larissa, Maiára, Laís, Heitor, Mirella e Erlane, que tais escritos sirvam de desenvolvimento intelectual e pessoal para vossas vidas e gerações futuras desta prole.

Ao meu esposo, João Monteiro do Nascimento.

A Raul Ribeiro da Costa e Irene Cabral Nunes, os quais fazem parte da história da minha vida, com quem convivi durante a minha juventude.

A todos os leitores que, por curiosidade ou por aprendizado, possam desvendar este texto, em busca de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sobretudo a Deus supremo, razão da minha existência e do meu intelecto.

Muitas pessoas revelaram-se inesquecíveis, ao longo do percurso de conhecimento, experienciado na minha vida profissional e pessoal.

Começo por agradecer aos Coordenadores do Curso e a todos os professores do Curso do mestrado. De maneira muito especial, agradeço à professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, minha orientadora, pelo grande incentivo, paciência e persistência, sempre me incentivando a descobrir novas possibilidades, com sua sabedoria e compreensão, durante a realização das etapas deste trabalho.

Agradeço a todos os meus colegas, da turma seis do mestrado, por termos saboreado da mesma fonte, e de maneira especial a Márcia Henrique, Maria José de Queiroz, Hellen-Kelly Vieira, Polliana Barboza, Vera Fernandes e Givaldo Junior.

Agradeço a todo o corpo docente e discente da escola em que se realizou a pesquisa, nas pessoas das professoras Cleonice Pimentel de Sousa e Rosevânia Abreu, e, de modo especial, a todos que participaram, subsidiando a eficácia dessa pesquisa.

Em retrospectiva, agradeço aos professores que contribuíram para a minha formação, desde o infantil, na pessoa da professora Izete Correia Pereira, ao ensino fundamental I, com a professora Glaucemar Monteiro de Souza, lembrando ainda, no ensino fundamental II, a professora Irene Cabral Nunes, e, no ensino médio, a professora Meirilane Rufino dos Santos Pimentel Castro. Na graduação, meus sinceros agradecimentos ao professor Osvaldo de Matos e Silva.

Agradeço a minha mãe, Maria de Lourdes da Conceição da Silva (*in memoriam*), que me impulsionou a ser alguém na vida, através da leitura e da escrita, bem como agradeço aos meus irmãos e sobrinhos.

Finalmente, agradeço ao meu esposo, João Monteiro do Nascimento, pela paciência e compreensão que revelou, ao longo deste trabalho.

RESUMO

Atualmente, a aprendizagem da leitura e escrita é considerada fundamental, para integração do indivíduo na sociedade. O presente estudo tem como objetivo relacionar as concepções dos professores e alunos, sobre a importância da leitura e escrita, para o exercício da cidadania, com a concretização de atividades de ensino e aprendizagem que valorizem a função social da linguagem, em sala de aula, no Ensino Fundamental II, no município de Pedras de Fogo- PB. Utilizando uma abordagem qualitativa, os docentes foram consultados por meio de entrevista estruturada, de forma a investigarmos as concepções dos professores sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, numa perspectiva de educação para a cidadania. Por sua vez, foi ainda aplicado um inquérito por questionário, a alunos do Ensino Fundamental II fase, possibilitando o cruzamento com as opiniões dos docentes, assim como uma análise comparativa dos resultados obtidos, em ambos os instrumentos de recolha de dados. Os resultados mostram que os alunos e professores convergem no mesmo entendimento. É visível a importância conferida à motivação, tanto em sala de aula, quanto em ambiente familiar, pois influencia as atividades de leitura e escrita. Além disso, os professores reforçam o trabalho colaborativo entre docentes de todas as disciplinas e áreas curriculares, no que concerne o aperfeiçoamento de competências comunicativas. Uma última vertente, previamente referenciada, tem a ver com a colaboração entre a escola e família, porquanto ambas são instituições percebidas como responsáveis pela promoção dessas competências comunicativas, fundamentais para aperfeiçoar a cidadania, transformando os estudantes em cidadãos informados e ativos.

Palavras-chave: Leitura, escrita, aprendizagem, Escola, cidadania.

ABSTRACT

Currently, learning to read and write is considered essential for integration of the individual in society. This study aims to relate the views of teachers and students, relating the importance of reading and writing, to the exercise of citizenship, with the implementation of teaching and learning activities that enhance the social function of language in classroom, in a Secondary School, in Pedras de Fogo town. Using a qualitative approach, the teachers were consulted through a structured interview, in order to investigate teachers' views about teaching and learning how to read and write, in an education for citizenship. In turn, it was also applied a questionnaire to elementary school students of II phase, allowing the crossing with teachers' opinions, as well as a comparative analysis of the results, obtained in both instruments used to collect data. The results show that students and teachers converge on the same understanding. It is visible the importance given to motivation, both in the classroom and in households, since it influences reading and writing activities. Moreover, teachers reinforce the collaborative work between teachers of all disciplines and subject areas, regarding the improvement of communication skills. One last aspect, previously referenced, has to do with the cooperation between school and family, as both are perceived as institutions responsible for promoting these communicative skills, which are essential to enhance citizenship, by turning students into informed and active citizens.

Key-words: Reading, writing, learning, School, citizenship.

ABREVIATURAS E SIGLAS

p. – página

pp. – páginas

art. – Artigo

cf. - Conforme

cap. - Capítulo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

IPM – Instituto Paulo Montenegro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PB - Paraíba

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PE- Pernambuco

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PROFAE - Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem

Prof. - Professor

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão do Jovem

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	14
A Escolha do Tema.....	15
A Questão de Partida.....	16
Os Objetivos.....	16
A Metodologia.....	17
Organização do Estudo.....	18
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
CAPÍTULO I – LITERACIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA	20
1. LITERACIA, ANALFABETISMO E LETRAMENTO	20
1.1. Conceito de Literacia.....	20
1.2. Conceito de Analfabetismo Funcional	22
1.3. Evolução da Literacia e do Letramento no Brasil.....	25
2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	29
2.1. Conceito de Cidadania.....	29
2.2. Relevância Social da Leitura e da Escrita	32
CAPÍTULO II – CAMINHOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	35
1. LÍNGUA E LINGUAGEM	35
2. CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA.....	37
2.1. Conceito de Competência	37
2.2. Conceito de Leitura.....	38
2.3. Conceito de Escrita.....	40
2.4. Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita.....	41
3. ENQUADRAMENTO DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	43
3.1. Currículo e Ensino e Aprendizagem da Leitura	43
3.2. Etapas da Leitura no Ensino Fundamental	44
3.3. Maturidade do Leitor e Níveis de Leitura	45
3.4. Currículo e Ensino-Aprendizagem da Escrita.....	48

3.5. Escrita e Alfabetização no Ensino Fundamental	49
3.6. Aspectos Processuais da Aprendizagem Cognitiva da Escrita	51
4. O PAPEL SUPERVISIVO DO PROFESSOR DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	54
4.1. Conceito de Supervisão	54
4.2. O Professor como Supervisor e Mediador do Aperfeiçoamento da Língua	57
PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	61
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO	62
1. Problemática.....	62
2. Questão de Partida.....	63
3. Objetivos.....	63
4. Opções e Estratégia Metodológica	64
5. Fontes e Instrumentos de Recolha de Dados	65
5.1. O Inquérito por Entrevista.....	67
5.2. O Inquérito por Questionário	68
6. Contextualização do Estudo	69
7. População e Sujeitos da Pesquisa.....	69
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	71
1. Inquérito por Entrevista aos Professores	71
1.1. Caracterização dos Entrevistados	72
1.2. Análise Categorical das Entrevistas.....	73
2. Inquérito por questionário aos Alunos.....	89
2.1. Identificação	89
2.2. A Leitura e Escrita.....	90
CONCLUSÕES.....	101
Da Escolha do Tema à Concretização do Estudo.....	102
Por uma Cidadania Fundada numa Concepção Social da Língua.....	104
BIBLIOGRAFIA.....	106
APÊNDICES.....	i
APÊNDICE I: GUIÃO DE INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II FASE	ii

APÊNDICE II: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS A PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II FASE	iv
APÊNDICE III: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	xiv
ANEXOS.....	xvii
ANEXOS I: OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO.....	xix

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de Analfabetismo por Região.....	27
Gráfico 2 – Sexo dos Alunos.....	89
Gráfico 3 – Gosto pela Leitura	90
Gráfico 4 – Gosto pela Escrita	91
Gráfico 5 – Importância da Leitura e da Escrita	94
Gráfico 6 – Local onde Estudava quando aprendeu a ler e Escrever.....	94
Gráfico 7 – Motivação para leitura de textos literários e não literários.....	96
Gráfico 8 – Motivação para a escrita de diversos gêneros de texto	96
Gráfico 9 – Importância da leitura e escrita para a cidadania.....	98
Gráfico 10 – Contribuição da escola para o desenvolvimento da cidadania dos alunos.....	99
Gráfico 11 – O Contrato de leitura como estratégia de motivação	99

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do Indicador do Alfabetismo Funcional	26
Tabela 2 – Pessoas sem Instrução ou com Menos de Um Ano de Estudo	28
Tabela 3 – Caracterização dos entrevistados	72
Tabela 4 – Concepção de leitura predominante no Ensino Fundamental	73
Tabela 5 – Concepção de escrita predominante no Ensino Fundamental.....	75
Tabela 6 – Práticas de aperfeiçoamento da leitura e escrita	76
Tabela 7 – Planejamento das atividades de leitura e escrita.....	78
Tabela 8 – Motivação e leitura de textos literários e não literários	79
Tabela 9 – Atividades do processo de escrita.....	81
Tabela 10 – Papel da família no aperfeiçoamento da leitura	82
Tabela 11 – Transversalidade curricular do aperfeiçoamento da leitura e escrita	84
Tabela 12 – Importância da leitura e escrita na formação para a cidadania	85
Tabela 13 – Evolução do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos últimos dez anos	87
Tabela 14 – Motivos de gostar de ler	90
Tabela 15 – Motivos de não gostar de ler	90
Tabela 16 – Motivos de gostar de escrever	92
Tabela 17 – Motivos de não gostar de escrever.....	92
Tabela 18 – Preferências de leitura	93
Tabela 19 – Momentos de leitura que marcaram a trajetória como leitor	95
Tabela 20 – Motivos da falta de domínio da leitura e escrita no final do Ensino Fundamental	97

INTRODUÇÃO

“Quando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas”.

Mata (2008, p. 66)

A leitura e a escrita constituem fatores fundamentais, para a inserção do ser humano na sociedade atual. O ato de ler pode fornecer ao leitor acesso às informações, à ampliação do vocabulário e ao desenvolvimento da criticidade. Além disso, motiva o interesse pelo conhecimento sobre assuntos variados e impulsiona as relações sociais, em comunidade. Em consonância com Freire (2008), acreditamos que a leitura deve ser um ato crítico e reflexivo, não podendo ser identificado, simplesmente, como a decodificação da palavra escrita. Entendemos que a compreensão e a significação de todo texto só acontecerá se houver uma leitura entrelaçada com a percepção do contexto, ao qual o sujeito pertence, enquanto membro de uma comunidade.

Na história da educação, percebemos que, em todas as épocas, a escola foi seletiva, configurando-se como um privilégio de poucos (Saviani, 2008). As sociedades sempre excluíram os que consideravam “inferiores”. Durante muito tempo, pobres, mulheres, escravos, imigrantes, deficientes, e outros grupos minoritários tiveram seu acesso negado à educação formal, por serem considerados inaptos ou não merecedores de fazer parte da sociedade. Foram excluídos, também, aqueles que abandonaram cedo a escola, por apresentarem dificuldades em acompanhar o modelo de escola implantado, por serem indisciplinados, ou por necessidade de trabalhar, para ajudar no sustento da família. Deste modo, verificava-se, pois, a primazia de uma escola antidemocrática e excludente.

Apenas recentemente tem havido um maior empenho em universalizar a educação, de forma a torná-la acessível e integradora de todos os alunos, apesar da sua heterogeneidade social e cultural, numa perspectiva de escola inclusiva (Alarcão, 2007; 2001). Neste enquadramento, as competências de leitura e escrita emergem, processualmente, como condição de sucesso e qualidade educativa, porquanto são transversais a todo o currículo, atravessando diversas áreas de saber (Kleiman, 2008).

A Escolha do Tema

Neste estudo, interligamos a leitura e escrita com a educação para a cidadania. Esta é uma questão pertinente, no espaço escolar, visto que a aquisição e o aprofundamento, de competências de leitura e escrita, não se baseiam só na sustentabilidade do aluno na escola, mas também em toda sua vida social, dado que a linguagem oral e escrita permeiam as relações interpessoais. O cidadão adquire seus direitos e cumpre seus deveres através da conscientização, a qual se adquire mediante a leitura e a escrita.

A nível de convivência familiar, sempre ouvimos mamãe lamentar-se por ser analfabeta, indagando a falta da leitura e escrita na sua vida, dando relevância à importância das mesmas, na vida do cidadão. Tais argumentos levaram-nos a acreditar que as competências comunicativas são essenciais, para o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim sendo, durante o curso de graduação em História, realizado na Faculdade de Formação de Professores de Goiana-PE, fomos adquirindo uma conscientização maior, na luta pelos direitos do cidadão. Direitos estes ocultos, na sociedade, por muitos não terem o conhecimento, que advém do domínio da leitura e escrita (Colomer, 2003).

Como educadora, presenciando debates, seminários, capacitações, compreendendo experiências e analisando práticas, foi emergindo uma preocupação com o sucesso educativo dos alunos. Presentemente, nas escolas, procurando alternativas, métodos e processos diferenciados de ensino-aprendizagem, muitos educadores e educandos continuam sem reagir aos desafios, no cotidiano da sala de aula. O aumento e a versatilidade de informações e conhecimentos dificultam, por vezes, um ensino centrado no jovem, valorizando as práticas sociais e seu valor como cidadão (Roldão 2003).

Como orientadora do PROFAE (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem), PROJOVEM URBANO e Ensino Fundamental II fase, percebemos a importância dada à ação do saber do educando, através da leitura e da escrita, como base de sustentação do sucesso escolar e, conseqüentemente, alavanca para a auto-estima e integração social, em comunidade.

Neste sentido, podemos reportar ao pensamento de Freire (2008, p. 11), quando este pedagogo afirma que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Linguagem e realidade interligam-se dinamicamente. A compreensão do texto, a ser alcançada após uma leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Assim, justificamos a escolha deste objeto de estudo pela atualidade da “leitura e escrita”, uma área relevante, atualmente, em todas as esferas da educação. Tanto na vida pessoal, como na vida acadêmica e profissional, esta temática tem sido cada vez mais

investigada e discutida. Há ainda a acrescentar a frequente dificuldade e desmotivação, referente à leitura e à escrita, por parte de muitos educandos, o que deveras nos inquieta, levando-nos a querer analisar esse aspecto da realidade escolar brasileira.

Por isso, a pesquisa parte do pressuposto de que as práticas de leitura e escrita são fatores fundamentais, para o desenvolvimento de habilidades sociais do indivíduo, proporcionando-lhe um melhor entendimento de seu meio, na construção de sua identidade e no convívio com uma realidade multicultural.

Assim, o estudo visa contribuir para uma reflexão sobre estratégias de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos discentes. Interessa uma proposta de educação centrada na participação social, com a finalidade de capacitar os alunos a participar, efetivamente, da sociedade, melhorando seu nível educativo e fortalecendo seus valores democráticos, no respeito pela diversidade cultural. Desta maneira, será possível contribuir, significativamente, para a igualdade de oportunidades e eliminação da discriminação social, em prol de uma sociedade mais justa.

A Questão de Partida

A pesquisa que se propõe tem, por base, uma situação-problema. Em concordância, enunciamos a questão de partida, que direcionará o estudo:

- Até que ponto as concepções de professores e alunos, sobre a importância da leitura e da escrita, para o exercício da cidadania, influenciam as práticas de ensino e aprendizagem, no Ensino Fundamental II, no município de Pedras de Fogo?

Os Objetivos

Com o intuito de responder à questão de partida, definimos alguns objetivos, geral e específicos. Temos por **objetivo geral**:

- Relacionar as concepções dos professores e alunos, sobre a importância da leitura e escrita, para o exercício da cidadania, com a concretização de atividades de ensino e aprendizagem que valorizem a função social da linguagem, em sala de aula, no Ensino Fundamental II, no município de Pedras de Fogo.

Em consonância com o objetivo geral, foram definidos alguns **objetivos específicos**, que a seguir se enumeram:

- Analisar o processo de aquisição da leitura e da escrita;
- Caracterizar aspectos motivadores, que geram hábitos de leitura e escrita dos alunos, incentivados pelos professores;

- Caracterizar práticas de leitura, que valorizem a função social da linguagem;
- Analisar práticas de leitura e escrita que facilitem o processo de interpretação, formando jovens críticos e intervenientes como cidadãos;
- Relacionar as percepções dos professores sobre leitura, escrita e cidadania, com a metodologia de ensino-aprendizagem adotada nas práticas.

A Metodologia

De acordo com a questão de partida e os objetivos delineados, optou-se por desenvolver uma pesquisa predominantemente qualitativa. Esta abordagem pode proporcionar uma análise aprofundada de concepções e práticas, na área educacional, oportunizando uma visão mais ampla e pormenorizada do cotidiano escolar. Desta forma, poderá revelar-nos as percepções subjetivas dos sujeitos de pesquisa, a observar e a analisar, a partir do conhecimento teórico do investigador, sistematizado na revisão da literatura. De acordo com Richardson (1999, p., 26): “O método científico fundamenta-se na observação do mundo que nos rodeia. (...) devemos aprender a observar de maneira mais aberta possível, para que possamos questionarmo-nos sobre o que, porque e como são os fenômenos”.

O estudo será realizado num Colégio Municipal, localizado no município de Pedras de Fogo – PB. Os instrumentos, usados para coleta de informações, sobre o tema proposto, serão o inquérito por entrevista estruturada a professores e um inquérito por questionário a alunos, usando, maioritariamente, questões abertas.

Na pesquisa, iremos entrevistar oito docentes do Ensino Fundamental II, averiguando as concepções dos mesmos sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, numa perspectiva de educação para a cidadania. A entrevista é salientada, por Oliveira (2007, p.58), como um “excelente instrumento de pesquisa”, por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrição detalhada. A entrevista pressupõe um cuidadoso planejamento da coleta de dados, através de guião de entrevista, com posterior análise categorizada (Idem). Por sua vez, o inquérito por questionário, com algumas questões fechadas, mas predomínio de questões abertas, foi selecionado a fim de inquirir as percepções de um maior número de participantes, em simultâneo (Tuckman, 2000). O mesmo foi aplicado a sessenta alunos do Ensino Fundamental II, possibilitando o cruzamento com as opiniões dos docentes e uma análise comparativa dos resultados obtidos, em ambos os instrumentos de recolha de dados.

Organização do Estudo

O trabalho que se apresenta contempla duas partes. A primeira corresponde à fundamentação teórica e a segunda à fundamentação empírica.

No primeiro capítulo, faremos um delineamento dos conceitos de *literacia*, analfabetismo funcional e letramento no Brasil, destacando a evolução da literacia e do letramento, no contexto brasileiro. A questão da cidadania e da educação linguística serão igualmente abordadas, considerando a relevância social da leitura e da escrita.

No segundo capítulo, tratamos dos caminhos do ensino aprendizagem da leitura e da escrita, ressaltando aspectos da língua e linguagem, enfatizando a centralidade das competências comunicativas e dando destaque aos conceitos de competência, leitura e escrita. O desenvolvimento das competências de leitura e escrita, no Ensino Fundamental, será perspectivado tendo em conta o currículo e etapas processuais da leitura e escrita, no Ensino Fundamental, a maturidade do leitor e níveis de leitura e a alfabetização, no Ensino Fundamental. Analisamos ainda o papel supervisor do professor de leitura e escrita no Ensino Fundamental, tal como o conceito de supervisão, descrevendo algumas características do professor, como supervisor e mediador do aperfeiçoamento da língua.

No capítulo terceiro, focamos a metodologia selecionada, incluindo a problemática da pesquisa, a abordagem metodológica qualitativa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, nomeadamente entrevistas estruturadas a professores e inquérito por questionário a alunos, e ainda a escolha dos sujeitos participantes.

No capítulo quarto, empreendemos a apresentação dos dados coletados e respectiva análise, quer quanto à entrevista aos professores, quer quanto ao inquérito por questionário aos alunos do Ensino Fundamental II Fase.

Por último, apresentamos as Conclusões, seguindo-se a Bibliografia, com os autores citados ao longo do texto, os Apêndices e Anexos.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – LITERACIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

“Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, e se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”.

Lerner (2008, p. 73)

1. LITERACIA, ANALFABETISMO E LETRAMENTO

1.1. Conceito de Literacia

Uma Educação de qualidade, adequada ao presente, pressupõe conhecer o mundo em que vivemos e compreender a sua lógica de mudança. Neste entendimento, a literacia, enquanto capacidade de apreender e interpretar a realidade, condiciona todo o nosso dia a dia. A literacia é, por sua vez, condicionada pelos nossos conhecimentos, valores e comportamentos, vividos em sociedade, bem como pelo sistema de ensino. Ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tem-se revelado condição insuficiente, para responder adequadamente às demandas da sociedade. Há alguns anos, bastava que uma pessoa soubesse assinar o nome, para se considerar alfabetizada, mas, atualmente, ler e escrever, de forma mecânica, não garante uma interação plena, com os tipos e géneros de textos, que circulam na sociedade.

Devido a essas circunstâncias, o termo literacia ganhou novos significados, que vão além do ler e escrever, considerando ser necessário interagir com a leitura e a escrita, dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade. Neste sentido, Benavente (1996, p. 61) afirma que “apenas ser capaz de ler não é suficiente para definir a literacia no contexto social da informação que encontramos”. Sendo assim, o conceito de literacia engloba vários sentidos, que podem ser aplicados a situações como “a dependência da informação na nossa sociedade, para praticar hoje os actos mais simples, desde pagar uma factura a tomar o transporte certo, para se atingir determinado destino ou objetivo” Moura (2008, p. 1). Este autor refere-se a atos que até podemos considerar básicos, mas para os quais os cidadãos precisam de competências. E é esta vertente da literacia, essencial à maioria da população, que deve ser incentivada e aprofundada, em contexto formal de aprendizagem.

Assim sendo, o termo *literacia* evoluiu, desde os tempos em que foi utilizado, para referir, unicamente, o processo de alfabetização, com aquisição de outras vertentes, mais além da simples capacidade de ler e escrever.

“Se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a *literacia* – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas, de leitura, de escrita e de cálculo (...)) define-se então *literacia* como: as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos) de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Benavente, 1996, p.4).

A *literacia* abarca, deste modo, a capacidade de obter e perceber a informação, em diferentes suportes. A sua definição “vai além da mera compreensão e descodificação de textos, para incluir um conjunto de capacidades de processamento de informações, que os adultos usam na resolução de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais” (Idem, p. 6). Essas capacidades, associadas a novas tecnologias de informação e de comunicação, exigem uma maior amplitude do conceito de *literacia*. Segundo Freire (2005), nas últimas décadas do século passado, surgiram alguns movimentos, apelando a um ensino destinado a todos os alunos, e à necessidade de promover uma maior *literacia* científica. Nestes termos, o conceito de *literacia*, se, por um lado, se refere à capacidade de ler e escrever, por outro, quando associado ao conhecimento, referencia a aprendizagem e a educação (Barrera & Maluf, 2003).

Para Pedrosa (2008, p.115), “a *literacia* é o abrir de caminho para se dispor das condições de cidadania plena, de capacidade para escolher o que se quer ser e fazer na vida, de participar nas comunidades e aprender pela vida fora”. Tal definição é concordante com a opinião de Freire (2008), ao designar a leitura da palavra e do mundo, adentrando uma conscientização transformadora e libertadora.

Entretanto, o conceito de *literacia* torna-se cada vez mais importante, perante a nossa sociedade, em constante mudança e evolução. Destarte, “a existência humana é uma tarefa permanente de ‘leitura’ da vida: ‘ler’ a vida é escrever e reescrever o mundo” (Rosa, 2008, p.107). Entendemos, dessa maneira, que viver é compreender a vida e o que ela significa, compreendendo o mundo de forma crítica e consciente.

Segundo Vieira (2007), atualmente pretende-se formar cidadãos informados, capazes de participar em debates científicos, atentos às causas e consequências inerentes ao conhecimento, bem como à sua aplicação, no cotidiano. Percebemos que a sociedade requer cidadãos capazes e qualificados. Contudo, essa não é a realidade, na atualidade. Talvez, futuramente, essa procura se concretize, quando a Escola formar cidadãos com as capacidades e competências necessárias para enfrentarem o futuro, de acordo com sua

formação profissional. Para Freire (2005), estes movimentos e toda a reflexão e discussão que proporcionam, levam a um repensar dos currículos, de modo a adequá-los às sociedades de informação e comunicação em que vivemos. Assim sendo, surgem novas formas de literacia, tal como destacado por Baker (2010, pp. 9-10):

“Existe atualmente um conjunto de perspectivas teóricas a partir das quais se pode abordar o conceito de literacia, socioculturais e semióticas, entre outras, englobando distintos parâmetros de operacionalização, de acordo com as áreas de conhecimento em que se enquadram e que têm em comum aspectos que interligam a literacia e a tecnologia”.

Por isso, hoje em dia, é possível falar-se de literacias, e não apenas de literacia, no singular, muitas vezes entendida redutoramente. Numa perspectiva mais contemporânea, não há uma, mas diversos tipos de literacia.

“O conceito de literacia inclui a literacia informática, a literacia da informação e a literacia visual. Por outras palavras, os adultos letrados devem ser capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes. Além do mais compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para a usar quando necessária. Literacia significa saber como aprender”(Stripling, 1992, p. 12).

Desta forma, a literacia assume um papel, cada vez mais importante, em sociedade, devendo ser adquirida e aprofundada em instituições educativas.

1.2. Conceito de Analfabetismo Funcional

Tradicionalmente, utiliza-se o termo “analfabeta” para designar uma pessoa iletrada. O termo, literalmente, designa uma pessoa que não conhece o alfabeto, e por isso, não sabe ler e escrever. Nico (2009, p.72) entende que “a análise do problema do analfabetismo está, sempre, encarado numa determinada estrutura económica, social e política e poderá decorrer de um conjunto de fatores, que poderão contribuir, para uma maior ou menor prevalência desse problema”. Para melhor clarificar este entendimento, Esteves (1995, pp. 8-9) aponta alguns desses fatores:

- “(i) O índice de desenvolvimento económico dos países, o que é verificável, comparando as taxas de analfabetismo por região;
- (ii) Políticas assumidas em matéria de educação de adultos;
- (iii) A ausência de motivação das pessoas para a educação;
- (iv) As questões religiosas e culturais”.

Desde os anos 80, que os países industrializados (mais desenvolvidos) constatarem a existência de uma nova concepção de analfabetismo. Esta designação, que era apenas conotada com os países menos desenvolvidos, passou a incluir no seu referencial de análise

indivíduos que, tendo aprendido a ler e a escrever, não são capazes de traduzir e aplicar essas capacidades, nas situações em que a sociedade, agora mais exigente sob o ponto de vista técnico e profissional, exige competências de compreensão, análise e aplicação. Surgiu, deste modo, o conceito de **analfabetismo funcional**.

Diante deste entendimento, Nico (2009, p.77) explicita que, “sendo as condições laborais mais exigentes, torna-se necessário dotar os indivíduos de competências nos diferentes domínios da literacia (científica, digital, econômica, tecnológica, numérica, linguística,...), para que estes possam adaptar-se às alterações constantes do mercado do trabalho”. Tendo em vista tais exigências, percebe-se a necessidade de aprofundar as competências de crianças e jovens, em situação escolar.

Para Campos (2002, p.7), “o analfabetismo funcional é a incapacidade da pessoa compreender a palavra escrita. Ela consegue ler, mas não entende o que aquilo significa”. O Instituto Paulo Montenegro – IPM – é a principal autoridade que mede o analfabetismo funcional no Brasil. O referido Instituto mantém um programa chamado INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – que alerta para a dimensão e efeitos deste problema, nas instituições nacionais. O IPM (2005, p.12) apresenta a seguinte definição:

“É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões: no âmbito comunitário, no universo do trabalho e da política, por exemplo”.

Entretanto, as autoras Soares (2008) e Scliar-Cabral (2007) concordam com a ideia de que os indivíduos, considerados analfabetos funcionais, conseguem ler e escrever, mas não conseguem extrair a informação, na sua plenitude. Essa impossibilidade resulta no enfraquecimento do processamento das informações colhidas, adentrando na possibilidade da exclusão do indivíduo, em diversos grupos sociais, incluindo trabalho, escola e política, entre outros.

O Instituto Paulo Montenegro - IPM (2001, p.3) alerta quanto a:

“O conceito de analfabetismo vem sofrendo revisões nas últimas décadas. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção do conceito de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerado alfabetizado funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo a se desenvolver ao longo da vida”.

De forma semelhante, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) em 1978, definiu os analfabetos funcionais como pessoas que são

capazes de ler e escrever coisas simples, no entanto não têm habilidades para viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Lêem textos, mas não os compreendem totalmente e não ultrapassam as operações básicas dos números.

Considerando mais um contributo, registrado pelo Instituto Paulo Montenegro (2011), o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) define o analfabetismo funcional, no Brasil, do seguinte modo: é analfabeta funcional a pessoa que declara possuir menos de quatro anos completos de escolaridade. Botelho (2014) afirma: “Eles sabem ler, escrever e contar, chegam a ocupar cargos administrativos, mas não conseguem compreender a palavra escrita. Bons livros, artigos e crônicas, nem pensar”. Na prática, não desenvolvem uma consciencialização linguística, capaz de torná-los leitores e escritores competentes da língua, como realçam diversos autores (Barrera & Maluf, 2003; Bronckart, 1999; Cabral, 2004; Cassany, 2002, Moreira 2006).

Conforme divulgação feita pelo PNAD (2012) – (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) e pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o número de analfabetos caiu no Brasil, mas o percentual de pessoas, com menos de quatro anos de estudo, permaneceu igual. Embora o número de analfabetos tenha diminuído, de 2009 para 2011, o percentual de pessoas analfabetas funcionais permaneceu, nesse período.

Como o número de anos de estudo, completados ou não por uma pessoa, é um dado muito relativo, sentiu-se a necessidade de construir instrumentos específicos, a fim de identificar e medir o analfabetismo, independentemente do grau de escolaridade. Assim, face à diversidade do analfabetismo existente no Brasil, o INAF (2011) define quatro níveis de conhecimento, numa classificação tipológica que se sintetiza:

- ✓ **Analfabetismo:** corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples, que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela consiga ler números familiares (números de telefone, preços, e outras informações);
- ✓ **Nível Rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita, em textos curtos e familiares (como por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais, e ainda realizar operações simples, como manusear dinheiro para pagamento de pequenas quantias ou aplicar medidas de comprimento, usando a fita métrica;
- ✓ **Nível Básico:** as pessoas, classificadas neste nível, podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram,

no entanto, limitações, quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

- ✓ **Nível Pleno:** classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições, para compreender e interpretar textos em situações usuais. Leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculos de área, além de serem capazes de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Transpondo esta classificação para o contexto educativo (Scliar-Cabral, 2007; 2003), os alunos, que se situam nos níveis analfabetos e rudimentares, são considerados analfabetos funcionais e os que encontram nos níveis básicos e plenos são classificados como funcionalmente alfabetizados.

1.3. Evolução da Literacia e do Letramento no Brasil

No Brasil, os estudos da literacia/letramento iniciaram-se, efetivamente, na segunda metade da década de 1980. A área do conhecimento, pioneira nesses estudos, foi a Linguística Aplicada (Amor, 2003; Barrera & Maluf, 2003; Adams, 1998). Hoje, contudo, literacia/letramento é assunto de debate em diversas outras áreas, como Educação, Antropologia, História e Sociologia (Canário, 2005; Cassany, 2002).

Seguindo as tradições americanas e europeias, especialistas da Educação e professores, no Brasil, começaram a perceber que, embora escolarizadas, as pessoas podem não saber fazer uso de seu conhecimento de leitura e escrita, para comunicar com sucesso em suas interações sociais e profissionais. Assim, o Brasil entra na discussão internacional, incluindo, para tanto, um item novo em seu léxico, a palavra **letramento**, cunhada no Brasil, em 1986 (Kleiman, 1995).

De acordo com o INAF (2011), o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61%, em 2001, progredindo para 73%, em 2011. Todavia, apenas 1, em cada 4 brasileiros, domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetização Funcional (INAF), lançaram mais uma edição da pesquisa (INAF, 2011), que completa uma década. Os resultados mostram que, durante os últimos 10 anos, houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar, bem como um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No

entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Tabela 1 - Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional

	População de 15 a 64 anos (em %)						
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos Funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
Base	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF (Brasil, 2001-2011, p.6).

Na tabela anterior, os resultados, até 2005, são apresentados por meio de médias móveis, de dois em dois anos, de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes. Os resultados evidenciam que o Brasil já avançou, principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis, no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível, para a inserção plena na sociedade letrada. Segundo Lima (2011, p.7), diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro, “boa parte destes avanços é devido à universalização do acesso à escola e do aumento do número de anos de estudo”. Com efeito, de acordo com dados censitários, produzidos pelo IBGE, o número de brasileiros com ensino médio ou superior cresceu em quase 30 milhões, na década 2000-2010.

Em relação aos dados regionais, em 2012, as regiões Sul e Sudeste apresentaram taxas de analfabetismo de 4,4% e 4,8%, respectivamente, tendo a região Sudeste mantido a mesma taxa que no ano anterior. Na região Centro-Oeste, a taxa foi de 6,7%. Na região Norte, o índice foi de 10,0%.

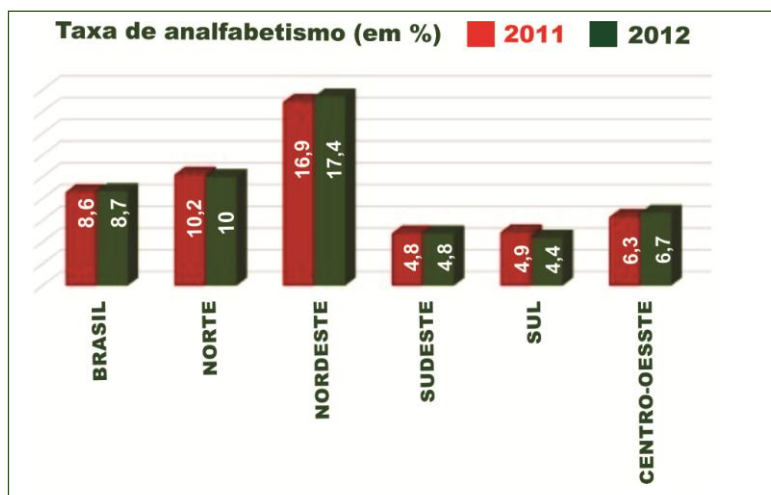
A região Nordeste registrou uma taxa de analfabetismo de 17,4%, entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, em 2012, com 0,5 ponto percentual acima da taxa de 2011 (16,9%). O Nordeste concentra mais da metade (54%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais, um contingente que somava 7,1 milhões de pessoas. Contudo, analisando a evolução em 8 anos,

a maior queda da taxa de analfabetismo foi verificada na região Nordeste, com 5,1 pontos percentuais (22,5% em 2004, para 17,4%, em 2012).

No Centro-Oeste, a taxa de analfabetismo, das pessoas de 15 anos ou mais de idade, passou de 6,3% em 2011 para 6,7% em 2012, o que também não foi estatisticamente significativo. No Brasil, a taxa foi estimada em 8,7%, frente a 8,6% em 2011 e 11,5% em 2004. Em 2012, havia no país 13,2 milhões de analfabetos, com 15 anos ou mais de idade.

Desta forma, a taxa de analfabetismo, no país, tem-se mostrado maior nos grupos com idades mais elevadas em todas as regiões. Entre aqueles que tinham de 15 a 19 anos de idade, a taxa foi de 1,2%, contra 1,6% entre os de 20 a 24 anos, 2,8% no grupo de 25 a 29 anos, 5,1% de 30 a 39 anos, alcançou 9,8% para as pessoas de 40 e 59 anos e foi de 24,4%, entre aqueles com 60 anos ou mais de idade.

Gráfico 1 - Taxa de Analfabetismo por Região



Fonte: Pnad (IBGE, 2012, p.7)

O estudo, realizado no ano de 2012, registra dados sobre população, migração, educação, emprego, família, domicílios e rendimento. Foram ouvidas 362.451 pessoas em 147.203 domicílios. Segundo o IBGE (2012) a população residente em 2011 no país era de 196,9 milhões. Para o IBGE, só a próxima PNAD poderá confirmar a evolução do analfabetismo. Em nota, o Ministério da Educação Brasil (2012) afirmou que o analfabetismo, de jovens e adultos, vem sendo reduzido no Brasil, pois passou de 11,5% em 2004, para 8,7% em 2012, e destacou que, na faixa de 15 a 19 anos, a PNAD de 2012 registra taxa de analfabetismo de 1,2%, muito inferior à média geral, o que demonstra a efetividade das políticas em curso para a educação básica (Idem).

Em acréscimo, o MEC destaca que, na análise dos dados da PNAD, deve-se considerar a dificuldade de identificar variações significativas, no intervalo de um ano para

outro, consideradas a metodologia usada e a natureza do fenômeno medido (Idem). Nesse caso, a análise da série temporal apresenta uma visão mais adequada do fenômeno em questão. O Ministério da Educação tem vindo a monitorar a evolução do analfabetismo, no país, dando continuidade a esforços, no sentido de romper com este ciclo.

Ainda de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), efetuada em 2012, diminuiu o número de brasileiros que não têm nenhuma instrução ou menos de um ano de estudos, entre 2011 e 2012. Em 2011, 11,5% da população, o equivalente a 19,1 milhões de pessoas, de 10 anos ou mais anos de idade, encaixavam-se neste perfil. Um ano depois, a situação melhorou um pouco: as pessoas, com até um ano de instrução, já representavam 9% da população, ou seja, 15,1 milhões.

Os índices mais altos, de pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução, concentram-se na região Nordeste, seguida do Sudeste, tal como se pode constatar na tabela que se inclui.

Tabela 2 - Pessoas sem Instrução ou com menos de um ano de estudos

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
2011	1.863.000	8.636.000	5.594.000	1.781.000	1.300.000	19.173.000
2012	1.385.000	7.082.000	4.268.000	1.335.000	1.058.000	15.128.000

Fonte: PNAD (IBGE, 2012, p.7).

A pesquisa aponta para uma diminuição na taxa de analfabetismo funcional, representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais, com menos de quatro anos de estudos, tendo descido de 20,4% (2011), para 18,3% (2012).

Em contrapartida, e não obstante uma ligeira recuperação, nas taxas de brasileiros com pouco ou nenhum estudo, o índice de analfabetismo, entre pessoas com 25 anos ou mais, aumentou. Subiu de 10,6%, em 2011, para 10,7%, em 2012.

Em contraste, o percentual de pessoas, com nível superior completo, aumentou de 11,4%, em 2011, para 12,0%, em 2012. Assim, em 2012, havia 14,2 milhões de pessoas com nível superior completo, 0,6% a mais que em 2011.

Pelo que observamos, nos dados disponíveis, a sociedade brasileira ainda não solucionou a desigualdade que afeta, particularmente, alguns territórios mais vulneráveis, como as periferias urbanas e as zonas rurais. É preciso reconhecer as desigualdades que marcam o acesso à língua escrita e às práticas de literacia/letramento no Brasil.

Estamos, portanto, diante de um imenso desafio, que é deixarmos de nos preocupar apenas com o elevado índice de analfabetos, que aparecem nas pesquisas, e reportamos a atenção para os índices de iletrismo, que não são quantificados pelas pesquisas. Necessitamos

adotar a ideia de que somente quando obtivermos um nível satisfatório de literacia/letramento seremos capazes de nos equipararmos às sociedades que, atualmente, consideramos como mais desenvolvidas.

2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

2.1. Conceito de Cidadania

O indivíduo, a partir do momento em que toma consciência do seu papel na sociedade, inicia um movimento em busca de liberdade de expressão/ação, que se denomina de conscientização. Só o homem é capaz de assumir seu destino conscientemente, destino que é também o de seus semelhantes e do mundo. Assim, o homem é um ser aberto, insatisfeito, não completo, que aspira e busca sempre melhores condições de vida. O desejo de libertar-se de estruturas sociais, que não lhe permitem viver uma vida verdadeiramente humana, é o passo inicial no processo de conscientização, cujo desenvolvimento culmina na busca por direitos de cidadania.

A consciência e a liberdade são, assim, as principais constituintes da natureza íntima do homem. A construção desses atributos não é concebida de forma estanque, mas constitui um processo mutável e dinâmico, que está vinculado a um percurso conducente à humanização do homem, num caminho não finito (Barroco, 2008).

Ao buscarmos o significado etimológico da palavra cidadania, verificamos que a mesma vem do latim *civitas* (*ciudades*), conforme explicita Manzini-Covre (1996). A sua origem está relacionada ao surgimento da vida na cidade e à capacidade dos indivíduos, que nela se inserem, de exercerem seus direitos e deveres de cidadãos. Quando pronunciamos a palavra cidadania, estamos associando as ideias de construção social e de consciência crítica, política e social do indivíduo. Dallari (2010, p.14) realça que:

“A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”.

Voltando ao conceito de cidadania, para compreendermos a natureza e sua evolução nos contextos sociais, tomemos como referência o sociólogo inglês Marshall (1967), bem como os investigadores Souki (2006) e Bobbio (1992). Podemos considerar três direitos, como constitutivos da cidadania:

- ✓ **Direitos civis**, que dizem respeito aos direitos do indivíduo na sociedade e referem-se à liberdade individual, ou seja, são direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. Desdobram-se na garantia de ir e vir, de

escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ver respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso, de não ser pela autoridade competente, e de acordo com as leis e de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente e acessível a todos. São estes direitos que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil, surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual;

- ✓ **Direitos políticos**, aqueles que são assegurados pelos direitos civis e estão relacionados com o exercício do poder, através do voto ou da representação política. É a participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a uma parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável. Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 10) acrescenta que, sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, “os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente, mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos, do que para representar cidadãos”.
- ✓ **Direitos sociais**, que devem garantir o bem-estar social e, conseqüentemente, a dignidade humana. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, a saúde, à aposentadoria. A garantia da sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do poder executivo. Os direitos sociais permitem às sociedades, politicamente organizadas, reduzir os excessos de desigualdade, produzidos pelo capitalismo, e garantir um mínimo de bem estar para todos. A ideia central é a justiça social.

Em convergência, Cabral (1995, p.37) referencia que o centro do pensamento democrático se encontra fundado:

“Na sabedoria do povo, sendo que sua realização concreta se dá através da participação popular, num processo em que os cidadãos exercem funções públicas para expressar a vontade majoritária do interesse coletivo e para controlar permanentemente os agentes estatais”.

Nesta linha de pensamento, vale ressaltar que a palavra cidadania é, atualmente, evocada em referência ao homem comum, ou seja, ao ser humano de uma forma geral. Todos acabam se acostumando com este termo e com a ideia de ser cidadão. Esse fato leva a que

muitos estudiosos questionem o seu impacto, formulando as seguintes perguntas: Somos todos cidadãos? A cidadania é, de forma indistinta, para todos? Carmo e Neto (2003) consideram que, na primeira questão, de certa forma, a resposta é sim. Mas, para a segunda, entendem que não. De acordo com esses autores (Idem), a cidadania não se apresenta de forma unificada e similar, em todas as situações e para todas as pessoas, pois o termo cidadão agrega a si valores diferentes, em momentos distintos da história.

A educação formal, por exemplo, é um direito social indispensável a qualquer jovem e futuro cidadão. É a principal forma de ascensão social e de preparação, para o exercício da cidadania e para a qualificação profissional, condizendo com a concepção corrente de que “só quem sabe ler e escrever é capaz de agir politicamente, de participar, de ser livre, responsável, consciente de ser homem histórico e político: de ser cidadão” (Soares, 2008, p. 55). Contudo, tal concepção está eivada da ocultação dos verdadeiros determinantes, não só da exclusão da cidadania, mas também da construção da cidadania.

Nesse sentido, no dizer de Soares (2008, p. 57) é preciso fugir a uma interpretação linear dos dois termos, educação e cidadania, atribuindo-lhes uma relação de causa e consequência. Embora “a construção da cidadania seja vista como dependente da alfabetização; esta deve ser entendida como um componente, entre muitos outros, da conquista, pela população, de seus direitos sociais, civis e políticos” (Ibidem).

Entretanto, é possível identificar, no mínimo, duas formas de educação: uma pública e outra privada. A primeira atende à demanda das classes populares e a segunda atende às classes superiores, oferecendo serviços de qualidade, a quem possa pagar. O mesmo ocorre com a saúde, com o hospital público para pobres e o hospital privado para ricos. Idêntica é a situação de todos os direitos básicos e fundamentais de cidadania, que são disponibilizados de forma diferente, com base na renda e posição dos clientes usuários.

Por sua vez, numa outra formulação, Turner (1990) define duas tradições de cidadania. Na cidadania passiva, que é o resultado da obtenção da mesma, via Estado, este gera o espaço público, mantém a iniciativa de mudança e vai incorporando os cidadãos aos poucos, à medida que vai ampliando os seus direitos. Na cidadania ativa, a mesma é obtida em resultado de uma luta pelos direitos civis, políticos e sociais.

Assim sendo, existem várias concepções de cidadania. Com base nos elementos apontados pelos teóricos, o conceito de cidadania, tal como analisado, passou e passa por fases diferentes. Esses elementos ora se fundem, ora se confundem, ora se distanciam e até desaparecem, em função do momento histórico de cada povo e nação.

2.2. Relevância Social da Leitura e da Escrita

Enquanto cidadão, saber ler e escrever são aptidões necessárias à vivência do ser humano em sociedade. Desde crianças, por incentivo dos nossos pais, aprendemos a ler e a escrever, visto que são competências necessárias à comunicação interpessoal.

A escrita inscreve-se na esfera da tradição cultural, segundo a qual saber ler e escrever são referências para pessoa inteligente e, conseqüentemente, poderosa e influente. “Tal valorização não se reflete, necessariamente, na adoção de políticas públicas de incentivo à leitura, muito pelo contrário, as elites sempre fizeram questão de manter o povo iletrado, no máximo assinando o nome, como forma de perpetuar a dominação e exploração” (Diniz, 2007, p. 133). De acordo com este autor, na sociedade, principalmente no que se refere ao Brasil, é poderoso e influente quem sabe ler e escrever. Tais habilidades são retidas pelas elites, a fim de manipular e ludibriar o povo, deixando-o alheio aos seus direitos e deveres como cidadão. De fato, tem poder quem tem conhecimento e quem tem literacia (Portugal) e letramento (Brasil), ponto culminante e fundamento para a ambicionada relevância social.

A leitura e a escrita exercem um papel indispensável na sociedade, não só para a formação do indivíduo, enquanto pessoa e profissional, mas, similarmente, para o crescimento e desenvolvimento da sociedade, como um todo. Todo o cidadão necessita exercer a sua função social, independentemente de seu grau de instrução ou profissão, cada um dentro da sua área de atuação e de acordo com suas limitações. Para tanto, precisa, no mínimo, de saber ler, escrever e interpretar o mundo, da melhor maneira possível, num percurso de crescimento pessoal e social (Sim-Sim, 2002; 2001).

Aprendemos, com Freire (2008), que alfabetizar significa preparar o cidadão para a leitura do mundo. E isso requer um hábil e arguto leitor/escritor, que se relacione com competência, com todos os tipos de textos, usados, em nossa sociedade, em diferentes situações de comunicação (Bronckart, 2004; 1999). Para tanto, é necessário desescolarizar a leitura e a escrita, resgatando o seu uso social e utilizando ambas, habitualmente, na vida cotidiana. Concebidas desta forma, a leitura e a escrita revelam-se instrumentos básicos, para o conhecimento do mundo, para o acesso à cultura universal, para a inserção no mundo letrado e não apenas para o domínio de um sistema convencional de comunicação, por meio de códigos. Por isso, Lajolo (2007) constata a essencialidade da leitura, não só para aqueles que pretendem participar de uma produção cultural mais sofisticada, visto que a própria sociedade de consumo utiliza a linguagem escrita. Ler o jornal, procurar emprego, assinar contratos de trabalho e outras atividades sociais, do dia a dia, requerem habilidades de leitura, que precisam ser consideradas num projeto de educação democrática. A mesma autora afirma, também, ser fundamental a leitura de textos literários:

“A literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos livros” (Lajolo, 2007, p. 106).

Em consequência do desenvolvimento científico e tecnológico, de uma sociedade cada vez mais globalizada (Teodoro, 2006; 2003), nota-se que a leitura e a escrita se tornaram elementos indispensáveis para a inserção social do indivíduo e, conseqüentemente, para a formação da cidadania. Por meio dessas competências, o jovem terá acesso a uma enorme gama de informações e conhecimentos, que serão de fundamental importância para sua interação em comunidade, de uma maneira mais consciente. Como é afirmado na legislação em vigor: “A leitura e a escrita são muito importantes, para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida” (Brasil, 2006, p. 5).

Através do hábito de leitura, o homem pode tomar consciência das suas necessidades (auto educar-se), promovendo a sua transformação e a do mundo, “em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e reescrita do lido” Freire (2008, p. 21). Ou seja, como já foi afirmado anteriormente, ler significa não só reconhecer as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, mas também estudar a escrita, decifrar e interpretar o sentido, reconhecer e perceber.

Segundo Kramer (2003, p.66):

“O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se. (...) A leitura e a escrita podem, à medida que se configuram como experiências desempenham importante papel na formação”.

Partindo deste princípio, percebemos que o ser humano necessita de uma educação escolar que lhe proporcione uma aprendizagem capaz de fazer com que o meio, no qual está inserido, seja transformado. Essa mudança resulta de um melhor entendimento de suas próprias ações e atitudes, as quais devem ser coerentes com a dignidade humana, implicando uma cidadania ativa e informada.

Neste entendimento, o ato pedagógico, através do aperfeiçoamento da leitura e da escrita, pode conduzir a uma visão de mundo mais ampla e refletida, onde o aluno se auto compreenda criticamente, entendendo e descobrindo os diferentes aspectos da realidade e das classes sociais. Entretanto, para o sujeito construir, progressivamente, a habilidade de ler e

escrever, é necessário que empreenda caminhos de aprendizagem, a iniciar no espaço escolar, que lhe possibilitem compreender sua existência e erguer seu presente e futuro, adotando valores de cidadania.

CAPÍTULO II - CAMINHOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

"[...] O aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir no mínimo possível. Qualquer ação que o aluno decida fazer é priori, boa, instrutiva. É o regime do laissez-faire deixa fazer, que encontrará o seu caminho."

Becker (2001, p. 19)

1. LÍNGUA E LINGUAGEM

A vida das pessoas está intimamente associada ao processo de comunicação e aprimoramento da capacidade comunicativa, que acompanha sua própria evolução humana. À medida que, desde criança, amplia seu relacionamento com o mundo, o ser humano aperfeiçoa e multiplica a sua capacidade de comunicação, envolvendo palavras, sons e imagens. Ao longo dos tempos, a representação oral e escrita das sociedades continua a ser construída com textos verbais e não verbais.

De acordo com Saussure (2006), e segundo o estruturalismo, a língua é um sistema de signos, isto é, um conjunto de palavras, compondo-se de forma e conteúdo. Funciona a partir de dois eixos, concretamente o eixo sintagmático, que rege os agrupamentos possíveis dos diferentes signos linguísticos, e o eixo paradigmático, que reflete as relações existentes entre os signos, capazes de assumirem a mesma função.

Para Cunha e Cintra (2013), a língua é um sistema gramatical utilizado por um grupo de indivíduos, bem como um meio, através do qual os sujeitos, pertencentes a uma coletividade, se expressam, conhecem o mundo e agem sobre ele. Esta segunda definição realça a utilização social da faculdade da linguagem. Um ponto importante, defendido pelos autores (Idem), é que, embora na primeira definição de língua esta se apresente como um sistema gramatical, a seguir a língua é apresentada como um conjunto de sistemas linguísticos ou diassistema, a utilizar em interação comunicativa.

Similarmente, para o linguista Bakhtin (1998), o domínio dos usos da linguagem, em sociedade, é essencial. Sabe-se que mesmo os cidadãos sendo declarados iguais perante a lei, na realidade são discriminados pelos códigos em que a lei é redigida. O sujeito pensa e age pelos ideais, que se manifestam a partir da consciência, da linguagem e da apropriação ativa das significações histórico-culturais.

Por sua vez, Bechara (2001), quando se dedica a conceituar língua, trata de duas possibilidades: a língua histórica e a língua funcional. Assim, a língua seria um produto histórico

e, ao mesmo tempo, uma unidade idealizada, devido à impossibilidade de alcançar, na realidade, uma língua que se quer homogênea, unitária.

A linguagem, segundo Gnerre (2005, p.3), “não é usada somente para veicular informação, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas, ocupa uma oposição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa, na sociedade em que vive”. O mesmo afirma Cagliari (2008, p.77), para quem “a linguagem humana tem uma função comunicativa. Mas essa é apenas uma, dentre uma série de outras funções, e nem sempre a comunicação é a função mais importante”. Diante dessas percepções, pode-se dizer que a linguagem tem o poder de mobilizar as pessoas, como em um discurso político, um sermão na igreja, ou palestras, entre tantas outras formas. Os conhecimentos e os conceitos, através da linguagem, são internalizados, objetivados, podem viajar de um espaço para outro, de um tempo para outro, de um espírito a outro.

Sem a linguagem, não seria possível elaborar questões ou contar histórias, pois a linguagem é uma valiosa maneira de interrogar a realidade e se desligar do presente, intensificando, ao mesmo tempo, a própria existência. Permite ao leitor evocar, imaginar, jogar e simular, deslocando-se imaginariamente para outros lugares, outros momentos e outros mundos. A partir da linguagem, o ser humano pode e tem a possibilidade de se desligar parcialmente das experiências do seu cotidiano e recordá-las.

Essa possibilidade de comunicação, de interação eu-outro e de aceder ao imaginário, através da linguagem, está explícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 15), quando expressam a centralidade do domínio da linguagem pelo aluno.

“O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, do ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”.

Os próprios PCN (Ibidem) mostram a importância do ensino de nossa língua, na formação dos futuros cidadãos brasileiros.

Finalmente, é preciso ter em conta, na relação entre língua e linguagem que a língua está em constante transformação (Bagno, 2008). A língua humana é, intrínseca e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variações em todos os seus níveis estruturais, pois é dinâmica, está em constante movimento, dado que toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente mudança. Por causa das transformações, que ocorrem na língua, o ensino da mesma também tem se transformado,

apesar de ainda persistirem práticas tradicionalistas na escola. Nesse processo, é preciso não apenas aprender a língua, mas sim como fazer uso da mesma, nas diferentes situações e contextos (Bronckart, 2004). Já não cabe mais pensar em língua enquanto dissociada da contextualização, como se comprova pelas definições do conceito de língua, discutidas anteriormente. Assim sendo, o domínio linguístico possibilitará uma maior conscientização do indivíduo no meio social em que vive, adquirindo argumento para comunicar, com propriedade e conhecimento, exercendo autenticamente o seu papel de cidadão consciente e coerente.

2. CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA

2.1. Conceito de Competência

A noção de competência vem sendo utilizada, recorrentemente, no mundo do trabalho e no mundo da Educação.

No Brasil, no campo da Educação, a noção de competência apareceu, em documentos oficiais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), tendo sido reafirmada, posteriormente, através de regulamentação específica. A LDB extinguiu os antigos currículos mínimos e conferiu maior flexibilidade e autonomia às instituições, para a criação dos projetos político-pedagógicos dos cursos instituídos. As diretrizes curriculares, que regulamentam a LDB (Brasil, 1996) propõem uma nova forma de organização curricular, orientada para o desenvolvimento de competências. A partir dessa disposição legal, é potencializada a adoção desse conceito, como elemento organizador das ações educativas nas instituições, e das práticas docentes cotidianas.

O termo competência sugere muitas interpretações, dependendo do contexto em que é usado. Conforme explicitado por Roldão (2003), a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada), quando se encontra em face de diferentes situações e contextos. Como tal, a competência integra conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

Na concepção de Perrenoud (1999a, p.32), competência significa “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. As pessoas convocam os conhecimentos mais adequados, estabelecem sua integração e mobilizam-nos, no momento em que exercem determinada ação. Neste sentido, “é na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que

se reconhece uma competência” (Ibidem), tal como esclarece o investigador. Dessa forma, as competências vêm a ser aquisições ou aprendizados construídos, que necessitam dos recursos do conhecimento adquirido, para efetuar a sua assimilação e posterior mobilização.

Consequentemente, a meta principal da escola de hoje não é somente ensinar conteúdos, mas desenvolver competências, que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional (Roldão, 2003). O essencial é proporcionar, a cada um, condições para aprender a desenvolver e utilizar os seus saberes, para que possa atuar com eficiência, em situações diversificadas de comunicação e ação.

2.2. Conceito de Leitura

O conceito de leitura encontra-se, geralmente, restrito à decodificação da escrita. No entanto, a atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, porém significa interpretar e compreender o que se lê. Kleiman (2008) elucida que a leitura permite ao leitor apreender o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos, sem compreensão semântica dos mesmos.

Para Bamberger (2010, p. 10) a leitura “é uma forma exemplar de aprendizagem. (...) É um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com linguagem é trabalhar com o homem”. Segundo Kleiman (2004, p. 10), “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. A leitura deve ser entendida como o resultado do sentido. Numa outra definição, o ato de ler, para Brandão e Micheletti (2002, p. 9):

“É um processo abrangente e complexo, é um processo de compreensão, de inteligência de um mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.”

Neste entendimento, um indivíduo apenas pode ser considerado leitor, quando compreende o que lê. Ler é, antes de tudo, compreender, por isso não basta decodificar sinais e signos (Sim-Sim, 2002), é preciso entender a globalidade de sentido, em relação com o conhecimento do mundo.

De acordo com Freire (2008), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela, em interrelação. A leitura é associada à forma de ver o mundo, sendo um meio de conhecer a realidade, através de “um processo de interação entre o leitor e o texto” (Solé, 2008, p.22). Sendo assim, a leitura é concretizada através de um processo gradual de entendimento, a partir da identificação das

ideias principais, através do uso de capacidades de decifração e fluência. Para que esse processo se realize, é necessária uma leitura reflexiva, para detectar o que se encontra implícito. Ainda na compreensão da autora (Idem, p. 45), “a leitura de verdade é aquela na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos [...] uma leitura íntima e individual”. Nesse processo de inferências, o leitor gera uma aprendizagem significativa e eficaz, que o leva ao entendimento do conteúdo do texto, tendo por base a sua capacidade de leitura e bagagem cultural.

Por isso, de acordo com Martins (2007), a leitura não é um ato isolado. Pelo contrário, aprendemos a ler a partir do momento em que vivemos. Quando damos sentido ao texto escrito, estamos fazendo leitura. Não uma leitura de símbolos e códigos, mas uma leitura do mundo que nos cerca, a partir de diversas situações vivenciadas no dia a dia. Assim sendo, o conceito de leitura ultrapassa a decifração da escrita e respectiva aprendizagem, ligando-se ao processo de formação global do indivíduo e à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural.

Neste sentido, conforme define Carleti (2007), a leitura é o meio mais importante de aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico, capaz de atuar na sociedade. A combinação de unidades de sentido, em frases e estruturas mais amplas de linguagem, constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. Neste sentido, o autor (Idem, p. 2) reforça que “a continua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial”.

Em consequência, a leitura emerge como um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilitando o fortalecimento de ideias e ações, permitindo ampliar conhecimentos gerais e específicos. Possibilita ainda a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, através de interpretação, análise e crítica de textos de diferentes gêneros, desde os menos aos mais complexos.

Em síntese, a leitura constitui um ato complexo de decifração, conhecimento e contextualização da palavra escrita, que implica aprendizagem formal, a nível linguístico (Sim-Sim, 2002). É crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através da leitura que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter novos conhecimentos, desenvolver capacidades de raciocínio e interpretação. Com a leitura, o leitor desperta para o entendimento do outro e de novos aspectos da vida em sociedade, descobrindo o mundo real e ampliando os seus horizontes pessoais e sociais.

2.3. Conceito de Escrita

Através da escrita, temos possibilidade de colocar o homem do presente em contato com o homem do passado e o agora com o pretérito (Kramer, 2003). Segundo Robinson (1995), a escrita está entre as maiores invenções da história humana, talvez até a maior, pois tornou a história possível. Nas palavras de Neves (2003, p. 108), “é algo tão importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita...”.

A complexidade da linguagem escrita manifesta-se, desde logo, por se revelar um objeto paradoxal:

“A língua escrita é um objeto paradoxal porque comporta simultaneamente dois polos, um aberto e outro fechado. Como sistema fechado, a língua tem suas normas e regras que não podem ser alteradas (...). Não se pode inventar um “outro” jeito de escrever porque a escrita tem sua história, as palavras têm suas origens e as estruturas linguísticas carregam marcas milenares do percurso vivido pela humanidade. Apesar disso, é possível dizer que a língua é um sistema aberto porque permite tudo a dizer” (Collelo, 2007, pp.25-26).

A escrita é, então, a representação visível e durável da linguagem, que, falada e ouvida, passa a ser escrita e lida. Para tal, o homem começou por desenhar sinais convencionais, correspondentes aos sons emitidos. Desde os fenícios, esses sinais, denominados letras, constituíram sistemas de grafia. Na descrição de Câmara Junior (1981, p.266), a letra, que “em princípio vale como representação de uma função específica na língua escrita, adquirindo o caráter de grafema, consiste numa transposição de discurso falado, que resultou em novas condições de funcionamento da linguagem”, ou seja, na possibilidade de comunicar por escrito.

Por isso, para Ferreiro (2010, p.44), “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultando do esforço coletivo da humanidade”. O indivíduo está inserido num contexto social, que favorece o entendimento da escrita como objeto cultural, em variados contextos. Para Cagliari (2004), a escrita terá como objetivo primordial permitir o processo de leitura, a qual, por sua vez, se reporta à decodificação do que foi registrado pelo escritor, permitindo a reconstrução de sentido e da visão do mundo, através da linguagem e estilo de um determinado autor.

Em suma, o conceito de escrita espelha a abrangência do termo, englobando a representação de palavras ou ideias por sinais, a grafia, o ato de escrever, e o que se escreve. Tem por função a comunicação não imediata e o registo perdurável de fatos criados e vividos pelo homem, pelo que apresenta um forte componente social. Conforme as palavras proferidas pelos romanos, num dos seus aforismos, “*Verba volante, scripta mamente*”, ou seja, as palavras proferidas voam, as escritas permanecem. No que se refere ao ensino e

aprendizagem, a complexibilidade do processo de escrita contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Essa construção do conhecimento não se limita à língua portuguesa, uma vez que a escrita é transversal a qualquer área do currículo, tendo um "alcance intrapessoal ou interpessoal" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14). A escrita permite, assim, uma utilização múltipla, de acordo com a intenção de cada indivíduo: aprender, expressar, organizar, opinar, registrar, partilhar. Por último, a competência de escrita é entendida, ainda, como um processo de aperfeiçoamento linguístico e social, ancorado no desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano.

2.4. Desenvolvimento das Competências de Leitura e Escrita

A escola fomenta a aquisição de conhecimento significativo e converte os conteúdos em meios, que possibilitam aos alunos desenvolverem competências – a pedagogia do aprender a aprender eleger-se como fundamento e posicionamento valorativo: valorização do método, em detrimento do conteúdo; do processo de aprendizagem, em prejuízo da transmissão de conhecimentos; do aluno, como protagonista do seu processo de aprendizagem, substituindo o professor como figura central; da rápida observância dos conteúdos, numa sociedade de informação, na qual as mudanças exigem constante atualização e adaptação dos indivíduos (Costa, 2004).

Nesta linha de pensamento, Martins e Niza (1998), bem como Lopes (2005) consideram que a aprendizagem da linguagem escrita não surge de forma direta ou imediata, passando pela mediação da linguagem oral e exigindo aprendizagem formal da leitura, em contexto escolar (Colomer, 2003).

A aquisição oral da linguagem faz-se naturalmente. Quando a criança nasce, insere-se num ambiente onde são oferecidos meios para o desenvolvimento da sua comunicação, o que origina que aprenda a falar, gradativamente, em interação com o meio familiar. O mesmo sucede com a escrita, visto que “as crianças vivem em contato com vários tipos de escrita: os logotipos, as placas de trânsito, rótulos e cartazes, além de textos de revistas e jornais, televisão” (Cagliari, 2008, p.106). Não obstante esta aprendizagem em meio familiar, e por influência de vivências do cotidiano, no que se refere à leitura e à escrita, a aquisição e o desenvolvimento dessas competências ocorrem em virtude de um trabalho de educação formal, que leva anos a desenvolver-se (Sim-Sim, 2002; 2001; 1998). Este processo revela-se, no entanto, muito complexo, pois não se limita a um ato mecânico de codificação de uma língua. Muito pelo contrário, aprender a ler e a escrever implicam que a criança evolua em todos os domínios da linguagem.

A quantidade de informação que circula na sociedade, acrescida da diversidade com que é apresentada ao público, exige um indivíduo com capacidade para selecionar, codificar e decodificar conhecimento disponível. Desse modo, percebemos que nem todas as pessoas são capazes de ler e escrever cabalmente. Sobre esta questão, Ferreiro e Teberosky (2008) afirmam que ler não é decifrar e escrever não é copiar, porém ser capaz de compreender e expressar informação selecionada, num processo de comunicação.

De acordo com Mata (2008), o processo de apropriação da escrita contempla duas competências a desenvolver, uma relativa à distinção de diferentes códigos escritos e outra mais direcionada para a utilização da escrita. Assim, o aluno deverá ser capaz, por exemplo, de distinguir “o código escrito de outros códigos (como o icónico), identificando algumas das suas características e utilizando-os de modo adequado e contextualizado” (Idem, p, 49). Nestes termos, existem quatro aspectos distintos, mas que se inter-relacionam e complementam: demonstrar curiosidade pelo código escrito; identificar características do código escrito; diferenciar códigos e adequar o código à situação.

A frequência de ambientes onde a linguagem escrita está presente leva a que a criança procure saber o que é a escrita e como funciona, formulando questões, à medida que escreve e imita outras pessoas que vê escrever (Barbeiro, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007). Pouco a pouco, a criança apercebe-se de características particulares do código escrito, através dos modelos de escrita com que se vai confrontando, no seu dia a dia, e das oportunidades que lhe são dadas, ao utilizar a escrita. Estas características dizem respeito ao tipo de caracteres utilizados (o reconhecimento gradual das letras e respectivo nome), à forma como estes caracteres se organizam no espaço (linearidade) e também ao que representam (Camps, 2003). Gradualmente, a criança começa a compreender que a escrita tem características e convenções próprias e que estas são diferentes de outros códigos (icónico ou numérico). Por conseguinte, vai utilizando, de forma autónoma, os vários códigos, identificados em cada situação específica.

Associada à competência de identificação das características do código escrito, surge outra, que se refere à utilização da escrita em contexto. É habitual, na sua relação com o meio, “nas suas brincadeiras ou na resolução de situações concretas, a criança envolver-se com a escrita (brincando com ela e tentando escrever), podendo recorrer às formas de registro diferenciadas, mais ou menos convencionais” (Mata, 2008, p.52). O desenvolvimento desta competência está associado a alguns aspectos distintos, mas complementares: demonstrar iniciativa para utilizar a escrita, quer em situação lúdica, quer nas rotinas do dia a dia; explorar diferentes formas de escrita; envolver-se em diferentes tarefas de escrita e adequar formas de escrita a contextos específicos (Camps, 2003). .

No que se refere à apropriação da leitura e das suas características, parece-nos importante, termos presente duas grandes competências a desenvolver, uma incidindo na interação da criança com o texto escrito, de uma forma geral, e nas suas tentativas de interpretá-lo, e outra mais direcionada para a leitura de histórias e outros textos.

Neste sentido, é fundamental o papel do educador, para a criação de oportunidades de contato com os diversos suportes de aprendizagem, a fim de desenvolver as competências da criança, no campo da escrita e da leitura.

3. ENQUADRAMENTO DA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1. Currículo e Ensino e Aprendizagem da Leitura

No Ensino Fundamental, o currículo constitui o sustentáculo do percurso de escolaridade dos estudantes, visto que, além de expressar os conteúdos do ensino, estabelece, também, a ordem de sua distribuição. O currículo adquire, assim, “uma capacidade reguladora da prática, desempenhando o papel de uma espécie de partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa” (Sacristán & Gómez, 2000, p. 125).

Conforme Sacristán (1998, p. 17), o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento, mas sim, “uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar”. É, portanto, como o denomina Goodson (2003), “uma tradição inventada”.

A legislação educacional procura uniformizar e orientar as aprendizagens, ao expressar os objetivos da educação. Assim, conforme a LDB - Lei Federal Nº 9.394 de 1996, intitulada *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, art. 32, o Ensino Fundamental, no Brasil, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- “I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que assenta a vida social” (Brasil, 2014, p. 22).

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) indicam que, no final do Ensino Fundamental, os alunos devem ser capazes de utilizar as diferentes linguagens verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das idéias e das produções culturais, em

contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Idem). Na preparação para a cidadania, enunciada pela LDB, a leitura é vislumbrada como uma competência capaz de contribuir para a formação do cidadão, enquanto leitor qualificado e consciente de seu papel na sociedade. Na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (2001, p. 54):

“Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua e que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade.”

Tratando da formação do leitor competente, os PCN's acrescentam que “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê, que possa aprender também o que não está escrito” (Ibidem). O leitor qualificado consegue estabelecer relações entre os textos que lê e outros textos já lidos, sabendo que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, uma vez que “o leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto” (Kleiman, 2004, p. 65).

De acordo com os PCN's, e relativamente à Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental (Brasil, 1997), o ensino da Língua deve explorar todas as situações em que ocorre a comunicação, seja ela oral ou escrita. Esse processo de construção está enunciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53):

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita (...) não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita”.

A aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura, como instrumento norteador das práticas pedagógicas, deve ser faseada, pelo que haverá que considerar etapas de leitura.

3.2. Etapas da Leitura no Ensino Fundamental

Segundo Micheletti (2000, p. 68), o processo de aprendizagem da leitura é composto por etapas, as quais devem ser percorridas no Ensino Fundamental:

- 1ª etapa – a **decodificação de sinais** é o primeiro momento do processo, quando acontece a decifração dos sinais gráficos;
- 2ª etapa – a **atribuição de significados**, através da apreensão de uma significação de superfície e consequente desmontagem do texto;

- 3ª etapa – a **ativação do conhecimento de mundo** que o indivíduo já possui, pela relação do texto com as suas experiências e vivências;
- 4ª etapa – **reconstrução do texto**, quando o leitor refaz o texto, a partir do seu conhecimento de vida, transformando-o num texto significativo para si;
- 5ª etapa – a **imersão do indivíduo no universo das palavras** e a ampliação de seu conhecimento da realidade e de si próprio.

Nas etapas do processo de leitura devem ser consideradas as experiências anteriores da leitura da criança, bem como o seu desenvolvimento linguístico e o aumento do conhecimento de mundo (Sim-Sim, 2002; 2001).

O aluno deverá percorrer todas estas etapas, começando, por exemplo, por ler o letreiro do ônibus e os nomes das ruas, dos bancos e das casas comerciais, até conseguir realizar leituras essenciais para a sua sobrevivência e orientação, numa civilização construída a partir da língua escrita (Guedes & Souza, 2006). Por exemplo, num percurso gradativo, é essencial ler o jornal, que vai relacioná-lo com o mundo; ler os poemas, que vão dar sentido, qualificar, expandir os limites de seus sentimentos; ler narrativas, que vão organizar sua relação com a complexidade da vida social; ler as leis e os regulamentos que regem a sua cidadania; ler os ensaios que apelam à sua racionalidade e a desenvolvem.

Não se trata de uma tarefa fácil, percorrer etapas de desenvolvimento da leitura e incentivar, simultaneamente, a criança, no seu gosto pela mesma, em sala de aula. O papel do professor, em conjunto com os pais, é central, para que o aluno cumpra etapas de aprendizagem e ultrapasse eventuais dificuldades. O docente deverá ter a consciência que não será apenas pelo livro didático que terá sucesso nessa proposta de ensino, mas por meio de vários gêneros textuais, devidamente trabalhados em sala de aula (Marcuschi, 2001). Por isso, os pais devem reforçar o incentivo de leitura em casa, pois é um exercício que beneficia o aprendizado na escola (Foucambert, 1994).

3.3. Maturidade do Leitor e Níveis de Leitura

Nas palavras de Solé (2008), o processo que envolve o desenvolvimento da leitura envolve a linguagem em sua totalidade, como o falar, o ouvir, o sentir, o escutar, o escrever, pois a criança vivencia em seu cotidiano todas essas linguagens que elencarão seu aprendizado convencional da leitura. A criança, que participa de atividades conjuntas com a família e, na escola, elabora a lista de compras, lê bulas de remédios e receitas de bolos, conta histórias, lê informações e comunicados, é propiciada uma efetiva formação de leitor. Assim, as situações de desenvolvimento da leitura acontecem concomitantemente em casa, na escola e em todo o contexto social, mas é a escola que tem a responsabilidade de sistematização e

aprofundamento dos saberes que o aluno traz consigo. Segundo Soares (2008, p. 6): “É obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura”

As estratégias propostas por Solé (2008) vêm auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas habilidades para o processo da leitura. Ela propõe, primeiramente, que o professor incentive o aluno, desafiando-o com leituras desconhecidas e prática de leitura fragmentada, lendo duas páginas por dia. A segunda proposta da autora é traçar objetivos de leitura. A terceira reside em ativar o conhecimento prévio, pois se o leitor integrar conhecimentos que possui sobre o assunto, terá mais possibilidades de atribuir significado ao que lê. A quarta proposta é estabelecer previsões sobre o que sucede no texto. Assim, o aluno irá refletir a respeito do texto e sua curiosidade será aguçada. A quinta e última proposta é promover perguntas dos alunos a respeito do texto. Esta estratégia funciona durante toda a leitura e auxilia o aluno a melhorar a velocidade do processamento do texto (Idem).

Uma primeira classificação de níveis de leitura, visando alcançar a maturidade do leitor, considera a oposição entre **leitura mecânica e leitura crítica** (Silva, 2002; Martins, 2007; Lajolo, 2008). A escola não pode contentar-se com uma leitura mecânica, mas precisa comprometer-se com uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim estará ensinando seus alunos a usar a leitura e os livros para compreender e viver melhor. Não só na vida escolar, mas também na vida fora da escola. Afinal, a escola e o professor são responsáveis pela iniciação de seus alunos nos caminhos da leitura, para que assim seja lapidado o seu senso crítico, como indivíduos ativos na sociedade em que vivem. Freire (2008, p.11) argumenta que é essencial:

“Compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Esse ato ser crítico deve envolver a constatação, reflexão e transformação de significados, a partir do diálogo e confronto de um leitor com um determinado documento escrito, já que uma leitura sem compreensão corresponde a uma ação mecânica. Por isso, cada pessoa, ao ler um texto, atribui-lhe significado, partindo de suas experiências anteriores (Barbosa, 2008), incorporando novos significados e conhecimentos.

Através de uma leitura crítica, a criança e o jovem podem tomar consciência dos aspectos sociais, políticos e econômicos que permeiam a sociedade:

“É preciso observar que não se podem formar bons leitores, pedindo aos educandos que leiam apenas durante as atividades em sala de aula, ou mesmo no livro didático, ou apenas porque o educador pede. Torna-se necessário a diversidade textual, pois sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes” (Idem, p. 55).

Professores e alunos precisam estar juntos nesse processo de desenvolvimento de leitura, percebendo que a mesma é um elemento fundamental para a vida.

Numa segunda classificação, Martins (2007, p.37) propõe que se pense na leitura “percebendo a configuração de três níveis básicos [...] sensorial, emocional e racional.” Para a autora, considerando a dinâmica da leitura, os três níveis estariam inter-relacionados, sendo simultâneos e de acordo com as expectativas e o contexto do ato de ler.

Em relação à **leitura sensorial**, Martins (2007, p. 42) afirma que, “antes de um texto escrito, um livro é um objeto: tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo, se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizadas essa é a leitura que conta”. Confirma-se isso quando nos surpreendemos com nossas próprias ações ao apanhar um livro e folheá-lo, assim como as crianças que fazem a leitura pelas cores, traços e objetos ali representados, tentando descobrir o que significam.

Sobre a **leitura emocional**, a autora destaca que nela “emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria, caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas” (Idem, pp. 51-52). O leitor assume a pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de um personagem de ficção. Caracteriza-se por constituir um processo de participação efetiva, numa realidade alheia, exterior. Implica, necessariamente, disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois optarmos por o recusar. Normalmente, o aluno tem maior disponibilidade e está mais aberto a essa leitura, pela necessidade de conhecer o mundo exterior e de aprender a conviver com o mesmo, por via da imaginação e da evocação (Azevedo, 2009).

Em se tratando de **leitura racional**, Martins, 2007, p. 66) aponta o seu caráter reflexivo e dinâmico. “Ao mesmo tempo em que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção ancora na sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza.” Em consequência, há uma leitura crítica do texto lido. Dessa maneira, a leitura racional vem ampliar a sensorial e a emocional, pelo fato de fazer uma ligação entre o leitor, o conhecimento e a reflexão, dando ao leitor a oportunidade de atribuir significado ao texto, possibilitando-lhe tanto questionar a própria individualidade, com as relações sociais. Assim, não se deve considerar a leitura racional importante por ser racional, mas sim, pelo processo que o leitor percorre, permitindo-lhe a ampliação de seus horizontes e as possibilidades de leitura, não só do texto, mas também da própria realidade social.

Comparando os três níveis de leitura, Martins (2007, pp. 80-81) conclui que:

“A leitura sensorial tem um tempo de duração e abrange um espaço mais limitado, em face do meio utilizado para realizá-la, através dos sentidos [...]. A leitura emocional é mais mediatizada pelas experiências próprias, pela vivência anterior do leitor, tem um caráter retrospectivo implícito [...]. Já a leitura racional tende a ser prospectiva, à

medida que a reflexão determina em passo à frente no raciocínio, isto é, transforma o conhecimento prévio em um novo conhecimento ou em novas questões [...].”

A leitura revela-se, então, um processo cujas sensações, emoções e pensamentos estão em constante interação. Por isso, a leitura deve ir além da racionalidade e do intelecto, englobando as sensações do leitor. Este não apenas decodifica a linguagem escrita, mas participa desta, folheando, observando e cruzando diversos modos de ler.

3.4. Currículo e Ensino - Aprendizagem da Escrita

Interligando a leitura e a escrita, relembramos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, no artigo 32º, quanto ao Ensino Fundamental: “Terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 2014, p. 22). Reforçamos a inclusão da capacidade de escrita no currículo da formação básica, à semelhança do que referimos anteriormente, relativamente à leitura.

Quanto ao processo de escrita, o currículo está atrelado ao processo de leitura, pois a escrita e a leitura são dois fundamentos das práticas educativas, no Ensino Fundamental. Esse binômio faz parte da construção do saber e da cidadania, nas crianças e adolescentes que frequentam esse nível de ensino.

Esse destaque dado à escrita e também à leitura foi intensificado, curricularmente, na última metade do século XX. De fato, Severino (2002) refere que nessa época, enquanto momento de crise da situação escolar, os modelos tradicionais de organização da escola e do currículo não atendiam às exigências da sociedade. Em resultado, inicia-se, na década de 1980, um movimento de mudança no modo de compreender as funções, finalidades e os usos da linguagem, que vai culminar numa série de iniciativas de elaboração de propostas curriculares em diversos estados brasileiros, originando a concretização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em meados de 1990 (Guimarães, 2011, p. 17).

Os PCN's vêm trazer importantes contribuições para a mudança de foco no estudo da língua, valorizando e priorizando o lado sociointerativo e contextualizado da mesma. “Não se trata de ensinar a falar ou fala “correta”, mas, sim, as falas adequadas ao contexto de uso” (Brasil, 1997, p. 22). A língua passa a ser vista como produção viva, dinâmica, tendo em vista uma prática social. Como tal, o ensino precisa ser significativo, por meio da interação entre o professor e o aluno.

As novas propostas curriculares consideram a aprendizagem da escrita processual, construindo-se de forma diferenciada no indivíduo. Assim, é normal que, numa situação de alfabetização as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetismo, considerando que “o

ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 1998, p. 110).

Atualmente, impera a perspectiva de que a criança chega à escola com conhecimentos socialmente construídos, confirmando as ideias sobre letramento, segundo as quais, na aprendizagem da escrita, a criança não parte do zero. Ao entrar na escola, a criança transporta o seu conhecimento prévio, mas será através de um processo essencialmente social e interativo, mediante a imersão no mundo letrado, que será realizada a apropriação da língua escrita e dos seus gêneros.

3.5. Escrita e Alfabetização no Ensino Fundamental

O desenvolvimento do aprendizado da escrita, em contexto escolar, é primordial para que o aluno possa comunicar com o outro e entender o mundo. A criança precisa desenvolver, através do treino, capacidades e habilidades específicas, ultrapassando as suas dificuldades no domínio da linguagem (Marcuschi, 2001).

Na visão do autor, anteriormente citado, a escrita, paralelamente à oralidade, é usada em contextos sociais de nosso cotidiano. Esses contextos, entre outros, são a família, a escola, o trabalho, os meios de comunicação, as brincadeiras e a música. Em cada um, a ênfase e os objetivos do uso da escrita são variados. Há, contudo, relações inevitáveis entre escrita e contexto, fazendo surgir tipos e gêneros textuais, bem como terminologias e expressões próprias do domínio linguístico (Idem).

A aprendizagem da escrita implica, então, uma história no interior do desenvolvimento individual, iniciado pela criança, “muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (Vygotsky, 2006).

Considerando-se que o processo de aquisição da escrita é alvo de frequentes estudos e discussões entre educadores, psicólogos, linguísticos e fonoaudiólogos admite-se que este processo não deve estar restrito a técnicas perceptivo-motoras apenas, porém implica, igualmente, uma aquisição conceitual.

Em relação ao processo de aquisição da escrita, Ferreiro e Teberosky (2008), em *Psicogêneses da Língua Escrita*, afirmam que a mesma se subdivide em três períodos.

No primeiro período, objetiva-se encontrar características diferenciadoras, através de **marcas gráficas**, estabelecendo distinções entre elementos icônicos (desenhar) e não icônicos (escrever). A escrita é definida, pela criança, apenas como o contorno de objetos, a relacionar. Nesta fase, ler e escrever coincidem, funcionando como sinônimos.

O segundo período é caracterizado por **condições formais de legibilidade**, levando em consideração eixos qualitativos, quantitativos e controle da grafia. Para que a escrita produzida tenha sentido, é necessário um número mínimo de caracteres, entre dois e quatro. Neste período, as letras passam a assumir caráter de objeto substitutivo, sendo a criança capaz de diferenciar a escrita do desenho. Todavia, quando as propostas se centram unicamente nas semelhanças das palavras e não no objeto referido, frequentemente a criança se nega a escrever o diminutivo de cachorro de outra maneira, pois não deixa de ser um cachorro. Não há ainda uma diferenciação entre as partes e o todo, e existe uma verificação interfigural (variação das letras dentro da palavra), bem como intrafigural (nenhuma palavra é igual a outra) (Barbeiro & Pereira, 2007).

O terceiro período traz, como característica, o início da **fonetização da escrita**, ou seja, a escrita passa a representar a fala e, ao mesmo tempo, a diferenciação entre o todo e as partes, bem como a atribuição de uma letra a cada unidade sonora. As crianças podem até apresentar uma boa compreensão de sua escrita, no entanto, enfrentam dificuldades quando se trata de interpretar a escrita dos outros.

A partir da aplicação desta testagem, Ferreiro e Teberosky (2008) definiram níveis, caracterizadores dos três períodos que permeiam o processo de alfabetização do sujeito.

O **nível pré-silábico** é representado por um grafismo primitivo. O foco central é a quantidade mínima, em relação com a qualidade. O sujeito pode fazer uso de uma escrita fixa (série de letras na mesma ordem, com serventia para diferentes nomes); e de uma escrita diferenciada, com predomínio de grafias convencionais, podendo as palavras apresentar variadas letras e um número fixo de caracteres, abrangendo um número restrito de letras, e ainda variação da quantidade e do repertório de caracteres.

O **nível silábico** é caracterizado por uma quantidade mínima de caracteres, podendo estes ter, ou não, predomínio de um valor sonoro convencional. Neste nível, predomina a hipótese silábica de escrita, ou seja, cada grafia representa uma única sílaba.

No **nível silábico alfabético** há uma evolução, em relação ao nível silábico, pois neste, algumas grafias podem representar sílabas e outros fonemas. Contudo, no nível alfabético, a criança já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra, segundo a escrita convencional, que todos nós empregamos. De início, persistem muitos erros ortográficos, já que, pautando-se pelo som das letras, a criança ainda confunde S e SS ou X e CH, por exemplo (Capovilla & Capovilla, 2007). Contudo, esses erros vão diminuindo com o tempo, por meio da prática e do trabalho conjunto com o educador. Globalmente, a alfabetização obedece a uma ordem, em relação ao aprendizado da leitura e da escrita (Adams, 2006).

Com os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (2008), o conceito de alfabetização foi sendo ampliado. Segundo as autoras, durante muito tempo a escrita se reduzia ao domínio e correspondência entre grafemas (letras/decodificação) e fonemas (sons/codificação). Contudo, atualmente há que ter em conta um novo entendimento da escrita, enquanto processo ativo, por meio do qual a criança construiria e desconstruiria suas hipóteses acerca do funcionamento da língua escrita, para compreendê-la como sistema de representação da fala (Barbeiro & Pereira, 2007). Partindo desse pressuposto, Ferreiro e Teberosky (2008) propõem um novo enfoque da aprendizagem do sistema da escrita, aplicando duas testagens: **cartões** e **quatro palavras e uma frase**, para analisar os critérios utilizados pelos sujeitos das testagens, no ato da leitura, e as interpretações que estes dão à escrita, como processo de alfabetização.

Consequentemente, a escola precisa pensar na alfabetização como processo dinâmico, enquanto construção social, fundada nos diferentes modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita. É preciso transcender uma visão linear, fragmentada e descontextualizante, presente nas salas de aula, onde se ensina/aprende a ler e a escrever. Oliveira, acerca desta questão, reconhece que:

“Por isso, é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, exercício) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido” (Oliveira, 1998, pp. 70-71).

Percebemos assim, que o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado às práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita, com o uso de gêneros textuais (Bronckart, 2004; 1999).

3.6. Aspectos Processuais da Aprendizagem Cognitiva da Escrita

Em contraposição às didáticas que priorizam os exercícios mecanizados, com treino que valoriza o aspecto motor e a *decoreba*, cópia (de palavras, frases e textos sem sentido), as pesquisas desenvolvidas pelas psicolinguistas argentinas Ferreiro e Teberosky (2008) demonstram que a aprendizagem é resultado de um processo de construção cognitiva, que se estabelece pela interação do sujeito com a escrita, enquanto objeto de conhecimento, culturalmente contextualizado.

“Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de

conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu ” (Ferreiro & Teberosky, 2008 , p.11).

As investigadoras (Idem) verificaram que o domínio da lecto-escrita é uma aquisição de natureza conceitual, construída durante vários anos, não restrita às paredes escolares. Assim como a humanidade, ao longo do seu processo de desenvolvimento, construiu as formas de representação escrita das quais dispomos hoje, o sujeito, ao longo de sua história pessoal, percorre um processo evolutivo similar e chega à escrita alfabética. Por isso, e com base na teoria de desenvolvimento cognitivo piagetiana, as autoras supracitadas (Idem) afirmam que a criança, que cresce em um meio letrado, está exposta a uma série de interações. Essa criança, rodeada de um meio familiar estimulante das suas aprendizagens linguísticas, não precisa de professores para começar a aprender. A partir do nascimento já é construtora de conhecimento. É capaz de levantar problemas difíceis e abstratos, que trata, por si própria, tentando descobrir respostas (Barbeiro, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007).

Em consequência, a aprendizagem escrita se constrói em ritmo diferente, para cada indivíduo. Assim, é natural que, numa situação de alfabetização, as crianças estejam em níveis diferentes de alfabetismo, considerando o seu ponto de partida na escola, face ao conhecimento prévio adquirido, em meio familiar. “O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” (Vygotsky, 1998, p. 110). O pensamento vigotskiano, nessa perspectiva, dá conta de que a criança chega à escola com conhecimentos socialmente construídos. O autor (Idem) corrobora as idéias sobre letramento, segundo as quais, na aprendizagem da escrita, a criança não parte do zero. Num processo essencialmente social e interativo, ela se apropria da língua escrita, em virtude de sua imersão no mundo letrado.

A luz dessas reflexões convém lembrar que o aprendizado da escrita, na escola, coloca a criança diante de alguns dilemas referentes à natureza desse objeto cultural (a própria escrita). Como exemplo, citamos a arbitrariedade presente na representação gráfica de palavras, a segmentação da escrita e, ainda, a organização espacial da grafia (Barbeiro, 1999; Camps, 2003). Quanto à representação gráfica das palavras, a criança, a partir de hipóteses construídas na escola sobre a relação fala/escrita, principalmente no início da escolarização, tende a escrever como fala, fazendo uma transição fonética (Capovilla & Capovilla, 2007). A esse respeito, é muito importante a atuação do professor:

“Desde os primeiros contatos com a escrita, o aluno ouve o professor dizer que o nosso sistema é alfabético e que isso significa que escrevemos uma letra para cada som falado nas palavras. Nosso sistema usa letras, às quais são atribuídos valores fonéticos. Mas o

uso prático desse sistema não se reduz a uma transcrição fonética. Portanto, o professor não pode dizer simplesmente para o aluno observar os sons da fala, as vogais, as consoantes, e representá-las na escrita por letras. Esse é o primeiro passo, mas não é tudo. Feito isso, o aluno precisa aprender que, se cada um escrevesse do jeito que fala, seria um caos” (Cagliari, 2004, p. 354).

Desse modo, é preciso lembrar a existência da ortografia, orientando e padronizando a forma de escrever. As regras ortográficas, a natureza da ortografia, devem ser socializadas com os alunos, a fim de permitir a compreensão da natureza das relações entre fala e escrita. Algumas orientações iniciais, no processo de alfabetização, poderão ajudar o aluno a perceber regras, que orientam a grafia das palavras. Essas orientações, aliadas a usos funcionais da escrita, constituem-se mais eficazes que os tradicionais ditados e tarefas de cópias intermináveis.

Por isso, Zorzi e Capellini (2009) acentuam a aprendizagem da escrita, enquanto processo evolutivo que se verifica gradualmente:

“Tal aprendizagem se manifesta na forma de hipóteses ou ideias a respeito do que é a escrita, as quais revelam diferentes graus de conhecimentos que estão sendo por ela constituídos e organizados. Isto significa, portanto, que ninguém aprende a escrever de imediato e que os “erros” estão implícitos em tal processo” (Zorzi & Capellini, 2009, p. 205),

De acordo com os autores, não aprendemos a escrever do dia para a noite, tudo acontece por etapas. Durante este processo, os erros são naturais, fazendo parte do processo da aprendizagem da escrita. Na maioria das vezes, o educador não entende este processo, colaborando com o fracasso escolar, não diagnosticando a tempo as dificuldades dos seus alunos, nem aplicando possíveis estratégias de superação (Roldão, 2003).

Nessa aprendizagem (Mata, 2008, p.40), que acontece “gradualmente, as escritas das crianças começam a ser orientadas por critérios qualitativos e quantitativos”. Os critérios quantitativos referem-se a algum controle na quantidade de letras utilizadas, e os critérios qualitativos prendem-se com a variedade de caracteres, pois as crianças têm a preocupação de não repetir caracteres iguais e de variá-los dentro das suas possibilidades (Idem).

Há ainda uma dificuldade acrescida, no ensino-aprendizagem da escrita. Como é afirmado por Botelho (1997), as pessoas não escrevem do mesmo modo que falam. Para que a escrita se transforme numa prática intelectual, é necessário que ela seja mais que transcrição, mais que registro, mais que deixar marcas no papel.

Como tal, é essencial um ensino-aprendizagem que entrelace a leitura e a escrita. E para que a criança aprenda, efetivamente, a ler e a escrever corretamente e, progressivamente, o faça com mais autonomia e criatividade, é necessário que o professor exerça o seu papel superviso, em sala de aula, como analisaremos a seguir.

4. O PAPEL SUPERVISIVO DO PROFESSOR DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ensinar a ler e a escrever, no ensino fundamental, constitui uma tarefa morosa e complexa, como anteriormente referido. Por isso, é essencial perspectivar o papel supervisivo do professor, enquanto impulsionador, orientador e mediador do saber linguístico e da motivação e do conhecimento do aluno, em sala de aula.

O papel do professor não é somente estimular a colaboração em aula, em divisão de responsabilidades de ensino e aprendizagem. Acima de tudo, interessa a mobilização de novos saberes e o envolvimento de todos, concorrendo para uma construção coletiva e para a mudança de práticas na sala de aula, de maneira a elevar o nível do sucesso acadêmico e pessoal dos alunos. O professor deve, então, assumir-se como agente de mudança, impulsionador de aprendizagens, atividades e projetos, experimentando práticas inovadoras entre pares, desenvolvendo um olhar crítico sobre a ação educativa (Arends, 2008). E esse olhar crítico enquadra-se na supervisão educativa.

4.1. Conceito de Supervisão

Apesar da recente proliferação do interesse e discussão sobre os processos supervisionados, esta não é uma temática recente. São vários os autores que, ao longo da história da educação, se vêm referindo, de uma forma mais ou menos direta, à supervisão.

A supervisão estaria relacionada, no século passado, com um significado de fiscalização e poder, tal como a descrevem (Alarcão & Tavares, 2007, p. 3), referindo um “relacionamento socioprofissional contrário aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas”. Contudo, o conceito de supervisão sofreu uma mudança bastante significativa, nos últimos anos.

Stones (1984, p.27) descreve a ação de supervisionar, recorrendo à formação da palavra “super-visão”, a que acrescenta “segunda visão”:

“Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever a tomar notas sobre Supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão. De repente percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor eram as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com super-visão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessariamente de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma atividade bastante complexa.”

Para Rangel (2000), o termo supervisão indica a atitude de ver o geral, olhar criticamente a ação a ser executada, tendo por base as atividades específicas que os professores desenvolvem na escola e, sobretudo, na aula. Desse modo, “[...] ‘super’, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva de ângulo de visão, para que o supervisor possa olhar o conjunto de elementos e seus articuladores” (Idem, p. 76).

A supervisão é, assim, definida como visão crítica da realidade educativa, através de um olhar estratégico que se centra no antes, durante e depois das práticas.

“A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 45).

Segundo Perrenoud (1999b), essa prática reflexiva e a participação crítica são, concomitantemente, os objetivos e as maiores alavancas do processo de aprendizagem. A construção de conhecimento, que advém do processo superviso, deverá então ter em conta a intercontextualidade do processo (Sá-Chaves, 1999, p. 22), através de um olhar abrangente:

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos fatos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa” (Sá-Chaves, 2007, p. 127).

Em convergência, Alarcão e Tavares (2007) explicitam que o processo de supervisão está intimamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem do professor e dos alunos. Para estes autores, os principais elementos do processo são os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta os aspectos da sua personalidade, as tarefas a realizar, os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar e a atmosfera afetivo-relacional envolvente.

“A supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores, esses profissionais supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. O supervisor como professor, ou, como hoje se diz, como facilitador de aprendizagem ou como gestor de aprendizagem exerce uma influência direta sobre uns e indireta sobre outros.” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 6).

Neste sentido, será o trabalho do professor que dará sentido ao trabalho de auto e hetero supervisão, no interior da escola. Para Passerino (1996, p. 40), “o trabalho do supervisor educacional deve ser orientado pela concepção libertadora de educação, exige um compromisso muito amplo, não só com a comunidade na qual se está trabalhando, mas

consigo mesmo”. Este compromisso induz a competência profissional e acaba por produzir, na ação do educador, em sala de aula, as mudanças almejadas.

Neste entendimento, surge um novo conceito de supervisão educativa, fundamentado no construtivismo sociointeracionista, que levará o educador, através da reflexão, a ter mais oportunidades de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas, na construção do conhecimento, como sugere Valente (1999, p. 22). Ao mesmo tempo, o alargamento do conceito estende-se à própria comunidade, a uma Escola reflexiva e aprendente (Alarcão, 2002). Atualmente, é esse o verdadeiro significado de uma supervisão exercida em sala de aula, pelo próprio docente, e em comunidade educativa, entre professores (Alarcão, 2006).

Desta forma, o olhar supervisivo, antes de tudo, é um olhar de educador, vinculado a uma reflexão crítica sobre a realidade (Freire, 1999). O professor, enquanto supervisor em sala de aula, deve estar aberto ao novo, isto é, em constante mudança, refletindo nas diversas situações e procurando alternativas assertivas. O olhar supervisionado do professor precisa caminhar na construção de experiências e oportunidades inovadoras de ensino-aprendizagem, que possibilitem a capacidade de agir frente a diferentes situações, ressignificando a prática e dando suporte a uma transformação da realidade (Morin, 2008), a partir da inovação e do inesperado. É nesta transformação educativa que reside o verdadeiro sentido da supervisão.

4.2. O Professor como Supervisor e Mediador do Aperfeiçoamento da Língua

Cabe ao professor exercer funções de supervisor e mediador do aperfeiçoamento da Língua, em especial da leitura e da escrita, implementando atividades diversificadas e motivadoras, em sala de aula, e interligando o trabalho realizado, em contexto escolar, com a família e a biblioteca (Pereira, 2000). Como afirmamos anteriormente, para fomentar o hábito de leitura e a capacidade de escrita, é essencial todo um trabalho supervisivo e colaborativo, entre docentes, visando a concretização e avaliação de múltiplas atividades. Para assumir um papel de supervisor é preciso que o professor invista mais na sua formação profissional, enquanto principal agente educativo, como reforçam Alarcão e Tavares (2007, p. 126):

“o segredo de renovação das nossas escolas, no sentido de se adaptarem as profundas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical dos professores [...] o fosso entre as perspectivas, os interesses, os valores dos alunos e dos professores é muito grande e tenderá a aumentar cada vez mais se não se verificar rapidamente uma verdadeira revolução [...] na formação dos principais agentes do sistema educativo.”

Não é mais cabível, no contexto contemporâneo, uma prática tradicionalista, calcada nos modelos rígidos de instrução, que tinha como objetivo maior a transmissão de conhecimento. De modo análogo, Santos (2002, p. 49) comenta que:

“O aprendizado de um novo referencial exige mudanças de valores, concepções, ideais e atitudes. As mudanças que se fazem necessárias não dizem respeito apenas as metodologias diversificadas, ou ao uso de novos equipamentos, mas, especificamente, a novas atitudes diante do conhecimento e da aprendizagem em um permanente dever, capaz de orientar a prática e estabelecer novos valores de acordo com as exigências de uma época universalizada e sujeita a alterações.”

Por sua vez, a designação de mediador é utilizada por Garcia (2007), que a justifica considerando o mediador um animador, capaz de motivar os seus alunos a um desempenho de leitor mais qualificado. Solé (2008) afirma que o professor tem a função de guia, principalmente porque exerce o papel de mediador na construção do conhecimento.

Assim, “diante das operações linguísticas necessárias, cada vez mais complexas, e de objetos de leitura, também cada vez mais complexos e diferentes, o mediador é um protagonista mais do que necessário” (Idem, p. 95). Sobretudo, é essencial que cumpra funções de motivador e orientador da aprendizagem da criança, como enfatizam Santos, Neto e Rosing (2009, p. 13):

“Apenas circular em meio a materiais de leitura não desenvolve o gosto pelo ato de ler. É imprescindível conviver com uma ou mais pessoas que se envolveram eventual ou permanente com esses materiais, significando-os. No ambiente familiar, no espaço da escola, quem já assumiu comportamento precoce da leitura deixa transparecer estar absorto, sensibilizado pelo conteúdo de suas leituras, pela originalidade da linguagem que os veicula e pelos recursos empregados na publicação.”

No entanto, deve-se ter em mente que mediar a leitura não significa apenas oferecer livros ou materiais impressos aos educandos. Entre as características de um mediador da leitura (Garcia, 2007), contam-se:

- Ser, antes de mais, um leitor competente;
- Ter curiosidade que provoque a busca por novidades;
- Ter criticidade em relação à mensagem e atualidade do texto;
- Revelar consciência de sua participação na vida de seus leitores;
- Ser democrático, estando aberto para atender às necessidades de seus leitores;
- Ser um bom ouvinte.

Entende-se, então, que trabalhar leitura não é apenas seguir livros didáticos propostos, mas sim planejar o processo de leitura desenvolvido ou que se objetiva desenvolver, com o sujeito, orientando e mediando o seu interesse. Os educadores devem ter consciência da importância do aprofundamento da capacidade de leitura e, mais tarde, da literatura, enquanto competências culturais e sociais (Diniz, 2007). Sendo que a leitura é o fenômeno que respalda

o ensino da literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, Zilberman (1998, p. 36) sublinha que “a literatura, enquanto evento cultural e social, depende do modo de como a leitura é encarada pelos professores, por extensão, pelos livros didáticos que encaminham a questão; pois de uma maneira ou de outra, eles se encarregam de orientar a ação docente”.

A fim de reforçar sua atuação, o professor deverá ter consciência de alguns conflitos que pode experimentar, na sua função de supervisor e mediador (Garcia, 2007):

- Tensão constante entre a teoria e a prática, entre o pragmático exacerbado e a teorização afastada da realidade;
- Conflito entre o silêncio e a fala, proporcionando um espaço para o silêncio, a ser preenchido pela fala do outro ou pela atividade de leitura;
- Vivência entre o sonho, a utopia e a realidade, de forma a motivar e formar leitores competentes e motivados.

Seduzir os jovens leitores, aproximando-os dos textos e do prazer da leitura, orientar e compartilhar saberes, são tarefas docentes, centrais na motivação para a leitura e, por extensão de modelos textuais, para a escrita (Camps, 2003).

Partindo deste pressuposto, Aguiar (1993) enfatiza que o professor deve sustentar seu trabalho em objetivos ambiciosos: não apenas satisfazer os interesses imediatos dos alunos, oferecendo-lhe leituras repetitivas e redundantes, mas aguçar-lhes a curiosidade para textos que representem a realidade, de forma cada vez mais complexa e profunda.

A fim de oferecer ao aluno condições de ampliar seu universo cultural, o professor de literatura conta com meios eficientes: a natureza do material de leitura e a complexidade das formas de abordá-lo (Azevedo, 2007).

Essa aprendizagem deve ser faseada (Diniz, 2007; Lerner, 2008) optando-se, primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, que reportem situações e valores reconhecidos pelos alunos, das suas vivências cotidianas. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ ou do passado. O alinhamento do aluno em toda a dinâmica do processo literário concretiza-se na medida do prazer da leitura experienciado.

“O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecimento, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura” (Aguiar, 1993, p. 26).

Toda esta aproximação não é simples, visto que o futuro leitor tem que se sentir seduzido para o ato de ler, a fim de materializar a leitura. Por isso, a responsabilidade deve ser partilhada com a família, em trabalho colaborativo. O espaço escolar não deve ser considerado o único responsável pela formação do leitor, muito menos o lugar singular onde ocorre a

mediação de leitura, visto que essa mediação pode e deve ser exercida em outros espaços, entre os quais o familiar. Contudo, é inegável a importância e responsabilidade da escola na formação de leitores e escritores, em especial daqueles que não possuem modelos de leitura adequados, como os alunos provenientes das classes socioeconomicamente menos favorecidas (Camps, 2003; Colomer, 2003).

No que se refere à mediação do professor, relativamente à família, há que ter em conta que esta funciona como referência para orientação e construção da identidade de um indivíduo, pelo que a promoção da leitura e da escrita devem ser realizadas também no âmbito familiar, visto que essa responsabilidade não pode ser delegada somente à escola, mas a todos os sujeitos e espaços mediadores de leitura, cuja parceria é fundamental (Goulart, 2006). Todavia, se a família não possui condições culturais e econômicas para cumprir a tarefa de mediadora da leitura, compete à escola essa orientação, tendo o professor como principal responsável. A maneira como o professor realiza essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura na criança.

Por último, também os responsáveis pelas bibliotecas escolares devem exercer posturas de mediadores da leitura, pois sua função não é, somente, emprestar livros e organizar estantes. Sua função revela-se mais ampla, visto que é inegável que as bibliotecas exercem influência na formação de leitores (Almeida & Bertolin, 2009 pp. 209-210):

1. Ser simpático sempre, promovendo uma atitude de confiança mútua;
2. Estimular a corresponsabilidade nas ações;
3. Demonstrar domínio na sua área de conhecimento;
4. Ser criativo e aberto a situações imprevistas;
5. Estar disponível ao diálogo;
6. Estar atento às relações subjetivas e individuais de cada leitor.

É preciso não esquecer que, tanto a leitura como a escrita constituem ferramentas imprescindíveis para a apropriação de novas aprendizagens (Barbeiro & Pereira, 2007), pelo que a Biblioteca constitui um espaço a privilegiar.

Em síntese, é essencial a interação entre professores, bibliotecário, equipe pedagógica, pais e direção de escola, com a finalidade de planejar e concretizar atividades, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, é o papel do professor, enquanto supervisor e mediador do aperfeiçoamento da Língua, que agrega todos os possíveis intervenientes anteriormente enumerados. É ainda o professor que deverá responder ao desafio de assegurar o conhecimento, pelos alunos, da variedade de textos que circulam na sociedade, associando as atividades a situações reais de comunicação.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

“O método científico fundamenta-se na observação do mundo que nos rodeia. Dita observação, definida em termos amplos, não está restrita apenas ao que vemos, inclui todos os nossos sentidos, portanto devemos aprender a observar de maneira mais aberta possível, para que possamos questionarmo-nos sobre o que, porque e como são os fenômenos” Richardson (1999, p. 26).

1. PROBLEMÁTICA

O ensino e aprendizagem da leitura e escrita têm sido objeto de questionamento e investigação, no meio acadêmico brasileiro e entre os professores, visando uma educação pedagógica que otimize a aquisição, pelos alunos, de competências linguísticas. Na atualidade, tem-se atribuído uma importância acrescida ao papel ativo do aluno, neste processo de aperfeiçoamento linguístico, proporcionando ao jovem um melhor entendimento de seu meio e a construção de sua identidade, no convívio com uma realidade multicultural.

No Ensino Fundamental, apesar do processo de leitura, em interligação com a expressão escrita, ser considerado uma aquisição essencial e transversal a todas as áreas de saber, as atividades de leitura e escrita, desenvolvidas em sala de aula, deixam muito a desejar. Geralmente, revelam-se um pretexto para cópias, resumos e outras tarefas repetitivas, com uma metodologia ultrapassada, diante das novas exigências sociais da formação. Como descreve Carvalho (2010a, p. 11), "aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição, em relação à escrita".

Não obstante as inovações curriculares, instituídas nos últimos anos, nomeadamente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2014), as mudanças ainda são insuficientes, para corrigir as distorções comuns, que desestimulam o incentivo à leitura e à escrita, na prática cotidiana (Solé, 2008). Diante dessa problemática, é urgente estabelecer metas para o desenvolvimento do indivíduo alfabetizado. Nesse processo, toda a escola deverá ser envolvida, uma vez que sua função maior é buscar subsídios que contribuam para formar os alunos, enquanto leitores competentes, despertando seu interesse e empenho, desde a aquisição de livros para a biblioteca, até à participação em atividades de compreensão de leitura, em aula. Só dessa forma será possível ao professor, como supervisor e mediador,

desenvolver os conhecimentos do aluno, tornando-o um cidadão crítico e consciente dos seus direitos individuais e coletivos.

Diante dessa problemática, é urgente investigar as práticas em sala de aula, contribuindo para uma reflexão sobre estratégias de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos discentes. Por isso, no presente estudo, interessa-nos analisar as concepções de professores e alunos, sobre a leitura e a escrita, procurando uma intervenção pedagógica centrada na participação social. Temos por finalidade capacitar os alunos a participar, ativamente, da sociedade, melhorando seu nível educativo e fortalecendo seus valores democráticos, no respeito pela diversidade cultural. Desta maneira, será possível contribuir, significativamente, para a igualdade de oportunidades e eliminação da discriminação social, em prol de uma sociedade mais justa.

2. QUESTÃO DE PARTIDA

A pesquisa que se propõe tem, por base, uma situação-problema. Em concordância, recordamos a questão de partida, tal como enunciada na Introdução:

- Até que ponto as concepções de professores e alunos, sobre a importância da leitura e escrita, para o exercício da cidadania, influenciam as atividades de ensino e aprendizagem, no Ensino Fundamental II, no município de Pedras de Fogo- PB?

3. OBJETIVOS

Com a finalidade de responder à questão de partida, definimos os objetivos, um geral e alguns específicos. Relembramos o nosso **objetivo geral**:

- Relacionar as concepções de professores e alunos, sobre a importância da leitura e escrita, para o exercício da cidadania, com a concretização de atividades de ensino e aprendizagem que valorizem a função social da linguagem, em sala de aula, no Ensino Fundamental II, no município de Pedras de Fogo- PB.

Em consonância com o objetivo geral, foram definidos alguns objetivos específicos, que a seguir se enumeram:

- Analisar o processo de aquisição da leitura e da escrita;
- Caracterizar aspectos motivadores, que geram hábitos de leitura e escrita dos alunos, incentivados pelos professores;
- Caracterizar práticas de leitura, que valorizem a função social da linguagem;

- Analisar práticas de leitura e escrita que facilitem o processo de interpretação, formando jovens críticos e intervenientes como cidadãos;
- Relacionar as percepções dos professores sobre leitura, escrita e cidadania, com a metodologia de ensino-aprendizagem adotada nas práticas.

4. OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A metodologia consiste numa reflexão, seleção e aplicação de um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência, para formular e resolver problemas de aquisição do conhecimento, de uma maneira sistemática (Tuckman, 2000). De acordo com Richardson (1999, p. 26), “o método científico fundamenta-se na observação do mundo que nos rodeia. (...) para que possamos questionarmo-nos sobre o que, porque e como são os fenômenos”. Conforme explicitação de Laville e Dione (2007, p. 12), “o método científico estabelece que, para pesquisar um determinado fenômeno cientificamente, o mesmo deve ser visível, apreciável e considerável”.

Neste entendimento, Oliveira (2007, p. 45) refere que “a escolha de um tema de pesquisa requer uma série de critérios, a começar pela disciplina, quanto ao tempo que se deve dedicar aos estudos”. Segundo esta autora (Idem), as escolhas dos aspectos metodológicos são de suma importância, pois as opções metodológicas e a adequação dos meios resultarão numa maior eficácia investigativa. Por sua vez, Laville e Dione (2007, p. 86) sublinham que é necessário privilegiar “um tipo de pesquisa destinado, em princípio, a aumentar a soma dos saberes disponíveis, mas que poderão, em algum momento, ser utilizados para contribuir para a solução de problemas postos pelo meio social”.

De acordo com a questão de partida e os objetivos delineados, optamos por desenvolver uma pesquisa **predominantemente qualitativa**, numa escolha pensada em função da problemática e da questão de partida, que passamos a fundamentar.

Considerando as especificidades da pesquisa qualitativa e quantitativa, os autores Strauss e Corbin (1998, p. 10-11) conceituam a metodologia qualitativa como “qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Pode-se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, sentimentos [...] e a parte principal da análise é interpretativa”. Similarmente, Minayo (2007) complementa as opiniões dos autores previamente citados, ao referir que essa pesquisa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos participantes. Tem como propósito registrar, descrever e interpretar, privilegiando a descrição (Oliveira, 2007). O mesmo afirma Gil

(2008), para quem essa pesquisa possui, como objetivo, a descrição das características de uma população, fenômenos ou de uma experiência, não excluindo, todavia, quantificação numérica, se necessário.

Em concordância, Richardson (1999) afirma que a pesquisa qualitativa permite aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais e seus aspectos subjetivos e estruturais. Para Severino (2002), este tipo de abordagem exige do pesquisador reflexão pessoal e autônoma, criativa e rigorosa. O investigador envolve-se, de maneira que o objeto a ser investigado passa a fazer parte da sua vida, tanto profissional como pessoal.

Neste entendimento, a abordagem qualitativa aprofunda o mundo dos significados, considerando uma realidade contextualizada. Essa abordagem pode proporcionar uma análise aprofundada de concepções e práticas, na área educacional, oportunizando, ao pesquisador, uma visão pormenorizada do cotidiano escolar. Por isso, precisa ser interpretada pelo pesquisador, que é influenciado, ao mesmo tempo, pelos textos lidos e pelos valores e crenças que possui, em resultado de experiências previamente vivenciadas. Ou seja, é impossível realizar uma pesquisa verdadeiramente neutra (Stake, 2009).

É nossa intenção, através de inquéritos por entrevista a professores e inquéritos por questionário a alunos, recolher informação relevante para a compreensão do objeto de estudo, tentando encontrar respostas para a questão de partida, previamente formulada. Neste estudo, particularmente, interessa descrever as concepções de professores e alunos, sobre a importância da leitura e escrita, para o exercício da cidadania.

Por último, trata-se de um **Estudo de Caso**, dada a focalização num contexto único e numa análise pormenorizada das concepções dos sujeitos participantes (Yin & Grassi, 2007). O Estudo de Caso é entendido como parte da realidade social, pois as pessoas se diferenciam pela maneira de agir, pensar e interpretar suas ações, a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes, em comunidade (Idem).

Assim sendo, interessa, seguidamente, descrever os instrumentos de recolha de dados, aplicados em contexto educativo.

5. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O nosso estudo começou com uma pesquisa bibliográfica focalizada, privilegiando a interlocução entre o pesquisador e o texto. Este trabalho ativo de leitura, questionamento e reflexão possibilita ao pesquisador produzir conhecimento a respeito de um assunto. Em acréscimo, o questionamento aprofunda-se no decorrer do estudo, face à observação de uma realidade educativa, que exige uma análise pormenorizada e fundamentada, a partir de

estudos anteriores (Flick, 2005). Assim sendo, nossa fonte de dados começou com a pesquisa bibliográfica, sobre teorias e estudos referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita, numa perspectiva de educação para cidadania. De acordo com Minayo (2007), o investigador deve partir dos conhecimentos anteriormente construídos, por outros estudiosos, sobre o tema em questão, dado que suas pesquisas podem e devem servir de ponto de partida para estudos posteriores.

Na pesquisa, foram aplicadas entrevistas estruturadas a professores e um inquérito por questionário a alunos, este último incluindo, maioritariamente, questões abertas. Desta forma, investigamos professores e alunos, averiguando suas concepções sobre o ensino aprendizagem da leitura e escrita, numa educação para cidadania.

5.1. O Inquérito por Entrevista

A entrevista é salientada, por Oliveira (2007, p. 86), como um “excelente investimento de pesquisa, por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrição detalhada sobre o que se está pesquisando”. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “a maior parte das entrevistas começa por uma conversa banal”. No caso das entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas, os cuidados na condução são muito semelhantes. Richardson (1999, p. 216) sugere que “o anonimato do entrevistador e o sigilo das respostas seja assegurado”. Em linhas gerais, os cuidados dizem respeito a não influenciar as respostas, colocar-se em uma postura de ouvinte e procurar manter um bom ambiente, amigável e estimulador.

No estudo, utilizamos, como técnica de coleta, a entrevista estruturada. De acordo com May (2004), o seu carácter é fechado, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, porém de acordo com questões previamente delineadas, pois o pesquisador não deve perder de vista o seu foco. Gil (1999, p.120) explica que o entrevistador coloca algumas questões problematizadoras e, embora permita ao entrevistado responder livremente, não se desvia do tema original. Percebe-se que, nesta técnica, o pesquisador, para realizar a entrevista, deve possuir um conhecimento aprofundado do assunto.

Na entrevista, o investigador deve seguir uma lista de questões ou tópicos para serem respondidos, ou seja, um guião, elaborado previamente (Mattos, 2005).

Após a realização das entrevistas, que devem ser registadas integralmente, por escrito ou audiogravadas, segue-se a fase de transcrição e análise de conteúdo (Laville & Dione, 2007). A análise de conteúdo de uma entrevista apenas pode ser feita se esta tiver sido previamente registrada. Para Gil (1999, p.125), “o único modo de reproduzir com precisão respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com uso de um gravador”.

O autor lembra que seja solicitada, ao entrevistado, a necessária autorização para gravação. Também May (2004, p.164) salienta que o uso do gravador “permite que o entrevistado concentre-se na conversa e registre os gestos não verbais do entrevistado durante a entrevista”.

A análise e interpretação, das respostas a um inquérito por entrevista, devem ser consolidadas pela análise de conteúdo (Bardin, 2006). Este tipo de análise é usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. A análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e permite atingir uma compreensão de seus significados, num nível que vai além de uma leitura comum (Stake, 2009). De acordo com Bardin (2006, p. 38), a análise de conteúdo consiste num “conjunto de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos das mensagens”. Seguindo os pressupostos semânticos de interpretação de mensagens e enunciados, a análise de conteúdo deve ter, como ponto de partida, a estruturação do próprio discurso (Flick, 2005).

As diferentes fases de análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos, conforme explicitado por Bardin (2006):

1. **Pré-análise** - fase em que se organiza o material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita, com quatro etapas: 1ª leitura fluente; 2ª escolha de documentos; 3ª formulação de hipóteses de leitura e objetivos; e 4ª referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, envolvendo a determinação de indicadores, por meio de recortes textuais do discurso;
2. **Exploração do material** - exploração com definição de categorias, o que vai possibilitar (ou não) a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a base de descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses de leitura e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.
3. **Tratamento de resultados, inferência e interpretação** - esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados. Ocorre através da condensação e do realce das informações, culminando nas interpretações inferenciais, subjacentes a uma análise reflexiva e crítica.

Assim sendo, a análise de conteúdo tem, como objetivo, ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura, através da sistematização e categorização da informação (Stake, 2009), de forma a enriquecer uma leitura crítica, neste caso de respostas a inquérito por entrevista.

5.2. O Inquérito por Questionário

Com o intuito de obter mais informações, relativamente às percepções dos alunos, selecionamos também o inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados. Segundo Rodrigues (2006), o inquérito por questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma lista de questões relacionadas com o problema da pesquisa. Apresenta, como vantagens, a aplicação, em simultâneo, das mesmas questões a um número alargado de inquiridos, o que facilita a comparação e triangulação dos dados obtidos. Na caracterização de Tuckman (2000) e Gressler (1989), um questionário deve ser simples, com questões diretas e corretamente formuladas. Antecipadamente, o pesquisador deve assegurar aos respondentes que os dados recolhidos serão preservados e não serão cedidos a terceiros.

Ao elaborar as questões, de acordo com os objetivos, devem ser propostas frases sem ambiguidades, que conduzam às respostas pretendidas, de forma a não insinuarem outras colocações. Se o questionário for respondido na ausência do investigador, deverá ser acompanhado de instruções minuciosas e específicas (Tuckman, 2000).

No que se refere ao tipo de questões, podem ser fechadas ou abertas. Quanto às primeiras, Andrade (1999, p. 131) afirma que as “perguntas fechadas são aquelas que indicam opções de respostas ou se limitam à resposta afirmativa ou negativa e já trazem espaços destinados à marcação da escolha.” Ou seja, privilegiam uma análise objetiva e sistematizada dos dados. Em contraste, Cervo (2007) explica que as questões abertas permitem obter respostas livres, recolhendo informações mais ricas e variadas. Contudo, são codificadas e analisadas com mais dificuldade, devido à complexidade da linguagem.

A utilização de questões fechadas e abertas, num tipo de questionário misto, é pertinente, porque conjuga as vantagens dos dois tipos de questões, usando, por exemplo, questões fechadas, para a recolha de dados identificativos, e questões abertas, para o registo das opiniões dos participantes, enriquecendo a análise. Contudo, como reforça Tuckman (2000), tudo depende do *design* e objetivos da investigação, pois o que é adequado para uma pesquisa, pode não o ser para outra.

Tendo em conta as especificidades enumeradas, optamos por concretizar um inquérito por questionário a alunos, usando maioritariamente questões abertas. Foram privilegiadas questões norteadoras sobre a aquisição e aprofundamento de competências de leitura e escrita, em relação com a construção da cidadania. Esta foi a nossa opção no inquérito por questionário, na intenção de inquirir as percepções de um conjunto de alunos, do Ensino Fundamental. A utilização deste instrumento de recolha de dados potenciou o cruzamento com as opiniões dos docentes, recolhidas no inquérito por entrevista, possibilitando a comparação das percepções de alunos e professores.

6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada num colégio da rede pública, do Ensino Fundamental II Fase, no município de Pedras de Fogo-PB. A escolha deste colégio deve-se à experiência educativa que temos do mesmo, o que impulsionou a vontade de averiguar percepções e práticas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, em contexto de sala de aula.

Esta instituição educativa está localizada no centro da cidade, atendendo tanto os alunos da zona urbana, quanto da zona rural. Funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), com o Ensino Fundamental I Fase e o Ensino Fundamental II Fase. A instituição funciona também como anexo do Ensino Médio, de uma escola do Estado da Paraíba.

O colégio comporta 12 salas de aulas, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 quadra esportiva, 3 banheiros masculinos (alunos), 3 banheiros femininos (alunas), 2 banheiros para professores e funcionários, 1 banheiro para a direção e funcionários, 1 secretaria, 1 sala de professor, 1 cantina, 4 almoxarifados, 1 consultório dentista, 1 sala de direção e coordenação. No geral, o espaço é harmonioso e encontra-se bem aproveitado.

No que se refere a Projetos, o colégio encontra-se a desenvolver Projetos de leitura e escrita, entre os quais um Projeto sobre valores humanos, promovendo a aprendizagem de competências linguísticas e, em acréscimo, a emancipação social e a promoção da cidadania, valorizando o próximo e a si mesmo.

7. POPULAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA

Atualmente, estão matriculados no colégio 1.047 alunos. Quanto ao corpo docente, compreende 25 professores do Ensino Fundamental II Fase, 6 professores do Ensino Fundamental I Fase, 3 monitores de alunos especiais e 5 professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do 1º segmento.

Os sujeitos participantes totalizam 8 professores do Ensino Fundamental II Fase (6º ao 9º ano) e 60 alunos desses anos, selecionados aleatoriamente.

A seleção dos professores justifica-se por lecionarem o Ensino Fundamental e por exercerem uma prática docente centrada no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, numa perspectiva de educação para a cidadania, de acordo com as indicações curriculares em vigor. Esses professores fazem parte do quadro dos profissionais concursados da escola, com exceção de um professor que é contratado.

Assim, os sujeitos participantes, no que se refere à equipe do corpo docente, são todos professores licenciados de Ensino Fundamental II Fase, habilitados para ensinarem as

disciplinas em que atuam. É importante referir que, na maioria da vezes, ensinam outra disciplina, diferente de sua área, para complemento de carga horária. Para preservar o anonimato dos docentes, estes serão referenciados como Prof. 1 a Prof. 8, no cumprimento da regra do anonimato científico.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Pesquisar é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique”. (Demo, 1992, p. 39).

O presente capítulo tem como propósito a apresentação e análise dos resultados desta pesquisa, temos como fonte de pesquisa o inquérito por entrevista a professores e o inquérito por questionário a alunos, usando maioritariamente questões abertas. Como mencionado no capítulo anterior, os sujeitos participantes totalizam 8 (oito) professores do Ensino Fundamental II Fase (6º ao 9º ano) e 60 (sessenta) alunos dos mesmos anos selecionados aleatoriamente.

De início apresentamos e analisaremos as entrevistas realizadas a professores, numa escola pública, seguindo-se os questionários respondidos por alunos dessa escola.

1. INQUÉRITO POR ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Na realização das entrevistas individuais a 8 professores, planeamos e aplicamos um guião (ver apêndices), igual para os professores da escola selecionada. O guião procura caracterizar os professores e registrar as percepções dos docentes entrevistados, relativamente à relação do aluno com a leitura e escrita, ao processo da aprendizagem da leitura e escrita, à experiência pessoal do aluno e à formação do professor, concretamente seus conhecimentos relativos aos métodos e estratégias.

As entrevistas foram agendadas com duas semanas de antecedência, de acordo com o horário dos professores, e concretizaram-se entre Setembro e Outubro de 2014. Previamente à realização das entrevistas, procurou-se amenizar o impacto inicial, que é o fato de o entrevistado (a) estar perante uma pessoa que não conhece bem. A investigadora, através de conversa informal, procurou criar um ambiente agradável e de confiança.

O tempo transcorrido das entrevistas foi, em média, de uma hora (60 min.), sendo realizada a áudio gravação, para posterior transcrição. Após a transcrição, mostramos as entrevistas aos professores para, assim, darem a sua autorização para este trabalho e procedemos à análise categorial das respostas obtidas.

Na análise às respostas dos professores procuramos caracterizar a identificação referente às habilitações para docência, experiência profissional e séries que leciona.

Concomitantemente, procedemos ao levantamento de percepções docentes sobre a leitura e a escrita no Ensino Fundamental – II Fase.

1.1. Caracterização dos Entrevistados

No que se refere à caracterização dos entrevistados, os resultados apresentam-se na tabela que se segue.

Tabela 3 – Caracterização dos entrevistados

Prof.	Habilitações para docência	Experiência profissional nos últimos cinco anos	Séries que leciona
Prof. 1	Formado em Língua Portuguesa, especialista em Língua e Linguagem.	Ex-militar (bombeiro); trabalhou na Vale como técnico em emergência química ambiental; está a lecionar há 02 anos como professor de Português e Religião.	6.º, 8.º e 9.º Anos.
Prof. 2	Magistério, Letras Clássicas e Vernáculos; especialista em Literatura, Língua e Linguagem.	Coordenador pedagógico, professor formador para alfabetização, professor do Ensino Fundamental II Fase, com Língua Portuguesa e Artes.	6.º, 7.º, 8.º e 9.º Anos.
Prof. 3	Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Matemática; Licenciatura em Pedagogia; especialização no ensino de Matemática.	Supervisão escolar e sala de aula, lecionando Matemática, Religião e Artes.	6.º, 7.º, 8.º e 9.º Anos.
Prof. 4	Licenciatura Plena em Geografia e Especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem.	Lecionação de Geografia e Religião.	6.º, 8.º e 9.º Anos.
Prof. 5	Graduação em Ciências, com Habilitação em Matemática; Pós-Graduação com Especialização em Matemática.	Trabalho na secretaria (readaptada), em sala de aula lecionando Ciência e Português.	6.º, 7.º e 9.º Anos.
Prof. 6	Magistério, com Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem.	Lecionação do 5.º ano; a leitura, o entendimento do texto e Matemática para a Prova Brasil (anos iniciais) e no Ens. Fund. II Fase, com algumas disciplinas como História, Ciências e Geografia.	6.º, 7.º, 8.º e 9.º Anos.
Prof. 7	Licenciatura em História e Especialização <i>Latu Sensu</i> em Metodologia do Ensino Superior.	Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, Diretor e Secretário Municipal de Educação; sala de aula lecionando História e Português.	8.º e 9.º Anos.
Prof. 8	Magistério, Licenciatura em História e Pós-Graduação em História de Pernambuco.	Lecionação de História e auxiliando na biblioteca (readaptada).	6.º, 7.º, 8.º e 9.º Anos.

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

No quadro de 8 professores entrevistados, constatamos que todos, sem nenhuma exceção, possuem nível superior, com formação nas áreas em que atuam. Contudo, como já foi abordado, para complemento de carga horária, estes professores ensinam outra disciplina, diferente de sua área, na qual também todos têm especialização, estando habilitados para atuarem no Ensino Fundamental II Fase.

1.2. Análise Categorical das Entrevistas

Dando início à análise, apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da primeira categoria, **concepção de leitura predominante no Ensino Fundamental**, de acordo com as percepções dos docentes. A transcrição integral das respostas de cada entrevistado pode ser consultada nos Apêndices.

Tabela 4 - Concepção de leitura predominante no Ensino Fundamental

Categoria 1	Subcategorias	Ocorrências
Concepção de leitura no Ensino Fundamental	Visão tradicionalista	4
	Visão normativa	3
	Leitura passiva sem análise crítica	3
	Leitura significativa de textos diversificados	2
	Processo contínuo de compreensão de significados	2
Total de ocorrências		14

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

Após a transcrição das entrevistas, foi feito o recorte semântico do discurso, seguindo-se a respectiva análise. No que se refere à primeira categoria de análise, observamos que a maioria dos docentes entrevistados reconhece que, no Ensino Fundamental, ainda subsiste uma visão tradicionalista (4 ocorrências) e normativa (3), que se traduz em uma leitura passiva, sem análise crítica (3), em sala de aula. Contudo, nas subcategorias, referenciam a mudança que, gradualmente, tem vindo a ocorrer no ensino-aprendizagem, visando uma leitura significativa, por parte do aluno, de textos diversificados (2), num processo contínuo de compreensão de significados (2), que decorre de um envolvimento do aluno no ato de ler.

Como afirmam os professores, na entrevista:

Prof.1: “A concepção de leitura que predomina no Ensino Fundamental sempre trouxe uma visão tradicionalista que se baseia na pronúncia das palavras, ou seja, na simples reprodução do som de acordo com o que a norma considera “certo”. Nesta

concepção, o campo semântico sempre foi descartado e a visão tradicionalista compromete a capacidade de reflexão e ação que esperamos dos alunos em relação ao texto”.

Prof.3: “No que observo, a leitura no Ensino Fundamental é utilizada de forma muito tradicional. Aos poucos a forma da leitura em sala de aula vai evoluindo. Acredito que a formação continuada aos docentes deve auxiliar para uma leitura mais significativa”.

Prof.5: “Hoje, podemos descrever que a concepção de leitura no Ensino Fundamental II Fase está focada num processo contínuo de usar a leitura em todos os Componentes Curriculares e é buscando incansavelmente o aperfeiçoamento e o crescimento do “ler” como interpretação diversificada numa produção com significados”.

Prof.6: “Todos os tipos de leitura, pois a leitura é uma das formas mais eficazes de desenvolvimento dos indivíduos. O ato de ler deve fornecer ao leitor um entendimento daquilo que ele está lendo”.

Prof.7: “Não há como negar que ainda persiste uma concepção de leitura tradicional, marcada quase que exclusivamente pelo estudo dos textos contidos no livro didático adotado em sala de aula pelo professor. Mas esta realidade já está mudando, pois muitos docentes já trabalham com textos diversificados, a partir de diversas fontes, tais como: jornais, revistas, literatura em geral, quadrinhos”.

Em análise comparativa, observamos que o Prof.1, Prof.3 e Prof. 7 têm concepções semelhantes, em relação à leitura realizada, atualmente, em sala de aula, uma vez que argumentam que, apesar do avanço, ainda predomina uma leitura tradicional e normativa, que se baseia na pronúncia das palavras, contidas nos livros didáticos. Contudo, referenciam que a aprendizagem da leitura está evoluindo, sendo necessária mais formação contínua, para que os docentes aperfeiçoem as suas competências, em relação ao ensino e aprendizagem de uma leitura significativa.

Reforçando a importância da compreensão do ato de ler, o Prof. 8 confirma que, muitas vezes, o aluno apenas lê mensagens propostas no livro didático, confinando-se a conhecimentos preestabelecidos. Assim, o Prof. 2 tenta buscar uma forma de autonomia do aluno leitor, diante do texto. O Prof. 5 argumenta que a concepção de leitura está focada num processo contínuo e é essencial buscar incansavelmente o aperfeiçoamento da leitura. Já o Prof. 4 relata que os alunos vão passando de ano, sem aprofundarem a sua compreensão de leitura. O Prof. 6 considera que, no Ensino Fundamental, coexistem vários tipos de leitura, o que pode enriquecer e aprofundar as capacidades leitoras dos alunos.

Neste entendimento, os docentes entrevistados reiteram que ler é muito além do que decifrar letras, palavras e sílabas, em resultado de uma concepção tradicional de leitura, que valoriza um modelo de processamento ascendente (Colomer & Camps, 2008), em que se prioriza a decodificação de unidades linguísticas, para posteriormente atribuir significados às unidades. Por isso, os professores reconhecem uma contradição entre a teoria e a prática,

entre a compreensão do(s) sentido(s) do texto e práticas que ainda priorizam textos fragmentados, palavras aleatórias, e uma leitura em voz alta, na qual a ênfase está mais na pronúncia das palavras, do que na unidade de sentido.

Apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da segunda categoria, **concepção de escrita predominante no Ensino Fundamental**, de acordo com as percepções dos docentes. A transcrição integral das respostas de cada entrevistado pode ser consultada nos Apêndices.

Tabela 5 - Concepção de escrita predominante no Ensino Fundamental

Categoria 2	Subcategorias	Ocorrências
Concepção de escrita no Ensino Fundamental	Escrita ligada à concepção de leitura tradicional	5
	Visão normativa	4
	Norma culta da escrita	3
	Produção de textos diversos	3
Total de ocorrências		15

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

Observamos que a maioria dos professores entrevistados reconhece que, no Ensino Fundamental, a escrita está ligada à concepção de leitura tradicional (5 ocorrências), normativa (4), seguindo os padrões da norma culta (3). Por isso, referenciam as mudanças que poderão ocorrer com as produções de textos diversificados (3), em sala de aula. Como afirmam os entrevistados:

Prof. 1: “A concepção de escrita que domina no Ensino Fundamental também vem correlacionada com o método de ensino e aprendizado quando se refere à leitura. Para o docente com tendência tradicional, a escrita é mais importante que a língua, entender, entendido e a intenção, vêm em segundo plano em relação ao seu pensamento. Ou seja, o aluno tem algo a dizer e deixa de fazer por não encontrar ou dominar o que a norma padrão exige”.

Prof. 5: “Bastante relacionada à concepção de leitura, a escrita predomina no Fundamental II como competência de fazer da oralidade, mecanismo que descreve ao educando possibilidades de se transformarem paulatinamente em cidadãos criadores de novos saberes, críticos e autônomos, se apropriando da escrita para aprender de variadas formas de produção textual.”

Prof. 7: “A escrita que predomina no Ensino Fundamental é a escrita marcada pela preocupação de seguir e respeitar a norma culta da língua. Quando a escrita do aluno está carregada de sua própria experiência de vida e aprendizagem social, o padrão culto da língua se impõe como aquela unicamente válida e aceita pela escola.”

Prof. 8: “A escrita está atrelada aquilo que ler, neste contexto é importante a interação entre o autor e o leitor, no ato da leitura. Então, seria interessante o uso de outras linguagens”.

Entre os docentes citados, observamos que o Prof. 1, o Prof. 7, e o Prof. 8 estão preocupados com o desenvolvimento da escrita, em ligação com outras vertentes da linguagem. O Prof. 5 argumenta que a leitura e escrita predominam como competências essenciais, para crianças e jovens se transformarem em “cidadãos criadores de novos saberes, críticos e autônomos”.

Por sua vez, o Prof. 2 trabalha pouco a escrita, por acreditar que o aluno, antes de dominar a escrita, tem que dominar a fala e a compreensão da leitura. O Prof. 3 e o Prof. 4 acreditam que, para melhorar o desenvolvimento da escrita, é necessário melhorar o apoio pedagógico dado aos professores. O Prof. 6 salienta que a produção de texto é o ponto de partida, para desenvolver a escrita.

De acordo com o que foi relatado pelos docentes entrevistados, observamos uma escrita voltada para regras padronizadas, legitimando a língua oficial, ou seja, a norma. Constatamos, ainda, a percepção que o desenvolvimento da escrita, em contexto escolar, é primordial para que o aluno possa comunicar com o outro e entender o mundo. Assim, a criança precisa desenvolver, através do treino, capacidades e habilidades específicas, ultrapassando as suas dificuldades e aprofundando o domínio da linguagem (Marcuschi, 2001, cf. cap. II, 3.5).

Apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da terceira categoria, **práticas de aperfeiçoamento da leitura e da escrita**, segundo as percepções dos docentes. A transcrição das respostas dos entrevistados encontra-se nos Apêndices.

Tabela 6 – Práticas de aperfeiçoamento da leitura e escrita

Categoria 3	Subcategorias	Ocorrências
Práticas de aperfeiçoamento da leitura e escrita	Interligação entre leitura e escrita	8
	Estimulação do aluno	4
	Diversificação de atividades que valorizem a realidade	4
	Diversidade de fontes textuais	3
	Praticar escrita e reescrita de textos	2
Total de ocorrências		21

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

Observamos que, na opinião da maioria dos docentes entrevistados, a melhor prática para aperfeiçoamento da leitura e escrita é a interligação entre ambas (8 ocorrências), seguindo-se estimular o aluno (4), junto com a diversificação de atividades que valorizem a realidade (4), a diversidade de fontes textuais (3) e praticar escrita e reescrita de textos (2), em sala de aula.

Vejamos algumas práticas, tais como descritas pelos professores.

Prof. 1: “As práticas metodológicas que melhor contribuem é a estimulação do discente. Exigir que a leitura e a escrita seja feita de forma dolorosa ao discente, de nada contribui para criarmos um ser pensante e consciente. Eu, como docente, procuro influenciá-los através de projetos governamentais como Olimpíada de Língua Portuguesa. Evito correções ortográficas em avaliações, sempre priorizando o pensamento dos discentes, em relação ao tema abordado. Como sou músico, faço o uso do violão e trabalho bastante com música, recriando, por exemplo, a letra de uma música da moda que seja do universo deles (...)”.

Prof. 4: “Criatividade, sondagem do conteúdo, também temos que aguçar a criança e o adolescente para que ele também tenha vontade (se sinta estimulado) e faça sua parte”.

Prof. 6: “Estabelecer vínculo real com o educando, valorizando sua aprendizagem, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, organizar e dirigir situações de aprendizagem”.

Prof. 7: “No nosso entendimento, o gosto pela leitura por parte dos estudantes pode ser formatado a partir da oferta de diversos tipos de textos (contos, poesias, quadrinhos, crônicas, etc.) para familiarizá-los com a diversidade textual de que dispomos. Esta tarefa, porém, deve partir sempre daquele tipo de texto que o estudante mais gosta ao qual ele é mais receptivo para, a partir daí, conduzi-lo a outros tipos de textos. É preciso, diariamente, despertar a curiosidade de crianças e adolescentes para buscarem enriquecimento vocabular, interpretativo e de síntese a partir de várias fontes textuais”.

Constatamos que o Prof. 1, Prof. 4, Prof. 7 e Prof. 8 entendem que é preciso estimular, despertar a curiosidade do discente para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, fazendo o possível para o motivar (através de Projetos, da música). O Prof. 5 e o Prof. 6 privilegiam a realidade, de acordo com o cotidiano do educando, interessando-o por temáticas próximas das suas vivências. O Prof. 2 salienta que é necessário praticar exercício constante e o Prof. 3 argumenta que é essencial partir da leitura e interpretação de textos, ou seja, da compreensão textual, para a expressão escrita e reescrita. Nas percepções dos docentes, a relação entre leitura e escrita é central, para o desenvolvimento linguístico dos discentes.

Apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da quarta categoria, **importância do planejamento das atividades de leitura e escrita**, de acordo com as percepções dos docentes. A transcrição integral das respostas de cada entrevistado pode ser consultada nos Apêndices.

Tabela 7 – Planejamento das atividades de leitura e escrita

Categoria 4	Subcategorias	Ocorrências
Planejamento das atividades de leitura e escrita	Concretização de planejamento prévio	8
	Facilitação do trabalho docente	8
	Facilitação da aprendizagem	8
	Flexibilidade do planejamento	3
	Seleção de gêneros textuais diversificados	10
	Seleção de textos literários e não literários	2
Total de ocorrências		39

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

Averiguamos que todos os entrevistados realizam o planejamento das atividades de leitura e escrita (8), pois o mesmo facilita o trabalho do docente (8 ocorrências), facilita a aprendizagem (8). É importante a referência a um planejamento flexível (3), de acordo com as características e ritmos de aprendizagem heterogêneos, das turmas e dos alunos. Nesse planejamento, todos os docentes destacam a seleção de gêneros textuais diversificados (10), literários e não literários (2), de modo a dotar os alunos de modelos textuais, a utilizar em interligação entre leitura e escrita, tal como anteriormente analisado, na categoria 3. Apresentamos excertos das respostas dos entrevistados:

Prof. 2: “Faço um planejamento, traço um calendário para rodízio. A importância, porque prevê de certa forma o desenvolver das aulas, da atividade como iria proceder ou como você gostaria que procedesse, o qual vai dar uma margem de conforto ao professor para contornar alguma situação ou provocar questionamento aos alunos.”

Prof. 5: “Sim. No fazer pedagógico quase tudo deve ser previamente planejado, no entanto, pode ser mudado, dependendo do momento e da curiosidade do alunado. Esse planejamento nos possibilita o trabalho com os vários gêneros textuais”.

Prof. 6: “Realizo sim. Esse planejamento é de suma importância para poder elaborar atividades que serão realizadas com os alunos. Planejando fica mais fácil de obtermos bons resultados na leitura e escrita”.

Em unanimidade, todos os professores responderam que realizam previamente o planejamento, porque facilita o trabalho do docente e poderá beneficiar as aprendizagens dos alunos. O Prof. 1, Prof. 5, Prof. 7 afirmam que o mesmo deve ser flexível, tendo em conta contextos específicos e níveis de desenvolvimento dos alunos. Na relação entre planejamento e “bons resultados na leitura e na escrita” (Prof. 6), é possível confirmar o cuidado, manifestado pelos docentes, na seleção e organização de atividades, o que “possibilita o trabalho com vários gêneros textuais” (Prof. 5) literários e não literários.

Globalmente, os docentes revelam a importância do planeamento, com seleção de vários gêneros textuais, a serem trabalhados em sala de aula (Marcuschi, 2001), tal como citado na parte I deste trabalho (cf. cap. II, 3.2).

Apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências relativas ao processo de leitura, englobando as categorias 5, **motivação dos alunos para a leitura** e 6, **aperfeiçoamento da compreensão da leitura**, com respectivas subcategorias. Optámos por apresentar estes resultados numa única tabela, face à relação entre motivação e aperfeiçoamento da leitura, como referenciado antes (cf. cap. II).

Tabela 8 – Motivação e leitura de textos literários e não literários

Categorias	Subcategorias	Ocorrências
5. Motivação dos alunos para a leitura de textos	Diálogo prévio sobre a leitura	4
	Leitura de textos e imagens	4
	Leitura obrigatória impulsionada pela nota	1
	Valorização da opinião do aluno	1
	Subtotal	10
6. Aperfeiçoamento da compreensão da leitura	Leitura compartilhada	7
	Leitura orientada	2
	Leitura silenciosa	1
	Repetição da leitura	1
Total		21

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

No que se refere à quinta categoria de análise, observamos que a maioria dos docentes entrevistados reconhece que, para motivar o aluno para a leitura de textos literários e não literários, são necessárias diversas estratégias, como diálogo prévio sobre a importância da leitura (4 ocorrências), leitura de textos e imagens (4), leitura obrigatória impulsionada pela nota (1) e valorização da opinião do aluno (1). O importante papel do professor, na promoção da leitura, é confirmado nas respostas dos entrevistados:

Prof. 3: “Nas minhas aulas eu converso muito com eles sobre o processo de aprendizagem e como tudo será feito. (...) Creio que dessa forma, diversificando a metodologia, fica mais fácil inserir a leitura e escrita nas aulas”.

Prof. 4: “Além do conteúdo proposto das imagens contidas no livro didático, peço que os alunos façam uma busca do conteúdo e também de imagens (de muitas outras que possam surgir), para que haja uma melhor interação com a leitura”.

Prof. 6: “Criando um clima de simpatia, acolhida, afeto, respeito humano, debatendo com o aluno sobre textos e valorizando sua opinião”.

O Prof. 1, Prof. 3, Prof. 6 e o Prof. 8 tentam a conversa / o diálogo, debatendo com os alunos sobre a importância da leitura, em sua vida pessoal e profissional. O Prof. 2 busca motivação através da nota, mediante leitura obrigatória. O Prof. 4, Prof. 5 e Prof. 7 procuram motivar através da própria leitura, muitas vezes lendo pequenos textos. De novo, o professor surge como um agente importante da motivação dos alunos para a leitura.

Quanto à sexta categoria, **estratégias de aperfeiçoamento da compreensão da leitura**, a maioria dos docentes entrevistados referencia a leitura compartilhada (7 ocorrências), seguindo-se a leitura orientada (2), a leitura silenciosa (1) e repetição de leitura (1), para que o aluno possa melhorar a sua fluência e capacidade de compreensão.

Prof. 3: “Peço que eles leiam o texto para eles, depois fazemos uma leitura compartilhada e em seguida peço que eles falem (um de cada vez) o que mais lhe chamou a atenção no texto, quando termina essa etapa faço uma explanação com foco na fala deles e logo em seguida peço que com suas palavras escreva o que ele compreendeu”.

Prof. 4: “Gosto de trabalhar em duplas, de uma forma que os alunos sempre façam um rodízio, trocando de colegas. Mostrando a importância de trabalhar em grupo para a “convivência cidadã” que devemos ter uns com os outros e estimular trocas de saberes e opiniões”.

Prof. 7: “A discussão coletiva e a troca de ideias entre eles, por mim mediada. O estudo dirigido é também de grande valor para aperfeiçoar a compreensão do texto lido”.

A maioria dos docentes prefere, como estratégia, uma leitura compartilhada, com troca de saberes e opiniões, envolvendo grupos de trabalho e textos diferenciados. O Prof. 3 interliga oralidade, leitura e escrita, “leiam o texto para eles (...) peço que eles falem (um de cada vez) o que mais lhe chamou a atenção no texto (...) escreva o que ele compreendeu”, o que confirma a interligação entre domínios da Língua.

A repetição da leitura é importante, para que o aluno possa melhorar sua fluência. Em acréscimo, confrontar o aluno com os sentidos do texto é igualmente pertinente, em “discussão coletiva” (Prof. 7), por exemplo, para que o discente possa expressar o que entendeu e trocar ideias entre pares, aperfeiçoando a sua competência de leitura.

As estratégias e atividades, utilizadas pelos professores, quanto à compreensão textual, incidem na leitura compartilhada e orientada, com discussão e questionário orientado, tal como referenciado por Solé (2008), na parte I deste trabalho (cf. cap. II, 3.3.).

Apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da sétima categoria, **aperfeiçoamento do processo de escrita**, através das atividades desenvolvidas. Nesse processo, consideramos diferentes vertentes, que vão desde o treino ortográfico à redação, com incidência em processos de revisão da escrita, pela relevância da consciencialização do aluno, enquanto sujeito da escrita (cf. cap. II).

Tabela 9 - Atividades do processo de escrita

Categoria 7	Subcategorias	Ocorrências
Aperfeiçoamento do processo de escrita	Produção de textos diversificados	8
	Revisão do próprio texto	7
	Treino ortográfico	2
	Correção coletiva	2
	Utilização de recursos tecnológicos	2
Total de ocorrências		21

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

No que se refere à sétima categoria de análise, observamos que os docentes entrevistados realizam produção de textos diversificados (redações) (8 ocorrências), para promoção e aperfeiçoamento do processo da escrita, com revisão do próprio texto pelos alunos (7) havendo, por vezes, correção coletiva (2). É ainda referido o treino ortográfico (grafia) (2) e a escrita mediante recursos tecnológicos (computadores e celulares) (2).

Os procedimentos do processo de escrita, são assim, descritos pelos docentes:

Prof. 3: "Pedindo que os alunos escrevam o que entenderam em algumas aulas, relatório do que viram e ouviram em debates. Essa atividade de escrita não é muito com frequência, mas procuro contribuir como posso para auxiliar no desenvolvimento da escrita".

Prof. 5: "Construção de jornal mural, autobiografia e mensagens pelos celulares, internet, *Facebook*, *whatsapp* etc. Cada grupo escolhe ou é indicado para trabalhar aquela atividade e fazer sua culminância".

Prof. 6: "Pedindo para eles lerem o seu texto após eu ter feito uma correção e sublinhado as palavras com erro ortográfico, em seguida iremos trabalhar as palavras que eles mais erraram se for 6.º e 7.º anos; nas demais séries, peço que eles leiam e refaçam o texto novamente. Eu acredito que só se aprende a escrever bem, quando se tem o hábito de ler aquilo que foi escrito".

Prof. 7: "Nas aulas, chamo muito a atenção dos alunos quanto à grafia das palavras, a partir da comparação entre as normas padrão e as que eles expressam textualmente. Realizamos um trabalho constante de análise coletiva de textos produzidos nas aulas ou em atividades extraclasse - para que eles observem, melhorem e aprimorem a coesão e a coerência textuais. Há também, uma preocupação em conduzi-los com segurança, nos caminhos da pontuação, tão necessária à redação de textos bons, legíveis".

Comparando o discurso dos docentes, observamos que o Prof. 1, Prof. 6, Prof. 7 e o Prof. 8, promovem o processo da escrita através de produção de textos (redações), enquanto o Prof. 2 e o Prof. 3 não promovem regularmente a escrita, trabalhando apenas o básico. O Prof. 4 e o Prof. 5 procuram aperfeiçoar as atividades de escrita por meio de recursos tecnológicos (computadores e celulares). Observamos, ainda, que as atividades realizadas estão interligadas com produções textuais voltadas para a realidade do discente. Apesar de ser

evidente o esforço da maioria dos professores, para o desenvolvimento geral da escrita, o mesmo não sucede no momento processual da revisão. De fato, apesar da preocupação manifestada pelo Prof. 6, em aplicar diversas estratégias de revisão e de correção do erro, pois acredita “que só se aprende a escrever bem, quando se tem o hábito de ler aquilo que foi escrito”, nos restantes professores as atividades de revisão ocorrem aleatoriamente, sem grande preocupação em mostrar, ao aluno, a importância dessa revisão. Tal contradiz a eficácia da revisão da escrita, a implementar desde muito cedo, pela consciencialização linguística que a mesma origina (cf. cap. II), num processo de aperfeiçoamento gradual da competência de escrita.

A dispersão (ainda) existente, entre os docentes, relativamente à aplicação de estratégias e atividades de leitura e escrita (visível na análise relativa à revisão), pode explicar o fato de muitos alunos chegarem às séries finais do Ensino Fundamental, sem dominarem a leitura e a escrita, de acordo com as percepções dos docentes. Entre os motivos apontados (consultar transcrições das entrevistas nos Apêndices), os docentes apontam a falta de trabalho de base nas séries iniciais, o pouco comprometimento da família e a falta de um trabalho conjunto, entre docentes, de aperfeiçoamento da Língua, transversal a todas as disciplinas. Pela sua importância, os dois últimos motivos serão, seguidamente, objeto de análise categorial.

Apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da oitava categoria, **papel da família para o aperfeiçoamento da leitura**, de acordo com as percepções dos docentes.

Tabela 10 – Papel da família no aperfeiçoamento da leitura

Categoria 8	Subcategorias	Ocorrências
Papel da família no aperfeiçoamento da leitura	Acompanhamento do aprendizado do educando	7
	Motivação do educando	5
	Frequência regular da escola	2
Total de ocorrências		14

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

A maioria dos docentes entrevistados reconhece que o papel que pode ser desempenhado pela família, para o aperfeiçoamento da leitura, é o acompanhamento do aprendizado dos seus filhos no ambiente escolar (7 ocorrências), motivando e incentivando (5) e frequentando a escola (2), dialogando permanentemente com os professores.

Como afirmam os professores na entrevista:

Prof. 3: "A família é primordial para o aprendizado do aluno. A leitura e a escrita deveriam ser atividades complementares à escola, onde os responsáveis poderiam ajudar. Nossa realidade é diferente. Os pais só colocam os filhos na escola (matriculam), e só querem resultados significativos, mal frequentam à escola, não sabem nem quem são os professores do seu filho, por vezes também não sabem ler e escrever, ficando assim a cargo da escola e principalmente dos professores resolverem essa problemática, que não é nada fácil".

Prof. 4: "Além do acompanhamento que os pais devem ter, devem também motivar, incentivar, criticar quando necessário e se for o caso 'castigar' quando necessário".

Prof. 5: "Hoje em virtude da desestruturação das famílias e das necessidades de se trabalhar fora, a escola pode criar um plantão pedagógico e/ou enviar por e-mail o desenvolvimento do aluno nesse ou naquele aspecto, embora saibamos que nem todos tem acesso a esse mecanismo de comunicação".

Prof. 7: " (...) assiste-se hoje ao não envolvimento quase que por completo da família na formação escolar de crianças e jovens, notadamente nas classes sociais menos favorecidas, cujos filhos constituem a imensa maioria da clientela de alunos da rede pública de ensino".

Prof. 8: "Levar os filhos a compreender que a leitura é importante, e que é importante também não apenas para aprender, mas principalmente para pensar, que ela nos torna críticos e capazes de considerar as diferentes perspectivas de mundo".

Os professores entrevistados argumentaram que o acompanhamento dos pais, com relação ao aprendizado dos filhos é primordial para o desenvolvimento do aprendizado do aluno, com exceção do Prof. 5 que salientou que, diante da desestrutura familiar e da necessidade dos pais, seria necessário a escola, além de criar um plantão pedagógico, enviar por e-mail, aos pais, informação sobre o desenvolvimento do aluno.

Estes resultados vão ao encontro das teorias e investigação de Foucambert (1994), analisadas na parte I da Revisão da Literatura (cf. cap. II, 3.2) o qual salienta que os pais devem reforçar o incentivo de leitura em casa, pois é um exercício que beneficia o aprendizado na escola, em trabalho colaborativo com os professores.

Como vimos anteriormente, os professores apontam, como motivo de muitos alunos chegarem às séries finais do Ensino Fundamental, sem dominarem a leitura e a escrita, para além da falta de colaboração da família, a ausência de um trabalho transversal, entre docentes de diferentes áreas curriculares, de aperfeiçoamento da Língua.

Por isso, apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da nona, a leitura e a escrita constituem tarefas exclusivas do professor de Língua Portuguesa, de acordo com as percepções dos docentes.

Tabela 11 – Transversalidade curricular do aperfeiçoamento da leitura e escrita

Categoria 9	Subcategorias	Ocorrências
Transversalidade curricular do aperfeiçoamento da leitura e escrita	A leitura e a escrita como tarefas transversais a todas as disciplinas	8
	Tarefa colaborativa de aperfeiçoamento da leitura e escrita	7
	Transversalidade curricular da Língua	7
Total de ocorrências		22

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

De acordo com o número de ocorrências referente à categoria nove, contabilizado ao longo das entrevistas, observamos que os docentes entrevistados reconhecem que o aperfeiçoamento da leitura e escrita não constitui tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa (8 ocorrências), devendo constituir uma tarefa colaborativa entre todas as disciplinas curriculares (7), de forma a promover e incentivar essas competências. Os docentes reiteram a transversalidade curricular da Língua (7), pois as dificuldades de leitura e escrita prejudicam a aprendizagem das outras disciplinas.

Como afirmam os professores na entrevista:

Prof. 1: “A leitura e escrita é uma tarefa de todo um grupo social. Acredito que a escola seja esta base, mas o ambiente familiar, o ambiente social (na igreja, por exemplo, em estudos bíblicos) e até em momento de lazer como em jogo mais de raciocínio, também são essenciais para todo o processo de aquisição da leitura e escrita”.

Prof. 3: “Não é exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, todos os componentes curriculares devem está inseridos neste contexto de leitura e escrita. O foco das avaliações externas é a leitura e a escrita, nessas avaliações vêm os textos para leitura e interpretação. Acredito que se as demais disciplinas devem auxiliar e promover uma leitura e escrita significativa”.

Prof. 7: “Não. Todas as disciplinas devem se preocupar com a leitura e a escrita dos estudantes, de modo que não se pode dissociar a linguagem da prática do conhecimento de Ciências, Matemática, História etc. Às vezes, as dificuldades de leitura e escrita prejudicam muito a aprendizagem de outras disciplinas, pelo fato de que os alunos não dominam a capacidade de interpretação de texto e conteúdos”.

Em análise comparativa, observamos a concordância, por unanimidade, de todos os professores entrevistado, ao responderem que o aperfeiçoamento da leitura e a escrita constituem responsabilidade de todas as disciplinas curriculares, e não apenas de Língua Portuguesa. A obrigação exclusiva não é do professor de Português, em promover a leitura e escrita, apesar de ser o mesmo o maior responsável, como uma missão árdua (Prof. 3). O Prof. 1 vai mais longe, ressaltando que o aperfeiçoamento da leitura e a escrita é uma tarefa de todo

um grupo social, incluindo a família, embora ressaltando que a escola é a base, o que vai ao encontro dos resultados obtidos na oitava categoria, relativamente ao papel desempenhado pela família, na aprendizagem da leitura.

Estas percepções dos docentes concordam com a análise efetuada na revisão da literatura. No que se refere ao ensino e aprendizagem, a complexibilidade do processo de leitura e escrita contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Essa construção do conhecimento não se limita à Língua Portuguesa, porque a escrita e a leitura são transversais a qualquer área do currículo, tendo um alcance intrapessoal e interpessoal (Barbeiro & Pereira, 2007), anteriormente mencionado (cf. cap. II, 2.3). Não há como separar as áreas do conhecimento, pois uma completa a outra. A formação do indivíduo é integral, não podemos alcançar a alfabetização letrando somente nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que nas outras aulas também se lê e escreve. Além disso, a aquisição de competências de comunicação é a base da cidadania, como trataremos a seguir.

Apresentamos, na tabela a seguir, a contabilização das ocorrências da décima categoria, **importância da leitura e escrita para o exercício da cidadania**, de acordo com as percepções dos docentes. A transcrição integral das respostas de cada entrevistado pode ser consultada nos Apêndices.

Tabela 12 - Importância da leitura e escrita na formação para a cidadania

Categoria 10	Subcategorias	Ocorrências
Importância da leitura e escrita na formação para a cidadania	Leitura e escrita como base da cidadania	6
	Formação de jovens conscientes de seus deveres e direitos cívicos	6
	Formação de jovens com valores éticos e morais	6
	Formação para uma compreensão reflexiva do mundo	3
	Formação para uma atuação social responsável	3
Total de ocorrências		24

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

No que se refere à décima categoria de análise, observamos que a maioria dos docentes entrevistados reconhece que uma das bases da cidadania ancora nas competências de leitura e escrita (6 ocorrências). Com base nessas competências, é preciso formar jovens conscientes de seus deveres e direitos cívicos (6), com valores éticos e morais (6). Essa formação implica uma compreensão reflexiva do mundo (3), de forma a tornar os jovens capazes de uma atuação social responsável (3).

Como afirmam os professores na entrevista, a propósito de cidadania:

Prof. 2: “Não existe cidadania se não houver leitura e escrita. É essencial formar jovens que pensem, pois os jovens refletem o que é oferecido, pois o foco anda desfocado, o que o aluno vive o reflexo do que o mundo representa: o fútil! Portanto, o jovem reprodutor do fútil não tem noção de cidadania”.

Prof. 4: “É fundamental para formação cidadã. Precisamos formar jovens com objetivos, com sonhos a serem realizados, com vontade de vencer, com valores éticos e morais”.

Prof. 5: “Como posso praticar ou questionar o que não conheço, o que não sei? Cidadania não é apenas teoria, é prática, é exercício respaldado em algo (Lei). É de extrema e urgente necessidade formar jovens conscientes, críticos, participativos e que saibam defender seus ideais”.

Prof. 6: “A leitura e a escrita são de grande importância para o exercício da cidadania. O cidadão que lê, escreve e entende aquilo que leu. Com certeza é uma pessoa dotada de conhecimentos. É essencial formar jovens críticos, participativos da história do nosso País e do nosso mundo”.

Prof. 8: “Tem grande importância, uma vez que contribui para a formação da consciência crítica, fomenta a participação em movimentos sociais, constrói uma visão de mundo no qual os cidadãos devem lutar por seus direitos e lutar por justiça social e, assim, formar cidadãos críticos, eficientes, responsáveis e éticos”.

Em análise comparativa, observamos que o Prof. 2, Prof. 4, Prof. 6 e Prof. 8 atribuem prioridade à leitura e escrita para a formação dos jovens, para o exercício da cidadania. O Prof. 7 ressalta que o domínio da escrita e da leitura capacita o indivíduo a melhor cumprir com seus deveres e cobrar seus direitos. O Prof. 3 argumenta que, quando a pessoa consegue ler, fica muito fácil se posicionar no mundo, e, assim sendo, é capaz de compreender o mundo à sua volta, reivindicando seus direitos e cumprindo seus deveres. O Prof. 1 acredita que só existe cidadania quando todos podem lutar por seus direitos de forma autônoma, mediante a lei, e através da leitura, por meio do raciocínio.

Nestes termos, a formação de cidadãos críticos, indispensáveis para o exercício da cidadania, concretiza-se por meio da leitura e da escrita. Somente com educação, com muitos livros e muitas leituras, ocorre o processo de construção cidadã, de formação social do indivíduo. Assim, das respostas dos professores, emerge o conceito de cidadania, enquanto conjunto de direitos e deveres cívicos de um cidadão, como analisado na parte teórica (cf. cap. I, 2.1), na literatura pertinente (Marshall, 1967; Bobbio, 1992; Souki, 2006).

Por último, interessou-nos saber qual a opinião dos professores, relativamente à **evolução do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos últimos dez anos**, a última categoria em análise. A transcrição integral das respostas de cada entrevistado pode ser consultada nos Apêndices.

Tabela 13 - Evolução do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos últimos dez anos

Categoria 11	Subcategorias	Ocorrências
Evolução do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos últimos dez anos	Evolução positiva	6
	Valorização dos professores	3
	Formação dos professores	3
	Cumprimento de papéis: aluno, família, professor e escola	2
	Adequação dos livros didáticos	1
Total de ocorrências		15

Fonte: Entrevista aos professores (2014).

No que se refere à décima primeira categoria de análise, observamos que a maioria dos docentes entrevistados reconhece que o ensino-aprendizagem da leitura escrita evoluiu positivamente (6 ocorrências). Alguns reconhecem mais valorização e formação dos professores (6) e sublinham a definição de papéis, concretamente de aluno, família, professor e escola (2). Há ainda referência à adequação dos livros didáticos (1), que passaram a apresentar textos curtos, dentro da realidade.

Como afirmam os professores na entrevista:

Prof. 1: "Nos últimos dez anos temos percebidos um pequeno avanço correlacionado a uma nova safra de educadores que não são mais instruídos segundo a tendência tradicional. Estudos no campo linguístico têm avançado e a língua deixou de ser tratada como algo pronto, definitivo, onde existe apenas o certo e o errado. O que podemos melhorar? Bem, são várias atitudes, desde a valorização dos profissionais (professores) para torná-los mais motivados em seu trabalho e melhores condições de trabalho, como também, uma cobrança mais efetiva em relação à família, em alguns casos em esfera judicial. Quando penso sobre a importância da leitura e da escrita gosto de citar uma frase de Francis Bacon, político e filósofo, considerado o pai da ciência moderna, 'A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil, e o escrever dá-lhe precisão'".

Prof. 2: "Salas de aula cheia não rendem; hoje o aluno está mais inquieto (sem prestar atenção nas explicações durante as aulas), o aluno é julgado pelo texto que constrói (Olimpíada da Língua Portuguesa). A LDB começou a chamar atenção para o ensino global, enquanto se chama atenção para este aspecto de trabalho, não se dá as ferramentas aos professores. Porém, a aprendizagem evoluiu muito discretamente, eu não sofri nem um curso de aperfeiçoamento oferecido nos últimos cinco anos para professores".

Prof. 3: "Observo que a melhora é lenta, pois no 6.º ano que leciono, quando é a hora da leitura, eles gaguejam muito, às vezes não querem ler e a escrita de muitos é confusa para compreender. É uma situação difícil, é uma bola de neve. Espero que com o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), para os alunos do 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino Fundamental, formação continuada para professores de todas as áreas esse cenário daqui a uns 10 anos venha a mudar".

Em análise comparativa entre as opiniões manifestadas pelos docentes, observamos que o Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3, Prof. 5, Prof. 6, Prof. 7 e Prof. 8 apresentam ideias semelhantes, ao realçarem que houve evolução na aprendizagem da leitura e escrita, embora tenha sido uma evolução “lenta”, “discreta”, “um pequeno avanço”. Para que haja melhorias na qualidade das aprendizagens é necessário empenho do aluno, da família, do professor e da escola, enquanto organização. E para que esse empenho do professor possa existir, é essencial a valorização do mesmo, através de formação contínua e ferramentas tecnológicas, para o desenvolvimento educacional. O Prof. 4, preocupado com o estado atual da educação, alega a impressão de que estamos andando para trás, com alunos desinteressados e desmotivados, pelo que considera urgente a implementação de mudanças, para superar este problema.

De acordo com os pesquisados, o desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita, nos últimos dez anos, se deu discretamente, tendo sido ainda pouco, com relação ao que se exige da Educação, no Brasil. Embora não possamos negar as mudanças ocorridas nos últimos anos, impulsionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96 (Brasil, 1996), muitas ainda não foram totalmente colocadas em prática, tal como explicitado na revisão de literatura (cf. cap. I, 2.1). É certo que as políticas educativas nos têm vindo a direcionar para uma efetiva mudança no palco educacional, principalmente quanto à leitura e escrita. Ainda que, com frequência, a mudança esteja apenas no plano teórico, não podemos negar que a LDB começou a chamar a atenção para o ensino global, extinguiu os antigos currículos mínimos e conferiu maior flexibilidade e autonomia às instituições, para criação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos instituídos.

Estas mudanças, percebidas pelos professores entrevistados, nos domínios da leitura e da escrita, no cenário educacional, como analisado no enquadramento teórico (cf. cap. I), são decorrentes das profundas transformações ocorridas, ao longo do tempo, no Brasil, nos campos político, social, econômico e cultural.

Seguidamente, serão apresentados e analisados os resultados do inquérito por questionário, efetuado a alunos do Ensino Fundamental.

2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Abordaremos, neste item, os resultados dos inquéritos por questionário. Os alunos inquiridos pertencem todos a uma Escola Municipal de Pedras de Fogo – PB e frequentam do 6º ano (5ª série) ao 9º ano (8ª série), do Ensino Fundamental II Fase. A pesquisa, realizada através de um inquérito por questionário a 60 alunos, teve como objetivo a recolha de informações sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, numa perspectiva de educação para cidadania.

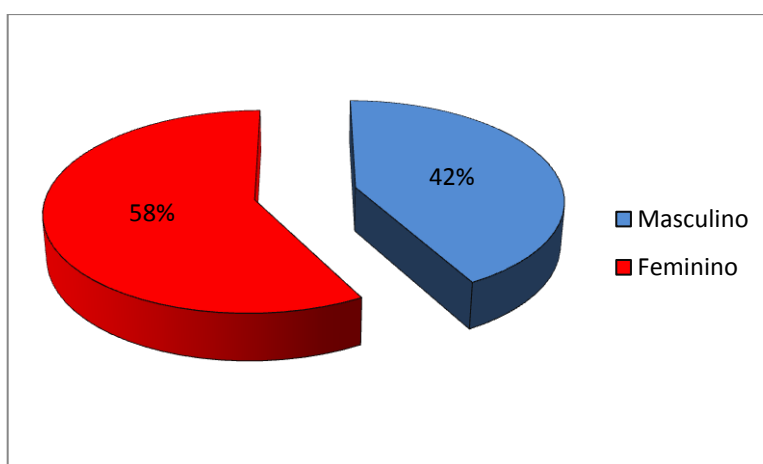
O inquérito por questionário, com algumas questões fechadas, mas predomínio de questões abertas tem por finalidade inquirir as percepções de um maior número de alunos, possibilitando o cruzamento com as opiniões dos docentes. Sempre que for considerado pertinente, será concretizada uma análise comparativa dos resultados obtidos, convocando também as teorias elencadas na primeira parte, respeitante à revisão da literatura.

2.1. Identificação

Todos os alunos frequentam o Ensino Fundamental, numa Escola Municipal.

Como podemos verificar, dos 60 alunos que participaram desta pesquisa 58% são do sexo feminino e 42% do sexo masculino.

Gráfico 2 - Sexo dos alunos

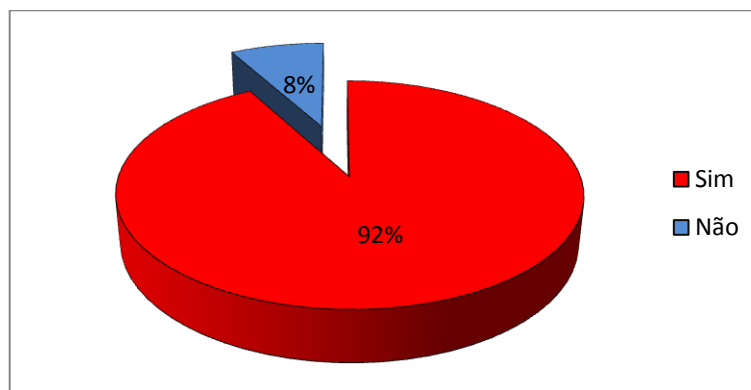


Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

2.2. A leitura e a Escrita

Quanto ao gosto pela leitura e aos motivos para gostar ou não de ler, os resultados podem ser observados nos gráficos e nas tabelas que se seguem.

Gráfico 3 - Gosto pela leitura



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Tabela 14 – Motivos de gostar de ler

Se respondeu sim, indique por quê.		%
Aquisição de novos conhecimentos		47%
Divertir e dar prazer		22%
Ocupar tempos livres		15%
Outros motivos	Evasão pela imaginação	5%
	Aprender mais sobre a vida	3%
Não responde		8%
Total		100%

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Tabela 15 – Motivos de não gostar de ler

Se respondeu não, indique por quê.	%
Tenho dificuldades em compreender textos	8%
Não responde	92%
Total	100%

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Dos alunos (sujeitos) pesquisados 92% responderam que gostam de ler e 8% responderam que não gostam de ler. Assim sendo, justificamos, de acordo com as opções constantes da tabela, o motivo pelo qual gostam ou não gostam de ler.

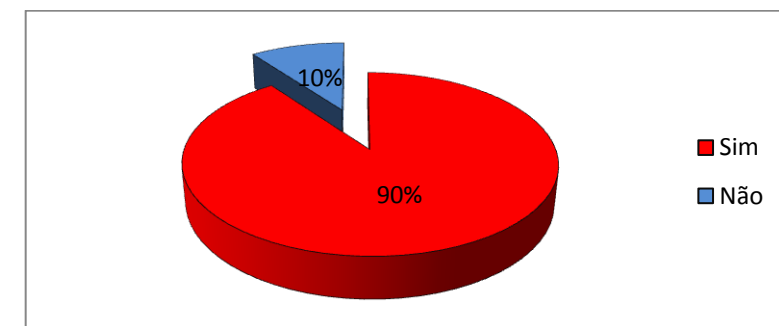
Quanto a gostar de ler, os alunos indicam, como motivos, a aquisição de novos conhecimentos (47%), diverte e dar prazer (22%), ocupa tempos livres (15%), evasão pela imaginação (5%), aprende mais sobre a vida (3%), não responderam (8%).

Já quanto a não gostar de ler, os alunos assinalaram, como motivos, terem dificuldades em compreender textos (8%) e não responderam (92%).

Ao indicarem que têm dificuldade em compreender textos, alguns alunos evidenciam uma efetiva consciencialização do que é um verdadeiro leitor. Um indivíduo apenas pode ser considerado leitor, quando compreende o que lê. Ler é, antes de tudo, compreender, por isso não basta somente decodificar sinais e signos (Sim-Sim, 2002). Tal como analisado na parte I deste trabalho (cf. cap. II, 2.1), é preciso entender a globalidade de sentido, em relação com o conhecimento do mundo. O ato de ler exige curiosidade e dedicação, para que o objetivo do conhecimento seja alcançado. Neste entendimento, a leitura é um aprendizado do mundo exterior para o mundo próprio do leitor, de acordo com a sua bagagem cultural, mediado pela interpretação do texto escrito.

Devido à complexidade das operações de leitura, e como referenciado pelos professores, no inquérito por entrevista, é essencial a aquisição de hábitos de leitura, que permitam o aperfeiçoamento desta competência comunicativa essencial e transversal a todas as disciplinas curriculares.

Gráfico 04 - Gosto pela escrita



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Tabela 16 – Motivos de gostar de escrever

Se respondeu sim, indique porquê.	%
Aquisição de novos conhecimentos	38%
Escrita de diversos gêneros de texto	30%
Melhoria do aproveitamento escolar	15%
Preferência pela comunicação escrita	7%
Não responde	10%
Total	100%

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Tabela 17 – Motivos de não gostar de escrever

Se respondeu não, indique porquê.	%
Dificuldade em escrever textos de diversos gêneros	5%
Outros motivos	
Preguiça	3%
Cansaço	2%
Não responde	90%
Total	100%

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Dos alunos (sujeitos) pesquisados 90% afirmaram que gostam de escrever e 10% assinalaram que não gostam de escrever.

Ao assinalarem o motivo pelo qual gostam de escrever, os alunos destacaram a aquisição de novos conhecimentos (38%), escrita de diversos gêneros de texto (30%), melhoria do aproveitamento escolar (15%), preferência pela comunicação escrita (7%) e alguns não responderam (7%).

Quanto a não gostar de escrever, os alunos referiram, como motivos: dificuldades em escrever textos de diversos gêneros (5%), preguiça (3%), cansaço (2%) e muitos não responderam (90%).

Estes resultados vão ao encontro das teorias e estudos de Ferreiro e Teberosky (2008), tal como analisado na parte I (cf. cap. II, 2.4), que destacam a complexidade da leitura e da escrita e as consequentes dificuldades de muitos alunos. Afirmam que ler não é apenas decifrar e escrever não é copiar, porém ser capaz de compreender e expressar informação selecionada, num processo de comunicação. Os poucos alunos, que indicaram por que não gostam de escrever, referenciaram as suas dificuldades. Triangulando com os resultados do inquérito por entrevista, recorda-se que há alunos, que concluem o Ensino Fundamental, sem

saberem ler nem escrever. Escrever o seu próprio nome ou um simples bilhete é muito pouco, para uma sociedade letrada como a nossa.

Tabela 18 - Preferências de leitura

OPÇÃO		%
Letras de músicas		24%
Poesias		22%
Revistas em quadrinhos		16%
Revistas		14%
Obras literárias		6%
Manuais escolares		5%
Anúncios e propagandas		3%
Receitas e bulas de remédios		3%
Outros	Ficção	3%
	Jornais	3%
	Nenhum tipo de literatura	1%
TOTAL:		100%

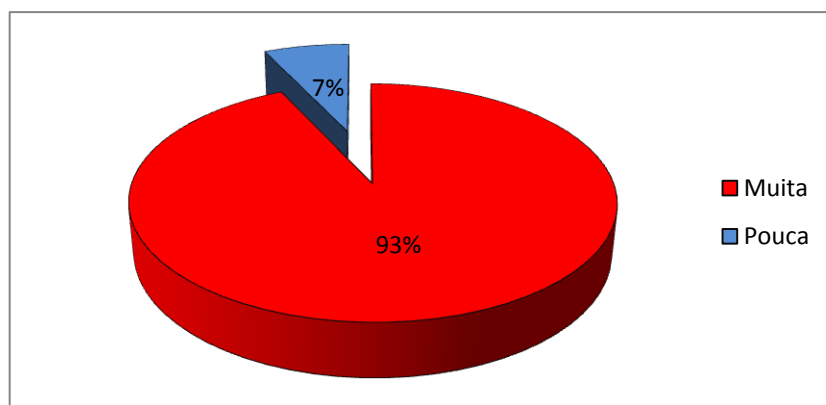
Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

De acordo com a análise das respostas obtidas, os gêneros textuais, que mais prendem a atenção dos leitores, são letras de músicas com 24% e poesias com 22%. Podemos perceber que, para estes leitores, o ato de ler é sobretudo visto como lazer ou algo prazeroso, uma vez que a música e a poesia possuem forte influência na vida do adolescente. Contudo, nas restantes opções selecionadas, por ordem decrescente, surge também o caráter informativo da leitura, o que é importante na aquisição de conhecimentos e habilidades. É ainda de destacar que uma das publicações mais lidas é a revista em quadrinhos. Acredita-se que isso poderá dever-se aos conteúdos sugerirem certo humor.

Em triangulação com o inquérito por entrevista, os docentes selecionam diversos gêneros textuais, tentando ir ao encontro dos interesses e das vivências dos alunos. Neste sentido, mostram-se atentos a uma aprendizagem motivadora da escrita e da leitura, que parta das preferências do discente. A propósito, recordamos as palavras de um dos professores: “o gosto pela leitura pode ser formatado a partir da oferta de diversos tipos de textos (...) deve partir sempre daquele tipo de texto que o estudante mais gosta e ao qual ele é mais receptivo para, a partir daí, conduzi-lo a outros tipos de textos” (Prof. 7).

Em concordância, como analisado na revisão da literatura (cf. cap. II, 2.4), Cagliari (2008) afirma que as crianças vivem em contato com vários tipos de escrita, desde logotipos a cartazes, revistas, jornais, televisão, pelo que compete ao professor criar oportunidades de contato, com os diversos suportes de aprendizagem da leitura e escrita.

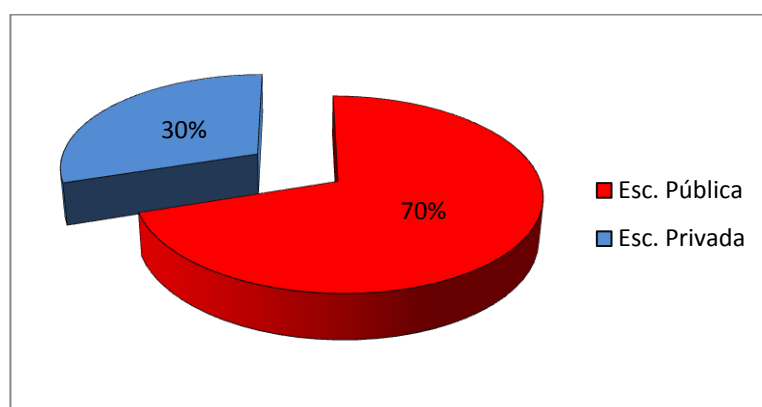
Gráfico 05 - Importância da leitura e da escrita



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Dos alunos pesquisados, 93% atribuíram à leitura e escrita muita importância, no processo de ensino/aprendizagem, enquanto 7% assinalou pouca importância.

Gráfico 06 – Local onde estudava quando aprendeu a ler e a escrever



Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Dos sujeitos pesquisados, uma maioria de 70% estudava em escola pública, quando aprendeu a ler e a escrever. O primeiro contato ou início de processo formal de construção da

leitura e da escrita, no âmbito escolar, se deu nesse espaço, enquanto para apenas 30% dos alunos ocorreu em escolas privadas.

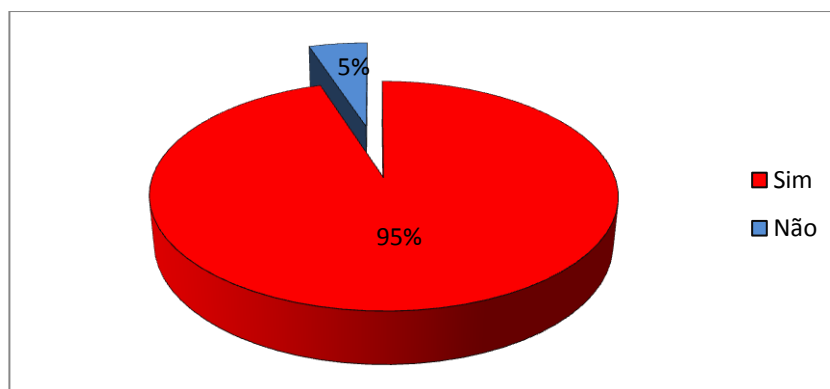
Tabela 19 - Momentos de leitura que marcaram a trajetória como leitor

RESPOSTAS	%
Leitura na sala de aula com elogio pelo professor	32%
Leitura em casa com elogio pela mãe	27%
Leitura de livro de romance "A Culpa é das estrelas", de John Green	13%
Apresentação de projeto de leitura.	13%
Leitura de legenda na TV	8%
Quando gaguejou durante a leitura	5%
Leitura da Bíblia na igreja	2%
TOTAL:	100%

Fonte: Questionário aplicado aos alunos (2014).

Percebemos que os momentos de leitura, que mais marcaram a trajetória dos alunos aconteceram na sala de aula, quando elogiados pelo professor (32%), o que confirma a importância do papel docente, na motivação do aluno. Em convergência, a pertinência do modo de agir do professor é realçada pelos docentes entrevistados e por autores mencionados na revisão da literatura (cf. cap. II, 4), destacando-se Arends (2008).

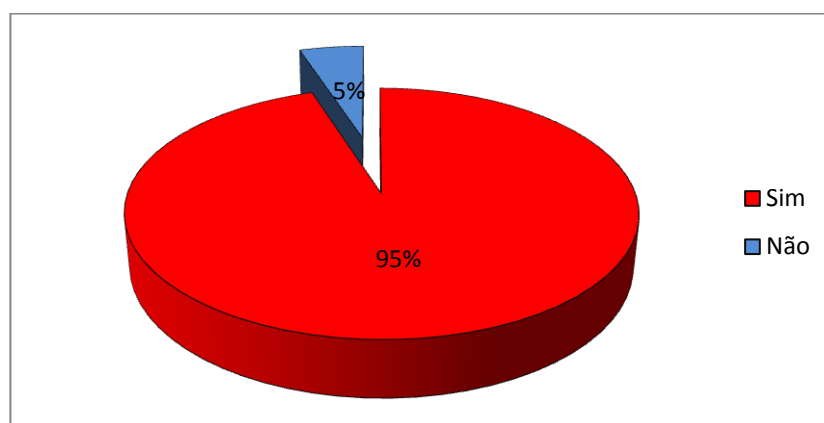
Outro dos momentos de leitura, que ficou marcado na vida desses alunos, foi quando leram para a mãe, e os elogios que receberam, o que confirma a importância do ambiente familiar. É de grande valia o interesse dos pais pelo desenvolvimento de seus filhos, enquanto leitores. Essa é uma pré-condição para as crianças desenvolverem a prontidão e o gosto pela leitura. As crianças que convivem, no meio familiar, com o ato de ler, ao ingressar na escola, evidenciam mais facilidade no processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como na busca de conhecimento (Martins, 2007; Solé, 2008). Como afirmam as autoras Ferreiro e Teberosky (2008), a criança que cresce em um meio letrado, está exposta a uma série de interações. Essa criança, rodeada de um meio familiar estimulante das suas aprendizagens linguísticas já é construtora de conhecimentos é capaz de levantar problemas difíceis e abstratos que trata por si própria tentando descobrir respostas (Barbeiro, 1999; Barbeiro & Pereira 2007). Esta afirmação coincide com as opiniões manifestadas pelos professores entrevistados, muito embora acrescentem a sua preocupação, face a uma maioria de alunos, cujos pais e mães não se envolvem no processo de ensino e aprendizagem, faltando a colaboração entre escola e família.

Gráfico 07 – Motivação para leitura de textos literários e não literários

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Dos alunos que participaram da pesquisa, 95% afirmam que o professor motiva para a leitura de textos literários e não literários. Essa motivação concretiza-se através da leitura de textos, livros, pesquisas em rede sociais, trabalhos relacionados com a leitura, em sala de aula. Uma minoria de 5% argumenta que não há motivação. Estes resultados confirmam as afirmações dos professores entrevistados, sobre a motivação para a leitura.

Nestes termos, Zilberman (2001) refere que a motivação de crianças e jovens é favorecida, quando se focalizam as relações entre a literatura e o ensino. A legitimação da função da leitura, sugerindo livros, assim como atividades didáticas, poderá reforçar o uso da obra literária em sala de aula e nas casas dos alunos, com objetivos cognitivos, e não apenas pedagógicos. Esta atuação é evidente na diversificação de estratégias e atividades de leitura, mencionadas pelos docentes nas entrevistas.

Gráfico 08 – Motivação para a escrita de diversos gêneros de texto

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Dos alunos que participaram da pesquisa, 95% afirmam que o professor motiva para a escrita de diversos gêneros de textos, através de exercícios escritos, cópias do quadro, ditados e produção de textos diversificados. Sobretudo, é essencial que o aluno tenha acesso à diversidade de gêneros textuais escritos, como afirmado pelos professores entrevistados e contido no PCN (1997, p. 66), "Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, com as reais questões que a escrita coloca".

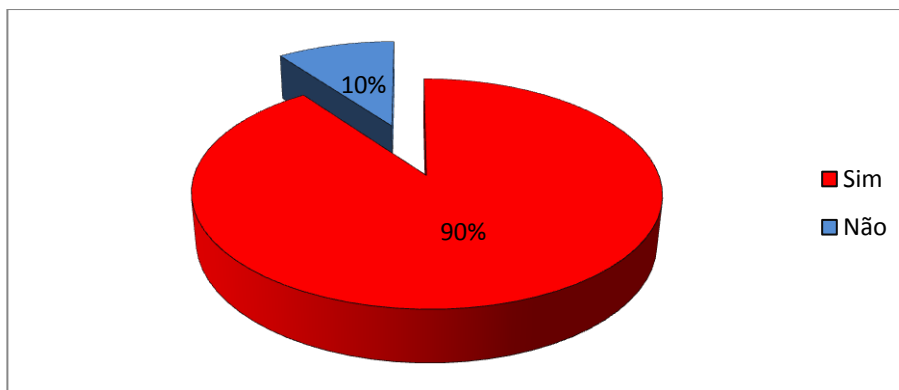
Tabela 20 - Motivos da falta de domínio da leitura e escrita no final do Ensino Fundamental

OPÇÃO	%
Falta de interesse do aluno	83%
Mau ensino do professor	5%
Culpa das séries anteriores	5%
Culpa dos professores em aprovar	5%
Não souberam responder	2%
TOTAL:	100%

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Uma maioria de 83% dos alunos atribuiu a culpa de chegar às séries finais, do Ensino Fundamental, sem domínio da leitura e da escrita, a falta de interesse do próprio aluno. Cerca de 5% culpam as séries anteriores, 5% culpam os professores em aprovar e 5% o mau ensino do professor. Cerca de 2% não soube responder. Esta culpabilização é muito comum entre os alunos, que frequentam as escolas públicas brasileiras. Todavia, como afirma Carvalho (2010b, p. 75), "não há uma causa única para se explicar a situação a que chegamos, mais de 90% das crianças brasileiras tem acesso à escola fundamental, mas boa parte delas não consegue aprender a ler".

Quanto a esses motivos, os professores entrevistados divergem dos alunos, pois não culpabilizam os discentes, ao contrário dos próprios. Apontam as lacunas de um trabalho de base nas séries iniciais (motivo também indicado pelos alunos), o pouco comprometimento da família e a falta de um trabalho conjunto, entre docentes, transversal a todas as disciplinas curriculares.

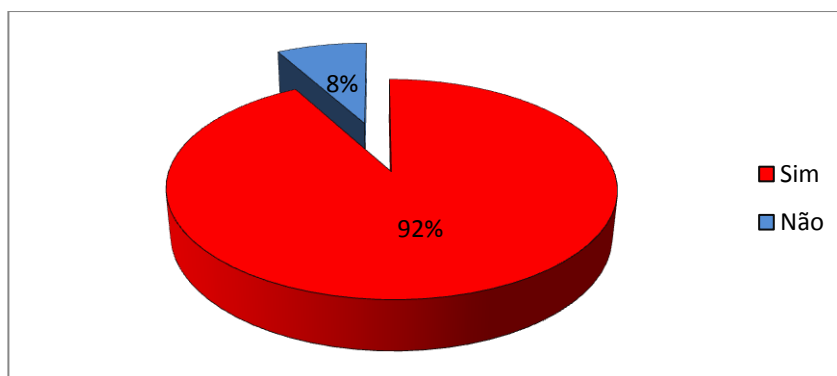
Gráfico 09 – Importância da leitura e escrita para a cidadania

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Sobre esta questão, 90% dos alunos responderam que a leitura e a escrita são de grande importância para o exercício da cidadania. Entre estes, apenas 20% justificaram, referindo a possibilidade de um emprego no futuro e melhoria de vida futura, enquanto um total de 80% não soube justificar. Entre os 10% de alunos que responderam negativamente, 100% também não justificaram a sua escolha.

Globalmente, os alunos apercebem que, por meio da leitura e escrita, o indivíduo, para além de comunicar, adquire conhecimentos, tendo assim a capacidade de progredir, num processo de desenvolvimento contínuo, de afirmação e intervenção social, embora apenas 20% (que justifica a sua opção), seja capaz de o verbalizar. De forma semelhante, também os professores entrevistados consideram muito importante a aquisição e aprofundamento de competências de leitura e escrita, que entendem como a base de uma cidadania crítica e atuante.

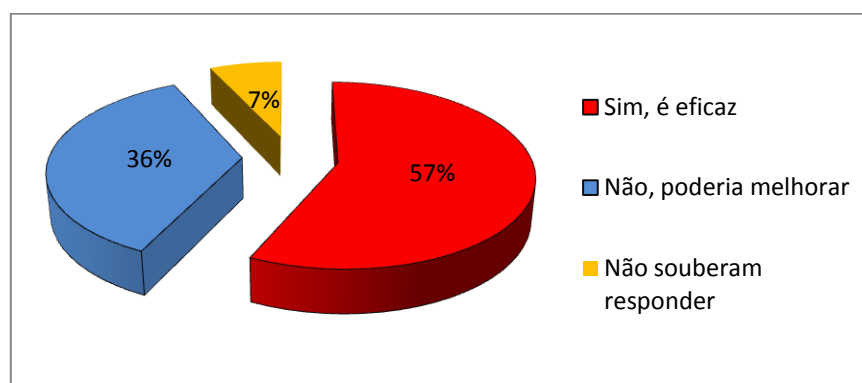
Estes resultados convergem com a revisão da literatura. Como analisado nos capítulos iniciais, a leitura e a escrita exercem um papel indispensável na sociedade, não só quanto à formação do indivíduo para a cidadania, enquanto pessoa e profissional, mas, similarmente, para o crescimento e desenvolvimento da sociedade como um todo. O cidadão necessita exercer a sua função social, independentemente de seu grau de instrução ou profissão, cada um dentro da sua área de atuação e de acordo com suas habilitações e interesses. Para tanto, precisa, no mínimo, de saber ler, escrever e interpretar o mundo, da melhor maneira possível, num percurso de crescimento pessoal e social, como afirma Sim-Sim (2002; 2001), autora citada na fundamentação teórica deste trabalho (cf. cap. II, 2.2).

Gráfico 10 – Contribuição da escola para o desenvolvimento da cidadania dos alunos

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

Entre os alunos inquiridos, 92% responderam que a escola contribui para o desenvolvimento da cidadania dos alunos. Entre estes, apenas 9% justificaram, alegando que a escola tem contribuído para o desenvolvimento da cidadania, através de projetos desenvolvidos como: Projeto de Leitura, Projeto Valores, Passeios Ciclísticos. Um total de 91% de discentes não soube justificar.

Também de um total de 8% dos alunos, que respondeu negativamente, que a escola não tem contribuído para o desenvolvimento da cidadania 100% não justificou a sua escolha. O fato de a totalidade dos mesmos não ter justificado a sua escolha confirma a necessidade de uma educação para a cidadania, tal como evidenciado por Dallari (2010), um dos autores citados na revisão teórica deste trabalho (cf. Cap. I, 2.1).

Gráfico 11 – O contrato de leitura como estratégia de motivação

Fonte: Inquérito por questionário a alunos (2014).

A maioria dos alunos, 57%, argumentou que o contrato de leitura, feito pelo professor, é uma estratégia eficaz para motivar o aluno a ler, 36% dos alunos disseram que não é eficaz e

poderia melhorar, se incluísse outras leituras, como legendas de filmes, livros que chamem atenção, leitura de um livro por mês e peças teatrais, após leitura de livros. Entre os pesquisados, 7% não soube responder.

A investigadora Solé (2008), citada na revisão teórica deste trabalho (cf. cap. II, 3.3), para além de algumas das estratégias anteriormente mencionadas, acrescenta ainda que o professor desafie o aluno com leituras desconhecidas e prática de leitura fragmentada, individual ou coletiva, em sala de aula. O mais importante é a diversificação de estratégias, de forma a motivar o aluno a ler e a ganhar hábitos duradouros de leitura.

Mais uma vez, em triangulação, os professores entrevistados destacam, sobretudo, a importância de estratégias variadas (entre as quais o contrato de leitura), de acordo com o nível etário e de desenvolvimento do aluno, de maneira a estimular e facilitar aprendizagens significativas.

Por fim, é de realçar que tanto os alunos que responderam ao inquérito por questionário, como os professores entrevistados, todos participantes no estudo de caso, revelam uma consciência reflexiva sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

CONCLUSÕES

"O novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo." (Morim, 2008, p. 30)

Ao concluir nosso estudo, não podemos afirmar que finalizamos o processo que o fundamentou. A pesquisa, em Ciências da Educação, é sempre um percurso inacabado, em contínuo desenvolvimento. Conforme afirma Pinto (1989, p. 29), "a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses". Por isso, não obstante a educação ser um processo constante, na história de todas sociedades, não é a mesma em todos os lugares e se acha vinculada ao projeto de homem e de sociedade, que se quer ver emergir, através do processo educativo.

Assim, a Educação é um processo social que se enquadra numa concepção delimitada de mundo, a qual determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo, em consonância com as ideias dominantes, numa dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de uma maneira fragmentada, ou como uma obstrução válida para qualquer tempo e lugar, mas como uma prática social, situada historicamente, numa realidade globalizada, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida do indivíduo, na era da tecnologia e da informação (Teodoro, 2003).

Desde o final do século XX, vive-se uma transição paradigmática, buscando um novo paradigma, que demanda uma revisão da visão de mundo, de sociedade e de homem. O contexto, no qual cada comunidade está inserida, é hoje um universo menos previsível, mais complexo, dinâmico, criativo e pluralista, um mundo sujeito a variações e mudanças. Neste processo paradigmático transformador, a Educação tem um papel essencial, pois a mudança depende de uma nova visão. E essa visão pode ser alcançada com formação adequada, em ambiente de ensino formal. O ensino precisa, então, de ser compatível com a nova leitura de mundo, advinda da visão sistêmica e complexa do universo.

É neste contexto de incertezas e desafios, como referido na epígrafe selecionada (Morin, 2008), que se situa a nossa pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, para o exercício da cidadania.

Da escolha do tema à concretização do estudo

A escolha do tema direcionou o enquadramento teórico e o estudo empírico. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a leitura e a escrita sobressaem como domínios curriculares, amplamente discutidos no meio acadêmico brasileiro e mundial, pela sua importância para a formação do jovem enquanto cidadão, crítico e atuante, na sua comunidade. A pesquisa, nestas vertentes da Língua Portuguesa, como Língua Materna, impõe-se com mais premência, devido às altas taxas de analfabetismo (Carvalho, 2005; Soares, 2008), que ainda não foi possível ultrapassar no Brasil (Pnad, IBGE, 2012), apesar de diversos planos de ação e inovações curriculares, entre as quais se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2014).

Assim sendo, interessava pesquisar as percepções de alunos do Ensino Fundamental e respetivos professores, de uma Escola Municipal, quanto às práticas em sala de aula, relativamente à aquisição e aperfeiçoamento da leitura e escrita, como competências essenciais e transversais, visando a melhoria das aprendizagens e a consciencialização para uma cidadania crítica e responsável.

A fim de atender à especificidade do contexto de uma comunidade educativa, optamos por uma pesquisa predominantemente qualitativa, privilegiando as percepções de alunos e professores, através de inquérito por questionário e de inquérito por entrevista. O Estudo de Caso decorreu numa Escola Municipal de Pedras de Fogo – PB.

Nesta perspetiva, relembra-se a **Questão de Partida** subjacente ao estudo: Até que ponto as concepções de professores e alunos, sobre a importância da leitura e escrita, para o exercício da cidadania, influenciam as atividades de ensino e aprendizagem, no Ensino Fundamental II, no município de Pedras de Fogo?

Formulada a Pergunta de Partida, e definidos os objetivos, geral e específicos, tentamos responder, triangulando as percepções dos participantes, alunos e professores.

Em primeiro lugar, e no que se refere às **concepções sobre a importância da leitura e escrita**, alunos e professores convergem, num mesmo entendimento.

Os alunos apercebem que, por meio da leitura e escrita, o indivíduo, para além de comunicar, adquire conhecimentos e participa num processo de intervenção social. De forma similar, os professores entrevistados, apesar de alguns ainda revelarem uma visão tradicionalista, atribuem um elevado grau de importância ao aperfeiçoamento das competências de leitura e escrita, na assunção da influência das mesmas, no desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, enquanto pessoas, profissionais e cidadãos responsáveis, membros de uma determinada comunidade.

Não obstante tanto o professor quanto o aluno terem consciência da importância da aprendizagem da leitura e escrita, para o exercício da cidadania, a maioria dos alunos não

sabe o que é cidadania, não conseguindo justificar a sua opinião. Também alguns professores, que definem o conceito, desconhecem o exercício da cidadania, por ser um termo existente apenas na lei, sem cumprimento na prática cotidiana.

Em segundo lugar, a influência das concepções sobre a importância da leitura e escrita é, primeiramente, visível no **destaque conferido à motivação, em ambiente de sala de aula**, por alunos e professores, e **à motivação em ambiente familiar**, no que se refere, sobretudo, à leitura. Globalmente, os docentes consideram que todos os pais deveriam motivar os seus filhos para a leitura, ajudando a criar hábitos que irão perdurar ao longo da vida. Contudo, na opinião dos docentes, as famílias ainda não se empenham o suficiente, no acompanhamento do aprendizado dos filhos, que classificam como essencial, para alcançar mais qualidade e sucesso educativos. A motivação, em especial quanto à leitura, é evidenciada pelos alunos, que descrevem, como momentos importantes, que mais marcaram a sua trajetória enquanto leitores, o elogio do professor e ainda o da mãe, aos seus progressos na leitura. Na ausência de um ambiente familiar, propício ao desenvolvimento educativo, o professor surge como um agente importante da motivação dos alunos, para a leitura e a escrita.

Em terceiro lugar, **essas concepções influenciam as atividades de leitura e escrita**, selecionadas pelos professores, que se revelam atentos às preferências de leitura dos alunos, como mais uma forma de motivação. Assim, tanto no planejamento, quanto na concretização em aula, são referenciadas as preferências dos alunos, que servem para estimular o seu empenho, a fim de, posteriormente, diversificar os gêneros textuais, passando do texto não literário ao texto literário. Dado que o texto não literário prevalece nas preferências dos alunos, não é fácil conseguir a adesão dos alunos a textos e obras literárias, de complexidade crescente. Todavia, quase a totalidade dos alunos (95%), que participaram da pesquisa, reconhece que o professor motiva para a leitura de textos literários e não literários. Este percurso, que ancora, com frequência, em projetos de leitura e escrita, de escola e de turma, com ampla adesão dos discentes, é verbalizado como prioritário, para a formação para a cidadania, pela maioria dos docentes.

Como constrangimentos, começamos por referir alguma dispersão e falta de colaboração entre docentes, relativamente ao processo de escrita. Enquanto nas atividades de leitura há um evidente consenso, o mesmo não sucede na escrita, em especial na revisão, que nem sequer é mencionada pelos alunos. Este fato, conjuntamente com a falta de trabalho de base nas séries iniciais, o alheamento de algumas famílias e a quase ausência de um trabalho transversal curricular, podem explicar o porquê de muitos alunos chegarem às séries finais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas brasileiras, sem dominarem a leitura e a escrita, aumentando o quadro de analfabetismo funcional.

Por isso, os professores reforçam três vertentes, concretamente **o trabalho colaborativo entre docentes de todas as disciplinas e áreas curriculares**, no que concerne o aperfeiçoamento de competências comunicativas, em Língua Portuguesa, e **mais formação docente**. É essencial intensificar uma formação continuada de qualidade, que aprimore a metodologia de ensino, numa perspectiva construtivista e sociointeracionista. A valorização dos conhecimentos prévios do aluno e a interação, a partir do cotidiano, deverá tomar o conhecimento real do discente como ponto de partida para o conhecimento potencial, considerando-se o contexto sociocultural. Uma última vertente, previamente referenciada, tem a ver com a **colaboração entre escola e família**. Juntamente com os pais dos alunos, a escola deverá desenvolver uma relação de parceria e compromisso, a fim de superar as dificuldades e lacunas, existentes no processo educacional, e alcançar os objetivos propostos, quanto a competências comunicativas. Assim, a família e a escola são as instituições percebidas como responsáveis pela promoção dessas competências, constituindo palcos preferenciais, no ensino e aprendizagem.

Por uma cidadania fundada numa concepção social da Língua

A nossa investigação fortaleceu a certeza de que **o caminho para o exercício da cidadania passa pela leitura e escrita**. Embora, segundo Freire (2008), ninguém ensine ninguém a ler e escrever, pois o aprendizado é, em última instância, solitário, o mesmo desencadeia-se e desenvolve-se na convivência com o outro e com o mundo.

Neste processo, o professor destaca-se como um profissional comprometido com o projeto de leitura e escrita, apresentando estratégias para orientar seus alunos, tornando-se um orientador e um mediador, abrindo espaços, lançando desafios e desenvolvendo competências, nas dimensões cognitivas, emocionais, sensoriais e culturais. As suas funções, na promoção de aprendizagem da leitura e escrita, para o exercício da cidadania, implicam uma concepção social da educação e, por conseguinte, do seu próprio papel social. Somente a reflexão e o compromisso com esse papel poderão configurar um projeto social, no qual se inserem e se inter-relacionam cidadãos críticos, participativos e conscientes. Gerar uma aprendizagem significativa é parte de uma concepção de um projeto educacional libertador, na linha de Freire (2005), que vem nos alertar para o comprometimento com uma educação libertadora, consciente, intencionada ao mundo.

Por esse motivo, "a cidadania não é, contudo, uma concepção abstrata, mas uma prática cotidiana. Ser cidadão não é simplesmente conhecer, mas sim, viver"(Pinsky, 2008, p. 96). Como mostra a pesquisa efetuada, os professores persistem numa luta incessante por

uma leitura e escrita que priorize o educando como cidadão consciente, crítico, responsável pelos seus deveres, porém buscando seus direitos, no meio social em que vive.

Compreendemos que muitas das questões levantadas, nesta investigação, podem funcionar como ponto de partida, para futuras investigações. Assim, acreditamos que as reflexões despertadas possam servir para reforçar a discussão científica na área, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias, que possibilitem a formação de leitores e escritores autônomos e críticos, numa perspectiva de formação para a cidadania.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M. J. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Adams, M. J. (1998). *Beginning To read. Thinking and learning about print* (11^a ed.). London: Bradford Book.
- Aguiar, V. T. (1993). *A Formação do leitor: alternativas metodológicas* (2^a ed.) Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva* (5^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2006). Do Olhar Supervisivo ao Olhar Sobre a Supervisão. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo & A. Moreira (Coord.), *Percursos e Pensamentos* (pp. 319-373). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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.
- Almeida, J., Oswaldo, F., & Bertolin, S. (2009). Bibliotecário: Um essencial mediador de leitura. In R. Souza. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação*. Campinas: Mediador de Letras.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia* (6^a ed.). Lisboa: Ed.Texto
- Andrade, M. M. (1999). *Introdução a metodologia do trabalho científico* (8^a. ed.) São Paulo: Atlas.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7^a ed.). (A. Faria, Trad.). Madrid: Mc Graw Hill.

- Azevedo, F. (2009). O Imaginário na literatura para crianças: as dimensões lúdico-pedagógicas em contexto escolar, social e familiar. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. L. Diogo & F. Azevedo (Org.), *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Trampolim Edições.
- Azevedo, F. (Org.), (2007). *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*, Lisboa: Lidel.
- Bagno, M. (2008). *Preconceito Linguístico: o que é? Como se faz?* (50ª ed.) São Paulo: Edições Loyola.
- Baker, E. A. (2010). *The New Literacies: multiple perspective on research and practice*. New York: Guildford Press. Acedido em 10 de novembro de 2014, em <<http://www.4.fe.uc.pt/fontestrabalho/2008028.pdf>>.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Pontes.
- Bamberger, R. (2010). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC.
- Barbosa, J. J. (2008). *Alfabetização e Leitura* (1ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrera, S., & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 491-502. Acedido em 15 de maio de 2014, em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File>>
- Barroco, M. L. S. (2008). *Ética e serviço social: fundamentos ontológico* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Bechara, E. (2001). *Moderna Gramática Portuguesa* (37ª ed.). Rio de Janeiro: Lucena.

Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A.F., & Ávila, P. (1996). (Org.). *A Literácia em Portugal*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian. Acedido em 25 de fevereiro de 2014, em <<http://www.4.fe.uc.pt/fontestrabalho/2008028.pdf>>

Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. São Paulo: Campus.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. Alvarez, S. Santos, T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.

Botelho, J. M. (1997). *A Influência da Oralidade sobre a escrita*. Monografia inédita (Curso de Doutorado em Letras-Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Acedido em 24 de fevereiro de 2014, em <http://www.333.filosofia.org.br/XIV_cnlf/tomo4/3086_3103.pdf>

Botelho, P. A. P. (2014). *O Analfabetismo Funcional*. Acedido em 24 de março de 2014, em <<http://www.paulobotelho.com.br>>

Brandão, H. H. N., & Micheletti, G. (2002). Teoria e prática da leitura. In: *Coletânea de textos didáticos*. Componente curricular leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB.

Brasil. (2014). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (9º ed.). Brasília: Câmara dos Deputados.

Brasil. (2012). *Ministério da Educação*. Acedido em 15 de março de 2014, em <<http://portalmeec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=19110:analfabetismo-no-pais-caide115-para-87-nos-ultimos-oito-anos&catid=204&Itemid=86>>

Brasil. (2008). *Pró-letramento: Alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC.

Brasil. (2006). *Indicadores de Qualidade na Educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Ação Educativa.

- Brasil. (2001) *Parâmetros Curriculares Nacionais: A Língua Portuguesa* (3ª. ed). Brasília: Ministério da Educação Secretária da Educação Fundamental.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quatro ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)*. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil.(1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº9494/96). Brasília: Ministério da Educação e da Cultura/Senado Federal.
- Bronckart, J. P. (2004). *Commentaires conclusifs*. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópio* 2 (2), 113-123. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Acedido em 16 de maio de 2014, em <http://www.unisinos.org.br/calidoscopio/20calidoscopiov2n2_artigo15.pdf>
- Bronckart, J.P. (1999). *Actividade de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo sócio-discursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trad., 1.ª ed.). São Paulo: EDUC.
- Cabral, M. L. (Coord.). (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita do básico ao superior*. Universidade do Algarve: Centro de estudos linguísticos e literários.
- Cabral, A. M. R. (1995). *A vez e a voz das classes populares em Minas*. São Paulo: ECA/USP.
- Cagliari, L. C. (2008). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. C. (2004). *Alfabetizando sem o bá, be, bi, bo, bu*. São Paulo: Scipione.
- Câmara, J., & Mattoso, J. (1981). *Dicionário da Linguística e Gramática* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Campos, S. (2002). *As Perdas Invisíveis provocadas pelo analfabetismo funcional nas empresas*. São Paulo: Valor Econômico.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras* (I). *Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-222). Porto: Ed. Asa.

- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Capovilla, A., & Capovilla, C. (2007). *Problemas de Leitura e Escrita – Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon.
- Carleti, R. C. (2007). *A Leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada*. Acedido em 20 de março 2014, em <<http://www.univen.edu.brrevista>>.
- Carmo, E. F., & Neto, M. Q. A. (2003). *Cidadão do mundo: os novos paradigmas da cidadania*. Recife: Global Editora (UFPE).
- Carvalho, J. M. (2004). *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, M. (2005) *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Carvalho, M. (2010a). *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- Carvalho, M. (2010b). *Primeiras letras: Alfabetização de jovens e adultos em espaço populares* (1ª. ed.). São Paulo: Ática.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia científica* (6ª. ed.) São Paulo: Pearson Prentice.
- Collelo, S. M. G. (2007). Construção do Conhecimento no Ensino da Língua Escrita: da teoria à prática. *Revista Internacional d' Humanitas*, 13, 25-30. São Paulo: Associação Editorial Humanista.
- 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*, Porto: Edições Asa.
- Colomer, T., & Camps, A. (2008) *Ensinar a ler. Ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

- Costa, A. (2004). Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*, 12(2), 95-106. Acedido em 10 de março de 2014, em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>>
- Cunha, C., & Cintra, L. F. L.. (2013). *Nova Gramática de Português Contemporânea* (6ª ed.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dallari, D. (2010). *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna.
- Dicionário Etimológico. (2014). Acedido em 26 de julho de 2014, em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchcontroller.do?lid>>
- Diniz, P. (2007). *Leitura e Escrita (do impresso ao digital) como práticas sociais formadoras de cidadania*. Acedido em 20 de março de 2014, em <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospospossiveis/artigos/11/08.pdf>>
- Demo, P. (1992) *Pesquisa: Princípios científicos e educativos* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Esteves, M. (1995). *Os Novos Contornos do Analfabetismo: analfabetismo ou iletrismo: o que é? Quem são? Onde Estão?* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica-Núcleo da Educação Recorrente e Extra-Escolar. Acedido em 3 de março de 2014, em <http://www.Boletinf.drealentejo.pt/revista/recista_pdf/.../literacia_cidadania.pdf>
- Ferreiro, E. (2010). *Reflexão sobre Alfabetização* (25ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2008). *Psicogênese da Língua Escrita*. São Paulo: Artes Médicas.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (A. Parreira, Trad.). Lisboa: Ed. Monitor.
- Foucambert, J. (1994). *A Leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, A. M. (2005) Ensino da Física para os Alunos da Escolaridade Obrigatória. Mesa redonda apresentada nos debates I: A Física no Ensino Básico e Secundário. *Encontro*

de Educação em Física do Ensino Básico ao Superior no Século XXI. Braga. Acedido em 14 de março de 2014, em: <http://www.repositório.ul.pt/bistream/10451/6042/1/ulfpier039903_tm.pdf>

Freire, P. (2008). *A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam* (49ª ed.). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (41ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, E. G. (2007). *Prazer em ler 2: Registros esparsos da emoção do caminante nas lidas com amediação da leitura*. São Paulo: C&A/CEMPEC

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª. ed.). São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª. ed.). São Paulo: Atlas.

Gnerre, M. (2005). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

Goodson, I. F. (2003). *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

Gourlart, C. M. A. (2006). A Realidade escrita e letramento. In M. Carvalho & R. Mendonça (Orgs.), *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: MEC.

Gressler, L. A. (1989). *Pesquisa educacional* (3ª. ed.). São Paulo: Loyola.

Guedes, P. C., & Souza, J. M. (2006). Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de Português. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In P. Guedes & J. Souza (Orgs.), *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS.

Guimarães, N. (2011) Da tradição gramatical á perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa. In S. Colello (Org.), *Textos e contextos: Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: SUMMUS.

IBGE. (2012). Acedido em 07 de março de 2014, em
<<http://www.ibge.gov.br/estatisticapopulacaotrabalhoerendimento/pnad2012/>>

IPM (Instituto Paulo Montenegro) - INAF. (2011). *Indicador de Alfabetismo Funcional Principais Resultados*. São Paulo. Acedido em 24 de março de 2014, em
<http://www.imp.org.br/download/inaf-brasil2011_relatorio_divulgado_fince.pdf>

IPM, Instituto Paulo Montenegro. (2005). *Indicador de Alfabetismo Funcional Principais Resultados*. São Paulo. Acedido em 24 de março de 2014, em
<http://www.imp.org.br/download/inaf-brasil2011_relatorio_divulgado_fince.pdf>

IPM, Instituto Paulo Montenegro. (2001). *Indicador de Alfabetismo Funcional Principais Resultados*. São Paulo. Acedido em 24 de março de 2014. Disponível em:
<http://www.imp.org.br/download/inaf-brasil2011_relatorio_divulgava_perspectiva_do_fince.pdf>

Kleiman, A. (2008). *Leitura, Ensino e Pesquisa* (3ª ed.). Campinas: Pontes Editores

Kleiman, A. (2004). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (9º ed.). Campinas: Pontes.

Kleiman, A. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/ São Paulo; Mercado de letras.

.

Kramer, S. (2003). Escrita, experiência e Formação: múltiplas Possibilidades de Criação Escrita. In Eliana Yemes (Org.), *A Experiência da Leitura*. São Paulo: Loyola.

Lajolo, M. (2008) *Do mundo da leitura, para a leitura do mundo* (6ª ed.). São Paulo: Ática.

Lajolo, M. (2007). Tecendo a Leitura. In M. Lajolo (Org.), *Do mundo da Leitura para Leitura do Mundo* (6ª ed.). São Paulo: ática.

- Laville, C., & Dionne, J. (2007). *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre e Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lerner, D. (2008). *Ler e escrever na escola: o real, o impossível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldade da Aprendizagem da Leitura e da Escrita: perspectiva de avaliação e intervenção*. Porto: Edições ASA.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora pedagógica e universitária.
- Manzini-Covre, M. L. (1996). *O que é cidadania* (2ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para escrita, atividades de textualização* (6ª. ed.). São Paulo: Cortez.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, Status e Classe Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Martins, A., & Silva, A. (1999). *O nome das letras e a fonetização: análise psicológica*. Acedido em 25 de março de 2014, em <http://www.scielo.php?scrip=sci_artetpids0870-823119990001000078&ing=pt8nm=isso>
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. H. (2007). *O que é Leitura?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.
- Mata, L. A. (2008). *Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 24 de março de 2014, em <http://www.esec.pt/pagina/cdiy.../a_descoberta_da_escrita%5b1%d.p.pdf>
- Mattos, P. L. C. L. (2005). A Entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. In *Rev. Adm. Pública* (4) 39, 823-847.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.

- Michelleti, G. (2000). *A Leitura e a construção do real*. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. S. (2007). (Org). *Pesquisa social: Método e criatividade* (25ª. ed). Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes.
- Morin, E. (2008). *Os Sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, D. A. (2006). *Analfabetismo Funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo: Pioneira.
- Moura, H. c. (2008). *Literacia em Português*. Lisboa: Acontecimentos.
- Neves, I. (2003). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Nico, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) no Alentejo (2001/2005)*. Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora. Acedida em 03 de março de 2014, em <http://www.boletinf.drealentesjo.pr/revista/revistas_pdf/.../literacia_cidadania.pdf>
- Oliveira, A. M. M. (1998). A Formação dos professores alfabetizadores de lições práticas. In R. L. Garcia (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*, pp. 65-82. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Passerino, L. R. I. M (1996). O supervisor educacional a luz da concepção libertadora. In *Revista Acadêmica*,1, 39-43. Curitiba: PUC-PR.
- Pedrosa, J. (2008). Literacia, condição de cidadania. In *Literacia em Português* (pp. 113-117). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em 25 de fevereiro de 2014, em: <<http://www.twingne.no/search.php?q=literaciaelang>>
- Pereira, L. (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas* Porto: Edições Asas.

- Perrenoud, P. (1999a) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
Acedido em 10 de março de 2014, em
<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08/2014>>
- Perrenoud, P. (1999b). Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica. In *Rev. Brasil Educação* 2, 5-21.
- Pinsky, J. (2008). *Cidadania e educação* (9. ed., 1ª Reimpressão). São Paulo: Contexto.
- Pinto, A. V. (1989). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez.
- PNAD. (2012). *Plano Nacional de Alfabetização a Distância*. Acedido em 07 de março de 2014, em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao201309...>>.
- Rangel, M. (2000). Supervisão: do sonho à ação – Uma prática em transformação. In N. Ferreira (Org.), *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação*. Sandra Valenzuela, Trad. (2. ed.) São Paulo: Cortez.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Robinson, A. (1995). *The Story of Whiting London*. UK: Thames e Hudson. Acedido em 21 de março de 2014, em: <<http://www.repositorio.ufsc.br/xmbiu/bitstream/handle/.../308896.pdf>>
- Rodrigues, A. J. (2006). *Metodologia científica*. São Paulo: Avercamp.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competência: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença. Acedido em 10 de março de 2014, em
<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>>
- Rosa, J. C. (2008). *Literacia*. In *Literacia em Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 107-112. Acedido em 25 de março de 2014, em:
<<http://www4.fe.uc.pt/fonteptrabalhos2008028>>
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de profissionais*. Estudos Temáticos. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepção e práticas*. Estudos Temáticos. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (1998). *Uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. P. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, S. (2011). *Dificuldades de aprendizagem: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola* (3ª ed.) Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Santos, F., Neto, J. C. M., & Rosing, T. M. K. (2009). *Mediação de Leitura: discussões e alternativas para formação de leitores* (1ª ed.) São Paulo: Global.
- Santos, S. F. (2002). Processos de Desenvolvimento de novas Práticas: apropriação e uso de novas tecnologias. In A. Filho & S. Monteiro (Orgs.), *Cultura e Conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Saussure, F. (2006). *Curso de linguística geral* (27ª ed.). São Paulo: Cultrix.
- Saviani, Dermeval. (2008). *Escola e Democracia* (40ª ed.). Campinas-SP: Brasiliense.
- Scliar-Cabral, L. (2007). *Metas para a formação de Professores: prioridades*. Ato de pesquisa em educação – PDPGE/MEFURB 2(2), 197-206. Acedido em 26 de maio de 2014, em <<http://www.proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/575/521>>
- Scliar-Cabral, L. (2003). *Revendo a categoria “analfabeto funcional”*. *Revista Criar Mundos*, 3 (Especial). Acedido em 26 de maio de 2014, em: <[http://www.wdcweb.info\(News\)displayarticle.asp?id=12752](http://www.wdcweb.info(News)displayarticle.asp?id=12752)>.
- Severino, A. J. (2002) *Metodologia do trabalho científico* (22ª. ed.). São Paulo: Cortez.
- Silva, E. T. (2002). *A produção da leitura na escola: Pesquisa x propostas*. São Paulo: Ática.

- Sim-Sim, I. (2002). *Formar Leitores: A Inversão do círculo*. Acedido em 20 de maio de 2014, em http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_formar_leitores_a.pdf
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o Ensino da Leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64. Acedido em 20 de maio de 2014, em <http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/forma_ensino>
- Sim-Sim, I. (1988). Consciência Linguística e Nível de Leitura: que Relação? Ou Ler ou Não Ler... Eis a Questão. In *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 95-102.
- Soares, M. (2008). *Alfabetização e Letramento* (5ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Soares, N. (2000) *As Condições sociais da leitura: uma reflexão e contraponto*. In R. Zilbermam e E Silva (Org.), *Leitura: perspectiva disciplinares*. São Paulo. Editora Ática.
- Solé, I. (2008). *Estratégias de Leitura* (6ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Souki, L.G. (2006). Atualidade de T.H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. *Civitas*, 6, 39-58.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher Education. A conscilling and pedagogical Approach*: London: Methuen e Co.Ltda.
- Strauss, A., & Corbin J. (1998). *Basics of Qualitativa Research: Techniques and procedures for Developing Grounded Theory* (2. ed.). London: Sage Publications.
- Stripling, B. K. E. (1992). *Inctap Information Literacy Guidelines K 12*.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.

- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, B. S. (1990). Outline of a Theory of citizenship. In *Socioly*, 24 (2), 189-217.
- Valente, J. (1999). Informática na Educação: uma questão técnica ou pedagógica? In *Rev. Pátio*, 3 (9). Porto Alegre.
- Vieira, N. (2007). *Literacia Científica e Educação de Ciências Revista Lusófona de Educação*, 10, 97-108. Acedido em 14 de março de 2014, em <http://www.repositorio.ul.pt/bistream/10451/6042/1/ulfpier039903_tm.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fonte.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10^a ed.). São Paulo: Ícone.
- Yin, R., & Grassi, D. (2007). *Estudo de caso, planejamento e métodos* (D. Grassi, Trad., 3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zilberman, R. (2001). Leitura literária e outras leituras. In A. Batista, A. Gomes & A. M. Galvão (Org.), *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Zilberman, R. (1998). *A Leitura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto.
- Zorzi, J. L., & Capellini, S. A. (2009). *Dislexia e outros Distúrbios de Leitura e Escrita: letras desafiando a Aprendizagem* (2.^a ed.) São José dos Campos-SP: Pulso.

APÊNDICES

APÊNDICE I

GUIÃO DE INQUÉRITO POR ENTREVISTA A PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II FASE

LEITURA E ESCRITA

Entrevista nº _____ Data da realização ____/____/____

Local: _____

Este guião de inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Destina-se à concretização de entrevistas a professores do Ensino Fundamental II Fase, focando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Tem por finalidade recolher informações que permitam averiguar até que ponto as concepções dos professores, sobre a importância da leitura e escrita para o exercício da cidadania, influenciam as atividades do ensino/aprendizagem, no Ensino Fundamental II, no município de Pedras de Fogo.

Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico. Antecipadamente agradeço a compreensão e colaboração, Lauricea Francisco da Silva

A. Identificação do(a) entrevistado(a)

1. Quais são as suas habilitações para a docência?
2. Qual foi sua experiência profissional nos últimos 5 anos?
3. Que anos e séries leciona neste ano letivo?

B. A leitura e a escrita no Ensino Fundamental II

1. Qual é a concepção de leitura que predomina no Ensino Fundamental?
2. Qual é a concepção de escrita que predomina no Ensino Fundamental?
3. Quais as práticas metodológicas que, em seu entender, melhor contribuem para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita?
4. Realiza previamente o planeamento das atividades de leitura e escrita? Qual a importância desse planeamento?
5. Que gênero de textos costuma selecionar, para diversificar o trabalho de leitura com os alunos?
6. Como motiva os alunos para lerem textos literários e não literários?

7. Que estratégias utiliza, para aperfeiçoar a compreensão da leitura dos alunos?
8. Que atividade(s) realiza com seus alunos, para promover os processos de escrita?
9. Como motiva os alunos para o processo de revisão do texto escrito?
10. Na sua opinião, por que muitos alunos chegam nas séries finais do Ensino Fundamental sem dominarem a leitura e a escrita?
11. Qual o papel que pode ser desempenhado pela família, para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita?
12. Considera que a leitura e a escrita constituem tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa? Justifique.
13. No seu entender, qual a importância da leitura e escrita para o exercício da cidadania? Que jovens é essencial formar?
14. Na sua opinião, como tem vindo a evoluir o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, nos últimos dez anos? O que poderia ser melhorado?

APÊNDICE II

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS A PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II FASE

A - Identificação do(a) entrevistado(a)
1. Quais são as suas habilitações para a docência?
Prof. 1: Formado em Língua Portuguesa, especialista em Língua e Linguagem. Prof. 2: Magistério, Letras Clássicas e Vernáculas; especialista em Literatura, Língua e Linguagem. Prof. 3: Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Matemática; Licenciatura em Pedagogia; especialização no ensino de Matemática. Prof. 4: Licenciatura Plena em Geografia e Especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem. Prof. 5: Graduação em Ciências, com Habilitação em Matemática; Pós-Graduação com Especialização em Matemática. Prof. 6: Magistério, com Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem. Prof. 7: Licenciatura em História e Especialização Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior. Prof. 8: Magistério, Licenciatura em História e Pós-Graduação em História de Pernambuco.
2. Qual foi sua experiência profissional nos últimos 5 anos?
Prof. 1: Sou ex-militar (bombeiro); trabalhei na Vale como técnico em emergência química ambiental e estou a 02 anos lecionando como professor de Português e Religião. Prof. 2: Coordenador pedagógico, professor formador para alfabetização, professor do Ensino Fundamental II Fase, com Língua Portuguesa e Artes. Prof. 3: Supervisão escolar e sala de aula; lecionando Matemática, Religião e Artes. Prof. 4: Em sala de aula, lecionando Geografia e Religião. Prof. 5: Trabalhei na secretaria (readaptada), em sala de aula lecionando Ciência e Português. Prof. 6: Trabalhei com os 5.º Anos, a leitura, o entendimento do texto e Matemática para a Prova Brasil (anos iniciais) e no Ens. Fund. II Fase, com algumas disciplinas como História, Ciências e Geografia. Prof. 7: Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, Diretor e Secretário Municipal de Educação; sala de aula lecionando História e Português. Prof. 8: Sala de aula lecionando História e auxiliando na biblioteca (readaptada).
3. Que anos e séries leciona neste ano letivo?
Prof. 1: 6.º, 8.º e 9.º Anos. Prof. 2: 6.º, 7.º, 8.º e 9.º Anos. Prof. 3: 6.º, 7.º, 8.º e 9.º Anos. Prof. 4: 6.º, 8.º e 9.º Anos. Prof. 5: 6.º, 7.º e 9.º Anos. Prof. 6: 6.º, 7.º, 8.º e 9.º Anos. Prof. 7: 8.º e 9.º Anos. Prof. 8: 6.º, 7.º, 8.º e 9.º Anos.

B. A leitura e a escrita no ensino Fundamental II
1 - Qual a concepção de leitura que predomina no Ensino Fundamental?
Prof. 1: “A concepção de leitura que predomina no Ensino Fundamental sempre trouxe uma visão tradicionalista que se baseia na pronúncia das palavras, ou seja, na simples reprodução do som de acordo com o que a norma considera “certo”. Nesta concepção, o campo semântico sempre foi descartado e a visão tradicionalista compromete a capacidade de reflexão e ação que esperamos dos alunos em relação ao texto”.

Prof. 2: [...] “Não sei até que ponto posso citar Paulo Freire nesta ideia de leitura como item de libertação, mas o que tento buscar é uma forma de independência ou autônoma do aluno leitor diante de texto inicialmente, para daí formar suas opiniões, que ele venha encontrar”.

Prof. 3: “No que observo, a leitura no Ensino Fundamental é utilizada de forma muito tradicional. Aos poucos a forma da leitura em sala de aula vai evoluindo. Acredito que a formação continuada aos docentes deve auxiliar para uma leitura mais significativa”.

Prof. 4: “Os alunos vão subindo de ano (série) e muitos estão sem uma base sólida para a leitura. Temos que trabalhar uma série de detalhes e situações, que se focarmos há longo prazo teremos o retorno esperado”.

Prof. 5: “Hoje, podemos descrever que a concepção de leitura no Ensino Fundamental II Fase está focada num processo contínuo de usar a leitura em todos os Componentes Curriculares e é buscando incansavelmente o aperfeiçoamento e o crescimento do “ler” como interpretação diversificada numa produção com significados”.

Prof. 6: “Todos os tipos de leitura, pois a leitura é uma das formas mais eficazes de desenvolvimento dos indivíduos. O ato de ler deve fornecer ao leitor um entendimento daquilo que ele está lendo”.

Prof. 7: “Não há como negar que ainda persiste uma concepção de leitura tradicional, marcada quase que exclusivamente pelo estudo dos textos contidos no livro didático adotado em sala de aula pelo professor. Mas esta realidade já está mudando, pois muitos docentes já trabalham com textos diversificados, a partir de diversas fontes, tais como: jornais, revistas, literatura em geral, quadrinhos, etc.”

Prof. 8: “Estimular o aluno a gostar de ler é uma das principais contribuições que nós como educadores podemos dar à sociedade. Nosso desejo é que os nossos alunos possam ter uma relação de qualidade com a literatura, independente da série que cursa. Hoje, no Ensino Fundamental o aluno lê porque o livro traz mensagens (conhecimentos) que o professor quer que ele conheça, está vinculado aos conhecimentos previstos no plano de curso que são preestabelecidos.”

2 – Qual a concepção de escrita que predomina no Ensino Fundamental?

Prof. 1: “A concepção de escrita que domina no Ensino Fundamental também vem correlacionado com o método de ensino aprendido quando se refere à leitura. Para o docente com tendência tradicional, a escrita é mais importante que a língua, entender, entendido e a intenção, vêm em segundo plano em relação ao seu pensamento. Ou seja, o aluno tem algo a dizer e deixa de fazer por não encontrar ou dominar o que a norma padrão exige”.

Prof. 2: “O que vejo em sala é o seguinte: o aluno pensa que escrever é uma atividade de cópia que faz do livro didático ou a cópia das atividades, do quadro, eu acredito que o aluno não percebeu o que é escrita e expressar-se, eu vejo a escrita pouco trabalhada, é tanto que também trabalho pouco. Porque acredito que o aluno tem de dominar antes da escrita da escola a fala e essa questão de entendimento da leitura, depois disso ele desenvolve a escrita, ou melhor, consegue organizar as ideias no papel, desenvolvendo assim a escrita propriamente dita”.

Prof. 3: “No que se refere à escrita no Ensino Fundamental não foge à regra da leitura, se faz necessário mais apoio pedagógico aos professores.”

Prof. 4: “Poucos alunos apresentam uma escrita correta, bem legível, a maioria do alunado apresentam escrita de má qualidade, é lógico que tudo isso tem que passar pelas mãos de um professor capacitado e também bem remunerado.”

Prof. 5: “Bastante relacionada à concepção de leitura a escrita predomina no Fund. II como competência de fazer da oralidade mecanismo que descreve ao educando possibilidades de se transformarem paulatinamente em cidadãos criadores de novos saberes, críticos e autônomos se apropriando da escrita para aprender de variadas formas de produção textual.”

Prof. 6: “Apesar das dificuldades que os alunos tem ao escolher textos, a produção de textos é o ponto de partida na aprendizagem dos estudantes para desenvolver a escrita”.

Prof. 7: “A escrita que predomina no Ensino Fundamental é a escrita marcada pela preocupação de seguir e respeitar a norma culta da língua. Quando a escrita do aluno está carregada de sua

própria experiência de vida e aprendizagem social, o padrão culto da língua se impõe com aquela unicamente válida e aceita pela escola.” Prof. 8: “A escrita está atrelada aquilo que ler, neste contexto é importante a interação entre o autor e o leitor no ato da leitura. Então, seria interessante o uso de outras linguagens”.
3 – Quais as práticas metodológicas que, em seu entender, melhor contribuem para aperfeiçoamento da leitura e da escrita?
Prof. 1: “As práticas metodológicas que melhor contribuem é a estimulação do discente. Exigir que a leitura e a escrita seja feita de forma dolorosa ao discente, de nada contribui para criarmos um ser pensante e consciente. Eu como docente, procuro influenciá-los através de projetos governamentais como Olimpíada de Língua Portuguesa. Evito correções ortográficas em avaliações, sempre priorizando o pensamento dos discentes em relação ao tema abordado. Como sou músico, faço o uso do violão e trabalho bastante com música, recriando, por exemplo, a letra de uma música da moda que seja do universo deles. Trabalho a parte gramatical mediante ao que os alunos me apresentam em seus textos e em sua forma de se comunicar em projeto como o Soletrando que é de grande aceitação. Sou mineiro, e isso tem me ajudado bastante, já que os mesmos percebem grandes diferenças na forma que eu falo, isso contribui para que eles percebam que a língua é viva, pois, gradativamente, meu sotaque se assemelha com os deles, assim, os mesmos aprenderam na prática que a língua é viva e que a leitura e a escrita se transformam mediante o nosso empenho ou simplesmente pelo meio que estamos, por isso é importante, o hábito de ler jornais e revistas, dentre outros”. Prof. 2: “O hábito e a prática, só consegue o aperfeiçoamento da leitura e escrita se dominar isso (Hábito e prática). Cobro as atividades de leitura para desenvolver a prática, desenvolver a fluência, quando chega nesse ponto pode-se desenvolver a atividade de escrita. O melhor é praticar exercício constante de repetição”. Prof. 3: “A atualização de textos matemáticos “A História da matemática”, fazendo leitura e interpretação do texto (reescrevê-lo com o seu entendimento). Regra de Jogos Matemáticos, escrever o que compreendeu sobre o conteúdo explanado e exercitado.” Prof. 4: “Criatividade, sondagem do conteúdo, também temos que aguçar a criança e o adolescente para que ele também tenha vontade (se sinta estimulado) e faça sua parte”. Prof. 5: “O uso dos textos relacionados ao seu cotidiano como também das ferramentas que as redes sociais, hoje, lhes possibilitam. O fazer, o interpretar facilita e muito esse aperfeiçoamento de ler e escrever”. Prof. 6: “Estabelecer vínculo real com o educando, valorizando sua aprendizagem, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, organizar e dirigir situações de aprendizagem”. Prof. 7: “No nosso entendimento, o gosto pela leitura por parte dos estudantes pode ser formatado a partir da oferta de diversos tipos de textos (contos, poesias, quadrinhos, crônicas, etc.) para familiarizá-los com a diversidade textual de que dispomos. Esta tarefa, porém, deve partir sempre daquele tipo de texto que o estudante mais gosta ao qual ele é mais receptivo para, a partir daí, conduzi-lo a outros tipos de textos. É preciso, diariamente, despertar a curiosidade de crianças e adolescentes para buscarem enriquecimento vocabular, interpretativo e de síntese a partir de várias fontes textuais”. Prof. 8: “Ler para alguns dos nossos alunos, ou melhor, para a maioria é sinônimo de castigo. Então cabe a nós, instigar, estimular e desenvolver algumas atividades que valorizam essa ação básica, que é fundamental para a educação. Na sociedade atual, é praticamente impossível imaginar que alguém seja capaz de desenvolver plenamente habilidades e competências se não tiver o hábito da leitura. Então, poderemos ao invés de “obrigar” a ler títulos, dar-lhes uma lista com alguns títulos e permitir que eles escolham, qual gostariam de ler; outro aspecto seria levá-los a compreender quanto à leitura é agradável e importante para o crescimento pessoal e profissional de uma pessoa. Nesse aspecto é necessário que os professores sejam coerentes quanto a sua atitude e ação”.
4 – Realiza previamente o planejamento das atividades de leitura e escrita? Qual a importância desse planejamento?

Prof. 1: “Faço sempre um planejamento anual, que vou adaptando a necessidade da turma. Tenho um calendário próprio que está ligado ao da instituição, como datas comemorativas importantes, abordando temas polêmicos e fazendo grupos de leituras em classe de textos que retratam estes temas. Realizando um trabalho sempre interligado com outras disciplinas, se estamos na semana do meio ambiente, por exemplo, realizamos atividades orais e escritas interligando a disciplina. Língua Portuguesa e Geografia (Devastação Ambiental); História (Chico Mendes). Posso citar como exemplo, um Projeto de minha autoria intitulado “Mãos Dadas”, onde alunos do 9º ano do Ensino Fundamental realizavam práticas de leitura com alunos das séries anteriores em um horário que não seja o de aula e voluntariamente, isso foi muito proveitoso no ano de 2013, porém, em 2014 eu tive que suspender porque as turmas do 9º ano apresentaram grandes dificuldades na questão comportamental. Ter um planejamento pré-elaborado é de suma importância deixando bem explícito que o mesmo deve ser reavaliado e mutável”.

Prof. 2: “[...] Faço um planejamento, traço um calendário para rodízio. A importância, porque prevê de certa forma o desenvolver das aulas, da atividade como iria proceder ou como você gostaria que procedesse, o qual vai dar uma margem de conforto ao professor para contornar alguma situação ou provocar questionamento aos alunos [...]”.

Prof. 3: “Sim, utilizo um caderno de roteiro para sequenciar e pontuar objetivos importantes para que os alunos consigam compreender”.

Prof. 4: “Sim, realizo, tendo sempre que trabalhar uma linguagem chamativa, com imagens e textos vistos nos telejornais, revistas e até mesmo no *facebook*, afim de motivar a curiosidade do aluno”.

Prof. 5: “Sim. No fazer pedagógico quase tudo deve ser previamente planejado, no entanto, pode ser mudado, dependendo do momento e da curiosidade do alunado. Esse planejamento nos possibilita o trabalho com os vários gêneros textuais”.

Prof. 6: “Realizo sim. Esse planejamento é de suma importância para poder elaborar atividades que serão realizadas com os alunos. Planejando fica mais fácil de obtermos bons resultados na leitura e escrita”.

Prof. 7: “Sim, o primeiro plano é a seleção do(s) texto(s) que será(ão) trabalhado(s) com os estudantes. Depois, introduzi-los nas concepções do(a) autor(a) e no estilo dos textos. Discutir abertamente sua impressão sobre o texto, cruzando informações suscitadas na classe com aquelas que o professor já possui. Mesmo assim, esse planejamento prévio pode dar certo numa turma/série de alunos e obter resultados insatisfatórios em outra. Daí ser o planejamento flexível e possível de adaptação a cada realidade concreta de sala de aula, ou mesmo de escola”.

Prof. 8: “Sim, se faz necessário, uma vez que é importante planejar nossas ações, visando êxito nos resultados programados”.

5 – Que gênero de textos costuma selecionar para diversificar o trabalho de leitura com os alunos?

Prof. 1: “Sou formado em Serralharia e Carpintaria pelo Senai, sou ex-militar (Bombeiro), sou Técnico em Emergência Química, Bombeiro Civil e músico, trabalhei na vale por alguns anos e conheci boa parte do nosso país, tudo isso me capacita a trabalhar de forma mais eclética possível. Sei da importância de dominar vários assuntos, portanto, todo o tipo de gênero textual é trabalhado de forma constante, como por exemplo, quando estudava, eu tive a sorte de ver no 7º ano uma disciplina intitulada de Serviços Bancários e isso me ajudou muito na produção de relatórios e ofícios quando trabalhei no setor de meio ambiental da empresa citada”.

Prof. 2: “Trabalho diversos tipos de textos entre os quais mais crônicas e conto, são considerados textos curtos. Trabalho soneto. Peço até que eles decorem e recite”.

Prof. 3: “Bula de remédio, regra de jogos, textos didáticos (História da Matemática), panfletos de lojas”.

Prof. 4: “Diversos tipos de textos, noticiários, textos científicos, legendas da televisão. Observando como os alunos fazem o relato dos determinados assuntos”.

Prof. 5: “Tentamos trabalhar todos os gêneros, mas a clientela dessa modalidade de ensino busca muito o poético descritivo e narrativo”.

Prof. 6: “Textos literários e não literários. Literário: fábulas, romances, poemas, etc. Não literário:

textos didáticos, notícias, etc.” Prof. 7: “Contos, crônicas jornalísticas e textos dissertativos. Mesmo com muitos anos de experiência docente, tenho muitas dificuldades de trabalhar com os alunos o texto de natureza poética. Talvez porque na minha formação enquanto estudante a poesia não fora trabalhada de maneira sistemática e prazerosa. Os textos que li – e continuo a ler – foram predominantemente em prosa”. Prof. 8: “Textos informativos, jornalísticos”.
6 – Como motivar os alunos para lerem textos literários e não literários?
Prof. 1: “Tento passar para eles a importância da leitura, na construção da escrita e na busca de espaço no mercado de trabalho. Levo perguntas de entrevistas de emprego, relatório de vendas, e também da minha época de trabalho no setor empresarial”. Prof. 2: “Esta questão de motivação (risos) muita gente questiona-me inclusive professores, pois para motivar os alunos a lerem, faço uma barganha, imponho a leitura obrigatória, a leitura que vale uma nota ou parte da nota. Minha motivação é a bendita nota”. Prof. 3: “Nas minhas aulas eu converso muito com eles sobre o processo de aprendizagem e como tudo será feito. Realizo aula prática, aula com cálculos, desenvolvo projeto, exercícios escritos e jogos matemáticos. Creio que dessa forma, diversificando a metodologia, fica mais fácil inserir a leitura e escrita nas aulas”. Prof. 4: “Além do conteúdo proposto das imagens contidas no livro didático, peço que os alunos façam uma busca do conteúdo e também de imagens (de muitas outras que possam surgir) para que haja uma melhor interação com a leitura”. Prof. 5: “Lendo. Começando a aula com reflexão de um dos nossos maravilhosos escritores. Apresentando livros, trechos de romances, etc.” Prof. 6: “Criando um clima de simpatia, acolhida, afeto, respeito humano, debatendo com o aluno sobre textos e valorizando sua opinião”. Prof. 7: “Apresentando textos curtos e, de preferência com temáticas relacionadas à fase de desenvolvimento físico e emocional da clientela de estudantes. Como a maioria dos alunos do Ensino Fundamental II Fase é de pré-adolescentes e adolescentes, procuro oferecer textos que tratem de questões específicas da vida dos jovens: amor, trabalho, vida em grupo, despertar da sexualidade, questões de gênero, preconceito, etc.” Prof. 8: “Fazendo-os perceber o quanto a leitura é importante para vida e para o exercício da plena cidadania”.
7 – Que estratégias utiliza para aperfeiçoamento a compreensão da leitura dos alunos?
Prof. 1: “As estratégias se resumem numa pergunta inicial. O que eu posso fazer com este texto? Modificar algo pronto é reconstruir e colocar todo o texto de acordo com o que você entendeu. Daí a importância do docente em auxiliar aquele autor inicial em revelar junto com o aluno as diferenças de um pensamento anterior, o seu anterior, o seu e o do discente”. Prof. 2: “Em confronto o aluno, ler eu interrompo, 'não entendi isso aqui, me explique'. Para que ele possa expressar o que entendeu, na maioria das vezes ele gagueja tanto que não sai um parágrafo. É uma deficiência que vêm de longe, uso sempre a repetição de leitura, para que o aluno possa melhorar a fluência”. Prof. 3: “Peço que eles leiam o texto para eles, depois fazemos uma leitura compartilhada e em seguida peço que eles falem (um de cada vez) o que mais lhe chamou a atenção no texto, quando termina essa etapa faço uma explanação com foco na fala deles e logo em seguida peço que com suas palavras escreva o que ele compreendeu”. Prof. 4: “Gosto de trabalhar em duplas, de uma forma que os alunos sempre façam um rodízio, trocando de colegas. Mostrando a importância de trabalhar em grupo para a “convivência cidadã” que devemos ter uns com os outros e estimular trocas de saberes e opiniões”. Prof. 5: “Envolvendo grupos de trabalhos com textos diferenciados, porém com a mesma mensagem, com o mesmo fim”. Prof. 6: “Roda de conversa, debates, fazendo a interpretação oral e escrita”. Prof. 7: “A discussão coletiva e a troca de ideias entre eles, por mim mediada. O estudo dirigido é

também de grande valor para aperfeiçoar a compreensão do texto lido". Prof. 8: "Estudo dirigido, diálogos acerca dos eventuais textos ou livros lidos, dramatização da obra lida, recontar a história da obra".
8 – Que atividade (s) realiza com seus alunos, para promover os processos de escrita?
Prof. 1: "Atividades são as mais variadas possíveis. Estímulo na construção de textos autorais, a reconstrução de textos e músicas, de outros autores. À confecção de um diário, de glossários, de trabalhos sem o uso de computador, ou seja, manuscrito e não digitados". Prof. 2: "Vamos trocar que atividades, pra quantas atividades (risos): Pouca, pouca, basicamente o que a gente vem chamar de interpretação de texto. Que não coloco nada básico, coloco algo que está implícito, algo que esteja nas entrelinhas, para fazer os alunos pensarem". Prof. 3: "Pedindo que os alunos escrevam o que entenderam em algumas aulas, relatório do que viram e ouviram em debates. Essa atividade de escrita não é muito com frequência, mas procuro contribuir como posso para auxiliar no desenvolvimento da escrita". Prof. 4: "Aulas com dinâmicas escritas com conteúdo e temas da atualidade. Se o celular é usado indiscriminadamente, sempre peço em algumas aulas que façam pesquisas e exponham com cuidado e responsabilidade os resultados". Prof. 5: "Construção de jornal mural, autobiografia e mensagens pelos celulares, internet, Facebook, whatsapp etc. Cada grupo escolhe ou é indicado para trabalhar aquela atividade e fazer sua culminância". Prof. 6: "Treino ortográfico, caça-palavras, jogo de palavras e frases, produção de textos com e sem figuras". Prof. 7: "Nas aulas, chamo muito a atenção dos alunos quanto à grafia das palavras, a partir da comparação entre as normas padrão e as que eles expressam textualmente. Realizamos um trabalho constante de análise coletiva de textos produzidos nas aulas - ou em atividades extraclasses - para que eles observem, melhorem e aprimorem a coesão e a coerência textuais. Há também, uma preocupação em conduzi-los com segurança, nos caminhos da pontuação, tão necessária à redação de textos bons, inteligíveis". Prof. 8: "Redações, produção textual, exercícios escritos, construção de paródias, construção de poemas".
9 – Como motivar os alunos para o processo de revisão do texto escrito?
Prof. 1: "Faço uso do Bilhete Orientador, um recursos pedagógico que utilizo no 'examinar' e não 'corrigir' os textos deixando dicas de como o desenvolvimento da escrita poderá ser melhorado dentro da liberdade que o aluno impôs a sua escrita". Prof. 2: "Revisão, vamos revisar o que não foi feito (risos). Não sei te dizer, pois trabalho pouco. Peço para o aluno ler a garatuja que ele fez e quando ele mesmo não entende o que escreveu peço para soletrar". Prof. 3: "Levo os textos para casa e faço a leitura para pontuar os possíveis erros cometidos. Devolvo a eles para que eles observem e procurem fazer melhor da próxima vez". Prof. 4: "Faço a correção de texto em dupla, de forma dinâmica, tornando a correção atrativa". Prof. 5: "Lembrando que: 'Escrevemos para o outro!', por isso, após terminar o texto, lê-lo ou pedir ao colega que o leia para ver se era isso mesmo que queria produzir". Prof. 6: "Pedindo para eles lerem o seu texto após eu ter feito uma correção e sublinhado as palavras com erro ortográfico, em seguida iremos trabalhar as palavras que eles mais erraram se for 6.º e 7.º anos; nas demais séries, peço que eles leiam e refaçam o texto novamente. Eu acredito que só se aprende a escrever bem, quando se tem o hábito de ler aquilo que foi escrito". Prof. 7: "Estimulando-os a observarem os seus êxitos, os progressos obtidos a cada construção textual. Depois, aproveitando as incorreções e imperfeições que precisam ser ajustadas e melhoradas". Prof. 8: "Através das correções coletivas no quadro branco".
10 – Em sua opinião, porque muitos alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental sem dominarem a leitura e a escrita?

Prof. 1: "A participação da família é importantíssima no processo da leitura e da escrita. O aluno sempre deve estudar em casa, com o apoio familiar, dando continuidade ao processo de ensino aprendizagem que é iniciado em âmbito escolar. Portanto, existindo ou não, tarefas enviadas pelo docente os pais devem sempre fazer uso da leitura como auxílio na educação de seus filhos. E o docente pode ser um auxílio aos pais na indicação de obras e textos adequados para os alunos".

Prof. 2: "Deficiência de início, sempre sobra pra colegas professores das séries iniciais, e se vem das séries iniciais é por causa do assistencialismo (sistema educacional) que joga o aluno para as séries que vem pela frente".

Prof. 3: "Acredito que essa situação aconteça devido a falta de contextualização entre as disciplinas, deixando à cargo só da Língua Portuguesa resolver tal problema".

Prof. 4: "A base é fundamental, temos que deixar de lado nossos temores, egoísmos, entre outros e vestir a 'camisa da responsabilidade', nossos alunos e a família tem também a sua parcela a ser cumprida e o professor independente de que série seja, pegar esse aluno, tentar transformá-lo. Hoje temos recursos para melhorar a qualidade da leitura e escrita desse aluno que nos chega desprovido de tudo. Temos que fazer a nossa parte independente do cargo ou ocupação que venhamos ocupar na educação".

Prof. 5: "Pelo descompromisso do professor, da própria escola e da falta de interdisciplinaridade naquela sala. Outros, no entanto, não foram alfabetizados (letrados) nos anos iniciais e assim, vai sendo levando como uma 'bola de neve'".

Prof. 6: "Porque eles não tiveram uma base bem feita no início de sua trajetória na escola, ou seja, não foram alfabetizados no tempo certo. Dai os motivos para que muitos alunos terminem o Ensino Fundamental sem saber ler nem escrever".

Prof. 7: "Por falta de um trabalho de base na docência das séries iniciais, continuando pelos docentes nas séries subsequentes. Há também o problema das classes menores, que dificulta a realização de um acompanhamento mais individualizado dos alunos por parte do professor. Além disso, assiste-se hoje ao não envolvimento quase que por completo da família na formação escolar de crianças e jovens, notadamente nas classes sociais menos favorecidas, cujos filhos constituem a imensa maioria da clientela de alunos da rede pública de ensino".

Prof. 8: "Por falta de incentivo e exemplo dos pais; e também não praticar a leitura diária".

11 - Qual o papel que pode ser desempenhado pela família, para o aperfeiçoamento da leitura?

Prof. 1: "A resposta desta questão está intrinsecamente relacionada à questão anterior. É nitidamente notável em sala de aula o apoio dado a alguns alunos. O desempenho de alguns discente em relação a outros da mesma faixa etária é fruto do apoio familiar, ao investigarmos o porquê de um desempenho tão elevado sempre nos deparamos com o apoio dos pais, da família, participando e dando continuidade ao processo de ensino aprendizagem, em contra partida ao verificarmos alguns com o desempenho não satisfatório, sempre nos deparamos com a desestrutura familiar, pais com baixa escolaridade ou nenhuma, e desamparo total a estas crianças".

Prof. 2: "Se não tem engajamento da família o aluno não vai ter um bom desempenho, deixe eu citar um ditado popular: 'Quem pariu mateu que o balance!', a família pensa que a educação dos filhos é papel da escola. Não, a escola é lugar de ensino aprendizagem e não depósito de crianças".

Prof. 3: "A família é primordial para o aprendizado do aluno. A leitura e a escrita deveriam ser atividades complementares à escola, onde os responsáveis poderiam ajudar. Nossa realidade é diferente. Os pais só colocam os filhos na escola (matriculam), e só querem resultados significativos, mal frequentam à escola, não sabem nem quem são os professores do seu filho, por vez também não sabem ler e escrever, ficando assim à cargo da escola e principalmente dos professores resolverem essa problemática, que não é nada fácil".

Prof. 4: "Além do acompanhamento que os pais devem ter, devem também motivar, incentivar, criticar quando necessário e se for o caso 'castigar' quando necessário".

Prof. 5: "Hoje, em virtude da desestruturação das famílias e das necessidades de se trabalhar fora.

A escola pode criar plantão pedagógico e/ou enviar por e-mail o desenvolvimento do aluno nesse ou naquele aspecto, embora saibamos que nem todos têm acesso a esses mecanismos de comunicação".

Prof. 6: "Acredito que a família pode ajudar muito o professor e o aluno nesse sentido. Veja como: Se cada família orienta seus filhos, ou seja, nossos alunos a realizarem suas atividades escolares tirando suas dúvidas e incentivando-o na leitura, com certeza teremos uma aprendizagem bem melhor do que aquela onde só a escola é responsável".

Prof. 7: "O papel do acompanhamento sistemático da educação escolar dos filhos; a frequência periódica à escola e o diálogo permanente com os professores. Sem esse acompanhamento é 'cobrança' da família, fica muito difícil para a escola, sozinha, realizar bem a sua tarefa".

Prof. 8: "Levar os filhos a compreender que a leitura é importante, e que é importante também não apenas para aprender, mas principalmente para pensar, que ela nos torna críticos e capazes de considerar as diferentes perspectivas de mundo".

12 – Considera que a leitura e a escrita constituem tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa? Justifique.

Prof. 1: "A leitura e escrita é uma tarefa de todo um grupo social. Acredito que a escola seja esta base, mas o ambiente familiar, o ambiente social (na igreja, por exemplo, em estudos bíblicos) e até em momento de lazer como em jogo mais de raciocínio, também são essenciais para todo o processo de aquisição da leitura e escrita".

Prof. 2: "Na hora de apontar se aponta para o professor da Língua Portuguesa, é claro que os outros professores têm capacidade de analisar a escrita e a leitura, ou será que eles não dominam a leitura e a escrita?".

Prof. 3: "Não é exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, todos os componentes curriculares devem está inseridos neste contexto de leitura e escrita. O foco das avaliações externas é a leitura e a escrita, nessas avaliações vêm os textos para leitura e interpretação. Acredito que se as demais disciplinas devem auxiliar e promover uma leitura e escrita significativa".

Prof. 4: "Tem uma árdua missão, mas o professor de Língua Portuguesa não está sozinho nessa caminhada. Todas outras disciplinas têm o dever de auxiliar e de também promover e incentivar, através de seus conteúdos, a melhoria da leitura e consequentemente também da escrita".

Prof. 5: "Não. Todas as disciplinas e todo o corpo docente daquela modalidade ou se a sala precisar auxiliar o professor de Língua Portuguesa, no que se refere à leitura e à escrita".

Prof. 6: "Não. Apesar de achar que o professor de Língua Portuguesa deve trabalhar a leitura e a escrita com maior intensidade do que os das outras disciplinas, não impede que eles direcionem suas aulas para a leitura e a escrita. Ler o assunto e conseguir entender, não ler apenas por ler".

Prof. 7: "Não. Todas as disciplinas devem se preocupar com a leitura e a escrita dos estudantes, de modo que não se pode dissociar a linguagem da prática do conhecimento de Ciências, Matemática, História etc. Às vezes, as dificuldades de leitura e escrita prejudicam muito a aprendizagem de outras disciplinas, pelo fato de que os alunos não dominam a capacidade de interpretação de texto e conteúdos".

Prof. 8: "Não. Eu diria que são os professores de Língua Portuguesa, os responsáveis de fato pela melhoria da aprendizagem, através da leitura. Entretanto, isso não quer dizer que a prática da leitura seja exclusividade dos professores de Língua Portuguesa".

13 – No seu entender, qual a importância da leitura e escrita para o exercício da cidadania? Que jovens é essencial formar?

Prof. 1: "Na minha concepção só existe cidadania em uma república onde todos possam lutar por seus direitos de forma autônoma, ou seja, onde as pessoas conhecendo estas leis as interpretem e buscam seus direitos mediante a sua capacidade de raciocínio, para tanto, a leitura é essencial neste processo. Não acredito em cidadania onde as pessoas não possuem capacidade de refletirem, de tirar suas próprias conclusões, seja em quaisquer situações. Hoje enfrentamos um engodo ao nos depararmos com pesquisas que apresentam dados de alfabetização em nosso País, pois os dados sempre analisam o número de pessoas que leem e escrevem, porém estas mesmas pessoas não adquirem a capacidade de interpretar, por conseguinte, temos uma noção

quimérica sobre a real situação neste campo”.

Prof. 2: “Não existe cidadania se não houver leitura e escrita. É essencial formar jovens que pensem, pois os jovens refletem o que é oferecido, pois o foco anda desfocado, o que o aluno vive o reflexo do que o mundo representa: o fútil! Portanto, o jovem reproduzidor do fútil não tem noção de cidadania”.

Prof. 3: “O exercício da cidadania é de suma importância para cada cidadão. Quando a pessoa consegue ler e transfere para o seu dia a dia, fica muito fácil de se posicionar no mundo. Esse indivíduo é capaz de compreender o mundo à sua volta, de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres. É este o cidadão que é essencial formar”.

Prof. 4: “É fundamental para formação cidadã. Precisamos formar jovens com objetivos, com sonhos a serem realizados, com vontade de vencer, com valores éticos e morais”.

Prof. 5: “Como posso praticar ou questionar o que não conheço, o que não sei? Cidadania não é apenas teoria é prática, é exercício respaldado em algo (Lei). É de extrema e urgente necessidade formar jovens conscientes, críticos, participativos e que saibam defender seus ideais”.

Prof. 6: “A leitura e a escrita são de grande importância para o exercício da cidadania. O cidadão que lê, escreve e entende aquilo que leu. Com certeza é uma pessoa dotada de conhecimentos. É essencial formar jovens críticos, participativos da história do nosso País e do nosso mundo”.

Prof. 7: “O exercício da cidadania pressupõe que o indivíduo saiba situar-se no seu espaço social de maneira crítica e responsável. O domínio da escrita e da leitura capacita o indivíduo a melhor cumprir os seus deveres e cobrar os seus direitos, quando estes lhe forem negados ou subtraídos. A cidadania implica numa atuação social responsável e construtiva, com foco na coletividade”.

Prof. 8: “Tem grande importância, uma vez que contribui para a formação da consciência crítica, fomenta a participação em movimentos sociais, constrói uma visão de mundo no qual os cidadãos devem lutar por seus direitos e lutar por justiça social e, assim, formar cidadãos críticos, eficientes, responsáveis e éticos”.

14 - Na sua opinião, como tem vindo a evoluir o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, nos últimos dez anos? O que poderia ser melhorado?

Prof. 1: “Nos últimos dez anos temos percebidos um pequeno avanço correlacionado a uma nova safra de educadores que não são mais instruídos segundo a tendência tradicional. Estudos no campo linguístico têm avançado e a língua deixou de ser tratada como algo pronto, definitivo, onde existe apenas o certo e o errado. O que podemos melhorar? Bem, são várias atitudes, desde a valorização dos profissionais (professores) para torná-los mais motivados em seu trabalho e melhores condições de trabalho, como também, uma cobrança mais efetiva em relação à família, em alguns casos em esfera judicial. Quando penso sobre a importância da leitura e da escrita gosto de citar uma frase de Francis Bacon, político e filósofo, considerado o pai da ciência moderna, 'A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil, e o escrever dá-lhe precisão'”.

Prof. 2: “Salas de aula cheia não rendem; hoje o aluno está mais inquieto (sem prestar atenção nas explicações durante as aulas), o aluno é julgado pelo texto que constrói (Olimpíada da Língua Portuguesa). A LDB começou a chamar atenção para o ensino global, enquanto se chama atenção para este aspecto de trabalho, não se dá as ferramentas aos professores. Porém, a aprendizagem evoluiu muito discretamente, eu não sofri nem um curso de aperfeiçoamento oferecido nos últimos cinco anos para professores”.

Prof. 3: “Observo que a melhora é lenta, pois no 6.º ano que leciono, quando é a hora da leitura, eles gaguejam muito, às vezes não querem ler e a escrita de muitos é confusa para compreender. É uma situação difícil, é uma bola de neve. Espero que com o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), para os alunos do 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino Fundamental, formação continuada para professores de todas as áreas esse cenário daqui a uns 10 anos venha à mudar”.

Prof. 4: “Preocupante, parece que estamos andando para trás. Alunos sem interesse, desmotivados. precisamos de uma mudança onde cada um cumpra o seu papel, o professor, a família, a escola”.

Prof. 5: "O papel do educador/professor/orientador está atrelado a evolução da sociedade, que se diga é impressionante. Os atuais meios de comunicação instiga tanto o aluno como o professor a ser mais aberto. Um novo olhar para esse profissional tão esquecido".

Prof. 6: "Acho que na parte da leitura deu-se uma melhorada boa, apesar de muitos alunos não entendem o que lê, mesmo assim eles conseguem ler. Já na escrita, a parte de gramática está fazendo muita falta, os livros hoje em dia vem com textos enormes e com histórias completamente fora da realidade do aluno, a parte da gramática foi praticamente abolida do livro. Melhoraria muito se nossos livros trouxessem textos um pouco menores de fácil entendimento e com um pouco mais de gramática".

Prof. 7: "Creio que a prática constante da interdisciplinaridade é o caminho que a escola deva abraçar para melhorar o desempenho da escrita e leitura dos jovens, particularmente no ensino fundamental".

Prof. 8: "O ensino e aprendizagem da leitura e escrita, tem evoluído, ao meu ver, a partir da introdução de novas práticas pedagógicas aliadas aos diversos projetos pedagógicos vivenciados, além das bibliotecas escolares que primam por realizarem ciclos de leitura e empréstimos de livros. Intensificar esse trabalho em todas as séries".

APÊNDICE III

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de informação para um estudo sobre o Ensino Aprendizagem da Leitura e Escrita, numa perspectiva de educação para cidadania, tendo por fim a elaboração de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação, a apresentar à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Dessa forma, conto com sua valorosa contribuição para realização da pesquisa. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico.

Por favor, seja sincero nas respostas. Obrigada pela participação.

Assinale com X a resposta correta no quadrado ou escreva por extenso sua resposta.

1. Sexo

- 1. ☐ Masculino
- 2. ☐ Feminino

2. Gosta de ler?

- 1. ☐ Sim
- 2. ☐ Não

2.1. Se respondeu *Sim*, indique porquê. Porque...

- 1. ☐ Me diverte e dá prazer de leitura
- 2. ☐ Me permite adquirir novos conhecimentos
- 3. ☐ Melhora o meu aproveitamento escolar
- 4. ☐ Ajuda a passar o tempo
- 5. ☐ Outro motivo. Qual? _____

2.2. Se respondeu *Não*, indique porquê.

- 1. ☐ Me aborrece
- 2. ☐ Tenho dificuldade em compreender textos
- 3. ☐ A leitura não me dá conhecimentos interessantes
- 4. ☐ Exige esforço.
- 5. ☐ Outro motivo. Qual? _____

3. Gosta de escrever?

1. ☐ Sim
2. ☐ Não

3.1. Se respondeu *Sim*, indique porquê.

1. ☐ Gosto de comunicar por escrito
2. ☐ Me permite escrever diversos gêneros de textos
3. ☐ Me permite registrar novos conhecimentos
4. ☐ Melhora o meu aproveitamento escolar
5. ☐ Outro motivo. Qual? _____

3.2. Se respondeu *Não*, indique porquê.

1. ☐ Me aborrece
2. ☐ Tenho dificuldade em escrever corretamente
3. ☐ É difícil escrever textos de diversos gêneros
4. ☐ Exige esforço desde a planificação à revisão
5. ☐ Outro motivo. Qual? _____

4. Assinale três de suas leituras preferidas.

1. ☐ Poesias
2. ☐ Letras de música
3. ☐ Jornais
4. ☐ Revistas
5. ☐ Obras literárias
6. ☐ Revista em quadrinhos
7. ☐ Manuais escolares
8. ☐ Anúncios e propaganda
9. ☐ Receitas e bulas de remédio.
10. ☐ Outra. Qual? _____

5. Assinale a importância da leitura e da escrita no processo de aprendizagem.

1. ☐ Muita
2. ☐ Pouca
3. ☐ Nenhuma

6. Como foi seu processo de aperfeiçoamento da leitura e escrita? Escreva sobre:

a) Onde estudava, quando aprendeu a ler e a escrever?

b) Que momentos de leitura marcaram sua trajetória como leitor?

7. O seu professor motiva para a leitura de textos literários e não literários? Como?

8. O seu professor motiva para a escrita de diversos gêneros de textos? Como?

9. Por que motivo(s) muitos alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental sem dominarem a leitura e a escrita?

10. A leitura e escrita são essenciais para a cidadania. Explique porquê.

11. Na sua opinião, a escola tem contribuído para o desenvolvimento da cidadania dos alunos? Justifique a resposta.

12. Na sua opinião, achas que o contrato de leitura feito pelo professor é uma estratégia eficaz de motivação a leitura ou haveria um outro método melhor para te motivar a ler?

ANEXOS

ANEXO I - OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO



*Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
Faculdade Nossa Senhora de Lourdes
Resolução nº 01 de 08 de junho de 2007
Portaria nº 3.069 de 06/11/2002*



Ofício nº 003/2014

João Pessoa, 22 de Janeiro de 2014.

A Senhora Diretora Rosevânea Barboza de Abreu

Cumprimentando Vossa Senhoria, solicitamos a especial atenção no sentido de autorizar a abertura de campo de pesquisa ao aluno **Lauricéa Francisco da Silva**, regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas (*Lato Sensu*) com acesso ao Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*), ministrado por esta Instituição.

Tal pedido fundamenta-se na necessidade do aluno obter informações para elaboração da sua dissertação, intitulada **Leitura e Escrita: lendo o invisível e “escrevendo” a cidadania**, solicitada como conclusão no curso de mestrado de **Ciências da Educação**. Certos de que o trabalho em curso virá somar ao contínuo progresso da Educação na nossa comunidade, agradeço antecipadamente, colocando-me ao dispor para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,


Secretária Geral de Pós-Graduação
CINTEP/FNSI

Wanderlúce Brito Duarte

Secretária de Pós-Graduação

Mantenedora:

CENTRO INTEGRADO DE TECNOLOGIA E PESQUISA LTDA.
CNPJ: 07.910.782/0001-45
Rua Deputado Geraldo Mariz, 849 - Tambauzinho
CEP 58042-060 - João Pessoa - Paraíba
Fones: (83) 3224-7722 / 8888-0634
www.cintepfaculdades.com.br

Mantida:

FACULDADE NOSSA SENHORA DE LOURDES
BR 367, 2350 - Mirante das Caravelas
CEP 45810-000 - Porto Seguro - Bahia
Fone: (73) 3268-4174
www.fnsi.com.br


Rosevânea Barboza de Abreu
GESTORA ESCOLAR
Porto 199/13
14/09/2014