

Cláudia Figueiredo Cesar

Dificuldades de leitura e interpretação de textos

Uma realidade contemporânea



Cláudia Figueiredo Cesar

**Dificuldades de leitura e
interpretação de textos
Uma realidade contemporânea**



Pantanal Editora

2023

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Profª. MSc. Adriana Flávia Neu
Profª. Dra. Allys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Profª. MSc. Aris Verdecia Peña
Profª. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Profª. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. MSc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Profª. Dra. Denise Silva Nogueira
Profª. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto
Prof. MSc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira
Profª. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez
Profª. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Profª. MSc. Mary Jose Almeida Pereira
Profª. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Profª. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Profª. Dra. Patrícia Maurer
Profª. Dra. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Profª. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira
Profª. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
IF SUDESTE MG
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Rede Municipal de Niterói (RJ)
UNMSM (Peru)
UFMT
SED Mato Grosso do Sul
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB
UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C421d

Cesar, Cláudia Figueiredo

Dificuldades de leitura e interpretação de textos: Uma realidade contemporânea / Cláudia Figueiredo Cesar. – Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2023.
77p.

Livro em PDF

ISBN 978-65-85756-17-4

DOI <https://doi.org/10.46420/9786585756174>

1. Aprendizagem. 2. Leitura. 3. Escrita. I. Cesar, Cláudia Figueiredo. II. Título.

CDD 370.1523

Índice para catálogo sistemático

I. Aprendizagem

Outra versão deste texto foi apresentada como trabalho de pesquisa à Universidade de San Lorenzo, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Educação, orientado pelo Professor Dr. Lauro Henrique da Silva Cardoso.



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Apresentação

Com base na minha formação pedagógica e experiência como profissional dedicada ao ensino, fui motivada a redigir este livro com o propósito de combater o analfabetismo e a ignorância. Ambos são de extrema importância para o desenvolvimento pessoal e acadêmico, fornecendo a base cognitiva necessária para o futuro. A formação de um professor não é completa sem a vivência prática durante o estágio, momento em que se efetivamente adquire as habilidades essenciais para a docência. No entanto, é notável que muitos estudantes que aspiram ser professores negligenciam a importância dos estágios. Quando a exigência se faz presente, alguns modelos de estágio podem ser eficazes, mas muitos deles perpetuam práticas ultrapassadas, evidenciando a necessidade premente de mudanças significativas para estimular o interesse pela leitura.

O cerne da aprendizagem, os desafios da memória e o conhecimento pragmático e realista são alcançados por meio da leitura e da compreensão profunda da escrita. No contexto docente, exemplificações objetivas aliadas a uma sólida atualização acadêmica e formação continuada desempenham um papel crucial, promovendo uma abordagem consciente do “aprender fazendo”. Isso é ilustrado por meio de relatos enriquecedores que fundamentam teorias por meio de experiências práticas.

Abordar o conhecimento exige estratégias inovadoras nas metodologias de ensino, permitindo que o indivíduo supere obstáculos para desenvolver habilidades essenciais de decodificação e interpretação textual. Destaco a importância fundamental da leitura nesta introdução, ressaltando que este livro busca, por meio das pesquisas realizadas, fomentar a criatividade, aprimorar o vocabulário e fortalecer a expressão oral e escrita. Além disso, essa prática não apenas proporciona benefícios sociais e pessoais, mas também serve como a principal porta de entrada para a comunicação com a arte, tornando-se um fim em si mesma.

Agradecimentos

Ao infinito Deus pela benção de chegar até aqui, por ultrapassar todos os obstáculos que se apresentaram ao longo desta caminhada que excede em muito apenas a vida acadêmica, mas que traz consigo a responsabilidade de modificar positivamente a vida das novas gerações.

À minha querida e amada Mãezinha, Gasparina Figueiredo César que sempre me incentivou à caminhada educacional, ao meu amado Pai, Napoleão César de Souza Filho o qual dedico a minha eterna gratidão.

Aos amores da minha vida, meus amados filhos, Ramon Figueiredo César e Guilherme César Benevides, pelas ausências por motivo de trabalho ou estudo que nos distanciaram temporariamente, mas que ao longo do tempo se mostraram necessárias para a construção de um ser humano melhor.

Apresentação	4
Agradecimentos	5
Lista de siglas e abreviações	8
Capítulo I	9
Marco Introdutório	9
Capítulo II	14
Marco Teórico	14
Capítulo III	53
Marco Metodológico	53
Capítulo IV	57
Resultados e Discussões	57
Conclusão	66
Recomendações	68
Bibliografia	69
Apêndice - A	72
Apêndice - B	73
Apêndice - C	74
Apêndice - D	75
Índice Remissivo	76
Sobre a autora	77

A educação é uma coisa admirável, mas é bom recordar que nada do que vale a pena saber pode ser ensinado.

Oscar Wilde

Lista de siglas e abreviações

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAM-AM - Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG's – Organizações não Governamentais

PCB – Partido Comunista do Brasil

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

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

Marco Introdutório

INTRODUÇÃO

A leitura é um excelente instrumento de aprendizagem, mas para isso, necessita ser trabalhada a partir da implementação de técnicas e métodos que possam despertar e atrair a atenção dos alunos para essa ferramenta cultural tão importante para o desenvolvimento intelectual do ser humano.

Segundo a observância de Barthes (1996), a leitura é componente obrigatório, porém não se visualiza um grande empenho na divulgação, na inserção e no cotidiano escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Remontando épocas passadas, não muito distantes, recorda-se que o hábito da leitura era disseminado como instrumento de aprendizagem e educação familiar através das histórias contadas, seja pelos textos clássicos, pela Mitologia ou pelos contos narrados pelos antigos.

As dificuldades de aprendizagem são inúmeras, sabe-se que a leitura tem papel indispensável e preponderante em todas as disciplinas. Tudo se inicia com sua interpretação e caracterização, mas esse é um fator que deve ser amplamente discutido e analisado, pois cada indivíduo que faz parte do círculo que permeia a informação processada e aprendida, tem função determinante na iniciação e na continuidade dessa aprendizagem.

Se no mundo escolar do passado os “contos de fadas” faziam a alegria das crianças do ensino fundamental, hoje a mídia televisiva, a informática e os desenhos ocuparam um espaço relevante, deixando de lado as histórias contadas a partir da linguagem meramente escrita.

Entende-se a importância da prática, do hábito e dos costumes da leitura dentro do processo interdisciplinar e da transversalidade, pois o saber universal é caracterizado pelo acúmulo de vivências e experiências que fomentarão a personalidade informativa dos atores (alunos), dentro do processo de captura das informações.

Partindo dessa realidade, espera-se como resultado:

Desenvolver nos discentes a capacidade de leitura, interpretação e criatividade, visando o melhoramento da aprendizagem escolar e propiciando o despertar intelectual e cultural.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Uma questão muito debatida entre docentes de escolas públicas do município de Manaus, está relacionado com o fato de existirem inúmeros alunos com enormes dificuldades de ler e interpretar textos.

Nos países desenvolvidos, os índices de leitura e interpretação chegam a 89%, segundo fontes referenciadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Uma pesquisa realizada no ano de 2018 através do Instituto Pró-Livro, trouxe dados alarmantes: 44% da população brasileira não lê e 35% nunca compraram sequer um livro. Essa amostragem correspondeu a um levantamento denominado Retratos da Leitura no Brasil.

O Amazonas conseguiu alcançar a meta projetada pelo Ministério da Educação (MEC) para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quanto a porcentagem de pessoas com o nível fundamental completo foi de 6,0% no Amazonas em 2019. A média mais baixa dos últimos três anos, pois em 2018 foi de 6,7% e em 2017 de 7,7%.

Para efeitos comparativos, em 2019 a média do Brasil chegou a 8,1%.

No município de Manaus, conforme dados divulgados pelo MEC, a educação pública vem crescendo a cada edição do Ideb. Em 2013, ocupava a 20ª posição no índice, com nota de 4,1, para os Anos Iniciais e 3,1, nos Anos Finais.

Manaus se desenvolve gradativamente e alcança as metas previstas para 2021, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2019). As escolas da Prefeitura de Manaus atingiram a nota de 5,9 nos Anos Iniciais e 4,7 nos Finais.

Observa-se um avanço de forma global, no entanto, quando se compara os números dos alunos que conseguiram concluir o Ensino Fundamental, tem-se uma realidade contrastante, não obstante, essa realidade reflete sumariamente, naqueles alunos que possuem dificuldades com a leitura.

Precisa-se de planejamento e ações concretas para trabalhar de forma sólida esse problema que afeta diretamente o mercado de trabalho e o futuro de jovens e adultos na capital amazonense. Saber interpretar aquilo que se lê é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem e avanço intelectual.

PERGUNTA GERAL DO PROBLEMA

Quais fatores podem contribuir para o aparecimento e/ou agravamento das dificuldades de interpretação de texto em alunos do 6º ao 9º ano da escola municipal São Vicente de Paula no município de Manaus-Amazonas?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS

- Alunos que leem pouco tem dificuldade de interpretar textos?
- Quais problemas podem estar associados com o déficit de interpretação textual?
- De que maneira os professores trabalham no dia a dia com discentes que não leem e interpretam textos corretamente?

OBJETIVO GERAL

Analisar os hábitos de leitura e interpretação de texto em discentes com essa deficiência, suas causas e estratégias de enfrentamento, bem como a forma que os docentes encontram para auxiliar na recuperação e desenvolvimento desses alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Pesquisar o hábito de leitura em alunos com dificuldades de interpretação de texto;
- Conhecer os problemas que podem contribuir para a deficiência de interpretação de texto;
- Verificar como o professor lida com alunos que possuem dificuldades de leitura e interpretação de texto.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema se pautou em mostrar as dificuldades que os alunos enfrentam no seu cotidiano escolar, bem como as principais causas que denotam a deficiência de ler e interpretar textos.

Pesquisar as dificuldades de interpretação de texto no Ensino Fundamental I é importante para mostrar que a origem dessa dificuldade não reside somente no quesito educacional, mas também nas relações socioeconômicas e nas representações sociais dos alunos.

Por isso, a Tese se justifica como de cunho educacional e de utilidade pública, ao mostrar dados estatísticos relevantes que fomentam uma reorganização e uma reestruturação das ações pedagógicas das escolas municipais quanto aos discentes com deficiências interpretativas e textuais, servindo de base para futuras pesquisas.

De modo conceitual, a leitura visa através da interpretação, levar o seu leitor a um mundo de imaginação e criação, caracterização e materialização entre a fantasia e a realidade, gerando de certa forma um estímulo sensorial onde as atividades propostas pelo cérebro estimulam a criatividade do ser humano, exercendo um trabalho que leva ao simples ato de pensar.

De modo científico, a interpretação propõe ao aluno desvendar e absorver as letras que levam seus expectadores a um nível de aprendizagem da norma culta da língua portuguesa, mostrando possibilidades e maior autonomia no tocante a resolução de problemas, além de trabalhar todas as disciplinas da Educação Básica através dos mais variados fatos trazidos pelas linhas que permeiam a escrita de um livro, de uma obra, de uma ficção, de um conto ou poesia.

Questões educacionais são sempre multifatoriais, não cabendo uma única vertente como fator preponderante, mas é inegável que a escola exerce uma responsabilidade ímpar na vida de um indivíduo, ainda que este não tenha tido experiências anteriores satisfatórias.

Por isso, é importante que os pais, juntamente com os docentes, unam-se a um objetivo comum: resgatar as habilidades dos discentes a partir de materiais e exercícios que estimulem a leitura. Há muitas

maneiras de se trabalhar isso, basta que os adultos responsáveis, direta ou indiretamente, na educação do aluno saibam identificar a demanda em questão.

Genericamente, pode-se afirmar que uma leitura proveitosa pressupõe, além do conhecimento linguístico propriamente dito, um repertório de informações exteriores ao texto, o que se costuma chamar de conhecimento de mundo, é o conhecimento linguístico que permite reconhecer a ambiguidade de qualquer texto durante uma leitura.

Como se vê, a compreensão do texto depende também do conhecimento de mundo, o que leva à conclusão de que o aprendizado da leitura depende muito das aulas de Português, mas também de todas as outras disciplinas sem exceção.

Quando se fala em interpretação, esta engloba uma série de particularidades, tais como pontuação, pois uma vírgula pode mudar o sentido de uma ideia, elementos gramaticais, como conjunções, preposições, entre outros.

Obviamente que, para haver uma boa interpretação, o texto deverá dispor de todos os requisitos essenciais para tal. Como por exemplo, coesão, coerência, paragrafação e, sobretudo, relações semânticas bem delimitadas, para que dessa maneira o leitor possa interagir plenamente com as ideias retratadas por esse texto.

Na prática da leitura, o aluno deverá localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior capacidade para que possam ser inferidas, exige que o leitor extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado e sim subentendido ou pressuposto. É preciso identificar não apenas a ideia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do aluno um conhecimento de mundo, e outras leituras.

Na leitura e interpretação dos textos deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos. Reconhecer essa diferença é importantíssimo para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto.

Toda e qualquer leitura deve ter incentivo de forma transparente que facilite ao aluno a interpretação e compreensão do sentido real do enunciado para dar significação ao contexto e entendimento do espaço social onde está inserido. Quanto maior for o contato do aluno com o livro maior será a possibilidade de obter informações. A assimilação sobre elas enriquece o conhecimento e o vocabulário facilitando assim, a compreensão e a produção de textos com desenvoltura e entendimento, por isso, faz-se indispensável o aprimoramento na leitura, na reflexão e na escrita.

De acordo com os conhecimentos prévios que o discente já possui, ou seja, um breve levantamento de dados sobre o autor e ainda um antecipado conhecimento do assunto de que se trata o texto abordado, faz-se também necessário, a seleção de procedimentos que venham facilitar a compreensão de informações suficientes para o desenvolvimento integral do ser humano, tudo isso

contribui para o cidadão leitor interpretador, esclarecido e competente, onde o professor é um grande contribuinte neste processo de aquisição de conhecimentos.

Lembrando que quanto mais pertinentes e organizados forem os conhecimentos prévios do leitor, tanto os conhecimentos gerais como aqueles que se referem ao domínio do conteúdo concreto abordado pelo texto, melhor será o seu desempenho na leitura e interpretação, e na assimilação/aprendizagem dos conteúdos

Segundo Martins (2007, p. 85), cada leitor precisa buscar o seu jeito de ler e aprimorar sua postura para a leitura se tornar cada vez mais gratificante. Diante dessa afirmação, como se pode perceber, a forma de aprimorar o hábito da leitura tem grande influência na aprendizagem do aluno, pois para que a leitura seja cada vez mais prazerosa e gratificante é preciso buscar maneiras eficientes que efetive a prática da leitura significativa. O exercício da releitura é fundamental na aprendizagem do educando, portanto:

A releitura traz muitos benefícios, oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional. Pode apontar novas direções de modo a esclarecer dúvidas, evidenciar aspectos antes despercebidos ou subestimados, apurar a consciência crítica acerca do texto, propiciar novos elementos de comparação (Martins, 2007, p. 86).

A releitura auxilia na interpretação do pensamento do autor, na construção do seu próprio conhecimento, na organização estruturada das ideias e ainda na reflexão sobre as informações fornecidas, entre outras, para melhor colocar em prática o seu ponto de vista diante da mensagem subentendida. Portanto é gratificante a prática de realizar a segunda leitura ou até mais, com bastante atenção e concentração no texto, para melhor entendê-lo.

A prática da leitura é de grande importância, independentemente do tipo de atividade de leitura praticada. Por meio da leitura com envolvimento leitor-leitura, o leitor passa a interpretar de forma coerente o real sentido do texto, porém, quanto maior for a interação com o enunciado, melhor será o desenvolvimento das habilidades e capacidades de compreender o que está implícito no texto, podendo expor seu ponto de vista e questionar o pensamento do autor.

Capítulo II

Marco Teórico

A educação não é resumida apenas em fases ou estágios, há aprendizagem e produção de conhecimento em todos os cantos e espaços, podendo ser tanto formal quanto informal. No decorrer dos séculos, desde a chegada de Cabral ao Brasil, com a implantação da Companhia de Jesus, que foi pioneira no quesito educacional, houveram diversas inovações e formações intelectuais.

O aparecimento de grupos e entidades que lutavam por bandeiras diversas no campo da educação, como a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia) e as CBE's (Conferências Brasileiras de Educação) trouxeram consigo políticas públicas que viabilizaram a organização de entidades e seus legítimos representantes, no intuito de clamar por resoluções das problemáticas de interesse público.

A relação entre educação e os Movimentos Sociais acarretou no primeiro instante um avanço muito grande em termos de reivindicações e direitos, bem como democracia na tomada de decisões, fatos esses, comprovados quando visualizados os reais avanços no campo educacional e tecnológico, a nível de pesquisas e produção científica nessa modalidade de ensino.

OS PROCESSOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da Educação brasileira tem seu início no período em que se vivia a experiência colonial, dilatando-se de 1500 a 1822, marcado de sobremaneira no percurso de três fases: Jesuítica, Pombalina e Joanina.

De acordo com Marques (2015), na maior parte do período colonial nos anos de 1549 a 1759, os jesuítas foram os principais responsáveis pela educação brasileira, que teve como destaque a figura do padre José de Anchieta que veio para o Brasil com o governador Duarte da Costa, em 1533, onde atuou como missionário e catequista. Anchieta participou da fundação de Piratininga, conhecida hoje como São Paulo, em 25 de janeiro de 1554, sendo o primeiro professor a lecionar no colégio que deu origem à cidade. Foi Reitor do Colégio São Vicente e prestou decisiva contribuição ao processo de organização e funcionamento do ensino jesuítico.

Com a fundação da Companhia de Jesus, feita no tempo dos jesuítas, por Inácio de Loyola, em 1534, ocasião em que o primeiro grupo jesuítico chegara ao Brasil, juntamente com o primeiro governador geral Tomé de Souza e comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, era iniciada a questão educacional no país.

Os portugueses chegando ao chamado Novo Mundo, trouxeram um padrão de educação oriundo da Europa, modelo este entendido como repressivo.

Apesar de todos esses entraves, a educação que era praticada pelos povos indígenas, era própria, mas a partir da chegada dos jesuítas, passou a ser conduzida basicamente para conversão ao idealismo da igreja católica.

Nesse sentido, Portugal adotou uma política de colonização, essa era a estratégia apresentada aos índios pelos portugueses em nome de Deus, sendo abençoado pela Igreja, com o claro objetivo de minimizar esforços na conversão e catequização desses índios ao Catolicismo.

O propósito era evidente, subjugar-los e apossar-se de suas terras. A Igreja e a realeza firmaram um pacto de aliança para conquistar e dominar o Novo Mundo.

Através dessa aliança, a realeza procurava facilitar o trabalho dos missionários católicos no que se referia à educação, e a Igreja, na medida em que convertia os indígenas ao catolicismo, favorecia o trabalho de colonização portuguesa. Os jesuítas operavam em duas frentes, a pregação da fé católica e a educação, esse processo educativo acomodou e condicionou a aprendizagem das primeiras letras e da gramática latina, compelindo-os assim, na doutrinação religiosa e nas regras de conduta do povo europeu.

O exercício pedagógico dos jesuítas, resumia-se em lecionar simultaneamente a leitura e a escrita por meio das orações e do catecismo, tendo facilidade de acesso as aldeias e as senzalas.

Os senhores de engenho lhes outorgavam a responsabilidade de comprometer-se com a educação dessas pessoas, almejando mudar e converter todos em filhos da Companhia de Jesus e da Igreja e para isso, alegavam em suas pregações: Quem se convertesse a igreja católica e aceitasse o batismo, lhes prometiam as glórias do paraíso; aqueles que não aceitavam, eram intimidados com as penas do inferno.

Marquês de Pombal, no exercício de seu cargo de primeiro Ministro e governador de Portugal, expulsou os jesuítas, em 1759, o que marcaria um novo ciclo na história do Brasil. Pombal, providenciou uma reengenharia administrativa, com objetivos de centralização no poder, eliminou o sistema de capitanias hereditárias, ergueu o Brasil a categoria de vice reinado transferindo a capital Salvador para o Rio de Janeiro (Piletti, 2014, p. 71).

No intervalo de controle das colônias, conflitou com a Companhia de Jesus, incriminando-os de contrários a gestão do governo de Portugal, expulsando os jesuítas e suas escolas. Na tentativa de substituição do processo de educação legado dos jesuítas, implantaram as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, não suprimindo a sistemática de educação eficiente e organizada que era ministrada pela Companhia de Jesus.

Em conjunto com as aulas régias, deu-se a existência ao Seminário de Olinda, em 1798, por Dom Azeredo Coutinho, bispo de Pernambuco, vindo a tonar-se num centro de propagação de ideias liberais, justificando que o ensino proposto pelo Seminário possuía clareza curricular, percebia-se pelos educandos que no planejamento educacional, os cursos continham começo meio e fim.

A pretensa reforma pombalina na educação, estabelecia que a escola serviria aos interesses e aos fins do estado, aos imperativos da Coroa, contrariando o artifício da difusão intensa e extensa do trabalho educativo, este era apenas um impulso para fomentar os interesses da fé católica (Piletti, 2014, p. 76).

No período denominado Joanino, em 1807, a terceira fase da educação brasileira se inicia com a vinda da Família Real para o Brasil, o governo português, se estabelece no Rio de Janeiro de 1808 a 1821, pois Portugal fora dominado pelas tropas francesas de Napoleão, forçando-os a fugir.

Prevendo sua chegada D. João VI, decidiu arar seu terreno, com a intenção de ter uma estadia digna, resultando com isso, na criação de vários órgãos, como a fundação das Academias Militares, as Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia.

D. João VI deu pouca importância a educação, visto que nas colônias espanholas já existiam diversas universidades, e no Brasil o primeiro Centro Universitário surgiu somente em 1934, em São Paulo, sendo muito mal visto pela população, as reclamações quanto a baixa qualidade eram altíssimas.

Apesar da Proclamação da República, o processo educativo não evoluiu, mesmo com vários ensaios e tentativas de tirá-lo da estagnação, nada de grandes mudanças ocorreu. A Família Real no Brasil, a despeito de não ter contribuído com nada significativo com a educação, fomentou um elenco de políticas administrativas, tais como a abertura dos portos, obras de infraestrutura, estradas, portos e outros.

A Educação Brasileira é dotada de um princípio meio e fim bem demarcado. Suas nuances eram marcadas por períodos políticos, sociais e culturais sendo dividida em texto e cronologia, estando o texto relacionado ao mesmo período da Cronologia. A cronologia é baseada na linha da vida ou faixa do tempo montessoriana. Neste método é feita uma relação de fatos históricos em diferentes visões. Todavia, se considerarmos a História como um processo em eterna evolução, a história da educação brasileira ainda está sendo escrita e ainda terá inúmeras alterações à sua existência.

Novas rupturas estão acontecendo no exato momento em que esse texto está sendo lido. A educação brasileira evolui em saltos desordenados, em diversas direções. Como fato inovador por natureza, na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade a da educação. Ainda que os de caráter econômico lhe pareçam maiores, não podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional (Romanelli, 2015, p. 164).

É possível perceber que se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é menos provável desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

É possível verificar no país, que as reformas econômica e educacional caminham dissociadas, indispensável seria, se ambas estivessem entrelaçadas e presas, desencadeando-as para um mesmo objetivo e sentido, com unidade de planejamento e espírito de continuidade, mas infelizmente, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do Brasil.

Isso pode ser comprovado analisando a situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, é deixado uma impressão desoladora de construções isoladas,

algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, que suspiram e funcionam estão na iminência de serem desarticuladas.

Desta maneira, é preciso uma urgente revisão quanto aos quesitos educacionais brasileiros, programas sem gestão e direção não produzem resultados, não caminham na linha correta, entretanto, se não iniciar o processo de mudança, amesma, também, não começará.

Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “existência de um problema sobre objetivose fins da educação”. Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o polo magnético de uma concepção da vida, não se submetia, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar ajudasse a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional (Romanelli, 2015, p. 115).

Uma amostra do empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, onde se tem que procurar a causa principal dentro da inorganização e da desorganização do aparelho escolar, está na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas educacionais. Ou seja, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar.

Postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária dos costumes brasileiros. O docente assume grande responsabilidade no quetange aos rumos da educação, a partir dele, há a necessidade de um conhecimento múltiplo e bem diverso; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devendo estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, o efêmero.

Se tem um espírito científico, usará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica; se têm essa cultura geral, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação dos trabalhos científicos (Corrêa, 1990, p.84).

No período do regime militar (1964 - 1985), a criação da Universidade de Brasília, em 1961, permitiu vislumbrar uma nova proposta universitária, com o planejamento, inclusive, do fim do exame vestibular, valendo, para o ingresso na Universidade, o rendimento do aluno durante o curso de 2º grau (ex-Colegial e atual Ensino Médio).

Era percebido que alguma coisa acontecia na educação brasileira. Pensava-se em erradicar definitivamente o analfabetismo através de um programa nacional, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Contudo, o período anterior, de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Nesta época viveram pensadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações. Atuaram educadores do porte de

Lourenço Filho, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Armando Hildebrand, Paulo Freire, Pachcoal Leme, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros.

A História relata que depois do golpe militar de 1964, diversos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Alguns foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram a vida privada e outros, demitidos, trocaram de função. O Regime Militar embasou a educação no caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos no confronto com a polícia, e alguns foram mortos; os discentes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores; o Ministro da Justiça declarou que “estudantes tinham que estudar” e “não praticar baderna”. Esta era a prática do Regime.

A idéia de erradicação do analfabetismo quase a força, fez surgir o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), aproveitando-se, em sua didática, do extinto Método Paulo Freire. Ocorreu no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física. Neste interim, no ano de 1971 foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A característica mais marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos “slogans” propostos pelo governo, como “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o” e “milagre econômico”, planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira (Romanelli, 2015, p. 89).

Talvez o mais famoso movimento educacional do país, não exatamente pela sua eficiência ou eficácia, mas pela difusão da idéia de mudar o status educacional do Brasil, surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Só que com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então.

Apesar dos textos oficiais negarem, a primordial preocupação era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever. Esse movimento se concretizou a partir da Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. Apesar da ênfase na pessoa, ressaltando-a, numa redundância, como humana (como se a pessoa pudesse não ser humana), nota-se que o objetivo estava na relação da ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Ou seja, bastava aprender a ler, escrever e contar e estava apto a melhores condições financeiras.

Sua estrutura possuía diversas ramificações, expressando-se através de uma árvore de siglas, propiciando o empreguismo característico das repartições públicas. A estrutura administrativa propunha-se a ser descentralizada e subdividida em quatro níveis: a secretaria executiva (SEXEC), as coordenações regionais (COREG), as coordenações estaduais (COEST) e as comissões municipais (COMUN). A

estrutura organizacional dividia-se em gerências pedagógicas (GEPED), mobilização comunitária (GEMOB), financeira (GERAF), atividades de apoio (GERAP) e em assessoria de organização e métodos (ASSOM) e assessoria de supervisão e planejamento (ASSUP). Essa estrutura foi alterada por três vezes entre os anos de 1970 e 1978, sempre criando mais cargos.

O MOBREAL foi se modificando aos poucos e cada vez mais buscando novas saídas para garantir sua continuidade. Assim, depois do começo com a campanha de alfabetização de adultos, descobriu-se que a Lei de sua implantação se referia a educação continuada de adolescentes e adultos e foi criado o Plano de Educação Continuada para Adolescentes e Adultos. E daí o Programa de Educação Integrada, o Programa Cultural e o Programa de Profissionalização. Vindo depois o Programa de Diversificação Comunitária, o Programa de Educação Comunitária para a Saúde e o Programa de Esporte. E na área da educação geral foi lançado o Programa de Autodidatismo.

Seu corpo técnico fez de tudo para que a instituição permanecesse na dinâmica da “coisa nenhuma”. E fez tanto, que em 1975, teve que enfrentar uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito), instaurada pelo Senado Federal, após discursos dos Senadores João Calmon, Luiz Viana, Jarbas Passarinho e Eurico Rezende, em função da denúncia de atendimento a crianças de nove a quatorze anos. Conhecido na época como o “MOBRALZINHO”.

Todos esses programas eram tentativas inócuas de se manter no poder e ao mesmo tempo tentar mostrar ao povo que se fazia algo para melhorar sua condição, nada mais apropriado do que a educação para ser uma alavanca e atingir todos os lares, pois essa ferramenta por si já se encarregava de tornar público seus atos. Era uma espécie de marketing ditatorial.

O Programa de Alfabetização Funcional apresentava cinco objetivos: Desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem; desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos;

Desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade;

Formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho;

Desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida, aproveitando os recursos disponíveis.

Levar os alunos a:

Conhecerem seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária;

Se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade;

Se certificarem da responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições;

Participarem do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas.

A preocupação implícita nos objetivos específicos era a de estabelecer a relação dos usuários com o seu meio próximo, tentando repassar as responsabilidades e enquadramentos dos indivíduos numa

verdade que não fazia parte de seus interesses imediatos. Não foram encontradas referências quanto a melhorias salariais e melhores condições empregatícias, mas nos seus escritos sempre se fizeram presentes a ideologia da formação de hábitos e atitudes positivas em relação ao mundo. Sequer, mencionavam nada condizente aos direitos e deveres do estado para com o cidadão, mas se falava que os alunos deviam “conhecer seus deveres e as melhores formas de participação comunitária”.

Não era feita a menor menção quanto a responsabilidade do estado no que diz respeito ao atendimento de saúde e das condições de higiene básicas das comunidades, mas era ressaltado que o cidadão deveria se “empenhar na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e comunitária”. A característica básica da educação oferecida era uma espécie de “culto de obediência às leis” (Linhares, 2015, p. 90).

A metodologia empregada era fundamentada no aproveitamento das experiências significativas da clientela, fazendo uso de palavras geradoras, assim como no extinto Método de Freire. Sugeria o Programa de Alfabetização Funcional obedecer a uma série de procedimentos para o processo de letramento:

Apresentação e exploração do cartaz gerador; Estudo da palavra geradora, apreendida do cartaz; Decomposição silábica da palavra geradora;

Estudo das famílias silábicas, com base nas palavras geradoras; Formação e estudos de palavras novas;

Formação e estudos de frases e textos.

Corrêa (1990) descreve que o programa de educação integrada foi implantado em 1971, tendo seu período de expansão entre os anos de 1972 e 1976 e, segundo os técnicos, revitalizou-se em 1977. Sua meta foi dar continuidade ao Programa de Alfabetização Funcional, imbuídos do sentimento de educação permanente. Ou seja, o aluno considerado alfabetizado recebia uma espécie de promoção passando para uma fase onde teria continuidade e progressividade das condições educativas.

A metodologia deste programa não se diferenciava substancialmente da empregada no Programa de Alfabetização Funcional. Nota-se apenas que sai do aspecto puro e simples da alfabetização e propõe atividades relacionadas as quatro primeiras séries do primeiro grau, esta era uma tentativa de assumir aspectos de um grande sistema paralelo de educação. Um outro item que deve ser notado é a preocupação com a formação de mão-de-obra e colocação no mercado de trabalho.

Em 1973 foi lançado o Programa MOBREAL Cultural, dando continuidade ao Programa de Alfabetização Cultural, segundo seus técnicos, serviria como complementação da ação pedagógica. Seu objetivo era de “concorrer de maneira informal e dinâmica para difundir a cultura do povo brasileiro e para a ampliação do universo cultural do mobrealense e da comunidade a que ele pertencia”. Como o Programa Cultural também tinha o interesse de reforçar sua ação nos aspectos de alfabetização, levava em conta que deveria:

Contribuir para atenuar ou impedir a regressão do analfabetismo;

Reduzir a deserção dos alunos de Alfabetização funcional;

Diminuir o número de reprovações;

Agir como fator de mobilização; incentivar o espírito associativo e comunitário;

Divulgar sua filosofia em atividades dirigidas ao lazer e das quais participaria o mobralense, em especial, e a comunidade em geral.

Mais uma vez a técnica aplicada era imposta pelos planejadores, onde as atividades culturais que eram oferecidas aos mobralenses soavam como forma de sensibilização para o trabalho exercido. Até mesmo os princípios que norteavam a ação para “despertar a consciência crítica do mundo histórico-cultural”, baseavam-se em teorias discutíveis quanto a democratização.

Sabe-se que a questão intelectual é algo dinâmico colocado sempre em confronto com outras culturas. A proposta era justamente a preservação de valores sócio culturais, apesar de fazer referências a democratização da “não cultura”. O próximo segmento foi o Programa de Profissionalização, que surgiu, também no ano de 1973 e buscou convênios com entidades como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra. Algumas empresas prestaram assistência, sendo que as Casas Sendas, uma rede de supermercados do Estado do Rio de Janeiro, colaborou com o treinamento de empregadas domésticas. Lógico que para

atender a burguesia residente na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

No ano de 1976 um outro acordo com a Massey-Ferguson, fabricante de tratores permitiu o treinamento de 40.000 tratoristas em um ano. Esta foi a fase onde a palavra de ordem da ditadura militar, já em fase de pleno desgaste, era “plante quem João garante”. João Batista de Figueiredo foi o último dos militares no poder. A metodologia empregada, também chamada de Treinamento por Famílias Ocupacionais, era assim definida:

Atendimento em larga escala - a metodologia deveria permitir, por meio de pequenas adaptações, sua aplicação em todo o país, permitindo, assim, uma certa economia de escala;

Atendimento em nível de semiquificação - dentro do princípio de que às entidades de treinamento caberia o papel de formar homens 'treináveis' e às empresas, a sua especialização;

Mobilidade no mercado de trabalho - deveriam ser dados conteúdos comuns relativos a várias ocupações agrupadas por semelhança de tarefas e/ou operações, material/ferramental utilizado ou mesma base teórica de conhecimentos. Assim, tendo conhecimentos relativos a um grupo de ocupações Família Ocupacional - o aluno poderia mais facilmente acompanhar as mudanças e transformações do mercado de trabalho;

Adequação à realidade da clientela mobralense - dentro desse princípio, os cursos deveriam ser rápidos, com baixa exigência de escolaridade e em horários compatíveis com as necessidades de uma clientela adulta.

A grande questão da época era exatamente formalizar um rito que pudesse recuperar a credibilidade do governo, frear o enorme desgaste que se fazia crescente e contínuo, no entanto, como os indivíduos que direcionavam e elaboravam as ideias fizeram a coisa definir.

O Programa era desenvolvido em três etapas: mobilização, organização de grupos e manutenção do trabalho. Mobilizar a população consistia em chamar a “população para a participação em uma atividade onde a própria comunidade planeja o que irá executar, após levantar as prioridades em relação às suas necessidades e interesses” (Corrêa, 1990, p. 340).

A organização de grupos dizia respeito a formação de participantes que iriam trabalhar baseados no diagnóstico realizado e a manutenção do programa fazia com que, periodicamente, os grupos se reunissem “para discutir estratégias, dividir tarefas, responsabilidades, avaliar e, se necessário, fazer reformulações”.

O processo de implantação do PRODAC (Programa Diversificado de Ação Comunitária) obteve boa receptividade nas prefeituras do interior. Os técnicos que foram a campo percebiam que não havia muita receptividade nas capitais dos Estados ao contrário das prefeituras. Evidente que qualquer Projeto que seja implantado numa prefeitura de interior renderá frutos políticos para o ocupante do cargo de Prefeito. Mas os técnicos do MOBREAL preferiam achar que os Prefeitos recebiam de bom grado o PRODAC como “meio de consulta permanente à vontade do povo” (Corrêa, 1990, p. 345).

O último dessa linha a ser implementado foi Programa de Autodidatismo, como insinua seu próprio nome, foi criado para propiciar aos indivíduos condições que os fizessem agentes de sua própria educação. Era dirigido a ex-alunos e a toda a comunidade, porém, sem muito êxito e continuidade, pretendiam, tão somente, colocar ao alcance da clientela materiais que despertem e favoreçam o desenvolvimento de mecanismos necessários a uma educação permanente.

Assim, o MOBREAL se caracterizava como:

Finalidade de Educar - assume a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. A atividade de pensar proposta é direcionada para motivar e preparar o indivíduo para o desenvolvimento, segundo o modelo brasileiro em vigor no período estudado de 1970 a 1975. Sendo assim, não pode visar a reflexão radical da realidade existencial do alfabetizando porque colocaria em perigo seus objetivos.

Método - O método não partia do diálogo, pois concebia a educação visando a formação de mão-de-obra com uma ação pedagógica pré-determinada. Isso impedia horizontalidade, colocando a discussão só nos melhores meios para atingir objetivos previamente estabelecidos pela equipe central. O momento pedagógico proposto era autoritário, porque acreditava-se saber o que era melhor para o povo, trazendo com isso a descrença, a falta de fé na historicidade. Tudo era proposto para a elite.

Técnicas de Preparação de Material de Alfabetização - Codificações, palavras geradoras, cartazes com as famílias fonêmicas, quadros ou fichas de descoberta e material complementar estavam presentes na sua pedagogia, o que vem a ser o modelo de Paulo Freire.

Na pedagogia de Paulo Freire havia uma equipe de profissionais e elementos da comunidade que se visava alfabetizar, preparavam o material, e obedeciam aos seguintes passos:

Levantar o pensamento-linguagem a partir da realidade concreta;

Elaborar codificações específicas para cada comunidade, a fim de perceber aquela realidade e, dessa realidade destacava-se e escolhia as palavras geradoras. Todo material trabalhado é síntese das visões de mundo educadores/educando. No Programa não se executava essa primeira etapa. As codificações elaboradas eram para todo o Brasil, tanto quanto as palavras geradoras. Trata-se fundamentalmente de ensinar a ler, escrever, contar e não a busca da síntese das visões de realidade elite/povo. Aqui a visão de mundo apresentada é a da equipe central, uniforme para as várias regiões do país.

A metodologia de alfabetização não se diferenciava sobremaneira do método proposto por Paulo Freire. Parece mesmo que os planejadores copiaram uma série de procedimentos do educador nordestino perseguido pelo sistema imposto. A questão estava na visão do homem. Paulo Freire idealizou a palavra geradora como marco inicial de seu processo de alfabetização.

Só que existia uma pequena, sutil e marcante diferença: no método de Freire, a palavra geradora era subtraída do universo vivencial do alfabetizando, diferentemente do que se apregoava, pois, a palavra era imposta pelos tecnocratas a partir de “um estudo preliminar das necessidades humanas básicas”. Em Paulo Freire a educação é conscientização. É reflexão rigorosa e conjunta sobre a realidade em que se vive, de onde surgirá o projeto de ação.

A palavra geradora era pesquisada com os alunos. Assim, para o camponês, as palavras poderiam ser enxada, terra, colheita; para o operário poderia ser tijolo.

Já no MOBREAL esta palavra era sempre em função da definição dos burgueses da zona sul do Rio de Janeiro. Assim, pode-se afirmar que o método de Paulo Freire foi “refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao 'Modelo Brasileiro' ao nível das três instâncias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil” (Linhares, 2015, p. 93).

Mas não foram só as ideias de Freire que serviram de inspiração para o novo método educacional, mas também os objetivos do extinto MEB (Movimento de Educação de Base), quando se conveniu com o Projeto Minerva, desenvolvido pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. Conveniu-se inclusive com o próprio MEB, que passou a se servir das referidas cartilhas, já que as suas eram subversivas, para continuar realizando seu trabalho de alfabetização.

De acordo com Menezes (2010), o Projeto Minerva foi criado em 1970 para atender aos objetivos do governo militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo com a utilização do rádio e da televisão. Nesse contexto, a proposta do governo era solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão para a educação de massa por meios de métodos e instrumentos não convencionais de ensino.

Foi concebido pelas seguintes instituições: Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura, com base na Lei 5692, com ênfase na educação de adultos. O Projeto foi transmitido, em rede nacional, por várias emissoras de rádio e de televisão, visando à preparação de alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta. Ele foi implementado com uma

solução a curto prazo aos problemas do desenvolvimento do país, que tinha como cenário um período de crescimento econômico onde o pressuposto da educação era o de preparação de mão de obra. Foi mantido até o início dos anos 80, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação, 77% dos inscritos não conseguiam obter o diploma.

Foi dentro desse contexto que a educação conseguiu chegar a diversos lares brasileiros, a questão da radiodifusão e das aulas televisivas, embora deixando a desejar em seu conteúdo e em sua metodologia, atingiu milhares de pessoas, no entanto, seu objetivo principal que era a erradicação do analfabetismo, também fracassou.

Através da cronologia descrita desde as três principais fases da educação brasileira, (Jesuítica, Pombalina e Joanina) até aplicada durante o período ditatorial, pode ser entendido as razões para a baixa evolução educacional no país. A partir da colonização exercida pelos portugueses, até as tentativas frustradas de melhoramento a força imprimido pelos militares, a educação no Brasil sofreu com os mecanismos de imposição desprovidos de estudo, pesquisa e ciência, o principal objetivo sempre foi a centralização e a manutenção no poder para fins financeiros, nos dias atuais, não é muito diferente, é notório que o sistema educacional caminha a passos lentos.

HISTORICIDADE DA CIDADE DE MANAUS

Manaus é o principal centro financeiro e econômico da região norte do Brasil. É uma cidade histórica, portuária, localizada no centro da maior floresta do mundo, banhada pela confluência dos rios Negro e Solimões.

O município está dentre as cidades brasileiras mais conhecidas mundialmente pelo seu potencial turístico e ecoturismo regional, ficando em décimo lugar no destino de visitas turísticas. Se destaca pelo patrimônio arquitetônico e cultural, possui museus, palácios e o Teatro Amazonas, considerado o mais belo do Brasil.

Possui uma população de 2.020.301 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014.

A fundação do Município de Manaus, em 24 de outubro de 1669, se deu com a construção do Forte da Barra de São José, localizado à margem esquerda do Rio Negro, onde o núcleo urbano foi instalado e ao redor foi onde se desenvolveu o povoado do Lugar da Barra. Posteriormente, se tornou a sede da Comarca de São José do Rio Negro (Mello, 1984, p. 102).

O Lugar da Barra, tornou-se ainda a Vila da Barra (1832), depois Cidade da Barra de São José do Rio Negro. Recebeu o título de cidade em 24 de outubro de 1848, pela Lei Provincial do Pará n. 145. Foi elevada à categoria de Província através da Lei Provincial n. 582, de 05 de setembro de 1850 e por fim, passou a se chamar definitivamente cidade de Manaus com a criação da Lei Provincial n. 68, de 04 de setembro de 1856.

Toda essa questão econômica e financeira, permite que a cidade desenvolva uma política educacional consistente, dando apoio e ênfase a questão das Escolas do Campo no município, subsidiando projetos concernentes ao desenvolvimento educacional.

A ZFM (Zona Franca de Manaus) foi criada pela Lei n. 3.173, de 06 de junho de 1957 e traz benefícios para aproximadamente 22 milhões de habitantes, que vivem em mais de 5 milhões de km² da Amazônia brasileira.

Segundo o MDIC (Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior), a Amazônia possui 20 mil km de vias navegáveis, 20% da água doce e 20% das florestas primárias do mundo, além de recursos minerais indispensáveis na economia moderna, tais como petróleo, gás natural, bauxita, cassiterita, nióbio, silvinita, caulim entre outros.

Nascimento (2013) relata que a Zona Franca de Manaus é uma área de livre comércio de importações e exportações, de incentivos fiscais, estabelecidos com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro comercial, industrial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitam seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância, na qual se encontram os estados que consomem seus produtos.

A redução das desigualdades regionais viabiliza economicamente a Amazônia, promovendo a integração produtiva e social dessa região do país, garantindo ainda a soberania nacional sobre suas fronteiras continentais.

Sendo assim, a ZFM tem papel fundamental no desenvolvimento das políticas econômicas na região, pois através de sua arrecadação é possível organizar e promover uma educação mais abrangente nos aspectos de recursos humanos e de infraestrutura.

Subentende-se que quando a arrecadação dos impostos do estado se faz significativa, a economia, também se torna mais dinâmica propiciando possibilidades de aplicação desses recursos em diversas áreas, assim, a Zona Franca se consolida como o principal centro financeiro do estado do Amazonas.

Manaus é o único município dentre os 62 do Estado do Amazonas na faixa de alto desenvolvimento humano, com um IDHM (índice de desenvolvimento humano municipal) de 0,737 (PNUD, 2013), que o coloca num grupo seleto onde estão somente 34,41% dos 5.565 municípios brasileiros, este índice é bem superior ao do IDHM Amazonas (0,674) e ao IDHM Brasil (0,727).

Para compor os resultados são avaliados três indicadores: educação, longevidade e renda. O IDHM Educação foi de 0,658 devido ao fato de apenas 67,93% da população de 18 anos ou mais possuírem ensino fundamental completo, da mesma forma que somente 85,57% da população de 5 a 6 anos estarem frequentando a escola e 83,69% da população de 11 a 13 anos frequentarem os anos finais do ensino fundamental. Em relação a população de 15 a 17 anos, apenas 51,23% possuem ensino fundamental completo e 38,76% da população de 18 a 20 anos possuem ensino médio completo.

Entende-se que um município com IDHM alto é composto de políticas públicas voltadas para essas três dimensões sendo o quesito “educação” o mais valorizado por se tratar de alicerce para os demais, logo,

Manaus, enquanto capital do estado do Amazonas, possui números expressivos demonstrando extensa capacidade de crescimento futuro, de tal maneira que essas vantagens econômicas elevem ainda mais esses índices.

SEMED - MANAUS

A SEMED-AM gerencia a área educacional do município, nos níveis de educação infantil e ensino fundamental, executando todas as etapas da política municipal de educação. Planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade aos cidadãos.

Conta com 21 escolas municipais na Zona Sul do município de Manaus, todas administradas e subordinadas à Secretaria de Educação.

Nos dias atuais, a Secretaria Municipal de Educação conta com políticas públicas consistentes no ensejo de melhoramento dos índices educacionais a nível nacional. Trouxe para dentro do seu setor administrativo a GIDE (Gestão Integrada de Desenvolvimento Educacional).

Trata-se de uma excelente ferramenta da Administração Pública muito utilizada por grandes empresas com a finalidade de organizar, planejar, delimitar atribuições e principalmente, otimizar os resultados pretendidos.

A GIDE trabalha e replaneja as ações da SEMED a partir de dados estatísticos investigados e selecionados por área de atuação, como os aspectos positivos e as fraquezas encontradas que necessitam de mudança.

DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

É cada vez mais frequente entre os estudantes ler e não entender, ter dificuldades de comentar o que leu e não conseguir passar sua opinião sobre filmes, músicas e textos. Diante disso, como formar alunos que saibam interpretar um texto dando-lhe sentido? Segundo a linguista Eunice Lopes de Souza Toledo (2001), o texto, nesse caso, não se limita à palavra escrita, mas engloba discursos que fazem parte do cotidiano, como música, cinema, televisão, jornal, literatura e legislação.

Antunes (2013) afirma que é preciso ter em mente, ainda, que, “o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura”.

Somente uma leitura aprofundada, na qual o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz. Sabe-se das pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para a não-reflexão sobre problemas estéticos ou sociais, exercidas pelas mídias. Essa pressão deve ser explicitada a partir de estratégias de leitura que possibilitem ao aluno “percepção e reconhecimento – mesmo que inconsciente – dos elementos de linguagem que o texto manipula” (Lajolo, 2011, p. 45).

Desse modo, o aluno terá condições de se posicionar diante do que lê. Bakhtin e Volochinov (2012) destacam que: “As palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, elas são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama todas as relações sociais em todos os domínios”.

Criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele provar o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência (Kleiman, 2010, p. 151).

Para os teóricos da Estética da Recepção, o leitor é o elemento fundamental no processo da leitura. A interpretação que este dará ao texto lido com certeza estará atrelada à sua experiência de vida e a sua experiência como leitora. Segundo Jauss, para a Estética da Recepção a relação do leitor com o texto se dá da seguinte maneira:

Assim, para a Estética da Recepção, o leitor e suas experiências de leitura, sua experiência de mundo, enfim, toda sua relação com o texto escrito servirão como base para se repensar o fenômeno literário e a história da literatura, pois “a historicidade da literatura não repousa numa conexão de “fatos literários”, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores” (Jauss, 2009, p. 24).

Neste sentido, o autor entende que sua obra é um objeto variável, a qual o leitor e observador darão uma feição não apenas dinâmica, viva, mas também responsável por seu caráter de transformação, mudando-a de acordo com o tempo, com o espaço e com as diferentes leituras, dando-lhe uma forma sempre renovada. Destarte, constatamos que “o significado da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão só pela análise do processo de recepção, em que a obra se expõe, na multiplicidade de seus aspectos” (Stierle, 2009, p. 134).

Assim, a teoria da Estética da Recepção efetiva-se como uma teoria dos pontos de vista relevantes da recepção e da história. Na perspectiva da Estética da Recepção “a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (Bordini & Aguiar, 2013, p. 81). A literatura, fechada e definitiva, que é um simples objeto escrito, ao entrar em contato com o leitor abre-se para um mundo histórico extratexto, dialogando com a memória de outros textos.

Para que o aluno cresça em termos da expansão de seu horizonte de expectativas, primeiramente ele deve se disponibilizar a aceitar o contato com novas leituras. E para isso é muito importante que conheça determinados conceitos, como:

Receptividade, disponibilidade de aceitação do novo, do diferente, do inusitado; concretização, atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa; ruptura, ação ocasionada pelo distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, diante das propostas novas que obra suscita; questionamento, revisão de usos, necessidades, interesses, ideias, comportamentos; assimilação, percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo. (Bordini & Aguiar, 2013, p.88).

O processo receptivo de leitura engloba a participação ativa e criativa do leitor, sem modificar a autonomia textual. Quanto maior for a distância entre os horizontes de expectativas do texto e do leitor, mais o texto servirá para trazer o novo a esse leitor.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com [...] seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (Jauss, 2009, p. 46).

Deve-se valorizar o saber que o aluno traz como resultado de suas vivências, de suas visões de mundo e instrumentalizá-lo a partir de várias leituras que vão transpor seu saber comum numa linguagem bem mais elaborada e convencionada nas diferentes esferas sociais para poderem interagir com esses discursos. Um texto pode ter várias interpretações, mas não está aberto a qualquer interpretação, ele é cheio de pistas e estruturas de apelo, as quais levam o leitor a uma leitura coerente. Pode também trazer lacunas, vazios que o leitor preencherá conforme seu conhecimento de mundo, as experiências vividas, as ideologias, crenças, valores que carrega consigo.

Segundo Liliane Soares Ferreira (2011), interpretar é um processo gradual. Interpreta-se conforme se consegue perceber as ideias que alicerçam o que é lido, tanto principais, como secundárias. Interpretar implica identificar ideias essenciais e ideias irrelevantes. O livro didático, uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa, nem sempre leva o aluno a ser um leitor crítico, pois não promove o estudo da língua por meio de uma perspectiva textual-discursiva, pois o aluno deveria tornar-se apto a compreender e a interpretar diversos gêneros e tipos de textos, por meio do trabalho com diversas estratégias de leitura.

Na vida estamos envolvidos o tempo todo em interpretar. Um amigo diz uma coisa que a gente não entende. A gente diz logo: “O que é que você quer dizer com isso?” Aí ele diz de uma outra forma, e a gente entende. É a interpretação, todo mundo sabe disso, é aquilo que se deve fazer com os textos que se lê. Para que sejam compreendidos. Razão por que os materiais escolares estão cheios de testes de compreensão. Interpretar é compreender (Alves, 2004, p.23).

A prática de sala de aula, não apenas de aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa, ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão que passa a ser a versão autorizada do texto (Kleiman, 2010, p.24)

Pode-se dizer que precisa haver uma interação do aluno com o texto, pois só assim ele o compreenderá. Cabe aos professores de Língua Materna levar os alunos a refletirem sobre o texto a partir de debates que iluminarão os pontos obscuros quando se constrói em conjunto essa compreensão. Esta proposta de trabalho tem por objetivo trabalhar com estratégias de interpretação de textos, possibilitando

uma formação crítica do leitor, atuante, construtor de múltiplos significados. Sabe-se que muitas vezes é na escola o único local onde o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com os diferentes gêneros discursivos. Então é responsabilidade do professor de Língua Portuguesa mostrar a gama de textos que circulam na sociedade. É também responsabilidade desse mesmo professor criar a oportunidade de o aluno interagir com o texto.

Kock (2012) comprova esta perspectiva, ao afirmar que a escola é um espaço privilegiado de formação de leitores, é imprescindível que ela ofereça diversidade de autores e textos. Na maioria dos casos, é na escola que a criança tem seu primeiro encontro com a literatura infanto-juvenil. Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que a maioria das crianças aprende a ler. Muitas têm no ambiente escolar, o primeiro (e, às vezes, o único) contato com a literatura.

É imprescindível que o docente de Língua Portuguesa leve ao aluno textos realmente significativos para sua idade e série. A biblioteca deve se tornar um lugar de contínuo acesso na escola pela busca de leituras e pesquisas. É também tarefa do professor e da escola incentivar os alunos a lerem, pesquisarem e assim ampliarem seus horizontes. Como o professor é o conhecedor do acervo bibliográfico de sua escola, deverá orientar aos alunos que façam leituras relevantes, oportunizando a construção de leitores que saibam interagir com os diversos textos.

Segundo Suzana Vargas (2000), a educação no Brasil tem formado apenas leitores e não leitores, para a autora, a diferença entre leitor e leitor está na qualidade de decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito.

O leitor diferentemente do leitor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se a medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo o meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.

Nas escolas, o trabalho com interpretação é norteado pelos gêneros textuais, material de trabalho necessário e inesgotável. Porém o que se percebe é que em muitas salas de aula o texto torna-se apenas um pretexto para o ensino gramatical, não sendo explorado em seus múltiplos sentidos.

Se o aluno é capaz de decodificar o texto escrito, se ele é capaz de utilizar a informação sintática do texto na leitura, e se, ademais, ele já completou a aquisição da língua materna, as dificuldades que ele revela na compreensão do texto escrito são decorrentes de estratégias inadequadas de leitura. A prática mencionada, a utilização do texto como pretexto na aula de gramática, certamente contribui para a formação de estratégias de leitura inadequadas, pela ênfase que coloca nos aspectos sequenciais e distribucionais dos elementos linguísticos do texto, justamente aqueles elementos que não são constitutivos do texto enquanto unidade de significação (Kleiman, 2010, p.56). A escola precisa ser um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do

aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua” (Paraná, 2013, p. 50). Neste trabalho propõe-se, então, ao professor de Língua Portuguesa, trabalhar várias estratégias de interpretação de textos, para que os alunos sejam capazes de ler, compreender os gêneros fábulas e mitos, tornando-se um leitor que consiga perceber as sutilezas em um texto ultrapassando a compreensão, sentido da língua e chegando a interpretação que é a produção de sentidos.

As concepções atuais, utilizando como marco teórico de referência as ciências cognitivas (cognição e metacognição), as teorias construtivistas da aprendizagem e as teorias sociointeracionistas consideram a aprendizagem da leitura como um processo complexo que requer e compromete um sujeito histórico que, juntamente com o desejo de aprender (motivação), precisa desenvolver uma série de habilidades.

O ato de ler e compreender As concepções atuais, utilizando como marco teórico de referência as ciências cognitivas (cognição e metacognição), as teorias construtivistas da aprendizagem e as teorias sociointeracionistas consideram a aprendizagem da leitura como um processo complexo que requer e compromete um sujeito histórico que, juntamente com o desejo de aprender (motivação), precisa desenvolver uma série de habilidades cognitivas - habilidades metalinguísticas e de compreensão.

Inostroza (2008) expressa bem este ponto: “O ato de ler é dinâmico onde o leitor entra numa relação direta com o texto e tenta “mergulhar nele” para encontrar o seu significado. Em outras palavras, o ato de ler é constituir sentido entre o ler e o eu”. A leitura é uma habilidade mental complexa. Não é uma competência única, mas antes resultante de vários componentes diferentes, embora complementares, empregando tanto habilidades específicas no domínio particular do tratamento da informação, quanto competências cognitivas bem mais gerais (por exemplo, a atenção, a memorização, a aptidão intelectual, os conhecimentos gerais) que intervêm em outras numerosas atividades.

A competência em leitura é definida como a combinação de dois componentes necessários, nenhum deles isoladamente, sendo suficiente. Por um lado, a precisão e a rapidez do reconhecimento das palavras condicionam toda a atividade de leitura, pois um bom nível de automatização desses processos é indispensável para permitir que o leitor dedique o máximo de recursos cognitivos ao processo de compreensão; porém, por outro lado, a habilidade em leitura não se reduz a simples decodificação das palavras; é preciso, ainda, dispor das capacidades cognitivas e linguísticas necessárias para compreender uma mensagem escrita (Braibant, 2018, p. 87).

Vários estudos na área de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita vêm sendo realizados, e o que estes têm em comum é a compreensão dos processos de leitura e escrita, não como aprendizagens de técnicas, e sim como complexas interações entre os processos cognitivos e metacognitivos do sujeito e dos estímulos ambientais, sob a mediação do educador. Para isso, é fundamental uma adequada compreensão dos processos mentais utilizados, ou não, pelo aluno diante dos novos objetos do conhecimento. Estes estudos na área da metacognição enfatizam ações, ou seja, estratégias que permitem ao aprendiz aprender a refletir sobre seu processo de aprendizagem. São ações que irão favorecer a construção de um sujeito/leitor crítico ativo e independente.

De que forma essas dificuldades aparecem? Por volta do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de identificar a idéia principal de um texto, focar a atenção em informações principais e não em detalhes e conectar ideias de diferentes partes da história. No entanto, muitas crianças não ultrapassam a fase de decodificação de símbolos e não utilizam estratégias para que a compreensão do que leem se dê de forma mais efetiva. Por que isto ocorre? Ao analisarmos esta questão deve-se levar em conta o interjogo de fatores que interferem na aprendizagem da leitura e compreensão de texto.

Sendo assim, por um lado os problemas nesta área podem estar relacionados com a forma como a escola lida com esta aprendizagem. Por outro lado, os problemas de leitura podem estar relacionados a dificuldades internas do aprendiz, como por exemplo, o desenvolvimento inadequado de habilidades metacognitivas. São essas as habilidades que ajudam o aluno a “dar-se” conta e “controlar” seu próprio processo de aprendizagem, refletindo, então, sobre sua atividade de leitura. Neste contexto, apresentamos uma breve discussão sobre o papel da escola diante das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Privilegiamos para discussão a área da metacognição, já que esta tem sido nossa área de estudo e investigação. Porém, em momento algum, podemos desconsiderar os vários outros aspectos que entram em jogo quando buscamos compreender as causas das dificuldades de compreensão de texto.

Ensino da Leitura e Realidade Escolar Que tipo de leitores a escola tem contribuído para formar? “A escola não sabe fazer de seus alunos bons leitores”.

Segundo Nunes (2010), isto ocorre porque as práticas pedagógicas atuais tratam a leitura e a escrita como se fossem uma atividade fim. As crianças leem para praticar a leitura e escrevem para praticar a escrita, dispensando-se, assim, as oportunidades de colocar o aluno em contato direto com os mais variados usos que a língua escrita oferece.

Se a leitura e a escrita fossem pensadas na escola como atividades-meio, os professores se utilizariam de uma enorme gama de situações de uso da língua escrita em sala de aula, desde o início da alfabetização sumindo a responsabilidade de tornara leitura e a escrita significativas.

Deste modo, é fundamental que a escola promova atividades de atribuição de sentido à leitura, através de seu uso para algum fim importante, pois se sabe que isto tem influência sobre o sucesso das crianças na alfabetização e em toda a escolarização de um modo geral.

É claro que, essa necessidade torna-se naturalmente maior quando se sabe que uma proporção notável de crianças das camadas populares poderá vir para a escola sem ter sido exposta a atividades significativas de leitura e escrita.

Sabe-se que as oportunidades de exposição das crianças das camadas populares à leitura são mais reduzidas em consequência de viverem em ambientes em que a leitura e a escrita não constituem instrumentos importantes, nem para o trabalho nem para a diversão, enquanto que as crianças das camadas dominantes vivem em ambientes de alta valorização da leitura e escrita.

Jolibert (2004), levanta a questão: O que a escola deve fazer para utilizar e desenvolver, e não contrariar, as competências que as crianças vão construindo com relação à leitura? Segundo a autora, não

basta ajudar as crianças a construírem o significado de um texto: “parece-nos ser necessário ajudá-las a entender como elas agem para chegar a ele, isto é, um certo recuo com relação as suas estratégias espontâneas e beneficiar as instauradas pelos demais”.

A autora refere que quando se fala em “questionamento de texto” são as crianças que devem questioná-lo para extrair seu sentido, ou melhor, que aprendam a questioná-lo com a ajuda do professor, e não que é o professor quem “faz perguntas de compreensão” sobre o texto, como frequentemente ocorre nas escolas.

A leitura deve ser considerada em seu aspecto mais consequente que não é o da mera decodificação, mas o da compreensão. Na perspectiva da análise do discurso, que é a que a autora assume em relação à leitura, não existe em uma leitura de texto, apenas apreensão de texto. Não se pode encarar o texto apenas como um produto, e sim procurar observar o processo de sua produção, e logo, da sua significação. Sendo assim, correspondentemente o leitor não apreende meramente um sentido que está lá, o leitor atribui sentidos ao texto (Orlandi, 2013, p. 123).

Ou seja, a autora enfatiza que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Segundo a autora, a escola tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê. Para não se submeter a esse reducionismo, “deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos, e a história da sua relação com a escola e como conhecimento legítimo”.

A partir do exposto acima, fica evidente a necessidade urgente da escola rever e repensar seu papel em todos os seus aspectos, salientando em particular o ensino da leitura e compreensão de texto. É necessário que os profissionais da educação tenham preparo e qualificação adequados, a fim de que possam realmente conhecer seus alunos, compreender como estes aprendem, e, então, tornar o processo de ensino aprendizagem eficaz e, ao mesmo tempo, prazeroso.

Acredita-se que só assim a escola poderá resgatar no professor (competente e valorizado) o prazer de ensinar, pesquisar, descobrir, criar e, resgatar no aluno, o prazer de aprender. Leitura e Metacognição “Detectar” e “Reparar” os problemas que surgem durante a leitura são habilidades (estratégias) chaves para a compreensão de um texto. Infelizmente, nem todos os alunos desenvolvem estas habilidades.

De acordo com a literatura que aborda o aspecto cognitivo das dificuldades de aprendizagem, problemas de compreensão de texto são intimamente relacionados ao desenvolvimento inadequado de habilidades metacognitivas no aluno. Estas habilidades referem-se ao conhecimento e controle que o aprendiz tem sobre sua aprendizagem. As habilidades metacognitivas ajudam o aprendiz a “tomar consciência” e “controlar” seu próprio processo de aprender.

Exemplificando: em uma atividade de leitura, compreender o texto é um ato cognitivo (ação automática e inconsciente), porém ter consciência de que a leitura foi eficiente ou não é um exemplo de uma habilidade metacognitiva (controle consciente e deliberado de ações cognitivas).

O processo de metacognição nos permite distanciar da situação de aprendizagem e revelar como construímos e reconstruímos o conhecimento. O estudante tem que ser capaz de justificar o que aprende, como aprende e para que aprende. E o professor, por sua vez, deve mediar para que as crianças raciocinem e aprendam a pensar.

Os alunos que apresentam dificuldades de leitura e compreensão de texto têm todas as habilidades cognitivas necessárias para aprender, porém não sabem usá-las ou as usam de forma inadequada. Alunos com dificuldades de aprendizagem não desenvolvem “boas” estratégias para aprender ou desenvolvem essas estratégias, mas não as usam no momento certo, ou falham ao utilizá-las. Em função disso, esses alunos são chamados de “alunos passivos” ou “alunos não estratégicos”, já que não sabem como usar e direcionar suas habilidades cognitivas para que haja uma aprendizagem efetiva (Kletzien, 2011, p. 98).

Bons leitores usam mais estratégias cognitivas e as usam de forma mais adequada do que aqueles que apresentam dificuldades. Durante a atividade de leitura, os bons leitores usam uma série de habilidades metacognitivas tais como:

- Ler e checar a compreensão do que foi lido;
- Fazer perguntas a si mesmo sobre o texto;
- Ler novamente quando o texto deixa de ter significado;
- Destacar as ideias principais;
- Repetir o que foi lido usando suas próprias palavras;

Sublinhar palavras desconhecidas. Através do uso destas estratégias, o leitor passa a “controlar” (dando-se conta quando a leitura deixa de ter significado) e “regular” (reparando o problema) sua leitura, pois ele sabe como agir diante de uma situação problema. Já os leitores que encontram mais dificuldade, como referem Baker e Brown (2013):

Não percebem a possibilidade de parar a leitura e checar a própria compreensão. Têm dificuldade de resumir um texto pois não sabem que informação incluir; não usam contexto para descobrir o significado de palavras novas;

Acreditam que a ideia principal do parágrafo é a primeira frase e que resumir é descrever tudo o que é possível lembrar da história. Sabe-se que, enquanto, alguns aprendizes adquirem essas habilidades metacognitivas de forma espontânea, outros precisam ser ensinados. Precisam aprender a usar suas habilidades metacognitivas através de uma instrução detalhada para que possam “aprender a aprender” melhor. Pesquisas nesta área têm demonstrado que quando os leitores aprendem a “debulhar” o texto de forma estratégica, sendo capazes de autorregular sua leitura, estes evidenciam uma melhora significativa na compreensão daquilo que é lido.

A LITERATURA NO PROCESSO DE MELHORAMENTO DA LEITURA

A Literatura é um instrumento de aprendizagem, basta que o educador implemente técnicas e métodos que possam despertar e atrair a atenção dos alunos para essa ferramenta cultural tão importante para o desenvolvimento intelectual do ser humano.

Segundo a observância de Barthes (2016), a Literatura é componente obrigatório no Ensino Médio, mas não se visualiza o mesmo empenho na divulgação, na inserção e no cotidiano escolar no período do Ensino Fundamental. Remontando épocas passadas, não muito distantes, onde o hábito da leitura era disseminado como instrumento de aprendizagem e educação familiar através das histórias contadas, seja pelos textos clássicos, pela Mitologia Grega ou pelos contos narrados pelos antigos.

As dificuldades de aprendizagem são inúmeras, sabe-se que a leitura tem o papel indispensável e preponderante em todas as demais disciplinas. Tudo se inicia com sua interpretação e caracterização, mas esse é um fator que deve ser amplamente discutido e analisado, pois cada indivíduo que faz parte do círculo que permeia a informação processada e aprendida, tem função determinante na iniciação e na continuidade dessa aprendizagem.

Se no mundo escolar do passado os “contos de fadas” faziam a alegria das crianças do ensino fundamental, hoje a mídia televisiva, a informática, os quadrinhos e os desenhos ocuparam um espaço relevante, deixando de lado as histórias contadas a partir da linguagem meramente escrita e sem imagens.

Entende-se a importância da prática, do hábito e dos costumes da Literatura dentro do processo interdisciplinar e da transversalidade, não obstante, apenas nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, pois o saber universal é caracterizado pelo acúmulo de vivências e experiências que fomentarão a personalidade informativa dos atores (alunos), dentro do processo de aprendizagem e leitura.

O hábito da leitura se converte em diversas aquisições que vão desde o melhoramento no acervo de palavras do vocabulário pessoal, até a ajuda para evitar os vícios de linguagem e erros gramaticais.

Quem lê muito, escreve melhor e conseqüentemente possui o dom da comunicação. Além disso, a leitura exercita o cérebro e melhora a sua capacidade de memorização. O intelecto é responsável pela reflexão crítica e por sua vez racional. E claro, quem tem mais conhecimento será mais crítico e reflexivo.

Nas Américas, encontra-se o maior produtor de poesia popular de todo o mundo que é o Brasil. Enquanto as escolas literárias se voltaram para certos modelos europeus, a literatura popular já expressava a realidade e a cultura de todo o povo brasileiro (Yunes, 2011, p. 65).

Sendo assim, o Brasil possui uma multiplicidade muito rica de autores em todas as suas fases literárias, cabendo ao aluno apropriar-se desse acervo cultural tão incomensurável de informações e saberes.

A leitura tem o poder, a capacidade de levar o seu leitor a um mundo de imaginação e criação, caracterização e materialização entre a fantasia e a realidade gerando de certa forma um estímulo sensorial onde as atividades propostas pelo cérebro estimulam a criatividade do ser humano, exercendo um trabalho que leva ao simples ato de pensar.

O exercício diário e constante do trabalho de desvendar e absorver as letras que se formam projeta seus expectadores a um nível de aprendizagem da norma culta da língua portuguesa, mostrando possibilidades e maior autonomia, além de trabalhar todas as disciplinas da educação básica através dos

mais variados fatos trazidos pelas linhas que permeiam a escrita de um livro, de uma obra, de uma ficção, de um conto, de uma poesia.

Barbosa (2015) afirma que a Literatura introduzida no âmbito escolar propicia uma leitura qualitativa aos alunos, melhorando seus estágios perceptivos e sensoriais, ativa o córtex cerebral, produz processos de sinapses, resultando em aprendizagem e desenvolvimento de qualquer atividade intelectual proposta em qualquer seguimento.

Quando se lê, se conhece diversos lugares, países.

Quando se lê, se conhece a história dos povos, das pessoas.

Quando se lê, se conhecem as épocas dos acontecimentos, os fatos históricos mais marcantes, as características de uma raça, de uma crença, de um continente.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Segundo resultados do Programme for International Students Assessment (PISA) entre os anos de 2013 e 2016, que incluíram jovens brasileiros concluintes do Ensino Fundamental, os estudantes brasileiros não seriam capazes de atribuir sentido ao que leem, ainda que “saibam ler” (Silva, 2004). De fato, um leitor competente tem desenvolvidas habilidades variadas, desde a decodificação de palavras, frases e parágrafos, que definem o processo de alfabetização até a escolha das melhores estratégias de leitura, retenção e avaliação do conteúdo lido, realização de inferências e utilização adequada da informação aprendida, que possibilitará a real compreensão do texto (Boruchovitch, 2001).

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto (Silva, 2004; Solé, 1998), no qual o conhecimento prévio do leitor exerceria influência (Braga & Silvestre, 2002). Desse modo, à medida que a criança cresce e amplia suas experiências, adquire conhecimentos que a ajudarão nessa atividade (Braga & Silvestre, 2002). Nesse sentido, a leitura não é compreendida como um processo de mera decodificação do código impresso, pois envolveria o conhecimento prévio, como as experiências cotidianas e com leituras anteriores (Braga & Silvestre, 2002), e sua integração com o conhecimento adquirido no momento da leitura.

Essa integração entre o conhecimento anterior com as informações novas contidas no texto possibilitaria a transposição do estímulo textual para um nível mais elaborado de inferências (Brandão & Spinillo, 1998; Joly & Lomônaco, 2003).

Por tudo isso, Solé (1998) afirma que o leitor precisa ser ativo, processar e examinar o texto buscando o objetivo daquela leitura, o que interferiria na interpretação e extração de informações por aquele leitor. A finalidade da leitura, no âmbito pedagógico, é ser eficiente em implementar uma aprendizagem significativa (Silva, 2004). É da responsabilidade do professor informar ao aluno o objetivo da leitura, tornando a atividade mais transparente, bem como as etapas que deve percorrer a fim de chegar à compreensão do texto (Braga & Silvestre, 2002).

De acordo com Brandão e Spinillo (1998), a compreensão em leitura abarcaria a capacidade do leitor de apreender o significado do texto. Alguns fatores estariam envolvidos nesse processo, como as habilidades linguísticas e cognitivas do leitor, o tipo de texto a ser compreendido (narrativo, argumentativo) e as condições em que a tarefa é apresentada. Portanto, na compreensão de textos interferem tanto o tipo de texto quanto a sua forma e conteúdo, assim como também o leitor com suas expectativas, objetivos e conhecimentos prévios.

Investigações acerca da compreensão em leitura indicam a técnica de Cloze como instrumento adequado para o diagnóstico e desenvolvimento da compreensão em leitura, mostrando sua eficácia para a avaliação do nível dessa habilidade em estudantes desde o ensino fundamental até a universidade (Carvalho, 2006; Gomes & Boruchovitch, 2005; Joly & Nicolau, 2005; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007; Santos, 2004; Santos, Vendramini, Suehiro & Santos, 2006).

A técnica de Cloze, criada por Taylor (1953), consiste na omissão de palavras obedecendo alguma razão preestabelecida, normalmente a cada quinto vocábulo, os quais deverão ser identificados pelos respondentes com ou sem opções de resposta. Segundo Bormuth (1968 citado por Joly & Nicolau, 2005), a partir dessa técnica a compreensão textual pode ser classificada em três níveis: nível de frustração, instrucional e independente. O nível de frustração abarca leitores que obtêm percentuais de compreensão de até 44% do total do texto; o instrucional, com percentuais de compreensão entre 44% e 57% do texto; por último, o nível independente que se refere aos estudantes que obtêm um percentual de compreensão maior que 57% do texto, sugerindo uma autonomia maior por parte desses leitores.

Os resultados das pesquisas com a técnica de Cloze apontam que mulheres (Joly & Nicolau, 2005; Oliveira et al., 2007), alunos mais velhos, de séries mais adiantadas (Joly & Nicolau, 2005; Oliveira et al., 2007; Santos et al., 2006) e de escolas particulares (Oliveira et al., 2007), apresentam melhores níveis de compreensão em leitura quando comparados com homens, alunos mais jovens, de séries menos adiantadas e escolas públicas. No entanto, de modo geral, os estudos indicam um baixo desempenho nessa tarefa (Joly & Nicolau, 2005; Santos et al., 2006).

Ao deparar-se com um texto, o leitor usa procedimentos e técnicas que o auxiliam na efetivação da compreensão mesmo que não se dê conta disso durante o processo de leitura e interpretação. Essas técnicas podem ser cognitivas ou metacognitivas. As primeiras auxiliam o leitor na organização, elaboração e integração das informações (Joly, Abreu & Piovezan, 2006; Joly, Abreu & Piovezan, 2006b), enquanto as últimas fazem o leitor planejar, monitorar e regular sua própria cognição, mantendo um estado interno que assegure a aprendizagem (Abreu, 2006; Boruchovitch, 2001; Joly et al., 2006b).

A percepção do aluno da não-compreensão de um trecho do texto é um indicativo de que seu 'estado de alerta' está ativo, percebendo as falhas na interpretação durante a leitura. O procedimento de tomar consciência durante a leitura e agir em função dessa percepção significa que o leitor está fazendo uso de estratégias metacognitivas (Joly et al., 2006a; Joly et al., 2006b).

Normalmente, é quando o processo de interpretação não ocorre adequadamente que o leitor busca meios mais eficazes para atingir seus objetivos (Solé, 1998).

O leitor proficiente deve ter condições de interrogar sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e seu conhecimento prévio, questionar seu conhecimento e modificá-lo, generalizar o conteúdo aprendido para outros contextos, entre outras habilidades. Contudo, deve-se considerar que a competência leitora não é homogênea, pois alguém que costuma ler e compreende muito bem textos com estruturas de romances poderia não conseguir compreender em mesmo grau um texto científico. Apesar disso, espera-se que as estratégias de leitura utilizadas num determinado gênero literário sejam generalizadas para outros (Silva, 2004).

A utilização das estratégias de leitura, tanto cognitivas quanto metacognitivas, pode ocorrer antes, durante e após a leitura no momento anterior o leitor procura analisar globalmente o texto e utiliza seu conhecimento prévio sobre o assunto. Durante a leitura, é feita uma compreensão da mensagem do texto, selecionando as informações de maior relevância, relacionando as informações apresentadas com as previsões feitas anteriormente, confirmando ou refutando-as. E, após a leitura, as informações são revistas e o leitor reflete sobre o conteúdo lido, como por meio de uma síntese ou releitura do texto (Joly et al, 2006b; Kopcke, 1997).

Além dos momentos de leitura, as estratégias metacognitivas podem ser globais, de suporte e solução de problemas. As globais dão uma visão geral do texto e de suas informações ao leitor, por exemplo, ao fazer um resumo do conteúdo; já as de suporte serviriam de apoio ao leitor por meio de materiais de referências, como o uso de dicionário e grifos e, por fim, as de solução de problemas, que seriam utilizadas quando surgem dificuldades na leitura, por exemplo, voltar a ler um trecho do texto (Joly, 2006).

Várias pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de investigar o desempenho em compreensão em leitura e o uso de estratégias de leitura investigando essas variáveis em separado e em conjunto. Nesse contexto encontra-se o estudo de Joly e Nicolau (2005) que objetivou caracterizar o desempenho em compreensão em leitura de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental.

Os 511 alunos tinham idades variando entre 9 e 14 anos e frequentavam escolas públicas e particulares e responderam uma Prova de compreensão em leitura que consistia na aplicação da técnica de Cloze num trecho de uma história adequada à idade dos participantes. Omitiu-se o todo 5º vocábulo, sendo que o texto todo era composto de 300 palavras. As lacunas eram todas do mesmo tamanho e considerou-se correta a lacuna preenchida com a palavra exatamente igual à do texto original. Os resultados mostraram que 66% desses participantes tinham dificuldade para compreender o que lia e 22% podiam ser considerados competentes.

Joly e colaboradores (2006) objetivaram caracterizar a utilização de estratégias de leitura metacognitivas em universitários iniciantes e concluintes de dois estados brasileiros, usando a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura. Os resultados mostraram que as estratégias de solução de

problemas foram as mais utilizadas pelos participantes, uma vez que o momento no qual usaram mais estratégias foi durante a leitura.

Carvalho (2006) avaliou as estratégias de leitura utilizadas por alunos de 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares do interior paulista, por meio de uma escala de estratégias de leitura do tipo *likert*.

Os resultados mostraram que os alunos da 4^a série obtiveram escores mais altos nos fatores de solução de problemas, suporte à leitura e estratégias globais, bem como maior escore quanto aos momentos de leitura (antes, durante e após). As estratégias mais utilizadas foram as relativas à solução de problemas na leitura e foi verificada diferença significativa por série e idade. As meninas utilizaram mais estratégias do que os meninos, assim como os participantes da escola pública utilizaram mais do que os do particular.

Boruchovitch (2001) investigou as estratégias de aprendizagem de alunos da 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental de uma escola municipal do interior paulista, relativas à compreensão do conteúdo durante a leitura e se os mesmos tinham consciência da não-compreensão do conteúdo. Utilizou-se de um questionário traduzido e adaptado para a população a fim de verificar as estratégias de aprendizagem em variadas situações.

A maioria dos participantes relatou conseguir identificar e perceber momentos em que a compreensão do conteúdo lido não era alcançada, porém detectou-se um baixo nível de utilização e pouca variação das estratégias de leitura. Alunos com histórico de repetência utilizaram estratégias de leitura mais simples quando comparados àqueles que nunca repetiram alguma série.

Estudos, como o de Dias, Morais e Oliveira (1995) e Ferreira e Dias (2002), têm avaliado a interferência do ensino de estratégias de leitura sobre a compreensão de textos e comprovado a eficácia dessa proposta, uma vez que os resultados indicaram melhora no nível de compreensão em leitura após a intervenção. De acordo com essa perspectiva, autores como Solé (1998) e Boruchovitch (1999) defendem a inclusão do ensino dessas técnicas pelos professores no cotidiano escolar. Boruchovitch (1993 citado por Boruchovitch, 1999) afirmou que o conhecimento do professor sobre os hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem de seus alunos, aqui inclusas as estratégias de leitura, é fundamental para o fomento da capacidade de aprender dos alunos, uma vez que essa prática poderia auxiliar principalmente alunos com dificuldades de aprendizagem (Boruchovitch, 2007).

Considerando o exposto até o momento e verificando a relação apontada pela literatura entre as estratégias de leitura e compreensão de textos é que foi proposto esse trabalho. Sendo assim, o objetivo foi avaliar e correlacionar a compreensão em leitura e o uso de estratégias de leitura em alunos do ensino fundamental.

As atividades são muito dinâmicas e podem ser aplicadas tanto em sala de aula, como pelos pais em casa, utilizando-se inicialmente o aspecto lúdico, haja vista que este deve estar presente para tornar a atividade atrativa.

Cartazes de sílabas: pegue cartolinas e cole várias sílabas coloridas. Esse exercício é muito proveitoso e mostra sua eficácia a partir do momento em que o aluno começa a fixar as partes de uma palavra. Importante notar que o uso das cores ajuda a mente da criança a associar a sílaba em questão.

Bingo de sílabas: a brincadeira procura estimular a capacidade da criança em descobrir e memorizar as sílabas. A atividade consiste em trabalhar com a criança a formação das palavras baseado em uma gincana saudável e bem eficaz.

Para alunos mais crescidos e que já tenham domínio da escrita, a dica é estabelecer uma comunicação diferente, em que o estudante precisa utilizar seu conhecimento.

Bilhete para a professora: a proposta é que a educadora incentive a produção de pequenas frases em pedaços de papel e com o nome anotado. A partir daí, a professora escolhe alguns bilhetes para serem lidos em sala de aula e os alunos que deverão realizar a tarefa, principalmente aqueles que tenham dificuldade. Lembre-se, no entanto, que o objetivo é trabalhar o bloqueio da criança junto com a turma. Portanto, qualquer sinal de intimidação por parte de outro aluno deve ser combatido com diálogo. Explique que cada um tem o seu tempo para aprender algo.

Atenção é importante: é verdade que essas foram apenas algumas estratégias que podem ser úteis na busca pelo desenvolvimento da habilidade de leitura. Entretanto, qualquer sinal de que a dificuldade prevalecerá, a melhor dica é conversar com um profissional de psicopedagogia e identificar o que pode estar causando esse quadro.

JEAN PIAGET E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Os estágios de Piaget colocam a tônica na função intelectual do desenvolvimento. Ele não nega a existência e a importância de outras funções, mas delimita e especifica o campo da sua investigação ao domínio da epistemologia genética.

A psicologia da criança, quase se identifica com uma psicologia da inteligência.

Para Piaget, cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo.

Cada estágio é definido por diferentes formas do pensamento. A criança deve atravessar cada estágio segundo uma sequência regular, ou seja, os estágios de desenvolvimento cognitivo são sequenciais.

Se a criança não for estimulada, motivada devidamente, não conseguirá superar o atraso do seu desenvolvimento, assim, torna-se necessário que em cada estágio a criança viva e tenha tempo suficiente para interiorizar a experiência antes de prosseguir para o estágio seguinte.

Normalmente, a criança não apresenta características de um único estágio, com exceção do sensorio motor, podendo refletir certas tendências e formas do estágio anterior ou posterior.

Pode-se exemplificar, que uma criança que se encontra no estágio das operações concretas pode ter pensamentos e comportamentos característicos do pré-operatório ou algumas atitudes do estágio das operações formais.

Os estágios possuem determinada predominância, podendo, entretanto, aparecer traços de um certo estágio de desenvolvimento em outro estágio não predominante.

Os estágios de desenvolvimento segundo Piaget:

Sensório motor - 18 a 24 meses:

A atividade cognitiva durante este estágio baseia-se, principalmente, na experiência imediata através dos sentidos em que há interação com o meio, esta é uma atividade prática.

Na ausência de linguagem para designar as experiências e assim recordar os acontecimentos e ideias, as crianças ficam limitadas à experiência imediata, e assim veem e sentem o que está a acontecer, mas não têm forma de categorizar a sua experiência, assim, a experiência imediata durante este estágio, significa que quase não existe nada entre a criança e o meio, pois a organização mental da criança está em estado bruto, de tal forma que a qualidade da experiência raramente é significativa. A criança aprende a forma e a experiência imediata vivida como se fosse a primeira experiência.

A busca visual é um comportamento sensório motor e é fundamental para o desenvolvimento mental, pois este tem que ser aprendido antes de um conceito muito importante designado por permanência do objeto.

À medida que as crianças começam a evoluir intelectualmente compreendem que, quando um objeto desaparece de vista, continua a existir embora não o possam ver, pois ao saberem que esse desaparecimento é temporário, são libertas de uma incessante busca visual.

A experiência de ver objetos nos primeiros meses de vida e, posteriormente, de ver os mesmos objetos desaparecer e aparecer tem um importante papel no desenvolvimento mental.

Assim, pode-se afirmar que a ausência de experiência visual durante o período crítico da aprendizagem sensório motora, impede o desenvolvimento de estruturas mentais.

Sendo durante este estágio que os bebês aprendem principalmente através dos sentidos e são fortemente afetados pelo ambiente imediato, mas, contudo, sendo também neste estágio que a permanência do objeto se desenvolve.

“Nada substitui a experiência”, é uma boa síntese do período sensório motor do desenvolvimento cognitivo, pois é a qualidade da experiência durante este primeiro estágio que prepara a criança para passar para o estágio seguinte.

Pré-operatório - 2 a 7 anos:

Este estágio também chamado pensamento intuitivo é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Apesar de ainda não conseguir efetuar operações, a criança já usa a inteligência e o pensamento. Este é organizado através do processo de assimilação, acomodação e adaptação.

Nesta fase, o jogo simbólico é o mais importante, há predomínio da assimilação, do faz de conta, da brincadeira de médico, de pai, de professor, toda essa construção transforma a simbologia em assimilação.

Operações concretas - 7 a 12 anos:

Para Piaget é neste estágio que se reorganiza verdadeiramente o pensamento. Como já referido no estágio anterior as crianças são sonhadoras, muito imaginativas e criativas.

É a partir deste estágio que começam a ver o mundo com mais realismo, deixam de confundir o real com a fantasia.

A criança adquire a capacidade de realizar operações, no entanto, precisa de realidade concreta para realizar as mesmas, tem que ter a noção da realidade para que seja possível efetuar determinadas operações.

Operações formais - 12 aos 16 anos:

A transição para o estágio das operações formais é bastante evidente dada às notáveis diferenças que surgem nas características do pensamento, é neste estágio que se realiza raciocínios abstratos, não recorrendo ao contato com a realidade, começa a desenvolver sua própria identidade, podendo haver, neste período problemas existenciais e dúvidas entre o certo e o errado.

O adolescente pensa e reformula hipóteses, estas capacidades vão lhe permitir definir conceitos e valores, então começa a se sentir capaz de resolver problemas que apareçam a sua volta.

O DESENVOLVIMENTO DISCENTE DE ACORDO COM HENRI WALLON

Wallon foi o primeiro a afirmar que a criança não era apenas um simples cérebro, levou não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula e fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

É por meio dessa junção que o aluno manifesta seus desejos e vontades, em geral, manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

Afetividade:

As transformações fisiológicas em uma criança revelam traços importantes de caráter e personalidade, a emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer.

O movimento:

A motricidade tem caráter pedagógico pela qualidade do gesto e do movimento quanto pela sua representação. Wallon dizia que a escola insistia em imobilizar a criança em uma cadeira, limitando a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessário para o desenvolvimento completo do ser.

A inteligência:

A teoria de Wallon colocava o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanista, sempre considerando a pessoa como um conjunto, um todo, elementos como afetividade, emoções, movimentos e espaço físico se encontram num mesmo plano, as atividades pedagógicas e os objetos, deveriam ser trabalhados de formas variadas e não fragmentadas.

O eu e o outro:

A construção do eu depende essencialmente do outro, seja para ser referência, ou para ser negação, principalmente, quando a criança começa a viver a chamada crise de oposição em que a negação do outro funciona como objeto de descoberta da própria realidade, o auto descobrir-se.

Os estágios de desenvolvimento descritos por Wallon: Impulsivo emocional - 0 a 1 ano:

A predominância da afetividade orienta as primeiras reações dos bebês, as pessoas as quais o intermediam suas relações com o mundo físico são exatamente essas intermediações.

O mundo, os indivíduos, e tudo aquilo que está ao redor, são simplesmente absorvidos como futuras características mediadoras.

Sensório motor e projetivo - 1 a 3 anos:

Aquisição da marcha e da apreensão, maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços, aparecimento da função simbólica e da linguagem.

O termo projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento precisar de gestos para se exteriorizar, o ato mental projeta-se em atos motores, o ato mental se desenvolve a partir do motor. A ligação do pensamento em ação ou motricidade permite culminar no estágio processual neuronal.

Personalismo: 3 a 6 anos:

Construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse da criança pelas pessoas.

Categorial - 6 a 11 anos:

Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior.

Memória e atenção são o foco desse estágio, porém, a criança começa a atentar mais fixamente para determinados detalhes.

Adolescência: 12 anos em diante:

Transformações físicas e psicológicas da adolescência, conflitos internos e externos, muita afetividade exacerbada, autoafirmação e desenvolvimento da sexualidade.

Fase em que os hormônios estão em ebulição, por isso, é necessária muita observação e cuidado por parte dos professores.

VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

Quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai modificar também, seu comportamento futuro, ou seja, tudo tem a ver com interação do ser com seu meio sócio cultural.

A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados com as chamadas zonas proximais.

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A análise da ZDP (zonas de desenvolvimento proximal) torna-se não só um meio magnífico para o prognóstico do futuro do desenvolvimento intelectual e da dinâmica do sucesso motor da criança na escola, mas também um ótimo meio para a composição desta área.

Por isso, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ele será capaz de fazer sozinho amanhã.

Para Vygotsky (1989) as escolas pecam, ora porque propõem atividades forados limites da zona de desenvolvimento proximal, ora porque não leva em conta sua existência, ora porque negam as experiências anteriores das crianças.

Isso quer dizer, que conforme sua ligação e interação com o meio externo, o ser terá mais percepção e gabarito para se auto desenvolver de forma contínua.

O desenvolvimento humano é observado, construído, maturado e trabalhado através da interação social do indivíduo com tudo que faz parte de seu cotidiano.

BRONFENBRENNER E A ABORDAGEM ECOLÓGICA

Estudos sobre família vêm constituindo o objeto de investigação de muitos pesquisadores no campo das ciências humanas. A antropologia, a sociologia e a psicologia, dentre outras áreas de conhecimento, vêm tentando definir o termo família, assim como compreender as questões polêmicas que a cercam. Alguns estudos focalizam a estrutura das relações familiares, natureza de parentesco e outros

laços tais como os existentes entre marido e esposa, pais e filhos e entre irmãos (Fox, 1986; Berenstein, 1988).

Outras pesquisas historiográficas (Poster, 1979) e sociológicas se concentram em compreender e definir tipos de famílias e suas composições, assim como transformações ocorridas em sua estrutura, em função dos múltiplos fatores próprios decorrentes das relações entre grupos humanos (Petzold, 1996). No Brasil, a família tem sido objeto de muitos estudos em diferentes referenciais teóricos, por intermédio de metodologias variadas (De Antoni & Koller, 2000; Simionato-Tozo & Biasoli-Alves, 1998; Ferreira & Mettel, 1999; Martins, 1998; Machado, 1997; Szymanski, 1987). Recentemente, algumas pesquisas com famílias, principalmente, na área da psicologia, vêm sendo desenvolvidas por meio de uma abordagem qualitativa dos processos familiares, numa perspectiva metodológica que visa proporcionar uma maior compreensão dos fenômenos familiares.

Esses trabalhos têm sido realizados tomando como opção teórico- metodológica a Teoria dos Sistemas Ecológicos do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (Martins, 2003; Ceconello, 1999, 2003; De Antoni, 2000; Yunes, 2001).

Essa proposta tem tido repercussão, principalmente em estudos em psicologia, considerando a apresentação de rigor científico e validade ecológica. Sob esse prisma, este artigo tenta ilustrar, descrevendo por meio de um estudo-em- contexto, uma metodologia para pesquisas com famílias em ambiente natural.

Pensando em práticas educativas e na influência das brincadeiras na educação de crianças pequenas, esta metodologia foi utilizada em uma pesquisa qualitativa com famílias de periferia urbana, que vivem em condições adversas (Martins, 2003), e está fundamentada na Teoria dos Sistemas Ecológicos.

Bronfenbrenner formulou sua teoria de desenvolvimento humano, publicada no final da década de 70, expondo ao campo científico importantes premissas para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Seus escritos faziam uma séria crítica ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, referindo-se entre outras coisas, à grande quantidade de pesquisas concluídas sobre desenvolvimento “fora do contexto”. Para ele, essas investigações focalizavam, somente, a pessoa em desenvolvimento dentro de um ambiente restrito e estático, sem possibilidades diferenciadas e extras (Bronfenbrenner, 1977, p. 129).

Recentemente, Bronfenbrenner e Morris (1998) expuseram que tem havido um grande desenvolvimento científico nesta área e estudos realizados com crianças e adultos em situação de vida real têm, agora, lugar comum na literatura de pesquisa em desenvolvimento humano, tanto nos Estados Unidos como na Europa.

Entretanto, apesar desses estudos fazerem referência à sua teoria, examinando e relatando os impactos de vários níveis de contextos na vida do indivíduo em desenvolvimento, o quadro mudou, e o que se nota é que há muitos estudos em geral sem o devido diálogo sobre os fatores do desenvolvimento. Nas duas últimas décadas, o autor tem trabalhado na reformulação de sua abordagem e trouxe, como modificação para o novo modelo de pesquisa, a consideração da bidirecionalidade em

relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua. Crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, por exemplo, ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e, logo, são influenciadas ao mesmo tempo pelos que estão ao seu redor (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As novas reformulações do modelo ecológico de desenvolvimento humano, realizadas por Bronfenbrenner e Morris (1998), inclui uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner faz também críticas a sua primeira abordagem, em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento.

Outro aspecto proposto no novo modelo é o construto teórico “processos proximais”, entendido como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 994).

Pessoa: refere-se ao fenômeno de constâncias e mudanças na vida do ser humano em desenvolvimento, no decorrer de sua existência. A abordagem reformulada ressalta a importância de se considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, como suas convicções, nível de atividade, temperamento, além de suas metas e motivações.

Para o autor, isso tudo tem considerável impacto na maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa, tanto quanto os tipos de contextos nos quais o sujeito se insere. Características do tipo pessoais, como gênero ou cor da pele, que podem influenciar na maneira pela qual outros lidam com a pessoa em desenvolvimento, como valores e expectativas que se têm na relação social devem ser consideradas. Qualidades pessoais como estas podem nutrir ou romper a operação de processos de crescimento psicológico. Além disso, o autor aponta que nenhuma característica da pessoa pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento isoladamente.

No modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são distintos três tipos de características da pessoa que influenciam e moldam o curso do desenvolvimento humano.

O primeiro é: disposições que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam sustentando a sua operação. O segundo diz respeito aos recursos bioecológicos de habilidade, experiência e conhecimento para que os processos proximais sejam efetivos em determinada fase de desenvolvimento e, por último, há características de demanda, que convidam ou desencorajam reações do contexto social que pode nutrir ou romper a operação de processos proximais.

Processo: tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis e se acha constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento. Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente um ser humano, criança ou adulto, requer - para todos eles - a mesma coisa: participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no

ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer em uma base bastante regular em períodos estendidos.

Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato referem-se a processos proximais (proximal process). São achados exemplos de padrões duradouros destes processos na relação pais-criança e atividades de criança-criança em grupo ou jogo solitário, como lendo, aprendendo habilidades novas, resolvendo problemas, executando tarefas complexas e adquirindo conhecimento e experiências novas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, p. 6).

Contexto: quando o autor fala em contexto de desenvolvimento, está se referindo ao meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Os vários ambientes subdivididos pelo autor, abrangendo tanto os ambientes mais imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano. Esses ambientes são denominados micro, meso, exo e macrossistemas e sobre eles será escrito mais adiante.

Tempo: pode ser entendido como o desenvolvimento no sentido histórico ou, em outras palavras, como ocorrem as mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), eventos históricos podem alterar o curso de desenvolvimento humano, em qualquer direção, não só para indivíduos, mas para segmentos grandes da população. A passagem de tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades.

Pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais, podem ter significativa influência no desenvolvimento das pessoas da família num dado momento de suas vidas. Outro exemplo de como o tempo influencia o desenvolvimento da pessoa, é a diferença na maneira dos pais criarem seus filhos, no mundo moderno atual, esse contexto já não é mais o mesmo, afinal, é necessário se aquedar a modernidade tecnológica.

A abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (1977, 1989, 1996) privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, diferentemente de experiências em laboratório, visando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita. Sua teoria ficou mais conhecida e, utilizada por vários pesquisadores no Brasil (Haddad, 1997; Fleury, 1999; Yunes, 2001) como um modelo que diferencia as várias camadas de ambientes.

O ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, e deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (Bronfenbrenner, 1996 p.18).

Esse conjunto de estruturas, que no dizer do autor parece lembrar um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, interferem mutuamente entre si e afetam conjuntamente o desenvolvimento da pessoa. Cada uma das estruturas é chamada pelo autor de: micro, meso, exo e macrossistema.

Quando Bronfenbrenner (1996) faz a crítica aos modelos de pesquisa nos quais o ambiente é descrito em termos de uma estrutura estática, ficando delimitado a um único local imediato onde se encontra o indivíduo em desenvolvimento, ele está se referindo ao microsistema que é definido como: “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”. Portanto, ambientes tais como a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face a face fazem parte do microsistema.

“Os padrões de interação, conforme persistem e progridem por meio do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento” (Haddad, 1997, p 36-37).

O mesossistema diz respeito às inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da qual sua família faz parte. Num exossistema, ao contrário do mesossistema, a criança ou pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer eventos que a afetem, ou ainda vice e versa, podem ser afetados por acontecimentos do ambiente imediato onde a criança se encontra. Estes tipos de ambientes que consistem em exossistemas podem ser o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais ou dos irmãos.

Finalmente, o macrosistema envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra. Neste caso, podemos dar, como exemplo, a estrutura política e cultural de uma família norte-americana de classe média enquanto sistema, muito diferente de um grupo familiar.

Quanto à concepção de desenvolvimento, Bronfenbrenner (1996), em vez de dar toda a importância aos processos psicológicos tradicionais como percepção, motivação, pensamento ou aprendizagem, enfatiza o conteúdo desses processos como o que é percebido pela pessoa, ou ainda o que é temido, pensado ou adquirido como conhecimento, importando-se mais em como a natureza desse material psicológico pode ser alterada em função da exposição e interação do ser humano em desenvolvimento com o seu meio ambiente (interno e externo).

A definição de desenvolvimento humano para o autor, consiste em:

Mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, (...) é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (Bronfenbrenner, 1996, p. 5).

Recentemente, Bronfenbrenner e Morris (1998) revisaram este conceito e o complementaram, definindo como desenvolvimento “o processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e através de gerações” (p. 995). A partir desta ótica, o desenvolvimento infantil ocorre conforme a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta. De acordo com Haddad (1997, p. 38), o reconhecimento da possibilidade de relações entre os ambientes, associado à capacidade de compreender as linguagens falada e escrita, faz com que a criança seja capaz de compreender a ocorrência e natureza dos eventos em ambientes ainda desconhecidos, como a escola, ou que jamais conheça, como o local de trabalho dos pais, um país estrangeiro, ou o mundo da fantasia de outra pessoa.

Além dos ambientes, as estruturas interpessoais também são importantes contextos de desenvolvimento humano. No modelo ecológico original, Bronfenbrenner (1996) salienta o grande mérito das relações entre as pessoas, estabelecendo como condição mínima para a formação de díades a presença de uma relação interpessoal recíproca. A premissa básica e mais importante na formação de uma díade é que, se um dos membros do par passar por um processo de desenvolvimento, contribuirá para a ocorrência do mesmo processo no outro. Desse modo, para o autor, “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra”.

Uma díade por si só já tem sua importância, enquanto elemento favorecedor de desenvolvimento humano, podendo contribuir para a formação de outras estruturas interpessoais maiores, incluindo mais de duas pessoas, o que pode ser chamado de tríade ou tétrades, por exemplo. As díades podem assumir três formas funcionais diferentes no que se refere ao seu potencial para fomentar o crescimento psicológico. A díade observacional ocorre quando uma pessoa está prestando uma cuidadosa atenção à atividade do outro e este, por sua vez, reconhece o interesse demonstrado por aquilo que está fazendo.

Já a díade de atividade conjunta refere-se à situação em que duas pessoas se percebem fazendo juntas alguma coisa e a díade primária consiste naquela que, mesmo quando os dois membros não estão próximos, ainda continua existindo fenomenologicamente. Os dois membros são objetos de fortes sentimentos um para com o outro e aparecem sempre em seus pensamentos. Mesmo separados, um influencia o comportamento do outro (ainda que sem perceber).

Em qualquer uma dessas relações diádicas, como aponta o autor, existe um fator de reciprocidade, ou seja, o que um membro faz, influencia o outro e vice-versa. Haddad (1997) aponta que “o reconhecimento dessa relação de reciprocidade proporciona uma compreensão chave nas mudanças no desenvolvimento, não apenas das crianças, mas dos agentes primários de socialização: mães, pais, avós, educadores, professores, etc.” (p. 40). Além disso, todas essas formas de díades podem ocorrer simultaneamente ou separadamente. Elas exercem, sem dúvida, poderosa influência na aprendizagem e no desenvolvimento.

Bronfenbrenner e Morris (1998), em revisão no modelo ecológico original, enfatizam a importância do conceito processos proximais, sobre o qual já se falou rapidamente. A análise das relações

de reciprocidade entre as pessoas da família e suas crianças deve considerar os processos proximais, pois, como apontam os autores, o desenvolvimento humano ocorre, permeado por esses processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente e em períodos estendidos de tempo.

Dessa forma, quando os pais cuidam ou alimentam um bebê, adultos da família brincam com uma criança; irmãos ou primos da mesma idade interagem; ouvem uma história ou adquirem novos conhecimentos; praticam atividades esportivas, resolvem algum problema; executam algum tipo de tarefa complexa ou fazem planos para o futuro, estão desempenhando atividades permeadas por processos proximais (Morris 1998, p. 89).

APRENDIZAGEM A PARTIR DE ESTÍMULOS SENSORIAIS

Até há pouco tempo, acreditava-se que uma vez completado seu desenvolvimento, o cérebro era incapaz de mudar, particularmente em relação às células nervosas, ou neurônios. Aceitava-se o dogma segundo o qual os neurônios não podiam se auto reproduzir ou sofrer mudanças significativas quanto às suas estruturas de conexão com os outros neurônios. As consequências práticas dessas crenças implicavam em que as partes lesionadas do cérebro, tais como aquelas apresentadas por vítimas de tumores ou derrames, eram incapazes de crescer novamente e recuperar, pelo menos parcialmente, suas funções. Entretanto, sua experiência e o seu aprendizado podem alterar a funcionalidade do cérebro, porém não sua anatomia.

Relvas (2008), discorre que pesquisas realizadas nos últimos dez anos têm revelado um quadro inteiramente diferente. Em resposta aos jogos, estimulações e experiências, o cérebro exhibe o crescimento de conexões neuronais. Embora os pioneiros da pesquisa em comportamento biológico, tais como Donald Hebb, do Canadá e Jerzy Konorski, da Polônia, acreditassem que a memória implicava em mudanças estruturais nos circuitos neurais, ainda não se dispunha de evidências experimentais que comprovassem essa noção.

Em experiências realizadas com ratos, a neuro-anatomista americana Dra. Marian Diamond foi capaz de demonstrar que os animais que foram criados em um ambiente enriquecedor como uma gaiola cheia de brinquedos e dispositivos, tais como bolas, rodas, escadas, rampas e outros, desenvolviam um córtex cerebral significativamente mais espesso do que aqueles criados em um ambiente mais limitado, sem os brinquedos ou vivendo isolados. O aumento da espessura do córtex não era devido apenas a um maior número de células nervosas, mas havia também um aumento expressivo da ramificação dos seus dendritos e das interconexões com outras células.

Um ambiente enriquecedor, que permite a interação com brinquedos, objetos e qualquer material que estimule a criatividade, provoca mudanças anatômicas no córtex cerebral.

As partes das células estelares que crescem são os dendritos. É através dos dendritos que um neurônio recebe os impulsos nervosos de outras células, que são transmitidos através do corpo celular e a partir daí para o axônio.

Conseqüentemente, o crescimento das ramificações dos dentritos só pode significar que os processos de intercomunicação nas células do córtex aumentaram e que mais dentritos significam maior efetividade na regulação da atividade dos circuitos neuronais.

Esse crescimento acontece também nos seres humanos?

Parece que sim, embora ainda não existem evidências diretas, tais como as observadas por Diamond em ratos. Porém, sabe-se que as tarefas de ativação mental são acompanhadas por muitas mudanças, tais como no metabolismo cerebral, consumo de glicose por células cerebrais, aumento do fluxo e temperatura do sangue.

Memória e aprendizagem:

A memória é uma das funções mais importantes do cérebro, está ligada ao aprendizado e a capacidade de repetir acertos e evitar erros, é a reprodução mental das experiências captadas pelo corpo por meio dos movimentos e dos sentidos. Essas representações são evocadas na hora de executar atividades, tomar decisões e resolver problemas.

Relvas (2008) expõe que a memória é o alicerce do saber e da existência do homem. O cérebro funciona por meio da memória, executamos as mais variadas tarefas e atividades porque nos lembramos de como fazê-las. A memória determina nossa individualidade. Quando se está em estado de alegria ou de tristeza, prazer ou medo o cérebro secreta um neurotransmissor ou hormônio.

Por isso, acontecimentos com maior carga emocional são lembrados com maior nitidez, pois são estimulados e garantem uma melhor memorização.

Tipos de memória:

Para cada situação do corpo o sistema nervoso central reage de formas diferentes. Com relação a aprendizagem e o desenvolvimento não é diferente, a partir disso, a memória se torna relevante para essa ocorrência.

Memória ultrarrápida:

A retenção da informação não dura mais do que alguns minutos. Tudo gira em torno de instantes ou momentos, as vezes nem tão perceptíveis.

Memória de curta duração:

Esse tipo de memória não forma arquivos.

As informações que serão utilizadas dentro de pouco tempo, são armazenadas, mas logo após sua utilização os dados nela guardados são esquecidos.

Memória de longa duração:

Armazena as informações por um longo período, a capacidade de armazenamento é limitada, dividida em declarativa e não declarativa.

Memória declarativa:

Para fatos e eventos, tudo que podemos associar por meio de palavras, poder ser episódica quando envolve eventos datas e temporalidade. É a semântica do significado de palavras ou conceitos atemporais.

Memória não declarativa:

Para procedimentos e habilidades, por meio de dicas. Pode ser associativa ou não associativa.

Memória associativa:

Associa determinado comportamento a um fato. Não associativa diz respeito ao resgate de informações através de estímulos repetitivos.

HIPÓTESE

A falta de estímulo em casa e na escola, a distribuição desigual de renda e luta pela sobrevivência fazem com que os alunos leiam cada vez menos, interrompendo o processo natural de aprendizagem e, por conseguinte, de interpretação textual.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Hábitos de leitura; Trabalho infantil.

VARIÁVEL DEPENDENTE

Dificuldade de leitura e interpretação de texto.

DEFINIÇÃO CONCEITUAL DAS VARIÁVEIS

Hábitos de leitura

Maneira permanente, frequente, costume de ler.

Trabalho infantil

É toda forma de trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida.

Dificuldade de leitura e interpretação de texto

Ação ou efeito de não se desenvolver, de não progredir, não evoluir, não interpretar corretamente o que se lê.

Elemento lógico: causa.

DEFINIÇÃO OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	INDICADORES
Hábitos de leitura	Não incentivo familiar; Falta de tempo; Falta de vontade.	Analfabetismo; Deficiência para ler e interpretar textos.
Trabalho infantil	Baixa renda; Vulnerabilidade social; Desemprego dos pais.	Abandono escolar; Evasão escolar.
Dificuldade de leitura e interpretação e texto	Dificuldade de ensino e aprendizagem; Baixa autoestima; Exclusão social.	Falta de aprendizagem escolar; Deficiência para adentrar ao mercado de trabalho.

Capítulo III

Marco Metodológico

Os percursos metodológicos da pesquisa ocorreram a partir da observação de fatos e fenômenos em conformidade com o campo real, com a coleta de dados e com a análise e interpretação desses dados, baseando-se numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Inicialmente, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica, na qual utilizou-se de uma revisão sistemática de literaturas que, segundo Junior (2014, p. 84), uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. As pesquisas bibliográficas permitiram a obtenção de conhecimentos por meio de materiais relevantes, tomando-se por embasamento o que já foi publicado, fornecendo conclusões que permitiram servir de referência para futuras investigações.

Conceitua-se, também, como uma pesquisa de campo, pois investigou “*in loco*” os percursos que foram propostos a partir dos objetivos.

O método utilizado foi o indutivo, exemplificando-o como um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal. O objetivo do argumento indutivo é levar a conclusões, cujo conteúdo é muito mais amplo do que as premissas nas quais se fundamentaram (Severino, 2014).

ENFOQUE DA INVESTIGAÇÃO

Segundo os objetivos, foi empregado o enfoque quantitativo, pois visou classificar seus dados a partir da utilização de técnicas estatísticas, tais como tabelas, permitindo a medição de prováveis relações entre variáveis.

Partindo de uma perspectiva científica, a quantificação está relacionada ao instrumento de coleta e análise, cruzando a problemática com a hipótese estabelecida previamente (Marconi & Lakatos, 2017).

ALCANCE

O trabalho está qualificado dentro de um aspecto descritivo, no qual possibilitou a realização do estudo, da análise, do registro e interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. A finalidade da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos (Severino, 2014).

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa está localizada na Escola Municipal São Vicente de Paula, no município de Manaus-Amazonas.

A amostra pesquisada somou 23 discentes do 6º ao 9º ano, sendo 14 desses alunos do sexo feminino e 9 do sexo masculino. 6 professores, também compuseram a amostra, onde dois eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

O processo de seleção e separação da amostra se deu da seguinte forma:

Amostragem não probabilística por conveniência: devido ao baixo custo, a facilidade e acesso do pesquisador ao ambiente e aos atores amostrais.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Ser discente na escola municipal São Vicente de Paula no município de Manaus-AM;

Atuar como docente na escola municipal São Vicente de Paula no município de Manaus-AM;

Aceitar participar do estudo;

Não atender a um ou mais critérios de inclusão.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta foi um questionário com perguntas fechadas de múltipla escolha. Um remetido aos pais dos alunos, contendo 9 perguntas, outro, com 2 perguntas, foi endereçado aos docentes. As respostas possíveis foram estruturadas junto às perguntas, podendo os atores amostrais assinalarem uma ou mais respostas. As perguntas discorreram sobre a importância da leitura e interpretação textual e sua correlação com o desenvolvimento e a aprendizagem discente.

O questionário foi elaborado para 23 pais ou responsáveis por alunos do 6º ao 9º ano e 6 professores, que, após alguns processos avaliativos, relataram que determinados alunos possuíam dificuldades para interpretar textos.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa percorreu o seguinte roteiro, conforme Gil (2017, p. 133):

Elaboração do projeto inicial: nessa fase houve a busca por algo que pudesse ter relevância e pudesse contribuir na parte educacional do município de Manaus, por isso, optou-se por algo que estivesse ao alcance do pesquisador e fizesse parte da sua realidade e conhecimento.

Exploração preliminar: fez-se uma investigação informal nas características do lugar do estudo, procurando conhecer aspectos pertinentes ao problema, verificando, também, que tipo de instrumentos poderia ser utilizados.

Formulação do projeto: após o contato inicial com todo o processo de investigação, foi criado um Pré-projeto de pesquisa, onde o mesmo foi submetido à aprovação do orientador e da Universidade San Lorenzo, definindo o nível de pesquisa a ser adotada e os procedimentos.

Pré-teste dos instrumentos: criou-se um teste piloto para ser realizado informalmente, com estudantes próximos e familiares, para fins de verificação se instrumento poderia atingir os objetivos propostos, bem como o nível de aceitação da pesquisa e como ela seria realizada.

Após todo esse processo elaborou-se uma carta de autorização a ser entregue na escola e assinada pelo Gestor, solicitando permissão para realizar a pesquisa e, também, informando sobre os objetivos e importância da mesma, suas dificuldades e limitações.

Coleta de dados: antes de iniciar a coleta foi enviado para as amostras as questões éticas do projeto que dispuseram sobre como seriam guardadas a intimidade das pessoas envolvidas na investigação (princípio do respeito à pessoa), cujo consentimento foi obtido de maneira legal, com o direito ao sigilo e anonimato, a ausência de ônus ou bônus.

A coleta obteve o apoio e colaboração da gestão, da pedagoga e dos professores e foi realizada entre A coleta de dados foi realizada entre os meses de março a junho de 2020, por meio de instrumento aplicável: questionário com perguntas fechadas de múltipla escolha.

TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme Alvarenga (2012), os resultados estão apresentados de forma mista e suas inferências e interpretações analisadas através do aspecto descritivo, em observância com a hipótese levantada e com os objetivos traçados.

Quantitativamente: em tabelas, expressados através de técnicas estatísticas e programas de informática.

Qualitativamente: em quadros descritivos de maneira narrativa.

O tratamento dos dados foi configurado e tabulado especificamente em planilhas criadas no programa da Microsoft, Excel 2020.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA

As questões éticas do projeto dispuseram sobre a salvaguarda da intimidade das pessoas envolvidas na investigação (a norma universal é o princípio do respeito às pessoas), cujo consentimento foi obtido de maneira legal.

Foram garantidos: o direito ao sigilo e anonimato, a ausência de ônus ou bônus decorrentes da participação dos autores amostrais, o direito à desistência a qualquer momento de participar da pesquisa sem que venha a trazer qualquer prejuízo para o resultado.

Os participantes foram informados a partir de um o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), afim de esclarecer sobre sua participação, de forma tal que ele possa tomar sua decisão de maneira justa e sem constrangimentos, resguardando suas identidades, seu sigilo, inclusive de imagem, não condicionando a retirada de qualquer dos investigados, a multa, prejuízo financeiro ou judicial.

Resultados e Discussões

Trata-se de estudo descritivo, que se propôs verificar as causas das dificuldades de leitura e interpretação de texto de alunos do Ensino Fundamental II.

Foram observados 23 discentes e 6 docentes, totalizando 29 atores amostrais.

O instrumento utilizado foi um questionário contendo 11 perguntas fechadas, de múltipla escolha, destinado aos pais dos alunos e aos professores.

Desse modo, os resultados se apresentam de forma qualitativa e quantitativa representado em tabelas interpretados a partir do aspecto descritivo, em observância com a hipótese levantada e com os objetivos traçados.

O tratamento dos dados foi configurado e tabulado especificamente em planilhas criadas no programa da Microsoft, Excel 2020.

ESTATÍSTICA DAS AMOSTRAS CORRELACIONAIS DO ESTUDO

Série	Quantidade	Disciplinas
6º ano	8 alunos	Ciências
7º ano	6 alunos	História
8º ano	4 alunos	Geografia
9º ano	5 alunos	L. Portuguesa
		Matemática
		Educação Física
Total	23 Discentes	6 Docentes

Tabela 1. Parentesco. Fonte: pesquisa de campo, 2020.

Respostas	Alunos	%
Pais	13	56%
Avós	7	30%
Irmãos	2	9%
Tios	1	5%
Total	23	100%

Na Tabela 1, têm-se uma realidade cada vez mais frequente no país: avós adquirindo responsabilidades sobre a criação dos netos (30%), e os pais diminuindo as suas (apenas 56%).

O aumento da longevidade tem permitido a convivência mais prolongada de três ou mais gerações, levando os idosos a participarem mais ativamente da vida de seus familiares. As mulheres idosas em especial, assumem papel importante frente às novas configurações familiares.

As mulheres costumam ter participação ativa na vida familiar ao longo do ciclo vital e segundo Kipper e Lopes (2006), essa participação é renovada quando se tornam avós. De acordo com os autores, esse é um marco evolutivo e fato importante no processo de individuação e na identidade feminina, por ser considerado uma fonte de renovação e renascimento, possibilitando a chance de repensar antigos conflitos.

Além disso, o futuro genético representado pela chegada de um neto, em meio às tarefas de aposentadoria, doenças e perda do cônjuge, traz à mulher uma nova importância e utilidade e os netos têm o poder de reavivar desejos, sonhos e ideais adormecidos.

Ao mesmo tempo, a condição na qual se desenvolvem essas responsabilidades, são desiguais e difíceis, pois muitas vezes os avós recebem essas responsabilidades de forma abrupta, ou seja, estamos nos referindo aos alunos que são criados por estes por motivos de força maior, onde os pais se ausentaram ao adentrarem em situações como o tráfico de drogas, prisão por assalto, homicídios, mortes e outros afins.

Tabela 2. Escolaridade. Fonte: pesquisa de campo, 2020

Respostas	Alunos	%
Ensino Médio	14	61%
Ensino Fundamental	9	39%
Total	23	100%

Nas escolas, costumamos dizer que os clientes são os alunos, afinal, as propostas pedagógicas são voltadas para eles, e muita energia é despendida no trabalho de formar cidadãos capazes e conscientes. Porém, não podemos esquecer que quem responde por esses alunos são os pais e responsáveis.

Por um lado, torna-se crucial que a instituição de ensino procure manter pais e responsáveis informados sobre as rotinas diárias na instituição, ao mesmo tempo, é igualmente importante que os pais que procuram a escola sejam engajados na educação dos filhos.

Porém, existe um real problema: poucos dos responsáveis realmente se comprometem com a educação dos alunos. A questão merece atenção, principalmente quando realizamos a leitura da Tabela 2, onde 61% dos pais ou responsáveis possui somente o Ensino Fundamental concluído, isso responde uma questão debatida pelos alunos, quando muitas vezes os mesmos afirmam não concluir os deveres enviados para casa devido aos pais não possuírem conhecimento para auxiliá-los.

A leitura dos resultados é concluída de forma preocupante. Nenhum responsável possui nível superior, e apenas 39% conseguiram concluir o Ensino Médio.

Tabela 3. Leitura em casa. Fonte: pesquisa de campo, 2020

Respostas	Alunos	%
Lê	9	39%
Não lê	8	35%
As vezes	4	17%
Não observo	2	9%
Total	23	100%

Ainda estamos longe de ser um país de leitores – é o que mostra a última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2016. Segundo o levantamento, 56% da população brasileira tem o hábito da leitura, o que representa um aumento de apenas 2% em relação à edição de 2007, e de 6% em comparação a 2011.

A pesquisa, realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não, e traz dados interessantes que sinalizam a influência da escola na criação desse hábito. Em média, o brasileiro lê 4,96 livros por ano – desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88, lidos por vontade própria. Foram considerados leitores quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

A casa aparece como principal local de leitura, mencionada por 81% dos leitores entrevistados. Em segundo lugar, está a sala de aula, citada por 25%. Sobre pessoas que influenciaram o gosto pela leitura, “algum professor ou professora” perde apenas para “mãe ou responsável do sexo feminino”, com 7% e 11% das menções, respectivamente.

A situação fica muito preocupante e ratifica completamente a pesquisa, ao verificar que somente 9% dos pais ou responsáveis, ao responderem o questionário, conforme dados da Tabela 3, afirmaram que o filho (a) possui o hábito da leitura quando está em casa, aparece ainda um número altíssimo (39%) que não possui o esse hábito e 35% dos pais sequer parou para observar se os filhos leem.

Tabela 4. Frequência de leitura. Fonte: pesquisa de campo, 2020.

Respostas	Alunos	%
Não lê	9	39%
Raramente	8	35%
1 x por semana	6	26%
Total	23	100%

Desde a década de 1980 quando, no Brasil, se começa a vulgarizar a ideia de que o ensino do português deveria optar pelo trabalho com textos e não continuar como ensino de metalinguagem em atividades que proporcionassem situações de uso efetivo da linguagem; desde essa época, há a preocupação, em grande parte do professorado, de instaurar um tipo de ensino de leitura que permita que os alunos sejam aí incluídos segundo suas práticas espontâneas de leitura, fora da escola. Ou seja, há um crescente esforço no sentido de que as práticas educacionais de leitura na escola não sejam um mero exercício escolar, mas uma prática linguística sócio cognitivamente relevante, sobretudo para os alunos que, embora não dominem certas habilidades para leitura de gêneros textuais de prestígio, são, no entanto, leitores de gêneros que dizem respeito às suas vivências sociais extra muros escolares.

Ante esses fatos, os resultados acima expõem um déficit que é mostrado em diversas pesquisas pelo país, não obstante as respostas expostas no questionário, acabaram por denotar uma realidade que se multiplica exponencialmente.

Vejam: se somarmos as respostas daqueles que disseram que a frequência do hábito da leitura dos seus filhos ou responsáveis ocorre muito raramente (35%), e daqueles que responderam que não acontece (39%), temos um número total de 74% de alunos que sequer se preocupam em praticar a leitura quando estão em casa, contra apenas, 26% que possuem esse hábito. Logo, quando o estímulo não acontece periodicamente, a tendência é a minimização dos fatores que contribuem para o não aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Tabela 5. Responsabilidade em casa. Fonte: pesquisa de campo, 2020.

Respostas	Alunos	%
Sim, possui	17	74%
Não possui	6	26%
Total	23	100%

Atualmente as famílias, estão mais ausentes por não haver tempo, o mundo de hoje tem cobrado e exigido muito de cada indivíduo, assim os pais estão deixando as suas casas para irem de encontro ao mercado de trabalho para que possam dar mais conforto e sustentabilidade aos seus. Isso contribui para que seus filhos fiquem cada vez mais na companhia de outras pessoas ou até mesmo sozinhos.

Fatos recentes mostram que a indisciplina tem aumentado, trazendo consigo a tão temida violência escolar. Um dos fatores que contribuem para esse quadro é a família. Pois é ela que decide desde cedo o que seus filhos devem aprender, com quem devem andar e o lugar em que vão estudar.

Muitos dos distúrbios em que as crianças de hoje estão apresentando na escola, tem uma forte ligação com a família, principalmente aquelas que são desestruturadas, que não oferece um lar confortável e não transmite segurança.

O mais comum são pais ausentes, que deixam a responsabilidade de educar os filhos para terceiros. Ultimamente as escolas vêm se queixando dessas famílias, que não há participação nesse ambiente, dificultando o desenvolvimento da educação.

Desse modo, conforme corroborado pelos dados da Tabela 5, onde descreve que 75% dos pesquisados têm responsabilidades domésticas, adiciona-se a essa realidade, o fator de além dos discentes estarem sendo criados de forma não adequada, eles estão adquirindo responsabilidades domésticas cada vez mais cedo, seja na limpeza e no reparo da casa ou na cozinha. Essa prática acaba diminuindo o tempo que o aluno possui para realizar suas atividades escolares e a leitura é uma delas (imprescindível, por sinal), prejudicando o avanço escolar.

Tabela 6. Ajuda na renda familiar. Fonte: pesquisa de campo, 2020

Respostas	Alunos	%
Sim, ajuda	13	57%
Não ajuda	10	43%
Total	23	100%

O Trabalho do menor de idade é tema de grandes discussões e ainda é visto como um problema por muitos países no mundo.

A proteção ao trabalho do menor no Brasil é iniciada pelo Decreto n. 1.313 de 17.01.1890, que estabelecia somente normas gerais. Em seguida, encontra-se o Decreto 16.300 de 1923, que vedou o trabalho aos menores de 18 (dezoito) anos por mais de 6 (seis) horas por dia.

O Código de Menores foi aprovado em 12.10.1927, e proibia o trabalho aos menores de 12 (doze) anos, e o trabalho noturno aos menores de 18 (dezoito).

Somente a Constituição de 1967, no art. 165, X, mudou o patamar anterior para 12 (doze) anos, prevalecendo até a Constituição de 1988.

A necessidade de trocar os estudos pelo trabalho, a distorção de idade e série, a falta de acesso e o desinteresse são os principais motivos para que 25,3% das crianças e adolescentes abandonem a escola. A estatística da Organização das Nações Unidas torna o Brasil o terceiro em taxa de evasão escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). No relatório, o Pnud sugere que o país adote “políticas educacionais ambiciosas”.

Na Tabela 6, pode-se observar que os números se tornam uma evidência para alunos que futuramente possam abandonar a escola e, por conseguinte, obterem resultados insatisfatórios nos índices

de aprendizagem. Ou seja, 57% dos pais ou responsáveis afirmaram que seus filhos ajudam de alguma forma na renda familiar.

Tabela 7. Patologia. Fonte: pesquisa de campo, 2020

Respostas	Alunos	%
Não possui	18	78%
É hiperativo	2	9%
Déficit de atenção	2	9%
Cardiopatía	1	4%
Total	23	100%

Em um universo escolar, onde a grande maioria dos discentes pesquisados (78%) não possui qualquer tipo de patologia, seria um dado muito bom para parâmetros usuais, se o restante (12%), não fizesse parte da amostra que identificou algum tipo de doença correlacionada com a dificuldade de leitura e interpretação textual.

A Tabela 7 deixa claro que existe uma série de problemas de saúde que afetam os alunos e muitas vezes são negligenciados pelos pais, pelo poder público e pela escola, esta, por falta de estrutura e material humano para desenvolver um trabalho mais sério e fidedigno.

Os problemas são diversos: hiperatividade, problemas cardíacos e déficit de atenção, muitas vezes diagnosticados e sem a apresentação do laudo médico, não entregue pelos pais no ato da matrícula, dificultando ainda mais o trabalho docente.

Tabela 8. Uso algum remédio. Fonte: pesquisa de campo, 2020.

Respostas	Alunos	%
Não usa nada	19	83%
Deveria usar	3	13%
Sim, utiliza	1	4%
Total	23	100%

Baixo desempenho escolar ou dificuldades de aprendizado não significa, necessariamente, que um aluno não goste de estudar. A falta de concentração nos estudos pode ter origem cognitiva. Segundo Conrad (2007), medicalização também diz respeito a um processo em que problemas não médicos acabam se transformando em problemas médicos, apresentando características de doenças e desordens em nível orgânico. Nesse mesmo sentido, para Kantoviski e Vargens (2010), o processo da medicalização refere-se à transformação das questões da vida cotidiana em objetos da medicina ou, ainda, à capacidade

do saber médico de se apropriar dos problemas cotidianos e dar explicações a esses problemas por meio de conhecimentos da medicina.

A Tabela 8 não traz qualquer tipo de relação entre o uso de medicamentos e a dificuldade de leitura e interpretação de texto que os alunos pesquisados possuem, pois sua estatística não traz nenhuma significância substancial.

Tabela 9. Deficiência de interpretar aquilo que lê. Fonte: pesquisa de campo, 2020.

Respostas	Alunos	%
Professor não estimula	10	43%
Não estuda em casa	9	39%
Saúde não ajuda	4	17%
Total	23	100%

O hábito da leitura é de grande importância para a vida profissional e social das pessoas, uma vez que a leitura é essencial para um processo de ensino- aprendizagem satisfatório, pois é por meio da leitura que se abrem novos horizontes e torna-se possível entender e aprofundar conhecimentos sobre o mundo, até atuar neleefetivando seu papel como cidadão.

Os resultados obtidos demonstram que boa parte dos pais consideram a faltado hábito de leitura e a não interpretação correta de texto dos seus filhos como uma falta de estímulo não exercida pelos professores (65%).

Para 43% a falta de estudos em casa dificulta o aperfeiçoamento desse hábito,e para 17% o grande vilão são os problemas de saúde.

Sabe-se que o hábito da leitura é considerado “massacrante” principalmente num país onde se lê pouquíssimo, isso ocorre devido a diversos fatores que vão desdeo não acompanhamento pelos pais em relação a vida escolar dos filhos, e até mesmopela forma errada que isso é trabalhado na escola.

Tabela 10. Por que não se desenvolve. Fonte: pesquisa de campo, 2020.

Respostas	Professores	%
Falta de interesse do aluno	4	66%
Não lê em casa e os pais não ajudam	2	34%
Total	6	100%

A educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de

aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas. Entre esses problemas, encontram-se as dificuldades na aprendizagem e na socialização. É importante que todos os envolvidos no processo educativo estejam atentos a essas dificuldades, observando se são momentâneas ou se persistem por algum tempo.

Essas dificuldades refletem-se no processo de aprendizagem, a qual se caracteriza como resultado de construção e experiências passadas que influenciam as aprendizagens futuras. Dessa forma, a aprendizagem é como uma construção pessoal resultante de um processo experimental, inerente à pessoa e que se manifesta por uma modificação de comportamento. Sabe-se que a aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais.

Sobre esse tema, ao responderem o questionário que aborda as circunstâncias adscritas, os docentes foram enfáticos quando questionados sobre o que dificultava a aprendizagem dos alunos. Esse questionário permitiu que os docentes respondessem mais de uma alternativa: 100% acha que a falta do hábito da leitura e o não incentivo dos pais é fator preponderante, enquanto 83% das respostas marcadas afirmaram que a falta de interesse do aluno é a principal causa e para 67% dos professores a baixa escolaridade dos pais afeta diretamente os discentes.

Ao analisar todas as respostas, pode-se observar que o início de todo o processo de deficiência começa dentro dos lares desses alunos, que acabam por reproduzir as vicissitudes dos pais, quando estes, por não terem um maior esclarecimento acadêmico e uma educação formal maior, não cultivam práticas e hábitos que favoreçam o desenvolvimento intelectual dos filhos.

Tabela 11. Como lidar com esses alunos. Fonte: pesquisa de campo, 2020

Respostas	Professores	%
Difícil recupera aluno em sala de aula lotada	3	50%
Secretaria de Educação não oferece suporte adequado	2	33%
Tarefa pra casa e recado aos responsáveis	1	16%
Total	6	100%

Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos.

As dificuldades de leitura e escrita estão presentes no cotidiano das escolas, sendo que estas afetam todos os tipos de educandos, podendo eles serem crianças, adolescentes ou adultos, tornando-se um

problema a ser enfrentado pelos educadores, responsáveis e outros que mantêm contato com os portadores dessas dificuldades. Conhecer, identificar e procurar solucionar as dificuldades de leitura e escrita é fundamental para qualquer professor.

Para Ciasca (2015), essas dificuldades correspondem a uma categoria ampla de fenômenos que podem influenciar negativamente o aprendizado. Abrangem os problemas de aprendizagem e os problemas escolares, isto é, o modo como a escola lida com o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os problemas de aprendizagem concentram o peso da dificuldade no aluno, as dificuldades de aprendizagem incluem os fatores externos ao aluno. No caso da escola, são os problemas de origem pedagógica.

Sobre a forma que os professores lidam com esse processo no dia-a-dia, o questionário além de trazer dados interessantes sobre o tema, traz à tona também, a estrutura física e organizacional das escolas públicas que acabam potencializando essas dificuldades, sobrecarregando o trabalho docente e não trazendo ferramentas capazes de contribuir para o seu melhoramento.

Para 83% dos professores, é impossível recuperar um aluno com essa deficiência em uma sala superlotada, 67% se restringem em tentar sensibilizar os pais enviando recados junto as tarefas, enquanto 33% tentam entender a dificuldade de interpretação de texto procurando um provável laudo junto a secretaria da escola e 50% afirma não ser possível realizar o trabalho porque a Secretaria Municipal de Educação não dá suporte para tal.

Conclusão

Discentes do 6º ao 9º ano que possuem dificuldades de interpretação de texto não possuem o hábito da leitura, seja na escola ou em casa, demonstrando um enorme prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem. A amostra observou que o quantitativo de alunos que desenvolve esse hábito é muito baixo (9%), e ainda o faz, apenas uma vez por semana, de forma esporádica, não dando tempo para o cérebro adquirir informações necessárias para o desenvolvimento cognitivo. O resultado da pesquisa acaba retratando uma tendência nacional, quando 44% da população brasileira não lê e 39% nunca comprou um livro sequer.

Os principais problemas que contribuem para a deficiência de interpretação de texto, iniciam pelo lado emocional, quando quase a metade dos alunos pesquisados não são criados pelos pais biológicos. Outro ponto muito debatido, foi o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, que se dividem entre o Ensino Fundamental e Médio completos, não possuindo, portanto, condições intelectuais ou hábitos cotidianos que remetam a práticas educativas voltadas para o aperfeiçoamento didático-pedagógico. Por viverem em famílias de baixa renda, muitos necessitam se dividir em afazeres domésticos e até mesmo em pequenos trabalhos para ajudar na complementação da renda mensal, faltando tempo livre para se dedicar a leitura e aos estudos, além de alguns ainda possuírem determinadas patologias.

Ao verificar como o professor lida com alunos que possuem dificuldades de leitura e interpretação de texto, constatou-se que estes realizam uma verdadeira maratona. Primeiramente, verificam se há algum laudo médico na secretaria da escola que justifique a não aprendizagem, pois muitas vezes a própria secretaria possui e não informa, outrora, os pais até possuem esse laudo em mãos, mas não entregam com medo de represálias e de não serem aceitos no momento da matrícula. A posteriori, juntamente com os deveres para casa, são enviados recados para os pais ou responsáveis para que acompanhem melhor seus filhos e compareçam à escola a fim de tratar melhor sobre o assunto, e por fim, a partir do momento em que a Secretaria Municipal de Educação não possibilita uma estrutura adequada, nem profissionais suficientes para atender a esse público, visando apenas quantidade e não qualidade, deixando as salas de aulas super lotadas, fica muito difícil desenvolver qualquer trabalho que possibilite a recuperação desses discentes.

O problema levantado para tratar o tema indagou sobre os fatores que podem contribuir para o aparecimento e/ou agravamento das dificuldades de leitura e interpretação de texto, foi plenamente respondido pela hipótese levantada, que se mostrou verdadeira, quando mensura a falta de estímulo em casa e na escola, a distribuição desigual de renda e a luta pela sobrevivência fazendo com que os alunos leiam cada vez menos, interrompendo o processo natural de aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento educacional.

Conclui-se que a desestrutura familiar, o baixo nível de escolaridade e socioeconômico dos pais ou responsáveis, a falta de tempo dos alunos devido a responsabilidades impostas de forma demasiada, causa falta de interesse e desestímulo para atividades escolares e educativas imprescindíveis para o desenvolvimento global do ser humano, bem como para a continuação e prosseguimento dos estudos.

Recomendações

Sugere-se à Secretaria Municipal de Educação:

Salas de aula com número reduzido de alunos (máximo 30 alunos);

Material didático de apoio que incentive a leitura e interpretação de texto discente;

Organização das documentações referentes a vida médica do aluno no ato da matrícula e que essas informações sejam repassadas aos professores em tempo hábil;

Profissionais (psicólogos e assistentes sociais) que possam atender as prováveis deficiências cognitivas e patológicas detectadas em sala de aula, dando maior suporte a prática docente;

Estratégias para que os pais participem mais ativamente da vida escolar dos filhos, incentivando-os acerca da importância da prática da leitura para o desenvolvimento dos processos de interpretação textual;

Financiamento de pesquisas que retratam mais fidedignamente os percursos de ensino e aprendizagem nas escolas do município de Manaus afim de que se possa minimizar as deficiências encontradas e propiciar uma educação de melhor qualidade.

Bibliografia

- Alvarenga, A. E. M. de. (2012). Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa: Normas Técnicas de Apresentação de Trabalhos Científicos. Assunção.
- Alves, A., & Boligian, L. (2007). Geografia: Espaço e Vivência. São Paulo: Atual.
- Alves, R. (2004). Interpretar e Compreender. Folha de São Paulo. Recuperado de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u814.shtml>
- Antunes, I. (2013). Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola.
- Aranha, M. L. A. (1991). História da Educação. São Paulo: Moderna.
- Baker, L., & Brown, A. L. (2013). Metacognitive skills of reading. In: Pearson M, Kamil R, editors. Handbook of Reading Research. New York: Longman; p.353-94.
- Bakhtin, M. (Volochinov). (2012). Marxismo e Filosofia da Linguagem. (Michel Lahud e Yara Frateschi, Trad.). 9ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, D. (2016). Clássicos Romances da Literatura para Enriquecer o Intelecto. UFMG.
- Barthes, R. (2016). O Prazer do Texto. São Paulo: Perspectiva.
- Bordini, M. da G., & Aguiar, V. T. de. (2013). Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Braibant, J. M. (2012). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes.
- Calogeras, J. P. (2009). Formação Histórica do Brasil. Brasília, DF: Ed. Senado Federal.
- Corrêa, A. L. (1990). Educação de Massa e Ação Comunitária. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL.
- Cosenza, R., & Guerra, L. B. (2011). Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, C. da. (1974). A pedagogia no Brasil. In: Larroyo, F. História Geral da Pedagogia. São Paulo: Mestre Jou. Apêndice, p. 880-915.
- Delors, J. (1996). Os Quatro Pilares da Educação. In: Educação: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez, p. 89-102.
- Fanfani, E. T. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educação & Sociedade, 28(99), 335-354.
- Fanfani, E. T. (2007). La Condición Docente: Análises Comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Ferreira, L. S. (2011). Produção de Leitura na Escola: A Interpretação do Texto Literário nas Séries Iniciais. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ.
- Fontão, L. (2014). A Literatura no Ensino Fundamental: Leitura e Recepção. Tese de Doutorado em Literatura – UFSC.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

- Freire, P. (2002). In: Revista Paulo Freire: Um Educador do Povo. In: Caldart, R. S., & Kolling, E. J. (Orgs). 3ª ed. São Paulo/SP: Ed ANCA.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. Revista Educação e Sociedade, 31(113), 1355-1379. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>.
- Ghiraldelli, J. P. (2001). História da Educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Giambagi & Pessôa. (2009). Educação Básica no Brasil. São Paulo: Elsevier.
- Gil, A. (2017). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Inostroza, G. (2008). Aprender a Formar Crianças Leitoras e Escritoras. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jauss, H. R. (2001). A estética da recepção: colocações gerais. In: Costa Lima, L. (Org.). A Literatura e o Leitor: Textos da Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 43-61.
- Jolibert, J. (2004). Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Junior, C. F. (2014). Guia do Trabalho Científico: Do Projeto à Redação Final. São Paulo: Contexto.
- Kleiman, Â. (2010). Oficina de Leitura Teoria e Prática. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Kletzien, S. B. (2011). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. Reading Research Quarterly, 26, 67-85.
- Koch, I. G. V. (2012). Leitura e o Sentido do Texto. São Paulo: Cortez Editora.
- Lajolo, M. (2011). Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. São Paulo: Ática.
- Lei Nº 9.394, de 23 de Dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. Brasília.
- Lima, L. de O. (1979). Estórias da Educação no Brasil, de Pombal à Passarinho. Rio de Janeiro: Brasília.
- Linhares, M. Y. (2015). História Geral do Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Marccone, M. de A., & Lakatos, E. M. (2017). Técnicas de Pesquisa. 8ª ed. São Paulo: Atlas.
- Marques, V. R. B. (2015). História da Educação. Curitiba: Iesde.
- Martins & Duarte. (2010). Formação de Professores: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias. São Paulo: Unesp.
- Mello, T. de. (1984). Manaus: Amor e Memória. Rio de Janeiro: Philobiblion.
- Menezes, E. T. de, & Santos, T. H. dos. (2010). Projeto “Minerva” (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora.
- Moreira & Lara. (2012). Políticas Públicas para Educação Infantil no Brasil (1990– 2001). Maringá: Scielo.
- Nascimento, M. E. (2013). Monumentos Públicos do Centro Histórico de Manaus. Manaus: Valer.
- Nunes, T., Buarque, L., & Bryant, P. (2010). Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. (2013). Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez.
- Paraná. (2013). Secretaria de Estado da Educação, Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED.

- Penin, S. (1989). *Cotidiano e Escola: A Obra em Construção*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir Competências Desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1975). *A Construção do Real na Criança*. São Paulo: Ática.
- Pilleti, N. (2014). *História da Educação no Brasil*. 7ª edição. São Paulo: Ática.
- Relvas, M. P. (2008). *Fundamentos Biológicos da Educação: Despertando Inteligências e Afetividade no Processo de Aprendizagem*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak.
- Rocco, M. T. F. (2014). *Literatura e Ensino: Uma Problemática*. São Paulo: Ática.
- Romaneli, O. de O. (2015). *História da Educação no Brasil*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Severino, A. J. (2014). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª edição. São Paulo: Cortez.
- Silva, E. T. da. (2015). *Leitura & Realidade Brasileira*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Silva, M. (2009). *Complexidade da Formação de Professores: Saberes Técnicos e Saberes Políticos*. São Paulo: Unesp.
- Souza, P. R. (1998). *Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implementada*. In: Bicudo Viggiani, M. A., & Alves da Silva, C. (Orgs). *Formação do Educador e Avaliação Educacional*, vol. 1. São Paulo, Editora da UNESP, p. 19-31.
- Stierle, K. (2009). *Que significa a recepção dos textos ficcionais?* In: Jauss, H. R. et al. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 133-181.
- Vargas, S. (2000). *Leitura: Uma Aprendizagem de Prazer*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Vasconcelos, F. (1985). *Regime das Águas*. Manaus: Puxirum.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1987). *Do Ato ao Pensamento*. Diadema: Vozes.
- Yunes, E. L. M. (2015). *Pelo Averso: A Leitura e o Leitor*. *Revista de Letras*. Curitiba, n. 44, 1995.
- Zilberman, R. (Ed.). *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS

1. Qual seu grau de parentesco com o discente?

pais avós tios irmãos primos

2. Qual seu nível de escolaridade?

ensino fundamental ensino médio ensino superior

3. O aluno possui o hábito de leitura quando está em casa?

sim não as vezes nunca observei isso

4. Com que frequência essa leitura acontece?

1 vez por semana 2 vezes por semana 3 vezes por semana muito raramente

5. O aluno possui responsabilidades e afazeres domésticos? sim não

6. O discente ajuda na complementação da renda familiar? sim não

7. O discente possui algum problema de saúde?

não possui autismo déficit de aprendizagem
 hiperatividade problemas cardíacos outros - quais

8. A aluno faz uso de alguma medicação?

sim não deveria fazer, mas não posso comprar

9. O que você acha que dificulta da leitura e interpretação de texto do seu filho(a)?

o professor não estimula a escola não possui biblioteca
 problemas de saúde a falta de estudos em casa

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

1. Quais os aspectos que mais prejudicam o desenvolvimento educacional e as questões de leitura e interpretação de texto de alunos com essa deficiência?

- falta de interesse do aluno trabalho infantil doenças
 falta de hábito de leitura e incentivo dos pais dislexia
 baixa escolaridade dos pais e falta de cultura

2. De que forma você busca superar e lidar com os alunos que possuem essa dificuldade?

- é difícil recuperar alunos em uma sala muito lotada
 mando tarefa para casa e recado para os pais
 verifico se o aluno possui algum laudo médico que justifique seu déficit
 a Secretaria não dá ferramentas e suporte para realizar esse trabalho

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é **CLÁUDIA FIGUEIREDO CESAR**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação está no âmbito escolar.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora supracitada acima, pelo telefone: (92) 99329-3893 ou pelo e-mail: cfcesar2@hotmail.com.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: Dificuldades de Leitura e Interpretação de Texto de Alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal São Vicente de Paula no ano de 2020 no Município de Manaus- Amazonas

A motivação para este estudo parte do pressuposto básico de que esta prática pode produzir alterações positivas e significativas para os discentes.

Da mesma forma, a pesquisa permitirá que se constitua um diagnóstico contundente sobre os direcionamentos das metodologias e da pedagogia utilizada pelos professores e os resultados que porventura aparecerão.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: analisar os hábitos de leitura e interpretação de texto em discentes com essa deficiência, suas causas e estratégias de enfrentamento, bem como a forma que os docentes encontram para auxiliar na recuperação e desenvolvimento desses alunos.

A sua participação, nesse estudo, será por meio de um questionário com perguntas fechadas de múltipla escolha, para fins de identificação de variáveis referentes a prática da leitura e interpretação de texto de alunos.

Serão garantidos: o direito ao sigilo e anonimato, a ausência de ônus ou bônus decorrentes da sua participação, o direito à desistência a qualquer momento de participar da pesquisa sem que lhe traga algum prejuízo.

Obrigada por sua atenção e colaboração.

_____ Cláudia Figueiredo Cesar Pesquisadora Responsável

Apêndice - D

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, CPF n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Dificuldades de Leitura e Interpretação de Texto de Alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal São Vicente de Paula no ano de 2020 no Município de Manaus- Amazonas”, como indivíduo pesquisado. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Cláudia Figueiredo Cesar** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como de que não foram encontrados riscos relativos à minha participação, bem como não haverá qualquer benefício proveniente da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e Data: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador Responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Índice Remissivo

A

alfabetização, 18, 19, 20, 23, 31, 35
aluno, 11, 12, 13, 17, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 34, 35, 36, 39, 41, 61, 62, 63, 64, 65,
68, 72, 73
aprendizagem, 4, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 30, 31,
32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 43, 47, 48, 50, 51,
52, 54, 60, 62, 64, 65, 66, 68, 72, 78

C

cognitivo, 32, 39, 40, 66
comportamento, 40, 43, 48, 49, 51, 64
comunidades, 20
conhecimento, 4, 12, 13, 14, 17, 27, 28, 29, 30,
32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 47,
55, 58, 78
criatividade, 4, 9, 11, 19, 34, 49

D

decodificar, 29
desafios, 4, 78
docência, 4

E

escola, 10, 11, 15, 25, 29, 31, 32, 38, 42, 43, 46,
47, 48, 51, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65,
66, 72
escrita, 4, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 26, 30, 31,
34, 35, 39, 48, 64, 78
estratégias, 4, 11, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 35, 36, 37, 38, 39, 74
experiência, 4, 14, 27, 28, 39, 40, 45, 49

G

governo, 15, 16, 18, 21, 23

H

habilidades, 4, 11, 13, 19, 30, 31, 32, 33, 35, 36,
37, 46, 51, 60

I

interpretação, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 27, 28, 29, 30,
34, 35, 36, 37, 51, 52, 53, 54, 57, 62, 63, 65,
66, 68, 72, 73, 74

L

leitura, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 26, 27, 28,
29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 51,
52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68,
72, 73, 74, 78

M

materiais, 11, 22, 28, 37, 47, 53
metodologia, 20, 21, 23, 24, 44

O

objetivos, 15, 17, 19, 22, 23, 36, 37, 53, 55, 57

P

pedagogia, 22, 69, 74
planejamento, 10, 15, 16, 17, 19, 44
prática, 4, 9, 12, 13, 18, 23, 28, 29, 34, 38, 40,
60, 61, 68, 74
professor, 4, 11, 13, 14, 28, 29, 30, 32, 33, 35,
38, 41, 59, 65, 66, 72
profissionais, 22, 26, 32, 66
programa, 17, 20, 22, 55, 57

T

técnicas, 9, 17, 18, 30, 33, 36, 38, 53, 55
texto, 10, 11, 12, 13, 16, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
32, 33, 35, 36, 37, 51, 52, 57, 63, 65, 66, 68,
72, 73, 74

V

vocabulário, 4, 12, 19, 34

Sobre a autora



Cláudia Figueiredo Cesar

Professora, Licenciada em Letra Português/Literatura (2008) na Universidade Nilton Lins (Uniniltonlins), licenciada em Pedagogia na Faculdade Educacional da Lapa (2019), licenciada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário de Araras “Dr. Edimundo Ulson”. Pós-graduada em Distúrbios de Aprendizagem pela Faculdade São Braz (2019), Mestre em Ciências de la Educacion pela Universidad San Lorenzo (2022). Doutoranda em Ciências de la Educacion na Universidad San Carlos (defesa prevista para julho de 2024). Atualmente, possui 02 artigos publicados em e-books/aceitos em revistas nacionais, campo profissional. Possui cargo efetivo de professor na Secretaria de Educação Estado de Roraima (SEED-RR) e na Secretaria Municipal de Boa Vista (SMEC). Contato: cfcesar2@hotmail.com ou cesarclaudia069@gmail.com

O cerne da aprendizagem, os desafios da memória e o conhecimento pragmático e realista são alcançados por meio da leitura e da compreensão profunda da escrita. No contexto docente, exemplificações objetivas aliadas a uma sólida atualização acadêmica e formação continuada desempenham um papel crucial, promovendo uma abordagem consciente do “aprender fazendo”. Isso é ilustrado por meio de relatos enriquecedores que fundamentam teorias por meio de experiências práticas.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br