



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ADRIANA QUERLE SARGES CASTRO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MINISTRADO POR PEDAGOGOS: um
estudo com alunos dos anos iniciais de uma escola pública em São Luís-MA**

São Luís
2019

ADRIANA QUERLE SARGES CASTRO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MINISTRADO POR PEDAGOGOS: um
estudo com alunos dos anos iniciais de uma escola pública em São Luís-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia
da Universidade Estadual do Maranhão, para a
obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a M.^a Suely Souza Lima Da Silva

São Luís

2019

Castro, Adriana Querle Sarges.

O ensino de língua portuguesa ministrado por pedagogos: um estudo com alunos dos anos iniciais de uma escola pública em São Luis-MA / Adriana Querle Sarges Castro. – São Luís, 2019.
88 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Profa. Ma. Suely Sousa Lima da Silva.

1. Leitura e escrita. 2. Práticas pedagógicas. 3. Leitores. 4. Anos iniciais.
I. Título.

CDU: 373.2:81'36

ADRIANA QUERLE SARGES CASTRO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MINISTRADO POR PEDAGOGOS: um estudo com alunos dos anos iniciais de uma escola pública em São Luís - MA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Suely Souza Lima Da Silva (Orientadora)
Mestre em Educação - UFMA
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Nadja Fonseca da Silva
Doutora em Educação em Ciências e Matemática
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Profa. Dra. Dolores Cristina Sousa
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por conceder-me força, sabedoria e perseverança para realizar este trabalho. A Ele, toda honra e toda glória, pois sem Ele não somos nada.

A toda a minha família, pelo incentivo — especialmente, à minha mãe, Rosa, que sempre me incentivou a estudar e correr atrás dos meus objetivos; ao meu marido, Júlio César, que me ajudou e sempre me ajuda em tudo que preciso e que acompanhou de perto toda a minha luta; aos meus irmãos Anderson, Adriano e Adriélio e à minha cunhada Danielle, que sempre torceram por mim em todos os momentos da minha vida e neste período, em especial.

Às amigas e companheiras de turma que, de alguma forma, contribuíram na minha trajetória acadêmica, especialmente à Aurina Pontes e Alicya Costa, pela amizade e parceria durante toda essa jornada, pois sempre estiveram comigo, me dando força e coragem para continuar a luta e não desistir.

A todos os professores e funcionários da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), principalmente à minha querida orientadora, Suely Souza Lima da Silva, pelas sugestões e pela competência na correção deste trabalho.

A todos aqueles que, de algum modo, cooperaram para realização desta pesquisa, muito obrigada. O fruto deste trabalho dedico a todos vocês e à minha filha Juliana, que, mesmo criança, me ajudou a não parar no caminho visando a um futuro melhor para ela.

Obrigada!

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a prática de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais ministrado por pedagogos em uma escola pública de São Luís-MA, tendo em vista as implicações dessa prática na formação de leitores no processo de ensino e aprendizagem, visto que ainda existem muitos alunos que apresentam dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa, principalmente em atividades que envolvam leitura e escrita. Alguns fatores influenciam diretamente para que ocorram esses problemas, tais como: escolas com infraestruturas precárias, falta de bibliotecas escolares, práticas pedagógicas enfadonhas, livros didáticos inadequados e falta de acompanhamento familiar. Desse modo, com o intuito de analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita ministrado por pedagogos, foi realizado um estudo de caso em uma escola pública na cidade de São Luís-MA, por meio de roteiro de observação, no qual foram observadas aulas, de entrevistas semiestruturadas, com dois professores que lecionam no 3º e 4º dos anos iniciais, e de aplicação de questionários com os estudantes dessas turmas para compreender suas percepções a respeito das práticas de leitura e escrita em sala de aula e identificar como o ensino de leitura e escrita é planejado pelos professores, para a construção de futuros leitores. Como resultados da pesquisa, verificou-se que os alunos apresentam gosto pela leitura, muitos gostam principalmente de livros que tenham personagens, como contos de fada, mas também gostam de poemas e outros tipos de literatura. Além disso, observou-se que são necessárias mais atividades que despertam interesse pela leitura em outros ambientes, como em bibliotecas da cidade de São Luís e da própria escola, mesmo com as dificuldades apresentadas pelos professores nesta pesquisa, como calor, espaço pequeno para comportar os alunos e falta de formações por parte da Secretária de Educação.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Práticas pedagógicas. Leitores. Anos iniciais.

ABSTRACT

This monograph focuses on analyzing the pedagogical practice of teaching how to read and write, during the early years of students, in a public school of São Luís, state of Maranhão, Brazil, considering the “teaching-learning” process and its implications to the formation of young readers. Since there are still many students who have certain difficulties to read and write properly, some factors influence directly in that problem, for example: poor infrastructure of schools, lack of school libraries, outdated pedagogical practices, inappropriate books and lack of family support. Therefore, in order to analyze the pedagogical teaching practices of reading and writing, a case study was conducted in a public school in the city of São Luís-MA. The methodology consists on the observation of classes, interviews with two professors that teach in the 3th and 4th years of primary school and the application of questionnaires to the students of the classes to understand their perceptions about the reading and writing practices. Besides, it aims to identify how the teaching of this subject is planned by professors. As results of the research, it was noticed that students show joy for reading, many of them like, mainly, books that have fairy tale characters, but also poems, among other types of literature. Furthermore, the study indicates the necessity of more activities that may increase the interest of reading outside classrooms, for instance in libraries of the city or the school itself, even with difficulties presented by the professors as heat, small space to behave students and lack of training by the secretary of education.

Keywords: Reading and writing. Pedagogical practices. Readers. Primary school.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gosto da turma do 3º ano por livros	57
Gráfico 2 – Dificuldade dos alunos do 3º ano em escrever redação	57
Gráfico 3 – Gosto dos alunos do 3º ano pelos momentos de leitura em sala de aula	58
Gráfico 4 – Dificuldades dos alunos do 3º ano de ler algum tipo de texto	59
Gráfico 5 – Leituras fora da sala de aula dos alunos do 3º ano	59
Gráfico 6 – Visita a bibliotecas da cidade pelos alunos do 3º ano	60
Gráfico 7 – Alunos do 3º ano que pedem para os pais comprarem livros	61
Gráfico 8 – Alunos do 3º ano que pegam livros na biblioteca na escola	61
Gráfico 9 – Opinião da turma do 3º ano acerca do incentivo dos professores na leitura e escrita em sala de aula	62
Gráfico 10 – Opinião da turma do 3º ano sobre a relevância da leitura e da escrita	63
Gráfico 11 – Gosto da turma do 4º ano por livros	64
Gráfico 12 – Dificuldade dos alunos do 4º ano em escrever redação	64
Gráfico 13 – Gosto dos alunos do 4º ano pelos momentos de leitura em sala de aula	65
Gráfico 14 – Dificuldades dos alunos do 4º ano de ler algum tipo de texto	66
Gráfico 15 – Leituras fora da sala de aula dos alunos do 4º ano	67
Gráfico 16 – Visita a bibliotecas da cidade pelos alunos do 4º ano	68
Gráfico 17 – Alunos do 4º ano que pedem para os pais comprarem livros	68
Gráfico 18 – Alunos do 4º ano que pegam livros na biblioteca na escola	69
Gráfico 19 – Opinião da turma do 4º ano acerca do incentivo dos professores na leitura e na escrita em sala de aula	70
Gráfico 20 – Opinião da turma do 4º ano sobre a relevância da leitura e da escrita	71

LISTA DE SIGLAS

ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAEd	– Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituições de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	– Maranhão
MEC	– Ministério da Educação
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PIP	– Plano de Intervenção Pedagógica
PMALF	– Programa Mais Alfabetização
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	– Plano Nacional de Educação
PROFA	– Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação
SEED	– Secretaria de Educação a Distância
Semed	– Secretaria Municipal de Educação
Simae	– Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
SIMEC	– Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UEB	– Unidade de Ensino Básico
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA	15
2.1	Tipos de pesquisa	15
2.2	Universo da pesquisa.....	16
2.3	Instrumentos da pesquisa	18
3	A PREPARAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: um pouco da história e da legislação brasileira	20
3.1	Um pouco da história.....	20
3.2	Algumas legislações brasileiras	24
4	AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO VOLTADAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL E NO MARANHÃO	29
5	A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E FAMILIAR NA CONSTRUÇÃO DE FUTUROS LEITORES	38
5.1	As tendências pedagógicas e o ensino da leitura e da escrita	38
5.1.1	Tendências pedagógicas liberais.....	38
5.1.2	Tendências pedagógicas progressistas.....	40
5.2	Reflexões sobre práticas em sala de aula no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais	42
5.3	O papel da família na formação de leitores	44
6	RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS	49
6.1	O que dizem os professores e o que foi observado	49
6.1.1	Professora P1	51
6.1.2	Professora P2	52
6.2	As vozes dos alunos e o que foi observado	56
6.2.1	Alunos de P1	56
6.2.2	Alunos de P2.....	63
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS.....	78
	APÊNDICES	82
	ANEXOS	86

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização inicia-se desde os primeiros contatos da criança com a sociedade. É um processo contínuo, permanente, que se alarga à medida que a criança se lança no contexto sociocultural, adquirindo conhecimentos acerca do que a rodeia. Brincadeiras, jogos, histórias ouvidas e materiais diversos usados em suas vivências diárias propiciam situações que favorecem a aprendizagem e a organização lógica do pensamento.

Na sociedade, a língua — a exemplo do português — desempenha um papel fundamental, está em toda parte, e os seus usuários precisam dela nas mais diferentes situações da vida. Além disso, em uma sociedade em que quase tudo passa pela leitura e pela escrita, a alfabetização é essencial para uma melhor compreensão da realidade.

A leitura tem por finalidade adaptar o crescimento educacional e cognitivo do educando. Quem tem o hábito de ler tem mais chances de conhecer diversos assuntos, mesmo estando dentro de casa. Ela enriquece o indivíduo, gera um vocabulário extenso e rico, motiva uma escrita mais quantitativa e qualitativa, como também possibilita o encontro com a sua imaginação.

É evidente a necessidade que as escolas têm de utilizar a leitura e a escrita como as principais fontes de conhecimentos adquiridos em tempo real, de modo a contribuir também para o desenvolvimento, por parte dos alunos, do hábito de ler desde a tenra idade. Nas séries iniciais, o impacto da leitura na vivência do educando faz despertar o costume de conhecer o mundo ao seu redor, por meio de livros que podem auxiliar na progressiva formação do alunado.

Os professores devem ensinar os seus alunos de forma a conduzi-los ao entendimento do modelo adequado para se constituir a textualização, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ressaltam que o trabalho realizado com a leitura e a escrita deve estar voltado para o domínio das modalidades oral e escrita, visando ao desenvolvimento integral do discente, para que tenha a possibilidade de atuar na vida social como um ser participante e capaz.

Ante o exposto, buscou-se, como objetivo geral deste estudo, analisar a prática de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais, ministrado por pedagogos, em uma escola pública de São Luís-Maranhão (MA), tendo em vista as implicações de tal prática na formação de leitores no processo de ensino e aprendizagem. Teve-

se como objetivos específicos: compreender de que forma o ensino da leitura e da escrita é ministrado por pedagogos nos anos iniciais em uma escola pública de São Luís-MA; averiguar as contribuições desse ensino aos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, para que se tornem leitores; observar, em sala de aula, as práticas docentes no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais, a fim de que se perceba as repercussões de suas metodologias na formação de leitores.

À vista desses objetivos, cabe evidenciar que, quando se atenta para as questões que cercam o ensino de língua materna, logo se lembra da ineficácia e da precariedade que se encontra o ensino de leitura e escrita no país — justamente porque essas práticas são vistas como parte essencial das interações e posições sociais.

Na escola, lugar que deveria sempre ser um espaço cultural de todos, o português é colocado e ensinado, na condição de disciplina, em um contexto que parece descontextualizar o próprio aluno. Isso ocorre, muitas vezes, em virtude de diversos aspectos diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, tais como: metodologia de ensino, formação e didática do professor, currículo empregado pelas escolas e o sistema educacional — este visando a manter uma ideologia vigente, professores imotivados, escolas precárias, entre outros aspectos que, de uma forma ou de outra, influenciam o ensino de leitura e escrita na escola.

No aprendizado da leitura e da escrita, faz-se necessária a superação de algumas concepções no contexto da prática pedagógica na sala de aula. A questão principal é como se ensina a ler e a escrever na perspectiva da aprendizagem. A escola vem produzindo grande quantidade de leitores que são capazes de identificar qualquer texto, porém com enorme dificuldade para compreender o que leem. Essa dificuldade remete a situações vividas, pela autora deste trabalho, como estudante no Ensino Fundamental e nas práticas e estágios vivenciados na universidade.

Assim, o tema deste trabalho foi escolhido com base na trajetória escolar de sua autora, que se deu sempre em escolas públicas, nas quais se observou de perto alguns problemas que, até hoje, se repetem no ambiente escolar, como: a falta de material didático; desmotivação dos professores; péssima infraestrutura escolar; falta de bibliotecas, de laboratórios de informática e de *internet*.

Esses foram alguns motivos que influenciaram na escolha do tema, o que acabou se repetindo durante as experiências obtidas na universidade nas disciplinas de práticas e de estágio. Nessas experiências, foram percebidas as dificuldades dos

alunos, muitas vezes devido à metodologia aplicada pelos professores, às condições de aprendizagem desfavoráveis e à falta de um acompanhamento familiar. Portanto, considerando que esses problemas afetam diretamente o ensino e aprendizagem do discente, surgiram daí alguns questionamentos:

Expõem-se, pois, as seguintes indagações: como vem sendo ministrado o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais em uma escola pública de São Luís-MA? Quais as contribuições desse estudo no processo de ensino e aprendizagem de alunos dessa instituição? Qual metodologia é aplicada para que se obtenha êxito na aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita? Assim, a partir de experiências vividas em escolas da rede pública, considera-se que o professor deve alfabetizar a criança para que ela esteja sintonizada com a leitura e a escrita.

Com esse direcionamento, este trabalho estrutura-se em três capítulos. O primeiro trata sobre a preparação dos pedagogos para o ensino da leitura e da escrita, assinalando-se um pouco da história e da legislação brasileira. Abordam-se, ainda, alguns documentos legais que amparam a educação brasileira, tais como: a Constituição de 1988, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No segundo capítulo, apresentam-se as principais políticas públicas de educação voltadas para o ensino da leitura e da escrita no Brasil e no MA, sendo salientadas algumas dessas políticas, a saber: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Pró-Infantil, o Pró-Letramento e o Plano de Intervenção pedagógica (PIP).

Já o terceiro capítulo versa a respeito da importância da intervenção pedagógica e familiar para a construção de futuros leitores, fazendo-se uma análise acerca das tendências pedagógicas, além de reflexões quanto às práticas no ensino de leitura e escrita em sala de aula nos anos iniciais.

Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre o objeto de estudo, com base nas análises dos dados, surgindo sempre a necessidade de mais estudos teóricos e legais que não foram consolidados em função do tempo previsto para a apresentação deste trabalho ao curso. Posteriormente, em níveis de especialização e mestrado que se pretende realizar, será dada continuidade neste estudo.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, delinea-se a trajetória percorrida para a materialização do presente estudo, detalhando: os procedimentos metodológicos; o tipo de pesquisa; a abordagem metodológica; a técnica de observação em sala de aula; as entrevistas e os questionários; a escola e os participantes desta investigação.

2.1 Tipos de pesquisa

Este estudo teve como base os pressupostos da investigação qualitativa, visto que uma pesquisa detalhada da realidade ajuda a compreender a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa pode ser entendida, segundo Oliveira (2014, p. 37), como “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. A pesquisa qualitativa envolve a compreensão de múltiplas significações, razões, crenças, identidades nas relações e nos fenômenos que transpõem a mera mensuração numérica.

Utilizou-se, além disso, a pesquisa bibliográfica, a qual propiciou, a partir de referências teóricas publicadas anteriormente em artigos, livros, dissertações etc., compreender o problema levantado. Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 60), na pesquisa bibliográfica “busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema”.

Como parte dos processos metodológicos, escolheu-se a pesquisa de campo, caracterizada pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza a coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa — pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante etc. (FONSECA, 2002).

Com relação à pesquisa de campo, Ventura (2002) afirma que esse tipo de investigação merece atenção, pois devem ser indicados os critérios de escolha da amostragem (das pessoas escolhidas como exemplares de certa situação), a forma pela qual serão coletados os dados e os critérios de análise dos dados obtidos.

Adotou-se, também, o estudo de caso como procedimento metodológico, que trouxe uma gama significativa de informações e contribuiu para o entendimento mais aprofundado e detalhado do que foi analisado. Segundo Yin (2015, p. 4), na condição de “método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

O desenvolvimento deste estudo compreendeu três fases. A primeira constituiu-se da produção de dados a partir das observações das aulas com os docentes participantes. Nessa fase, buscou-se compreender como eram trabalhadas as atividades de leitura e escrita dentro da perspectiva de formação de futuros leitores. Foi observado como as aulas eram ministradas, a metodologia utilizada pelo professor para desenvolvê-las, de que forma o livro didático era usado pelos alunos e a participação destes nas aulas. Em toda aula, com a autorização dos professores e da diretora da escola, eram feitas anotações, pela pesquisadora, tendo como base um roteiro de observação (Apêndice A).

A segunda fase consistiu na realização da entrevista (Apêndice B) com os professores, bem como na aplicação dos questionários (Apêndice C) aos alunos. Esses instrumentos de coleta de dados foram elaborados pela pesquisadora com perguntas semiestruturadas e únicas, sendo posteriormente aplicados em sala de aula com uma linguagem de fácil compreensão.

A terceira e última fase foi a análise e a interpretação dos resultados da pesquisa. Nessa etapa final, a pesquisadora e a orientadora analisaram de forma cuidadosa cada resposta obtida com os sujeitos da pesquisa, sempre valorizando a fala dos participantes da pesquisa, para que se alcançassem os objetivos propostos inicialmente neste trabalho.

O levantamento de dados para a construção da análise desta pesquisa utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: a) observação e registro por meio do roteiro de observação; b) entrevistas semiestruturadas para professores; c) questionários com alunos do 3º e 4º ano. Foram utilizados diferentes procedimentos com a finalidade de obter recursos que favorecessem a análise e a compreensão acerca de como tem sido o ensino de leitura e escrita ministrado por pedagogos, nos anos iniciais em uma escola pública de São Luís-MA.

A seguir, apresenta-se uma breve caracterização da instituição de ensino, das observações em sala de aula, das entrevistas e dos questionários que serviram de coleta de dados, bem como dos participantes da pesquisa: professores e alunos.

2.2 Universo da pesquisa

O campo de investigação desta pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino de São Luís-MA, que atende alunos do 1º ao 5º dos anos iniciais. A pesquisa ocorreu durante o turno vespertino, nos meses de setembro e outubro de 2019. Os sujeitos participantes foram alunos e professores das turmas de 3º e 4º ano, com faixa etária de oito e nove anos. A pesquisa teve um universo de 15 alunos por sala e com 2 professores.

O elemento definidor para a escolha dessa escola foi, em primeiro lugar, tratar-se de uma instituição de ensino público que atende o Ensino Fundamental. Em segundo lugar, ter sido campo de atuação de estágio curricular, desenvolvido pela pesquisadora no primeiro semestre de 2019. Nesse período, surgiu o anseio de investigar as práticas de ensino de leitura e escrita, ministrados por pedagogos, para a formação de futuros leitores, já que é preocupante o índice local — a nível estadual e municipal — de crianças que não sabem ler e escrever corretamente.

Quanto a São Luís, é uma cidade brasileira, localizada no estado do MA, do qual é a capital, apresenta peculiaridades, historicamente falando. Foi a única cidade brasileira fundada por franceses, no dia 8 de setembro de 1612; invadida por holandeses e colonizada pelos portugueses, que deixou, como herança, uma rica cultura e história. Possui grande influência europeia. Está localizada na Ilha de Upaon-Açu, sendo contornada pelas baías de São Marcos e São José de Ribamar. Em 1621, quando o Brasil foi dividido em duas unidades administrativas, Estado do MA e Estado do Brasil, São Luís foi a capital da primeira citada. O reconhecimento da relevância de todo o patrimônio da cidade ficou comprovado em 1997, ao ser reconhecida, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como Patrimônio Mundial.

Localizada na região Nordeste do Brasil, a cidade surpreende por seus cenários e paisagens, apresentando características também da região Norte, o que rende também lindos contrastes e singularidade para o destino. Com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), sua população estimada

é de 1.101.884 pessoas em 2019, o número de pessoas é de 1.014.837, conforme dados do último censo, e a densidade demográfica é de 1.215,69 km² em 2010.

Com o passar do tempo, recebeu algumas denominações, isto é: Atenas Brasileira, atribuída pela quantidade de escritores e poetas que possuía no século XIX¹; Ilha do Amor, atribuída em função do grande número de poetas que louvaram a cidade e pelo romantismo que a própria arte carrega; Jamaica Brasileira, por ser a cidade com o maior número de regueiros do Brasil, de modo que o *reggae* chegou com força no MA como um todo — sobretudo em São Luís — nos anos 1970, e continua forte até hoje.

As influências culturais presentes, atualmente, na cidade deram-se devido ao processo de miscigenação cultural que marcou a colonização da região. Essa heterogeneidade está expressa, também, na diversidade de sons, ritmos e danças típicas maranhenses. É válido recordar que, mesmo com o processo dos povos europeus, o MA já era ocupado inicialmente por índios, e São Luís recebeu o quarto maior contingente de escravos vindos da África. Foi essa mistura de raças que deu origem ao povo ludovicense.

Como parte da cidade de São Luís, a escola escolhida como campo de pesquisa, fica localizada na região urbana da capital, pertence à rede municipal de educação e recebe, em suas dependências, um número considerável de alunos, oriundos da zona periférica da cidade, sendo estes de várias classes sociais.

A pesquisa foi realizada na Unidade de Ensino Básico (UEB) Prof. Rubem Teixeira Goulart, localizada na Avenida Alcino Bílio, 10, Cohab Anil I, com sede no município de São Luís, sendo anexo da escola polo, situada na Rua 06, nº 50, Conjunto Centaurus, Cohab-Anil III. A Escola tem tal denominação em homenagem a Rubem Teixeira Goulart, professor de Educação Física da Escola Técnica Federal do Maranhão, com relevantes trabalhos na área educacional em São Luís-MA.

A UEB Prof. Rubem Teixeira Goulart oferece seus serviços educacionais à comunidade local e adjacências, por mais de 10 anos, atendendo à Educação Básica nas modalidades de Ensino Fundamental, incluindo o Ciclo de Alfabetização, obedecendo à nova proposta de ampliação para nove anos respaldados pela Lei nº 11274/06, além da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹ São Luís também foi a cidade onde foi escrita e editada a primeira gramática do Brasil, pelo escritor Sotero dos Reis.

Foi inaugurada em 09 de fevereiro de 2004, criada pela Lei nº 4.399, de 26/11/04, atendendo inicialmente alunos de 2º a 7º anos do Ensino Fundamental, Educação Especial, EJA (1º segmento) e Regularização de Fluxo (6º e 7º anos noturno).

A escola-anexo possui oito salas de aula, distribuídas da seguinte forma: no turno matutino (uma do 1º ano, duas do 3º ano, duas do 4º ano, duas do 5º ano), no período vespertino (três do 3º ano, três do 5º ano, duas do 4º ano). Possui também uma sala de audiovisuais, um refeitório/pátio, uma sala da direção, uma cantina, três banheiros para alunos e funcionários e uma biblioteca. Em relação à infraestrutura das salas de aula, são bem amplas, iluminadas, todas possuem dois ventiladores e apenas uma, ar-condicionado e ventilador, possuem quadros brancos, armários.

O corpo docente é formado por professores efetivados por meio de concurso público pela prefeitura de São Luís, sendo alguns graduados em Pedagogia, com especializações e mestrado, e um professor formado em Educação Física. A gestão escolar é composta por uma diretora, uma coordenadora, três secretárias, todas possuindo graduação e pós-graduação.

Mais adiante, serão abordados os principais instrumentos utilizados para se alcançarem, neste trabalho, os objetivos propostos. Tais instrumentos foram de extrema importância para o entendimento do objeto de estudo. Como relatam Prodanov e Freitas (2013), o pesquisador faz um levantamento de dados utilizando técnicas adequadas para realizar essa atividade, não interferindo no processo da pesquisa.

2.3 Instrumentos da pesquisa

Cada pesquisa tem sua metodologia e exige técnicas específicas para a obtenção dos dados. “Escolhido os métodos, as técnicas a serem utilizadas serão selecionadas, de acordo com o objetivo da pesquisa” (ANDRADE, 2009, p. 132). Foi escolhida como uma das técnicas, a observação, que, do ponto de vista de Gil (1999), a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, pois é a partir dela que é possível delinear as etapas de um estudo: formular o problema, construir a hipótese, definir variáveis, coletar dados e outros.

Utilizou-se, ainda, outra técnica: o questionário. Este, para Gil (1999, p. 128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Usou-se, também, a entrevista, a qual, para Ribeiro (2008), é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Pela necessidade de se retornar ao campo, na busca de mais dados que pudessem auxiliar no alcance dos objetivos deste estudo, a utilização das técnicas foi dividida em três momentos. O primeiro envolveu a ida à sala de aula e, com o roteiro de observação (Apêndice A), analisou-se a aula dos professores e faz-se as anotações necessárias que pudessem auxiliar na coleta de dados.

O segundo compreendeu a aplicação dos questionários (Apêndice C) em que, primeiro, foi aplicado na turma de 3º ano e, depois, na turma de 4º ano, em que apenas os alunos participaram. Os questionários tinham dez perguntas, e teve sua duração em média de quarenta e cinco minutos de aplicação.

O terceiro voltou-se para a aplicação das entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) com os professores, sendo somente dois participantes deste estudo. Por questões éticas, terão os seus nomes preservados — aqui, serão nomeados P1 e P2, sendo um atuante no 3º ano e outro no 4º ano. Basicamente, a escolha por tais professores se deu primeiramente por serem pedagogos e, principalmente, por atenderem turmas cujo público tinha interesse de participar da pesquisa. Atuam na escola entre cinco e seis anos, de modo que um trabalha apenas no turno vespertino e outro, nos dois turnos: matutino e vespertino com carga horária de 30 e 40 horas semanais.

Apresentados os caminhos percorridos para materialização da pesquisa, assim como delineados os procedimentos metodológicos, discorre-se, no capítulo seguinte, sobre a preparação dos pedagogos para o ensino da leitura e da escrita e um pouco da história e da legislação brasileira.

3 A PREPARAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: um pouco da história e da legislação brasileira

O ensino de leitura e da escrita passou por várias transições desde o seu surgimento até os dias de hoje, trazendo características vindas de vários povos, tendo, assim, influência para a composição da língua materna no Brasil. Observa-se que, ainda hoje, existe muita deficiência no que diz respeito ao ensino do português, afetando de forma direta o processo de formação de futuros leitores. Portanto, neste capítulo, será abordado um pouco a respeito do contexto histórico da leitura e da escrita, destacando os seus principais momentos.

3.1 Um pouco da história

A história da leitura na Grécia Clássica revela a oposição entre os sistemas de comunicação oral e escrita. O oral assumiu formas diferentes, quer seja um discurso simplesmente falado, quer seja uma reconstituição oral de um escrito feito por um indivíduo leitor. O discurso falado era um discurso de verdade, útil ao processo de conhecimento, que pode escolher seus interlocutores, estudar as suas reações, esclarecer as suas perguntas, responder seus ataques (SOARES, 2002).

O discurso escrito compara-se a uma pintura, porque não responde às indagações. Além disso, repete-se eternamente, difundido por um suporte material imóvel. A leitura de voz alta aparece como predominante, difundida em toda a Antiguidade, tinha a finalidade de tornar compreensível ao leitor o sentido da escrita sem o espaço entre as palavras, que, sem a voz alta, seria ininteligível, inerte.

Uma mudança significativa dos tempos na Europa foi a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa ou murmurada, já que esta assegurava uma melhor compreensão do texto e tornava mais completo o entendimento do leitor. Além disso, os livros eram lidos com a função de conhecer Deus e para a salvação da alma. Assim, transformam-se o significado e a função do livro.

Em boa parte da Idade Média, o aprendizado da leitura é realizado por meio do método escolástico, cuja essência era treinar o aluno a visualizar um texto conforme critérios predefinidos e oficialmente aprovados mediante a inculcação. A fixação do conhecimento era mais importante do que a sua compreensão.

Com o movimento da Reforma, iniciado por Martinho Lutero, na Alemanha nos primeiros decênios do século XVI, firma-se o direito de todo cidadão à instrução, por meio de escolas públicas gratuitas mantidas pelas autoridades públicas. Vê-se a necessidade de propagar a educação, mesmo em caráter elementar, principalmente a capacidade de leitura popular como forma de aproximar os indivíduos dos textos da Sagrada Escritura. Mas a alfabetização, mesmo restrita à Bíblia, não impediria a leitura de outros tipos de texto. Desse modo, os donos de escravos britânicos foram contra a alfabetização daqueles, temendo que encontrassem ideias revolucionárias que aguçassem possíveis atos de revolta em favor da libertação (SOARES, 2002).

Com a chegada do século XVIII, houve uma mudança referente ao estilo de leitura, que ficou representado pelo deslocamento da leitura intensiva para a leitura extensiva. O leitor intensivo é caracterizado pela leitura de textos em volume limitado, os textos devem ser lidos e relidos, memorizados e recitados, conhecidos de cor. Já o leitor extensivo procura ler textos numerosos e diversos, assumindo uma atitude crítica diante do impresso sem sacralizá-lo.

No final do século XIX, surgem novos modelos de leitura em virtude do crescimento gradual da alfabetização e do uso da cultura impressa por novas classes de leitores (mulheres, crianças, operários). Com o acesso progressivo de quase todos à competência de leitura, como se institui no século XIX na Europa mais desenvolvida, a aculturação ao escrito — pela escola e fora da escola —, a fragmentação das maneiras de ler e dos mercados do livro (ou do jornal) instauram, atrás das aparências de uma cultura partilhada, uma fragmentação maior das práticas (GERALDI, 1991; SOARES, 2002).

Na história da educação brasileira, os jesuítas tiveram uma extrema importância por estruturar referenciais que constituíram a instituição escolar. A Companhia de Jesus organizou o *Ratio Studiorum*, um plano de estudos usado por quase dois séculos. Mesmo com a criação da disciplina Português, no século XIX, a prática do ensino da língua continuou no estudo da gramática da língua e leitura. No Brasil, aproximadamente até os anos 1940 do século XX, o ensino da disciplina utilizava-se de um guia de gramática e uma antologia (SANTOS, 2016).

A partir das décadas de 1950 e 1960, as portas da escola começam a se abrir para o povo:

[...] como consequência da crescente reivindicação pelas classes populares, do direito à escolarização. Democratiza-se a escola e já não são apenas os filhos-família, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores (SOARES, 2002, p. 166-167).

Isso leva à reformulação das funções e dos objetivos da escola, o que acarreta mudanças nas disciplinas escolares. Afinal, a nova clientela trazia consigo uma variedade linguística não estudada na escola. Portanto, a democratização do acesso à educação então iniciada, “ainda que falsa”, como aponta Geraldi (1991, p. 115), trouxe, em seu bojo, uma clientela diferente e multiplicada.

Os avanços da Teoria da Literatura e da Linguística nos anos 1970 influenciaram muito o ensino da língua e da literatura, além das ciências humanas no Brasil estarem fortemente influenciadas pelo paradigma metodológico do estruturalismo. Essa nova tendência metodológica influenciou o ensino da língua materna, levando-o à prática dos exercícios estruturais e às análises para a identificação dos elementos da comunicação (código-canal-emissor-receptor).

O ensino da língua materna passou a incorporar atividades de interação com os diversos tipos de textos produzidos. A Linguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do Discurso chegavam ao final dos anos 1980 e nos anos 1990 à escola e ao ensino da língua materna. A partir desses estudos, a disciplina curricular “Português” foi sendo repensada, propondo-se uma significativa reformulação de suas bases teóricas e metodológicas.

Nos anos de 1997 e 1998, surgem os PCNs, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e divulgados nas escolas brasileiras, que mantêm a visão sobre o ensino de língua, deixa claro que é função da escola viabilizar o acesso do aluno ao mundo de textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia (BRASIL, 1997, 1998).

Ainda na maioria das escolas, é possível perceber um ensino de leitura e escrita tradicional, baseado somente na gramática normativa/prescritiva e contextos históricos literários. Dessa maneira, o ensino torna-se fragmentado, fragilizando a aprendizagem dos alunos, com conteúdos meramente repetitivos. Um ensino de gramática e produção textual trabalhado de forma errônea.

Antunes (2003, p. 23) salienta que: “As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros.” Nesse contexto, surge a importância de quebrar paradigmas ainda existentes no ensino do Português, que repercute até

os dias atuais. O ensino de leitura e escrita tradicional, realizado por meio de classificação gramatical de frases soltas e leitura superficial de textos, está sendo ineficaz, pois, os alunos apresentam dificuldades em se expressar linguisticamente, seja por meio da escrita ou oralmente.

Cabe também destacar a importância dos recursos tecnológicos no ensino de leitura e escrita, visto que a tecnologia tem incorporado inovações à sociedade contemporânea, e as crianças estão cada vez mais inseridas nesse meio. Segundo Antunes (2003, p. 108), “A mudança no ensino de português não está nas metodologias ou nas técnicas usada. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares”.

Para Marcuschi (2004), os gêneros virtuais que estão sendo utilizados como forma de conhecimento é o nome dado às novas modalidades de gêneros textuais surgidas com o advento da *internet*, dentro do hipertexto. Eles possibilitam, entre outras coisas, a comunicação entre pessoas, caracterizada basicamente pela centralidade da escrita e pela multiplicidade de semioses: imagens, sons, texto escrito. Nesse sentido, faz-se necessário trabalhar com esse novo perfil profissional, para que, assim, o ensino e aprendizagem seja mais significativo tanto para o educador quanto para o educando.

É importante ressaltar o ensino de leitura e escrita dentro da perspectiva da interdisciplinaridade, pois as discussões sobre a organização do currículo nas escolas tem se intensificado nas últimas décadas, chegando-se à percepção de que o ensino fragmentado e descontextualizado não consegue mais atender a todas as demandas da sociedade atual. Em relação a essa constatação, Barbosa (2005, p. 111) coloca que:

A interdisciplinaridade é condição epistemológica da pós-modernidade, e a interculturalidade, a condição política da democracia. A aliança entre essas duas condições basilares da vida, contemporâneas às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade possibilita um trabalho pedagógico voltado para a integração dos conhecimentos, para além das disciplinas e da hierarquização do saber que, muitas vezes, não dá conta de explicar os fenômenos em sua totalidade. Segundo os PCNs (BRASIL, 2002, p. 88):

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.

O trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar pressupõe uma abertura ao diálogo entre as áreas do conhecimento e uma percepção que ultrapasse a compartimentação do ensino em unidades disciplinares, mas que alcance a compreensão de um ensino voltado para a contribuição de todas as áreas na formação do conhecimento escolar.

Os professores devem ensinar os seus alunos a pensar e a questionar, deixando-os livres para refletirem sobre a sua realidade, bem como sentirem desejo pela mudança no ensino. Esse professor vai proporcionar um ensino de leitura e escrita que se fundamenta em várias atividades discursivas lúdicas e interativas para o desenvolvimento linguístico do educando.

3.2 Algumas legislações brasileiras

A Constituição Federal de 1988 assegurou a todo cidadão brasileiro direitos sociais. Em seu artigo 6º, dispõe a respeito desses direitos de modo a evidenciar como tal: “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 1).

Como garantia de um ensino a todos, o artigo 205 destaca sobre a responsabilidade do Estado e família, em que o primeiro assume o papel de provedor da educação pública:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Observa-se que a educação tem um papel essencial dentro da sociedade. Por isso, como forma de ampará-la, a Constituição foi criada para oferecer e dar oportunidades a todos sem distinção de cor, raça ou classe social. Dentro dessas

perspectivas, o artigo 210 enfatiza a língua portuguesa que deve ser estendido aos povos indígenas, sem desvalorizar sua língua materna.

Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 1).

Percebe-se a valorização da disciplina língua portuguesa no currículo das escolas brasileiras, os alunos têm a oportunidade de se aprofundarem e conhecerem sobre essa língua em diversos assuntos como na leitura, escrita e regras gramaticais, mas sempre valorizando suas origens, como é o caso dos povos indígenas e os demais povos existentes no nosso país (SANTOS, 2016).

Viu-se o quão importante foi a criação da Constituição Federal, pois, a partir dela, surgiram outros documentos que iriam ajudar e orientar o ensino nas escolas do Brasil. A partir dela surgiu a LDB – Lei nº 9.394/96, que foi constituída após o regime militar; logo, veio a redemocratização política brasileira que culmina com a nova Constituição. A Constituição, em seu artigo 214, estabelece que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, p. 1).

Observa-se que surgiu a necessidade de criar uma lei específica para regulamentar o sistema educacional brasileiro, com base nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde o nível básico até o superior; sendo ela a mais importante lei brasileira no que se refere à educação. Criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

A LDB – Lei nº 9.394/96, em seu artigo 1º, relata a respeito dos princípios da educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 1).

A educação se faz presente nos mais diversos momentos da vida do ser humano, desde o ambiente familiar até nos espaços sociais, e a educação escolar está nesse contexto, pois tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Em se tratando da leitura e da escrita, A LDB/96 trouxe uma ressalva quanto à disciplina de Língua Portuguesa no que diz respeito ao currículo escolar:

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996, p. 1).

Assim como a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 também destacou a importância do ensino desta língua para os povos indígenas, no art. 32 § 3º: “O Ensino Fundamental regular será ministrado em leitura e escrita, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1996, p. 1).

Para atender às necessidades da educação, surge o PNE, com a LDB/96, sendo o seu primeiro ano vigente a partir de 1997. O plano constitui a verdadeira mudança para a construção do que a legislação chama de Sistema Nacional de Educação, que deve ser articulado e integrado em todos os níveis da administração pública e educacional. Ele nasce na Conferência Nacional de Educação (CONAE),

que acontece em nível local (município) regional (estados) e nacional (Brasília), esta última etapa é a que enseja a construção do PNE.

Atualmente, o plano é um importante instrumento de política educacional na busca pelo caminho e consolidação sistêmica da educação. No entanto, algumas das metas aprovadas no plano atual, que tinha curto prazo de execução, não foram cumpridas. Indica-se que uma das razões que levaram ao não cumprimento das metas foi “a trajetória do planejamento e das políticas educacionais no Brasil que vem sendo marcadas por políticas governamentais, em detrimento de políticas de Estado” (DOURADO, 2011, p. 50).

A educação, como já visto, passa por constantes mudanças. É dentro desse cenário que a BNCC surge. De acordo com Macedo (2014), a necessidade de uma base comum para os currículos, em nível nacional, não é recente. Como consta no próprio documento, homologado em dezembro de 2017, a criação da BNCC já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB e como estratégia para o alcance de algumas metas do PNE/2014. Sendo assim, trata-se de um documento que tem como objetivo nortear o que deve ser ensinado — nele denominado de aprendizagens essenciais — nas escolas de todo o Brasil, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

No documento da BNCC, são definidas competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, por meio das aprendizagens essenciais. Competência é, pois, a mobilização de conhecimentos “(conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2017, p. 8).

Em se tratando do ensino de leitura e escrita, a BNCC traz uma proposta de ensino de linguagem cuja centralidade é o texto:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Observa-se que, desde sempre, o papel da educação foi o de transformar a sociedade, formando, assim, cidadãos críticos e capazes de lutar por seus direitos,

assegurados por leis e políticas públicas, e a leitura e escrita entra dentro desse contexto, aos poucos conquistou o seu espaço na educação brasileira, e com o passar dos anos foi amparada por documentos legais que se ampliam e fortalecem a cada século.

No capítulo a seguir, serão abordadas as principais políticas públicas de educação voltadas para o ensino da leitura e escrita no Brasil e Maranhão e as suas contribuições para melhorar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos nas escolas públicas.

4 AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO VOLTADAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL E NO MARANHÃO

As últimas décadas representaram tempos de intensas mudanças na educação brasileira, inclusive no processo de alfabetização. Antes, a criança entrava na escola aos sete anos de idade, cursando já a primeira série, e tinha nos dois primeiros anos de estudo o foco na aquisição da leitura e escrita. Apresentava como características a soletração de letras e sílabas e o foco na oralidade, representados pelas cartas de ABC e pelos ditados de palavras. A partir da década de 1990, em especial a partir da LDB 9394/96, a presença de crianças em creches e pré-escolas aumentou consideravelmente e posteriormente passou a se tornar obrigatória, sendo as creches oferecidas para estudantes de zero a três anos e a pré-escola para aqueles de 04 e cinco anos (LDB, 1996).

O Ensino Fundamental antes era de oito anos, passou a ser de nove anos, o que culminou na entrada das crianças nessa etapa do ensino de forma antecipada, aos seis anos de idade. O MEC, ao retratar o Ensino Fundamental de nove anos, cita o seguinte:

[...] podemos ver o Ensino Fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. (BRASIL 2007, p. 27).

Em consonância com tais deliberações, o PNE em sua meta 5 determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento, e não apenas memorizar ou fazer repetições como eram ensinados anteriormente (SANTOS, 2016).

Durante muito tempo, foram usados para alfabetizar crianças os métodos sintéticos e analíticos (métodos utilizados para a oralização e a escrita, em

detrimento da compreensão do texto). Mas, com o passar dos anos, esses métodos passaram a ser questionados e uma nova forma de alfabetizar começou a ganhar força, principalmente com a chegada do construtivismo, que mesmo não sendo entendido inicialmente de forma correta por alguns educadores, trouxe um novo rumo à educação.

Soares (2004, p. 98) cita a importância do construtivismo da seguinte forma:

[...] trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita.

A criança passava a ser compreendida como um ser pensante e, como tal, não podia ser limitada a decorar palavras como se estas fossem desprovidas de significados. Daí a necessidade de se pensar uma forma de alfabetizar os alunos de maneira que eles não somente decodifiquem as letras, sílabas e palavras, mas que entendam o que elas representam, o que elas notam.

No início do XXI, observa-se a construção de um novo perfil do professor, a implantação de programas desenvolvidos pelas Secretarias de Educação a nível municipal e estadual, assim como por parte do Ministério da Educação. A seguir, serão citados alguns desses programas que foram criados e as suas aplicabilidades para a educação brasileira e maranhense.

- **Pró-Formação (1997-2004)**

Direcionado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e orientado pela Secretaria de Educação à Distância (SEED). Marca início das políticas para a formação docente com ênfase na alfabetização e prática pedagógica.

- **PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001)**

Buscava, dentro de seu objetivo principal, trabalhar a didática presente em sala de aula junto aos professores responsáveis pelo processo de alfabetização,

abrangendo tanto a educação de crianças quanto a EJA. Traz a concepção de letramento, buscando despertar o questionamento dos docentes a respeito das práticas mais tradicionais adotadas em sala de aula, apontando, em alguns aspectos, sua ineficiência (SANTOS, 2016).

O curso foi estruturado em dez unidades, sendo elas: a) para organizar o trabalho pedagógico, b) o que temos de igual é o fato de sermos diferentes, c) o próprio nome e os nomes próprios, d) listas, listas e mais listas, e) textos que se sabe de cor, f) aprender a linguagem que se escreve, g) revisar para aprender a escrever, h) revendo textos bem escritos, i) o que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais, e j) sistematizando a aprendizagem. Cada uma delas trabalha questões que o Guia e seus organizadores consideram importantes para que um bom processo de alfabetização se concretize.

Esse programa foi lançado pelo Governo Federal no ano de 2001, em parceria como MEC e outras entidades governamentais e não governamentais, na formação continuada de professores alfabetizadores, visto a inegável:

[...] necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos, a muitas mãos e em diferentes países e que representou uma mudança de paradigma na alfabetização (BRASIL, 2001, p. 5).

Sendo direcionado essencialmente aos professores que alfabetizavam crianças, jovens e adultos, mas também aberto para outros profissionais da educação que demonstram interesse pelo processo de ensino e aprendizagem nesse período em específico, o curso anual possuía carga horária total de 160 horas, tendo seu material didático apoiado em textos escritos e em vídeos. A avaliação dos profissionais dava-se por meio de trabalhos e produções de textos, analisadas pelos coordenadores de cada curso para que, então, lhe fossem gerados certificados que os capacitava dentro do programa.

- **Pró-Infantil (2005)**

Dirigido à formação continuada dos professores de Educação Infantil em nível médio, por meio de tutorias e supervisionado pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Oferecido aos profissionais que atuavam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas, municipais e estaduais e da rede privada, sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas ou confessionais conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil (SANTOS, 2016).

- **Programa de alfabetização – Alfa e Beto (2006)**

O programa de alfabetização “Alfa e Beto”, criado no ano de 2006, foi produzido por um instituto não governamental, sem fins econômicos, e destinou-se à alfabetização de crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, podendo, também, ser usado com êxito para alfabetização de crianças defasada.

O programa baseou-se no método fônico e na teoria cognitiva da leitura, segundo a qual, para aprender a ler e escrever, é preciso dominar o princípio alfabético e decodificar palavras. Além disso, ele disponibilizava de instrumentos de monitoramento do trabalho do professor e da avaliação do aluno.

O objetivo principal do Programa Alfa e Beto de Alfabetização era garantir que todos os alunos estivessem plenamente alfabetizados ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental. Isto é, que todos os estudantes não só aprendessem a ler como também que dominassem o nível básico de fluência em leitura e escrita, o que aumentava as suas chances de avançar com sucesso na escola.

- **Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem (2008-2012)**

Programa de formação continuada lançado em 2006, direcionado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em exercício nas escolas públicas, realizado pelo MEC, universidades parceiras e com adesão dos estados e municípios, funcionando-se assim, de forma semipresencial. Desse modo, tem como objetivo,

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012, p. 7).

Seu desenvolvimento fica por conta da atuação do Professor cursista junto ao Coordenador Geral do Programa, Formador, Coordenador Administrativo do Programa, Orientador de Estudos, que são os responsáveis pela execução das políticas de ações dos Estados (BRASIL, 2012).

O programa era realizado a partir de cinco etapas, são elas: a) apresentação do programa; b) seleção dos orientadores de estudos; c) adesão; d) formação dos orientadores de estudos e e) formação dos cursistas. Sob essa ótica, todo o material foi elaborado por dez universidades e dividia-se em dois volumes, sendo o primeiro “Alfabetização e linguagem” e o segundo “Matemática”, contendo cada um deles oito fascículos.

• **PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (2015)**

O PNAIC, sendo o atual Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa de 2015, baseado na LDB e disposto pela Lei nº 12.801/2013, é um programa de formação continuada, no qual são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, atuando dentro do contexto da política educacional, e trazendo novas concepções, sendo algumas iguais e outras divergentes das versões anteriores aos demais programas de alfabetização.

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2015, p. 10).

Como o programa afirma a sua meta principal é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, de forma igualitária, e para isso ele foi dividido em

quatro eixos de implantação dirigidos aos profissionais desta área de educação, são eles: 1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; e 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015).

Busca-se trabalhar do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, que são as “séries alfabetizadoras” conforme destaca o programa, de forma interdisciplinar, ou seja, não se restringe à perspectiva de alfabetizar somente na disciplina de Língua Portuguesa, particularmente quanto às práticas de leitura e escrita, mas em todas, dentro da associação da alfabetização e letramento, visando-se a aliar o meio social dentro do ambiente escolar.

- **PMALF – Programa Mais Alfabetização (2018)**

O Programa Mais Alfabetização (PMALF), criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do MEC para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. Fundamenta-se na LDB – Lei nº 9.394/96, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Surgiu como estratégia do MEC diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

O PMALF cumpre a determinação da BNCC – Resolução nº CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando diz que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização (BRASIL, 2017), a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

- **Programa Educar Mais – Juntos no Direito de Aprender**

Entre outras ações e projetos busca implantar o Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (Simae), fortalecer os programas de formação continuada e atualizar a proposta curricular da rede municipal de ensino. A implementação do Programa conta com a parceria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Esses programas tiveram extrema importância para professores alfabetizadores nas escolas públicas do MA, dando auxílio para melhoramento em suas práticas dentro da sala de aula. Em relação a São Luís, será visto a seguir a contribuição de alguns desses programas, tendo como foco o ensino e aprendizagem dos estudantes no processo de formação.

Entre os programas citados acima, destaca-se, nas escolas públicas do cenário ludovicense, o Programa “Educar Mais”. O atual programa possui ações voltadas para a correção do IDEB de São Luís, o qual vem apresentando baixo desempenho ano após ano.

O programa “Educar Mais”, uma iniciativa da gestão do prefeito Edivaldo Holanda, busca uma política pública educacional com foco em cinco pilares desenvolvidos de forma articulada: a) sistema de avaliação; b) gestão; c) formação docente continuada; d) melhoria da infraestrutura; e) monitoramento e acompanhamento do programa.

Com esse programa, surgiu a implantação do Simae, outro pilar do programa “Educar Mais”. A Semed obteve conhecimento científico sobre cada uma das salas de aulas e, individualmente, de cada aluno. A partir da avaliação das 15 habilidades que a criança tem que apreender até os 8 anos de idade, foi possível identificar o que ainda precisa ser melhorado. São habilidades fundamentais para o desenvolvimento da trajetória educacional.

As intervenções na área pedagógica estão inseridas em um dos pilares do programa: da formação docente continuada. A formação dá condição ao professor para que ele consiga superar as dificuldades que a criança, no âmbito das habilidades, tem de aprender, um direito considerado fundamental. A literatura científica entende que se a criança é alfabetizada no tempo certo, dificilmente abandona os estudos, seguindo regularmente a sua vida escolar.

No núcleo de alfabetização, focada no primeiro ciclo, está se processando o Programa Mais Alfabetização (PMALF), do Governo Federal. Tal programa trouxe

um incentivo ao professor, que recebe uma bolsa e tem como objetivo evitar distorção série/idade.

Ressalva-se ainda o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), O PIP é parte integrante do Programa Educar Mais e também implementado na gestão do prefeito Edivaldo Holanda Júnior. O objetivo do PIP é garantir que todos os estudantes estejam lendo e escrevendo até os sete anos de idade, direito básico de aprendizagem indispensável para que continuem sua trajetória escolar com sucesso. O PIP visa o esforço conjunto para que a intervenção pedagógica nos anos iniciais alcance os resultados esperados, com todos os estudantes concluindo o 2º ano do Ensino Fundamental aptos a ler e escrever adequadamente, conforme requer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também é meta a ser alcançado pelo Plano Municipal de Educação.

Enfatiza-se, também, as contribuições do PNAIC para a cidade de São Luís, que foi um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do PNE, que estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). Em São Luís, os encontros eram realizados na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde teve início em 2013 e terminou em 2018.

Ao aderir ao PNAIC, os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participaram de uma formação com carga horária de 180 horas. A formação foi destinada aos docentes que atuaram na Pré-Escola, professores alfabetizadores, além dos coordenadores pedagógicos.

Para gerenciamento das atividades da formação continuada desse programa, os cursistas (professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos) foram cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), que foi responsável pela geração dos dados para certificação desses cursistas.

Outro programa a ser destacado é o Programa “Alfa e Beto”, que obteve bons resultados pelas escolas que o utilizaram, em práticas como leitura. Vendo os resultados satisfatórios, o governo do MA (na época em exercício a governadora Roseana Sarney) decidiu pela ampliação do apoio do Estado à adoção do programa pelas redes municipais com pior desempenho no IDEB.

No capítulo a seguir, será visto a importância da intervenção pedagógica e familiar para a construção de leitores dentro da sociedade, já que a presença dos pais na vida escolar dos alunos é tão importante quanto o acompanhamento do professor, ambos devem estar juntos para que o processo de ensino-aprendizagem do educando ocorra de forma satisfatória e integrada.

5 A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E FAMILIAR NA CONSTRUÇÃO DE FUTUROS LEITORES

A prática escolar está sujeita a condições de ordem sociopolítica que implicam distintas percepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem. O modo como os professores realizam o seu trabalho na escola tem a ver com esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente. Neste capítulo, enfocam-se algumas tendências pedagógicas e suas implicações dentro das práticas em sala de aula e a importância do papel da família para construção de futuros leitores.

5.1 As tendências pedagógicas e o ensino da leitura e da escrita

Libâneo (1990), em sua teoria, classifica as tendências pedagógicas em dois grupos, a saber: “liberais” e “progressistas”. No primeiro grupo, estão incluídas a tendência “tradicional”, a “renovada progressivista”, a “renovada não-diretiva” e a “tecnicista”; já no segundo, incluem-se a tendência “libertadora”, a “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”.

5.1.1 Tendências pedagógicas liberais

Segundo Libâneo (1990), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

A tendência liberal tradicional caracteriza-se por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral. De acordo com essa escola tradicional, o aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. Quanto aos pressupostos de

aprendizagem, a ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A criança é vista, assim, como um adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida (LIBÂNEO, 1990).

No ensino da leitura e da escrita, parte-se da concepção que considera a linguagem como expressão do pensamento. Nessa corrente linguística, preocupa-se com a organização lógica do pensamento, o que presume a necessidade de regras do bem falar e do bem escrever. Assim, nessa tendência tradicional, predomina o ensino da gramática pela gramática, com ênfase nos exercícios repetitivos e de recapitulação da matéria, exigindo uma atitude receptiva e mecânica do aluno. Os conteúdos são organizados pelo professor numa sequência lógica, e a avaliação é realizada por meio de provas escritas e exercícios para serem respondidos em casa.

A tendência liberal renovada (ou pragmatista) acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. A escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso ela deve imitar a vida. Se na tendência liberal tradicional a atividade pedagógica estava centrada no professor, na escola renovada progressista defende-se a ideia de “aprender fazendo” — logo, tinha como foco o aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social etc., levando em conta os interesses discentes (LIBÂNEO, 1990).

Como pressupostos de aprendizagem, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador. Só é retido aquilo que se incorpora à atividade do aluno por meio da descoberta pessoal, o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. No ensino da língua, essas ideias de escola novistas não trouxeram maiores consequências, pois esbarraram na prática da tendência liberal tradicional.

Na tendência liberal renovada não diretiva, acentua-se o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo o esforço deve visar a uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente.

Aprender é modificar suas próprias percepções. Apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. A retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, o que torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a auto avaliação. Trata-se de um ensino centrado no aluno, sendo o professor apenas um facilitador. No ensino da língua, tal como ocorreu com a corrente pragmatista, as ideias da escola renovada não diretiva, embora muito difundidas, encontraram, também, uma barreira na prática da tendência liberal tradicional.

A escola liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, pois, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

A partir da Reforma do Ensino, com a Lei nº 5.692/71, que implantou a escola tecnicista no Brasil, preponderaram as influências do estruturalismo linguístico e a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A língua, como diz Travaglia (1998), é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Portanto, para os estruturalistas, saber a língua é, sobretudo, dominar o código.

No ensino da leitura e da escrita, de acordo com essa concepção de linguagem, o trabalho com as estruturas linguísticas, separadas do homem no seu contexto social, é visto como possibilidade de desenvolver a expressão oral e escrita. A tendência tecnicista é, de certa forma, uma modernização da escola tradicional, e, apesar das contribuições teóricas do estruturalismo, não conseguiu superar os equívocos apresentados pelo ensino da língua centrado na gramática normativa. Em parte, esses problemas ocorreram devido às dificuldades de o professor assimilar as novas teorias sobre o ensino da língua materna.

5.1.2 Tendências pedagógicas progressistas

Segundo Libâneo (1990), a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam de modo implícito as finalidades sociopolíticas da educação.

As tendências progressistas libertadora e libertária têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e à organização de classe do oprimido. Segundo Gadotti (1988), Paulo Freire não considera o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar os seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Como pressuposto de aprendizagem, a força motivadora deve decorrer da codificação de uma situação-problema que será analisada criticamente, envolvendo o exercício da abstração, pelo qual se procura alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos. Assim, como afirma Libâneo (1990), aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Sendo assim, o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

A escola progressista libertária parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas; por isso, o saber sistematizado só terá relevância se for possível o seu uso prático. A ênfase na aprendizagem informal via grupo e a negação de toda forma de repressão visam a favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. No ensino da língua, procura-se valorizar o texto produzido pelo aluno, além da negociação de sentidos na leitura.

Conforme Libâneo (1990), a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, diferentemente da libertadora e da libertária, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e as suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Na visão da pedagogia dos conteúdos, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza no momento da síntese, isto é, quando o aluno supera a sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Após a LDB – Lei nº 9.394/96, revalorizam-se as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Um dos pontos em comum entre esses psicólogos é o fato de serem interacionistas, porque concebem o conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. De acordo com Aranha (1998), o conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

As ideias desses psicólogos interacionistas vêm ao encontro da concepção que considera a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo e das modernas teorias acerca dos estudos do texto, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Semântica Argumentativa e a Pragmática, entre outros.

A seguir, será feita uma reflexão acerca das práticas do ensino de leitura e escrita nos anos iniciais e sua importância na formação de futuros leitores.

5.2 Reflexões sobre práticas em sala de aula no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais

O que se conhece das aulas de língua portuguesa, especialmente nos anos iniciais, é um trabalho voltado muito para a gramática, apoiado em definições, classificações, exercícios mecânicos que mobilizam unicamente a memória, quase sempre desvinculado do uso real da língua. Não há uma preocupação em considerar a estrutura linguística em análise vinculada a seu contexto de uso, ou seja, não se busca discutir com o aluno a função de determinada estrutura no texto e a contribuição que ela tem a dar para a construção de seu sentido.

O resultado disso é que não tem havido uma real integração entre o trabalho com a gramática e o trabalho com a leitura (compreensão de textos), a escrita e a oralidade (produção de textos). Desse modo geral, tem havido, ainda, nas aulas de português, uma ênfase na análise puramente metalinguística de itens gramaticais considerados em frases soltas, descontextualizadas.

Observa-se, conforme Travaglia (1998), uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, em detrimento da análise e da produção de textos.

Não se está aqui desvalorizando o trabalho com a gramática na escola, já que a presença da análise gramatical é fundamental. O que se destaca é como vem sendo o tratamento dado ao ensino da gramática e o modo como ele vem sendo apresentado e explorado junto aos alunos.

Toda prática pedagógica de ensino de língua revela, de forma mais ou menos evidente, a concepção de língua que a ela subjaz. É exatamente essa concepção que delineia os contornos das diversas práticas de ensino que se desenvolvem em sala de aula. A postura do docente frente ao trabalho que desenvolve em sala de aula evidencia a concepção de língua que ele tem, e isso interfere significativamente nos conteúdos que escolhe, na metodologia que desenvolve e até no modo como avalia.

O resultado do ensino da língua depende, em grande parte, da maneira como o professor conduz a sua prática pedagógica, isto é, depende da escolha de estratégias que vai adotar, estando tudo isso ligado à concepção que ele tem de língua, mesmo que não o perceba. Qualquer tentativa de mudança no ensino de leitura e escrita na escola passa obrigatoriamente pela mudança na concepção que o professor tem de língua. Como frisa Travaglia (1996), o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.

Percebe-se, na prática corrente de ensino de leitura e escrita na maioria das escolas e em grande parte dos materiais didáticos, uma concepção de língua que a reduz a simples mecanismo de expressão do pensamento e/ou a um código, um instrumento para a comunicação, o que resulta em um ensino considerado reducionista, uma vez que se concebe a língua como fenômeno suficiente em si, independentemente de qualquer fator externo.

Nesse aspecto, fica evidente que o ensino de leitura e escrita deve favorecer a democratização das relações sociais e, por isso, deve-se superar o ensino tradicional da língua excludente e preconceituoso. As aulas de Língua Portuguesa, como argumenta Bagno (2002), devem estimular o conhecimento das diversas variedades linguísticas e se transformar em um espaço de reflexão e de pesquisa sobre a multiplicidade de formas e usos.

Ao trabalhar com o texto em sala de aula, o professor deve considerar a importância da leitura e escrita para os alunos como possibilidade de ultrapassar fronteiras e favorecer também o desenvolvimento da escrita tanto na forma como no

conteúdo, ampliando os graus de letramento e contribuindo para a formação do cidadão. O letramento, como destaca Rojo (2010), deve estar inserido em um contexto que tem sentido para a vida do aluno e que faça parte de suas práticas sociais locais ou globais. Os professores também precisam estar inseridos nesse contexto de letramento, para que possam mudar a sua prática em sala de aula.

Entende-se, dessa forma, que as aulas de Língua Portuguesa devem priorizar, como mostra Rojo (2010), atividades de leitura e interpretação de textos em que os sujeitos se veem na construção de conhecimentos a partir do contato com as mais diversas linguagens, havendo a estimulação de situações de conflito sem a necessidade de aulas exaustivas de metalinguagem técnica.

Geraldi (2012, p. 42), compartilhando a concepção da linguística da enunciação, explica que “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”. Desse modo, o professor deve propiciar o domínio do dialeto padrão, sem, contudo, depreciar a forma de falar dos alunos e de sua família.

Cabe ao professor fazer uma análise de sua própria prática, refletindo sobre suas crenças, revisando seus conceitos e considerando as necessidades e os interesses dos alunos. Para isso, entende-se que a formação continuada seria um caminho, além da própria mudança de postura do professor que deve ser a de um investigador constante e que deve deixar de se pensar como detentor único do conhecimento em detrimento dos saberes dos alunos.

A preocupação com a formação libertadora dos alunos é uma exigência da escola, hoje, na perspectiva dos multiletramentos em que a interação é a base de tudo. Nesse sentido, compreende-se o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, sob a ótica da multimodalidade, um espaço estratégico de transformação social favorecido pelo diálogo e pela reflexão crítica.

A seguir, será frisada a importância da família no processo de formação do aluno e como ajuda no desenvolvimento na construção de futuros leitores, uma vez que a primeira educação parte de casa e o acompanhamento familiar na escola é fundamental para que se tenham bons resultados.

5.3 O papel da família na formação de leitores

A leitura está presente em todos os ambientes da nossa sociedade, sendo que, por meio dela, o indivíduo pode ampliar o seu conhecimento, aperfeiçoar a escrita, o vocabulário, entre outros aspectos que levam à reflexão e à formação do senso crítico. Dessa maneira, é importante entender que a leitura vai além da decifração do código escrito. Conforme Raimundo (2007, p. 108):

[...] a leitura passa a ser vista como um suporte propício para o dialogismo entre autor e leitor, revelando uma nova visão extremamente rica, abrindo espaço para a subjetividade para a expansão da criatividade, incentivando a leitura coletiva e, conseqüentemente, a interação entre os homens.

Quando não é estimulada a leitura no ambiente familiar, acaba sendo vista, muitas vezes, como algo que não é de interesse do indivíduo, já que acontece apenas em lugares rígidos e de forma obrigatória. No entanto, se o estímulo à leitura deve acontecer no ambiente informal, principalmente no lar, é mais provável que o leitor tenha facilidade na compreensão de textos. Segundo Vieira (2004, p. 6):

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar à escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade.

A família é de grande importância no processo da leitura, já que a criança entra em contato com ela antes mesmo de entrar na escola, através de histórias, ilustrações, e outras fontes que permita entrar no mundo da leitura, além do mais, os conhecimentos adquiridos no ambiente familiar são levados, na maioria das vezes, para toda a vida. De acordo com Vieira (2004, p. 4):

Sendo, portanto, uma miniatura da sociedade, a família se fortalece e como espaço privado de vivência, e é nesse interior do novo modelo familiar que o gosto pela leitura se intensifica. O gosto pela leitura se constitui em atividade adequada a esse contexto de privacidade doméstica.

Muitas vezes, a leitura é vista como algo sem interesse que acontece de forma obrigatória, somente em lugares rígidos, como a escola. De acordo com Raimundo (2007, p. 111):

Dentro do seio familiar a leitura é mais leve, prazerosa, criando um vínculo maior entre pais e filhos, num primeiro momento com a observação das ilustrações dos livros lidos pelos pais, com a audição de cantigas de ninar, de histórias para dormir, até que a criança se sinta com vontade de retribuir e contar ou ler suas próprias histórias.

Ao estimular a leitura no ambiente familiar, simultaneamente, os níveis de leitura (sensorial, emocional e racional) se encontram presentes, principalmente a leitura sensorial. Acerca disso, consoante Vieira (2004, p. 3):

O nível sensorial é muito rico para ser explorado no contexto familiar, desde a gestação do bebê, a mãe ao embalar a criança com canções de ninar já estimula o gosto pela leitura. Porque a leitura não é somente o impresso, mas a música, os desenhos todos são modos de leituras que podem ser trabalhadas em família no aconchego do lar.

Quando a leitura sensorial é desenvolvida no ambiente informal, neste caso, no lar, a criança começa a se interessar pela leitura e dessa maneira, os outros níveis de leitura (emocional e racional), aos poucos, vão sendo desenvolvidos. Segundo Vieira (2004), ao ser desenvolvida a leitura sensorial no âmbito familiar, é desenvolvida também a leitura emocional, quando os familiares realizam leituras para as crianças e com isso, facilita o caminho para o aprendizado da leitura.

A leitura, quando iniciada no ambiente familiar pode fazer com que o leitor tenha mais facilidade em compreender textos, havendo uma compreensão de mundo melhor. Segundo Raimundo (2007, p. 112), “O leitor que teve contato com a leitura desde cedo dentro de sua casa é diferenciado ao saber reconhecer os signos com maior facilidade que um aluno que teve seu primeiro contato ao entrar na escola.”.

Há várias formas da leitura se fazer presente no âmbito familiar, por exemplo, na contação de histórias, no momento do sono, até no incentivo dos filhos a contarem histórias em casa. Caso a criança seja educada em um ambiente em que a leitura é privilegiada pelos pais, maior a chance de criar o gosto pela leitura, caso contrário, será preciso criar alternativas para estimular a leitura para a criança. De acordo com Vieira (2004, p. 5):

Os pais podem iniciar contando histórias para os filhos dormirem, presentear as crianças com livros, incentivar os filhos a contarem histórias em casa, assim haverá sempre uma troca de conhecimentos e cria-se um estímulo para que as crianças, adolescentes e jovens tenham realmente

prazer pela leitura, pois não adianta crianças crescerem ao redor de livros e odiarem a leitura.

Os estímulos dos pais e a convivência com materiais de leitura no ambiente familiar permitem que o indivíduo construa o gosto pela leitura, através da leitura de jornais, do livro de receitas que a mãe utiliza, entre outros. Ao estimular e oportunizar a interação entre o texto e o leitor em formação, a leitura passará a ser ferramenta para o conhecimento de mundo, tanto o da imaginação quanto o de inclusão social.

Os primeiros contatos com a leitura e escrita marcam a criança a tal ponto que elas se entusiasma a aprender e ler e escrever para poderem fazer suas próprias escolhas de leitura. O contato com o livro com ilustrações coloridas, por exemplo, pode agradar mais do que os livros que não possuem ilustrações e com isso. Na ótica de Martins (1988, p. 43):

Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas.

A formação do leitor deve se iniciar no ambiente familiar, e por ser um processo que ocorre ao longo prazo, conta com mediadores, por exemplo, professores em ambientes específicos. Dessa maneira, ao depender do ambiente, a leitura tem utilização diversificada. Consoante Vieira (2004, p. 4):

Utilizamos a leitura em vários locais e com diversas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. A leitura em casa está ligada ao lazer enquanto em outros ambientes formais e estruturalmente rígidos, ela é utilizada como meio de acesso à informação e formação de uma nova visão de mundo.

Há vários fatores que interferem negativamente no processo da leitura, principalmente o pouco ou nenhum contato com ela, sendo que esta pode se manifestar através de desenhos, músicas ou até mesmo pelas imagens visuais encontradas no cinema, vídeo etc. A leitura não é apenas decifração de signos do alfabeto, deve fazer sentido ao leitor, provocando no indivíduo o entendimento de

significados e ser colocada em prática no mundo em que este está inserido. Segundo Vieira (2004, p. 2):

A aprendizagem da leitura está intimamente relacionada ao processo de formação geral de um indivíduo e à sua capacitação para as práticas sociais, tais como: a atuação política, econômica e cultural, além do convívio em sociedade, seja na família, nas relações de trabalho dentre outros espaços ligados à vida do cidadão.

A prática da leitura é importante para a formação do indivíduo e para uma representação social, devendo fazer parte da vida de todos para que seja possível a interpretação de mundo, além do mais, deve ser realizada com prazer para despertar o interesse por ler cada vez mais.

A escola, depois da família, possui papel relevante como mediador entre o aluno e a leitura, devendo continuar, ampliar e sistematizar o processo iniciado no ambiente familiar na formação do gosto pela leitura.

O professor também assume papel importante nesse processo através do incentivo à leitura dentro e até mesmo fora da sala de aula. Com isso, a família e a escola devem se conscientizar que a leitura é um processo contínuo que precisa iniciar na educação informal (no lar) e se prorrogar por toda a vida.

A seguir, será apresentado o resultado da pesquisa feita com alunos e professores do 3º e 4º ano, analisando-se atentamente cada resposta dos sujeitos participantes da pesquisa, que se envolveram de forma muito satisfatória sempre com o intuito de colaborar para o resultado deste trabalho.

6 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS

Esta seção decorre da análise dos dados coletados com base nas informações provenientes do estudo de caso realizado com os professores e estudantes do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar a prática do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais ministrado por pedagogos em uma escola pública de São Luís-MA, levando em consideração as implicações dessa prática na formação de leitores no processo de ensino e aprendizagem.

6.1 O que dizem os professores e o que foi observado

Utilizou-se a técnica de observação a fim de coletar dados relevantes para a pesquisa. Teve-se como orientação um roteiro de observação, no intuito de compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas nas atividades de leitura e escrita nos processos de formação de leitores. De acordo com Freire (1992), essa ética é de suma importância para a formação do futuro pedagogo, e por meio dela, pode-se chegasse a diferentes percepções.

Em outros termos, para Freire (1992, p.14):

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica.

Foram dois os participantes do estudo, denominados, aqui, P1 e P2, em que o primeiro leciona na turma de 3º ano e o segundo, na do 4º dos anos iniciais da UEB Prof. Rubem Teixeira Goulart — campo da pesquisa. Dessa maneira, foram observadas algumas aulas dos professores participantes, nas quais se teve como guia questionamentos elaborados pela própria pesquisadora. O roteiro era composto por dez questões, o que auxiliou bastante a análise dos dados.

No primeiro momento, analisou-se se os educandos se envolviam nas atividades de leitura e escrita feitas pelos professores. Percebeu-se que os alunos sempre participam desse momento, e os professores davam oportunidades para que houvesse essa interação.

Adiante, observou-se se os alunos conseguiam desenvolver as atividades de leitura e produção textual na sala de aula. Sobre isso, notou-se que a maioria dos alunos não apresentava dificuldades, mas ainda existiam alguns discentes que não conseguiam acompanhar por não saberem ler. Outro fato observado foi que alguns educandos apresentavam dificuldade na escrita, principalmente na parte ortográfica e pontuação.

Seguindo o roteiro, constatou-se que, tanto na sala de P1 quanto na de P2, não possuem um cantinho de leitura, o que não deixa visível aos alunos livros para que se pratiquem leituras dentro da sala de aula, o que poderia estimular e ajudar bastante na formação desses educandos.

Dando continuidade ao momento, observou-se como o professor utiliza o livro didático para trabalhar a leitura e a escrita dos alunos. Os docentes geralmente fazem as leituras dos textos em voz alta, em grupos, duplas ou individual; e ao final, fazem perguntas relacionadas ao texto lido para observar a compreensão da turma. Sobre as atividades desenvolvidas, o professor P1 geralmente faz atividade no quadro sobre o texto trabalhado; já o P2 busca por atividades que envolvam toda a turma, como dramatização, trabalhos em grupo etc. Ainda acerca do livro didático, percebeu-se um material com conteúdo um pouco cansativo, o que prejudica na prática de leituras agradáveis.

Com relação às atividades fora da sala de aula que envolvam leitura e escrita, observou-se que o P1 não costuma levar os educandos para nenhum lugar, desenvolve as suas atividades dentro da sala de aula, visto que a considera mais confortável para tanto. Já o P2 leva os seus alunos uma vez ao mês à biblioteca da escola, porém essa atividade é bem rápida, pois o ambiente é quente e pequeno, que não comporta todos os alunos — o que dificulta a atividade.

A respeito da metodologia aplicada pelos professores em sala de aula, observou-se um esforço por partes deles de sempre incentivarem os seus alunos à prática de leitura, porém é cabível destacar que são necessárias práticas inovadoras e diferenciadas para que as aulas de leitura e escrita tornem-se um pouco mais dinâmicas e atraentes para os estudantes, sem que vejam os textos e os livros como algo chato ou mesmo obrigatório.

Para finalizar a observação, procurou-se observar se os professores utilizavam recursos tecnológicos para trabalhar a leitura e a construção de textos.

Observou-se que o P1 não utiliza nenhum recurso além do livro didático, por não saber dominar tais recursos; já o P2, às vezes, utiliza *notebook*, *datashow*.

Segundo Gil (1999), a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, pois é a partir dela que é possível delinear as etapas de um estudo: formular o problema, construir a hipótese, definir variáveis, coletar dados etc. Assim, foram feitas as observações, contando-se com a colaboração dos professores que, de bom grado, aceitaram participar da pesquisa e abriram espaço em suas salas para que se fizessem anotações acerca de suas aulas.

6.1.1 Professora P1

Inicialmente, perguntou-se o nível de formação, idade e tempo de docência. O professor tem em média 40 anos de idade e possui nível superior completo. Formado em Pedagogia, também cursando especialização, e quanto ao tempo de magistério, tem vinte e dois anos lecionando.

Logo após, foi feita a seguinte pergunta: “Como as atividades de leitura e escrita se processam em suas aulas?”. O docente respondeu: “Diariamente, através da leitura deleite (perguntando) o que entenderam da história para desenvolver oralidade e letramento.” (P1, informação verbal)².

Em seguida, perguntou-se: “Qual tipo de leitura que mais agrada seus alunos?”, obtendo-se a resposta: “Contos, fábulas, parlendas, leitura que tenham personagens.” (P1, informação verbal).

Depois, foi perguntado: “Você costuma levar seus alunos a biblioteca para fazer atividade de leitura e produção textual? Com qual frequência?”, adquirindo-se como resposta: “Não vamos, porque a escola não tem estrutura e a sala é mais confortável. A biblioteca é quente e pequena, desfavorecendo o momento.” (P1, informação verbal).

Ademais, indagou-se: “Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos no momento da leitura e na construção de textos?”. O professor respondeu o seguinte: “A maior questão é do letramento, pois não tem a cultura do letramento em casa, apresenta dificuldade de concentração.” (P1, informação verbal).

² Informação fornecida pelo entrevistado no dia 11 de outubro de 2019.

Dando continuidade, indagou-se: “Qual sua contribuição, como educador, para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita dos seus alunos?”. Assim, um dos entrevistados respondeu: “Procuro sempre trabalhar a leitura, interpretação e compreensão do texto, e a produção textual para compreender o que a criança entende por começo, meio e fim.” (P1, informação verbal).

Em seguida, foi perguntado: “Você já levou seus alunos em alguma biblioteca da nossa cidade para atividade de leitura, se sim qual foi?” E como os alunos reagiram com essa atividade fora da sala de aula?”. O entrevistado disse o que se segue: “Nunca fomos.” (P1, informação verbal).

Na sequência, perguntou-se: “O material que você utiliza possui que tipo de relação para a formação de futuros leitores?” A resposta foi a seguinte: “Nenhuma, os textos dos livros didáticos são imensos, o que dificulta a compreensão e a leitura, uma vez que a criança está em processo de alfabetização.” (P1, informação verbal).

Adiante, perguntou-se: “Quais são as principais dificuldades que você encontra para trabalhar a leitura e escrita no que diz respeito à formação de leitores nos anos iniciais?”:

Os livros didáticos são inadequados, uma vez que os textos são bem grandes, a escola não tem estrutura adequada, por exemplo, uma biblioteca, não existe incentivo por parte da secretaria para desenvolver um projeto de leitura. (P1, informação verbal).

Finalizando o roteiro, perguntou-se: “Você considera importante que se desenvolva o gosto pela leitura nos anos iniciais? Justifique sua resposta”:

Com certeza, acredito que deva ser trabalhado desde a educação infantil para que quando chegasse às séries iniciais não apresentasse tanta rejeição e dificuldades na leitura e escrita. (P1, informação verbal).

6.1.2 Professora P2

Da mesma forma que o P1, perguntou-se o nível de formação, idade e tempo de docência. O professor tem em média 30 anos de idade e possui nível superior completo. Formado em Pedagogia, também cursando mestrado, e quanto ao tempo de magistério, tem quinze anos lecionando.

Posteriormente, perguntou-se “Como as atividades de leitura e escrita se processam em suas aulas?”. O professor respondeu:

Por meio de leitura individual, compartilhada, roda de leitura, visita a biblioteca, leitura de imagens, algumas dramatizações, produção textual, reconto oral e escrito, dentre outros. (P2, informação verbal)³.

A seguir questionou-se: “Qual tipo de leitura que mais agrada seus alunos?”, obtendo-se como resposta: “Leitura de gibis, clássicos e outros.” (P2, informação verbal).

Em seguida, perguntou-se: “Você costuma levar seus alunos a biblioteca para fazer atividade de leitura e produção textual? Com qual frequência?”, sendo respondido: “Uma vez ao mês, a biblioteca é muito quente por isso evitamos, além de poucos livros disponíveis para a leitura.” (P2, informação verbal).

Depois, perguntou-se: “Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos no momento da leitura e na construção de textos?”. O professor disse: “Não tem dificuldades na hora da leitura, porém ainda há um pouco de dificuldades durante a organização das ideias, durante a construção ou escrita do texto.” (P2, informação verbal).

Além do mais, dando continuidade, perguntou-se: “Qual sua contribuição, como educador, para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita dos seus alunos?”, sendo respondido o seguinte: “Formar cidadãos críticos e reflexivos de sua realidade.” (P2, informação verbal).

Outra pergunta realizada foi: “Você já levou seus alunos em alguma biblioteca da nossa cidade para atividade de leitura, se sim qual foi?” E como os alunos reagiram com essa atividade fora da sala de aula?”, sendo respondida pelo professor o que se transcreve: “Não, faltam recursos financeiros para realizar tal atividade.” (P2, informação verbal).

Ademais, perguntou-se: “O material que você utiliza possui que tipo de relação para a formação de futuros leitores?”, obtendo-se como resposta:

O material didático é importante para tal fim, porém enquanto professora vou além do material oferecido pela rede de ensino. Como pesquisas realizadas em sala e fora, busco sempre revistas, jornais e livros, etc. (P2, informação verbal).

³ Informação fornecida pelo entrevistado no dia 19 de outubro de 2019.

Depois, fez-se a seguinte pergunta: “Quais são as principais dificuldades que você encontra para trabalhar a Língua Portuguesa no que diz respeito à formação de leitores nos anos iniciais?”, cuja resposta foi:

Tal dificuldade é mais presente no início do ano, quando os alunos chegam a minha sala. Uma vez que a família não estimula, ou não era uma prática frequente, a de leitura em outra escola ou série. (P2, informação verbal).

Por fim, indagou-se: “Você considera importante que se desenvolva o gosto pela leitura nos anos iniciais?”, sendo respondido o que se transcreve: “Sim, pois é nos anos iniciais, ou seja, o aluno precisa desenvolver a leitura e a escrita de forma prazerosa, e isto ocorre durante a vida toda.” (P2, informação verbal).

Conforme observado nas respostas dos entrevistados, os professores consideram importantes, para o desenvolvimento do aluno, a leitura e a escrita, e sempre trabalham essas práticas em suas aulas. Nesse sentido, insta frisar que o professor precisa se adequar às realidades do aluno, devendo buscar formas de articular a teoria com a prática e, principalmente, com as vivências do aluno e a sua realidade, como afirma Silva (2002, p. 14):

Quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem que saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem que dominar os conteúdos e suas disciplinas, para orientar a leitura, o professor tem que ser leitor, com paixão por determinados textos ou autores e ódio por outros.

Percebeu-se que o gosto de leituras dos alunos é bem diversificado, trazendo variados tipos, indo desde contos até clássicos literários, o que ajuda bastante no processo de formação desde alunos. A BNCC enfatiza a presença desses textos em sala de aula e sua importância na vida dos educandos, trazendo uma habilidade específica a ser trabalhada com eles, diz que:

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 133).

Ainda nos relatos, destacam sobre a infraestrutura da biblioteca da escola, o que não colabora para que se tenha uma atividade fora da sala de aula,

que seria interesse para o incentivo à leitura na vida dos estudantes. De acordo com os PCNs (BRASIL, 2002, p. 43):

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

Observou-se, com base nas respostas, que a prática de levar os alunos a bibliotecas tanto à da própria escola quanto a outras da cidade não é possível. Diante disso, é oportuno citar o que afirmam Pimentel, Bernardes e Santana (2007 p. 23):

A biblioteca [...] funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades.

O professor como mediador empenhando em seu papel de formar leitores para uma vida toda, e não apenas para cumprir com as normas do currículo escolar, precisa encaminhar seus alunos a utilizar a biblioteca, como uma fonte de pesquisa milenar, que independentemente do tempo ela sempre irá cooperar para agregar valor ao conhecimento individual de cada sujeito.

No que diz respeito aos livros didáticos, destaca-se sobre os textos extensos o que dificulta na alfabetização dos alunos. Cabe dizer que o livro didático assume um papel crucial na formação de leitores, por isso, como afirma Rojo (2000), na base de um bom material didático, tanto quanto na de um bom projeto de ensino-aprendizagem, estão à seleção e a organização de objetivos e conteúdos (objetos) de ensino.

Por fim, destaca-se a ausência da família na escola, onde não apresenta uma cultura de leitura em casa, o meio familiar é importantíssimo para a construção de futuros leitores, como afirma Bamberger (1991, p. 71):

Se a mãe e o pai lerem os livros dos filhos de vez em quando, isso não só incentivará a ler como também proporcionará uma base para discussão. Os pais poderão compreender melhor os próprios filhos e a significação dos livros para o seu desenvolvimento.

Portanto, o professor é o principal canal de sabedoria, aquele que ensina a forma correta do uso da língua e faz com que o educando passe a raciocinar sobre o que está sendo ensinado, a expor seus ideais e a agregar um pensamento crítico por meio da meditação pela leitura.

Em suma, por meio da entrevista com os docentes da escola pesquisada, foi possível observar que a leitura de forma planejada e aplicada adequadamente facilita a aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, porém alguns fatores influenciam para que se desenvolvam atividades diferenciadas fora da sala de aula, o que acaba prejudicando o trabalho dos docentes e, por conseguinte, dos alunos, entretanto entendem que despertar o interesse do estudante para leitura e escrita ajuda bastante no processo de formação dos educandos como futuros leitores.

6.2 As vozes dos alunos e o que foi observado

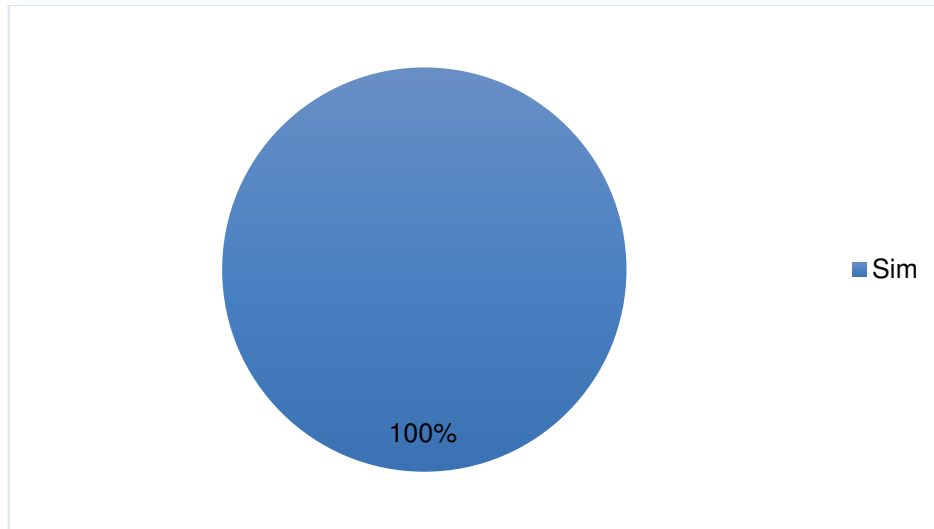
Nesta subseção, aborda-se a percepção dos educandos quanto à prática do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais ministrado por pedagogos, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário composto por 10 questões. No total, participaram dessa aplicação 28 alunos, sendo 12 do 3º ano e 16 do 4º ano.

Vale destacar que se optou por realizar a pesquisa com o 3º e o 4º anos iniciais pelo fato de que as crianças estarem em processo de alfabetização e de formação, bem como necessitarem de práticas pedagógicas eficazes para contribuir no seu desenvolvimento na condição de futuros leitores.

6.2.1 Alunos de P1

Primeiramente, questionou-se: “Você gosta de ler livros? Se sim, quais tipos mais lhe interessa?”:

Gráfico 1 – Gosto da turma do 3º ano por livros



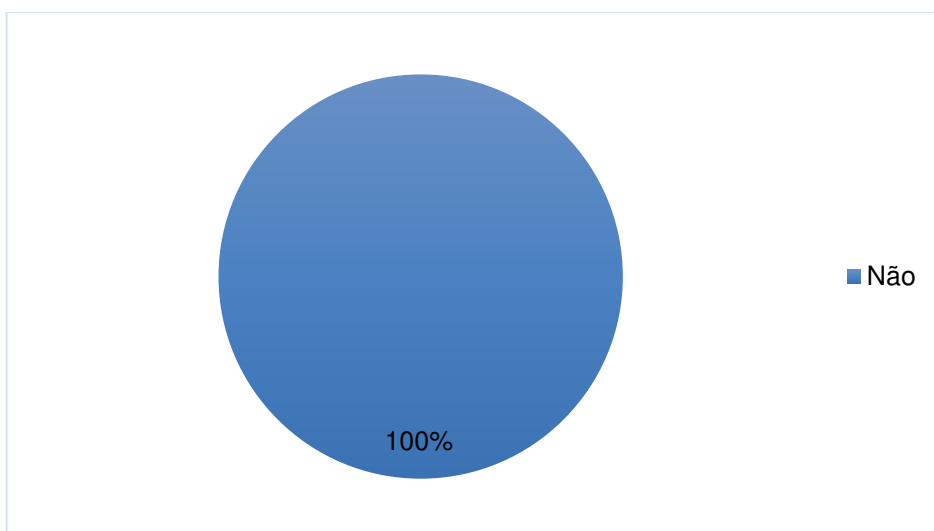
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Com base na leitura do gráfico, vê-se que 100% dos alunos responderam que gostam de ler livros. Dentre as respostas obtidas da maioria, estão as seguintes:

- “Sim, contos, poemas, histórias de quadrinhos”;
- “Sim, conto de fadas”.

Seguindo adiante, perguntou-se: “Você tem dificuldade em escrever redação quando o (a) professor (a) solicita? Se sim, qual sua maior dificuldade?”:

Gráfico 2 – Dificuldade dos alunos do 3º ano em escrever redação

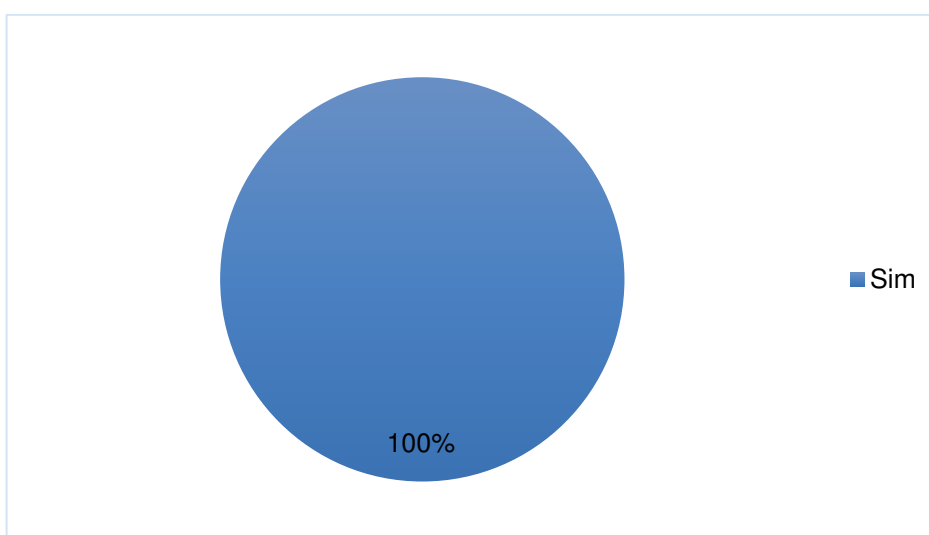


Fonte: elaborado pela autora (2019).

De acordo com a leitura do gráfico, 100% dos alunos responderam que não apresentam dificuldades, o que torna um fator positivo para as atividades de leitura e escrita nas aulas.

Posteriormente, fez-se o seguinte questionamento: “Você gosta quando o(a) professor(a) faz momentos de leitura na sala de aula e acha importante? Por quê?”:

Gráfico 3 – Gosto dos alunos do 3º ano pelos momentos de leitura em sala de aula

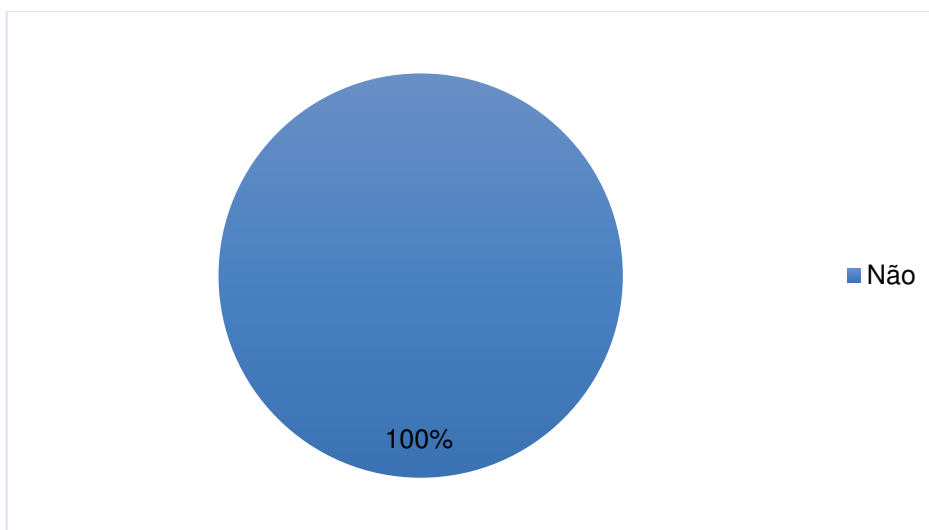


Fonte: elaborado pela autora (2019).

Com base a leitura do gráfico vê-se que 100% dos alunos gostam do momento de leitura nas aulas de leitura e escrita, dentre as justificativas acerca da importância desse momento nas aulas, os alunos responderam:

- “Sim, por que vai me ajudar futuramente”;
- “Sim, por que a gente raciocina melhor a leitura e escrita”;
- “Sim, por que aprendemos vários tipos de textos”.

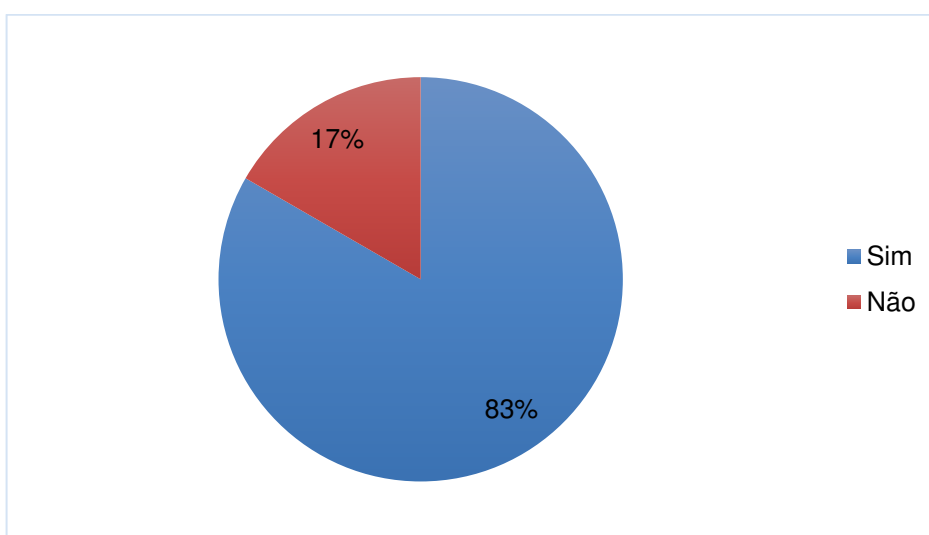
Dando continuidade, perguntou-se: “Você tem dificuldades de ler algum tipo de texto? Quais suas principais dificuldades?”:

Gráfico 4 – Dificuldades dos alunos do 3º ano de ler algum tipo de texto

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Como visto na leitura do gráfico, 100% dos alunos responderam que não têm dificuldades, sendo assim a leitura e a escrita práticas importantíssimas para o processo de ensino-aprendizagem desses educandos.

Adiante perguntou-se: “Você costuma fazer leituras fora da sala de aula em revistas, jornais ou em livros que não seja os da escola? Se sim, com qual frequência?”:

Gráfico 5 – Leituras fora da sala de aula dos alunos do 3º ano

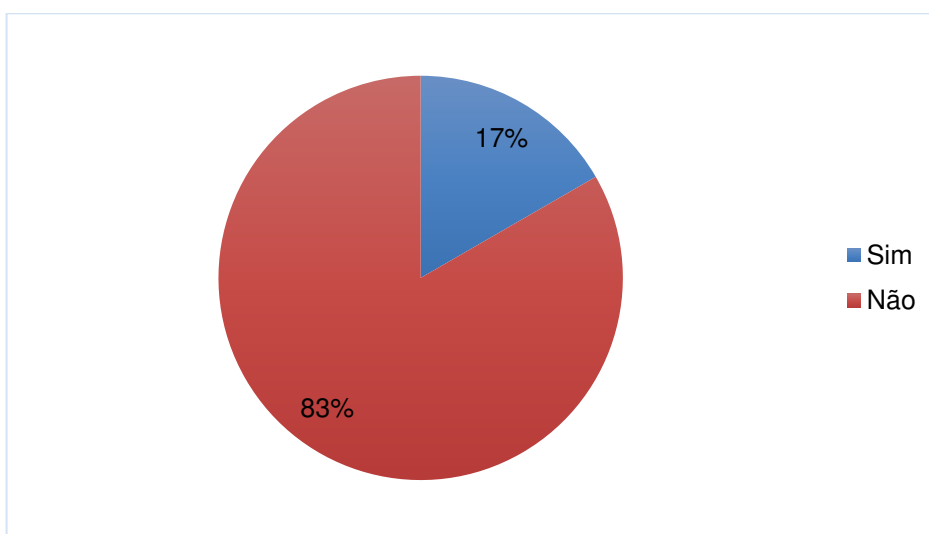
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Como analisado, 17% dos alunos fazem leituras em outros tipos de livros fora os da escola; 83% não possuem esse hábito. Sobre os alunos que responderam sim, obtiveram-se as seguintes respostas:

- “Sim, sempre leio nos finais de semana”;
- “Sim, todos os dias”.

Em seguida, perguntou-se: “Você já visitou alguma biblioteca da sua cidade para fazer leituras ou pesquisas? O que achou desse local?”:

Gráfico 6 – Visita a bibliotecas da cidade pelos alunos do 3º ano

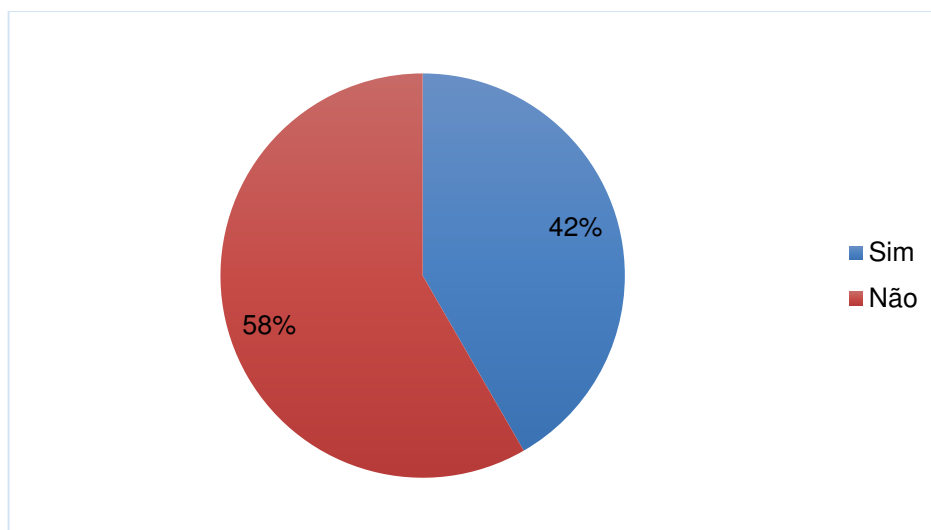


Fonte: elaborado pela autora (2019).

Constatou-se, na leitura feita pelo gráfico, que 17% já visitaram alguma biblioteca; 83% nunca visitaram. Sobre essa pergunta, obtiveram-se as seguintes respostas:

- “Sim, achei muito legal”;
- “Sim, foi muito bom”.

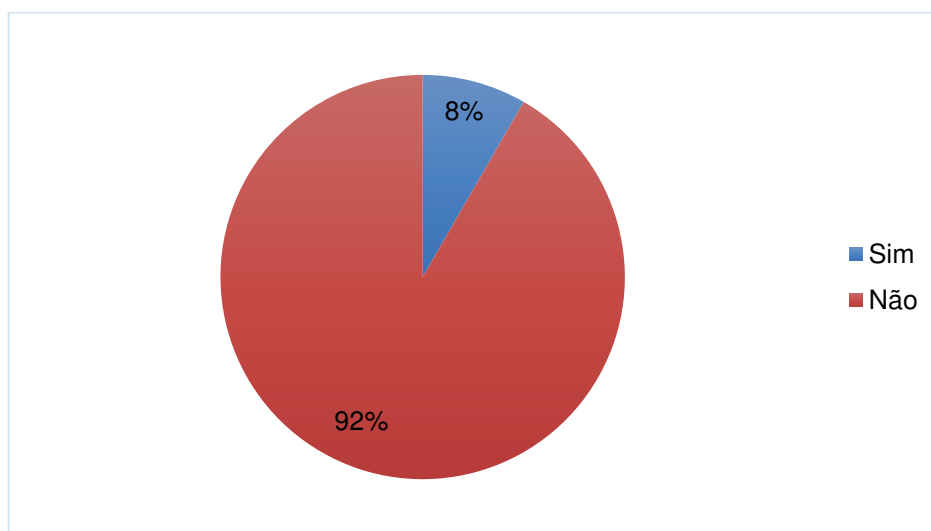
Seguindo o roteiro de perguntas, questionou-se: “Você pede para seus pais comprarem livros para ler? Se sim, quais os tipos você mais lê?”:

Gráfico 7 – Alunos do 3º ano que pedem para os pais comprarem livros

Fonte: elaborado pela autora (2019).

De acordo com os dados do gráfico, 42% afirmaram que pedem para os pais comprar livros; 58% negaram. Das respostas coletadas, foi indicada a seguinte: “Sim, geralmente peço livros como A bela adormecida, Pinóquio, A branca de neve e outros livros de contos de fadas”.

Dando continuidade, indagou-se: “Você costuma pegar livros na biblioteca da sua escola para ler em casa? Se sim, quantas vezes na semana? Se não, por que você não pega?”.

Gráfico 8 – Alunos do 3º ano que pegam livros na biblioteca na escola

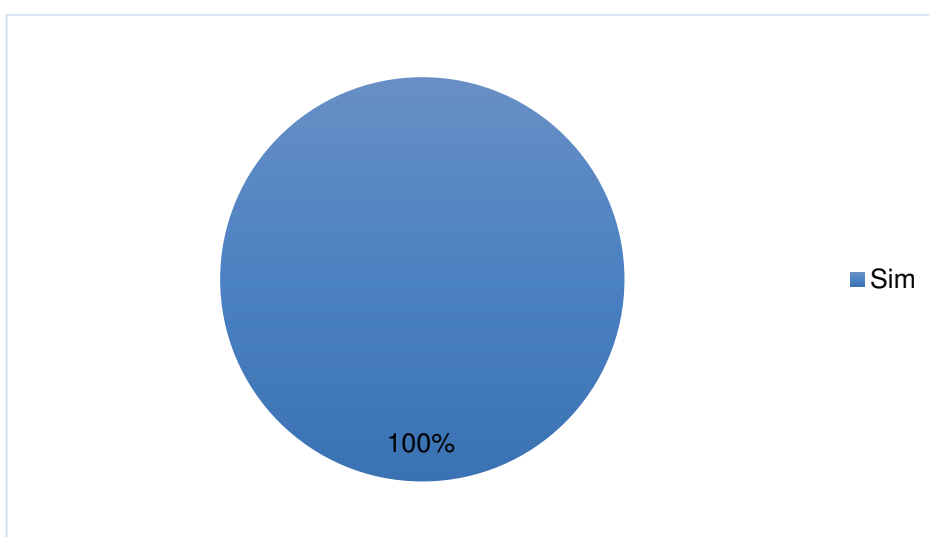
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Notou-se que apenas 8% responderam que têm costume de pegar livros na biblioteca da escola, enquanto 92% disseram não ter esse hábito. Das principais respostas, teve-se:

- “Não, porque é trancado”;
- “Não, porque a diretora não deixa, pois alguns alunos ficam com os livros”.

A seguir, fez-se a seguinte pergunta: “O(a) professor(a) incentiva a leitura e a produção de textos em sua sala de aula? Você acha importante o incentivo do (a) professor (a), por quê?”:

Gráfico 9 – Opinião da turma do 3º ano acerca do incentivo dos professores na leitura e escrita em sala de aula



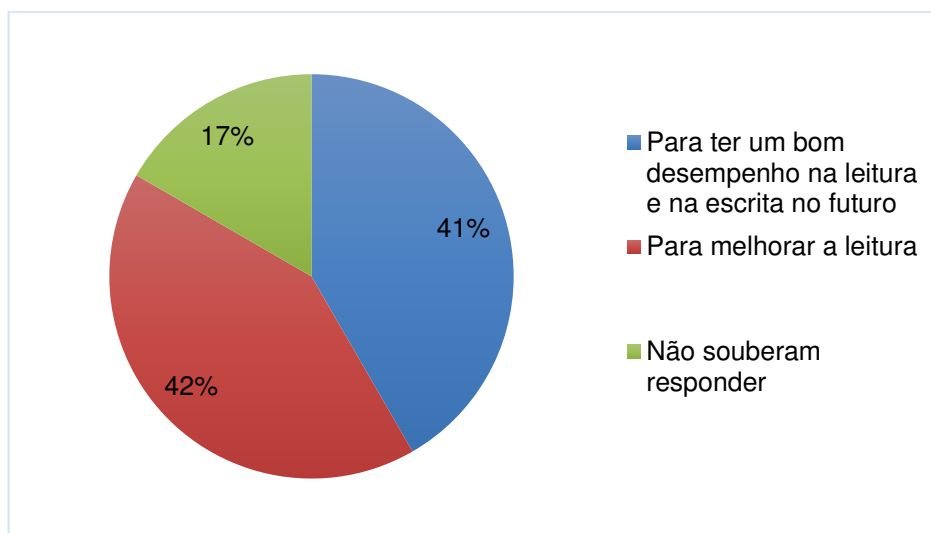
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Com a leitura feita no gráfico, notou-se que 100% consideram importante o incentivo do professor para a leitura e a produção textual nas aulas. Com relação às justificativas, falaram que:

- “Sim, porque é importante para nós”;
- “Sim, para melhorar na produção e leitura de textos”.

Para finalizar o questionário, perguntou-se: “Para você é necessário à leitura nas aulas de leitura e escrita? Qual relevância para sua vida?”:

Gráfico 10 – Opinião da turma do 3º ano sobre a relevância da leitura e da escrita



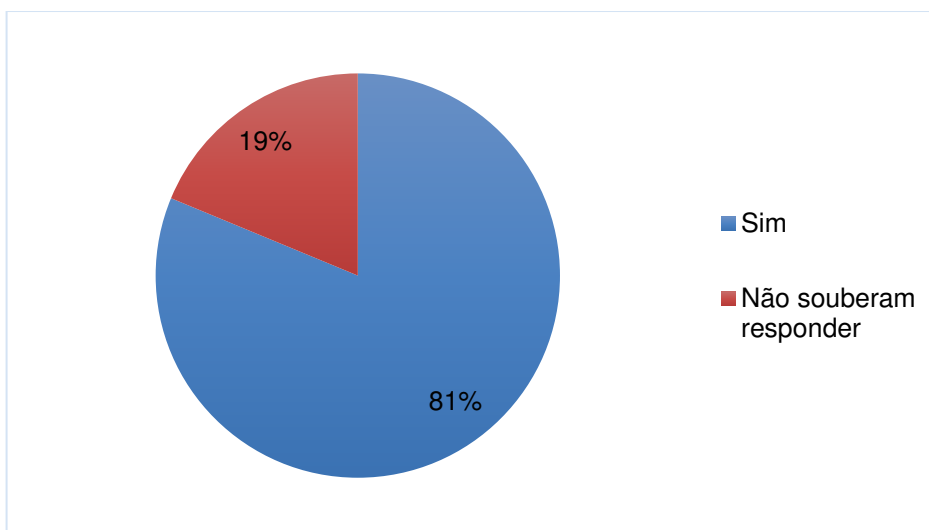
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Com base na leitura do gráfico, 41% respondeu para ter um bom desempenho na leitura e na escrita no futuro; 42% falaram para melhorar a leitura; 17% não souberam responder a essa pergunta. Percebeu-se, assim, a importância e a valorização da leitura e da escrita, por parte dos alunos em suas vidas, o que colabora bastante para o processo de ensino-aprendizagem desses aprendizes.

6.2.2 Alunos de P2

Inicialmente, questionou-se: “Você gosta de ler livros”? Se sim, quais tipos lhe interessa mais?

Gráfico 11 – Gosto da turma do 4º ano por livros



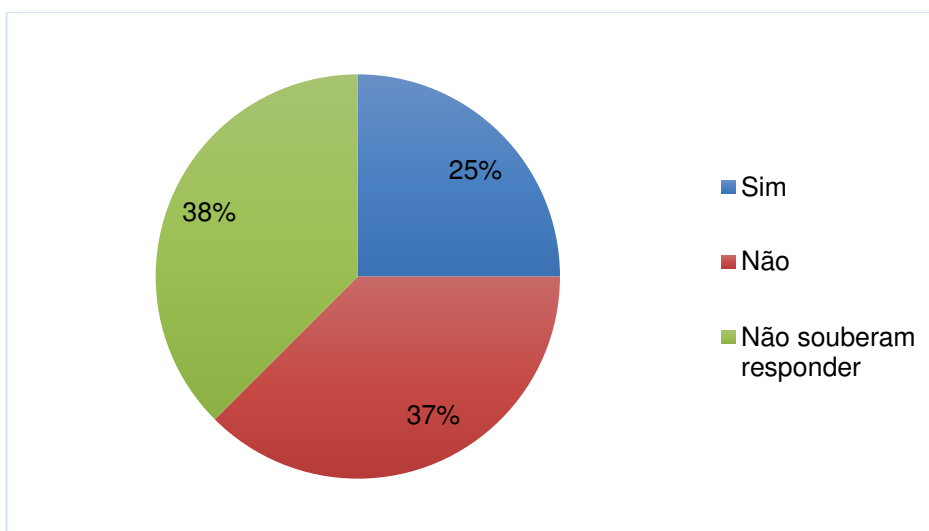
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Com base na leitura do gráfico, vê-se que 81% dos alunos responderam que gosta de ler livros e 19% não souberam responder a essa questão. Dentre as respostas obtidas da maioria, estão as seguintes:

- “Sim, fábulas e contos de fadas”;
- “Sim, contos, fábulas, biografias e poemas”.

Seguindo adiante, perguntou-se: “Você tem dificuldade em escrever redação quando o (a) professor(a) solicita? Se sim, qual sua maior dificuldade?”:

Gráfico 12 – Dificuldade dos alunos do 4º ano em escrever redação



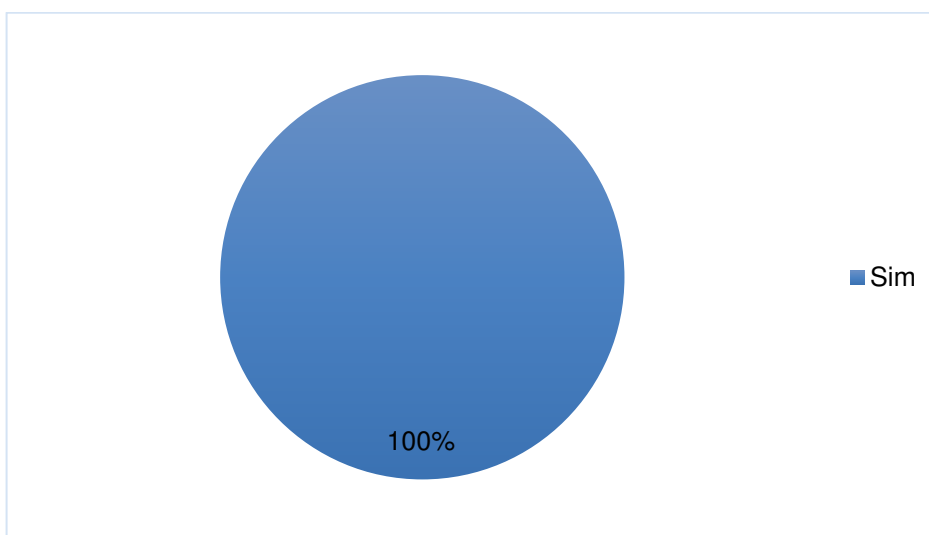
Fonte: elaborado pela autora (2019).

De acordo com a leitura do gráfico, 25% dos alunos responderam que possuem dificuldades em escrever redação; 37% disseram que não apresentam; já 38% não souberam responder a tal questionamento. Dos que responderam sim, as principais respostas foram:

- “Sim, nas regras de pontuação”;
- “Sim, na maioria das vezes é de como começar a redação”.

Posteriormente, fez-se o seguinte questionamento: “Você gosta quando o (a) professor (a) faz momentos de leitura na sala de aula e acha importante? Por quê?”:

Gráfico 13 – Gosto dos alunos do 4º ano pelos momentos de leitura em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora (2019).

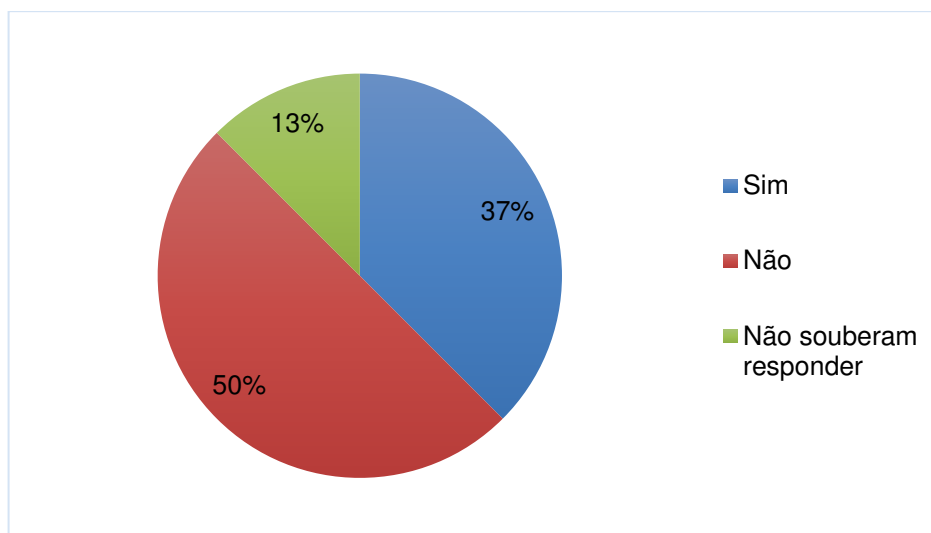
Com base a leitura do gráfico vê-se que 100% dos alunos gostam do momento de leitura nas aulas de leitura e escrita, dentre as justificativas acerca da importância desse momento nas aulas, os alunos responderam:

- “Sim, por que melhora aprendizagem”;
- “Sim, por que depende da leitura para aprender a ler e escrever textos”;

- “Sim, para desenvolvermos a leitura”.

Dando continuidade, perguntou-se: “Você tem dificuldades de ler algum tipo de texto? Quais suas principais dificuldades?”:

Gráfico 14 – Dificuldades dos alunos do 4º ano de ler algum tipo de texto

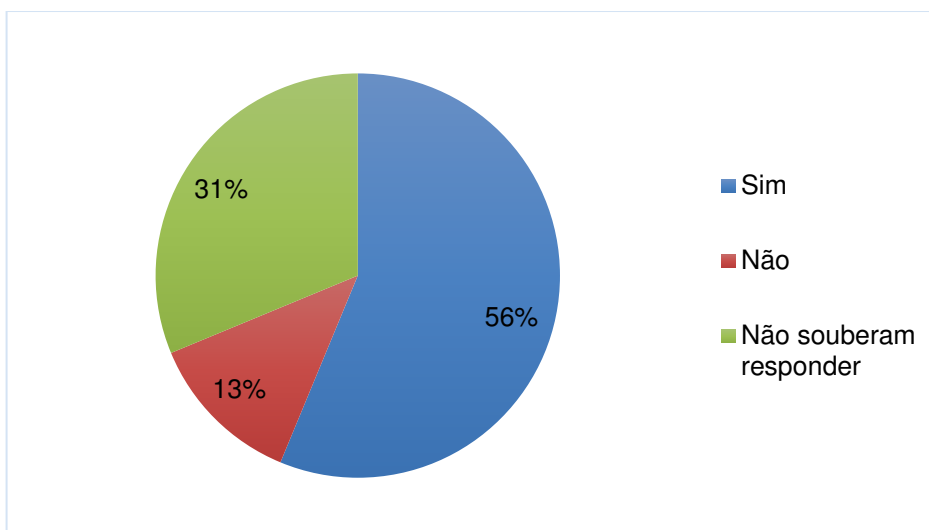


Fonte: elaborado pela autora (2019).

Como visto na leitura do gráfico, 37% dos educandos responderam que possuem dificuldades em ler algum tipo de texto; 50% falaram que não têm; 13% não souberam ou não responderam. Dentre os alunos que falaram sim, a principal justificativa obtida foi a seguinte: “Sim, quando tem palavras que eu desconheço, quando sinto dificuldade pergunto para professora”.

Adiante perguntou-se: “Você costuma fazer leituras fora da sala de aula em revistas, jornais ou em livros que não seja os da escola? Se sim, com qual frequência?”:

Gráfico 15 – Leituras fora da sala de aula dos alunos do 4º ano



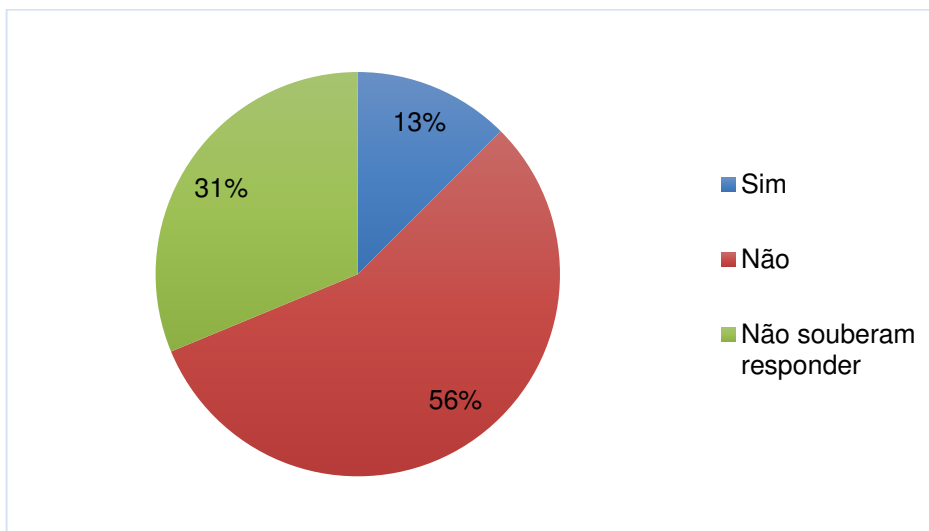
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Como analisado, 56% dos alunos fazem leituras em outros tipos de livros fora os da escola; 13% não possuem esse hábito; 31% não souberam responder a essa pergunta. No tocante aos alunos que responderam sim, as seguintes respostas foram obtidas:

- “Sim, todas as manhãs”;
- “Sim, algumas vezes na semana”.

Em seguida, perguntou-se: “Você já visitou alguma biblioteca da sua cidade para fazer leituras ou pesquisas? O que achou desse local?”:

Gráfico 16 – Visita a bibliotecas da cidade pelos alunos do 4º ano



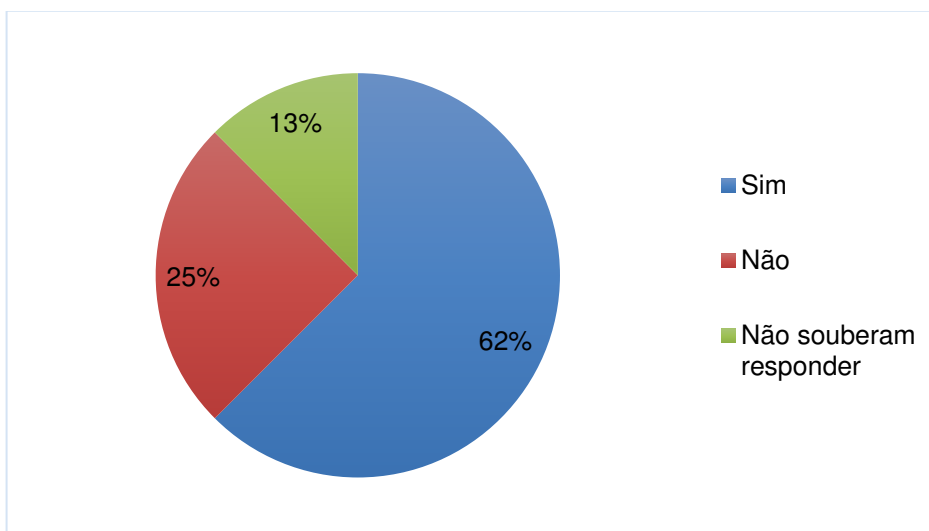
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Constatou-se, na leitura feita pelo gráfico, que 13% já visitaram alguma biblioteca; 56% nunca visitaram e 31 % não souberam ou não quiseram responder. Sobre essa pergunta, obtiveram-se as seguintes respostas:

- “Sim, muito bom para conhecermos outros livros”;
- “Não, nunca visitei nenhuma biblioteca, mas tenho vontade”.

Seguindo o roteiro de perguntas, questionou-se: “Você pede para seus pais comprar livros para ler? Se sim, quais os tipos você mais lê?”:

Gráfico 17 – Alunos do 4º ano que pedem para os pais comprarem livros



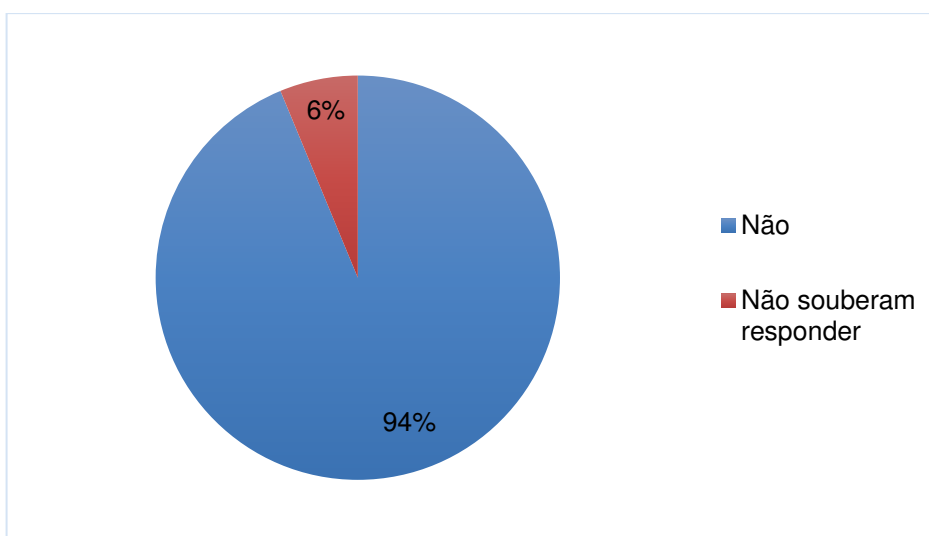
Fonte: elaborado pela autora (2019).

De acordo com os dados do gráfico, 62% responderam que pedem para os pais comprar livros; 25% responderam que não e 13% não souberam ou não quiseram responder a tal questionamento. Das respostas coletadas, foram obtidas as seguintes:

- “Sim com frequência, o que mais peço aos meus pais são livros de personagens”;
- “Não peço para meus pais, pois eu leio na internet”.

Dando continuidade, indagou-se: “Você costuma pegar livros na biblioteca da sua escola para ler em casa? Se sim, quantas vezes na semana? Se não, por que você não pega?”:

Gráfico 18 – Alunos do 4º ano que pegam livros na biblioteca na escola



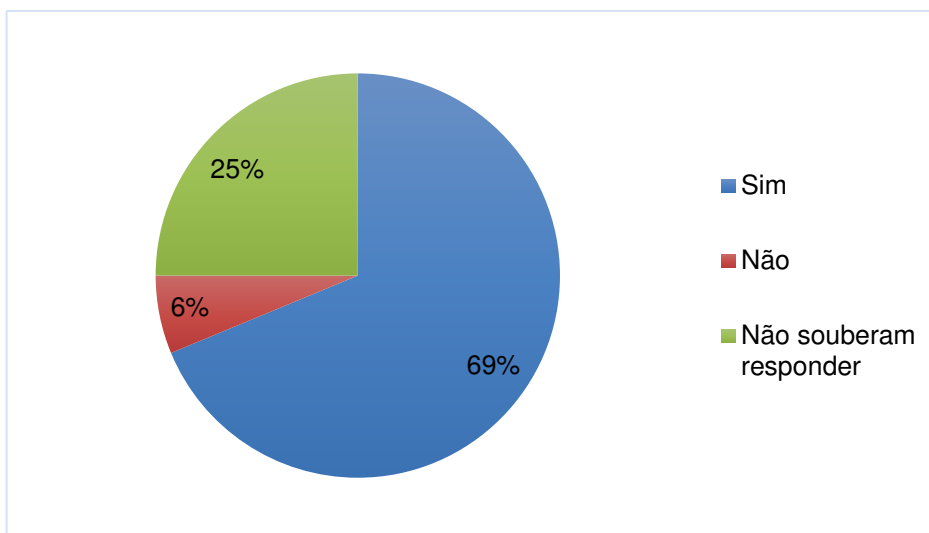
Fonte: elaborado pela autora (2019).

Notou-se que apenas 94% disseram que não têm costume e os 6% não souberam responder a essa questão. Dentre as principais respostas, foram obtidas:

- “Não, porque o povo da escola não deixa”;
- “Não, porque não pode”.

A seguir, fez-se a seguinte pergunta: “O(a) professor(a) incentiva a leitura e a produção de textos em sua sala de aula? Você acha importante o incentivo do(a) professor(a), por quê?”:

Gráfico 19 – Opinião da turma do 4º ano acerca do incentivo dos professores na leitura e na escrita em sala de aula

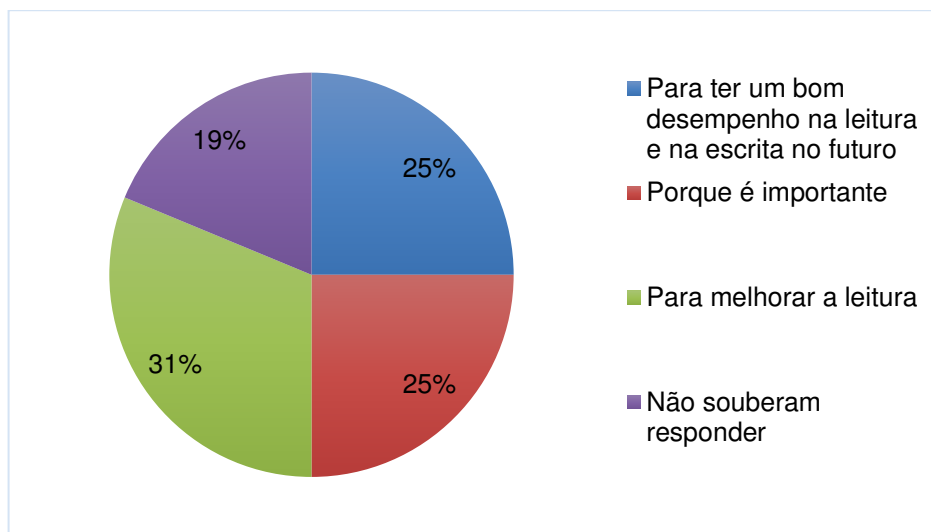


Fonte: elaborado pela autora (2019).

Com a leitura do gráfico, notou-se que 69% consideram importante o incentivo do professor quanto às práticas de leitura e produção textual nas aulas; 25% não souberam responder ou opinar; 6% responderam que não. No tocante às justificativas dadas, destacou-se a seguinte resposta: “Sim, porque nos ajudará a ter um bom desenvolvimento no futuro na disciplina de leitura e escrita”.

Para finalizar o questionário, perguntou-se: “Para você é necessário à leitura nas aulas de leitura e escrita? Qual relevância para sua vida?”:

Gráfico 20 – Opinião da turma do 4º ano sobre a relevância da leitura e da escrita



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Levando em conta a leitura do gráfico, 25% respondeu para ter um bom desempenho na leitura e na escrita no futuro; 31% falaram para melhorar a leitura; 25% porque é importante e 19% não souberam responder a essa pergunta.

Com base nas análises realizadas, observou-se que a maioria dos alunos gosta, principalmente, de leituras que envolvem personagem, contos, fábulas e histórias em quadrinhos. Uma das formas de incentivar as crianças a lerem é apresentá-las a livros que estimulem o hábito de ler pelo prazer, conforme Prado (1996, p. 19-20).

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar.

Ainda visto nas respostas dos alunos, nota-se o quão é importante o ato de ler, pois ele amplia o vocabulário, melhora a escrita e ajuda no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Trabalhar com estratégias de leitura permite ao aluno ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto.

Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

Observou-se, ainda nas falas, a valorização e a percepção de como é importante a leitura para o processo de ensino-aprendizagem, por entendem que a leitura e a escrita melhoram significativamente o desenvolvimento crítico e cognitivo. Nesse sentido, o papel da escola, mais do que formar leitores, é de formar leitores que contextualizem o objeto lido com a sua carga de conhecimento, que raciocinam e que mantenham uma relação crítica e opinativa com o que está sendo lido, que buscam entender o conteúdo transmitido com o objeto de leitura. Acerca disso, os PCNs (BRASIL, 1999, p. 69) preconizam:

[...] formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...].

Viu-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos se referem a textos que não estão acostumados a ler com frequência. Para tanto, é importante que eles conheçam os diversos tipos de gêneros textuais para não sentirem dificuldades quando necessário. Assim, os gêneros situam e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2002).

Destaca-se o quão importante é o incentivo pela leitura nas aulas para que se torne um hábito na vida dos estudantes, sem que seja algo chato, cansativo ou apenas para fazer parte de alguma atividade desenvolvida dentro da sala de aula. Com base nisso, para Piletti (2000), o ato de ler é um processo dinâmico e ativo, pois ler um texto implica não só aprender o seu significado, mas também trazer a experiência e a visão de mundo como leitor. Ao conceber o ato de ler como um processo dinâmico, está se priorizando a formação de um leitor crítico e criativo.

Notou-se que os alunos não têm o costume de visitar bibliotecas, às vezes por falta do incentivo da família ou de alguém que os levem para conhecer esse espaço. É importante que os estudantes conheçam esse ambiente, pois auxilia e instiga o desejo pela leitura, e essa prática deveria se fazer presente tanto na

escola como no convívio familiar, sendo esse um lugar que desperta a imaginação e ajuda na construção de uma vida como leitor.

Nesse contexto, Carvalho (2005, p. 67) comenta que:

Algumas pessoas criam o gosto pela leitura pelo exemplo dos familiares, outras, por influência de professores ou por circunstâncias fortuitas de suas histórias de vida. No entanto, a formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequada formação de professores leitores, na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas, dinamizados por bibliotecários.

Pode-se considerar a leitura como asas que dão liberdade de conhecimento, que fazem voar no tempo, alçar voo e, assim, compreender melhor a própria existência. Portanto, deve ser considerado um direito a todos sem exceção. Nesse contexto, Foucambert (1994, p. 30) expõe: “ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro para compreender melhor o que se passa na nossa”.

Os alunos reforçam a ideia do gosto por leituras que apresentam personagens imaginários nas histórias, e mesmo aqueles que não pedem procuram na *internet* essas histórias para lerem. Destaca-se a importância do livro tanto impresso como digital, pois é um veículo de conhecimento, de diversidade cultural e de registro da história dos indivíduos.

Outro fato observado é que, na maioria das respostas, se destacou o fato de não se pegar livros na biblioteca devido à escola não autorizar o empréstimo de tais materiais por diversos motivos, entre eles porque os alunos não devolvem, o que poderia ser algo prazeroso e ajudaria para a formação deles. A instituição de ensino precisa ter hábitos que incentivem os educandos às práticas de leitura, isso os instiga a sempre querer ler e buscar mais livros, facilitando, por conseguinte, as construções textuais e ampliando bastante o universo de palavras e pensamentos. De acordo com Solé (1998, p. 51).

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição.

Para os alunos, a leitura e a escrita são imprescindíveis, pois com a sua ajuda eles têm competências e habilidades na hora de ler e escrever textos, e estão convictos da sua relevância para os seus futuros na vida pessoal e como leitores. O domínio da linguagem representa para o ser humano condição indispensável para seu convívio social (SANTOS, 2009).

Nessa acepção, a prática de leitura e escrita é importantíssima e colabora para melhorar a aprendizagem dos alunos, mas ressalta-se que é fundamental a instituição escolar dispor de projetos ou outras atividades para além dos seus muros, como em bibliotecas extraescolares, que desenvolvam desejos nos alunos e os incentivem para que se tornem leitores ativos. O educando, portanto, precisa ser motivado — e isso colabora para seu desenvolvimento psicológico e cognitivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu analisar as práticas de ensino de leitura e escrita ministrado por pedagogos em uma escola pública de São Luís-MA, sob uma perspectiva crítica, de modo a perceber tais práticas como componente que afeta a sociedade em diversos aspectos, inclusive na produção do conhecimento e na construção de futuros leitores.

Nesse sentido, mediante a pesquisa, pôde-se identificar a maneira como os professores planejam as aulas e as suas implicações ao trabalharem leitura e escrita em suas aulas. Foi constatado que os professores adotam metodologias que sempre estimulam os seus alunos na leitura e escrita. No entanto, observou-se que são necessárias mais atividades que desenvolvam, nos alunos, interesse pelos livros, como: levá-los a ambientes extraescolares que despertem, estimulem e os ajudem na prática de leituras, a exemplo de bibliotecas, feira do livro e outros.

Outro fator a ser observado é que, na escola, não possui uma biblioteca de apoio para que os professores trabalhem atividades que envolvam leitura e escrita, pois o ambiente existente não favorece muito, sendo um pouco quente, pequeno e um espaço abafado, o que dificulta bastante para a formação dos alunos.

Também se percebeu que os estudantes da escola pesquisada gostam quando seus professores fazem momentos de leitura nas aulas de leitura e escrita. Para eles, as aulas são importantes para o desenvolvimento cognitivo de cada um e sabem da relevância dessa prática para os seus futuros. Porém, a escola não oferece recursos necessários para os educandos, pois o local que seria ideal para desenvolver atividades lúdicas e de leituras não possui uma infraestrutura condizente para o momento e não colabora para melhorar as práticas docentes.

Conforme Silva (1988), ensino e biblioteca não se excluem, completam-se, uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura será um instrumento vago e incerto. Mas sabe-se que a maioria das escolas públicas brasileiras não tem biblioteca e as que têm estão em estado calamitoso de funcionamento, seja em nível de organização ou de atualização de acervos.

A biblioteca precisa ser vista como uma oportunidade de fortalecimento do ensino, dando-lhe um sentido, em que o professor não siga caminhos pré-determinados e receitas prontas, mas procure oportunizar ao seu aluno a busca por

novas informações. Do convívio com a leitura, com novas ideias é que surge o leitor crítico, criativo e independente.

Viu-se, ainda, na fala dos professores que o livro didático utilizado para desenvolver as aulas de leitura e escrita traz conteúdos muito extensos, com textos longos e sem nenhum tipo de relação para se trabalhar leitura em sala de aula, o que cabe aos professores procurar estratégias como intermediar os textos com a compreensão dos alunos, pesquisas em revistas, jornais, *internet* e algumas atividades em grupo.

Assim, entende-se que o livro didático consiste em um suporte para o professor, considerado um dos mais acessível; no entanto, é necessário que esse material dê prioridade à ampliação de competências dos alunos na produção e na recepção de distintas práticas de linguagem (BRASIL, 2011).

Outro ponto importante foi a ausência da presença da família na formação dos alunos na escola pesquisada, o que ajudaria bastante se tivesse uma prática dentro de casa, pois auxiliaria o trabalho do professor em sala de aula, não basta apenas comprar livros para os seus filhos e deixá-los sozinhos, é necessário ter momentos juntos, um acompanhamento diário, na medida em que ajuda bastante a construção social dos alunos.

Se em um primeiro momento de sua existência a criança aprende e se situa no mundo mediante a atribuição de significados a pessoas, objetos e situações presentes no seu ambiente familiar, então pode-se inferir que esse ambiente deve ser potencialmente significativo em termos de livros, leitores e leitura (SILVA, 1988).

A formação inicial e continuada dos professores também merece destaque, visto, por meio da pesquisa, ter sido verificado que os docentes sentem faltam de formações que colaborem para desenvolverem melhor suas docências e projetos por parte do município que os auxiliem o ensino de leitura e escrita.

Santos (2009) adverte que, independentemente das condições em que se deu a formação inicial, faz-se necessário a prática de um constante aprimoramento no que tocante à formação continuada, dada as demandas educacionais, bem como o contexto em que tanto o professor quanto o aluno estão inseridos.

Ressalta-se, ademais, que a metodologia aplicada em sala de aula pelo professor é de extrema importância, para que o processo de aprendizagem do aluno ocorra de forma satisfatória, o docente não pode se limitar ao conteúdo, mas buscar desenvolver competências e habilidades do educando na leitura e na escrita.

Como observado, cada professor entrevistado nesta pesquisa tem uma prática diferenciada para trabalhar a leitura e a escrita em suas aulas, alguns pontos destacam-se como positivos, tais como as estratégias de utilizar a leitura deleite, o trabalho com outros textos, dramatização e trabalhos em grupos. Essas práticas ajudam bastante em sala de aula na escola pesquisada, porém foram observados também alguns pontos negativos, sendo eles: a falta de visita à biblioteca da própria escola e a outras bibliotecas públicas da cidade; exposição de textos extensos no livro didático, fazendo com que os alunos não se interessem pela leitura; a falta de apoio da direção e de projetos voltados para a leitura e a escrita.

Faz-se necessário que se desenvolvam metodologias que estimulem o aluno a ler e produzir textos, de forma que se formem futuros leitores críticos sem que descontextualize as suas vivências, o que faz lembrar as novas perspectivas de ensino trazidas pelas tendências pedagógicas progressistas, que consideram de suma importância as realidades sociais e destacam que a educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade. Dessa forma, pensa-se que formar leitores é uma grande missão da escola, mesmo com suas dificuldades, como visto neste estudo.

Assim, o interesse dos alunos por práticas de leituras depende bastante da formação do professor. Ele precisa reconhecer, elaborar estratégias, considerar a realidade da escola em que trabalha, ser um agente inovador no sentido de ser um orientador sempre atento às novidades que a contemporaneidade pode trazer para as aulas de leitura e escrita, auxiliando os seus alunos a transformar a informação em conhecimento, incentivando-os a querer buscar sempre mais, para se tornarem futuros leitores.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1998.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2005.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Leitura e escrita. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: leitura e escrita. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores – PROFA**: caderno de apresentação. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: leitura e escrita. Brasília: MEC/SEB, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do

Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem: guia geral. Brasília: MEC/ SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2005.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DOURADO, L. F. (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliações e perspectivas. 2. ed. Goiás: EdUFG Autêntica, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão**: instrumento metodológico. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 39-45.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTI, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p.1530-1555, out./dez. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros virtuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 2004.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PILETTI, C. **Didático especial**. São Paulo: Ática. 2000.

PIMENTEL, G.; BERNARDES, L.; SANTANA, M. **Biblioteca escolar**. Brasília: EdUnB, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.

PRADO, M. D. L. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. *In*: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: [s.n.], 2007.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 4, p. 129-148, maio 2008.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: Rangel, E. O.; Rojo R. H. R. (coord.). **Leitura e escrita: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p.15-36.

SANTOS, V. L. **Ensino de leitura e escrita**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SILVA, E. T. **Leitura & realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. Leitura e escrita. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio** – Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artmed, 29 fev. 2004.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no nº 1 e 2 graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**. São Paulo: Cortez, 1998.

VENTURA, D. **Monografia jurídica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

VIEIRA, L. A. Formação do leitor: a família em questão. *In*: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação/UFMG, 2004.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- 1) Os alunos se envolvem nas atividades feitas pelo (a) professor (a) na disciplina de Leitura e escrita no que diz respeito à leitura e escrita?
- 2) Os alunos conseguem desenvolver as atividades de leitura e produção textual na sala de aula?
- 3) A sala possui cantinho de leitura? Se sim, com que frequência a (o) professor (a) utiliza com seus alunos?
- 4) Como a (o) professor (a) utiliza o livro didático de Leitura e escrita para trabalhar a leitura e escrita dos seus alunos?
- 5) Que atividades são desenvolvidas pelo (a) professor (a) para despertar o interesse dos alunos pela leitura e escrita?
- 6) Quais as dúvidas e dificuldades mais recorrentes dos alunos em relação à leitura e construção de textos?
- 7) O (A) professor (a) leva seus alunos para atividades de leitura fora da sala de aula? Se sim, em quais lugares essas atividades são desenvolvidas?
- 8) O livro didático de Leitura e escrita é coerente para o processo de formação de leitores?
- 9) A metodologia aplicada pelo (a) professor (a) em sala de aula é satisfatória para o desenvolvimento e formação de futuros leitores?
- 10) O (A) professor (a) utiliza algum recurso tecnológico para trabalhar a leitura e a construção de textos com os alunos?

APÊNDICE B – ENTREVISTA PARA PROFESSORES

- 1) Como as atividades de leitura e escrita se processam em suas aulas?
- 2) Qual tipo de leitura que mais agrada seus alunos?
- 3) Você costuma levar seus alunos a biblioteca para fazer atividade de leitura e produção textual? Com que frequência?
- 4) Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos no momento da leitura e na construção de textos?
- 5) Qual sua contribuição, como educador, para o desenvolvimento da prática de leitura e escrita dos seus alunos?
- 6) Você já levou seus alunos em alguma biblioteca da nossa cidade para atividade de leitura, se sim qual foi? E como os alunos reagiram com essa atividade fora da sala de aula?
- 7) O material didático que você utiliza possui que tipo de relação para a formação de futuros leitores?
- 8) Quais são as principais dificuldades que você encontra para trabalhar a Leitura e escrita no que diz respeito à formação de leitores nos anos iniciais?
- 9) Em sua opinião, o que precisa ser melhorado para que os alunos tenham mais desenvolvimento na disciplina de Leitura e escrita em se tratando da leitura e escrita?
- 10) Você considera importante que se desenvolva o gosto pela leitura nos anos iniciais? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

- 1) Você gosta de ler livros? Se sim, quais tipos que mais lhe interessa?
- 2) Você tem dificuldade em escrever redação quando o (a) professor (a) solicita? Se sim, qual sua maior dificuldade?
- 3) Você gosta quando o (a) professor (a) faz momentos de leitura na sala de aula e acha importante? Por quê?
- 4) Você tem dificuldades de ler algum tipo de texto? Quais suas principais dificuldades?
- 5) Você costuma fazer leituras fora da sala de aula em revistas, jornais ou em livros que não seja os da escola? Se sim, com qual frequência?
- 6) Você já visitou alguma biblioteca da sua cidade para fazer leituras ou pesquisas? O que achou desse local?
- 7) Você pede para seus pais comprar livros para ler? Se sim, quais os tipos de livros mais você ler?
- 8) Você costuma pegar livros na biblioteca da sua escola para ler em casa? Se sim, quantas vezes na semana? Se não, por que você não pega?
- 9) O(a) professor(a) incentiva à leitura e a produção de textos em sua sala de aula? Você acha importante o incentivo do(a) professor (a), por quê?
- 10) Para você, por que é necessário a leitura e escrita nas aulas de leitura e escrita? Qual sua relevância para sua vida?

ANEXOS

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
DIRETOR(A)**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a): **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MINISTRADO POR PEDAGOGOS**: um estudo com alunos dos anos iniciais de uma escola pública em São Luís-MA desenvolvida(o) por **ADRIANA QUERLE SARGES CASTRO**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Ma. Suely Sousa Lima Da Silva.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar a prática de ensino da leitura e escrita nos anos iniciais ministrado por pedagogos em uma escola pública de São Luís-MA, tendo em vista as implicações desta prática na formação de leitores no processo de ensino e aprendizagem.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de observação, questionário e entrevista semiestruturada. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís, 11 de novembro de 2019.

Assinatura do(a) diretor(a) da escola: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTE



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a): O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MINISTRADO POR PEDAGOGOS: um estudo com alunos dos anos iniciais de uma escola pública em São Luís-MA desenvolvida(o) por ADRIANA QUERLE SARGES CASTRO. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Ma. Suely Sousa Lima Da Silva.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é analisar a prática de ensino da leitura e escrita nos anos iniciais ministrado por pedagogos em uma escola pública de São Luís-MA, tendo em vista as implicações desta prática na formação de leitores no processo de ensino e aprendizagem.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de observação, questionário e entrevista semiestruturada. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís, 11 de novembro de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____