



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS
Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO
ENSINO MÉDIO: IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA,
NO COLÉGIO PAULO AMÉRICO DE OLIVEIRA, ILHÉUS -
BAHIA**

RAIMUNDA MORAES FIRMO ALMEIDA

Asunción - Paraguay
2018

RAIMUNDA MORAES FIRMO ALMEIDA

**DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO
ENSINO MÉDIO: IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA,
NO COLÉGIO PAULO AMÉRICO DE OLIVEIRA, ILHÉUS -
BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado em Ciencias de la Educación da Universidad Autónoma de Asunción como requisito parcial para la obtención del título de Mestre em Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González

Asunción - Paraguay
2018

FICHA CATALOGRÁGICA

Moraes Firmo, R. 2018. Dificuldades De Leitura E Interpretação No Ensino Médio: Importância Da Língua Portuguesa, No Colégio Paulo Américo De Oliveira, Ilhéus – Bahia. Raimnda Moraes Firmo
Asunción: UAA/ Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Educación.

Orientadora: Prof. Dr. Antonio Torres

Dissertação (Mestrado) – UAA/ Facultad De Ciencias Políticas, Jurídicas y de la Comunicación, 2018.

Referências Bibliográficas: f.

RAIMUNDA MORAES FIRMO ALMEIDA

**DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO
ENSINO MÉDIO: IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA,
NO COLÉGIO PAULO AMÉRICO DE OLIVEIRA, ILHÉUS -
BAHIA**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Máster en Ciencias de la Educación da Universidad Autónoma de Asunción- UAA

Dr.

Dr.

Dr.

Dedico este estudo aos adolescentes e jovens inseridos no Ensino Médio e aos profissionais de educação que se constituem atores neste contexto de aprendizagens.

Como não agradecer:

A Deus pela saúde e dom da vida!

Ao meu esposo e companheiro Antônio Cesar pelo carinho e apoio indispensáveis neste processo. Pela dedicação e paciência que nutriu por mim em todo tempo.

Aos meus pais e irmãos pela incondicional ajuda e auxílio nesta jornada, sem a qual não seria possível a conclusão desta etapa. Vocês são fundamentais na minha vida.

Aos meus mestres e colegas do curso de mestrado, pela transmissão e trocas de conhecimentos, fundamentais na construção deste estudo e para minha formação profissional e pessoal.

Aos profissionais da Universidad Autónoma de Asunción e aos profissionais da Escola Paulo Américo, pelo carinho, dedicação e atenção pela qual dispensaram na realização deste trabalho.

De modo especial ao Dr. José Torres, pelo constante incentivo e pela ímpar orientação.

“Ler não é caminhar e nem voar
sobre as palavras.
Ler é reescrever o que estamos
lendo, é perceber a conexão entre
o texto e o contexto e como
vincula com o meu
contexto”.

Paulo Freire

SUMARIO

LISTA DE SIGLAS.....	xi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xii
LISTA DE QUADROS	xiii
RESUMO	xiv
ABSTRACT	xv
RESUMEN.....	xvi
1.INTRODUÇÃO.....	1
1.1.Problematização.....	3
1.2 Perguntas da pesquisa	5
1.3 Formulação do problema	6
1.4. Objetivos.....	6
<u> </u> 1.4.1 Objetivo Geral.....	6
<u> </u> 1.4.2 Objetivos Específicos	6
1.5. Justificativa	6
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1. Um pouco da história da Língua Portuguesa no Brasil.....	9
2.2 O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil depois da sua independência	14
2.3. Ensino de Língua Portuguesa do Século XX no Brasil	17
2.4. Algumas Causas Do Déficit De Aprendizagem Escolar	22
2.5. Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa.....	23
2.6. O Sucesso e o insucesso escolar	26
2.7. Comportamentos típicos de discentes com insucesso escolar	27
2.8. Reações do indivíduo perante o insucesso.....	28
2.9. Meios para enfrentar o insucesso escolar	29
2.10. Insucesso escolar em Língua Portuguesa.....	30
2.11.Leitores proficientes, o ideal da escola.....	37
2.12.Distúrbios que dificultam a aprendizagem em Língua Portuguesa	40
2.13. Distúrbios Fonológicos	42
<u> </u> 2.13.1. Mudez	42
<u> </u> 2.13.2. Atraso na linguagem.....	42

2.13.3. Disfonia e afonia.....	43
2.14. Distúrbios de Articulação	43
2.14.1. Dislalia.....	44
2.14.2. Disartria	45
2.15. Distúrbios no Ritmo da Fala	45
2.15.1 Gagueira.....	46
2.15.2. Afasia.....	47
2.16. O professor diante dos distúrbios da fala.....	47
2.17. Aquisição da leitura e da escrita	49
2.18. Distúrbios da leitura.....	50
2.18.1 Distúrbio da leitura oral	50
2.18.2 Distúrbios da compreensão da leitura.....	51
2.18.3 Dislexia.....	51
2.19. O Processo da escrita e seus distúrbios.....	52
2.19.1 Disgrafia e Disortografia	53
2.20. A Língua Portuguesa No Século XXI.....	53
2.20.1 A Língua Portuguesa e a educação profissional	54
2.20.2. O profissional do século XXI	59
2.20.3. Quanto ao marketing pessoal.....	61
2.20.4 Quanto às relações interpessoais	62
2.20.5 Diagnosticando e remediando as deficiências	63
2.21. O Sistema de Ensino Estadual na Cidade De Ilhéus – Ba	66
2.21.1. Sondagem de rendimento escolar	68
2.21.2 Proposta pedagógica da escola	69
2.21.3. Características de uma boa proposta pedagógica	70
2.21.4. Características de um bom planejamento	70
2.21.5. Currículo transdisciplinar	71
2.21.6. Nível de evolução educacional	73
2.21.7. Nível básico de desempenho dos alunos em linguagens – no 3º ano	74
2.21.8. Nível intermediário de desempenho dos alunos em linguagens 3º ano.....	75
2.21.9. Nível avançado de desempenho dos alunos em linguagens 3º ano .	75

_____ 2.21.10. Trajetória e vivência no cotidiano escolar	77
3. MARCO METODOLÓGICO	79
3.1. Delimitação do tema e objetivos.....	79
3.2. Local da pesquisa.....	80
3.3. Metodologia adotada na pesquisa	81
3.4. População e amostra.....	83
3.5. Técnica e instrumento de coleta de dados.....	84
_____ 3.5.1 Validação do questionário.....	86
_____ 3.5.2 Confiabilidade do questionário	87
_____ 3.5.3 Aplicação do instrumento	89
3.6. Processamento dos dados obtidos.....	89
4. RESULTADO DA PESQUISA	90
4.1 Dados sociodemográficos dos alunos pesquisados.....	90
_____ 4.1.1 Em primeiro lugar foi perguntado aos sujeitos qual o sexo.....	90
_____ 4.1.2 Sempre foi aluno (a) de escola pública?	91
4. 2. Aprendizagem	92
_____ 4.2.1 Numa autoavaliação qual seria sua nota na leitura oral?.....	92
_____ 4.2.2 Numa autoavaliação qual seria sua nota na escrita?	93
4.3 Dificuldade de Aprendizagem em Língua Portuguesa	93
_____ 4.3.1 Você tem o hábito de estudar?.....	93
_____ 4.3.2 Perguntamos se tinham o hábito de estudar.....	94
_____ 4.3.3 Principais habilidades	94
_____ 4.3.4 Principais dificuldades.....	95
_____ 4.3.5 Que problemas podem acarretar as dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio?	95
_____ 4.3.6 Quais as dificuldades que observa em seus colegas de classe?.....	96
4.4 Atitudes dos alunos; metodologia; investimentos e conteúdos.	97
_____ 4.4.1 Você acha que os problemas das dificuldades de aprendizagem podem estar relacionados à falta de acompanhamento familiar?	97
4.5. Metodologia	97
_____ 4.5.1 Que metodologia você sugere ao professor para superar as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa?	97
_____ 4.5.2 Com relação à leitura e escrita no Ensino Médio, o que pode ajudar a melhorar o entendimento e prática em sala de aula?	98

<u>4.5.3</u>	Com relação a qualidade do Ensino Médio o que acha que precisa mudar em relação aos estudos de Língua Portuguesa?.....	99
<u>4.5.4</u>	Respostas do que responderam que gostam de estudar nesta escola ..	99
<u>4.5.5</u>	Respostas dos que responderam que não gostam de estudar nesta escola ..	100
4.6.	Questionario aplicado aos docentes ..	100
<u>4.6.1</u>	Quando o problema das dificuldades de aprendizagem é detectado?.....	100
<u>4.6.2</u>	As dificuldades de aprendizagem na área de leitura e escrita afetam o desenvolvimento social e o processo cognitivo do aluno.	101
<u>4.6.3</u>	Qual é a responsabilidade do ambiente familiar nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita?	102
<u>4.6.4</u>	Qual deve ser o papel do professor no processo ensino-aprendizagem?	102
<u>4.6.5</u>	O Plano de Ensino é condizente com a realidade do aluno e da sociedade onde está inserido?	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS		104
<u>SUGESTOES</u>		<u>106</u>
<u>APÊNDICE</u>		<u>118</u>
ANEXO		121

LISTA DE SIGLAS

D.A –	Dificuldade de Aprendizagem
D.A.L.P. –	Dificuldade de Aprendizagem em Língua Portuguesa
ECRIAD –	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.F. –	Ensino Fundamental
E.M. –	Ensino Médio
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
LP –	Língua Portuguesa
MEC –	Ministério da Educação
NGB –	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OCDE –	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P.A –	Problemas de Aprendizagem
PCN's –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PALP –	Problemas de Aprendizagem em Língua Portuguesa
PISA –	<i>Programme for International Student Assessment</i> – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico n° 1: Gráfico do rendimento escolar.....	70
Gráfico n° 2: Desempenho apresentado pelos alunos do 3° ano do EM da escola Paulo Américo – Ilhéus – BA.....	78
Gráfico n° 3: Dados relacionados ao sexo dos participantes da pesquisa.....	90
Gráfico n° 4: Sempre foi aluno (a) de escola pública?.....	91
Gráfico n° 5: Hábito de estudo dos alunos.....	93
Gráfico n° 6: Problemas podem acarretar as dificuldades de aprendizagem.....	96
Gráfico n° 7: Causas dos problemas das dificuldades de aprendizagem.....	97
Gráfico n° 8: Metodologia você sugere ao professor para superar as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa.....	97
Gráfico n° 9: O que pode ajudar a melhorar o entendimento e prática em sala de aula.....	98
Gráfico n° 10: O que precisa mudar em relação aos estudos de Língua Portuguesa.....	99
Gráfico n° 11: Dificuldades de aprendizagem na área de leitura e escrita que afetam o desenvolvimento social e o processo cognitivo do aluno.....	101
Gráfico n° 12: Responsabilidade do ambiente familiar nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.....	102
Gráfico n° 13: Qual deve ser o papel do professor no processo ensino-aprendizagem?	103
Gráfico n° 14: O Plano de Ensino é condizente com a realidade do aluno e da sociedade onde está inserido?	104

LISTA DE QUADROS

Quadro n° 1: Desempenho em linguagens – nível básico.....	76
Quadro n° 2: Desempenho em linguagens – nível intermediário.....	77
Quadro n° 3: Desempenho em linguagens – nível avançado.....	77
Quadro n° 4: Autoavaliação dos alunos na leitura oral.....	92
Quadro n° 5: Autoavaliação dos alunos na escrita.....	93
Quadro n° 6: Hábito de estudar.....	94
Quadro n° 7: Principais habilidades dos alunos.....	94
Quadro n° 8: Principais dificuldades dos alunos.....	95
Quadro n° 9: Dificuldades mais elencadas.....	95
Quadro n° 10: Dificuldades que observa em seus colegas de classe.....	96

RESUMO

A educação complementa o contexto sociocultural e determina de certa forma o resultado que o sujeito terá relacionado ao mundo moderno. O desempenho escolar é um fator preponderante através do qual mensuramos o futuro, o sucesso social e a inserção no mercado de trabalho e, a disciplina de Língua Portuguesa responsável pelo discurso oral/verbal e escrito configura-se enquanto importante instrumento na formação de cidadãos críticos e agentes de sua história. Entrementes, há uma necessidade imperativa e intrínseca relacionada ao ensino da língua materna, imperativa devido à necessidade de desmistificar e dar significado à aprendizagem e, intrínseca pois demanda alterações no sistema educacional e nos atores educacionais – docentes e discentes, e equipe pedagógica, técnica administrativa. Nesse sentido, configura-se enquanto objetivo geral, e problematização deste estudo, analisar se os estudantes que encerram a etapa do Ensino Médio estão com o nível de leitura e escrita de acordo com as competências e habilidade exigidas pela matriz curricular de Língua Portuguesa. Fundamentados em renomados autores como Fonseca (1999), Alves (2010), Grigorenko e Sternemberg (2003), Smith (2003), Antunes (2003), dentre outros não menos importantes, para assegurar respostas acerca das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, bem como a respeito do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa. Pode-se inferir que o problema perpassa pelo Sistema Educacional, Currículo, Plano de curso e de Aula, Equipe Gestora e, Metodologia, uma vez que esse conjunto traduz de certa forma as competências educacionais, pois, infelizmente, a escola não conseguiu cumprir com a tarefa de transmitir os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, mantendo lacunas, inclusive, no Ensino Médio, período em que indispensavelmente, o adolescente/jovem precisa estar preparado para o nível superior e/ou para o mercado de trabalho.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa, Leitura e interpretação, Ensino Médio, Ensino e trabalho.

ABSTRACT

Education complements the sociocultural context and determines in a way the result that the subject will have related to the modern world. School performance is a preponderant factor through which we measure the future, social success and insertion in the labor market, and the Portuguese language discipline responsible for oral / verbal and written speech is an important instrument in the training of critical citizens And agents of its history. Meanwhile, there is an imperative and intrinsic need related to the teaching of the mother tongue, imperative due to the need to demystify and give meaning to learning and, intrinsically, demands changes in the educational system and in the educational actors - teachers and students, and pedagogical team, administrative technique . In this sense, it is configured as a general objective, and problematization of this study, to analyze if the students that finish the stage of High School are with the level of reading and writing according to the skills and skill required by the curriculum matrix of Portuguese Language. Based on well-known authors such as Fonseca (1999), Alves (2010), Grigorenko and Sternemberg (2003), Smith (2003), Antunes (2003), among others not less important, to assure answers about learning difficulties in reading and writing , As well as about the process of teaching and learning in High School in Portuguese Language. It can be inferred that the problem runs through the Educational System, Curriculum, Course Plan and Classroom, Management Team and, Methodology, since this set translates in a certain way the educational competences, because, unfortunately, the school failed to comply with The task of transmitting the historically produced and socially necessary contents, maintaining gaps even in High School, during which period the teenager / youth must be prepared for the higher level and / or the job market.

Keywords: Portuguese Language, Reading and interpretation, High school 4. Teaching and work.

RESUMEN

Educación complementa el contexto socio-cultural y determina en cierta medida el resultado de que el sujeto se relaciona con el mundo moderno. El rendimiento escolar es un factor importante por el cual medimos el futuro, el éxito social y la integración en el mercado laboral y la disciplina Lengua portuguesa responsable de habla oral / verbal y por escrito. Se configura como una herramienta importante en la formación de ciudadanos críticos y agentes de su historia. Mientras tanto, hay una necesidad urgente e intrínseca relacionada con la educación en lengua materna indispensable debido a la necesidad de desmitificar y dar significado al aprendizaje y intrínseco como cambios en la demanda en el sistema educativo y los actores educativos - profesores y estudiantes y personal docente, técnica administrativa . En este sentido, es como un objetivo general, y el cuestionamiento de este estudio fue analizar si los estudiantes que encierran la etapa de secundaria son con el nivel de lectura y escritura de acuerdo con las competencias y habilidades requeridas por el plan de estudios de portugués. Sobre la base de renombrados autores como Fonseca (1999), Alves (2010), Grigorenko y Sternemberg (2003), Smith (2003), Antunes (2003), entre otros no menos importante, para asegurar respuestas acerca de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura así como sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria en portugués. Se puede inferir que el problema impregna el sistema educativo, por supuesto plan de estudios y clase, el equipo de gestión y metodología, ya que este conjunto se traduce habilidades tanto educativos porque, por desgracia, la escuela no cumplió con la tarea de transmitir los contenidos producidos histórica y socialmente necesaria, manteniendo brechas, incluso en la escuela secundaria, en la que indispensablemente, los jóvenes necesitan / adolescente a prepararse para el nivel superior y / o del mercado laboral.

Palabras clave: Portugués, Lectura e interpretación, Secundaria, Educación y trabajo.

1. INTRODUÇÃO

O livre acesso à escola é um fator universal de direito às crianças de 6 a 14 anos de receberem educação. A Lei precisa ser cumprida à risca, entretanto, diversas são as dificuldades encontradas após o ingresso das crianças na escola, dentre elas, a grande dificuldade em compreender, interpretar e fomentar a escrita.

A educação perfaz a grande importância sociocultural no mundo moderno, principalmente o desempenho escolar, pois é desse fator que mensuramos o futuro, o sucesso social e a inserção no mercado de trabalho.

As dificuldades de aprendizagem é um tema que ao longo do tempo tem inquietado professores e pesquisadores. Apesar de as legislações¹, o ingresso e a permanência de todos na escola não estão garantidos, pois, o que se constata é que muitos alunos são incluídos fisicamente nas escolas, todavia excluídos do conhecimento e do processo que esta mesma escola oferece. Assim, a escola não tem cumprido a tarefa de transmitir os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, mantendo as lacunas até o Ensino Médio (EM).

Quando relacionamos a problemática das dificuldades de aprendizagem, reportamos algo como a incapacidade que o indivíduo apresenta para realizar uma determinada atividade ou tarefa. E, de acordo com Grigorenko e Sternberg (2003, p. 29):

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

Percebe-se que tais lacunas de aprendizagem são visíveis no Ensino Fundamental e, em consequência, acaba por ser relevante no Ensino Médio, onde há um

¹ Constituição Federal, Estatuto da Criança e do adolescente (ECRIAD), LDB, dentre outras.

grande percentual de alunos com dificuldade em aprendizagem, que por sua vez interfere no futuro acadêmico, social e profissional do jovem.

O número de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA), no processo de ensino e aprendizagem é relevante, considerando que muitos deles perdem o interesse pela escola e pela aprendizagem, criando um clima de baixa autoestima e desistência. Na Escola Paulo Américo (palco da nossa pesquisa), há uma média de 8 alunos, por turma, no EM com Problemas de Aprendizagem em Língua Portuguesa (PALP).

A proposta desse trabalho é identificar e analisar os motivos e as implicações que levam os alunos a sentirem DA na disciplina de Língua Portuguesa (para assimilar os conteúdos e desenvolver-se bem), além de identificar as causas e estratégias pedagógicas para solucionar os PALP.

O processo cognitivo de aprendizagem é potencializado através da escrita e leitura, permitindo ao aluno acesso a toda cultura possível. Porém, essa etapa é formada a partir das habilidades mecânicas (motoras), da interpretação crítica de novos conhecimentos e das novas formas de compreender o uso da linguagem e da escrita no contexto social, político, cultural, familiar, profissional e etc.

Numa perspectiva social, é por meio da escrita que se constrói a evolução humana do conhecimento através de registro das informações que estabelecem o processo de (re) construção do conhecimento. A leitura, por sua vez, aguça a percepção crítica e reflexiva, para que aconteça a modificação do contexto em que estamos inseridos.

Considera-se ler e escrever como habilidades essenciais para que um indivíduo possa se inserir nas diversas situações requeridas pela sociedade moderna, seja no nível pessoal, no ambiente de trabalho, como consumidor, como eleitor, entre inúmeras outras atividades.

O bom desempenho escolar é indicativo do futuro sucesso profissional do indivíduo e cabe à escola cumprir sua função social de possibilitar ao aluno o desenvolvimento das competências de leitura e escrita em seus diversos gêneros. O estudo do processo de aprendizagem e suas dificuldades devem ser analisados primeiramente com relação à realidade externa e interna do aluno, utilizando vários

campos de conhecimento e de uma forma global compreender a condição do sujeito que tem dificuldades em leitura e escrita.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999) despertaram a atenção dos educadores ao possibilitar a construção de uma didática de alfabetização, concentrando suas pesquisas em mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita e comprovando o papel importante que o indivíduo tem na construção da linguagem escrita ao perceber que a criança reinventa a escrita.

Inicialmente, as autoras destacam que a interação do sujeito com o meio reveste-se de fundamental importância neste processo de alfabetização, enfatizando que o trabalho de alfabetização abrange vários setores, além da sala de aula, o desenvolvimento emocional e o ambiente social onde se encontra inserido, até a relação escola e sociedade. Consideram também essencial o conhecimento dos estágios de desenvolvimento da percepção da linguagem escrita.

Ressalta-se, contudo, que nem sempre este processo de alfabetização é efetivado no período do Ensino Fundamental (EF), etapa destinada para a aquisição de “pré-requisitos” básicos, fundamentais e indispensáveis para todo o processo de ensino-aprendizagem, que perpassa pelo EF II e Ensino Médio (EM), até alcançar o Ensino Superior. E o que se observa são adolescentes e jovens, alunos do EM com ‘deficiências educacionais²’ que comprometem sua inserção social e profissional.

1.1 Problematização

Segundo Paulo Freire, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, assim sendo, o indivíduo primeiramente reconhece a leitura de mundo, do seu mundo particular criando o hábito por essa leitura. É como ter um olhar diferenciado para as coisas que antes eram apenas visualizadas e nunca interpretadas. Esse tipo de leitura contextualizada torna-a prazerosa além de concreta, é uma leitura que transforma o mundo, transforma o saber pragmático em um saber contextualizado, onde por sua vez o olhar antes estático torna-se crítico, transforma conceitos em saberes e verdades.

² Deficiências Educacionais = Fala de competências e habilidades necessárias e adequadas ao nível de ensino.

Apontar os principais autores que veem a leitura como base na formação do educando, descrever sobre a importância da leitura para o educando no ensino brasileiro, saber ler com fluência, é um mecanismo de defesa, faz parte da nossa espécie. Vamos aprendendo justamente porque é uma condição de sobrevivência, portanto, é uma herança filogenética, que faz o ser humano se adaptar a novas situações.

Mas, a realidade brasileira demonstrada nos resultados dos vários instrumentos (nacionais e internacionais) de avaliação³ comprovam que o desempenho dos alunos relacionado à compreensão leitora ainda se situa num patamar muito abaixo do adequado.

O conceito de leitura tem sido ampliado ainda mais depois do desenvolvimento das tecnologias de comunicação; a escrita não está mais restrita ao material impresso, pois ela agora navega pelos amplos ‘oceanos’ da internet, onde inúmeras informações são disponibilizadas, aonde os textos vão estabelecendo relações entre si e com músicas e coisas do gênero.

Este cenário deixa claro que a escola precisa se aproximar da realidade dos alunos, entender as suas expectativas e anseios. Dentre os autores já mencionados destaca-se Geraldi (1999, p. 91) ao afirmar que: “[...] A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Assim sendo, ler é interpretar e compreender.

“O entendimento ou compreensão é a base da leitura e do aprendizado desta. [...] Aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentado coisas àquilo que já sabemos” (Smith, 2003, p. 21). Através da leitura se consegue mais eficácia no

³- Avaliação PISA (*Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep). O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos) (INEP, 2017).

- O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aponta que a escola Paulo Américo possui 2,8 de média, nos anos de 2013 e 2015, respectivamente, abaixo da meta estabelecida de 3,7 e 4,1, para estes dois anos informados (INEP, 2017).

desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Portanto, “[...] elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos”.

Isto é, criar um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever, não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Contempla várias etapas, interdependentes e intercomplementares, iniciam-se no planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita, segundo Antunes (2003, p. 54).

O discente tendo a competência leitora será capaz de compreender o que leu, caso contrário, apenas decodificará o código escrito, já que compreender é estabelecer relações semânticas, ou melhor, é construir sentidos, pois o leitor constrói o significado do texto.

[...]. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado [...].O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os 13 conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (Solé, 1998, p. 22).

Portanto, ler e escrever com eficiência e com eficácia fazem parte dos requisitos básicos necessários para a nossa compreensão da realidade e atuação nos diversos contextos sociais, pois são instrumentos que ampliam a nossa visão e o nosso entendimento sobre o mundo em que vivemos. A escrita faz parte deste mundo, afinal a escrita está presente na vida de todos, principalmente dos alunos que então diariamente nas escolas, essa escrita deve ser clara, concisa e ampla, principalmente junto aos discentes do EM.

1.2 Perguntas da pesquisa

1. Qual o momento em que as dificuldades de aprendizagem são detectadas e como essas dificuldades de aprendizagem afetam na área de leitura e escrita o desenvolvimento social e o processo cognitivo do aluno do Colégio Paulo Américo de Oliveira?

2. O sistema educacional do Colégio Paulo Américo de Oliveira está cumprindo adequadamente sua função de atender com qualidade os alunos que não venceram as habilidades propostas no Plano de Ensino?
3. A metodologia e os materiais utilizados no Colégio Paulo Américo de Oliveira são dinâmicas e contextualizadas conforme as competências e habilidades de Língua Portuguesa?

1.3 Formulação do problema

Percebeu-se a necessidade de responder ao seguinte questionamento: Quais as dificuldades de leitura e interpretação em língua portuguesa, no ensino médio do Colégio Paulo Américo de Oliveira?

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as dificuldades de leitura e interpretação em língua portuguesa, no ensino médio do Colégio Paulo Américo de Oliveira.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar o momento em que as dificuldades de aprendizagem são detectadas e como essas dificuldades de aprendizagem afetam na área de leitura e escrita o desenvolvimento social e o processo cognitivo do aluno do Colégio Paulo Américo de Oliveira.
2. Determinar se o sistema educacional do Colégio Paulo Américo de Oliveira está cumprindo adequadamente sua função de atender com qualidade os alunos que não venceram as habilidades propostas no Plano de Ensino.
3. Determinar a metodologia e os materiais utilizados no Colégio Paulo Américo de Oliveira são dinâmicas e contextualizadas conforme as competências e habilidades de Língua Portuguesa.

1.5. Justificativa

Escola/educação tem como uma das principais funções e objetivos a formação de um cidadão crítico, participativo e autônomo. Dessa forma, faz-se necessário que as ações pedagógicas venham a condizer com tal objetivo, uma vez que a diversidade e a heterogeneidade perfazem o âmbito escolar.

Desenvolver as habilidades interpretativas e, em consequência, as competências do educando como leitor é imprescindível para a formação do cidadão, porém o que se percebe, como profissional da Língua Portuguesa, é uma realidade totalmente inversa, onde o poder da leitura é considerado fator secundário ao aprender a aprender.

O saber fazer torna-se improdutivo no que se refere à autonomia educacional. Hoje não se lê, apenas decodificam-se signos e símbolos, alheios a realidade e as prioridades enquanto cidadão consciente e crítico - são ações alienadas e repetitivas, sem base na contextualização do mundo. As ações exploratórias educacionais, por muitas vezes, têm seus objetivos voltados apenas aos estudos superficiais para simplesmente completar as avaliações internas e externas, onde o saber fazer, o saber construir e o saber reconstruir ficam alheios, dispersos, perdidos no discurso de uma educação de qualidade e que ajude ao sujeito a tornar-se cidadão.

Em consequência a essa educação descontextualizada, temos as dificuldades dos discentes em reconhecer a leitura como ferramenta para a construção do próprio universo do saber. Estimular e despertar nos discentes o querer educacional é fator relevante, uma vez que estamos perdendo a importância da educação, por sua vez, do ensino do Português, propriamente dito. A tecnologia aliada aos conteúdos metodológicos e pedagógicos tenta reverter esse processo, buscando estimular os educandos através das ferramentas virtuais, tornando-as fonte de pesquisa exploratória e sistemática para o saber metodológico e concreto.

Sendo assim, a leitura contextualizada e sistemática deve ser estimulada a tal ponto que o discente tome gosto pela leitura e a concretize em suas ações. Um bom leitor é capaz de saber o mundo, e é por esse enfoque que necessitamos e propomos o estudo, para ser sugerido no âmbito escolar supracitado.

É de fato, necessárias ações concretas e norteadoras para a efetiva estimulação do saber contextualizado e essas ações devem ser reais, colaborativas e participativas, onde pôr fim o discente seja autônomo, criador do saber próprio, estimulando assim sua própria vivência e ações enquanto cidadão.

A leitura significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de própria cultura, mas também à transformação das condições sociais do ser humano, ou seja, é através da leitura que se conhece o mundo de fato, suas

transformações e condições para uma vida digna. Além de significar sua inserção ou exclusão da realidade profissional que se apresenta, pois, saber expressar-se é fundamental em pleno século XXI, além dos domínios da leitura, escrita, interpretação e produção de textos.

Um detalhe, afirma Kriegl (2002) é que ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Um pouco da história da Língua Portuguesa no Brasil

Gallimore e Tharp (1988, p.171) fazem um perfeito retrato da educação mundial, que muito se assemelha com a brasileira:

Repetidamente neste século, as tendências de melhoria da escola pública ficaram aquém das expectativas reformistas. Uma razão para este progresso limitado foi a ausência de uma base comum para o entendimento e a correção do ensino e da escolarização [...].

O ensino de língua materna no Brasil há muito tempo mantém o modelo tradicional, apesar dos esforços das universidades em propagar, difundir novos métodos e estar à disposição da comunidade escolar com vários cursos de atualização. Durante os últimos cem anos, a memorização de conteúdos é o que predominou nas escolas, muito disso deve-se a má qualificação dos professores, mas há outros aspectos que foram talhando a iniciativa de poucos, raros professores que se aventuravam numa proposta mais interativa de ensino. As exigências como o número cada vez maior de conteúdo, das avaliações mais detalhadas, priorizando as exceções às regras, além da exigência de uma disciplina “rígida” nas salas de aula, fez com que professores assumissem cada vez mais uma posição de controladores e “autoritários” dentro do processo de ensino aprendizagem. Configurando uma educação unilateral em seu favor e não em favor do aluno ou do aprendiz.

Mas então, se atualmente os mais modernos métodos estão à disposição dos professores, há inúmeros seminários dedicados a atualização dos mesmos, por que não se utilizam deles para melhorar sua prática educativa? Entendemos que muitos desses Seminários e Congressos, não estejam devidamente dentro da perspectiva da sala de aula e das salas de aulas das regiões do Brasil; contudo, ainda assim, são bons recursos para se chegar até lá.

Richter (2000, p.12) encontra uma explicação:

O professor de língua portuguesa comumente não passa por uma formação que inclua princípios cognitivos, afetivos e linguísticos subjacentes à aquisição de uma língua. Essa lacuna o leva a tentar amparar-se inutilmente numa enorme parafernália de regras e memorizações.

Muitas vezes, os professores ao tomarem conhecimento dos novos métodos ficam encantados, mas julgam-se incapazes de aplicá-los, pois falta-lhes autoestima, que foi desmantelada ao longo de muitos anos com sucessivas políticas salariais e o descaso com a educação por parte dos governos.

Outras vezes, os professores não conhecem o significado da palavra método. Para a grande maioria dos professores (Kato, 1990, p.3), método é “um conjunto de matérias, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno”.

Por outro lado, a situação real de sala de aula não é levada em consideração na elaboração dos métodos, há um distanciamento entre a teoria e a prática. O aluno é desenhado fora da realidade dele e, de acordo com a visão de uma equipe ou de pessoas que não fazem parte do contexto da sala de aula e das escolas privadas e públicas. As estratégias propostas para o trabalho em sala de aula nem sempre são condizentes com a realidade enfrentada pelos professores, assim, quando testam as propostas e elas não dão os resultados esperados ou ao menos satisfatórios há uma grande frustração. E quase sempre, recai sobre o professor e suas habilidades de domínio de turma.

Além disso, os métodos, na sua maioria, são de escolas americanas ou europeias, funcionam em países de primeiro mundo, economicamente e “culturalmente” superior. Com educação e cultura diferenciadas. Elas não são adaptadas às escolas brasileiras e ao Brasil com suas cinco regiões e as periferias com alunos de todos os níveis, há uma diversidade muito grande numa mesma sala de aula, o que torna o ensino, principalmente dos professores ainda muito mal preparado, muito difícil e ineficaz.

Há crianças que chegam à primeira série do Ensino Fundamental (EF) lendo, enquanto outros mal reconhecem uma letra, e com o método tradicional utilizado por grande parte das escolas, o aluno que chega lendo, desaprende, e o aluno que mal sabe reconhecer uma letra, não progride muito, pois os professores detêm-se a atividades pré-

estabelecidas sem conhecer seu público, todos são nivelados igualmente. E muitas das vezes, os alunos do primeiro ano com seis anos de idade, sem saber ler, é avançado automaticamente por conta de determinações legais, que não são as da sala de aula, por conta de verbas e orientações do sistema de ensino. Levando o problema para outro patamar, reafirmando a necessidade de complementação do processo de alfabetização no 2º ano.

Outro fator que dificulta o desenvolvimento da criança na fase inicial de aprendizagem é a leitura, se os professores não leem (por dificuldade financeira ou por falta de tempo ou por falta de hábito, entre outras razões). Deste modo, como podem superar isto em seus alunos? A resposta é bem clara, não podem. O discurso perderá sentido, pois, o hábito de leitura é (re) construído na prática cotidiana.

Vygotsky (2000, pp. 68-9) faz importantes críticas, pois em geral considera-se a aprendizagem da escrita apenas como habilidade motora: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

No caso da escrita, especificamente, há um descaso total dos professores. Propaga-se cada vez mais os chamados polígrafos (mais baratos que os livros didáticos), uma compilação de alguns textos, poucos exercícios de interpretação, gramática e exercícios, que em geral há apenas espaço para completar com palavras chaves, quando não são todas de assinalar, logo, não há espaço para a criatividade e para o raciocínio, menos ainda para a produção de texto. Interessante destacar que esta primeira aprendizagem será reproduzida por todo o processo educacional do aluno- EF, EM e Ensino Superior (E.S.).

Quando há cópia de textos e exercícios do quadro, essa cópia é mecânica, não há reflexão sobre o que se escreve e muitas vezes é usada como forma de disciplinar os alunos mais agitados ou classes “barulhentas”.

Além disso, como diz Pereira (1997), é raro o estudo da escrita porque não há precisão dos dados pesquisados devido à intervenção dos professores e devido à primazia da linguagem oral na pesquisa. Mas ela enfatiza a importância da pesquisa, do estudo científico da aquisição da linguagem e da escrita, pois temos uma vasta tradição

literária a preservar e essa competência linguística deve ser mantida e incentivada, porque muitos falam bem, mas escrevem mal. Outra razão é que a gramática na escrita é diferente, não se pode escrever como se fala e o discente precisa aprender a estrutura da frase, a construção diferente da fala oral.

E isso só é possível com muita leitura e exercício da escrita, como diz Vygotsky (2000, p. 68): “o aprendizado da linguagem escrita representa um considerável salto no desenvolvimento da pessoa”; por isso a produção textual deve começar cedo nas escolas de forma a fixar estruturas mais complexas que as da fala, pois estudos mostram que os melhores escritores tendem a ser os melhores leitores.

Um dos problemas levantados pelos professores de Língua Portuguesa para a pouca ou nenhuma tarefa de redação é que não têm tempo. Afinal a carga horária, geralmente, é muito elevada, para garantir o mínimo de dignidade salarial, portanto, não há tempo para a correção adequada desta atividade; o número elevado de alunos na sala de aula, com a nova política ‘toda criança na escola do governo federal (salas estão superlotadas, até as escolas particulares estão lotadas com alunos provenientes de escolas estaduais, preocupadas com a qualidade de ensino).

Evidentemente a divisão da responsabilidade pela escrita é provisória, mas enquanto não há uma solução definitiva e enquanto não muda a política educacional, vamos tomando doses homeopáticas que amenizam os problemas de escrita na língua materna. Afinal, o insucesso escolar é avaliado, principalmente, em termos de desempenho do aluno na produção da escrita.

Pode-se situar a constituição da língua nacional com a instalação dos portugueses no Brasil e o início do processo da colonização no período entre 1532 e 1654. Considerando a relação da Língua Portuguesa, com as demais línguas utilizadas no território brasileiro, Guimarães (2005) e Orlandi (2001) dividem a história dessa Língua no Brasil em períodos. No primeiro período – Brasil Colônia – predominava a Língua Geral: a Língua Portuguesa como disciplina estava ausente no currículo escolar e na vida social do País. Havia três línguas: português, língua geral e latim.

O português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social. Os jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo, o objetivo era a evangelização pela língua geral. O português era a língua do Estado, empregado em

documentos oficiais. A Língua Portuguesa (LP) era língua franca, convivia com as línguas indígenas, a língua geral e o holandês.

De acordo com Mariani (2004), as línguas indígenas não possuíam as consoantes F, R e L – assim, tal lacuna significava, para o colonizador, que aos indígenas faltava Fé, faltava Rei e faltava Lei. Ainda conforme o autor, para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado – simbolizam estágio avançado de civilização que tem como base uma única língua nacional gramatizada e escrita: há um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado. Também, como escreveu Pero de Magalhães Gândavo no Tratado da Terra do Brasil, em 1573, conseqüentemente, há ausência de poder religioso, poder real central e de administração jurídica. No segundo período, em 1654, houve a expulsão dos holandeses do território nacional e a chegada de escravos africanos.

O nascimento oficial da Língua Portuguesa no Brasil, além da oficialização da LP para o reino de Portugal se atribui à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757 que, conforme Orlandi (2009) obrigava os colonos a ensinarem a Língua Portuguesa europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia. Atribui-se à Reforma Pombalina a ilusão de que no Brasil somente se falava o português, passando ao efeito de país monolíngue: houve a imposição do ensino de Língua Portuguesa na escola e a obrigatoriedade do ensino e do uso do português no Brasil. Qualquer outra língua era proibida. A imposição da Língua Portuguesa foi para efetivar a dominação, por considerar que o domínio de uma terra também ocorre a partir da língua.

O português era a língua oficial do Estado-nação e a Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa, uma disciplina curricular, ao lado da gramática latina. Foi um período marcado pela censura e pela inibição de usos linguísticos que não fossem portugueses.

Considerando o que propõe Orlandi (2009, p. 80), entende-se que a relação de colonização produz uma clivagem, disjunção obrigada, que afeta a materialidade da língua brasileira e é marca de nascença na história da identidade da língua nacional: o português e o brasileiro se recobrem como se fossem a mesma língua, mas não o são

porque produzem discursos diferentes, significam diferente. Porque se historicizam de modos diferentes. A nossa língua significa em uma filiação de memória diferente: “são duas histórias na relação com a língua portuguesa, a de Portugal e a do Brasil”

A Reforma Pombalina trazia em seu bojo a necessidade política de ensinar e preservar a língua de Portugal nas terras conquistadas e consolidou uma política de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil. Compreende-se que essa política é fruto de dadas condições de produção. Tal Reforma, ao instaurar uma política linguística, contribuiu com o desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário.

Postula Auroux (2009, p. 53), que na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, doravante HIL: os Estados *obrigam* a aprendizagem da língua oficial para os cidadãos. Nesse diapasão, o terceiro período inicia com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, e provoca o efeito de unidade do Português no Brasil. A chegada de 15 mil portugueses para a sede da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro alterou o quadro da vida cultural brasileira e a relação entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Destacam-se a criação da Imprensa no Brasil, instrumento direto de circulação do português, e a fundação da Biblioteca Nacional.

2.2 O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil depois da sua independência

Com a Independência do Brasil, em 1822, o Estado brasileiro se estabeleceu e a questão da língua se evidenciou. No Brasil independente de Portugal há significativo desenvolvimento da instrumentação linguística do português no Brasil: “De um lado, produzem-se dicionários e gramáticas nossos feitos por brasileiros, e, de outro, floresce a literatura brasileira vigorosamente.” (Orlandi, 2009, p. 97).

Com a Independência do Brasil, a relação com a língua deixa de ser questão da relação com os portugueses para ser de brasileiro para brasileiro e muda a relação do brasileiro com sua língua. Conforme Orlandi (2013, p. 231), a maneira como se constroem as gramáticas é uma indicação de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que faziam as gramáticas eram os que ensinavam a língua.

Foi o ano de 1826 a data fixada para o término desse período, quando o Parlamento brasileiro formulou a questão da língua nacional do Brasil. Assim, iniciou o quarto período em 1826, com a tomada de posição no Parlamento brasileiro: os diplomas dos médicos do Brasil passaram a ser redigidos em linguagem brasileira, que, conforme Dias (2001, p. 185), designavam o nome da língua oficial do Brasil.

O autor aponta que havia clareza, para alguns intelectuais, de que a língua falada no Brasil adquiria nova identidade e, sob o pretexto de se estar construindo língua brasileira, negava-se a “[...] posição que caracteriza um conjunto de ocorrências de língua”, segundo Dias (2001, p. 193).

Em 1827, a língua do colonizador transformou-se na língua do colonizado, pois uma Lei estabeleceu que os professores devessem ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional, a qual passou a ser percebida de modo diferenciado em relação à Língua Portuguesa de Portugal e se tornou efeito de signo de nacionalidade: é a “língua portuguesa *no* Brasil, outro país, outro Estado, outra história, outro desenho cultural.” (Orlandi, 2013, p. 180, grifo do autor).

Em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, Soares (2012) aponta que o estudo de Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar sob três diferentes disciplinas: gramática, retórica e poética. Compreende-se, com Orlandi (2013, p. 201), que os colégios notáveis da história brasileira tinham como proposta a formação institucional de homens ilustres e de sistemas de ideias.

Quanto à língua, apresentava-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e de domínios da “boa” língua, “boa” retórica, “boa” escrita: “[...] no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação” (Soares, 2012, p. 202).

Ao analisar gramáticas desse período histórico, Orlandi (2013) afirma que a escrita aparece como produto inerte da gramática, cristalizado nos modelos que vêm apenas em anexos presentes nessas gramáticas. É preciso pensar a gramática não como monumento à língua, mas como objeto histórico, compreendendo as condições que produzem essa necessidade de unidade da língua nacional. Para a autora,

historicamente, o ensino de Língua Portuguesa como língua nacional está ligado à gramática, pois é a gramática a forma dominante de estudos da língua na escola.

Foi nesse período (1818-1920) que ocorreu o início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes: constituiu-se o processo de imigração para o Brasil. Barreto Barros (2008, p. 38) afirma que não havia lugar para as línguas indígenas e africanas, por serem advindas de povos escravizados. Já as línguas dos imigrantes eram consideradas línguas legitimadas.

No Estado Novo de Getúlio Vargas, não mais havia a legitimidade da língua dos imigrantes. Um marco significativo na constituição da história e historicidade da Língua Portuguesa no Brasil foi a criação do cargo de “Professor de Português”, por Decreto Imperial, em 23 de agosto de 1871 (Pfromm Neto et al., 1974).

Todavia, ainda não havia curso de formação para professores, assim, quem lecionava o Português – leia-se Retórica e Gramática–, era o intelectual, advindo das elites sociais, conforme Barreto Barros (2008).

Bunzen (2011, p. 894) destaca que foi o Decreto n. 4.430, de 30 de outubro de 1869, que começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da Língua Portuguesa para a admissão nos cursos superiores do Império. Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a prática política favoreceu o desenvolvimento das instituições: as escolas passaram à elaboração consciente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, sobre projetos de ensino, dicionários, gramáticas, antologias. Esse foi um momento que marcou a autoria brasileira das gramáticas: “[...] é um grande movimento de tomada em mãos da nossa história, de configuração de nossa sociedade” (Orlandi, 2013, p. 178).

As gramáticas assinam outras funções: manter a identidade brasileira – distinguir quem sabia e quem não sabia a língua corretamente. Permanecia o ensino de Língua Portuguesa sob os três pilares: gramática, poética e retórica. Com a emergência do nacionalismo republicano, em 1889, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira. No início da década de 1980 do século XIX, por exemplo, o exame de Português passou a anteceder o das outras disciplinas escolares: “[...] ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891.” (Razzini, 2000, p. 90). Antes eram em Latim ou Francês.

2.3. Ensino de Língua Portuguesa do Século XX no Brasil

Ressalta-se a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder: consolidou os programas oficiais e as disciplinas escolares.

O Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, exigiu dos professores do ensino secundário o Curso da Faculdade de Filosofia. Isso desenvolveu o interesse pelos estudos filológicos, conforme Orlandi (2013, p. 226), graças ao Curso de Letras. Reflete a autora: “A separação ciência e arte, conhecimento científico da língua e saber prático sempre estará afetando a relação refletida com a língua e ensino. ”

Nessa trama de lugar de destaque à língua nacional, deparou-se com o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945), movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e a construção da política linguística: língua nacional em contraposição explícita às línguas trazidas pelos imigrantes ao território nacional, em meados do século XX (Payer, 1999).

Com o objetivo de nacionalização do ensino, o Estado Novo criou o conceito jurídico de *crime idiomático* e, conforme Orlandi (2009, p. 113), apoiava-se em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde. Assim, dadas as condições de produção no Estado Novo getulista, que determinava o que podia e o que devia ser dito, buscou-se silenciar o emprego público das línguas de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia do país. Em 1942, a Reforma Capanema impôs, ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mistificadora das instituições nacionais e culto às autoridades.

Em nome da língua nacional, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado. Guimarães (2005, p. 15) argumenta que “língua nacional” era opção de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador.

No período subsequente, com a restauração do regime democrático, em 1946, formou-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, designada como Língua Portuguesa.

O ensino de língua, no período de 1950, foi fortemente marcado pelo modelo de língua culta que, consoante Gregolin (2007), era uma perspectiva conservadora, pois a concepção de língua que embasava essa política era a língua sistema, com o ensino de Língua Portuguesa que privilegiava a correção formal da linguagem, o uso correto da língua. Há modificação nas condições de ensino-aprendizagem: modificou-se o perfil do aluno, pois a escola passou a ser reivindicada pelas classes trabalhadoras para seus filhos.

Com maior número de alunos, fez-se necessário o recrutamento de mais professores, porém, menos seletivo. Mesmo com a transformação do alunado, não se modificaram as condições do ensino de língua. Nos manuais didáticos, Barreto Barros (2008) aponta que os profissionais de ensino não fazem mais parte da elite intelectual: tira-se a responsabilidade de o professor elaborar seus exercícios, preparar as suas aulas.

Para Soares (2012), há perda de prestígio na função de docente, provocando mudança de clientela nos Cursos de Letras, oriunda de contextos menos letrados. No ano 1959, o Estado entrou em cena com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB): política linguística que legislava sobre a língua nacional escrita, em tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical. Com a NGB, o gramático não possuía mais espaço para a autoria, somente nos conceitos. “O silêncio que a NGB impõe é o silêncio da história da gramatização brasileira. Despida de autores, a gramática passa a falar por si mesma. Aí reside o papel da Ideologia” (Baldini, 2009, p. 49, grifo nosso).

A década de 1960 é marco no ensino de Língua Portuguesa dadas as transformações na vida política e social do país – milagre brasileiro: mais alunos, mais variantes linguísticas, mais heterogeneidade linguística. As variantes e a heterogeneidade linguística, que antes habitavam no intercâmbio social, agora passam a existir também na escola. Em 1963, com a entrada da Linguística nos currículos dos Cursos de Letras e desestabilização no diálogo entre a gramática normativa e o ensino, passou a haver lugar para a diferença: desmoronou o discurso da homogeneidade e situou-se um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional.

O ano 1964 trouxe o período mais rígido da Ditadura Militar no Brasil: o contexto sócio histórico é de censura e repressão. Nas orientações dos documentos

oficiais em relação ao ensino de língua, houve reformulação do ensino: a educação foi posta a serviço do desenvolvimento e a língua passou a ser instrumento.

No entretanto do percurso da história da Língua Portuguesa no Brasil, outro marco a ser apontado foi na década de 1970: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 5.692/71 concedia ênfase ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. O ensino de Língua Portuguesa era centrado no utilitarismo: a língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, expressão do pensamento, pelo falar, escrever, recepção de mensagem, ler e ouvir, conforme preceitua o art. 4º, parágrafo 2º dessa LDB. Na língua estava o patrimônio e a pátria de um povo. Para Surdi da Luze Surdi (2011), a LDB/71 trouxe a concepção língua nacional, língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza e que concede a sua falante relação de pertencimento, nesse contexto sócio histórico, instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.

Evidenciou-se que o Regime Militar, na relação ensino de língua e povo, pretendia uma relação de pertencimento para a manutenção do regime ditatorial instalado. Pela LDB/71, havia o ensino de Língua Portuguesa pela perspectiva instrumental: caráter instrutivo do ensino de língua em que a língua nacional servia de instrumento de dominação do poder político e militar, mera repetição mecânica da estrutura da língua. Saliente-se que a constituição do ensino de Língua Portuguesa passou a ser marcada pela heterogeneidade.

Para Camargo (2009), nesse período ficou marcada a deterioração do idioma nacional pelo projeto desenvolvimentista, fundado na Teoria da Comunicação: língua é código e o sujeito não participa do processo de interação, excluindo as tensões em interações por meio da linguagem. A presença da linguística ficou marcada nas políticas e legislações educacionais e surgiram os primeiros debates oficiais e oficializados sobre a importância da Linguística no ensino de Língua Portuguesa.

O tempo é história e, como aponta Henry (2010), nessa história em que os objetos da ciência são os fatos, “os fatos reclamam sentidos”. Na década de 1980, há nova conjuntura no ensino de língua: a partir de ideias de universidades, livros didáticos e treinamentos para professores, a história do ensino de Língua Portuguesa iniciou outra etapa, pois, no processo de revisão que foi submetido o ensino de língua

no Brasil, as concepções de língua, os objetivos e os métodos do ensino de Língua Portuguesa foram questionados.

Houve acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Espaço para a Sociolinguística, que considera a língua como fato social e abarca as variações linguísticas. Com a chegada da Linguística Textual, o ensino de língua passou a exigir visão mais crítica sobre a gramática e acarretou transformação na concepção de língua, sendo expressa em textos imbricados de relações entre língua, história e sociedade.

O trabalho em sala de aula voltava-se às práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir--ler-escrever: foram esses movimentos que levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio. Continuando o entrelace da trama com legislação e história, em 1988, momento histórico Pós-ditadura, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, ainda em vigor, e o art. 13 da Constituição determina que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, portanto, até 1988, o Brasil não possuía nenhum “idioma oficial” estabelecido em lei.

Na década de 1990, houve continuidade no ensino de língua sob o viés teórico da Linguística Textual, que centra o ensino na formação de leitores/produtores competentes que discutem as relações entre língua, história e sociedade, sendo a língua expressa em textos. Nessa década, ressaltou-se a nova LDB n. 9.394/96, que norteia os Parâmetros Curriculares (PCN's) como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Essas propostas curriculares oficiais traduzem-se em propostas de renovação do ensino de Língua Portuguesa. Pode-se afirmar que a história do ensino de Língua Portuguesa iniciou outra etapa ainda em construção. Os documentos oficiais trouxeram as teorias da Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso: a língua passou a ser vista como dispositivo de inserção social.

Soares (2012, p. 157) aponta a influência sobre a disciplina Português que enseja uma nova concepção de língua: concepção que vê a língua como enunciação, que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas e sociais de sua utilização. Para a autora, essa nova

concepção vem alterando o ensino de leitura, de escrita, de atividades de prática de oralidade e o ensino de gramática.

Para Barreto Barros (2008, p. 51), a disciplina de Língua Portuguesa é um princípio de controle da produção do discurso. À medida que a Língua Portuguesa se transforma em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos partícipes desse processo (professor/aluno).

Os papéis do educador e do educando são preestabelecidos no modelo tradicional de ensino: ao professor é concedida a chance de falar acerca da disciplina que leciona; ao aluno, somente é permitido ouvir e reproduzir tal conhecimento. Nesse entretecer da história do ensino de Língua Portuguesa, compreende-se o continuísmo da tradição gramatical, na busca do “bem dizer”. O certo *versus* o errado distancia o sujeito de sua historicidade. Neste breve olhar a respeito desta historicidade do sistema do ensino de Língua Portuguesa, da ritualização da palavra, compreende-se que a Língua Portuguesa vai se (re) configurando pelo fio condutor das políticas públicas, em um processo contínuo de (re) construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino de língua.

Compreende-se com Soares (2012) que é importante “*buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e a-científica*” (p. 160, grifo nosso). Para que na contemporaneidade, nossas interferências sejam históricas e científicas, como um meio de observar e compreender os movimentos e mudanças que ocorreram no percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

O desafio que aqui se propôs a estudar permitiu interrogar os efeitos materiais de ler “implícitos” do discurso “construído” na memória da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mesmo havendo no discurso “construído” uma legitimação que serve de memória a outros discursos, pois “*esses discursos não podem ser lidos fora de suas histórias mais longas*” (Orlandi, 2013, p. 336, grifo nosso). Este breve resgate da historicidade auxilia a compreender a vitalidade da Língua Portuguesa perpassa meandros políticos, econômicos, sociais, culturais e científicos em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos do ensino de Língua

Portuguesa no aquém-mar do Brasil: a heterogeneidade é constitutiva desse processo e desse movimento de sujeitos.

Orlandi (2013, p. 119), afirma que a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente. Como visto ao longo deste estudo, concorda-se com Bunzen (2011, p. 887), ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa e as práticas escolares no Brasil se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão nas escolhas curriculares de saberes que ora se (re) significam, ora se (com) figuram, ora se (re) formulam. Na posição de professores, refletindo acerca das mudanças e da evolução contínua e inexorável no percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa, com nossas escolhas e silenciamentos, vamos *mostrando a língua* e contribuindo para edificar a cidadania no Brasil.

2.4. Algumas Causas Do Déficit De Aprendizagem Escolar

Somente por meio de estudos é possível identificar e solucionar os problemas da aprendizagem em geral e não só desta, mas, principalmente, os problemas de aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil.

Primeiramente, é preciso ressaltar que aprender não é memorizar, mas confrontar os conteúdos com a realidade vivida, sendo capaz de associar sua definição à sua função ou assimilá-lo às situações necessárias. É preciso lembrar que ninguém nasce, vive ou morre com todos os conhecimentos agregados a si, é preciso aprender durante toda a vida e compreender que não se saberá tudo.

É de suma importância destacar, ainda, que todos têm ou já tiveram algum tipo de dificuldade, isso é perfeitamente normal. Uma eventual dificuldade é normal, seja no contexto escolar/intelectual ou na vida particular de cada indivíduo. O que preocupa mesmo não é uma ocasional dificuldade, mas dificuldades na aprendizagem que são fora do comum.

E se tratando do contexto escolar/intelectual, a situação vista no Brasil, atualmente, é a de uma grande quantidade de alunos que já ultrapassaram os anos iniciais da educação, mas não conseguem nem ao menos ler e escrever de acordo com a série que cursa. É claro que se o aluno não sabe ler e/ou escrever, ele também não sabe

os demais conteúdos. E o mais preocupante é que esse problema, muitas vezes, não fica apenas restrito ao Ensino Fundamental, mas abarca também o Médio. Estes chegam ao Ensino Médio lendo e/ou escrevendo semelhante aos alunos que cursam os anos iniciais. E não é só na leitura e na escrita, nos demais conteúdos também, porque ao deixar de apresentar as habilidades e competências de Português e Matemática (principalmente), referentes ao ano escolar ao qual está inserido, não conseguirá assimilar os demais conteúdos que demandam interpretação, leitura e escrita.

Considerando apenas o contexto Língua Portuguesa, é possível notar várias dificuldades. Mas estas não deveriam ocorrer com tanta frequência, uma vez que os alunos são falantes dessa língua. É claro que não se pode negar a complexidade da língua portuguesa e a grande variedade linguística encontrada no país, mas as dificuldades vistas atualmente deixam a certeza de que aprender Português é praticamente impossível, o que na realidade não é.

O que se vê hoje, no cenário do ensino de Português no Brasil, é uma enorme dificuldade na fala, na escrita e na leitura, podendo ser em um ou mais desses aspectos simultaneamente. As dificuldades na fala e na escrita não são no âmbito informal, pois com este o aluno tem contato diariamente. A fala e a escrita, no cotidiano, não é restrita a regras, em função disso não geram tantas dificuldades. Até porque o objetivo é uma comunicação que permita o ouvinte entender o que lhe é proposto e, se o entendimento é alcançado por meio da fala e/ou da escrita informal, o enunciador não vê o porquê de falar e/ou escrever segundo a norma padrão.

Já no caso da leitura, não há como dizer que o aluno lê textos informais, mas não lê os formais, uma vez não são realizadas leituras diferentes para cada tipo de texto; ou o aluno consegue ler ou não consegue. E esse é um ponto preocupante, pois boa parte dos alunos brasileiros não lê corretamente, não saindo, assim, do analfabetismo funcional. E não se trata só de alunos pobres, de escola da periferia, mas também de alunos que frequentam uma escola considerada boa.

2.5. Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa

As causas das falhas na aprendizagem são diversas, podendo perpassar fatores psicológicos, familiares, intelectuais e financeiros. Primeiramente, faz-se necessário

analisar o aluno, tanto nos aspectos escolares/intelectuais quanto nos de sua vida pessoal, além do seu processo de desenvolvimento. Após analisar tais aspectos, é preciso analisar o ambiente escolar e os aspectos desse ambiente que afetam a aprendizagem.

É fundamental considerar, primeiro, que, ao analisar o ambiente escolar, é possível notar que ele não se encontra isolado, inerente às influências do mundo. É preciso observar que os indivíduos que compõem a escola são seres humanos, que vivem em sociedade e que recebem influência do meio em que vivem e dos componentes desse meio. Lima (2002, p. 6) afirma que a experiência escolar se insere em um processo contínuo de desenvolvimento do sujeito que se iniciou antes de sua entrada na instituição. Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar. Sendo assim, para amenizar as dificuldades de aprendizagem (DA), é preciso analisar a escola e o aluno juntamente com o meio no qual estão inseridos, e não como partes isoladas e independentes.

Para Fonseca (1999), citado por Alves (2010), a pessoa com dificuldades de aprendizagem é normal em termos intelectuais, porém o seu sistema nervoso não recebe, não organiza, não armazena e não transmite informação visual e auditiva da mesma maneira que uma criança normal. Mas isso não significa que essa criança não possua capacidade de aprendizagem, tudo depende da adequação às necessidades do aluno.

As causas familiares são apontadas como fator preponderante para a formação do aluno. Muito se é ensinado que a família é a célula mãe da sociedade. Bem antes disso, quando os alunos ingressam na escola, lhes é ensinado que os pais são os primeiros mestres. De fato, isso é verdade, os primeiros mestres são os pais. São estes que devem primeiro estimular os filhos a aprenderem.

Para Gordon e Noel (1998, p. 323) apud Alves (2010, p. 38), “os pais são os primeiros professores das crianças e durante os primeiros quatro ou cinco anos, em geral os únicos de máxima importância... Os pais não são apenas os primeiros professores; são de longe os mais importantes”. Então, se os pais são os primeiros mestres, é preciso

que eles saibam educar e estimular os filhos para que eles busquem o saber e, ao frequentarem a escola, saibam respeitar os demais.

Outro fator de ordem familiar⁴ que pode afetar o desempenho da criança é a exposição a conflitos conjugais de seus pais. Alves (2010) corrobora descrevendo que os traumas prejudicam o aprendizado do indivíduo. Por isso, não deve ser exposto a tais situações, para que não gere problemas maiores que interfiram na aprendizagem.

A dificuldade em aprender a Língua Portuguesa pode estar relacionada com fatores psicológicos e/ou orgânicos. E isso engloba tanto crianças quanto adolescentes. O aluno pode apresentar disfunções como déficit de atenção, hiperatividade, autismo, etc. Por isso é importante, ao analisar cada caso, considerar a saúde mental e física de cada um.

Scoz (2011) aponta os fatores psicológicos e os orgânicos como fatores da falta de aprendizagem. Além disso, é preciso considerar, ainda, o fator financeiro, que pode prejudicar o aluno no processo da aprendizagem, pois, se um aluno está preocupado se vai perder sua moradia ou, se faltará o básico como alimentação e vestuário ou se ele já passa por necessidade, certamente não conseguirá se concentrar nas atividades escolares. Nesse sentido, Alves (2010, p. 39) afirma que “uma criança [ou adolescente/jovem que seja] mal alimentada, com frio, doente ou com um ambiente familiar inadequado, não tem condições para dar um bom rendimento” (acréscimos nossos).

É importante observar tal fator quando se forem averiguar as causas da dificuldade de um aluno em Língua Portuguesa, por exemplo. É preciso considerar, ainda, os fatores diretamente relacionados ao ambiente escolar como a disciplina da sala no geral, a forma como é ensinada a matéria e a afinidade com o professor.

A disciplina da sala é um fator de grande relevância para um bom rendimento escolar. Se não há ordem na sala, não há como nem ouvir o que o professor explica e, tampouco, se concentrar no que é possível ouvir. Há outro fator preponderante que pode atrapalhar a qualidade do ensino: a forma como a matéria é ensinada. Conteúdos complexos, como as regras gramaticais, não podem ser ensinados de qualquer maneira,

⁴ Sabendo-se que as famílias das classes sociais C, D e F, não tem acesso aos diferentes portadores textuais, muito menos o hábito de ler (se é que sabem ler!).

pois não são tão fáceis de aprender. É importante que sejam transmitidos de forma compreensível e atrativa para os alunos.

A afinidade com o professor é importante também. Se a presença do professor traz um incômodo para o aluno ou se por algum motivo a convivência entre ambos não é boa, certamente o aluno pouco se importará com o conteúdo ou não desejará estudá-lo para evitar a presença do professor. Não se pode estabelecer um único fator que prejudica a qualidade da aprendizagem, é preciso que se analise cada caso. É aí que se encaixa a psicopedagogia. Scoz (2011, p. 23) afirma sobre a psicopedagogia: “seu objetivo é resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas decorrentes desse processo”.

As dificuldades de aprendizagem não sanadas ou não amenizadas podem deixar marcas negativas nos alunos, tais como a insegurança e a baixa autoestima, além do próprio atraso no aprendizado. Por isso, é necessário que se realize um acompanhamento com um especialista: o psicopedagogo ou o neuropsicopedagogo. Inclusive tais dificuldades o seguirão até o EM.

2.6. O Sucesso e o insucesso escolar

O sucesso escolar surge quando um aluno realiza um determinado percurso escolar com maior ou menor dificuldade. O insucesso escolar era “antigamente” encarado como um problema do aluno ou da sua família, como refere Cabral (1995), o insucesso escolar ainda é, na maioria das vezes, visto como problema apenas do aluno, e raramente como fenômeno escolar.

As “adequações do currículo, das metodologias, da própria estrutura organizativa às características do aluno, raramente são discutidas ou postas em causa” (Cabral, 1995, p. 11). Este termo é utilizado no âmbito do sistema de ensino-aprendizagem, geralmente para caracterizar o fraco rendimento escolar do aluno, na dificuldade que ele tem em aprender. Na maioria dos casos, o insucesso escolar leva ao abandono escolar.

Para Fonseca (1999, p. 366), o sujeito com “Dificuldades de Aprendizagem [tem um] sistema nervoso que não recebe, não organiza, não armazena e não transmite

informação visual, auditiva [...] da mesma maneira que uma pessoa, tida como ‘normal’”.

Conforme salienta o mesmo autor, estas crianças “acusam frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação, retenção, rememoração, rechamada (visual, auditiva e tatilquínestésica⁵), etc., da informação anteriormente recebida” (Fonseca, 1999, p.379).

De acordo com Benavente (1976, p. 10), o insucesso escolar consiste nas “dificuldades de aprendizagem, reprovações, atrasos, etc.” e, na maioria dos casos, “as crianças que têm mais dificuldades pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural”.

2.7. Comportamentos típicos de discentes com insucesso escolar

Um discente com insucesso escolar pode manifestar uma ou várias características, como por exemplo: desassossego, ansiedade, rebeldia, agressividade, instabilidade emocional, problemas de atenção, etc. Fonseca (1999, p. 362) afirma que “apresentam dificuldades em focar ou em fixar a atenção, não selecionando os estímulos relevantes dos irrelevantes”, além de ter conseguido elencar cerca de 12 tipos de comportamento/atitude que por sua vez são abrangentes, a saber:

- 1– Desassossego: hiperatividade, distração;
- 2– Pouca tolerância à frustração: incapacidade para aceitar um insucesso ou uma crítica, hipersensibilidade;
- 3– Irritabilidade: pouco controlo interior, impulsividade, birras;
- 4– Ansiedade: tensão, constrangimento;
- 5– Retraimento: passividade, apatia, depressão;
- 6– Agressividade: comportamento destrutivo, murros, mordidelas, pontapés;

⁵Tatilquínestésica = que envolve o tato e todo o sistema motor, na aprendizagem e/ou desenvolvimento da escrita, que compreende a fase de execução ou fase gráfica (Fonseca, 1995).

- 7– Procura constante de atenção: absorvente, controlador, impertinente;
- 8– Rebeldia: desafio à autoridade, falta de cooperação;
- 9– Distúrbios somáticos: gestos nervosos, dores de cabeça, dores de estômago, tiques, chupar o dedo, tamborilar com os dedos, bater com os pés, puxar ou enrolar o cabelo;
- 10– Comportamento esquizoide: passar despercebido, falar sozinho, contato com a realidade desorganizado e fraco, comportamento estranho;
- 11– Comportamento delinquente: roubar, provocar incêndios;
- 12– Autismo: incapacidade de relacionar-se com os outros, inconformista em último grau, procura da satisfação dos impulsos interiores chegando mesmo à rejeição do mundo exterior, inflexibilidade extrema, inadaptação, incapacidade de aprender pela experiência, falta de afeto, incapacidade de comunicar verbalmente.

2.8. Reações do indivíduo perante o insucesso

De um modo geral, quando o discente está perante um insucesso (que se repete com alguma frequência) costuma reagir com alguma indiferença. Contudo, se obtém um elogio ou uma classificação alta, o seu aspecto muda e sente-se feliz e orgulhoso.

Muñiz (1982, p. 46), descreve que “é frequente que as [os sujeitos] com rendimento escolar muito baixo se imaginem, no seu sonhar acordadas, isto é, nas suas criações imaginárias conscientes, como alunos brilhantes, admirados pelos colegas e felicitados pelos professores”. Por vezes, os alunos com dificuldades de aprendizagem são inquietos, turbulentos, distraídos, dependentes do adulto. Por isso ocorre a desistência e desinteresse, que resulta nos problemas de comportamento e de não aproveitamento – não gostam de estudar, não aprendem e conseqüentemente, não estarão preparados para o mercado de trabalho, tão seletivo e exigente. E tal insegurança e instabilidade podem dar origem à tensão e à ansiedade. Para Fonseca (1999, p. 378),

A instabilidade emocional é uma das características que tem sido mais referida nas pessoas [...] hipersensíveis e vulneráveis, quer ao “riso constrangido”, quer “ao choro exagerado”, estas crianças tendem a evidenciar rápidas e imprevisíveis mudanças de humor e de temperamento.

Ribeiro (2005) refere que estas “dificuldades iniciais desencadeiam o desenvolvimento de sentimentos negativos perante esta aprendizagem, como por exemplo: certa ansiedade perante a leitura e perante as tarefas académicas.” (p.141). A de se ponderar que o discente no EM não quer demonstrar sua fragilidade, ainda mais, num período tão marcado por competições e autonomia pessoais, intelectual e familiar.

2.9. Meios para enfrentar o insucesso escolar

Para enfrentar o insucesso escolar, a criança deve ter confiança em si e sentir-se segura. Para que a sua autoestima se desenvolva é importante ter uma boa relação com os pais, familiares, professores ou outras pessoas que a rodeiam. Um clima emocional estável reduz a ansiedade, a agitação, o desassossego.

O estudante precisa saber em quem pode confiar o que pode ou não fazer e ter limites bem definidos. Quando se pensa em quem pode ajudar a criança, surgem logo os pais, a família. Os pais devem encorajar o seu filho a expressar os seus sentimentos e pensamentos; elogiar pelos seus progressos e pelo esforço que tem feito para ultrapassar as suas dificuldades (mesmo que não estejam totalmente ultrapassadas); explicar que os erros e as dificuldades fazem parte do nosso crescimento. Como refere Muñiz (1982), “a família é a sociedade que deixa marcas mais profundas nos membros jovens.” (p. 67)

Fonseca (1999, p.378) afirma que:

Sem uma atmosfera afetiva, lúdica e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente. Não adiantará resolver os problemas de aprendizagem se os problemas de relação não forem superados [...] não podem continuar mergulhadas em envolvimentos de ameaça, de stress e de humilhação.

Os pais preocupam-se com o bem-estar, com a saúde dos seus filhos, mas também devem preocupar-se com tudo o que se relaciona com a escola. Devem, por isso, inteirar-se sobre o seu comportamento e aproveitamento, de modo a poderem ajudá-los nas tarefas escolares, sempre em colaboração com os professores.

Contudo, Muñiz (1982, p. 66) afirma que “[...] os pais podem ajudar os filhos nas tarefas escolares, interessar-se por elas, comunicarem através dos trabalhos e da atividade escolar, mas sem assumirem a função de professor particular”.

2.10. Insucesso escolar em Língua Portuguesa

Os estudos mostram que a maior parte das preocupações políticas na área da educação incidem sobre a aprendizagem da língua nos primeiros anos de vida e de escolaridade. O insucesso escolar em Língua Portuguesa, em qualquer nível de ensino, é preocupante, não só para o aluno ou família como para toda a comunidade educativa. Os resultados dos estudos internacionais revelam a iliteracia dos alunos portugueses. É a nossa língua, é ela que fornece a base fundamental, não só para comunicar como no acesso a outros conhecimentos. Um aluno que apresenta dificuldades na leitura, na interpretação e na escrita, terá insucesso nas outras áreas curriculares.

Segundo Ferraz (2007, p. 18), a língua materna ensina-se porque a sua aprendizagem:

- Desencadeia processos cognitivos;
- Facilita a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- Propicia o autoconhecimento;
- Alarga o conhecimento do mundo;
- Facilita o relacionamento com os outros;
- Permite o acesso à informação; à cultura;
- Possibilita o sucesso social e no trabalho.

A mesma autora reafirma:

À escola compete dar a todos a possibilidade de desenvolverem a competência linguística que lhes permita aceder ao conhecimento, proporcionando as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornem cidadãos cultos; saber-fazer que lhes permitam resolver problemas; atitudes que os ajudem a afirmar-se; respeito por si, pelos outros, pelo trabalho, como forma de serem reconhecidos como parte integrante do mundo em que se movem. (Ferraz, 2007, p. 20).

O insucesso nesta área é uma “ameaça” não só para o aluno, mas também para o sistema educativo. No entanto, muitos dizem que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa estão mal. Uns atribuem a responsabilidade aos programas que são longos e o professor tem de dar a matéria nem que seja superficialmente, outros dizem que há gramática a mais, outros defendem que são os professores, estes culpam os alunos que não aprendem o que deveriam aprender, não “têm gosto naquilo que fazem”.

O tempo que o ensino da Língua Portuguesa ocupa na carga horária é um indicador do interesse que a aprendizagem da língua merece; das vinte e cinco horas para o primeiro ciclo, oito são destinadas ao ensino da Língua Portuguesa.

As causas do insucesso que serão mencionadas, em seguida, são as mesmas para o insucesso nesta área. Podendo-se apontar umas mais pormenorizadamente, como afirma Ferraz (2007, p. 19), “por vezes, a língua da casa colide com a língua da escola”. Os discentes não ouviram histórias, nem tiveram contato com livros, por isso, é importante que ao frequentar desde jardim-de-infância, seja proporcionado o acesso aos diferentes portadores textuais, de modo a que as diferenças sejam minimizadas. Muitos alunos não têm livros em casa, a escola deve proporcionar esse contato para se tornarem leitores. Não nos podemos esquecer que, como afirma Ferraz (2007, p.79):

A escola é atualmente frequentada por alunos que, adquiriram a língua em meios sociais e culturais marcantes por características diversas e, por isso, têm um desenvolvimento linguístico e cognitivo diferente dos que têm origem em meios social e culturalmente diferentes (para não falar de alunos que, nas nossas escolas, aprendem Português como língua não materna).

Na era das tecnologias de informação, também estas podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão e da expressão escrita, como o supracitado autor salienta:

Elas (as tecnologias) proporcionam meios para o desenvolvimento da compreensão e da expressão escrita, para a compreensão da variedade da forma como se utiliza a língua. Comunicar pela Internet é praticar a escrita e a leitura. Ensinar a utilizar as novas tecnologias para colher informação é também ensinar a selecionar a informação, a desenvolver a capacidade de síntese, a ter espírito crítico para se não deixar manipular (Ferraz, 2007, p. 86).

O Despacho Normativo 139/ME/90, de 16 de Agosto, apresentou novas orientações programáticas para o Ensino Básico. Nestas orientações, salienta-se que o domínio da Língua Portuguesa é fulcral⁶, porque permite a nossa identificação, a comunicação com os outros, a descoberta e a compreensão de tudo o que nos rodeia. Os documentos oficiais apontam para o desenvolvimento ao nível do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da Língua.

Conforme refere Sim-Sim (1998, p. 33), “a linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando”. Mas, o estudante deve saber que para comunicar eficazmente deve usar uma linguagem clara, fluente e deve saber ouvir e prestar atenção ao que é dito para conseguir discernir o que é importante. E quando este estudante começa a frequentar o 1.º ciclo, está mais exposta a uma grande variedade de indivíduos, de oportunidades e de exigências, e começa a partilhar e a relacionar-se. A linguagem oral que a criança apresenta será à base da linguagem escrita.

Como refere Giasson (1993, p. 28), “é indispensável que as crianças possam falar das suas experiências de modo a aumentarem a sua bagagem de conceitos e o seu vocabulário. Mais tarde, esses conhecimentos poderão ser utilizados para compreender textos”.

Para Sim-Sim et al (1997, p. 20), “a faculdade humana para nos apropriarmos e usarmos a linguagem radica na especificidade da organização e funcionamento cerebral,

⁶ Fulcral = crucial, base, ponto de apoio, essencial, indispensável, importante (Houaiss, 2004).

herdados geneticamente, e responsáveis pela atividade mental”. Estas autoras referem que, “para além da memória, são determinantes no tratamento da informação os processos que permitem selecionar, discriminar e categorizar a informação a ser tratada.” (Sim-Sim et al, 1997, p. 21).

A escola deve ter um papel fundamental na estimulação da linguagem, deve encorajar cada aluno a usar eficazmente a língua quando ouve, fala, lê e escreve. A Escola deve completar a cultura verbal que o discente possui, para que possa evoluir, deixando inicialmente a linguagem enumerativa, passando para a linguagem descritiva para culminar na fase interpretativa. É na escola que a criança é convidada a dialogar com o professor e/ou com colegas, a exercitar sua criatividade e a (re) construir seus conhecimentos.

Giasson (1993, p. 28), descreve: “é indispensável que as crianças possam falar das suas experiências de modo a aumentarem a sua bagagem de conceitos e o seu vocabulário. Mais tarde, esses conhecimentos poderão ser utilizados para compreender textos”.

A escola deve ensinar os alunos saber ouvir, a prestar atenção àquilo que o outro fala, tirar o essencial da mensagem ouvida, a participar em debates, dar a sua opinião. Esta capacidade é importante para que o aluno tenha sucesso escolar, pois para se aprender é necessário em primeiro lugar compreender.

Para que se desenvolva esta capacidade, podem-se realizar várias atividades, tais como: ouvir um recado, uma informação, uma ordem, ouvir uma história para recontar. A leitura é um dos processos mais complexos da aprendizagem, requer para quem aprende: motivação, esforço e prática. Esta aprendizagem não se efetua nos primeiros anos de escolaridade, começa antes da entrada na escola e prolonga-se por toda a vida.

Sim-Sim e Viana (2007, p. 58) descrevem a leitura do seguinte modo:

A leitura é um processo complexo que contempla a compreensão do significado do texto escrito, enriquecida pela interpretação pessoal do leitor que usa essa mesma interpretação tomando em linha de conta os objetivos da leitura e a situação em que a mesma decorre. A compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de

estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto. A capacidade de compreensão varia consoante o nível de leitura do leitor e, obviamente, o tipo de texto e o conhecimento do vocabulário usado.

Para ler, o ser humano necessita de algumas capacidades, tais como: habilidades auditivas, habilidades visuais, mecanismos de memória e de atenção, compreensão do discurso linguístico que se ouve ou escreve.

Segundo Fonseca (1999, pp. 179 - 216), “o hemisfério esquerdo é o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas, enquanto que o direito é o hemisfério dominante da percepção espacial e das funções psicomotoras.” E continua a dizer: “as aprendizagens escolares primárias (ler, escrever e contar) colocam mais em jogo as funções do hemisfério esquerdo, ao contrário das aprendizagens pré-escolares (desenhar, pintar, recortar, jogar, saltar, etc.), que assentam mais nas funções verbais do hemisfério direito”. A leitura não é uma atividade natural e espontânea, precisa de ensino direto e que se prolonga ao longo da vida, portanto, é hábito, precisa ser ensinado e praticado.

A escola deve proporcionar o contato com livros para possibilitar o gosto pela leitura, sem esquecer que alguns alunos não têm acesso a livros em casa. Ao ouvir histórias, a criança aprende a folhear o livro, a observar as imagens, desenvolvendo a imaginação e despertando o interesse pela leitura.

Sim-Sim (2007, p. 7) refere que “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional”. Saber ler é compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, sentimentos, ideias; é julgar e desenvolver o espírito crítico é apreciar do ponto de vista estético.

Alguns estudiosos fazem referência a dois métodos mais generalizados no nosso país. Ambos procuram fazer compreender a criança a existência de certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada; mas, para tal, um desses métodos principia pelo estudo dos símbolos ou pelos sons elementares, enquanto o outro, pelo contrário, visa a obtenção do mesmo resultado

colocando a criança repentinamente perante a nossa linguagem escrita, tão complexa quanto se possa apresentar. O primeiro é geralmente conhecido pela designação de método sintético, em virtude do trabalho psicológico que exige à criança para o ato de leitura.

Depois de saber ler cada símbolo, a criança deve, com efeito, condensar as diferentes leituras numa leitura única, que, de modo geral, para cada agrupamento particular desses símbolos, difere da leitura particular. Quando a criança souber ler “e” e “u” deve, dessas duas leituras, formar “eu”. É, portanto, de uma operação de síntese que se trata.

O outro método parte dos próprios agrupamentos, parte das palavras: é o método analítico, na medida em que se exige à criança um esforço psicológico diferente, no que respeita à aprendizagem, a partir desses agrupamentos, das denominações das suas partes ou sonoridades das sílabas.

Ao ler, o aluno deve encontrar um motivo para ler, deve sentir que o livro ou o texto é necessário para retirar informações, vocábulos; para conhecer autores e obras ou para estimular a sua criatividade, que serve para ter sucesso nos estudos, para estar informado sobre tudo o que nos rodeia, para comunicar. Desde muito cedo, que se deve estimular o interesse pela leitura: os pais devem ler histórias, procurar livros e histórias adequados à idade e ao gosto do filho e incentivar para que concluam uma história ou que elaborem histórias através de palavras e/ ou desenhos.

Como refere Morais (1997, p. 180), a leitura de histórias possibilita

Àqueles que ouvem, aprender, quer a partir de estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os fatos e as ações, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas.

Os pais são o modelo para os filhos, se estes lerem com frequência, os filhos sentem-se motivados para a leitura. Os adultos devem criar momentos para que a criança possa apresentar o gosto por ler, para tal devem disponibilizar diferentes suportes de leitura (livros, jornais, revistas, enciclopédias, legendas na televisão, publicidade), idas à biblioteca, às livrarias, realizar pequenas dramatizações. Através da

leitura, o leitor alarga o conhecimento sobre o tema desenvolvido e enriquece o seu vocabulário. E com os alunos do EF e EM as motivações precisam superar as expectativas dos mesmos, é preciso criar estratégias pedagógicas com vistas à maior participação e interesse nas aulas, para que descubram a aplicação prática e a significação desta disciplina.

Segundo Alarcão (1995, p. 22) “não é suficiente saber ler, é necessário fazê-lo de forma competente e eficaz. Toda a vida escolar e profissional depende dessa competência”.

Sim-Sim (2006, p. 8) afirma que “[...] a qualidade de um texto pode ser valorizada ou empobrecida pela qualidade do leitor que o aborda. É do contato entre os dois, leitor e texto, que nasce o sabor da leitura”. A compreensão da leitura é um processo complexo, por vezes, o leitor apresenta dificuldades na compreensão de textos devido ao desconhecimento que tem sobre o tema abordado e o vocabulário empregado. Para minimizar tal situação, antes da leitura deve-se conversar sobre o tema do texto que irão ler e desenvolver o vocabulário.

Para perceber um texto é necessário ter competência técnica, isto é, saber ler exige concentração (treinada pela memória visual e auditiva); noção de tempo e de espaço (fundamentais para situar a história e as personagens) e competência linguística e sociolinguística. Só compreendemos alguns termos linguísticos se estiverem de acordo com as nossas vivências.

Em conformidade com o mesmo autor,

O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura (Sim-Sim, 2007, p.11).

O aluno deve ler fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade. E continua a afirmar que: “a rapidez de leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva”.

Ferraz (2007, p. 38) refere que, “será “útil” a leitura de textos literários que proporcionam momentos agradáveis, desenvolve o espírito crítico e a criatividade, participam na formação do sujeito, abrem portas para o mundo. ” Para que o aluno compreenda o que lê, o professor deve utilizar estratégias adequadas antes, durante e após da leitura.

Existem dois tipos de leitores: os leitores proficientes e os leitores com dificuldades. Os leitores proficientes são aqueles que desenvolveram habilidades e utilizam a leitura de forma eficaz e rápida. Contudo, na maioria dos casos, as crianças apresentam grande dificuldade ao ler e aprendem a ler porque é preciso, porque socialmente é necessário, mas lê-se apenas o que é necessário.

2.11. Leitores proficientes, o ideal da escola

A leitura é a prática letrada mais frequente em nossa vida social. Lemos textos de diferentes gêneros, em diferentes situações de interação linguística: placas diversas, rótulos variados, avisos, notícias, poemas e muitos outros. Portanto, formar leitores proficientes deve ser o foco do Ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Leitor proficiente é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). No processamento do texto, portanto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto de produção e de leitura. Dito de outro modo: o leitor deve considerar: quem escreveu o texto? para quem? com que finalidade? para circular onde? E, ao mesmo tempo, pensar: para que vou ler o texto? o que preciso saber para entendê-lo? o que espero encontrar?

Podemos dizer, então, que o processo de leitura envolve uma dimensão individual, relacionada às operações cognitivas realizadas (levantamento de hipóteses, geração de inferências e outras estratégias de leitura) e uma social, caracterizada pelas práticas sociais letradas em que estão envolvidos variados gestos de leitura.

Diferentes leitores, em diferentes situações de leitura, podem construir sentidos diferentes para determinado texto, o que pode fazer supor que há total liberdade para essa construção. Entretanto, é preciso considerar que os próprios textos oferecem pistas, orientações para a sua compreensão, além de criarem limites para a construção de sentidos.

O aluno vai construindo sua proficiência em leitura à medida que aciona conhecimentos prévios sobre o assunto em pauta, o gênero, o autor, faz inferências, levanta hipóteses, faz antecipações sobre o que vai ser tratado no texto e o modo como vai ser tratado o tema. Assim, ele vai se transformando em um leitor capaz de processar não só o que é dito no texto, mas também aquilo que está nas entrelinhas, os implícitos.

Para desenvolver essa proficiência, o professor deve proporcionar ao aluno oportunidades de experimentar o universo da leitura e descobrir o quanto ele é amplo e diversificado. Além disso, deve propor atividades que mobilizem diferentes estratégias individuais de leitura, além de situar essa prática em seu universo social de uso, resgatando o contexto de produção do texto em foco. Para organizar o trabalho pedagógico, é importante estabelecer as habilidades e capacidades a serem desenvolvidas em cada ano do Ensino Fundamental e os gêneros a serem priorizados – o que contribuirá para maior segurança do professor a respeito dos objetivos e dos conhecimentos explorados em cada atividade proposta em sala de aula.

Segundo Antunes (2003, p. 27), a leitura hoje se apresenta como “uma atividade sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente”, e, refletindo sobre esse discurso, vimos que a autora deixa claro que a leitura faz parte dos usos sociais, ou seja, é uma prática interativa que se realiza entre os sujeitos, mas, nas escolas atuais, não está havendo essa função, que é fundamental no mundo em que vivemos, além de ser de extrema importância para o desenvolvimento social dos alunos. Porém, para que eles percebam a importância dela e seu objetivo, é preciso que seja uma prática que possibilite experiências prazerosas, como nos fala Antunes (2003, p. 71):

[...] a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar, para deleitar-se com as ideias,

com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as “coisas”.

Antunes diz, ainda, que a leitura deve ser um exercício prazeroso, divertido, com um sentimento que provoque no aluno o desejo por ler, uma atividade que contribua para o seu desenvolvimento e que não haja cobrança do professor. Deve ser, portanto, um ato gratuito e que os alunos não sintam como uma obrigação, pois, se assim for, o aluno verá na leitura uma prática interativa que lhe trará subsídio para que ele enxergue o mundo de outra forma. Antunes (2003, pp. 81–82) ainda acrescenta que:

[...] a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes, sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro; que, por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas.

Sendo assim, a leitura produz novas práticas de ensino e contribui para o desenvolvimento social do aluno quando apresenta a realidade dele, trazendo um melhor entendimento da verdadeira função da leitura. Como vimos na citação, para que haja um entendimento da leitura é indispensável que o leitor interaja com o autor para entender o texto por um todo, além de utilizar outros conhecimentos. Pois, muitas vezes, as informações estão nas entrelinhas, e, para que o aluno/leitor descubra essas informações, deve ler com compreensão.

Assim, segundo nossas leituras e reflexões com base em Antunes, vimos que a leitura deixa de ser uma prática interativa social quando não há relação entre escola/sociedade e quando não há uma comunicação entre os indivíduos, pois, para que a leitura não seja apenas uma mera atividade, deve haver uma interligação com o que o aluno lê na escola e os fatos ocorridos no seu cotidiano. Sendo assim, a leitura deve representar uma atividade que produza relações com o outro, ultrapassando a mera atividade escolar. Muitas vezes a escola, que é o principal lugar para o desenvolvimento dessa prática comunicativa/interacional, não proporciona essa vivência ao aluno. Diz-nos, Silva:

[...] uma escola “sem tempo da leitura”, porque, como declararam os alunos, “tinha que aprender as narrativas, a língua portuguesa e as palavras que a gente fala errado” ou ainda, porque “atrapalha o professor em suas explicações” (Silva apud Antunes, 2003, p. 27).

Dessa forma, a escola, deveria dar a mesma importância à leitura que dá à gramática, à ortografia e a outros aspectos linguísticos, pois a escola é um lugar que deve promover todas essas práticas de estudos da língua portuguesa para que o aluno seja capaz de obter diferentes conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento do dia a dia. A leitura deve ser uma dessas atividades que leva o aluno a ver o mundo em sua volta de uma maneira diferente, enxergando o futuro mais rapidamente. E ela deve ser uma prática prazerosa, gostosa, que ultrapasse uma simples atividade mecânica, que produza significado e sentido ao aluno/leitor, tendo em si um propósito definido, um objetivo a ser alcançado.

Temos que entender que a palavra leitura deriva, originalmente, da palavra latina *leitura*, que significa reunir, enrolar, ler para si próprio, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Portanto, ler de forma significativa é enxergar o mundo com outro olhar, é buscar o conhecimento que só a leitura pode proporcionar. E, de acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, “leitura consiste em percorrer, em determinado suporte físico de armazenamento, as sequências de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las à forma anterior”. Dessa forma, percebemos que a leitura tem vários significados, pois é indispensável para a formação do ser humano dentro da sociedade, além de ser um ato interacional entre os participantes dessa atividade.

2.12. Distúrbios que dificultam a aprendizagem em Língua Portuguesa

Para identificar a existência dos distúrbios fonológicos, primeiramente é necessário conhecer os processos e o desenvolvimento da fala. Nas primeiras semanas de vida a fala se manifesta na forma de choro, gritos e através dessas formas de comunicação a criança exprime seus sentimentos. Segundo Kaufman (1996, p. 52):

Na trajetória normal do desenvolvimento, todas as crianças adquirem uma linguagem humana. Esta aquisição aparentemente milagrosa foi

vista como um estado de coisa natural, dado que os adultos em geral e os pais em particular não fazem planos especiais para o ensino explícito ou para a aprendizagem da linguagem.

Outra das formas de desenvolvimento da fala é o balbucio, período em que todas as crianças, independente de nacionalidade pronunciam o mesmo som. Afirma Scarpa (2001, p. 225) que “os sons que a criança balbucia no começo são universais: os sons do balbucio inicial não são específicos de sua língua materna”, os bebês emitem sons, ouvem e repetem seus próprios gritos, esse é o período mais importante para a formação e apropriação da fala.

Após o balbucio surgem as primeiras palavras, só que devido os órgãos fonadores não terem a agilidade suficiente para expressar os sons, a maioria dos vocábulos saem errados, de maneira engraçada os pais acabam gostando e repetindo sempre as palavras, as crianças vão aprendendo e apropriando-se erradamente da língua e por consequência evoluindo a um distúrbio fonológico.

Com cinco anos de idade, o aparelho fonador já deve estar desenvolvido e a linguagem oral bem mais estruturada, com a capacidade de formular frases corretas, expressando verbalmente seus desejos e utilizando os termos mais adequados.

A fala se torna defeituosa quando o funcionamento dos maxilares e da língua é anormal; no lado emocional os sentimentos e atitudes perturbadoras podem prejudicar. Quando há uma criança com distúrbios da fala sua maneira de falar interfere na comunicação, deixando-a tímida e apreensiva com sua voz.

Diz Préneron (2006, p. 67) que: “a criança deve igualmente integrar os esquemas silábicos [...] nos quais se inserem os fonemas próprios de sua língua”. Quando o sistema silábico não é adquirido, a fala do indivíduo se torna incompreensível.

Muitas vezes, os distúrbios da fala só são constatados na escola, onde muitos professores não têm uma capacitação especial para detectar, encaminhar para um especialista e lidar com crianças que apresentam esses problemas.

Outro defeito da fala é quando a voz é débil, desagradável, não tem uma boa articulação e é acompanhada de sons e gestos que incomodam. Os problemas da fala estão relacionados ao biológico e ao psicológico, para Vygotsky (2000, p. 50): Ela se

origina da emoção e é claramente uma parte da síndrome emocional total, mas uma parte que exerce função específica, tanto biológica quanto psicologicamente. Está longe de ser tentativa intencional e consciente de influenciar ou informar os outros.

2.13. Distúrbios Fonológicos

Nesse sentido, faz-se necessário descrever sobre alguns distúrbios fonológicos.

2.13.1. Mudez

É a incapacidade de articular palavras, geralmente decorrente de transtornos do sistema nervoso, que atinge a coordenação das ideias e a transmissão da fala. Em muitos casos a mudez surge de problemas auditivos, pois quando a criança fica surda antes dos nove anos, não terá como adquirir os processos da fala; se o indivíduo perder a audição na adolescência não terá como perder sua capacidade de falar, só não conseguira aprender palavras novas, mas continuará falando com pouca fluência. Certos tipos de distúrbios cerebrais também podem causar a mudez e impedir que o bebê passe da fase do balbucio.

A mudez pode estar relacionada ao psicológico quando a criança tem rejeição à fala e medo de se expressar com as outras pessoas.

2.13.2. Atraso na linguagem

As características deste distúrbio são as deficiências nos vocábulos, ou seja, a incapacidade de formar ideias e retardo da estruturação de sentenças. O atraso da linguagem aparece quando ao completar um ano de idade até os quatro anos, a criança não desenvolve a linguagem corretamente. Préneron (2006, p. 68) questiona que:

O distúrbio, aqui, não é mais simplesmente motor, mas especificamente linguístico; o indivíduo não terá nenhuma dificuldade para mostrar a língua se for solicitado. Esse distúrbio afeta, aliás, unicamente a palavra voluntária e não a palavra automática (a das exclamações, dos palavrões e das fórmulas de boa educação).

Este distúrbio pode permanecer na criança até os quatro anos de idade, ao completar cinco anos vai desaparecendo normalmente sem intervenção terapêutica. Em alguns casos, esse problema não desaparece e evolui para um devido distúrbio de

articulação, que é resolvido com um tratamento especificado. Na sala de aula, o professor deve identificar e encaminhar a um tratamento para que não evolua e se torne um problema maior, pois o atraso da linguagem oral e escrita é apenas um aviso de um distúrbio mais complexo como o de articulação.

2.13.3. Disfonia e afonia

A disfonia é uma alteração na voz, tornando a voz não harmônica, de modo a ser obtida pelo falante como esforçada e sem possibilidade de timbre, mais conhecida como uma rouquidão. Muitas vezes a disfonia é causada pelo fator psicológico, quando seu lar não tem uma harmonia e a criança não se sente segura.

Em muitos casos, a disfonia pode ser corrigida com aulas de canto, de modo que exercitando as cordas vocais melhore a insatisfação da voz. A afonia é caracterizada como uma perda parcial da voz ou até mesmo total, pode começar com uma pequena rouquidão e evoluir até o desaparecimento total da voz, esse distúrbio pode se agravar mais na adolescência devido as alterações da voz do indivíduo.

O professor deve fazer com que as crianças com esses distúrbios se sintam seguras ao falar, realizando atividades como jogos educativos que usem a voz e exercícios artísticos, nunca demonstrando desinteresse pelo aluno. No contexto do desenvolvimento da temática dos processos e do desenvolvimento da fala, tem-se os distúrbios de articulação.

2.14. Distúrbios de Articulação

Várias crianças em fase de pré-escola apresentam os distúrbios de articulação da fala, que são os problemas em pronunciar determinados sons, isso é normal até os sete anos de idade, após esse período os pais e professores têm que identificar e procurar um médico especialista, pois pode evoluir cada vez mais o quadro, tornado incompreensível a fala da criança.

Préneron (2006) afirma que: esses distúrbios que se observam às vezes na criança muito pequena correspondem à má realização “material” dos sons da linguagem. É a

posição da língua na produção de certos fenômenos que é inadequada. Para articular corretamente um som da linguagem, a criança pequena deve coordenar grupos musculares de maneira extremamente refinada, particularmente para as consoantes. Uma leve alteração na colocação da língua pode conduzi-la a erros: produção de uma consoante em lugar de outra, ou elisão sistemática de uma mesma consoante. É esse aspecto sistemático que nos permite concluir que se trata de um distúrbio do gesto articulatorio. Esse distúrbio de articulação está subdividido em outros com características específicas: dislalia e disartria.

2.14.1. Dislalia

É caracterizada pela dificuldade em articular palavras, ou seja, é a má pronúncia das palavras, omitindo ou acrescentando fonemas onde não deve. As dislalias podem ser orgânicas ou funcionais.

As dislalias orgânicas são as alterações da língua ou qualquer outro órgão de fonação, como o lábio leporino, que é uma das principais causas da dislalia.

As dislalias funcionais ocorrem quando há imitação ou alteração emocional, e acontece com frequência em filhos caçulas, pois não necessitam de muito esforço para serem compreendidos, ou seja, os pais não esperam a comunicação dos filhos, fazem antes de pedirem. De acordo com Préneron (2006, p. 67):

Essa patologia das práxis articulatorias pode atingir um tal estado de gravidade que impede qualquer possibilidade de expressão oral, como é o caso nas apraxias da fala em que a limitação de se chegar à articulação é, dessa forma, contestada. Nesse caso, com efeito, numerosos clínicos consideram que a programação fonológica está igualmente envolvida.

Os diversos tipos desse distúrbio são a omissão, quando a criança não pronuncia alguns sons; o acréscimo que é quando a criança introduz um som a mais na palavra; a substituição é a troca de um som por outro; e o gamacismo é a substituição de fonemas por outros parecidos.

Contudo, a dislalia é um distúrbio que provoca a incompreensão da fala, pois até os quatro anos de idade pode parecer normal, mas o ideal é que seja corrigido o mais

rápido possível, para avaliar e tratar qualquer tipo de dislalia é preciso fazer um exame fonológico, com diálogos e listas de palavras para serem lidas e repetidas. O tratamento consiste em exercícios articulatórios feitos com a criança diante de um espelho treinando os movimentos da língua e dos lábios, o mestre deve levar em consideração o lado emocional da criança, para não cometer o erro de aplicar uma correção exagerada, que pode ser traumatizante.

2.14.2. Disartria

Outro distúrbio da aprendizagem, que por consequência atinge a fala, que é um problema articulatório e se manifesta na hora de realizar os movimentos necessários à emissão da voz.

A fala disártrica é mais lenta e arrastada, originando quebras no som da palavra devido à falta dos movimentos, por isso é considerado um distúrbio da fala que envolve o ritmo.

A origem desse distúrbio está nas lesões do sistema nervoso ou nos músculos que envolvem o aparelho fonador. As lesões alteram o controle dos nervos provocando a má articulação da palavra, dificultando o reconhecimento.

Dessa forma, a criança terá dificuldade de se comunicar com seus colegas, dificultando ainda mais o aprendizado da leitura e escrita. Os professores juntamente com os pais têm que identificar o problema e conversar com criança de modo a não traumatizá-la, assim levando-a para um devido tratamento.

2.15. Distúrbios no Ritmo da Fala

São os distúrbios da aprendizagem que afetam o ritmo da fala. Consiste em repetir, bloquear e prolongar sílabas, palavras e sons. Esses problemas são identificados como gagueira, muitas crianças durante o desenvolvimento da fala apresentam repetições e gaguejamentos, esses casos acontecem entre os dois e quatro anos de idade.

Após os quatro anos, se o gaguejamento persistir, deve levantar a preocupação de pais e mestres, pois mesmo na escola e em casa o problema pode ser corrigido com

leituras e interação, o problema é que às vezes não é identificada a gagueira no momento certo, agravando assim o caso. Para Kato (1986, p. 124):

O problema é que o tipo de experiência oral da maioria das crianças na fase de iniciação escolar limita-se a ouvir e participar da conversação diária espontânea, que conta com toda a cooperação dos outros participantes.

2.15.1 Gagueira

É um distúrbio que afeta mais o sexo masculino, consiste em um distúrbio do ritmo e do fluxo normal da fala ocorrendo bloqueios, prolongamentos e repetições de sons, vem acompanhada de tensões musculares e irregularidades respiratórias, de acordo com Préneron (2006, p. 69):

As tentativas de definições que os pesquisadores-clínicos formulam sobre o gaguejamento são, ao mesmo tempo, fruto de uma observação direta da palavra e de uma certa concepção teórica da linguagem. É em função dessa observação-concepção da linguagem que o interesse se volta seja para o conjunto da personalidade e do comportamento do sujeito, seja somente para sua fala, alguns consideram a fala como sendo alcançada nela própria [...]; para outros, esses acidentes da fala são o sintoma de distúrbios mais profundos [...].

Segundo concepções antigas a gagueira tem origem orgânica, como a hereditariedade e a falta de resposta do hemisfério cerebral, que pode ser causado por acidentes. Atualmente o distúrbio é definido como uma anomalia de causas múltiplas causados no aparelho fonador, que dificultam muito o aprendizado da leitura e conseqüentemente da escrita da criança, tornando cada vez mais complexa o seu aprendizado.

As causas funcionais da gagueira podem vir de traumas psicológicos, ou de crianças filhas de pais gagos que têm chances de adquirir gagueira, ou seja, a criança aprende a gagueira com a contínua convivência. Como afirma Préneron (2006:71) “(...) aparece a medida que a criança cresce e se desenvolve, com um pico por volta de 4 a 6 anos”.

O tratamento para a gagueira varia desde exercícios respiratórios até a psicoterapia, com o objetivo de fazer com que a pessoa fale de modo aceitável, em qualquer tipo de comunicação. Para a criança, o papel dos pais e do professor é muito importante, pois ela ainda se identifica bastante com o lar, e o professor servirá de modelo contra a reação aborrecedora das outras crianças. As pessoas devem aceitar os indivíduos gogos como são, e não fazer com que eles se intimidem.

2.15.2. Afasia

Este distúrbio de aprendizagem é diferente dos outros, por não apresentar sintomas nem de errado com os órgãos do aparelho fonador.

Caracteriza-se por falhas na compreensão e na expressão verbal, relacionado ao vocabulário insuficiente e a escolha equivocada das palavras. A principal característica da afasia é a perturbação da linguagem auditiva, ou seja, nas habilidades cerebrais que se relacionam à memória de sons e palavras. O distúrbio se manifesta como uma incapacidade para relacionar significado e significante ou transformar o pensamento em expressão verbal. De acordo com Préneron (2006, p. 72):

O distúrbio diz respeito, então, à capacidade de combinar as palavras em enunciados e às diferentes marcas linguísticas que explicitam as relações de subordinação e/ou de coordenação dos constituintes do enunciado [...] ou atualizam a ancoragem referencial e/ou discursiva do nome e do verbo [...].

Então, com este distúrbio há uma redução da capacidade de usar a linguagem. Algumas falhas se relacionam as dificuldades de utilização dos mecanismos envolvidos na compreensão das mensagens também está relacionado à dificuldade de selecionar vocábulos corretos.

2.16. O professor diante dos distúrbios da fala

Na escola, é grande a porcentagem de crianças que apresentam problemas de fala. Quando começa a interferir no rendimento escolar, o professor deve começar a agir.

O primeiro passo é encaminhar a criança a um especialista adequado, enquanto isso na sala de aula, o professor pode ajudar seus alunos com problemas de fala através de um trabalho paciente que envolve: observação, o contato com os pais e sua atitude frente ao distúrbio.

A observação permite a detecção do problema, tem que ser constante e os professores devem ficar atentos à linguagem, e também às características físicas e comportamentais da criança. Supondo Préneron (2006, p. 80):

Toda prática de prevenção, de avaliação e de tratamento das disfunções lingüísticas e comunicativas na criança apoiam-se em uma ou várias teorias de referências que dizem respeito ao desenvolvimento da linguagem na criança sem distúrbio.

O contato com os pais atribuirá dados sobre como vive a criança; que oportunidades ela tem em casa de desenvolver seu vocabulário, se existem outras pessoas em casa com defeitos na fala, ou se usam outro idioma no lar.

As atitudes do professor podem minimizar o problema ou até mesmo agravar, dependendo do modo como o professor a trata, pois, a criança com estes defeitos está vulnerável a distúrbios emocionais.

O professor deve evitar relatar as dificuldades do aluno frente a toda sala de aula, para que os colegas não o intimidem; não deve corrigir o aluno com frequência para não o expor ao ridículo; não deve interromper a criança para que não tenha medo de falar.

O professor tem a obrigação de tratar o aluno como os outros, não deve demonstrar inferioridade para a mesma não ficar traumatizada, deve ajudá-la a enfrentar seu problema sem expor aos seus colegas.

O educador preparado para ajudar a criança com distúrbio pode fazer exercícios práticos para melhorar e minimizar as deficiências da linguagem, como exercícios para os lábios, mandíbulas e língua, dessa forma ajudando bastante a criança. Afirma Préneron (2006, p. 81): que “a conduta terapêutica se caracteriza por levar em conta distúrbios como sintoma portador de um sentido para o sujeito”.

2.17. Aquisição da leitura e da escrita

O sucesso ou insucesso da aprendizagem da leitura e escrita pela criança depende do bom desempenho no lado fisiológico, emocional, neurológico, intelectual e social, para que não haja distúrbios de lecto-escrita.

A criança aprende naturalmente a falar a linguagem de seu grupo, cabe a escola desenvolver e aperfeiçoar a leitura e escrita, através de atividades pedagógicas. Conforme Santos (2002, p. 220):

A criança tem um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) inato que é ativado e trabalha a partir de sentenças (input) e gera como resultado a gramática da língua à qual a criança está exposta. [...] esse dispositivo é formado por uma série de regras, e a criança, em contato com sentenças de uma língua, seleciona as regras que funcionam naquela língua em particular, desativando as que não tem nenhum papel.

A criança passa pela aquisição do significado, com a observação dos objetos ao seu redor, para a compreensão da palavra, a seguir passa a imitar os sons dos adultos.

Ao entrar na escola, a criança deve ter ultrapassado as etapas da compreensão e expressão da palavra falada, que na alfabetização deve desenvolver estágios superiores da linguagem, que são a leitura e escrita. Nas palavras de Kato (1986, p. 99):

Os componentes teóricos para uma boa formação didática na área da linguagem são, pois: um conhecimento da natureza da linguagem escrita; um conhecimento da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; e um conhecimento da natureza da aprendizagem tanto desses processos quanto da própria linguagem escrita.

Quando se fala dos distúrbios da lecto-escrita é necessário questionar o processo de alfabetização, pois cabe a responsabilidade de preparar a criança para as atividades gráficas.

Para adquirir o processo da lecto-escrita o aluno tem que obter uma prontidão em aprender, pois a importância do desenvolvimento das habilidades básicas pode ser vista de uma maneira suficiente na escola, juntamente com a coordenação, ritmo, habilidades

visuais, auditivas e linguagem oral, dessa forma os pais e a escola devem ajudar no desenvolvimento dessas capacidades para que o aluno possa interagir na lecto-escrita. Quando a escola tem incapacidade de interação, o aluno pode apresentar os devidos distúrbios, pois Kato (1986, p. 124) afirma que:

O fator mais relevante foi a consciência da escrita que ela traz para a escola, fator esse correlacionado ao empenho dos pais na introdução da criança no mundo da escrita, seja através da prática regular da leitura oral, ou de respostas e perguntas sobre a escrita.

2.18. Distúrbios da leitura

Crianças com distúrbios de leitura apresentam algumas características como memória fraca; não tem noção de espaço e tempo, direito e esquerdo; não conseguem identificar as partes de seu corpo; não conseguem definir o tempo; e possuem incapacidade de soletração das palavras, tornando incapaz sua leitura.

2.18.1 Distúrbio da leitura oral

A leitura oral abrange tanto a visão quanto a audição da criança, pois precisa perceber as informações que seu cérebro processará. Se um desses processos tiver distorcendo as informações, a criança apresentará distúrbios de leitura, devido aos problemas audiovisuais.

No lado visual a criança pode apresentar um defeito na visão impossibilitando a leitura e escrita, porém pode ser corrigido com lentes específicas, ou pode apresentar uma incapacidade de diferenciar e interpretar palavras, isso devido aos problemas do sistema nervoso.

No lado auditivo, as crianças apresentam dificuldades em reconhecer os sons, sobretudo aqueles que são muito parecidos, e se articulam praticamente iguais.

Problemas desse tipo devem ser detectados pela escola e pelos pais, e tem que ser encaminhados a médicos especialistas para que a fase de aprendizagem da leitura não ultrapasse e fique mais difícil aprender a ler.

2.18.2 Distúrbios da compreensão da leitura

Perceber e compreender o significado do que está escrito ou está sendo falado é muito complicado, principalmente quando a criança apresenta o distúrbio da compreensão, por mais que ela leia é muito difícil fazer uma compreensão ou análise, ou seja, a criança ler apenas por ler, mas não sabe do que se trata.

As adversidades deste distúrbio são ocasionadas pelos problemas relacionados a velocidade da leitura silábica impedindo a compreensão; a deficiência do vocábulo oral e visual, onde o leitor não tem visão do que foi lido; a utilização inadequada dos sinais de pontuação, reduzindo a velocidade da leitura e provocando uma interferência na compreensão textual; a criança com este distúrbio também apresenta a dificuldade de retirar informações e ideias do texto.

Contudo, o professor deve identificar e agir com a criança, explicando a leitura e fazendo pensar de forma dinâmica, até que ela compreenda. Como afirma Préneron (2002, p. 66) “neste nível, o déficit só pode ser evidenciado em função de testes especificamente construídos para sua exploração”.

2.18.3 Dislexia

É caracterizado pela dificuldade na aprendizagem de decodificação das palavras no texto, ou seja, é a troca de letras e sons por outros e inversão das palavras, supondo Kato (1986, p.123) “extrair o significado do texto envolve a aquisição de novas habilidades”. A dislexia é um problema visual, que envolve o processamento da escrita e leitura no cérebro, pois a pessoa disléxica apresenta dificuldade na identificação dos símbolos gráficos, o que ocasiona o fracasso na leitura. Segundo Kaufman (1996, p. 53) a pessoa tem que apresentar.

O conhecimento semântico ou conhecimento sobre o significado na linguagem humana inclui informações referentes ao significado de morfemas individuais, palavras e sentenças. Informações sobre morfemas e palavras estão contidas no dicionário mental ou no léxico do falante/ouvinte.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) as principais dificuldades da criança com dislexia é a demora em aprender a falar e conhecer números

e letras; dificuldade de aprender letras e símbolos e ordenar palavras, atrapalhando-se nas palavras longas e não conseguindo fazer uma redação.

Muitas dificuldades acompanham as crianças disléxicas, pois elas são consideradas como desatentas e preguiçosas, o que levam a manifestar sintomas como os transtornos emocionais, que tendem a se agravar devido às injustiças que a criança venha a sofrer.

A motivação é de extrema importância para criança disléxica, pois ao se sentir limitada, irá criar uma situação de negativismo. Pelo contrário, se ela for compreendida e amparada, ela terá mais vontade de aprender e colaborar para seu tratamento.

O tratamento para a dislexia deve ser especializado quanto aos outros distúrbios da linguagem e precisam de muita ajuda do mestre na sala de aula. O professor deve encaminhá-las a um tratamento e acompanhá-las nessa trajetória, tendo muita paciência com o aprendizado lento da criança disléxica.

2.19. O Processo da escrita e seus distúrbios

Escrever é relacionar ao símbolo o signo verbal, é organizar a colocação correta das palavras em um papel. Na escrita se estabelece a relação entre audição, significado e palavra escrita. Para Kaufman (1996, p. 55):

Conhecer uma língua significa conhecer o sistema de regras que governa o modo como as palavras são combinadas para formas sintagmas e sentenças. Primeiramente, as palavras partilham de propriedades que lhes permitem ser agrupadas em categorias sintáticas ou lexicais principais e categorias lexicais secundárias.

A representação gráfica das palavras orais passa por diversos estágios de desenvolvimento, essa evolução de grafia se dar em ritmo pessoal, sentido próprio, ou seja, a criança desenvolve seu próprio estilo.

O problema é que algumas crianças ao desenvolver o grafismo apresentam distúrbios que prejudicam e impossibilitam a escrita e devem ser corrigidas para que a criança não leve para sua vida uma escrita defeituosa.

2.19.1 Disgrafia e Disortografia

Disgrafia é uma disfunção que afeta a forma de escrever, caracteriza-se pelo lento traçado das letras, que são ilegíveis. A criança não consegue captar no plano motor o que idealizou no plano visual.

Os principais erros da disgrafia são a apresentação desordenada do texto, margens malfeitas ou inexistentes, espaço irregular entre palavras e linhas, enfim muitos erros sintáticos.

A disortografia é a incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral, trocando letras e invertendo a ordem das palavras. O principal erro da disortografia é a confusão de letras, sílabas e tonicidade.

Para o desaparecimento desses distúrbios a memória visual da criança deve ser melhorada e estimulada, de acordo com Kaufman (1996, p. 55) “o conhecimento gramatical é paralelo ao conhecimento da função dos constituintes dos tópicos frasais e das sentenças”.

Os distúrbios da fala e da lecto-escrita vêm mostrar que em geral várias crianças em todas as escolas apresentam problemas referentes à aquisição, que por muitas vezes não são corrigidos sendo levados até a fase adulta agravando ainda mais o problema. Distúrbios sempre causam uma incompreensão por parte do fator externo, ou seja, o outro. Seja na fala, leitura ou escrita é muito complicado compreender uma criança com algum desses distúrbios, pois ela terá uma voz ruim, leitura não muito boa e uma letra ilegível.

Os professores juntamente com os pais têm um papel fundamental para identificar e tentar corrigir os problemas referentes aos distúrbios. Precisam de observação, paciência e vontade de ajudar e de melhorar o potencial da criança neste processo de entendimento, aprendizagem e correção de algumas falhas ou pontos principais. A família é muito importante.

2.20. A Língua Portuguesa No Século XXI

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que avalia o desempenho escolar em âmbito mundial, mostra que o Brasil ocupa a 49ª posição (dentre 65 países participantes) no que diz respeito à proficiência da língua e leitura.

Além disso, 15% dos jovens entre 15 e 24 anos são analfabetos funcionais, ou seja, sabem ler e escrever, mas são incapazes de interpretar. Já os alunos do Ensino Básico, na avaliação do Saeb/Prova Brasil, não conseguem alcançar a média 6,0. Isso nos remete ao desafio diário dos professores de Português, que precisam formar alunos que consigam transitar facilmente entre o que é coloquial e o que é culto (INEP, 2017).

A realidade é que existem várias deficiências no sistema de ensino brasileiro, seja ele público ou particular, e estes, por vezes, não levam o alunado à efetiva aprendizagem da norma culta da língua. Porém, não se pode reduzir o mau uso da língua apenas às deficiências do sistema de ensino, pois existem vários outros problemas, como: a falta do hábito da leitura; falta de estímulo familiar; interesse do aluno; professores qualificados; e a consciência de que a língua portuguesa é importante em todas as áreas do saber.

Devido a todas essas nuances relacionadas ao bom uso do nosso idioma, torna-se evidente que aqueles que ainda apresentam problemas com a norma padrão devem buscar preparação nessa área e suprir suas deficiências, caso realmente queiram ingressar, permanecer, ou ainda retornar ao mercado de trabalho. E é preciso agilidade, pois este, como mencionamos, está em constante atualização.

2.20.1 A Língua Portuguesa e a educação profissional

É cada vez mais comum observarmos que instituições de Educação Profissional incluem em sua programação cursos voltados ao ensino da língua portuguesa, além de outros idiomas. O Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em Sergipe é um exemplo disso. Esses cursos têm o objetivo de dar suporte aos profissionais que apresentam as dificuldades aqui relatadas, a fim de que estes alcancem o êxito em suas profissões. Apesar de não serem cursos voltados diretamente para o ensino de uma profissão específica, constata-se, ao mesmo tempo, que a falta das competências adquiridas através desses cursos interfere negativamente no desempenho profissional. Portanto, os cursos de língua portuguesa constituem um suporte essencial para todas as pessoas que buscam escolas de Educação Profissional a fim de adquirirem uma qualificação.

A demanda dos cursos de língua portuguesa vem crescendo consideravelmente, a exemplo de cursos como Leitura e interpretação de textos e português para concursos. Quando os alunos são indagados a respeito da escolha do curso, as respostas são sempre muito semelhantes: “Escolhi o curso porque sempre tive muita dificuldade em língua portuguesa”, “Escolhi este curso porque quero me aperfeiçoar profissionalmente”, ou ainda: “Escolhi o curso porque, quando participei de uma seleção, me saí bem em todas as matérias, menos em português”. Percebe-se, assim, que as pessoas estão percebendo a importância de dominar o próprio idioma no intuito de alcançar o êxito profissional tão desejado, melhorando a sua capacidade de comunicação e expressão.

Lecionar para adultos é algo desafiante, pois lidamos com pessoas que trazem consigo uma bagagem cultural consolidada, experiências vividas e opiniões já formadas e, muitas vezes, solidificadas. Os princípios da andragogia auxiliam muito na tarefa de lidar com esse público específico. Sobre esse assunto, DeAquino (2011, p.11), citando Malcolm Knowles, afirma que:

A ‘andragogia’, inicialmente definida como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, apresenta-se, atualmente, como uma alternativa à pedagogia e refere-se à educação centrada no aprendiz para pessoas de todas as idades. No modelo andragógico de aprendizagem, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno, o que cria um alinhamento entre essa abordagem e a maioria dos adultos, que busca independência e responsabilidade por aquilo que julga ser importante aprender.

De Aquino (2011) cita as diversas metodologias andragógicas para a aprendizagem, e também as diversas habilidades e estilos de aprendizagem. Dentre as abordagens feitas por ele, podemos citar a aprendizagem facilitada, confrontada com a aprendizagem direcionada. Sobre a aprendizagem direcionada, ele afirma: Na aprendizagem direcionada, centrada no professor, a abordagem é tradicional, implementada com aulas expositivas, nas quais a participação dos alunos, tanto na decisão daquilo que deve ser aprendido quanto na aplicação dos conhecimentos transmitidos, é bastante restrita. Os professores do ensino superior, de modo geral, encontram-se bastante familiarizados com essa abordagem e, muitas vezes, veem a

aprendizagem centrada no professor como a forma correta e única de atingir os alunos e fazê-los aprender.

Na aprendizagem facilitada, o foco é outro: Se, no entanto, considerarmos que cada grupo de alunos tem suas próprias características e objetivos, e que muitos deles trazem, para o ambiente de estudo, experiências e expectativas pessoais que podem influenciar o processo de aprendizagem como um todo, é fundamental que estejamos prontos para escolher a posição mais adequada no contínuo pedagógico andragógico.

Para tanto, é essencial uma maior familiaridade, por parte dos educadores, com a abordagem facilitada, ou centrada no aprendiz, que está mais próxima da extremidade andragógica de nosso contínuo de aprendizagem.

Esse mesmo conceito de aprendizagem facilitada está atrelado à metodologia de desenvolvimento de competências, que está sendo bastante difundida em escolas de Educação Profissional como o Senac, por exemplo. Segundo Küller (2012), a metodologia do desenvolvimento de competências

[...] foi desenvolvida para apoiar a capacitação de docentes de educação profissional, e constitui uma síntese dos mais comuns métodos centrados na iniciativa e na atividade dos educandos. É uma alternativa para o desenho de situações de aprendizagem, e não de aulas magistrais. Em cada situação de aprendizagem são propostos sete passos: contextualização e mobilização; definição da atividade de aprendizagem; organização da atividade de aprendizagem; coordenação e acompanhamento; análise e avaliação da atividade de aprendizagem; outras referências; e síntese e aplicação.

A metodologia de desenvolvimento de competências, centrada no aluno (aprendizagem facilitada), superou a aprendizagem direcionada (tradicional), de forma especial no âmbito da Educação Profissional.

De forma geral, o depoimento dos alunos ao final de cada curso é muito positivo. Eles se sentem mais motivados e percebem que, apesar de suas dificuldades quanto à compreensão da norma padrão, ainda são capazes de aprender.

A demanda de alunos que procuram os cursos de português tem crescido consideravelmente e a tendência é que haja um crescimento ainda maior, pois, as pessoas têm percebido a importância do domínio da língua portuguesa para o mercado de trabalho. As relações entre o bom uso da língua e o êxito profissional são claras. O mercado exige dos profissionais o preparo técnico, mas também, conforme já citamos, a capacidade de comunicar-se e estabelecer relações interpessoais, o que está intrinsecamente ligado à capacidade linguística. Essa capacidade é o diferencial, que dá ao profissional a chance de se sobressair dentre os demais concorrentes.

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente e espera daqueles que nele atuam as habilidades e competências necessárias ao bom desenvolvimento das atividades laborais. Por conta dos avanços tecnológicos que visualizamos nas últimas décadas, percebemos também uma considerável mudança nas relações de trabalho. O foco agora está voltado para as competências e habilidades que os profissionais têm para oferecer.

Uma das competências em voga no mercado de trabalho atual é a competência linguística, relacionada à comunicação. Diante disso, o uso adequado da linguagem falada e escrita (leia-se norma culta da língua portuguesa), tem sido fator determinante para o ingresso e a permanência de diversos profissionais no mercado de trabalho. Por outro lado, percebe-se que há uma deficiência evidente quanto à compreensão, e até mesmo o conhecimento, das regras que regem a nossa língua, tornando cada vez mais urgente, para profissionais de todas as áreas, a busca pelo aperfeiçoamento.

No Brasil, o problema não é a oferta de emprego e sim a falta de profissionais qualificados não apenas tecnicamente, mas também capacitados à boa comunicação. Sendo assim, os cursos de língua portuguesa estão em sintonia com a missão de instituições como o Senac: educar para o mercado de trabalho.

Segundo DeAquino (2011, p. 03), “o mundo moderno, de modo geral, e o mundo dos negócios, de modo particular, exigem das pessoas um constante aprendizado, para que elas obtenham cada vez mais sucesso ou, no mínimo, não se sintam marginalizadas e sem oportunidades”. Esse constante aprendizado engloba tudo o que é possível assimilar durante a nossa vida. E o mercado profissional não foge a essa regra. É cada vez mais necessária uma constante atualização, é preciso desenvolver competências

pertinentes a cada área de atuação. Os que seguem essas regras são classificados como bons profissionais.

A competência linguística, antes colocada em segundo plano em detrimento das competências técnicas de cada área e até mesmo da experiência, hoje aparece em primeiro plano, como fator determinante em diversas situações no mercado de trabalho.

Quantas pessoas não conseguem a tão sonhada aprovação num concurso público, por exemplo, mesmo obtendo uma boa pontuação em conhecimentos específicos, porque não obtiveram uma boa pontuação em língua portuguesa? Quantos não conseguem uma vaga de emprego porque não conseguem escrever uma boa redação ou, em testes mais recentes, não conseguem fazer um ditado de palavras ou conjugar um verbo corretamente? Quantos não conseguem aprovação num exame como o Enem porque não conseguem ler e interpretar um texto?

A competitividade do mercado de trabalho atual é gritante. E só se sobressaem aqueles que realmente estão capacitados, em todos os sentidos. Os que não estão preparados, realmente ficam à margem, não têm oportunidade que os alcance. Apesar da constatação irrefutável de que todas as atividades humanas envolvem a linguagem, percebe-se que o interesse dos linguistas pela relação linguagem x trabalho ainda é um fenômeno recente. Esse interesse só foi despertado a partir do último quarto do século XX, por conta das mudanças observadas no que diz respeito à organização do trabalho, de forma especial à importância dada ao “fator humano” e, com ele, à linguagem.

Atualmente, pesquisas mostram que a linguagem oral e a escrita têm sido contempladas nos processos de recrutamento e seleção de pessoal. Isso se explica pelo fato de que, com os avanços tecnológicos e a modernidade, houve um recuo do trabalho físico no mercado profissional, ressaltando-se, assim, as tarefas de controle e coordenação que, segundo as exigências do mundo do trabalho, requerem profissionais com habilidades interpessoais, competências múltiplas e foco em resultados. O profissional que as instituições procuram deve ser versátil, proativo e multifuncional.

Segundo Peres (2005, p. 31), o “domínio da língua” diz respeito à:

[...] capacidade de organizar e transmitir informações; expressar bem; apresentar e defender projetos; acentuação; pontuação e repetição de

palavras; falar e escrever bem; não cometer deslizes gramaticais, erros ortográficos ou de concordância; clareza nas ideias, evitando ambiguidades.

A língua portuguesa é muito mais do que gravar regras e macetes. Na verdade, são suas regras que nos ensinam a escrever e a nos comunicarmos melhor. Mesmo tendo um povo totalmente alheio a regras gramaticais e com uma facilidade imensa para a criação de neologismos, os professores de língua portuguesa enfrentam todos os dias um desafio impressionante dentro das escolas, faculdades e cursos: o desamor, o desdém, o desprezo e a recusa.

A importância de se aprender as regras gramaticais, para se escrever textos melhores, aumenta a cada período, em: Nossa vida diária, profissional e principalmente em nosso convívio diário. Cada vez mais encontramos pessoas nos observando, e quando desprezamos o domínio mínimo da norma culta, principalmente na escrita, incorporando o coloquial diário, reduzimos a língua com uma criatividade espetacular.

A importância da língua portuguesa e suas implicações são evidentes, mormente, na vida profissional. Basta refletir acerca da principal razão de eliminação de candidatos às vagas de emprego em determinados setores. A linguagem é o cartão de visita. Ao ouvir alguém por cinco minutos, já temos a ideia formada da formação da pessoa que está falando.

2.20.2. O profissional do século XXI

A capacidade de comunicação, seja ela por domínio da linguagem falada, escrita ou corporal, sempre nos traz consequências positivas. O profissional que sabe se comunicar, sempre se diferencia. Quem domina a norma culta da língua, e é apto a escrever e falar corretamente, está sempre à frente, diferencia-se da maioria, que incorre em erros banais e basilares.

Segundo Paulo Nathanel Pereira de Souza, presidente do Conselho da Administração do CIEE, "Saber escrever bem é transmitir ideias consistentes com a agilidade que os meios de hoje impõem. Saber escrever bem é ser um artista das

palavras. E todos nós, empresas e profissionais, precisamos redescobrir urgentemente a eficiência dessa arte".

A maioria dos brasileiros - e digo maioria, sem exagero -, não tem capacidade de expressar-se. Faltam competências fundamentais, como; concatenar as ideias, aplicar a coesão e coerência em um texto, dissertar com introdução, argumentação e conclusão, bem como o domínio da ortografia.

A falta de capacidade de escrever, falar e ler corretamente decorre, por vezes, da falta do hábito de ler, pois quem lê com frequência escreve melhor, tem melhor raciocínio, melhor interpretação e melhor organização de ideias.

Para verificarmos este problema é suficiente entregarmos uma proposta de redação a um aluno que recentemente concluiu o ensino médio em determinadas escolas. Isto se torna mais trágico, quando o fazemos com alguns intitulados universitários.

Em uma reunião na empresa ou em uma apresentação destacam-se os que sabem defender seus argumentos de forma clara, convencer o auditório de forma válida, expor e fundamentar suas ideias de modo conciso e claro. Para tanto, é necessário o domínio das expressões.

Ao enviar um e-mail, elaborar um memorando, dirigir uma carta a um cliente, colaboradores ou superiores hierárquicos, o profissional revela a sua personalidade, demonstra a sua formação e grau de inteligência.

Não é possível entendermos por apto e qualificado, um profissional que não é capaz de escrever um texto corretamente. Também não é possível aceitarmos a ideia de que tal profissional gere uma boa imagem a empresa, se este não sabe falar de forma correta.

Para exemplificarmos, basta lembrarmos da sensação ruim e imagem negativa que formamos da empresa, quando somos atendidos por um profissional que diz coisas como: "vamos estar verificando", ou "vamos estar retornando". Isso, sem mencionar outros erros mais absurdos e grotescos, como o "mim fazer"; "mim ver" etc.

Destarte, infere-se que o investimento em profissionais qualificados e aptos a falar a própria língua é indispensável a uma empresa que deseja ter uma imagem positiva perante seus clientes.

2.20.3. Quanto ao marketing pessoal

O que abordamos anteriormente está, umbilicalmente, ligado ao marketing profissional. Haja vista, a impossibilidade de determinado profissional ter sucesso em sua imagem profissional, sem expressar-se corretamente.

A maioria dos nossos julgamentos é baseada em impressões. Se causamos uma boa impressão, conquistamos algo, adquirimos, agregamos. O investimento de agregar saberes, cultura e formação é altamente lucrativo e gratificante, principalmente na área profissional.

Quando trabalhamos em uma empresa possuidora de um grupo seletivo e desejamos promoções e determinados cargos, devemos demonstrar nossa qualificação e competência para aquela posição. Ora, é incontroverso que para exercer tal posição, necessitamos de qualidades diferenciadas e postura profissional. Destas qualidades, a habilidade de se comunicar é um fator crucial.

Em cargos de liderança não se pode imaginar na qualidade de líder uma pessoa desprovida destes elementos, pois como disse Reinaldo Passadori: "Conhecemos muitas pessoas com grande capacidade de comunicação, mas não são líderes, todavia não conhecemos líderes que não saibam se comunicar".

Em um processo seletivo para conquistar uma vaga, desde a entrevista, o examinador jamais deixará de avaliar as expressões do candidato, dependendo do porte da empresa e do perfil da vaga. Estará automaticamente eliminado aquele que se mostra incapaz de escrever e falar corretamente.

Por outro prisma, até mesmo para conseguir um bom "networking" é necessário causar estas boas impressões, pois não conseguiremos crédito e confiabilidade, nem mesmo dos nossos contatos, se não nos mostrarmos bons profissionais, ou seja, aptos em fluência verbal.

Disse, o ilustre Professor Luiz Antônio Sacconi: “Existem basicamente duas modalidades de língua, ou seja, duas línguas funcionais”:

1) a língua funcional de modalidade culta, língua culta ou língua-padrão, que compreende a língua literária, tem por base a norma culta, forma linguística utilizada pelo segmento mais culto e influente de uma sociedade. Constitui, em suma, a língua utilizada pelos veículos de comunicação de massa (emissoras de rádio e televisão, jornais, revistas, painéis, anúncios, etc.), cuja função é a de serem aliados da escola, prestando serviço à sociedade, colaborando na educação, e não justamente o contrário;

2) a língua funcional de modalidade popular; língua popular ou língua cotidiana, que apresenta gradações as mais diversas, tem o seu limite na gíria e no calão.

Cabe a nós brasileiros, entendermos o momento próprio do uso de cada modalidade, tanto o momento formal, quanto o momento informal, para, assim, não nos depararmos em situações ridículas e inconvenientes.

Falar e escrever bem gera admiração, apreço e projeta uma boa imagem para os nossos ouvintes e interlocutores. Consequentemente aumentamos nossa rede de contatos, adquirimos mais créditos e ampliamos nossas oportunidades.

A eloquência e a habilidade de escrever levam o profissional a lugares que muitos não podem chegar. Ocuparão tais lugares, por mérito, os que investem em si mesmos e tem a consciência da importância de dominar a língua pátria.

2.20.4 Quanto às relações interpessoais

As proposições supramencionadas, que esclarecem a importância do uso correto da língua, também são válidas neste tópico, destinado as relações interpessoais.

Basicamente, é necessariamente entendermos que a comunicação verbal é imprescindível para conseguirmos externar uma ideia, ilustrar uma reflexão, fazer enxergar aquilo que outros não conseguem ver. E claro, todas essas situações são perfeitamente aplicáveis no cotidiano, seja na família, com amigos, com o cônjuge ou filhos.

As relações são beneficiadas quando sabemos interpretar o que o interlocutor diz, quando sabemos trilhar os caminhos das ideias, pintando a imagem do raciocínio com as palavras cabíveis e apropriadas.

2.20.5 Diagnosticando e remediando as deficiências

É muito difícil conhecermos alguém que não erre. Podemos nos aproximar da perfeição, caminhar objetivando o mais alto grau de conhecimento e competência, mas é quase impossível conhecermos o que domina a língua em sua excelência.

Mesmo porque, até mesmo entre os mestres e doutores há divergências técnicas quanto ao emprego de algumas formas de expressão. A título de exemplo, percebi bastante divergência no que diz respeito à expressão "segue em anexo". Notei que mesmo professores da língua portuguesa tem opiniões divergentes na sua aplicabilidade.

É louvável, mas não imprescindível, que alguém conheça profundamente a etimologia das palavras, a semântica e todas as regras complexas e que a maioria dos brasileiros ignora. Em contrapartida, defendo que deveríamos, por sermos brasileiros, conhecer a língua pátria, de forma plena e excelente, pois se não sabemos falar a nossa própria língua, não poderíamos nos entender por seres inteligentes.

Os erros de concordância, por exemplo, são os mais percebidos, desde os mais grotescos, como os mais imperceptíveis aos leigos.

Para ilustrar, podemos citar, que muitos não sabem que o correto é escrever: "Tenho bastantes livros" e não "tenho bastante livro. Erros como estes são encontrados, até mesmo, nos vocabulários de alguns professores. Outrossim, erros grotescos como: "hoje estou com menas paciência" ou "estou meia triste" são mais decorrentes dos menos cultos.

Por fim, como exposto alhures, apenas o exercício, a autocorreção, a observação e a diligência, nos tornarão mais diferenciados e nos proporcionarão boas oportunidades.

É cada vez mais necessário que a escola trabalhe tendo como função a transformação do mundo e suas realidades. É preciso que esteja contida nessa função a ênfase da criação e da recriação do conhecimento, dentro do cotidiano a oralidade ocupa

sem dúvida lugar de destaque, pois, a Língua Portuguesa é constituída de variedades as quais determinam as situações de comunicação.

Segundo Freire (1995) o fato de necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa anular a criatividade na construção da linguagem, especialmente na leitura desta linguagem, na verdade tanto o educando quanto o educador são capazes de expressar oralmente seus conhecimentos, sem ser necessário que seja feita uma leitura rigorosa do mundo, mas que essa leitura possibilite a releitura de mundo e de palavras.

A biblioteca, por exemplo, não precisa ser vista como um depósito silencioso de livros, mas tem que, ser vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento da prática da leitura. Os objetos e palavras que nos rodeiam também não precisam perder sua significação, mas é preciso anexá-los em nossa contextualização oral.

Pode-se considerar a necessidade de um tipo de leitura que não só produza palavras, mas propicie compreensão de ideias, para contribuir com a construção do hábito de ler sistematizado em todos os níveis escolares.

Ajudar aos educandos a perceberem o valor da leitura não é tão difícil; se esse processo for bem desenvolvido pelo educador, basta que este permita o pensar para que ocorra o repensar, desta maneira ocorrerá a real compreensão da leitura. Na nossa sociedade é inegável a necessidade de se formar leitores ao invés de ledores.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), formar leitores é algo possível; para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno: utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento; sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes. Pois, a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre

a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades de leitor, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior.

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme.

Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem as atividades organizadas para a prática de leitura devem ser diversificadas. Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal

procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial. Também não se formará um leitor de textos de imprensa, do qual se espera, senão uma leitura diária, ao menos uma leitura regular dos jornais, lendo-se notícias apenas no primeiro bimestre.

Além disso, se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.

2.21. O Sistema de Ensino Estadual na Cidade De Ilhéus – Ba

Os diversos questionamentos sobre as dificuldades em relação à aprendizagem se esbarram no Sistema de Ensino, uma vez que cria fatores que podem interferir no aprendizado escolar, no relacionamento professor-aluno, na metodologia de ensino, nos conteúdos escolares, enfatizando as dificuldades de aprendizagem.

Como o Sistema trata o aluno? E o professor? Diversos questionamentos em relação aos métodos de ensino atuais preponderam de acordo com Carraher e Schliemann (1989), que há sólidas evidências de que a maioria dos alunos com dificuldade em aprendizagem não são incapazes de raciocinar e aprender, mas requerem uma metodologia de ensino diferenciada, adequada às suas necessidades, visando o aperfeiçoamento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Essa possibilidade deve ser levada em consideração, pois o fracasso do aluno não pode acontecer por si só, ou seja, o aluno não tem dificuldade de aprendizagem por vontade própria.

Outro fator a ser analisado é que a má qualidade da educação afeta diretamente os alunos, principalmente aqueles provenientes de condições socioeconômico-culturais menos privilegiadas, evidenciando assim a correlação existente entre boas escolas, disponibilidade de recursos e progresso escolar. Daí cabe à escola equalizar as diferenças, capacitando melhor os alunos, minimizando assim a desigualdade social.

Segundo a visão de Collares (1992), a medicalização do fracasso, que consiste na busca de soluções médicas sob o ponto de vista organicista e individual para problemas de origem eminentemente social, é considerada como uma das maiores desculpas utilizadas para escamotear o problema.

Em seus estudos, Leite (1988) evidenciou dois grandes determinantes do fracasso escolar.

O primeiro é nomeado de “fatores extraescolares”, representados por uma série de fatores relacionados à realidade sócio econômica a que está submetida à maioria da população brasileira, caracterizada pelas relações de trabalho e de pobreza.

Corrêa e Collares (1992) elucidam que foram encontradas três categorias que contribuíram para o fracasso escolar, quais sejam a gestão (forma como o diretor desempenha seu papel), o preconceito e as relações interpessoais (por exemplo, a forma como é recebido o aluno que pertence a uma classe social diferente).

Almeida (1993) reforça que o fracasso escolar é um fenômeno recorrente na história educacional brasileira e, se a razão de ser da escola é a sua tarefa de transmissão e aquisição de conhecimentos e de formação do cidadão, o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem apresentam uma dupla face: o fracasso do aluno traduz também um fracasso da escola e do sistema social como um todo.

Fica evidente então que não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não existindo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo.

A política educacional “educação para todos” possibilita a inclusão de alunos que eram anteriormente excluídos do sistema escolar por portarem deficiências físicas ou cognitivas, a preocupação está em ter profissionais capacitados e formas de ensinar adequados para que de fato a educação seja para todos.

Freitas (2002) que é preciso ficar atento às manobras políticas que se travestem em políticas de equidade como slogans do tipo “Educação para Todos”.

Assim, a solução evidente da problemática exige uma adequada reestruturação dos projetos políticos-pedagógicos e dos currículos, com as devidas e necessárias mudanças na concepção de aprendizagem.

Hoje se fala em zerar o índice de reprovação através das novas normas embutidas na Lei, onde o aluno consegue a progressão de nível desde que fique “retido” em no máximo três disciplinas, assim ele progride de série e ao mesmo tempo, em uma espécie de “dependência de disciplinas” curse ao mesmo tempo a progressão e as disciplinas pendentes. Porém ainda paira a dúvida: zerar a reprovação significa que o aluno não terá mais dificuldades no aprendizado?

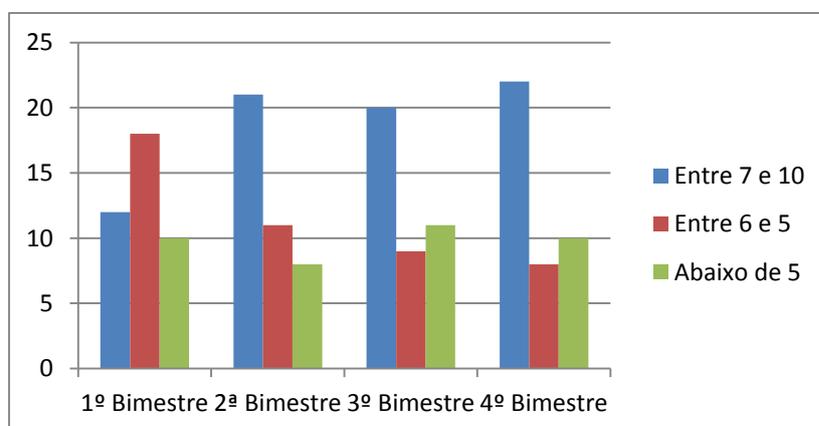
Fernández (1990) alerta sobre a necessidade da existência de planos de prevenção nas escolas *“para que o professor possa ensinar com prazer e, com isso, seu aluno possa aprender com prazer.”*

Se a aprendizagem for significativa para o aluno, ele se tornará mais flexível, em maior consonância com seus interesses e sentimentos e se tornará menos bloqueado ao aprendizado.

2.21.1. Sondagem de rendimento escolar

A seguir tabelas referentes ao rendimento escolar em Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Médio, em uma turma de 40 alunos e acompanhado por mim, professora e pelas coordenadoras pedagógicas, nos quatro bimestres de 2016.

Gráfico n° 1: Gráfico do rendimento escolar



Fonte: Construção da autora.

Se o professor acompanhar o rendimento do aluno terá oportunidade de refazer ou reestruturar os mecanismos de aprendizagem e as formas de não foi apreendido ou internalizado, daí a importância desse tipo de acompanhamento, pois fica evidente que através da sondagem e do diagnóstico que é possível resgatar o aluno.

Porém, esbarramos ainda com o Sistema, ou seja, até que ponto a escola tem autonomia para reestruturar o currículo? Até que ponto isso é possível? Questionamentos que demandam outros estudos.

2.21.2 Proposta pedagógica da escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira prevê em seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Assim, compete a cada escola apresentar sua proposta pedagógica construída coletivamente e que servirá de carta magna ou, no mínimo, as intenções de construção de trabalho coletivo em busca de uma qualidade de ensino. Essa é, sem dúvida, uma novidade na vida das escolas brasileiras, principalmente nas redes públicas.

As escolas sempre receberam as propostas de trabalho bem como as normas a serem seguidas no seu dia a dia, por meio de atos administrativos vindos das Secretarias de Educação ou das antigas Delegacias de Ensino.

Tal proposta pedagógica tem como objetivo garantir a autonomia da escola na sua gestão pedagógica, administrativa e financeira. Segundo o marco, a ideia é que a proposta seja elaborada, gerida e quando necessário, revisada, de forma colaborativa, envolvendo representantes de todos os setores da comunidade escolar.

Formar leitores faz o processo de emancipação de um país, e o ato da leitura e da escrita conduz a um processo de aprender, de conhecer, de apreender novos significados que ajuda aos educandos a viverem com mais plenitude. Um dos primeiros passos nesse sentido é a oferta de uma educação que esteja próxima à realidade de cada educando, que suscite sugestões e ações significativas para a sua vida. Será que a proposta pedagógica prima por essa afirmativa?

Como é construída a proposta pedagógica na escola? Os alunos participam ativamente desta construção? No que se baseia a construção da proposta pedagógica?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 diz que a proposta pedagógica é um documento de referência. Por meio dela, a comunidade escolar exerce sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Também chamada de projeto pedagógico, projeto político-pedagógico ou projeto educativo, a proposta pedagógica pode ser comparada ao que o educador espanhol Manuel Álvarez chama de "uma pequena Constituição". Nem por isso ela deve ser encarada como um conjunto de normas rígidas. Elaborar esse documento é uma oportunidade para a escola escolher o currículo e organizar o espaço e o tempo de acordo com as necessidades de ensino. Além da LDB, a proposta pedagógica deve considerar as orientações contidas nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para Álvarez, o ideal é que o documento seja o resultado de reflexão coletiva.

Daí a grande reflexão: Na escola Paulo Américo, a proposta foi embasada na coletividade? Manter a proposta pedagógica e o planejamento escolar atualizados é a recomendação feita pela educadora Madalena Freire, de São Paulo. "Tanto a proposta como o planejamento é processual e devem correr em paralelo com a construção do conhecimento", diz ela. Isso impede que os dois documentos se transformem em instrumentos engavetados, só revistos no fim do ano.

Uma das vantagens do planejamento coletivo é a maior integração do trabalho dos docentes; o difícil é fazer uma ideia obter a aprovação da maioria. Essa é mais uma das tantas barreiras que encontramos no decorrer da construção do instrumento pedagógico.

2.21.3. Características de uma boa proposta pedagógica

Para que o documento de sua escola seja eficaz, ele deve ser resultado da discussão de toda a comunidade escolar. Além disso deve conter princípios pedagógicos que correspondam ao contexto e à prática da sala de aula dos professores e também adaptar sempre que houver mudanças no público, na realidade da comunidade e, com isso, nos objetivos do ensino.

2.21.4. Características de um bom planejamento

Para que o planejamento contemple aprendizagens para todos, ele deve operacionalizar os conteúdos fundamentais para a escola, garantir a articulação entre

todos os segmentos escolares (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio) e entre as áreas de conhecimento e prever tempo para formação docente e para reuniões pedagógicas.

Tais características são imprescindíveis na construção de um plano eficaz e contextualizado, voltado realmente e significadamente ao desenvolvimento intelectual do aluno, visando ainda seu aprendizado condizente com o meio e a sociedade em que está inserido.

O currículo deve integrar e interagir os saberes acadêmicos com os saberes comunitários, compreendendo, por exemplo, que um feirante ao vender suas verduras, frutas e legumes conheça com propriedade e eficácia diversos saberes acadêmicos. Pois, ele domina a álgebra ao fazer operações matemáticas na hora de receber o dinheiro, dar o troco, colocar o preço na mercadoria, dar o desconto; entende de química ao explicar sobre a forma de cozimento e preparação dos alimentos; e, fala de geografia ao discutir como as estações do ano afetam as plantações.

Quando o aluno é capaz de sair do ambiente escolar e transcender aquilo que aprendeu para seu dia a dia, aí sim, perceberemos que o saber foi realmente concretizado, que o que ele vê na escola é o saber de fato, e não somente aquele que se restringe à sala de aula ou aos exercícios de aprendizagem. Entende-se que existem muitas formas de ensinar, cabe aos envolvidos nesse processo perceber e concretizá-los. Portanto, ao prever a elaboração do currículo, a escola deve levar em conta quais recursos, objetivos e parceiros serão necessários para compor essa dinâmica, com apenas um intuito: que a educação seja de fato uma aprendizagem para o mundo.

2.21.5. Currículo transdisciplinar

Na escola Paulo Américo, no ano corrente, foi pretendida a implantação de um currículo transdisciplinar, com o intuito de amenizar o impacto no nível extremamente baixo no que se refere à interpretação e leitura, principalmente no Ensino Médio, visto que são nas séries finais os fatores mais agravantes, uma vez que estão saindo da escola e irão encarar o mundo competitivo.

Essa proposta de Currículo transdisciplinar já é adotada em muitas Instituições de Ensino e vem de acordo com os preceitos apresentados pelos educadores Célestin Freinet, John Dewey e Paulo Freire, que, em resumo, entendiam que mais do que reunir informações, o educando precisava aprender a relacionar esses conhecimentos com os seus interesses, necessidades e contextos de forma sistemática e autônoma.

Alguns estudiosos denominam essa proposta de Trilhas Educativas, percursos metodológicos que são traçados pelos alunos e mediados pelos educadores e que por sua vez aproximam o interesse do estudante, pois afinal são eles os convidados a elaborar, avaliar e sistematizar seus próprios percursos de aprendizagem.

Ressalto e concordo com Gadotti (1996, p.722), quando afirma:

[...] a humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolverem todas as suas capacidades, pensando não somente em si mesmos, mas de acordo com as necessidades dos demais.

Segundo muitos teóricos atuais, há muita liberdade de confluir essas abordagens diferenciadas com as normativas curriculares. Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), permitem que a comunidade escolar escolha sua proposta pedagógica e consequente estrutura curricular. Contudo, ainda é uma dificuldade estruturar as escolas a essa perspectiva, uma vez que muitos docentes ainda se veem atrelados a propostas descontextualizadas e longe da realidade e interesse por parte dos discentes.

Então, como prosseguir? Buscar dentro de tantas dificuldades e desigualdades, falar a mesma língua, pelo menos no que se refere à construção da proposta curricular. Mas, o que fazer quando a proposta está de acordo com as premissas da educação contextualizada e dinâmica? É necessário repensar a função da escola, que ela possa ser responsável pela promoção do processo de humanização do homem, não com a pretensão de redimi-lo, mas de tornar a humanidade mais fraterna e emancipada.

Este é o propósito deste trabalho, contribuir de forma clara e dinâmica para o entendimento desta problemática sobre as dificuldades na leitura e interpretação, principalmente quando isso se dá nas séries finais do Ensino Médio.

O relato do presente trabalho é parte da minha trajetória de estudos e vivência, trajetória marcada pela inquietação, pela reflexão, pela paixão e pelo desejo de ver sanada ou pelo menos amenizada a já referida problemática.

Buscou-se ampliar as discussões a respeito dos diversos fatores que permeiam a vivência escolar dos alunos, no que tange à disciplina de Língua Portuguesa e Estrutura textual, demonstrar as fases de certos distúrbios e lançar indagações a respeito de cada um deles, assim como sobre a própria estrutura do Sistema de Ensino e da proposta pedagógica. É o lançamento aberto para discussões objetivando avanços educacionais significativos, a fim de melhorias substanciais e concretas para o aprender a aprender.

Portanto, o resultado deste percurso apresentado, não tem a pretensão lógica de esgotar a problemática ora apresentada, mas sim abrir um leque de outras possibilidades, de apresentar um olhar amplo para enfatizar e de certa forma tentar compreender o porquê de certas contrariedades pertinentes ao desempenho escolar.

2.21.6. Nível de evolução educacional

Segundo Nóvoa, Sociólogo português:

Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo. O que promove a aquisição de conhecimentos, o despertar do espírito científico. [...] e tudo o que torna a vida mais decente.

Pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Revista Nova Escola) sobre a psicogênese da língua escrita demonstram como se constrói, em três níveis evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem. São os níveis: Pré Silábico, Silábico e Alfabético.

Dentro do Ensino Médio, trabalhamos focados no Nível Alfabético, pressupondo que os alunos consigam fazer a correspondência entre fonemas e grafemas, compreender a organização e o funcionamento da escrita e a perceber que cada emissão sonora (sílabas) pode ser representada, na escrita. Aliamos a esse nível, todos os demais conhecimentos em gramática e construção textual.

Tomando como base as avaliações externas, principalmente o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), formulamos e reestruturamos parâmetros para os níveis a serem alcançados.

Na 3ª série do Ensino Médio, além das habilidades descritas na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, acrescentam-se as seguintes habilidades:

2.21.7. Nível básico de desempenho dos alunos em linguagens – no 3º ano

Quadro nº 1: Desempenho em linguagens – nível básico

Localizam informações explícitas em fragmentos de textos narrativos simples.
Distinguem fato de opinião relativa a esse fato diante de um fragmento de texto;
Identificam a finalidade de texto informativo simples.
Inferem o sentido de palavras de uso cotidiano em provérbios, notícias de jornal;
Inferem o sentido de expressões de maior complexidade, pelo grau de abstração;
Inferem o sentido em textos narrativos simples (relatos jornalísticos, histórias e poemas)
Inferem o sentido de texto recorrendo a estruturas gramaticais (apelo no uso imperativo)
Identificam informação implícita em textos narrativos simples;
Identificam o tema de textos narrativos, informativos e poéticos;
Interpretam texto publicitário com auxílio gráfico, correlacionando-o com enunciados verbais.
Interpretam texto de jornal, com informações em gráficos (boletins).
Estabelecem relações entre tese e argumentos em pequenos textos jornalísticos de baixa complexidade
Identificam efeito da exploração de recursos ortográfico-morfossintáticos como a repetição de estrutura sintática e a composição de palavras
Identificam informação implícita em textos poéticos mais complexos (poemas)

Fonte: Construção da autora.

O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências (a ordem dos itens, por nível, está de acordo com os temas e não com a complexidade da habilidade).

2.21.8. Nível intermediário de desempenho dos alunos em linguagens 3º ano

Quadro nº 2: Desempenho em linguagens – nível intermediário

Identificam informação implícita em texto de divulgação científica
Interpretam texto jornalístico, diferenciando informação principal de secundária.
Identificam a finalidade de textos curtos de natureza diversificada (anúncio publicitário, classificado em jornal).
Reconhecem diferentes formas de tratar a informação em textos sobre o mesmo tema em textos jornalísticos
Reconhecem diferentes formas de tratar a informação em textos ficcionais de mesmo tema, tendo por base a caracterização dos personagens.
Estabelecem relações de continuidade em textos narrativos com maior grau de complexidade (contos), identificando repetições ou retomadas anafóricas.
Identificam a tese de um texto narrativo e argumentativo de média complexidade.
Identificam partes principais das secundárias em textos jornalísticos
Identificam conflito gerador do enredo e elementos que constroem a narrativa
Em textos narrativos mais longos e complexos (trechos de autores românticos e naturalistas)
Estabelecem relações lógico-discursivas pelo conhecimento referente a processos de formação de palavras e formação de conectores
Identificam marcas linguísticas em diálogos simples diferenciando o nível formal e informal de linguagem
Identificam marcas linguísticas próprias da faixa etária do locutor.

Fonte: Construção da autora.

O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências (a ordem dos itens, por nível, está de acordo com os temas e não com a complexidade da habilidade).

2.21.9. Nível avançado de desempenho dos alunos em linguagens 3º ano

Quadro nº 3: Desempenho em linguagens – nível avançado

Identificam marcas linguísticas usadas intencionalmente como recurso do autor para aproximar o texto da linguagem popular.
Reconhecem diferentes formas de tratar a informação em texto sobre o mesmo tema em função das condições de sua produção e daquelas em que será recebido
Estabelecem relações entre tese e argumentos em textos mais longos e complexos
Estabelecem relações entre causa /consequência entre partes e elementos do texto poético
Identificam efeitos de ironia ou humor em textos variados como poemas e cartuns
Identificam o sentido de efeito decorrente da escolha de uma palavra ou expressão
Identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (travessão)
Identificam marcas linguísticas próprias do código linguístico de um grupo social
Identificam marcas linguísticas próprias da linguagem profissional usada em diálogo informal em repartição pública.

Fonte: Construção da autora.

O que os alunos conseguem fazer nesse nível e exemplos de competências (a ordem dos itens, por nível, está de acordo com os temas e não com a complexidade da habilidade).

Em contraponto estabelecemos pontuação, baseados nos descritores apresentados pelo Saeb, visando de certa forma classificar e adequar o aluno no nível em concordância com seu desempenho.

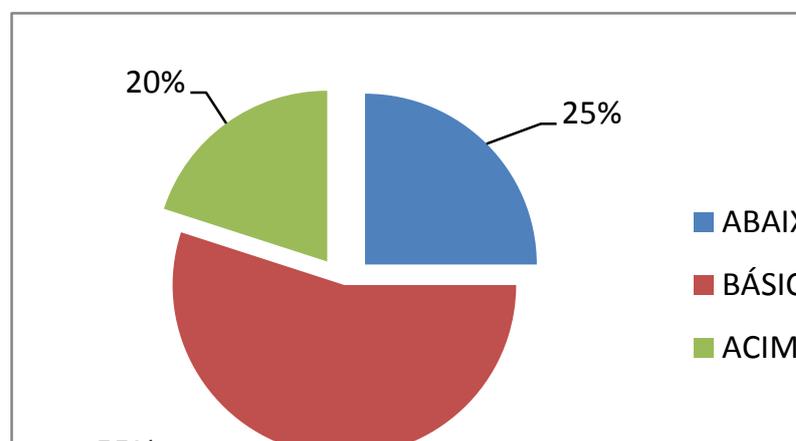
Tabela n° 1: Nível de classificação

NÍVEL	PONTUAÇÃO
ABAIXO DO BÁSICO	ABAIXO DE 5,0
BÁSICO	ENTRE 6,0 e 8,0
ACIMA DO BÁSICO	ENTRE 9,0 e 10,0

Fonte: Construção da autora.

Assim, durante todo o ano letivo, procuramos reestruturar os mecanismos e meios de transmitir conhecimento, tentando elevar o nível apresentado por cada indivíduo.

Gráfico n° 2: Desempenho apresentado pelos alunos do 3° ano do EM da escola Paulo Américo – Ilhéus - BA



Fonte: Construção da autora.

Fica evidente nossa preocupação, uma vez que o percentual de alunos classificados como “Abaixo do Básico” é bastante substancial em relação aos outros níveis.

O que fazer? Como proceder, uma vez que vários trabalhos foram realizados?

São essas indagações que venho aqui propor, pois é fato que nossos alunos saem do Ensino Médio com graves falhas de aprendizagem, no que se refere à Língua Portuguesa e Produção de texto. Estar com dificuldades de aprendizagem, nas séries finais do Ensino Médio acarretará sérias dificuldades na vida intelectual do aluno. Essa problemática deve ser, portanto, amenizada com urgência.

Grandes estudiosos e pensadores discursam sobre a problemática e a inserção das avaliações por níveis, de acordo com Fernandes Gremaud (2009, p.10) “aumentar o conteúdo informacional da avaliação diagnóstica e permitir que todos os sistemas educacionais públicos brasileiros se “enxergassem” na avaliação”.

2.21.10. Trajetória e vivência no cotidiano escolar

Nesta etapa, os encontros foram na grande maioria informais, com conversas descontraídas e sem roteiro prévio, deixando assim que alunos professores e demais gestores e coordenação pedagógica desencadeassem discussões a respeito das diversas e possíveis causas para o tão inerente problema a respeito da grande dificuldade em interpretar e escrever. Outros encontros, em sala de aula, foram propostos trabalhos escritos, leituras e seminários a fim de averiguar o nível educacional de cada aluno.

A pesquisa refere-se a uma instituição escolar em particular, Escola Paulo Américo, na qual os indivíduos que a compõem e os movimentos e relações que ali acontecem são singulares. Porém, essa escola também está inserida num contexto bem mais amplo, macrossocial, continuamente sendo influenciada por ele, na medida em que consideramos a escola como produto histórico-cultural que age e interage com processo sócio culturais.

Portanto, a escola é sempre única, diferente, pois se realiza num mundo capitalista, inefavelmente diverso da instituição, pois possibilita-nos a reflexão sobre o que é produzido no interior da Instituição Escola e de como as relações ali acontecem. Nesse mesmo sentido, ressalta Patto (1999, p.5) “o particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social”.

Assim é nossa escola, única, particular e com sujeitos heterogêneos em todos os sentidos. Mendes (2010) assegura que: existe um consenso quanto o fracasso do ensino vernáculo no Brasil. As diversas avaliações oficiais o confirmam: não se sabe ler, não se sabe escrever. E também não se conhece a gramática tradicional. É comum ouvir dos colegas que nossos alunos não sabem o que seja sujeito e predicado. Costuma-se atribuir tal fracasso a várias causas, de diversas naturezas. Certamente nem todas as causas são de nossa responsabilidade. Mas raramente admite-se que as teorias e metodologias que dão suporte a esse ensino podem não ser as mais adequadas.

3. MARCO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa utilizou-se procedimento sistemático objetivando descrever possíveis respostas ao problema proposto: as dificuldades que os alunos do Ensino Médio têm em ler, interpretar e em consequência na escrita também.

3.1. Delimitação do tema e objetivos

Ao desenvolver as atribuições como professora do ensino médio da Escola Estadual Paulo Américo, por mais de uma década, foi percebida a necessidade de contribuir com o processo de aquisição da leitura e interpretação de textos junto aos alunos a partir da verificação do nível de desempenho apresentado pelos alunos.

Numa avaliação inicial foi possível constatar que o nível de aprendizagem se encontra abaixo da média estadual e nacional, e abaixo da meta estabelecida pelas avaliações oficiais (realizadas pelo INEP, como o Saeb e Enem). A média desta escola em questão está ancorada em 2,8 classificando-a como 'abaixo do básico', podendo o fato ser verificado nas respostas nos questionários entregues, quando no Ensino Médio o aprendiz precisaria demonstrar competências e habilidades adequadas ao nível escolar que está cursando.

Frente à temática e o contexto vivenciado, tornou-se meta profissional (re) construir estratégias que demandem ações práticas e metodológicas a fim de amenizar e transformar a situação apresentada. Momento em que ao estudar, tornam-se os objetivos da pesquisa.

O Objetivo Geral foi: Analisar as dificuldades de leitura e interpretação em língua portuguesa, no ensino médio do Colégio Paulo Américo de Oliveira, Ilhéus - Bahia.

Os **Objetivos Específicos** foram:

1. Identificar o momento em que as dificuldades de aprendizagem são detectadas e como essas dificuldades de aprendizagem afetam na área de leitura e escrita o

desenvolvimento social e o processo cognitivo do aluno do Colégio Paulo Américo de Oliveira.

2. Determinar se o sistema educacional do Colégio Paulo Américo de Oliveira está cumprindo adequadamente sua função de atender com qualidade os alunos que não venceram as habilidades propostas no Plano de Ensino.
3. Determinar a metodologia e os materiais utilizados no Colégio Paulo Américo de Oliveira são dinâmicas e contextualizadas conforme as competências e habilidades de Língua Portuguesa.

3.2. Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Paulo Américo, situada na Rua Entroncamento da Barra, 1076, Ilhéus, no estado da Bahia.

A referida escola é pública, cujo órgão mantenedor é o Governo do estado, atualmente possui três turnos de trabalho: Matutino, Vespertino e Noturno.

As etapas de Ensino que oferta são:

- Ensino Fundamental II – series finais (comum e supletivo);
- Ensino Médio (comum e supletivo); e,
- Ensino Profissionalizante.

No ensino fundamental II são aproximadamente 1100 alunos e no Ensino profissionalizante, aproximadamente, 150 alunos.

O Colégio Paulo Américo tem 16 salas de aulas, 9 destas destinadas ao Ensino Médio, que atualmente totalizam 618 alunos.

O índice do último Ideb⁷ 2015 desta escola revela que a mesma não atingiu a meta de 4,1, apresentando resultado de 2,8. O que significa que “precisa melhorar a sua situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado” (INEP, 2017).

⁷IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.



Fonte: Internet (<http://soemilheus.blogspot.com.br>)

3.3. Metodologia adotada na pesquisa

A decisão de se utilizar à pesquisa experimental ou não-experimental na investigação de um problema vai depender de vários fatores: natureza do problema e de suas variáveis, fontes de informação, recursos humanos, instrumentais e financeiros disponíveis, capacidade do investigador, conseqüências éticas e outros.

Considerando as condições acima descritas foi escolhido o **desenho da pesquisa não experimental** a qual se centra no modelo de estudo de fenômenos sem a intervenção sistemática do pesquisador, segundo afirma Wazlawick (2009).

Este modelo de pesquisa estuda as relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno sem manipulá-las. Concretamente as variáveis desta pesquisa não forão manipuladas. Elas forão observadas como estão na realidade, como elas apresentam-se.

Devem-se avaliar as vantagens e as limitações que apresentam um e outro tipo de pesquisa. Kerlinger (1985, p. 127) diz que a pesquisa não experimental apresenta flexibilidade.

Segundo Naves (1998) a pesquisa não experimental (ou observacional): estão incluídas aqui todas as demais pesquisas, tanto as que envolvem estudar causa e efeito (sem o controle da variável independente) quanto as pesquisas descritivas ou de levantamento de dados, que procuram estabelecer relações entre variáveis ou categoria de dados.

Ao mesmo tempo da pesquisa-ação escolheu-se o tipo de **pesquisa descritiva transversal** ou cross-section, realizado em um determinado instante de tempo, seguindo a Triviños (1987), quem afirma que este tipo de pesquisa descreve os fatos e fenômenos de determinada realidade, o que demanda a investigação de uma série de informações sobre a temática em questão.

Neste caso o fenômeno pesquisado consistiu na dificuldade de aprendizagem – em leitura e interpretação detectada nos alunos do Ensino Médio.

Essa escolha também fundamentou – se de acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características/competências dos alunos do EM da escola estudada.

A pesquisa descritiva permite estabelecer relações entre variáveis. E ao final reunida e analisada todas as informações pertinentes, foram possíveis descrever as interpretações, teorizando-as e fundamentando-as.

Entendeu-se que o que bastava, por parte dos alunos para se conhecer o conteúdo, seria entender o que os alunos conheciam e sabiam sobre o assunto. O conteúdo tratado e considerado aqui, deveria passar pelo crivo dos alunos, os que conseguiam realmente participar de uma descrição detalhada sobre as ações do conteúdo da língua portuguesa.

Para o enfoque foi adotada a **pesquisa quantitativa**, o qual permitiu determinar numericamente a problemática estudada. Segundo Gil (1994, p.117):

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, freqüências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações.

Falcão e Régnier (2000) postulam que:

(...) a análise de dados quantitativos constitui-se em um trabalho que propicia que “a informação que não pode ser diretamente visualizada a partir de uma massa de dados poderá sê-lo se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de um outro ponto de vista”. Complementam que “a quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho”. (p. 232)

Segundo Minayo (2007) a Ciência Social empírica que se utiliza de métodos quantitativos (estatística) está preocupada com resultados gerais e coletivos. Por exemplo: comparar médias entre grupos (uso da estatística descritiva); fazer uma análise de causa e efeito para determinar principais efeitos (exemplo: efeito da renda e da profissão dos pais no aproveitamento escolar das crianças). Assim sendo, observa-se que a pesquisa qualitativa, por meio do entendimento dos elementos que compõem o objeto estudado, pode ser caracterizada pela interpretação de significados que não podem ser transformados em dados numéricos, pois, descrevem comportamentos, percepções, ações, confianças e características da realidade estudada.

Nos próximos parágrafos será explicitada em forma concreta a relação da metodologia escolhida a traves do questionário, dos passos feitos para a coleta dos dados e posteriormente para a apresentação e interpretação dos resultados.

3.4. População e amostra

A **população** esta constituída por alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Paulo Américo.

A escola tem o total de 1610 alunos. Deles, 410 alunos correspondem ao Ensino Fundamental e 1200 alunos correspondem ao Ensino Médio. A população de professores foi de 30.

Escolheu - se o método de **amostragem aleatória por conveniência** considerando que todos os elementos da população podem ser selecionados de acordo

com uma probabilidade pre - definida e em que se podem avaliar objetivamente as estimativas das propriedades da população obtidas a partir da amostra.

A amostra foi por conveniência considerando que foram escolhidos os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano onde a pesquisadora ministra aula de Língua Portuguesa, considerando que numa amostragem aleatória por conveniência todos os elementos são escolhidos por conveniência ou por facilidade, **totalizando a amostragem 107 alunos e 15 professores.**

A partir da verificação do nível de desempenho apresentado pelos alunos. Numa avaliação inicial foi possível constatar que o nível de aprendizagem se encontra abaixo da média estadual e nacional, e abaixo da meta estabelecida pelas avaliações oficiais (realizadas pelo INEP, como o Saeb e Enem).

A média desta escola em questão está ancorada em 2,8 classificando-a como abaixo do básico”, podendo o fato ser verificado nas respostas nos questionários entregues, quando no EM o aprendiz precisaria demonstrar competências e habilidades adequadas ao nível escolar que está cursando.

A partir da reflexão com os alunos do problema do nível de aprendizagem abaixo da média que surgiu a ideia de fazer a pesquisa.

3.5. Técnica e Instrumento de coleta de dados

A **técnica** escolhida para a coleta dos dados foi a **encuesta**: “la encuesta es una técnica de investigación que consiste en una interrogación verbal o escrita que se le realiza a las personas con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación.”

Marconi & Lakatos (1999, p.100) afirmam que um instrumento de coleta de dados “é constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito.” Por tanto o instrumento escolhido foi o questionário.

O instrumento escolhido foi o **questionário**. O questionário, segundo 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.”.

Para a elaboração do questionário foram tidas em conta as **variáveis** do estudo. Gil (1999) define as “variáveis” como sendo características que podem ser observadas (ou medidas) em cada elemento de um fenômeno, sob as mesmas condições.

Essas variáveis foram:

- Dificuldades de leitura dos alunos pesquisados, e
- Dificuldades de escrita dos alunos pesquisados.

No quadro a seguir apresentam-se as variáveis com o conceito e a operacionalização de cada uma delas.

Variáveis	Definição conceitual	Definição operacional
1. Dificuldades de leitura dos alunos pesquisados.	Leitura: Atividade que requer do leitor não apenas habilidades lingüísticas como reconhecer palavras, estruturas sintáticas, sentidos de frases, mas também extralingüísticas, como acessar seus conhecimentos, estabelecer objetivos e expectativas para construir uma unidade de sentido (Koch, 2002).	O nível de leitura dos alunos pesquisados foi medido através do questionário.
2. Dificuldades de escrita dos alunos pesquisados.	Escrita: Resultado de um conjunto de processos mentais, organizados de forma hierárquica, os quais são verificados pelo sujeito através de um mecanismo de control, que confina a passagem de um subprocesso para o outro (Carvalho, 2012).	O nível de leitura dos alunos pesquisados foi medido através do questionário.

Fonte: Elaboração própria

O questionário foi elaborado segundo os objetivos da pesquisa e as variáveis do estudo acima mencionadas.

A construção de um questionário, segundo Aaker et al. (2001), é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exatos que garantam que seus objetivos de medição sejam alcançados com boa qualidade. Ainda segundo o autor, fatores como bom senso e experiência do pesquisador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente prejudiciais, dada sua influência na amplitude de erros. No entanto, existe uma seqüência de etapas lógicas que o pesquisador deve seguir para desenvolver um questionário.

Também Aaker et al. (2001) afirmam que para fazer um questionário é preciso:

- 1 – Planejar o que vai ser mensurado.
- 2 – Formular as perguntas para obter as informações necessárias.
- 3 – Definir o texto e a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário.
- 4 – Testar o questionário, utilizando uma pequena amostra, em relação a omissões e ambigüidade.
- 5 – Caso necessário, corrigir o problema e fazer novo pré-teste. (p. 51)

Seguindo esses passos mencionados foi elaborado um questionário para os alunos com 9 perguntas e outro para os professores com 4 perguntas.

A linguagem utilizada para o questionário foi clara e objetiva, com vocabulário adequado ao nível de escolaridade dos informantes.

Nas proposições objetivas, apresenta-se ao entrevistado um conjunto de alternativas de resposta a qual uma teria que ser escolhida, ou seja, aquela que melhor representa a opção/situação ou ponto de vista do participante.

Uma vez definidas as perguntas do questionário foi feito o processo de validação.

3.5.1 Validação do questionário

Considera-se que a validade de um instrumento não pode ser expressa quantitativamente pelo fato de ela ser uma questão de juízo, estima-se de maneira subjetiva empregando geralmente o denominado Juízo de Expertos. (Corral, 2009)

Segundo Corral (2009) a validação de um instrumento tem que ser feita por o menos por três expertos ou juízes, para julgar de maneira independente a relevância e a congruência dos reativos com o conteúdo teórico, a clareza na redação e o sesgo na formulação dos itens, quer dizer se elas sugerem ou não uma resposta.

Procedeu-se a escolher três expertos, neste caso dois professores de metodologia e uma professora de Língua Portuguesa. Cada um deles recebeu em forma escrita os objetivos da pesquisa, os sujeitos envolvidos e a operacionalização das variáveis.

Uma vez devolvidos os instrumentos por parte dos expertos foram corrigidos os erros apontados como: instruções imprecisas, estrutura das orações muito difíceis, perguntas inadequadas, perguntas ambíguas, perguntas curtas.

3.5.2 Confiabilidade do questionário

A confiabilidade responde a seguinte pergunta: qual a exatidão dos itens reativos ou tarefas representa ao universo da onde foram selecionados? O termo confiabilidade “(...) designa a exatidão com a qual um conjunto de pontos de provas mede o que tinham que medir?” (Corral, 2009).

Existem várias formas de provar a confiabilidade do instrumento. Aqui foi escolhido o Coeficiente Alfa de Cronbach.

O Coeficiente Alfa de Cronbach avalia a confiabilidade ou a homogeneidade das perguntas ou dos itens. E para determinar a confiabilidade empregou-se o Coeficiente Alfa de Cronbach considerando que o questionário se compõe de alternativas de respostas múltiplas e fechadas, como no caso da escala Likert assim como foi o questionário utilizado nesta pesquisa.

O resultado do Coeficiente Alfa de Cronbach pode ter valores entre 0 y 1, onde 0 significa confiabilidade nula e 1 representa confiabilidade total. (Corral, 2009).

Para determinar o Coeficiente Alfa de Cronbach faz-se necessário provar o questionário com um pequeno grupo da população. Foi aplicada uma prova piloto com um grupo que não pertencia ao grupo da pesquisa, mas com as mesmas características do grupo da pesquisa, correspondentes a 30 alunos.

Posteriormente com os dados obtidos na prova piloto, foi aplicada a fórmula a traves do Excel, para determinar o Coeficiente Alfa de Cronbach correspondente a varianza dos itens:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right)$$

α : Alfa de Cronbach

K: Número de itens

V_i : Varianza de cada item

V_t : Varianza do total

A fórmula aplicada deu:

$$\alpha = \frac{16}{16 - 1} \left(1 - \frac{12,493}{59,909} \right)$$

$$\alpha = 0,8794$$

O resultado do coeficiente de confiabilidade foi $\alpha = 0,8794$, perto a 1, então o instrumento é confiável.

3.5.3 Aplicação do instrumento

Uma vez que o questionário ficou apto foi combinado com cada grupo num clima de reflexão e análise uma data para aplicar o instrumento.

3.6. Processamento dos dados obtidos

Uma vez aplicado o instrumento, os dados foram processados a traves do Programa Excel.

Os dados são apresentados em forma de gráficos circulares, em tabelas e quadros no seguinte capitulo.

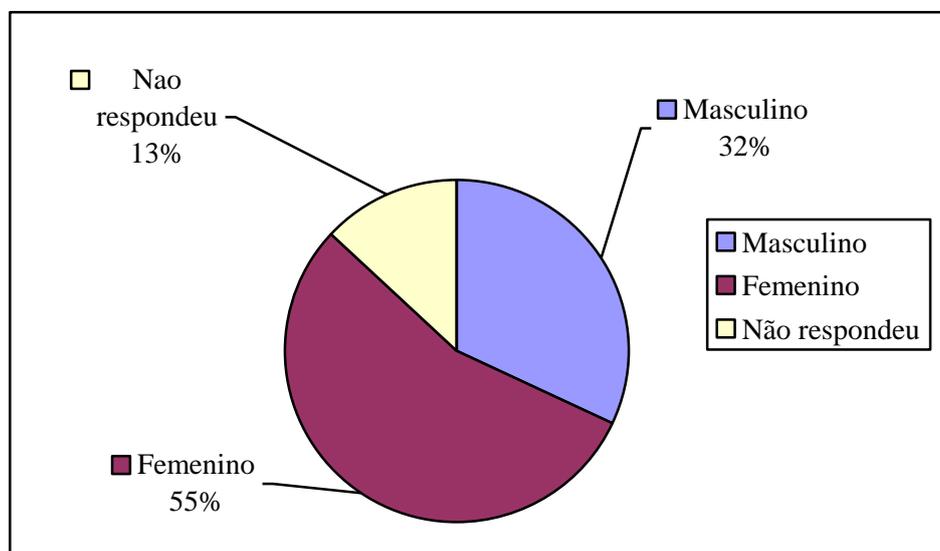
4. RESULTADO DA PESQUISA

A pesquisa feita na Escola Paulo Américo proporcionou informações relacionadas às dificuldades de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Nesse sentido seguem os resultados obtidos.

4.1 Dados sociodemográficos dos alunos pesquisados

4.1.1 Em primeiro lugar foi perguntado aos sujeitos qual o sexo.

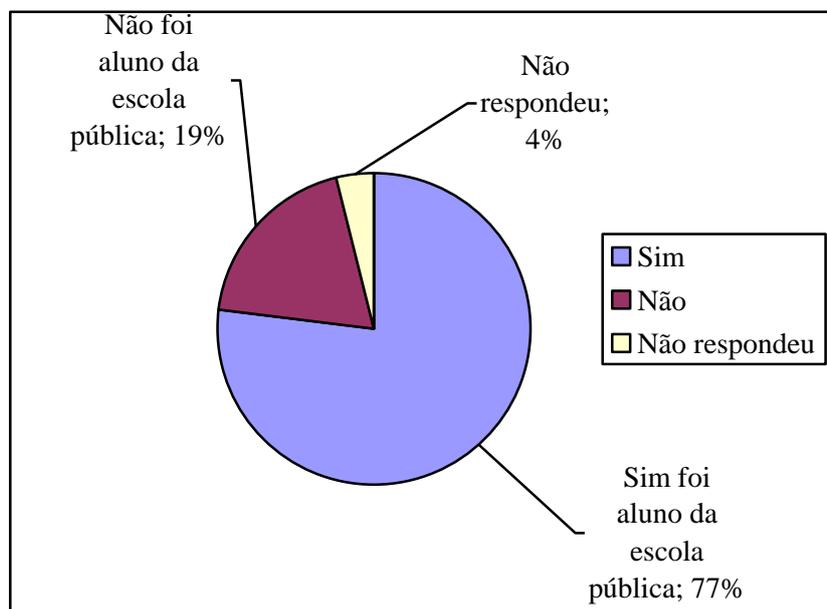
Gráfico n° 3: Dados relacionados ao sexo dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria

O Ensino Médio da escola pesquisada é composto pela maioria do sexo feminino, Mesmo considerando que 14% (N=14) não tinham respondido.

4.1.2 Sempre foi aluno (a) de escola pública?

Gráfico n° 4: Sempre foi aluno (a) de escola pública?

Fonte: Elaboração própria

Percebe-se que a maioria dos alunos sempre foi aluno na rede pública de ensino, mas as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trouxe uma demanda das escolas particulares, em busca das cotas destinadas a esta clientela específica. Porém, a escola pública não se preparou para recebe-los, o que resultou em salas de aula com maior número de alunos, metodologias tradicionais e pouco investimento na área educacional, além dos inúmeros problemas que o professor precisa resolver, tal como salienta Zagury (2006).

A autora diz que o professor é refém:

- Da falta de qualidade de formação e de ensino que desenvolve;
- Do tempo e das condições para buscar superar tais deficiências;
- Das condições precárias de trabalho;
- Da falta de respeito da família e alunos, que, por sua vez, demandam ações e responsabilidades que são intrínsecas à família, transferidas à escola, que não tem autoridade nem condições para tal, enfim, refém da sociedade como um todo (Zagury, 2006).

Vale ressaltar que dentre as alterações que a LDB trouxe, tal como a inserção das crianças de 6 anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental, algumas questões merecem atenção do poder público:

- A qualidade da educação pública;
- A valorização do profissional de educação;
- A estrutura e funcionamento dos órgãos públicos envolvidos no processo educacional, tais como a Secretaria de Educação, de Saúde e de Ação Social;
- Os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos; Etc.

Infelizmente, ainda é possível vislumbrar escolas sucateadas, sem a mínima estrutura, com equipamentos ultrapassados e, professores que recebem menos que o piso nacional brasileiro. E, como consequência, grande parte dos alunos frequentam as escolas em busca de abrigo e alimentação, (muitos não se identificam com o ensino ou não compreendem o processo de ensino e aprendizagem), justificados pelo fato de que as famílias não têm o mínimo de condições para garantir a subsistência do lar. Portanto, como exigir atitude cidadã deste indivíduo que não é reconhecido como cidadão de direito?

Faz-se necessário avançar e conquistar os objetivos prescritos de igualdade em tantos documentos oficiais e, para esclarecer sobre a importância da leitura e escrita na formação dos alunos do Ensino Médio, segue a explanação da categoria Aprendizagem.

4. 2. Aprendizagem

4.2.1 Numa autoavaliação qual seria sua nota na leitura oral?

Quadro n° 4: Autoavaliação dos alunos na leitura oral

NOTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
0 a 2	7	7%
3 a 5	16	15%
6 a 8	57	53%
9 a 10	16	15%
Não respondeu	11	10%
Total	107	100%

Fonte: Elaboração própria

Neste questionamento a maioria dos alunos responderam que sua nota estaria na média, entre 6 a 8, numa escala de 0 a 10. Contudo, é preciso ponderar que parte destes

mesmos alunos não demonstram habilidades/competências adequadas ao nível de Ensino da qual fazem parte.

4.2.2 Numa autoavaliação qual seria sua nota na escrita?

Quadro n° 5: Autoavaliação dos alunos na escrita

NOTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
0 a 2	10	10%
3 a 5	41	38%
6 a 8	37	34,5%
9 a 10	7	6,5%
Não respondeu	12	11%
Total	107	100%

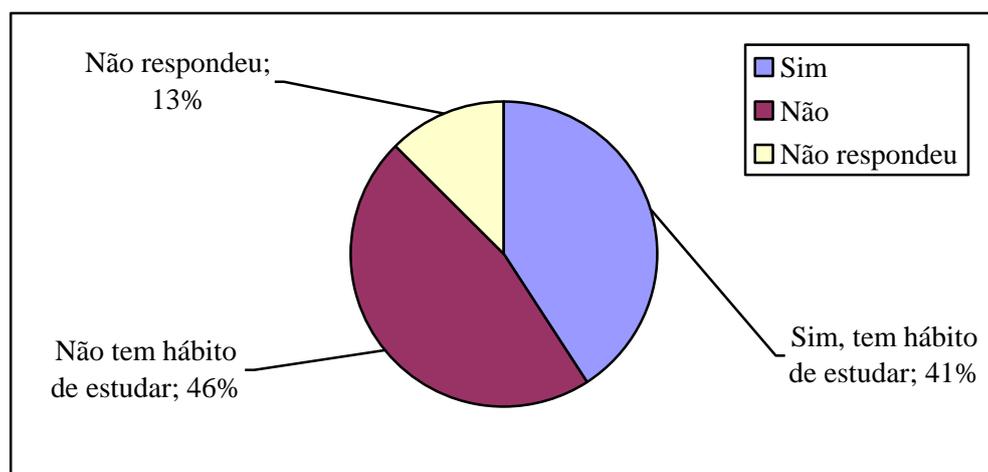
Fonte: Elaboração própria

Tem-se neste questionamento um percentual de 48% (N=51), ou seja, mais de $\frac{1}{3}$ dos alunos considera-se abaixo da média (com notas entre 0 e 5) na prática da escrita estando no Ensino Médio. Este fato pode ser comprovado, até mesmo na escrita das respostas, muitos demonstraram desconhecimento (falta de compreensão), ‘vocabulário pobre’, falta de concordância e erros grotescos de escrita (não sabiam escrever palavras simples, como haver, senão, existir, etc.).

4.3 Dificuldade de Aprendizagem em Língua Portuguesa

4.3.1 Você tem o hábito de estudar?

Gráfico n° 5: Hábito de estudo dos alunos



Fonte: Elaboração própria

Interessante que os adolescentes/jovens que frequentam a Escola pesquisada, demonstram pouco ou nenhum interesse na disciplina de Língua Portuguesa, apenas 42% (N=44) responderam que tem o hábito de estudar. Esta informação é interessante partindo do pressuposto de que tal disciplina deveria ser compreendida enquanto disciplina indispensável e de extrema importância no EM, pelo fato de que é responsável por inúmeros conteúdos fundamentais que norteiam e servem de base para o ingresso no Ensino Superior, Literatura e Redação, são ótimos exemplos.

4.3.2 Perguntamos se tinham o hábito de estudar

Quadro n° 6: Hábito de estudar

Respostas	Entre os que demonstram dificuldade de aprendizagem em Língua portuguesa		Entre os que não demonstram dificuldade de aprendizagem em Língua portuguesa		Total geral
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	
Sim	23	38%	21	45,5%	44
Não	35	57%	17	37%	52
Não respondeu	3	5%	8	17,5%	11
Subtotal	61	57%	46	43%	107 = 100%

Fonte: Elaboração própria

Entre os que responderam que tem Dificuldade de Aprendizagem (DA) (N= 61) em Língua Portuguesa, mais de 50%, responderam que não tem o hábito de estudar. Isto é, tem-se 57% que apesar da necessidade de estudar, na tentativa de superar as DA, respondem que não tem o hábito de estudar, o que corrobora para a situação de desistência dos estudos, falta de interesse, ausência de comportamento e, pouco aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem.

4.3.3 Principais habilidades

Quadro n° 7: Principais habilidades dos alunos

N° ALUNOS	PRINCIPAIS HABILIDADES
12 alunos	Facilidade na leitura
11 alunos	Produção de texto e leitura
8 alunos	Redação e leitura
7 alunos	Para copiar textos ou escrever bem
6 alunos	Ser atencioso (a) e esforçado (a)
5 alunos	Só para compreender texto
5 alunos	Sou muito bom (boa) em tudo, gosto de Português
53 alunos	Não responderam
Total de 54 alunos	

Fonte: Elaboração própria

4.3.4 Principais dificuldades

Quadro n° 8: Principais dificuldades dos alunos

N° ALUNOS	PRINCIPAIS DIFICULDADES
19 alunos	Interpretação de texto
18 alunos	Dificuldade para entender
12 alunos	Tenho todas as dificuldades
10 alunos	Redação
8 alunos	Na leitura
8 alunos	Na escrita
6 alunos	Com as pontuações
5 alunos	Na leitura e escrita
4 alunos	Com as regras da Língua Portuguesa
4 alunos	Com os professores
4 alunos	Timidez
4 alunos	Falta de concentração
5 alunos	Não responderam
Total de 107 alunos	

Fonte: Elaboração propia

De acordo com o sexo, as 3 dificuldades mais elencadas

Quadro n° 9: Dificuldades mais elencadas

SEXO	DIFICULDADES
MASCULINO	1°. Para entender
	2° Interpretação de texto
	3° Redação
FEMININO	1° Interpretação de texto
	2°. Para entender
	3° Redação

Fonte: Elaboração propia

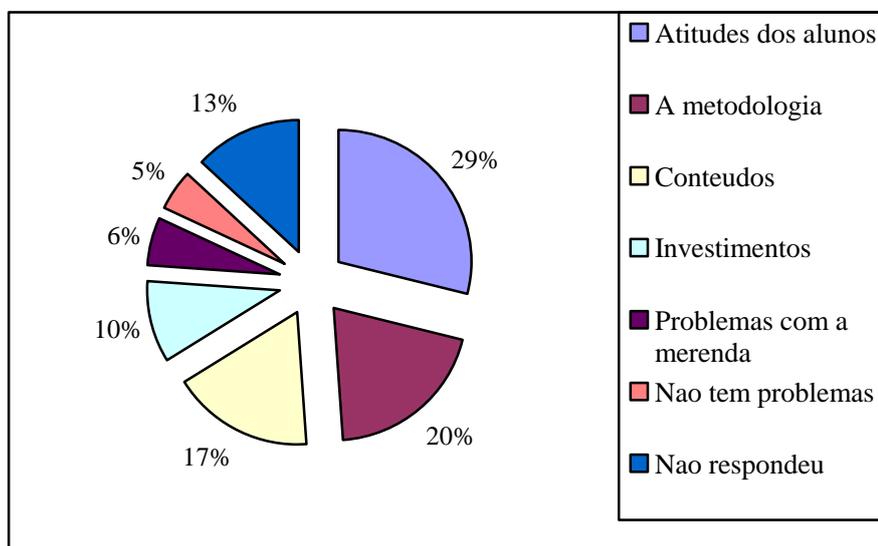
4.3.5 Que problemas podem acarretar as dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio?

Alguns problemas encontrados são:

- 1 - Inclui os problemas de comportamento/indisciplina, falta de interesse e dedicação, brincadeiras, uso do celular, dependência química e criminalidade, além das festinhas.
- 2 - Aulas monótonas e as explicações (inconsistentes) de alguns professores.

- 3 - Conteúdos que não aprendeu no Ensino Fundamental - Lacunas no processo de aprendizagem: não sabem ler, escrever e interpretar conforme as habilidades necessárias para discentes no Ensino Médio.
- 4 - Investimentos precários na área educacional: falta de recursos, de políticas públicas, movimentos grevistas, feriados, ausências/faltas de professores.
- 5 - Problemas com a merenda: cardápio pouco atrativo, quantidade e qualidade a desejar, além de reduzida oferta de refeições (são servidos mais lanches).

Gráfico n° 6: Problemas podem acarretar as dificuldades de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria

4.3.6 Quais as dificuldades que observa em seus colegas de classe?

Quadro n° 10: Dificuldades que observa em seus colegas de classe

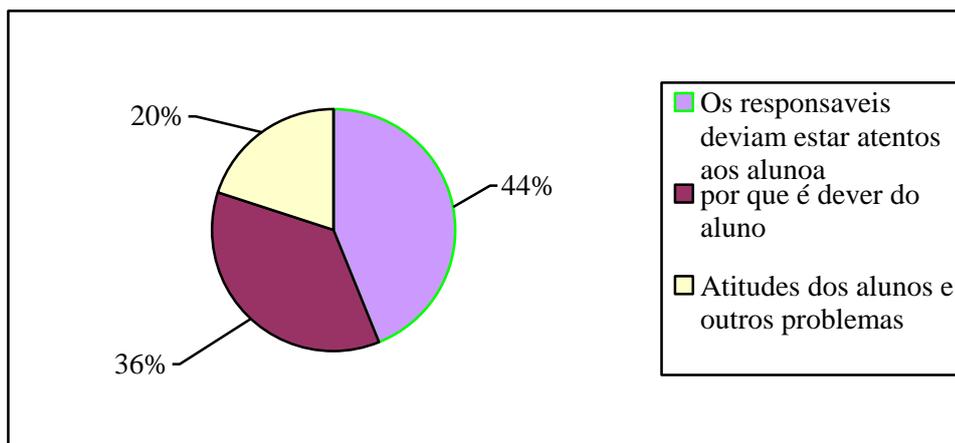
Quantidade	Porcentagem
38 alunos	37% - Apresentam dificuldades em diferentes disciplinas do currículo
19 alunos	18,5% - Dificuldade de leitura e na escrita
16 alunos	15,5% - Já foram reprovados, mais de uma vez e continuam com dificuldades
15 alunos	14,5% - Não sentem nenhum tipo de dificuldade
12 alunos	11,5% - Apresentam hiperatividade
3 alunos	3% - Outros (1)
4 alunos	4% - Não responderam
Total de 107 alunos	

Fonte: Elaboração própria

4.4 Atitudes dos alunos; metodologia; investimentos e conteúdos.

4.4.1 Você acha que os problemas das dificuldades de aprendizagem podem estar relacionados à falta de acompanhamento familiar? Ou a outros tipos de problemas?

Gráfico n° 7: Causas dos problemas das dificuldades de aprendizagem

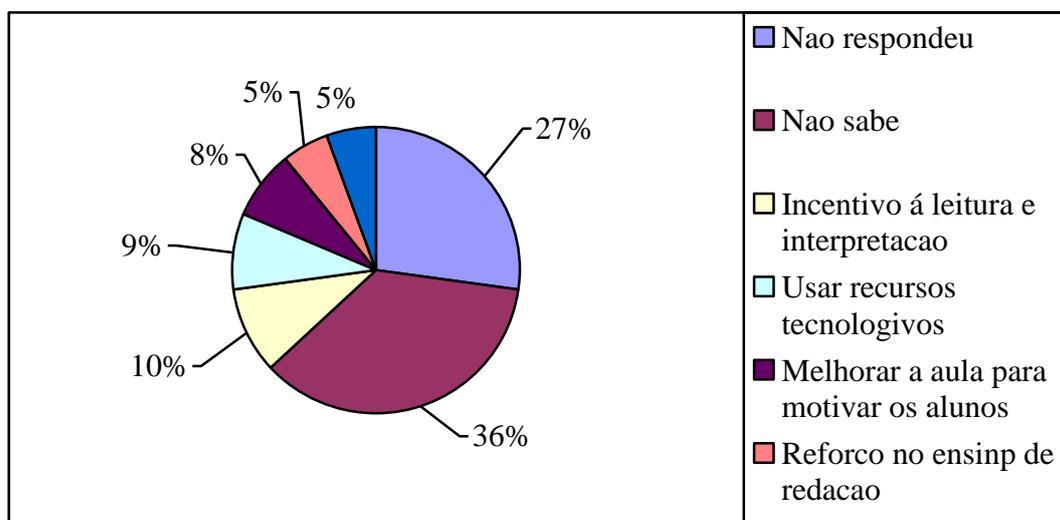


Fonte: Elaboração própria

4.5. Metodologia

4.5.1 Que metodologia você sugere ao professor para superar as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa?

Gráfico n° 8: Metodologia você sugere ao professor para superar as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa.

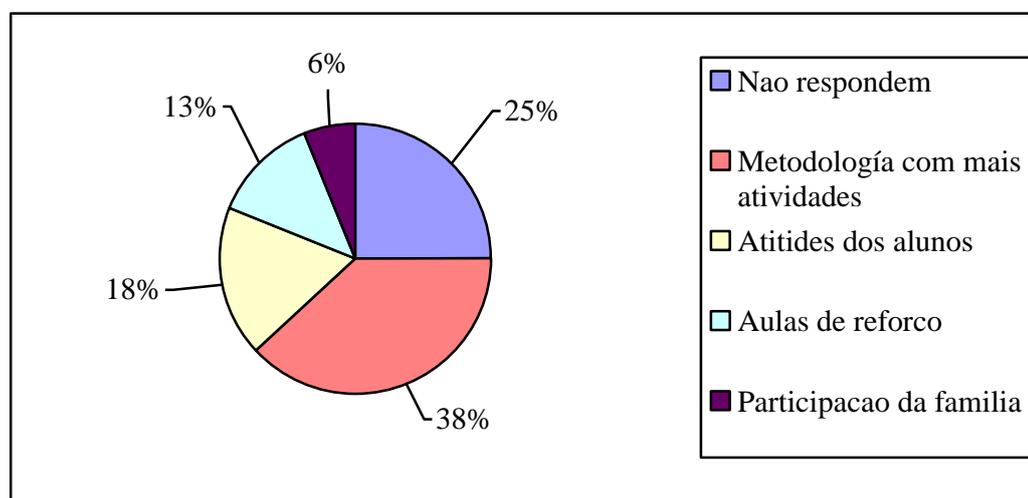


Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, quanto às finalidades da educação e as metodologias de trabalho utilizadas nos currículos escolares, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) verifica-se certo distanciamento, que conforme foi demonstrado por Bourdieu (2011) reflete no trabalho pedagógico, que reproduz e reforça as desigualdades sociais capitalistas (BRASIL, 2010). Mas à medida que o papel social do professor é ressignificado, de acordo com o contexto sócio histórico, seria viável que os processos formativos também ocorressem, o que não é verificado (AVANCINI, 2009). O que se constata é a distância entre a estrutura dos cursos de pedagogia, a realidade da sala de aula e as demandas que se colocam para o exercício do magistério (AVANCINI, 2009, p. 31). A escola, infelizmente, é o aparelho para que o Estado não seja educador, e sim administrador, parafraseando o autor Florestan Fernandes.

4.5.2 Com relação à leitura e escrita no Ensino Médio, o que pode ajudar a melhorar o entendimento e prática em sala de aula?

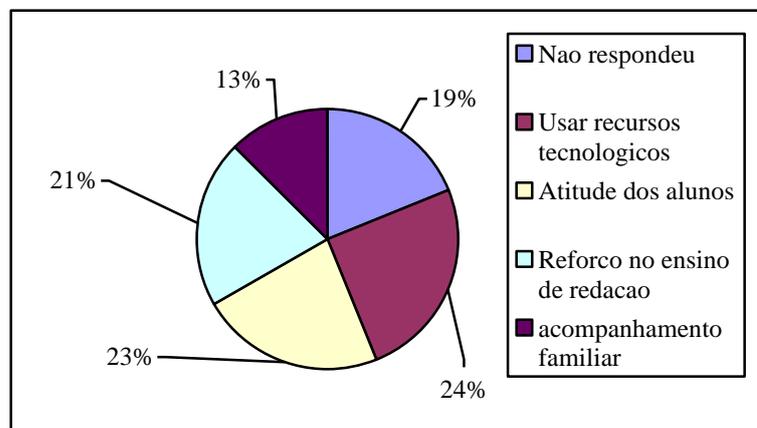
Gráfico n° 9: O que pode ajudar a melhorar o entendimento e prática em sala de aula.



Fonte: Elaboração própria

4.5.3 Com relação a qualidade do Ensino Médio o que acha que precisa mudar em relação aos estudos de Língua Portuguesa?

Gráfico n° 10: O que precisa mudar em relação aos estudos de Língua Portuguesa.



Fonte: Elaboração propia

4.5.4. Respostas do que responderam que gostam de estudar nesta escola: "Porque..."

___ "... o ensino é bom!"

___ "... todos os meus amigos estão aqui, é legal!"

___ "... quero ser alguém na vida".

___ "... é perto da minha casa!"

___ "... já me acostumei!"

___ "... gosto dos professores!"

___ "... não tenho condições para estudar no particular..."

___ "... alguns professores tem o prazer de explicar os deveres".

___ "... o ensino é bom, mas poderia melhorar!"

4.5.5. Respostas dos que responderam que não gostam de estudar nesta escola: "porque..."

___ "... falta uma estrutura na escola e no ensino!"

___ "... deveria ser melhor."

___ "... não está dando comida!"

___ "... a merenda é horrível e precisa melhorar muita coisa!"

___ "... não gosto desta escola, muito suja, muito problema com os alunos e ainda tem a falta de professores!"

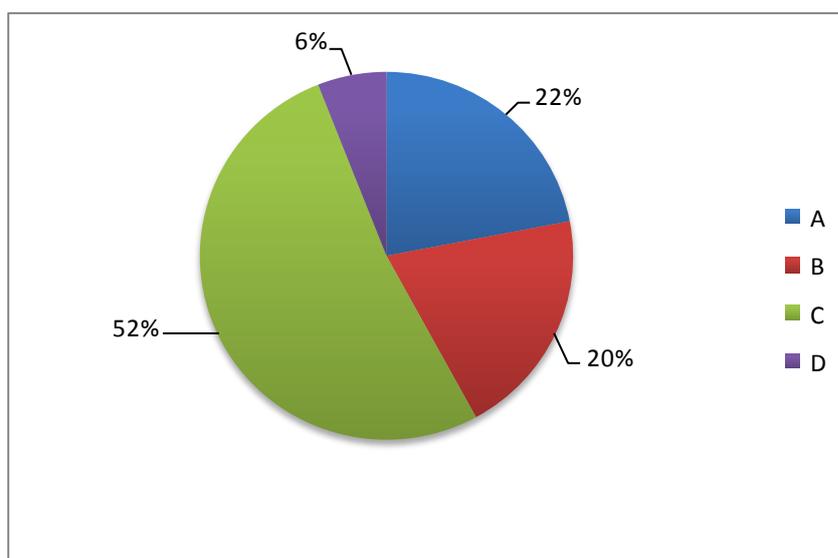
___ "... queria que tivesse mais oportunidade de outros cursos e um ensino mais puxado que de (sic) pra (sic) competir melhor com os alunos dos colégios particulares!"

___ "... fui jogado aqui!"

4.7. Questionario aplicado aos docentes

4.7.1. Quando o problema das dificuldades de aprendizagem é detectado?

Gráfico n° 10: Quando o problema das dificuldades de aprendizagem é detectado.

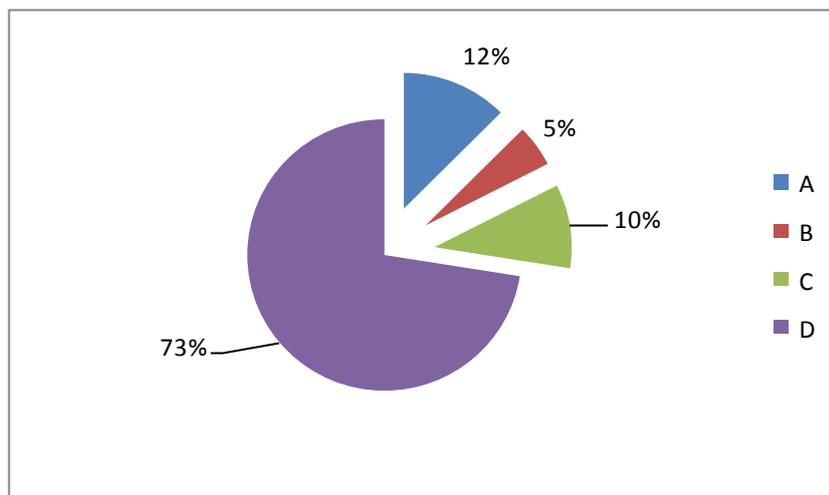


Fonte: Elaboração propia

- (A) Na leitura oral
- (B) Na escrita
- (C) Na leitura e escrita
- (D) Em nenhum desses momentos

4.7.2. As dificuldades de aprendizagem na área de leitura e escrita afetam o desenvolvimento social e o processo cognitivo do aluno.

Gráfico n° 11: Dificuldades de aprendizagem na área de leitura e escrita que afetam o desenvolvimento social e o processo cognitivo do aluno.



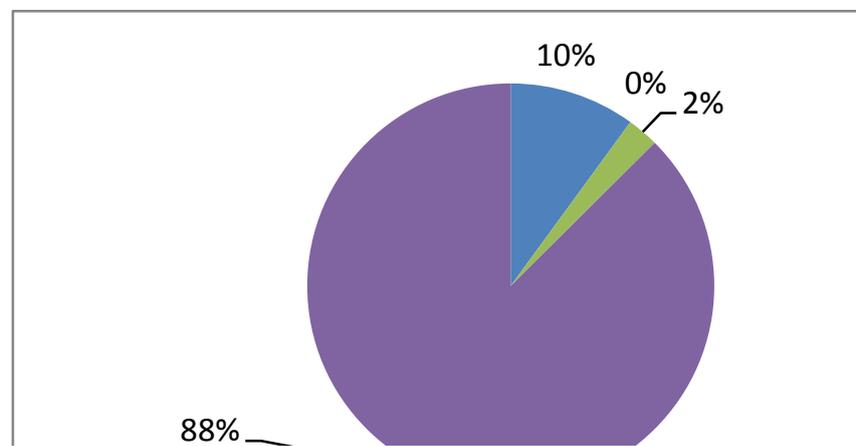
Fonte: Elaboração própria

- (A) Retardando seu amadurecimento intelectual
- (B) Falta de interesse por livros impressos
- (C) Dispersão
- (D) Todas as alternativas

4.7.3. Qual é a responsabilidade do ambiente familiar nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita?

- (A) Toda
- (B) Nenhuma
- (C) O Ambiente Não Modifica O Aprendizado
- (D) Depende Do Ambiente, Ele É Responsável Juntamente Com Outros Fatores Pelo Bom Aprendizado.

Gráfico n° 12: Responsabilidade do ambiente familiar nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

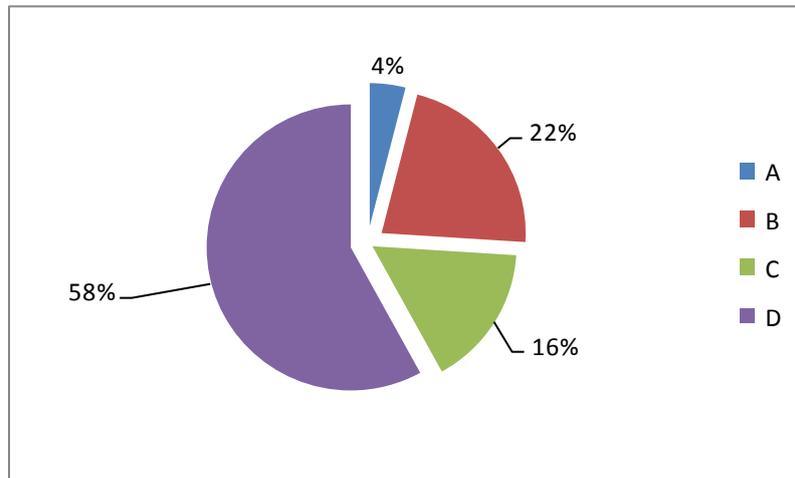


Fonte: Elaboração própria

4.7.4. Qual deve ser o papel do professor no processo ensino- aprendizagem?

- (A) Mediador do saber
- (B) identificar as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral dos seus estudantes e propõe ou articula oportunidades educativas capazes de atendê-las.
- (C) É um articulador fundamental na escola: ele deve apoiar a relação entre famílias, alunos e gestores.
- (D) Todas as alternativas.

Gráfico n° 13: Qual deve ser o papel do professor no processo ensino-aprendizagem?



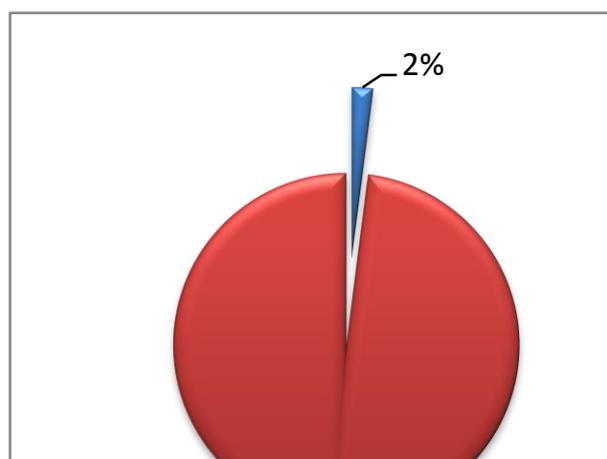
Fonte: Elaboração própria

4.7.5 O Plano de Ensino é condizente com a realidade do aluno e da sociedade onde está inserido?

(A) Sim

(B) Não.....

Gráfico n° 14: O Plano de Ensino é condizente com a realidade do aluno e da sociedade onde está inserido?



Fonte: Elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O português, assim como vários outros idiomas, sofreu uma evolução histórica, fato que comprova a organicidade de nossa língua. Ao longo dos séculos, outras línguas e dialetos influenciaram sua composição, resultando no idioma tal qual o conhecemos hoje.

É importante ressaltar que o português brasileiro hoje o mais estudado, falado e escrito no mundo, apresenta importantes diferenças em relação ao português falado em Portugal, especialmente no que diz respeito ao vocabulário, à pronúncia e à sintaxe.

O **primeiro objetivo** foi Identificar o momento em que as dificuldades de aprendizagem são detectadas e como essas dificuldades de aprendizagem afetam na área de leitura e escrita o desenvolvimento social e o processo cognitivo do aluno do Colégio Paulo Américo de Oliveira.

Tais diferenças deram origem a dois padrões de linguagem diferentes, o que não significa que um seja mais correto do que o outro, o oficial e o popular. Nossa língua é rica em variedades, e essas variedades, sobretudo regionais (vide as diferenças linguísticas encontradas em nosso território), não inviabilizam a sua compreensão, ainda que dificuldades pontuais possam acontecer.

A abordagem do tema, a princípio, foi pelo fator de estar inserida em uma Instituição de Ensino onde alunos do Ensino Médio apresentavam grandes dificuldades em leitura e interpretação, era relevante estudar e tentar pontuar fatores que levaram a tal situação.

Em relação ao **segundo objetivo**: Determinar se o sistema educacional do Colégio Paulo Américo de Oliveira está cumprindo adequadamente sua função de atender com qualidade os alunos que não venceram as habilidades propostas no Plano de Ensino.

Após estudos e observações, percebe-se que a problemática era bem mais intensa e complexa que se pensava a princípio. Diversas pareciam ser as causas para que tal

fator acontecesse. Ao longo da pesquisa e conseqüentemente das observações, fica evidente que a complexidade vinha ao longo da vida escolar da maioria dos alunos. E agora, o que fazer? Como proceder?

Durante as aulas, várias propostas foram sendo construídas, discussões foram levantadas e principalmente indagações acerca da problemática as quais serão discutidas, reavaliadas e implementadas visando suprir as lacunas existentes a respeito das dificuldades em leitura e interpretação e até mesmo discussões sobre o Sistema Educacional, Currículo, Plano de curso e de aula, gestão, uma vez que esse conjunto traduz de certa forma as competências educacionais.

Em relação ao **terceiro objetivo**: Determinar a metodologia e os materiais utilizados no Colégio Paulo Américo de Oliveira são dinâmicas e contextualizadas conforme as competências e habilidades de Língua Portuguesa.

Em algumas leituras, foi verificado que vários estudiosos debatem questões relacionadas com as dificuldades de aprendizagem e muitas vezes divergem em seus conceitos.

Morais (1994) afirma:

[...] com frequência os professores procuram explicar por que o aluno não aprende, atribuindo a culpa, apressadamente, a aspectos isolados, deficiências de natureza biológica, psicológica e cultural, carências de diferentes tipos, em detrimento de pesquisas mais abrangentes e de análises mais criteriosas capazes de esclarecer a situação.

Fonseca (1995) diz que:

As dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, além de contarem com muitos professores “desmotivados”. A escola não pode continuar a ser uma fábrica de insucesso.

Foi em decorrência dessa contradição e da problemática vivida na escola onde leciono que insisti na pesquisa, tentando de fato entender o que acontece, quais fatores são relevantes, o que falta, quem está errando e onde o erro está.

Sabe-se que essa dificuldade apresentada pelos alunos em ler e interpretar vai fazer a diferença na vida intelectual e social, uma vez que para que se tome uma decisão, para que haja uma iniciativa, faz-se necessário entender o contexto, interpretar e escolher o melhor caminho, a melhor solução. É a sistematização do aprender a aprender, traduzir aquilo que é visto na escola para a vida real, mas isso não está acontecendo. Pesquisas mostram que cada vez mais nossos alunos estão deixando a desejar quando se trata da dupla: ler e interpretar.

Na escola Paulo Américo de Oliveira, trabalhamos de forma contextualizada, buscando sempre inovações, novos caminhos, porém não foi o suficiente para suprir as dificuldades dos alunos e, esse fator é de bastante preocupação para todo o corpo docente e equipe gestora e em particular, a mim, tanto que resolvi pesquisar, analisar e debater junto ao grupo escolar no intuito de abrir caminho para uma nova escola, um novo aprendizado.

Novos rumos e direcionamentos devem ser tomados para que a educação seja de fato sinônima da frase popular: Educar para a vida: Educar para o mundo. Não podemos ficar alheios às problemáticas existentes muito menos tentando lançar receitas prontas, as quais muitas vezes não tiveram êxito.

O pleno educar exige mais que mediadores, exige profissionais comprometidos com a causa, capazes de enxergar a realidade de cada aluno e transformar em fatores inerentes ao saber próprio.

Nossos alunos são capazes, são indivíduos que anseiam por uma educação que desperte o prazer pela leitura, pela interpretação, pela resolução de problemas lógicos. Mas qual é a escola que oferecemos? Qual é a educação que ofertamos? Como o Sistema trata o professor? E o aluno? Perceber as dificuldades de aprendizagem e atuar de forma apropriada sobre elas é uma forma de fazer acontecer a aprendizagem significativas.

Dessa forma a pesquisa nos mostra também que se faz necessário propor aos alunos atividades de leitura em que eles possam descobrir que o sentido do texto, e que, para sua reconstrução, depende tanto dos objetivos e das perguntas dele mesmo - aluno - como da natureza do texto e de seu macro e superestrutura.

Outro sim, verifica-se que o aluno tem que saber como utilizar estratégias de leitura, pois só assim será um ser crítico, conhecedor do mundo que o permeia e principalmente, um leitor autônomo.

Os alunos precisam de atividades que lhe permita desenvolver seu intelecto, redações discursos orais.

Sendo assim percebe-se que em relação a conteúdos, às metodologias, às estratégias de ensino aprendizagem e a avaliação de ensino uma reorganização se faz necessária em função de uma mudança na dificuldade de leitura e produção de texto.

Deste modo, somos exatamente o que precisamos ser, uma nação vigente e com características específicas e metodológicas para crescer e influenciar pessoas. Somos um povo rico, exuberante e que consegue cm sua diversidade acalentar valores e especificidades em comum, salientando soluções, preparações e contextos para a vida e a vida com a língua portuguesa.

SUGESTÕES

O problema do ensino da leitura ocorre, na escola, em vários aspectos como a ausência de um trabalho interdisciplinar sobre a mesma, a dificuldade de conceitualização do que é leitura, divergências na concepção, encaminhamento metodológico e avaliação da leitura em relação ao Projeto Político Pedagógico e a prática que se efetiva na escola. Um dos principais desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, pois a aquisição da leitura é essencial para agir com autonomia nas sociedades letradas.

As discussões sobre a leitura aumentaram consideravelmente, circulando em reportagens, congressos, no ambiente acadêmico entre outros. Apesar disso, o trabalho com a formação de leitores não tem alcançado a eficácia necessária. Lê-se pouco, lê-se mal e até mesmo não se lê.

Sugere-se, por exemplo, a análise de uma forma contemporânea de leitura, a da Internet. Essa leitura, na sociedade global, tem vários aspectos que precisam ser apreendidos como: os fragmentos e efemeridades da informação, a competência para selecionar as leituras evitando a sobrecarga de informações, a troca de identidades e de responsabilidades no ambiente da Sociedade da Informação e o domínio das linguagens e das tecnologias digitais.

Enfim, espera-se que tenha sido provocado um olhar e um refletir sobre a ação da escola, sobre seu compromisso. Que eles abram perspectivas de interação sobre a atividade de ensinar e encaminhem efetivamente ações de sucesso na escola, oportunizando a nossos alunos construir sentido e produzir conhecimento através da leitura.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico.* Porto: Edições Asa.
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a Leitura – de abordagem do texto narrativo.* Texto Editora.
- Almeida, L. S. (1988). Diferenças de sexo e classe social em testes de raciocínio: estudo junto de alunos do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXII, 111-139.
- Almeida, S.F.C. (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas em psicologia*, n. 1.
- Almeida, S. F. C. (1995). *Psicologia, teoria e pesquisa - concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem.* V. 11, n. 2, p. 117-134, maio/agosto.
- Álvares, M. (org.). (s/d). *O projeto educativo da escola*, 180 págs., Ed. Artmed, tel.0800-7033444.
- Anchieta, J. (1990). *Artes de gramática da língua mais falada na Costa do Brasil.* São Paulo: Loyola.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação.* 8. ed. São Paulo: Parábola.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação.* São Paulo: Parábola Editorial.
- Assis, M.B.A.C. (1990). Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, n. 20, p. 35-48.
- Auroux, S. (2009). *A revolução tecnológica da gramatização.* Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp.
- B. (1982). *A família e o insucesso escolar.* Porto: Porto Editora.
- Baldini, L. J. S. (2009). *Nomenclatura gramatical brasileira: análise discursiva do controle da língua.* Campinas: RG.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação.* Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- Barreto Barros, M. E. de R. de A. (2008). A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. *Interdisciplinas*, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul. /dez.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e métodos.* Porto: Porto Editora.

- Brasil. (1998). Revista da TV escola. Nº. 10 Março / Abril.
- Brasil. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais:5ª a 8ª Série.Brasília.
- Brasil. (2002). PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnologia: Brasília: MEC; Semtec.
- Bunzen, C. (2011). A fabricação da disciplina escolar Português. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885- 911.
- C.R.J. C. (s'd). “A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: uma reforma educacional”. In: C.R.J. Cury, V.L.A. Brito e J.S.B. Horta (orgs.), op. cit.
- Cabral, R. F. (1995). Escola: cidadela ou fórum? Comunicação no Colóquio da Cereja. Fundão. (Edição Policopiada) Carneiro, R. (2001). Educar hoje, enciclopédia dos pais aprender a participar – Lexicultura actividades editoriais, Direcção de Roberto Carneiro.
- Camargo, M. J. P. de. (2009). Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Sorocaba. Sorocaba.
- Campoy, T. (2016). Metodología de la Investigación Científica. Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación. Asunción: Marben
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender escrever no século XXI: (re) configurando um velho objeto escolar. Anais do SIELP volume 2, número1 , 219-237. Acedido em 23 de março de 2013.
- Carraher, T.N.; Schliemann, A.D. (1989). Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez Editora.
- Castanho, M. G. (2005). À Descoberta da Pré-Adolescência – O Desenvolvimento Físico e Psicológico e o Universo da Leitura. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In Fernando Azevedo (Coor.). Língua Materna e Literatura Infantil. Lisboa: Lidel Dreikurs,
- Collares, C.A.L. (1992). Ajudando A Desmistificar O Fracasso Escolar. Ideias, n. 6, p. 24-25.
- Corral, Y. (2009) Validez y Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación para la Recolección de Datos. Revista Ciencias De La Educación Segunda etapa / año 2009 / Vol 19/ nº 33. Valencia, enero - Junio.
- Coscarelli, C. V. (2004). Receitas do Professor de Português. Belo Horizonte: Autêntica.
- De Aquino, C. T. E. (s'd). Como aprender: andragogia e as habilidades de desenvolvimento de competências.Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/381/artigo1.pdf>>. Acesso em: mai. 2016.

- Dias, L. F. (2001). O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: Orlandi, E. P. História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e com instituição da língua nacional. Campinas: Pontes.
- Falcão, J. T. Da R.; Régnier, J. (2000). Sobre Os Métodos Quantitativos Na Pesquisa Em Ciências Humanas: Riscos E Benefícios Para O Pesquisador. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos , Brasília, V. 81, N. 198, P. 229-243, Maio./Ago. 2000.
- Fernandes, C. O. (2005). Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: ANPED - REUNIÃO ANUAL, 28, 2005, Caxambu. Anais eletrônicos... Caxambu. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br>>. Acesso em: maio 2016.
- Fernandes, R.; Gremaud, A. (2009). Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. São Paulo.
- Fernández, A. (1990). A inteligência aprisionada; abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferraz, M. (2007). Ensino da Língua Materna. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, M. C. (Org.). (2001). Glossário de termos do discurso. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Ferreiro, E. (1980). Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados.
- Ferreiro, E. (1986). Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (2001). Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. São paulo: cortez editora, 104 p.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1999). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Figueiredo, M. (2002). Comunicação criativa – A oralidade. Lisboa: Bola de Neve.
- Finkelsztein, D., e Ducros, P. (1989). Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire: L'enseignement par élèves-tuteurs. Revue Française de Pédagogie.
- Fonseca, D.A. (1995). Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (1995). Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre, RS, artes Médicas.
- Fonseca, V. (1999). Insucesso escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Editora Âncora.
- Freire, M. (s'd). Avaliação e planejamento. Ed. Espaço Pedagógico.

- Freire, P. (1995). A importância do ato de ler. Ed.31.São Paulo: Autores associados Cortez.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura);
- Freitas, L.C. (2002). A internalização da exclusão. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325.
- Gadotti, M. (2003). Educar é impregnar de sentido a vida. Revista Professor. Ano 1, nº 2. Novembro.
- Gadotti, M. (Org.)(1996). Paulo Freire: uma biobibliográfica.São Paulo: Cortez.
- Gallimore, R.: Tharp, R. (1998). "O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito". In: MOLL, L. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, R.L. (2003). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gentili,P.(1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. Brasília:CNTE.
- Geraldi, J. V. (org.). (1999). O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo. Ática.
- Giasson, J.(1993). A compreensão na leitura. Porto: Edições Asa. Gray, W.(1956). The teaching of reading and writing. Chicago: Scott Foresman. Gordon, T. e Noel B. (1998). Programa do ensino eficaz. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Golbert, C.S. (1985). Considerações sobre as atividades dos profissionais em psicopedagogia na região de porto alegre. In: *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, ano 4, n. 8, agosto.
- Gouvêa, M.C.S.;Jinzenji, MY. (s/d). Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850).
- Gonzalez, J.A.T., e outros. (2014). Aspectos fundamentais da pesquisa científica. Marben.
- Gregolin, M. do R. (2007). O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. et al. A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola.
- Guerra, L.G. (2002). A criança com dificuldade de aprendizagem; considerações sobre a teoria-modo de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Guimarães, E. (2004). História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes.
- Guimarães, E. (2005). Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil. Campinas: CEFIEL/IEL.

- Hartley, J. (1993). Writing Instructional Text. In Hartley Designing Instructional Text. London: Kagen Page.
- Henry, P. (2010). A história não existe? In: Orlandi, E. P. (Org.). Gestos de Leitura. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp.
- Jesús-Nicasio, G. S. (s'd). Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica. – Editora Penso – Brasil.
- Kato, M. A. (1986). No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.
- Kato, M. (1990). No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática.
- Kaufman, D. (1996). A natureza da linguagem e sua aquisição. In: Gerber, A. (1996). Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 51-71.
- Koch, I. V. (2002). Desvendando os segredos do texto, São Paulo: Cortez.
- Koch, I. V.; Elias, V. M. (2006). Ler e Compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.
- Kriegel, M. L. S. (2002). Leitura: um desafio sempre atual. Revista PEC, Curitiba.
- L. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. 5.^a edição. Lisboa: Trajectos Gradiva.
- Latorre, A. (2007). La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Lajolo, M. (1997). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 3^a ed. São Paulo. Ática. (Educação em Ação).
- Leal, M.R. (1988). Medidas que promovam o sucesso educativo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, S.A. da S. (1988). Fracasso escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 69, n. 163, p. 510-540, setembro/dezembro.
- Lemos, V. (1993). O critério do sucesso. Lisboa: Texto Editora.
- Lemos, V., e outros. (1994). A nova avaliação da aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.
- M. (2008). Sugestões para a estruturação da escrita. Teses, Relatórios e Trabalhos escolares – Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Machado, L. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a língua portuguesa e o mercado de trabalho. Disponível em: <<http://www.raquelrhc.com/2012/05/lingua-portuguesa-e-o-mercado-de.html>>. Acesso em 10 mai. 2013.

- Mariani, B. S. C. (2004). Colonização linguística. Campinas: Pontes.
- Marques, R. (2001). Educar com os pais (1.^a edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). Professores, famílias e projeto educativo. Porto: Edições Asa.
- Martins, M. H. (1993). O QUE É LEITURA. 16ed. São Paulo. Brasiliense.
- Minayo, M. C. de Souza (org.). (2007). Pesquisa social. Petrópolis: Vozes
- Morais, A.M.P. (1994). A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.
- Morais, J.(1997). A arte de ler. Lisboa: Cosmos.
- Morrow, R.M. (2001). Guide to Referencing. Perth: Curtis University. Muñiz.
- Orlandi E. P. (2009).Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG.
- Orlandi, E. P. (2012). Análise de discurso: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Ponte.
- Orlandi, E. P. (2013). Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo:Cortez.
- Orlandi, E. P. (Org.). (2001).História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes.
- Payer, M. O. (1999). Memória da língua: imigração e nacionalidade. Tese (Doutorado em Linguística) –Universidade Estadual de Campinas, Campina.
- Pêcheux. M. (2009). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp.
- Pêcheux. M. Papel da memória. In: Achard, P. et al. (2010). (Org.). Papel da memória. 3. ed. Campinas: Pontes.
- Pêcheux. M. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (Org.). (2010). Gestos de leitura. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp.
- Pereira, K. (1997). "Language acquisition and writing". In: FLETCHER, P. e GERMAN, M. Second language acquisition. USA: Cambridge University Press.
- Peres, S. M. (2005). O labirinto da linguagem no mundo empresarial do trabalho (A linguagem no enfrentamento de relações de trabalho). Paraná. Disponível em<<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/smperez.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.
- Pfromm Netto, S.; D., C. Z.; R., N. (1974). O livro na educação. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- Piaget, J. (2008). O biólogo que pôs a aprendizagem no microscópio. Publicado na Revista Escola, Fundação Victor Civita, Ed. Especial n. 19, págs. 89 a 91.

- Piaget, J. (1996). Para onde vai a educação, Rio de Janeiro, José Olympio Editora.
- Potts, J. (1979). Leituras e leituras: nos ensinos primário e secundário. Lisboa: Horizonte.
- Préneron, C. e outros. (2006). Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto.
- R. (2001). Educação – Um desafio dos pais. M. C. Graw Hill. Diogo, J. M. L. (1998). Parceria escola – família – A caminho de uma educação participada. Porto: Porto Editora.
- Razzini, M. de P.G. (2000). O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Recasens, M. (1994). Como jogar com a linguagem. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Rego, T. C. (2000). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis: Vozes.
- Richter, M. (2000). Ensino do Português e Interatividade. Santa Maria: Ed: CUFSM.
- Ribeiro, M. (2005). Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 2008, junho 5.
- Rojo, R.H.R. (2004). LETRAMENTO E CAPACIDADES DE LEITURA PARA A CIDADANIA. São Paulo: S.E.E., CENP, 2004 - Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.
- Rossaly, B.C. L. (2014). Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez.
- Sampieri, R. H.e outros. (1991).METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO. 5º Ed.México.
- Santos, R. (2002). A aquisição da linguagem. FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à linguística: I. objetos teóricos. Soa Paulo: Contexto, pp 211-224.
- Scarpa, E.M. Aquisição da linguagem. In Mussalim, F.; B. A. C. (2001). (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.2. São Paulo: Cortez. pp.2003-232.
- Simard, C. (1990). Tendences actuelles en enseignement de l'écrit au Québec. In Didactiques des Langues Maternelles. Bruxelles: Éditions Universitaires/ De Boeck Université. Quivy, R. e Campenhoudt.
- Sim-Sim, I. (1997). A avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). Ler e ensinar a ler. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). O Ensino da leitura: A compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I.; Ramos, C. & Santos, M. M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim (Ed.). Ler e ensinar a ler (pp.63-77). Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I.; Viana, F. (2007). Para a avaliação do desempenho de leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, F. (2003). COMPREENDENDO A LEITURA: UMA ANÁLISE PSICOLINGÜÍSTICA DA LEITURA E DO APRENDER A LER. 4ª ed. Tradução de Daise Batista. Alegre: Artmed.
- Soares, C.S.R. (s/d). O CÉREBRO X APRENDIZAGEM. Artigo em Psicologia, Educação e Saúde On-Line, acessado em 29 de julho de 2012.
- Solé, I. (1998). Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Solé, I. (1998). ESTRATÉGIAS DE LEITURA. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, M. A. de (2004). Prática Pedagógica: Conceito, Características E Inquietações. Iv Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes ee Professores que fazem Investigação na sua escola.
- Stamback, M.; e outros. (1984). Síntese dos trabalhos. In: Ajuriaguerra, J. de, e outros. A DISLEXIA EM QUESTÃO; DIFICULDADE E FRACASSOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Strick, L.; Smith C. (2001). DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE A A Z; UM GUIA COMPLETO PARA PAIS E EDUCADORES. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Surdi da Luz, M. N.; Surdi, M. I. Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história. In: Vieira, M. (Org.). (2011). Educação e o mundo do trabalho. Chapecó: Sinproeste.
- Thiollent, M. (2009). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L.S. (1989). A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. São Paulo: Martins Fones.
- Vygotsky, L. S. (2000). Pensamento e linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- Wazlawick, R. S. (2009). Metodologia de Pesquisa para Ciência da Computação. FACOM/UFU

Weiss, M.L. (1992). PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA: UMA VISÃO DIAGNÓSTICA. Porto Alegre: Artes Médicas.

Legislações:

Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECON). Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília.

Brasil. (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação (MEC) - DF.

Brasil. (2001). Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 11 set./2001.

Brasil.(2007). Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. 40 ed. São Paulo: Saraiva.

APÊNDICES

Apêndice 01

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

	
---	--

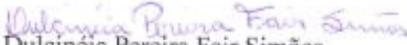
ILHÉUS /BAHIA 06 DE ABRIL DE 2017.

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Autorizo a professora Raimunda Moraes Firmo Almeida, a realizar sua pesquisa de Mestrado em Educação nesta Unidade Escolar, a fim de promover seu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Permitindo o estudo e a análise pedagógica do trabalho científico.

A pesquisa ocorrerá neste ano de 2017 e nesta cidade.

Desde já autorizo e defiro.

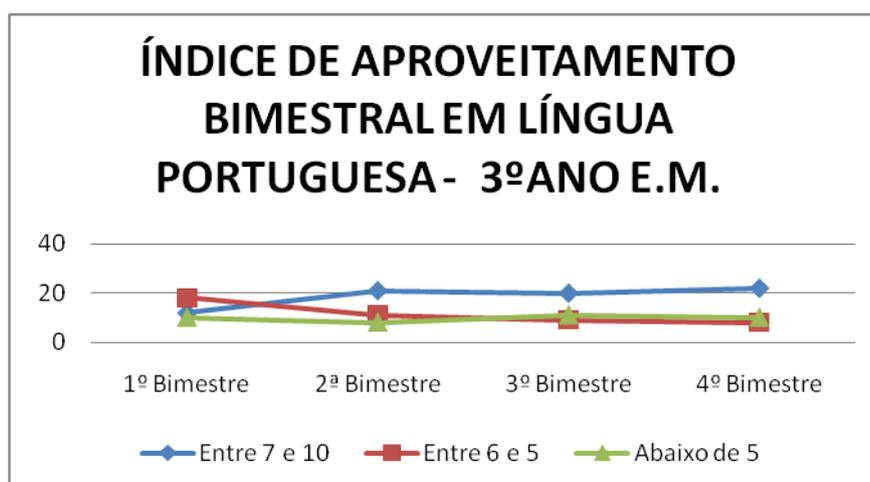
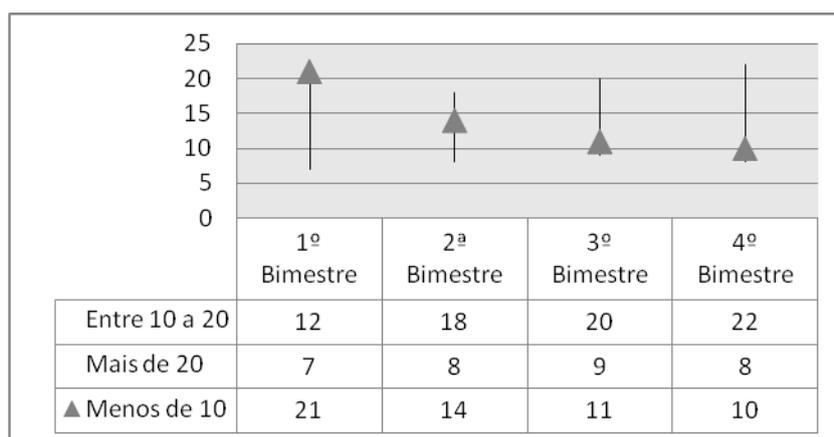

Dulcinéia Pereira Fair Simões

Dulcinéia Pereira Fair Simões
Diretora
Aut. 05.203-16 CG/04/2016

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL PAULO AMÉRICO DE OLIVEIRA -1159838
CÓDIGO INEP:29302293
ENTRONCAMENTO BARRA S/Nº ILHÉUS - BA
CEP: 45650 000 Fone: 73 - 3634 - 1586
CNPJ: 01.939.272/0001-14
e-mail: cepao.ilheus@educacao.ba.gov.br

Apêndice 02

RELATÓRIO ESTATÍSTICO DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 3º ANO E. M. DURANTE O ANO LETIVO.



ESTATÍSTICA ANUAL – 3º ANO E.M. LÍNGUA PORTUGUESA

ANEXO

Anexo 1

I. Questionario aplicado aos alunos

Esse instrumento foi elaborado para obter dados que serão utilizados na tese de Maestria em Ciencias de la Educación “**DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**”, para a Universidad Autónoma de Asunción.

Peço- le que preenche esse questionário com sinceridade. Eu garanto que seu nome não será divulgado, somente os resultados.

Muito obrigada!

Raimunda Moraes Firmo Almeida

I. DADOS SOCIODEMOGRAFICOS

1. Sexo
Femenino....
Masculino.....
Não responde....
2. Sempre foi aluno (a) de escola pública
Sim.....
Não.....
3. Sempre foi aluno (a) de escola pública?
Sim.....
Não.....
4. Numa autoavaliação qual seria sua nota na leitura oral?
0 a 2
3 a 5
6 a 8
9 a 10
Não respondeu
5. Numa autoavaliação qual seria sua nota na escrita?
0 a 2

3 a 5
6 a 8
9 a 10
Não respondeu

6. Você tem o hábito de estudar?

Sim.....

Não.....

7. Principais habilidades dos alunos

Facilidade na leitura.....

Produção de texto e leitura.....

Redação e leitura.....

Para copiar textos ou escrever bem.....

Ser atencioso e esforçado.....

Só para compreender texto.....

Sou muito bom (boa) em tudo, gosto de Português.....

Não responderam...

8. Principais dificuldades dos alunos

Interpretação de texto.....

Dificuldade para entender.....

Tenho todas as dificuldades.....

Redação.....

Na leitura.....

Na escrita.....

Com as pontuações.....

Na leitura e escrita.....

Com as regras da Língua Portuguesa.....

Com os professores.....

Timidez.....

Falta de concentração.....

Não responderam.....

9. Você acha que os problemas das dificuldades de aprendizagem podem estar relacionados à falta de acompanhamento familiar? Ou a outros tipos de problemas?

10. Que metodologia você sugere ao professor para superar as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa?

Anexo 2

Esse instrumento foi elaborado para obter dados que serão utilizados na tese de Maestria em Ciencias de la Educación “**DIFICULDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**”, para a Universidad Autónoma de Asunción.

Peço- le que preenche esse questionário com sinceridade. Eu garanto que seu nome não será divulgado, somente os resultados.

Muito obrigada!

Raimunda Moraes Firmo Almeida

II. Questionário aplicado aos docentes

1. Quando o problema das dificuldades de aprendizagem é detectado?
 - (A) Na leitura oral
 - (B) Na escrita
 - (C) Na leitura e escrita
 - (D) Em nenhum desses momentos

2. As dificuldades de aprendizagem na área de leitura e escrita afetam o desenvolvimento social e o processo cognitivo do aluno.
 - (A) Retardando seu amadurecimento intelectual
 - (B) Falta de interesse por livros impressos
 - (C) Dispersão
 - (D) Todas as alternativa

3. Qual é a responsabilidade do ambiente familiar nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita?

- (A) Toda
 - (B) Nenhuma
 - (C) O Ambiente Não Modifica O Aprendizado
 - (D) Depende Do Ambiente, Ele É Responsável Juntamente Com Outros Fatores Pelo Bom Aprendizado.
4. Qual deve ser o papel do professor no processo ensino- aprendizagem?
- (A) Mediador do saber
 - (B) identificar as expectativas e necessidades de desenvolvimento integral dos seus estudantes e propõe ou articula oportunidades educativas capazes de atendê-las.
 - (C) É um articulador fundamental na escola: ele deve apoiar a relação entre famílias, alunos e gestores.
 - (D) Todas as alternativas.