



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

**FACULTAD CIENCIAS JURIDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO DA LEITURA: UM
ESTUDO INCLUSIVO E MOTIVACIONAL ATRAVÉS DO ESPORTE
COM ALUNOS DOS 4º E 5º ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
EM BAIÃO - PARÁ, BRASIL**

Laudeci Medeiros Mindelo

Asunción, Paraguay

2018

Secretaria General:.....



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

**FACULTAD CIENCIAS JURIDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO DA LEITURA: UM
ESTUDO INCLUSIVO E MOTIVACIONAL ATRAVÉS DO ESPORTE
COM ALUNOS DOS 4º E 5º ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
EM BAIÃO - PARÁ, BRASIL**

LAUDECI MEDEIROS MINDELO

Asunción, Paraguay

2018

Laudeci Medeiros Mindelo

**ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO DA LEITURA:
UM ESTUDO INCLUSIVO E MOTIVACIONAL ATRAVÉS DO
ESPORTE COM ALUNOS DOS 4º E 5º ANOS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO EM BAIÃO - PARÁ, BRASIL**

**TESIS DE DOCTORADO APRESENTADA AL PROGRAMA
DE POSTGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION DE
LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCION
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS, POLÍTICAS Y DE
LA COMUNICACIÓN COMO REQUISITO FINALES PARA
LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**

Orientador: Professor Dr. José Antonio Torres Gonzalez

Asunción, Paraguay

2018

Laudeci Medeiros Mindelo

Estrategias Interdisciplinares de Ensino da Leitura: Um estudo Inclusivo e Motivacional através do Esporte com alunos dos 4º e 5º anos da Rede Municipal de Ensino em Baiao- Pará, Brasil.

Asunción (Paraguay); Universidad Autonoma de la Asunción – UAA, 2018.

Tesis de doctorado apresentada ao programa de Postgrado en Ciencias de la Educacion de la Universidad Autónoma de Asunción – UAA, Facultad Ciencias Juridicas, Políticas y de la Comunicación como requisito finales para la obtención del Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. 440 pp.

Orientador: Professor Dr. José Antonio Torres Gonzalez.

Bibliografias: 379p

- 1.Estratégias, 2. Interdisciplinaridade, 3. Aprendizagem, 4. Ensino de Leitura,
5. Atividades Esportivas.

**ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO DA LEITURA: UM ESTUDO
INCLUSIVO E MOTIVACIONAL ATRAVÉS DO ESPORTE COM ALUNOS DOS 4º E 5º
ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM BAIÃO- PARÁ, BRASIL.**

Tesis de doctorado apresentada ao programa de Postgrado en Ciencias de la Educacion de la Universidad Autónoma de Asunción – UAA, Facultad Ciencias Juridicas, Políticas y de la Comunicación como requisito finales para la obtención del Grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Asunción, 23 de julho de 2018

TRIBUNAL EVALUADOR:

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Dedico esta tese:

Primeiramente á “Deus” que me consedeu a dádiva da vida, persistência de vencer e alcançar a minha meta;

Áos meus pais: Vencelau de Souza Mindelo e Sebastiana Medeiros in memória, que me orientaram para viver honestamente nesta vida e ofereceram a base para o que sou hoje;

Á minha esposa maravilhosa: Rosa Campelo Mindelo, sentimento que germinou e cresce ao meu lado a cada dia, em meio a tantos turbilhões desafios e conquistas;

Aos meus 3 filhos: Dayene Campelo, Wanderson Campelo e Sabrina Mindelo, sentimento que germinou e cresce todos os dias;

As minhas 3 netinhas: Wanderson Junior, Dhauane, Gabriela e Ludmila, sentimento que nos fazem felizes e possibilita a querer viver cada dia mais;

AGRADECIMENTO

Agradeço profundamente a Deus por nunca deixar de “Proteger quem tem alma boa” e assim ter me concedido o privilégio de concretizar este trabalho. Que é meu sonho e d minha família.

Escrever estes agradecimentos não foi tarefa fácil. Inicialmente e como de costume não consegui conter emoções; pois significou assinalar a conquista de um propósito a muitos anos de dedicação e estudo que por fim foi alcançado... Invariavelmente esta tese contou com o apoio de pessoas indispensáveis que contribuíram significativamente de várias formas e à sua maneira para esta concretização.

Ao Professor Dr^o. PHD. José Antonio Torres Gonzalez, excelente profissional, que me direcionou nesta jornada e orientação, pela sua competência, entusiasmo, paciência, firmeza em acreditar em mim. Meu sincero respeito e minha profunda gratidão por ter confiado em minha competência.

A minha família, especialmente à minha esposa Prof^a. Esp. Maria Rosa Campelo Mindelo, meus queridos filhos: Dayane Campelo Vieira, Wanderson Campelo Vieira e Sabina Barbosa Mindelo, meus netinhos: Wanderson Junior, Emanuele Dawanne, Ludmila Lemos Campelo e Gabriele Fernandes Vieira e finalmente aos meus queridos e maravilhosos pais, Venceslau de Sousa Mindelo, In memória minha querida mãe: Sebastiana da Silva Medeiros Brito.

As crianças que colaboraram na pesquisa e aos colegas professores pela participação e incentivos nesta jornada.

Enfim, a todos aqueles que, de uma forma direta ou indiretamente, contribuíram nesse processo de busca de conhecimento e realizações pessoais e profissionais.

EPÍGRAFE

“A leitura do mundo acontece antes da leitura da palavra e que a leitura boa é aquela que conduz ao mundo que nos interessa viver”.

PAULO FREIRE

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
EFIGRAFE	
INDICE	
TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS, FOTOGRAFIAS E SIGLAS	
RESUMEN	18
RESUMO	19
ABSTRACT	20
PRIMERIA PARTE: INTRODUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	17
CAPITULO I: PROCESSO HISTORICO DA LEITURA E ESCRITA	29
1. ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO DA LEITURA	29
1.1. Breve Histórico da Escrita	35
1.2. Práticas de Leitura e Escrita	37
1.2.1. Alfabetização como Processo	42
1.2.2. Ensino da Leitura e Escrita	53
1.2.3. Compreensões da Língua Escrita	54
1.2.4. Estímulo á Leitura e Escrita	55
1.2.5. Concepções e Propósitos de Leitura	56
1.2.6. Conceito de Leitura	58
1.2.7. Leitura	60
1.2.8. Funções da Leitura	68
1.2.9. Leitura e Produção Textual	70
1.2.10. Processo da Leitura	72
2. ESCOLA E LEITURA	74
2.1. Escrita no Contexto Social	78
2.2. Fala e Escrita na Escola	80
2.2.1. Linguagem e Fala	81
2.2.2. Processo de Aquisição da Linguagem	82
2.2.3. Desenvolvimentos da Linguagem e Fala	87
2.2.4. Procedimentos da Capacidade Leitora	88
3. PROCESSO DE APRENDIZAGEM	91
3.1. Escola e o Processo de Ensino Aprendizagem	95
3.2. Relação Professor e Ensino	105
3.2. 1. A dificuldade de Aprendizagem e suas Implicâncias	108
3.2.2. Relações Interpessoais	112
3.2.3. Fatores na Escola	116
3.2.4. Fatores na Família	118
3.2.5. Psicologia Educacional	121
4. CONTEXTO DO ESPORTE NO BRASIL	124
4.1. Historicidade da Educação Física	124
4.2. Educação Física e as Abordagens Metodológicas	128

4.2.1. Educação Física e a Prática Pedagógica	129
4.2.2. Relação Teoria e Prática	129
4.2.3. A Prática Pedagógica da Educação Física Escolar	131
5. POLITICAS PÚBLICAS E O SISTEMA NACIONAL DE ESPORTE	133
5.1. Políticas Públicas de Esporte no Brasil	146
5.2. Políticas Públicas e Estratégias de Ensino e Aprendizagem	155
5.2.1. Interdisciplinaridade como Ferramenta para a Integração Curricular	157
5.2.2. Propostas Interdisciplinares na Escola	158
6. CONCEITO DE APRENDIZAGEM	161
6.1. Estratégias de Ensino	165
6.2. Estilos de Aprendizagem	166
6.2.1. Aprendizagem no Ato Educativo	173
6.2.2. Aprendizagem na Educação Básica	175
7. ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES NO AMBIENTE ESCOLAR	178
7.1. Contexto histórico brasileiro	179
7.2. Sentido das Disciplinas aos Sentidos da Interdisciplinaridade	183
7.2.1 Interdisciplinaridade: Compreensões Preliminares	186
7.2.2. Processo do Produto, Real e Simbólico, Ciência e Arte	186
7.2.3. Conceito de Interdisciplinaridade	187
7.2.4. A Importância da Interdisciplinaridade na Educação	189
8. MOTIVAÇÃO NO ENSINO	195
8.1. Conceitos de Motivação	197
8.2. Diferença entre Motivo e Motivação	198
8.2.1. Teorias da Motivação	199
8.2.2. Teoria da Realização das Necessidades	204
8.2.3. Teoria da Atribuição Causal	202
8.2.4. Teoria das Percepções de Competência Pessoal	202
8.2.5. Modelo Integrado de Motivação no Desporto	203
8.2.6. Tipos de Motivação	207
8.2.7. Importante Papel dos Pais	208
8.2.8. A Importância do Professor na Motivação	210
8.2.9. Como Motivar os Alunos para a Prática de Atividades Desportivas	210
8.2.10. Leitura como Prática Quotidiana e Motivacional	215
8.2.11. Motivação para a Prática da Leitura	215
8.2.12. Os pais e a Motivação para a Aprendizagem da Leitura	217
8.2.13. Motivações na Escola	220
8.2.14. O professor: Facilitador e Multiplicador de Leitores	221
8.2.15. Estratégias para a Motivação e o Desenvolvimento da Leitura	223
9. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO	229
9.1. Processo da Avaliação Nacional	233
9.2. Função da Avaliação Escolar	235
9.2.1. Técnicas e Instrumentos de Avaliação	236

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

CAPITULO II: MARCO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO:

2.1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: TIPO E ENFOQUE	242
2.2.1 Problema e Objetivos da Investigación	245
2.2.2. Metodologia da Investigação: Tipo e Enfoque	250
2.2.3. Universo, População e Amostra da Pesquisa	252
2.2.4. População e Amostra da Investigação	254
2.2.5. Técnicas e instrumentos de coleta de dados	259

3. DESCRIÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

3.1. Contexto Historico do Municipio de Baião	266
3.2. Procedimento de analises de dados	270

TERCEIRA PARTE: ANALISE E DISCUSSÃO

CAPITULO III: ANALISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. RESULTADOS PROFESORES

3.1. Resultados do Questionario para os Professores	274
3.2. Dados Demograficos da Investigação com os Professores	274
3.2.1. Dados Demográficos da População de Professores	274

4.2.2. RESULTADOS ALUNOS

4.2.3. Resultados do Questionario e Observação para os Alunos	298
4.2.4. Dados Demograficos da Investigação aos Alunos	298
4.2.5. Resultados da Pesquisa: Apresentação e Análise das Informados pelos Alunos	298
4.2.6. Dados Demográficos da População de Alunos Investigados	299
4.2.7. Desenvolvimento da Pesquisa no Contexto de Observação dos Alunos	332
4.2.8. Desdobramentos da Pesquisa	233
4.2.9. Descrição do Cotidiano da Sala de Aulas Geografia e Historia	233
4.2. 10. Dados de Observação dos Alunos	233

5.2.11. RESULTADOS DIRETORES

5.2.12. Resultados da Entevista aos Diretores	343
5.2.13. Dados Demograficos da Investigação aos Diretores	343
5.2.14. Transcrição Geral da Investigação: os Professores, Alunos e Diretores	360

QUARTA PARTE: CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO

CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO

RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANEXOS

APÊNDICE

361
374
375
391
415

ÍNDICE DE TABELAS, GRAFICOS, FIGURAS, FOTOGRAFIAS E SIGLAS

A. ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 01: Relação entre as Atribuições e os Estado Psicologico que desencadeia	198
TABELA 02: Intrumentos de Avaliação e Correção	234
TABELA 03: Perfil Geral dos Professores Participantes da Pesquisa	249
TABELA 04: Amostra de Alunos	251
TABELA 05: Passos para Aplicação da mostra	252
TABELA 06: Amostra de professores	253
TABELA 07: População diretores	254
TABELA 08: Categoria e Frequencia Absoluta e Relativa dos Alunos 4º e 5º anos	267
TABELA 09: Amostra dos Docentes e Discentes Participantes da Pesquisa	268
TABELA 10: Amostra dos Discentes dos 4º e 5º anos Participantes	268
TABELA 11: Faixa Etaria e horario Aula de Educação Fisica	336
TABELA 12: Horários Preferidos Para as Aulas de Educação Fisica	337
TABELA 13: Local Preferido Para as Aulas de Educação Fisica	337
TABELA 14: Avaliação Preferida pelos Discentes nas Aulas de Educação Fisica	338
TABELA 15: Modalidades Esportivas Preferidas pelos Alunos	339
TABELA 16: Sugestões dos Alun os nas Aulas de Educação Fisica	340
TABELA 17: Idades dos Gestores	341
TABELA 18: Sexo dos Gestores	341
TABELA 19: Nivel Educacional dos Gestores	342
TABELA 20: Formação Academica dos Gestores	343
TABELA 21: Experiencias Profissional	344
TABELA 22: Satisfação e Valorização Profissional	344
TABELA 23: Principais Fatores que Motivam o Aprendizado dos Alunos	345
TABELA 24: Distrubios de Aprendizagem mais Frequentes Identificados nos Alunos	347
TABELA 25: Você faz Curso de Formação Continuada Frequente	349
TABELA 26: Os docentes dispõem de materiais Didaticos adequados nas Aulas	350
TABELA 27: A Escola dispõe de Materiais Esportivos nas aulas de Educação Física	351
TABELA 28: Os fatores que Motivam os Alunos no Processo Aprendizagem	353
TABELA 29: A leitura é Fundamental Para as Funções Cognitivas dos Alunos	355
TABELA 30: Como você Considera a Instituição que Trabalha	355
TABELA 31: Os Projeitos Esportivos Desenvolvidos nas Escolas	355

B. ÍNDICE DE GRAFICOS DOS PROFESSORES

GRAFICO 01: Idade dos Professores	275
GRAFICO 02: Nivel Educacional dos Professores	276
GRAFICO 03: Formação Acadêmica dos Professores	277
GRAFICO 04: Experiência dos Professores	278
GRAFICO 05: Atuação na instituição Escolar	279
GRAFICO 06: Anos ou Series que Leciona na Instituição Escolar	280
GRAFICO 07: Participação nos Cursos de Formação Continuada	281
GRAFICO 08: Nível de Satisfação e Valorização profissional	282
GRAFICO 09: Os Principais Fatores que causam Dificuldades de Aprendizagem	283
GRAFICO 10: Principais Fatores que Motivam os Alunos na Aprendizagem	284
GRAFICO 11: Relacionamento do Professor e Alunos	285
GRAFICO 12: Uso de Estratégias Interdisciplinares nas Aulas	286
GRAFICO 13: Importância dos Fatores que Motivam os Alunos	287
GRAFICO 14: Estratégias Utilizadas pelo Professor são Satisfatórias	288
GRAFICO 15: Alunos Demonstram Interesses pela aula de educação Física	289
GRAFICO 16: Alunos demonstram Hábitos pela Leitura e Atividades Esportivas	291
GRAFICO 17: Conteúdos Ensinados são pertinentes aos aprendizados dos Alunos	292
GRAFICO 18: Materiais Didáticos são Adequados ao ensino	292
GRAFICO 19: Como você analisa a Instituição que Leciona	293
GRAFICO 20: Perfil dos Alunos que Estudam nas Escolas Pesquisadas	294
GRAFICO 21: Projetos Esportivos Desenvolvidos nas Escolas	295
GRAFICO 22: Secretária de Educação promove Eventos Esportivos nas Escolas	297

C. ÍNDICE DE GRAFICOS DOS ALUNOS

GRAFICO 23: Idade dos alunos	300
GRAFICO 24: Etnias dos Alunos	301
GRAFICO 25: Escolaridades dos seus Pais dos Alunos	302
GRAFICO 26: Como você considera a Escola que Estuda	303
GRAFICO 27: Como você considera as aulas do Professor de Educação Física	303
GRAFICO 28: Você Recebe Benefício do Governo	305
GRAFICO 29: Importancia da Aprendizagem Vinculada ao Esporte	306
GRAFICO 30: Você sabe Ler	307
GRAFICO 31: Quem mais lhe Motiva a Leitura	308
GRAFICO 32: Relação com o Professor de Língua Portuguesa	309
GRAFICO 33: Família lhe ajuda nas Atividades Escolares	310
GRAFICO 34: Como o Professor avalia a turma, Além da leitura e Escrita	312
GRAFICO 35: Qual a sua maior Dificuldade de Aprendizagem	313
GRAFICO 36: Qual modalidade Esportiva você mais Gosta de Praticar	316
GRAFICO 37: Qual a disciplina que você mais Gosta de Estudar	317
GRAFICO 38: Como é seu Comportamento em Sala de Aula	317
GRAFICO 39: Você Gosta de Aulas vinculadas aos Jogos	318
GRAFICO 40: Você Gosta de Ler	319
GRAFICO 41: Qual Tipo de Livro você Gosta de Ler	321
GRAFICO 42: Você costuma a oferecer livros aos seus colegas de sala	322
GRAFICO 43: Para você a Leitura é	324
GRAFICO 44: Pais costumam Ler para Você	325
GRAFICO 45: Qual o tipo de leitura mais frequentes de seus pais	326
GRAFICO 46: Qual a Preferencia de Leitura de seus Pais	327

D. ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 01: Fluxograma: Interdisciplinares Áreas Linguagem	154
FIGURA 02: Fluxograma: Interdisciplinares Língua Portuguesa	155
FIGURA 03: Domínio de Desenvolvimento	159
FIGURA 04: Contexto Espacial e Econômico do Pará	261
FIGURA 05: Demonstrativo: População e Amostra Professores	271
FIGURA 06: Demonstrativo: Amostra dos Professores	272
FIGURA 07: Sexo Masculino dos Professores	273
FIGURA 08: Sexo Feminino dos Professores	274
FIGURA 08: Demonstrativos: População dos Alunos	296
FIGURA 08: Demonstrativos: Amostra dos Alunos	301
FIGURA 08: Sexo Masculino dos alunos	303
FIGURA 08: Sexo Feminino dos alunos	305

E. ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 01: Os prédios das quatro Instituições escolares investigadas	23
FOTOGRAFIA 02: Atividades Desportivas com os Alunos	134
FOTOGRAFIA 05: Marco Historico da Origem de Baião	262
FOTOGRAFIA 06: Primeira Imagem do Territorio Baionense	263
FOTOGRAFIA 07: Sala de Aula com a Professora: Mundo da Leitura	326
FOTOGRAFIA 08: Atividade Motivacional nas aulas de Educação Física	334
FOTOGRAFIA 09: Alunos nas Atividades Desportivas	335

F. ÍNDICE DE SIGLAS

ABRAPEE – Associação Psicológica Escolar	125
AVC - Acidente Vascular Cerebra	160
AEE – Atendimento Educacional Especializado	112
CBCEC – Congresso Brasileiro de Ciências e Esporte Combrace	187
CEB – Conselho Estadual de Educação Básica	163
CEPS – Centro de Educação Profissional Sebastiana Siqueira	187
CEPPS – Centro de Estudos Pesquisa em Psicologia Saúde	158
CNE - Conselho Nacional de Educação	103
FE - Função Executiva	245
GEGES - Grupo de Estudos Gênero, Etnia e Sexualidade	187
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	279
IDESP - Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará	300
LDB – Leis de Diretrizes e Bases	73
LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases Educação Nacional	187
LOA – Leis Orgânica Assistência Social	188
MEC - Ministério de Educação e Cultura	101
MIMD – Modelo Integrado Motivacional Desporto	80
MLP - Memória de Longo Prazo	86
OGEL - Operação Global de Ensino de Línguas	84
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais	64
PCS – Plano Nacional Currículo	53
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios	54
RCPM – Regional Centro Prefeitura Municipal de Baião	275
RBCE – Revista Brasileira Ciências Esportiva	159
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica	245
SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado	278
SEMED – Secretaria Municipal de Educação	276
UAA – Universidad Autónoma de Asunción	274
UFBT – Universidade do Baixo Tocantins	274
UFP – Universidade de Pelotas	274
UFPA – Universidade Federal do Pará	274
UNAMA - Universidade da Amazônia	274
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação e Ciências e Cultura	190
VD – Visão Indireta	87
VI - Visão Direta	87

RESUMEN

La presente investigación se propuso a estudiar el tema: Estrategias Interdisciplinarias de enseñanza de la lectura: Un estudio Inclusivo y Motivacional a través del Deporte con alumnos de 4° y 5° años en la Red Municipal de Enseñanza Fundamental en Baiao - Pará, Brasil. Se trata de un Estudio de Campo que tiene por finalidad analizar si las estrategias interdisciplinarias de enseñanza de la lectura a través de una propuesta inclusiva y motivacional vinculada a las actividades deportivas contribuirá al aprendizaje y el desempeño de los alumnos del 4° y 5° años. La investigación fundamenta en Corrêa (2007), a estrategias de enseñanza de lectura, Japiassu (1976) y Hacienda (1999) la interdisciplinaridad como mecanismo de aprender, Freire y Batista (1989) la educación física en el contexto y ducacional y además de la sala de clase a través de la motivación. El método fue una "investigación de campo" del tipo descriptivo, con enfoque cuantitativo. Así, el universo de la investigación fueron 04 unidades escolares de la zona urbana con 1.001 alumnos debidamente matriculados, la población 455 y muestra de 455 participantes de la investigación y 84 profesores y 4 directores. El modelo de investigación: no experimental del tipo no probabilista aleatorio simple. Las técnicas de recolección de datos fueron: cuestionarios estructurados con preguntas cerrada y semiabierta: profesores y alumnos, entrevistas estructuradas: a los directores, registro de observación directa: a los alumnos y análisis documental. El análisis sucedió mediante el análisis de contenido que transpuso por las fases: describir, analizar e interpretar que son características de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. Las conclusiones proporcionaron mediante el modelo de estrategias de enseñanza aplicada en relación a las actividades deportivas con sus (fragilidades, negatividad, positividad y conveniencias de acción). Los resultados obtenidos alcanzaron porcentajes satisfactorios y eficaces en el sentido general, así, el profesor, alumno y dirección, presentan una flexibilidad frente a los problemas encontrados en las instituciones escogidas, siendo que el apoyo de la familia y el diálogo con el profesorado son considerados puntos positivos proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. En fin, fue posible concluir que: las estrategias interdisciplinarias de enseñanza de la lectura ocurren y establece condiciones para la constitución de una propuesta pedagógica eficaz y significativa a través de la inclusión y motivación de las actividades deportivas, evitando, el fracaso, en cierto contexto la exclusión, la reprobación y la evasión escolar. Así, la mayor extensión de los factores que pueden perjudicar el proceso de enseñanza es la falta de espacio adecuado para la práctica esportiva, materiales deportivos y didácticos suficientes y apoyo de la Secretaría de Educación Municipal.

PALABRAS CLAVE: 1.Estrategia, 2.Interdisciplinaridad, 3.Aprendizaje, 4. Enseñanza de Lectura 5. Actividades deportivas

RESUMO

A presente pesquisa se propôs a estudar o tema: Estratégias Interdisciplinares de ensino da leitura: Um estudo Inclusivo e Motivacional através do Esporte com alunos dos 4º e 5º anos na Rede Municipal de Ensino Fundamental em Baiao- Pará, Brasil. Trata-se de um Estudo de Campo que tem por finalidade analisar se as estratégias interdisciplinares de ensino da leitura através de uma proposta inclusiva e motivacional vinculada as atividades esportivas contribuirá para o aprendizado e o desempenho dos alunos do 4º e 5º anos. A investigação fundamenta em Corrêa (2007), a estratégias de ensino de leitura, Japiassu (1976) e Fazenda (1999) a interdisciplinaridade como mecanismo de aprender, Freire e Batista (1989) a educação Física escola no contexto e educacional e além da sala de aula através da motivação. O método foi uma “pesquisa de campo” do tipo descritiva, com enfoque quantitativo. Assim, o universo da investigação foram 04 unidades escolares da zona urbana com 1.001 alunos devidamente matriculados, a população 455 e amostra de 455 participantes da investigação e 84 professores e 4 diretores. O modelo de pesquisa: não – experimental do tipo não-probabilista aleatória simples. As técnicas de coletas de dados foram: questionários estruturados com perguntas fechada e semi-aberta: professores e alunos, entrevistas estruturadas: aos diretores, registro de observação direta: aos alunos e análises documental. A análise sucedeu mediante a análise de conteúdo que transpôs pelas fases: descrever, analisar e interpretar que são características das investigações quantitativas e qualitativas. As conclusões proporcionaram mediante o modelo de estratégias de ensino aplicada em conexão as atividades esportivas com suas (fragilidades, negatividade, positividade e conveniências de ação). Os resultados obtidos alcançaram percentuais satisfatórios e eficazes no sentido geral, assim, o professor, aluno e direção, apresentam uma flexibilidade frente aos problemas encontrados nas instituições escolres, sendo que, o apoio da família e o diálogo com o professores são considerados pontos positivos no processo ensino aprendizagem dos alunos. Enfim, foi possível concluir que: as estratégias interdisciplinares de ensino da leitura acontecem e estabelece condições para a constituição de uma proposta pedagógica eficaz e significativa através da inclusão e motivação das atividades esportivas, evitando, o fracasso, em certo contexto a exclusão, a reprovação e a evasão escolar. Assim, a maior extensão dos fatores que podem prejudicar o processo de ensino é a falta de espaço adequado para a prática esportiva, materiais esportivos e didáticos suficientes e apoio da Secretaria de Educação Municipal.

PALAVRAS-CHAVE: 1.Estratégia, 2.Interdisciplinaridade, 3.Aprendizagem, 4. Ensino de Leitura 5. Atividades Esportivas.

ABSTRACT

The present research aimed to study the theme: Interdisciplinary Strategies of Reading Teaching: An Inclusive and Motivational Study through Sport with 4th and 5th grade students in the Municipal Network of Primary Education in Baiao - Pará, Brazil. It is a field study whose purpose is to analyze whether the interdisciplinary strategies of teaching reading through an inclusive and motivational proposal linked to sports activities will contribute to the learning and performance of students in the 4th and 5th years. The research bases on Corrêa (2007), the strategies of teaching of reading, Japiassu (1976) and Fazenda (1999) the interdisciplinarity as mechanism of learning, Freire and Batista (1989) the physical education school in the context and ducational and beyond the room through motivation. The method was a descriptive "field survey" with a quantitative approach. Thus, the universe of the investigation was 04 school units of the urban zone with 1,001 students properly enrolled, the population 455 and sample of 455 participants of the investigation and 84 teachers and 4 directors. The research model: non - experimental of the simple random non - probabilistic type. The techniques of data collection were: structured questionnaires with closed and semi-open questions: teachers and students, structured interviews: to the directors, record of direct observation: to the students and documentary analysis. The analysis took place through the analysis of content that transposed the phases: describe, analyze and interpret that are characteristic of quantitative and qualitative investigations. The conclusions provided by the model of applied teaching strategies in connection with sports activities with their (fragilities, negativity, positivity and conveniences of action). The results obtained reached satisfactory and effective percentages in the general sense, thus, the teacher, student and management, present a flexibility in front of the problems found in the chosen institutions, being that the support of the family and the dialogue with the teachers are considered positive points in the learning process of students. Finally, it was possible to conclude that: interdisciplinary strategies of reading teaching take place and establish conditions for the constitution of an effective and significant pedagogical proposal through the inclusion and motivation of sports activities, avoiding, in a certain context, exclusion, and school dropout. Thus, the greatest extension of the factors that may be detrimental to the teaching process is the lack of adequate space for the practice of sports, sufficient sports and didactic materials and support from the Municipal Education Secretariat.

KEY WORDS: 1. Strategy, 2. Interdisciplinarity, 3. Learning, 4. Reading Teaching 5. Sports Activities.

PRIMERA PARTE: INTRODUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Na instituição educativa formal e sistematizada, uma discussão freqüente é a metodologia que se utiliza para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é a forma como se dá o relacionamento do conhecimento entre professor, aluno e escola, no contexto interdisciplinar.

Para Japiassu (1976, p.74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Essa temática é compreendida como ações em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens diferentes. É compreender as partes da ligação entre as diferentes áreas de conhecimento como: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e religião, Educação Física e outras: unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado.

Assim, a motivação e a associação ao seu desenvolvimento serão impacto de fator externo que vão influenciar diretamente comportamento.

A questão que se apresenta é como de fato o(a) professor(a) em sala de aula promove a interdisciplinaridade a partir de seu conteúdo específico, com as temáticas de gênero, etnia e sexualidade etc, de tal forma que o respeito à diversidade, seja contemplado na proposta curricular.

Justificativa da investigação:

O propósito da pesquisa foi analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como ocorre o processo de ensino da leitura vinculado às atividades esportivas e a partir de tal entendimento abordar de forma mais ampla a temática. De acordo com a temática, pode afirmar que são várias as razões que nos leva a realizar esta investigação como tese do curso de doutorado.

A partir desse contexto da problemática visível relacionado ao analfabetismo funcional no Brasil, a falta de interesses dos alunos pela aprendizagem e conseqüentemente no município de Baião estado do Pará, onde foi desenvolvida a investigação, pode desenvolver estratégias interdisciplinares que possibilitem estímulos.

Desse modo, surgiu o interesse em abordar-se a temática, assim, tornando-se pertinente a realização da pesquisa relacionada “as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura, através de uma proposta inclusiva e motivacional vinculada as modalidades esportivas nas escolas da rede municipal de Baião.

Neste sentido, o tema: “Estratégias Interdisciplinares de ensino da Leitura: Um estudo inclusivo e motivacional,” não se resume somente à problemática evidenciada, mas remonta as experiências pessoais e profissionais construídas nas relações de trabalho com o “outro” por meio da linguagem, relacionamento, diálogo e no contexto vivenciado assiduamente nas escolas baionense.

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela relevância social no contexto educativo e esportivo do município de Baião. Sendo que, a mesma contribuirá de forma significativa para a inovação do ensino nas instituições da rede municipal.

Neste sentido, de acordo com os procedimentos e sistematização científicas, seguirá todas as normas e credenciais que viabilize o estudo e dei reconhecimento na comunidade científica, como uma proposta motivacional e significativa do ensino e aprendizagem da leitura e escrita no município.

Dessa forma, segundo Jesus & Col (1993), o interesse que o desporto tem proporcionado a sociedade, em todos os seus contextos e aspectos, pressupõe a necessidade de aumentar de forma significativa os estudos sobre a temática: estratégias, inclusão e motivações de alunos, que levam os indivíduos a envolverem-se na atividade desportiva possibilitando melhores relações e aumentando a auto-estimas dos alunos.

Assim, a Psicologia do desporto pode ser caracterizada pela preocupação com o efeito dos fatores psicológicos que a participação no desporto ou no exercício e atividade física poderão ter nos participantes (Cruz, 1996). No entanto, nas crianças e adolescentes em idade escolar, o comportamento têm-se desenvolvendo no sentido contrário.

Neste sentido, a televisão, a internet, os vídeos, os jogos e outros meios lúdicos têm vindo a ocupar um espaço crescente na vida das crianças, adolescentes e jovens, trazendo consigo a inércia, a apatia, a violência e outros comportamentos de desvio comportamental.

Dessa forma, os professores das instituições pesquisadas e não pesquisadas irão obter mais dificuldades de inovações nas suas metodologias ao ministrarem as disciplinas. Nesse sentido, ao conceber o ensino-aprendizagem da Língua é preciso entendê-la de forma articulada dentro dos

diferentes componentes da competência lingüística, outorgando às questões culturais (Cagliari, 1987 p. 34)

Sendo assim, acredita-se que a análise e o desenvolvimento de práticas instrucionais e motivacionais baseado nas estratégias de ensino de leitura vinculada ao esporte, podem auxiliar “o leitor na otimização do processamento textual e leitoral. [...] levando o leitor a uma leitura mais crítica e mais produtiva.” (Tomitch, 2008 p. 13-14).

Portanto, esta pesquisa centra-se nas estratégias para o ensino da leitura e compreensão em leitura, isto é, no desenvolvimento de práticas pedagógicas (Tomitch, 2008) que contribuam para a melhoria no processo de compreensão – através de atitude estratégica – veiculada ao esporte, com foco principal na motivação dos estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental das 04 quatros escolas pesquisada do município.

Problema da Investigação:

A presente investigação estuda o tema asestratégias interdisciplinares do ensino da litura: Um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas. Dessa forma, é visível o descaso a falta de ações relacionadas á temática na rede pública do município de Baião, visto que, não existe um direcionamento de ensino e nem projetos que visem atender os alunosnas escolas e no contexto das inovações propostas pelos profissionais sobre possíveis estratégias interdisciplinares do ensino da leitura através de modalidades esportivas, como forma de inclusão e motivação aos alunos e professores no município.

Assim, de acordo com o tema da pesquisa, elaborou as perguntas de investigação assim, torna-se relevante saber: o planejamento do que vai funcionar na área do conhecimento a ser ensinado aos alunos da escola? É planejado que tipo de educação continuada estará disponível nas reuniões de capacitação? Os coordenadores dos eventos esportivos no município fazem visitas nas escolas? Quais são as atitudes dos alunos matriculados nestas escolas? O que foi ensinado atingiu o objetivo desejado? Quais mudanças que ocorreram no final do período do estudo? Quais foram os pontos positivos e negativos do trabalhado? E quais mudanças poderiam ser feitas para melhorar a aprendizagem dos alunos na rede publica do município de Baião? Quais os motivos que levam o aluno a interessar-se pelas aulas de educação física? As modalidades que mais prefere? As modalidades que menos gosta? E os motivos que levam o aluno a preferirem ou rejeitar determinadas modalidades. Para além, disto devemos ainda referir que os interesses que as crianças desenvolvem pelas matérias que são lecionadas nas aulas não dependem do professor.

Neste sentido, as respostas para as questões proposta acima servirá de base para a elaboração de novas propostas e programas de ação para melhorar as práticas pedagógicas de extensão e as estratégias de ensino da leitura nas escolas da rede Pública Municipal de Baião.

Dessa forma, conseqüentemente a indagação anterior apresenta a pergunta principal da investigação: *As estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e Escrita através de uma proposta inclusiva e motivacional vinculada as atividades esportivas contribuirá de maneira eficaz e significativo para o aprendizado dos alunos nos 4º e 5º anos da rede Municipal de Baião – Pará, Brasil?*

No entanto, o referido problema foi formulado de forma clara, lógica e coerente de acordo as recomendações de pesquisa científica e o enfoques quantitativos e qualitativos, sendo, diretamente relacionado com as variáveis ou elementos formais a idéias de pesquisa correspondentes.

Dessa forma, o relacionado problema foi possível a realização devido ao teste “empírico” como foi o caso do estudo das “*estratégias interdisciplinares de ensino da leitura*”. Aspectos observáveis e mensuráveis no contexto da pesquisa, sendo assim, formulados de acordo com os três elementos básicos e necessário relacionado “o objetivos que se pretende alcançar, as questões de pesquisas e a justificativa do estudo”, sendo as mesmas independentes, sejam no enfoque dedutivo ou indutivo.

Desse modo, conceituando os objetivos: significa um propósito ou meta uma finalidade na qual devem diri-se os recurso e esforços para dá complementa a um plano.

Portanto, os objetivos se constituem uma central da referencia, é o que conforma sua natureza e dão coerências ao plano de ação, assim, como determina o alcance da investigação. As funções dos objetivos de investigação é determinar onde e como chegará ao desenvolvimento do trabalho de investigação sendo orientado a alcançar aos objetivos (Gonzalez, Fernandez & Camargo, 2014 p. 17).

Desenho da Investigação:

A pesquisa apresenta-se neste contexto de suma importância para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Baião e a sociedade baionense. Tendo em conta os objetivos propostos, a perspectiva de pesquisa para este estudo (implica uma abordagem interpretativa, onde estuda o ambiente natural do fenomeno).

Assim, a pesquisa é um estudo de cunho descritivo com paradigma quantitativo. Onde proporciona um meio de investigação de unidades sociais complexas que consiste em múltiplas variáveis importantes para se entender o fenômeno.

Este estudo caracteriza-se como de campo e foi realizado em quatro escolas da rede municipal da cidade de Baião Pará, com o objetivo de incorporar informações planejadas e sistemáticas sobre um fenômeno, de acordo com Patton (2002). É um procedimento metodológico que enfatiza os entendimentos contextuais, sem esquecer a segunda representatividade.

Northcott (2007), diz que enfoca a compreensão da dinâmica do contexto real e evolutivo e em estudo intenso e exaustivo de um amplo e detalhado conhecimento segundo Gil (2007).

A metodologia caracteriza como enfoque: quantitativa concentrada a um ambiente natural, onde o significado que os sujeitos darão os eventos e sua vida e a sensibilidade do investigador.

O estudo se desenvolverá através de método de estudo crítico dialético para obter dados investigado com a situação estudada, procurando compreender o fenômeno segundo as perspectivas dos participantes da investigação.

No entanto, as técnicas utilizadas foram: o questionário com questões fechadas e semi-abertas com aporte para (professores e alunos) e observação direta, entrevista estruturadas e análises de documentos para os diretores.

Sendo assim, a aplicação das análises de conteúdo segundo Bardin (2009) é um conjunto de técnicas de análises da comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo.

Segundo Bento (1991). “O desporto é uma verdadeira escola de auto-rendimento, adquirindo esta atividade pessoal uma importância extraordinariamente séria para o desenvolvimento da personalidade”.

Em relação à estrutura física, das escolas caracterizam-se em porte médio e grande, sendo que três das três dispõem de ambiente inadequado para as práticas esportivas e apenas uma dispõe de espaço para a prática esportiva na disciplina: Educação Física. Veja fotografia abaixo:

Fotografia 01: Fachadas dos prédios das quatro instituições escolares investigadas.



Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2018)

A pesquisa foi realizada em 04 quatro instituições acima relacionadas, Escola Municipal de Ensino Fundamental: “**Sinagoga, São Francisco, Prof. Levindo Rocha e Prof. Abel Chaves**”, com alunos dos 455 alunos dos 4º e 5º anos, 84 professores habilitados nas diversas disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, História, Geografia, Ciências e Arte e 8 oito diretores que participaram da investigação, visto que, as escola de porte pequeno não contam com vice-diretores.

Portanto, a interdisciplinaridade é uma “exigência” não somente no que tange às atividades escolares, mas nas práticas do dia-a-dia com as quais freqüentemente nos deparamos no meio social.

Deste modo, a título desta tese foi um estudo árduo sobre: *Estratégias Interdisciplinares de ensino da Leitura: Um estudo inclusivo e motivacional através das atividades esportivas com alunos de 4º e 5º ano*, onde a natureza humana na relação com o texto destaca pela intelectualidade, progresso social e cultural. Essa relação ao papel e as letras começa bem cedo, ou desenvolve-se com o tempo.

Nesta tese pensou-se sobre como ocorre essa interação do leitor com o papel, com o material escrito e o que podemos fazer para que essa relação seja mais harmoniosa, prazerosa, interessante, duradoura, transformadora e especificamente motivadora.

No entanto, questionou-nos sobre a compreensão e as estratégias interdisciplinares de ensino da leitura utilizadas pelo professor junto ao leitor no contato com um texto escrito lindo. Assim, considerando aqui, mais especificamente nesta pesquisa, o leitor em idade escolar, na faixa etária de 09 e 18 anos uma disparidade de faixa etária, que lê para buscar informações significativas.

No entanto, há dados divulgados de pesquisas nacionais e internacionais INAF- 2011; (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO), 2011; INEP, 2009, 2012, 2013; OECD, 2010, 2012; sobre os índices de analfabetismo no Brasil.

Neste sentido, partimos da perspectiva de que a leitura é “um processo cognitivo complexo” (Tomitch, 2008 p. 13), realizado individualmente, que envolve monitoramento – entendido como atividades cognitivas e metacognitivas (Souza, A., 2004; Souza; Garcia, 2012) – E que requer instrução planejada (Solé, 1998; Scliar-Cabral, 2003a; 2003b; Tomitch, 2008; Scliar-Cabral; Souza, 2011; Souza; Garcia, 2012).

Objetivo geral da investigação:

Analisar se as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como ocorre o processo de ensino para a construção de uma proposta motivacional vinculada as atividades esportivas eficazes com alunos do 4º e 5º ano da rede municipal.

Objetivos Específicos da Investigação:

Assim confirmamos que os objetivos específicos são os passos que se realiza para conseguir alcançar o objetivo geral (Gonzalez, Fernandez & Camargo, 2014 p. 18).

Neste sentido, apontam-se os seguintes passos durante toda a pesquisa

Objetivo 1 - Identificar as características interdisciplinares e as estratégias de ensino de leitura propostas pelo professor nas escolas pesquisadas, 2 - Analisar se as estratégias de ensino da Leitura/estabelecem relações com as proposta inclusivas e motivacionais vinculadas às atividades esportivas nas escolas pesquisadas, 3 - Determinar se as dificuldades de aprendizagem induzem diretamente ao fracasso dos alunos prejudicando o desempenho no contexto educacional, 4 - Compreender se os professores têm consciência da teoria que sustenta a sua prática pedagógica nas escolas e o 5 - Propor a partir da prática observada novas estratégias interdisciplinares de ensino da leitura, através da inclusão e motivação sistematizada de atividades esportivas no currículo escolar.

Neste sentido, para esclarecer todos os objetivos foram construído um capítulo correspondentes, assim, os resultados dos objetivos consta no mesmo e cada um buscou sistematizar, analisar e contextualizar para alcançar a considerações finais de cada capítulo.

A pesquisa abordou-se uma pesquisa quantitativa, com um desenho metodológico, no método descritivo que nos proporcionou vantagens de mais fácil aplicação dos instrumentos, levando tempo significativo de investigação e reduzido os custos em sua aplicação e processo de teste e definições finais.

Para Marcondi e Iakos (2010). A razão para se utilizar uma metodologia quantitativa é a possibilidade da maior facilidade em descobrir quantas pessoas de uma determinada população ou amostra, compartilha de uma mesma característica ou de um mesmo grupo de característica.

Portanto, a pesquisa apresenta-se de suma importância, visto que, nos possibilitará maiores embasamento e conhecimento para desempenhar as práticas pedagógicas no contexto educacional das instituições do município de Baião, e a partir desta fundamentação conhecer como são utilizadas as estratégias interdisciplinares de ensino da leitura vinculada a uma proposta motivacional através do esporte com alunos do 4º e 5º anos.

Esta metodologia fundamentará e dá suporte para alcançar as respostas sugeridas para o problema e os objetivos de pesquisa. Além de possibilitar o entendimento dos métodos descritivos, e as características significativas, das técnicas padronizadas de coletas e análises dos dados.

Segundo Trugillo (1974, Pp. 152 – 155) apud Marconi e Lakatos (1996) Na pesquisa científica, as relações causais entre variáveis levam ao entendimento de que uma causa determinante exige a existência da autora determinada.

Hipótese da investigação:

Considerando a hipótese de suma importância apresentam: Se as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e escrita através de uma proposta motivacional vinculada as atividades esportivas poderiam contribuir diretamente ao aprendizado dos alunos dos 4º e 5º anos da rede Municipal de Ensino Baião”. Sendo assim, uma hipótese afirmativa no contexto da temática em discussão é:

- a) Haverá relação entre o desempenho no teste de compreensão e as estratégias de leitura conhecidas pelos estudantes.
- b) A instrução sistemática de estratégias de leitura irá causar modificações nas competências em compreensão leitora dos estudantes do grupo.
- c) Terá modificações nos resultados do questionário de estratégias e no teste de compreensão porque continuaram seu processo de escolarização

Neste sentido, a hipótese é uma configuração de pronunciar possíveis réplicas ao problema direcionando a investigação, mais nem continuamente é confirmada; existem ocasiões que ela é refutada. Assim, as variáveis possíveis de serem analisadas ou medidas destacaram a seguir:

- a) As metodologias e estratégias de ensino da Leitura;
- b) As dificuldades de aprendizagem no processo de ensino da leitura;
- c) Os fatores que possibilita a motivação dos alunos e as teorias de investigação;
- d) Os projetos esportivos existente nas;
- e) Instituições escolares pesquisada;
- f) As modalidades esportivas que motivam.

Dessa forma, as variáveis surgiram-se das hipóteses sendo catalogadas, imediatamente convêm para confirmar as analogias e direcionamentos do ponto de vista de categoria, importâncias especialidades e descrições oferecendo a probabilidades das próprias ficarem submetidas a avalies e mensuração apresentando como vertente ao cunho qualitativo e quantitativo.

Nessa perspectiva e, para melhor entendimento e compreensão da pesquisa, esta tese organiza-se em quatro capítulos: introdução, Marcos e Referência, marco metodológico, análises e discussão dos dados e considerações finais. Segue subdivididos, os quais se apresentam da seguinte forma:

No entanto, capítulos I configuram pelo “Marco de Referencias” que: Está dividido em secções: histórico da leitura e escrita, onde são feitas apreciações concernentes ao processo histórico da leitura e escrita, o breve histórico da escrita, a relação professor e ensino, a dificuldade de aprendizagem e suas implicâncias, os fatores na família, o contexto do esporte, a historicidade da educação física, a educação física e as abordagens metodológicas, a educação física e a prática pedagógica, a políticas públicas e o sistema nacional de esporte no Brasil, as estratégias de ensino e aprendizagem, as interdisciplinaridades como ferramenta para a integração curricular, a propostas interdisciplinares na escola, as estratégias e interdisciplinares no ambiente escolar, a motivação no ensino e o conceito, o modelo integrado de motivação no desporto, os tipos de motivação, o papel dos pais e do professor na motivação, a motivação dos alunos para a prática de atividades desportivas, os pais e sua importância na motivação para a aprendizagem da leitura, o desenvolvimento cognitivo e acontextualização histórica da avaliação no meio educacional.

No segundo capítulo II: Caracteriza o Marco Metodologias da pesquisa, a descrição das características da pesquisa, a descrição do lugar da pesquisa, a sua natureza do estudo, os participantes

ou os sujeitos, os mecanismos de coleta de dados, o método, e o pré-teste dos instrumentos de investigação, o universo, a população e a amostra, as técnicas ou instrumentos e procedimentos e as técnicas de análise de dados. Sendo assim, no quarto capítulo III: apresentamos as análises e discussões dos resultados da investigação e a interpretação dos dados impetrados com os questionários e entrevista, aplicados aos professores, alunos e gestores das instituições pesquisadas: e pelas observações participantes.

Neste distinguimos a conclusão onde há os dados gerados a partir dos mecanismos utilizados, bem como a análise e discussão dos dados com a apresentação dos resultados obtidos através dos objetivos: 1,2,3,4 e 5 da investigação, assim como os efeitos das metodologias e do desempenho dos participantes dos participantes.

Portanto, apresentaremos as recomendações e as propostas para futuros estudos. Além de posteriores, das referências, os anexos e os apêndices, com os documentos, mecanismos de geração de dados e evidências de comprovações da investigação.

Portanto, estudo é estruturado através da introdução, onde a origem e os motivos que nos levaram a realizar a tese acima apresentada. Neste sentido, o problema e o processo de pesquisa são justificados. Seguem os fundamentos teóricos que servem de base para o estudo e, na segunda parte, a metodologia que inclui o desenvolvimento do modelo de pesquisa educacional, que inclui o quadro contextual, o quadro de execução, avaliação e discussão dos resultados as conclusões e as propostas para futuras investigações relacionadas à temática e a novos programas e projetos educacionais.

Em fim, são necessárias na conjuntura geral que o educador esteja atento as expectativas dos alunos e que ele crie um clima favorável à participação de sua prática em sala de aula, para que os alunos possam manifestar as suas dúvidas, opiniões, inquietações e incompreensões.

CAPITULO I: PROCESSO HISTÓRICO DA LEITURA

1. ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO DA LEITURA.

O modo como se processa a aquisição e a aprendizagem de uma Língua, sendo materna ou Estrangeira, constitui uma das grandes indagações do conhecimento lingüístico. Sendo assim, para que se compreenda com exatidão a cerca do processo de aprendizagem da leitura e escrita de uma língua, faz-se necessário conhecer a histórica.

Neste contexto, a leitura e a escrita são invenções de autoria desconhecida. Assim, o que se sabe é que surgiu, pela primeira vez, no mundo antigo, em um momento histórico que ficou caracterizado pelo desenvolvimento simultâneo de elementos que chamamos de civilização. O homem vem através dos tempos buscando comunicar-se com gestos, expressões e com fala ao outros seres a suas.

Desse modo, a escrita é produto cultural por excelências. É de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo.

As concepções da escrita, da linguagem e de leitura Segundo Koch (1997), foram construídas no decorrer da história humana três concepções distintas de linguagem, a saber: como representação “espelho” do mundo e do pensamento; como instrumento “ferramenta” de comunicação; como forma “lugar” de ação ou interação.

Dentre as três concepções acima mencionadas, a que mais interessa para este trabalho é a terceira, apesar de a primeira e a segunda serem muito defendidas, atualmente. A primeira afirma que a linguagem serviria para representar o mundo e a realidade que nos cerca e ainda aquilo que pensamos sobre ela.

Dessa forma, a linguagem seria uma espécie de “espelho” por que perpassam nossos pensamentos e os seres vivos ou não os quais nos rodeiam. A segunda mostra-nos que a linguagem seria centrada apenas na comunicação. A linguagem funcionaria somente para transmitir mensagens, pressupondo, assim, um emissor e um receptor ideal.

Sendo assim, apesar do processo de comunicação e a linguagem não serem tão simples assim como mostra a teoria da comunicação. As pessoas ao falarem não só comunicam o que estão falando, como também agem e reagem através da linguagem, desse modo, podem interromper quem fala e muitas vezes são interrompidas, além de poderem produzir pausas, hesitações e ironias. Além disso,

há de se considerar o lugar de onde as pessoas falam á imagem que elas têm umas das outras, a posição social que elas ocupam e ainda, o que dizem e até o que não dizem, ou melhor, a questão dos não-ditos.

Assim, observando, o contexto sócio-histórico e ideológico no qual esses interlocutores estão inseridos. Na terceira concepção, percebe que a linguagem seria fruto da interação entre enunciador/enunciatário, falante/ouvinte, autor/leitor, prestando-se não só como representação do pensamento, mas como processo de comunicação, isto é, uma peça fundamental para a interação entre os seres humanos.

Neste sentido, Travaglia (1996) chama de “exterioridade” sócio-histórica e ideológica, ou melhor, a linguagem seria influenciada pelo contexto lingüístico e extralingüístico, pela ideologia e pela História, não só a oficial, mas também a história de cada indivíduo.

Nestas condições, a história da Leitura contextualiza com muita discriminação, só aos senhores era assegurado esse direito e aos outros era usurpado, em nome da “superioridade da raça” como descobridora e benfeitores, permanecendo assim por longo período. Até meados do século XIX, praticamente não existiam livros.

O que serviam como manuais de leitura nas escolas eram textos autos-biografados relatos de viajantes, textos escritos manualmente como cartas, documentos de cartório, e a primeira constituição do império de 1.827, especifica sobre a instrução pública, o código criminal e a bíblia também serviam como manuais de leitura nas raras escolas que existiam.

Ainda, não devemos esquecer-nos das nossas raízes históricas, quando pensamos no ensino-aprendizagem da Leitura e da Escrita em nosso país e da herança a nós legada no que tange à formação da nossa cultura. Por isso, no Brasil - Colônia, o exercício do ato de ler, era permitida a poucos: aos portugueses que aqui aportaram aos senhores de engenho e a seus filhos, ou às pessoas ligadas administração da colônia; aos jesuítas e ao clero.

Sendo assim, havia pouco material de leitura e escrita naquela época e ainda esse material era destinado a poucos que gozavam de uma excelente posição social, como os portugueses que aqui chegavam e os seus parentes, aos escravos e aos empregados não lhes eram garantidos o direito de ler e escrever.

Para compreender a perspectivas históricas da leitura e escritas, como foram evoluídos e transformando no mundo. Refletir sobre as transformações significa o empenho de compreender a

questão da leitura e escrita da “língua materna” como instrumentos cognitivos que proporcionam mudanças nas formas do pensamento e alteram significativamente as formas de conhecimento na humanidade.

As concepções de leitura transcorrer da história da humanidade têm as concepções de leitura, no entanto, esse pretende mostrar apenas uma concepção, a leitura segundo uma perspectiva discursiva. Dessa forma, a leitura deve ser vista como atribuição de sentidos, levando em consideração aos fatos: enxergar a leitura como algo que é produzido, sendo assim, possível de ser trabalhada e não só ensinada; a leitura tanto quanto a escrita faz parte do processo de construção, instauração dos sentidos; o sujeito leitor tem suas individualidades e sua história; tanto o sujeito quanto os sentidos são atravessados pela história e pela ideologia; há múltiplos e variados modos de leitura; a nossa vida de leitores, escolar, acadêmica está quase sempre relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Desse modo, a concepção de leitura sob uma perspectiva discursiva, certamente, deverá ser a mais adequada para estudarmos seriamente uma língua, no nosso caso, a Língua Portuguesa.

As escolas primárias praticamente não existiam, pois eram excluídos os escravos e, à mulher era dado um tipo de educação conhecida apenas por educação geral, para cumprirem as atividades domésticas. Durante a colonização, as práticas escolares eram feitas nos engenhos e nos núcleos das fazendas por cabelões, padres e mestres-escolas que eram contratados com este fim. Essa afirmativa é confirmada por (Bastos, 1982 p.92):

Desse modo, entre os anos 1800 a 1807, o Brasil mudou pouco em vários setores e, no ensino, nós continuávamos a trabalhar com a gramática de Portugal, que a exigiu não só na metrópole mais em todas as suas colônias.

A partir de 1808, começaram mudanças que se tornaram continuas até praticamente o fim do século. Nesse ano, a coroa portuguesa mudou-se para o Brasil, para fugir da perseguição dos franceses comandada por Napoleão Bonaparte. Tal fato aparentemente comum trouxe modificações para a língua falada no Brasil e, também, trouxe à tona o significado de nacionalidade e de independência.

Assim, com a vinda da família real para o Brasil e a abertura dos portos, ocorreram transformações significativas nas relações sociais econômicas e culturais, surgindo a necessidade da instrução para a capacitação da força de trabalho, pois o mundo passava por transformações. Na Europa as mudanças sociais e políticas, levaram a burguesia a alcançar o poder na França, na Áustria, Rússia, Prússia e, quase ao mesmo tempo, aconteceu a revolução Industrial da Inglaterra. O mundo

inteiro passava por profundas mudanças, tanto na sociedade quanto nas idéias. Os homens mudaram seu ponto de vista sobre eles mesmos, tornaram-se mais fantasiosos, subjetivistas, individualistas e narcisistas.

No entanto, o Brasil não ficou imune às essas transformações, embora tenha sido mais lentas, o importante é que a sociedade mudou e a aristocracia e o clero passaram a exercer cada vez menor influencia sobre o povo.

1.1. Breve Histórico da Escrita

Considerando o contexto histórico de suma importância, relacionado a escrita, não seria diferente. Visto que, a escrita data de cerca de 5.000 anos a. C. o processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto, os fatores políticos e econômicos forma determinantes ao progresso. Assim, o mesmo pode-se dizer sobre os tipos de códigos escritos criados pelo homem: pictográficos, ideográficos ou fonéticos, que simbolizem diretamente os referentes concretos, do “pensamento” (“ideais”) ou ainda os sons da fala, não são produtos neutros; são resultados das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade.

No princípio, a escrita manifestou-se por meio da “pintura” como um impulso estético. Posteriormente, os “desenhos” passaram a expressar a trama humana, ou seja, eles transmitiam sentimento e pensamentos, comunicavam fatos ou ideais, deixou de ser, então, simplesmente um ato artístico, passando a ser utilizado como símbolos que possibilitassem identificar pessoas e objetos. Estes desenhos serviram como forma de descrição e não tinham nenhuma ligação direta com algum idioma ou fala.

Portanto, a escrita inicia-se, como sabemos, na Suméria por volta de 3.100 a.C. Esse país existia onde hoje se localiza o Irã e o Iraque, numa região chamada Mesopotâmia, que significa entre rios; rios Tigres e Eufrates. Nesta região, a floresta era escassa e havia muita água. Os recursos naturais dessa região foram muito bem aproveitados, eles faziam tabletes de barro parecidos com uma almofada para escrever.

Neste sentido, com o passar do tempo foram aperfeiçoadas as técnicas e surgiram outras fontes que também foram muito exploradas como a madeira, o metal, as pedras dos monumentos, as peles de animais que foram usadas até a descoberta do papiro, que graças ao desenvolvimento da tecnologia, hoje temos um papel muito sofisticado.

Sendo assim, a concepção de escrita espalhou-se pelo planeta, aparecendo, por isso, variações do sistema da escrita. Para melhor representar a escrita cada nação criava os seus próprios símbolos gráficos e os seus próprios usos para representarem suas línguas, dessa maneira, surgem sistemas variados de escrita. Alguns estudiosos acham que a escrita também tenha surgido de forma independente em outras partes do mundo como na China, por volta de 1.300 a. C., na América Central, entre os Maias, cuja história se conhece muito pouco e grande parte da escrita ainda não foi decifrada, e no Egito por volta de 3.000 a. C. Os demais sistemas de escritas são derivados destes quatro, sobretudo do Sumérico.

A escrita foi utilizada exclusivamente para fins contábeis, desse modo, as primeiras manifestações escritas, mesclavam números e desenhos de animais e objetos que serviam para contar alguma história, como as inscrições rupestres feitas em várias cavernas. Por isso, a escrita difere do desenho.

Quando um desenho deixa de representar um objeto do mundo e passa a representar uma palavra de uma língua, este deixa de ser um simples desenho e passa a representar à escrita. Sabemos que, os sistemas de escritas começaram com caracteres na forma de desenhos de objetos que representavam palavras, mas esse sistema logo se esgotou diante da necessidade das pessoas se expressarem; como na hora de escrever o nome de alguém, não bastava mais desenhar um homem ou uma mulher; se alguém se chamasse “**Pena**”, bastava acrescentar ao desenho do homem uma pena, mas se alguém se chamasse “**João**”, que desenho poderia ser feito?

Diante das necessidades de representação gráfica humanas, os sistemas de escrita começaram a representar os sons das palavras e não mais as idéias. A princípio parecia fácil, porque para escrever irmão, traçava-se o desenho de duas pernas que significavam ir e o desenho de uma mão que completava a mensagem, mas, apareceram situações diferentes que necessitavam de esclarecimento.

Segundo (Cagliari, 2004) a história da escrita vista em sua plenitude, sem seguir certa teoria de evolução ao longo do tempo, caracterizava-se em três fases distintas: a pictórica a ideográfica e a alfabética. A fase pictográfica se distingue da escrita, porque era expressa através de desenhos ou pictogramas, os quais apareciam em inscrições antigas. Por isso, encontramos formas de escrita muito mais sofisticadas nos cantos de Ojibwa da América do Norte, na escrita Asteca, principalmente, no catecismo, e atualmente nas histórias em quadrinhos.

Sendo assim, os pictogramas estão associados a uma imagem do que se quer representar e não ao som, dessa forma, consistem em representações gráficas menos elaboradas dos objetos, cuja função

seria representar a realidade. A fase ideográfica caracteriza-se pela escrita representada através de desenhos especiais chamados ideogramas.

Dentre as principais escritas ideográficas, as mais importantes são a egípcia, conhecida também com o nome de hieróglifo, a escrita mesopotâmia, da suméria, as escritas do Mar Egeu; por exemplo; a cretense e a chinesa que provêm da japonesa. Por isso, o uso de letras vem caracterizar a fase alfabética que se originou dos ideogramas e perderam seus valores ideográficos, assumindo nova função na escrita; a função fonográfica. O ideograma perde o valor pictórico e passa a ser uma representação fonética.

Dentre os mais importantes estão o indiano e o greco-latino.

Segundo Cagliari (1995). O sistema alfabético passou por inúmeras transformações até se tornar o que conhecemos hoje. Nesse sentido, os fenícios aproveitaram os sinais da escrita egípcia e realizou um inventário de caracteres, cada inventário descrevia um som consonantal; as vogais não tinham importância, cada palavra era facilmente reconhecida somente pelas consoantes, por isso, até hoje, essas características permanecem no sistema de escrita do árabe e do hebraico. Já os gregos usaram o sistema de escrita dos fenícios e fizeram uma adaptação, a ele, adicionaram as vogais, relevantes na formação e no uso do reconhecimento das palavras.

Nesse aspecto, aos gregos devemos-nos o privilégio da invenção da escrita alfabética, contendo; nesse sistema, vogais e consoantes. Assim, a escrita alfabética possui menor número de símbolos e, por isso, favorece maior possibilidade combinatória de caracteres gráficos. Nesse contexto, a escrita grega foi incorporada e adaptada pelos romanos, sofrendo variações, dessa forma, formou o sistema greco-latino, originando, assim, o nosso alfabeto.

Dessa forma, o sistema de escrita apresenta algumas formalizações: escrevemos de cima para baixo e da esquerda para a direita, embora isto seja muito comum entre vários sistemas de escrita, nem todos são assim, como por exemplo: os chineses e os japoneses escrevem da direita para esquerda em colunas verticais, os árabes escrevem da direita para a esquerda, em linhas de cima para baixo.

Assim sendo, o grego antigo tinha um sistema de escrita chamado *brustrofédon*. Neste sistema, começava-se a escrever numa linha em cima à direita e ia-se até o final dessa linha, todavia, na linha seguinte; invertia-se a direção das letras. Dessa forma, a terceira linha era semelhante á primeira e, assim por diante

Em relação à escrita Tfouni (1997) nos reporta dizendo que: Pensar que a escrita tem por finalidade difundir às ideais (principalmente a escrita impressa).

No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que ela tem acesso. O sistema ideológico da escrita chinesa funciona durante séculos como forma de garantir o poder aos burocráticos e aos religiosos (funcionalista). Com efeito, tanto a quantidade elevadas quanto o grau de satisfação dos ideogramas são barreiras que impedem que as pessoas do povo possam aprender a ler e escrever. (Pp. 11-12).

Desse modo, se a escrita está associada desde suas origens ao jogo de dominação de poder, participação, exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela ao mesmo tempo pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos.

Temos historicamente, a mais antiga forma de escrita de que temos notícias, surgiu na “Mesopotâmia”. Atualmente território de “Irã e Iraque” escrito está nominal Suméria, peças de argila utilizadas dentro dos templos para gravar as relações de troca e empréstimos de mercadorias que lá se realizavam, e que coincide historicamente com outras inovações.

Nesse sentido, a evolução da escrita, no ocidente teve a escrita alfabética como (sistema fonográfico), em que sinais gráficos representam sons de fala foi introduzida na Grécia e Jônia por volta do século VIII a. C. Desse modo, podemos afirmar que o sistema fonográfico vem de muitos anos.

Inicialmente, contudo, não ocorreram mudanças decorrentes da cultura de tradição oral daquela sociedade, visto que, o processo da difusão de um sistema escrito é demorado, levando, muitas vezes, séculos para mudar.

Somente a partir do século V e VI a. C, foi possível reconhecer a sociedade grega como generalizadamente “letrada”. Não é por coincidência que esse seja o momento histórico em que a sociedade grega passou por um processo de radicais transformações culturais e político-sociais. O aparecimento do pensamento lógico empírico e filosófico, a formalização da história e lógica enquanto disciplinas intelectuais, e a própria democracia grega tem íntima relação com a expressão e solidificação da escrita fonética na Grécia e Jônia. Sendo, o berço da consolidação da escrita.

Segundo Tfouni (1997):

Um dos motivos dessas profundas mudanças em várias áreas está no fato de que ao contrário de outras civilizações de seu tempo, a sociedade grega não conhece uma coisa sacerdotal que monopolize os livros sagrados. A própria escrita não é um segredo dos governantes e escribas, mas de domínio comuns e discussão de ideais. (1987: 1h; grifo meus).

No entanto, a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científicos, tecnológicos e psicológicos da sociedade nos quais foram adotados de maneira ampla. Por outro curso, não podem esquecer fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito.

Dessa forma, apresentamos a origem e um breve histórico da leitura em Portugal e depois mostrando como era praticada e quem poderiam praticá-la no Brasil. Sendo assim, acreditamos que a relevância desse trabalho está justamente em tentar compreender como a leitura e a escrita surgiram e ainda como eram praticadas, ou seja, compreendendo a origem de tão relevantes e complexas atividades, poderemos, dessa forma, entender melhor o funcionamento delas, e, compreendendo-as melhor, certamente, a nossa prática de leitura e de escrita melhorará, assim, poderemos trabalhá-las com mais segurança, com mais eficiência, contribuindo, dessa maneira, para a formação de cidadãos críticos e de excelentes leitores.

Nesse aspecto, procuramos ainda mostrar a origem da escrita de alguns povos antigos: gregos, sumérios, chineses, japoneses, mas tentamos comparar o sistema de escrita desses povos na antigüidade com o sistema de escrita atual; elencando, principalmente, as semelhanças, mas também não nos esquecemos de mostrar algumas das diferenças existentes entre esses sistemas.

Portanto, baseado nos teóricos podemos assegurar que a leitura e a escrita são de fundamental importância para os discentes e a partir desse processo que os mesmos poderão criar seu próprio conhecimento e passar obter noção do mundo que vive, podendo contribuir arduamente ao seu crescimento para conseguir mudanças significativas em sua vida social e profissional.

1.2. Práticas de Leitura e Escrita

No processo de aprendizagem da língua escrita, o trabalho com objetos significativos para o aluno, com certeza, contribuirá muito para o desenvolvimento da alfabetização. Sendo assim, quando o aluno percebe que portadores de textos estão ligados a assuntos do seu cotidiano, seu interesse é estimulado, pois entende que a língua escrita tem significado na sua realidade imediata.

Assim, independente do método adotado, o professor deve cuidar para oferecer um ambiente propício aos interesses e necessidades do aluno para que ocorra a aprendizagem. Os atos de brincar, dramatizar, simbolizar são valiosos para o desenvolvimento da alfabetização e devem ser desenvolvidos desde o ensino infantil. A criança que tem liberdade para brincar, dramatizar, se expressar, com certeza terá um desenvolvimento mais saudável.

Portanto, o processo de aprendizagem da língua escrita, não se constitui numa trajetória linear e previsível que as crianças inevitavelmente irão passar. Tanto involuções quanto evoluções fazem parte do desenvolvimento da linguagem escrita de cada um. Para Vygotsky (1998), os gestos têm o significado de uma escrita no ar. É uma maneira de simbolizar atos, ações, sentimentos e objetos dentro do imaginário. “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho.” (Vygotsky, 1998 p. 141). As atividades de dramatização desenvolvidas durante o período pré-escolar são treinamentos para a atividade de escrita, uma vez que os gestos constituem-se em escrita, uma escrita feita no ar e, os signos escritos são simples gestos que foram fixados.

Segundo Vygotsky (1998), mostra o desenho como uma representação da língua escrita em primeiro estágio. Os rabiscos e os primeiros desenhos das crianças são entendidos como gestos ou tentativas de simbolizar a linguagem falada. Os desenhos podem ser interpretados como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Segundo Vygotsky (1998), quando as crianças desenham objetos complexos, elas o fazem a partir das suas qualidades gerais e não pelas partes componentes. A maneira global como as crianças realizam seus rabiscos e desenhos podem estar nos indicando os maneiras como entendem a representação da língua escrita.

Na segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Nesses momentos, as crianças utilizam diversos objetos para as brincadeiras e a cada objeto atribui um significado, onde realizará gestos representativos. O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala”. A brincadeira do faz-de-conta, muitas vezes esquecida ou entendida como banalidade dentro das escolas, é considerada por Vygotsky (1998), como uma das grandes contribuições do desenvolvimento da linguagem escrita, pois na brincadeira um objeto assume a função de signo.

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A “natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado”. (Vygotsky, 1998 p. 146)

Entretanto, a criança passa a atribuir um significado ao desenho, porém ainda o encara como um objeto em si e não como uma representação, um símbolo.

Para Vygotsky os símbolos de primeira ordem denotam diretamente objetos ou ações e os símbolos de segunda ordem compreendem a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para que a criança consiga alcançar o segundo estágio, é necessário que ela descubra que além de desenhar as coisas, ela também pode desenhar a fala.

Sendo assim, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural, pois quando ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, restando, então, aperfeiçoar esse método.

Dessa forma, torna-se importante, abordar desde cedo, com as crianças, as especificidades da língua escrita, como a escrita da esquerda para a direita, de cima para baixo, as diferenças entre letras e números, os espaços entre as palavras.

Assim, o ensino da língua escrita pode partir da pré-escola, conforme propõe Vygotsky (1998), pois crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, entre 3 e 6 anos de idade as crianças que têm domínio de signos arbitrários e progresso na atenção e na memória. O ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças e que tenha significado para elas na vida toda.

Neste sentido, o papel do professor como mediador e do outro como forma de interação são considerados primordiais por Vygotsky. O que propomos é “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”. (Vygotsky, 1998 p.157). Que a aprendizagem seja uma descoberta durante as situações de brinquedo e que aprendam a ler e a escrever da mesma maneira que aprenderam a falar.

1.2.1. Alfabetização como Processo

No processo de alfabetização as etapas que o aluno analfabeto irá ultrapassar para atingir o seu objetivo não diferem de um indivíduo para outro.

Segundo Lemle (2003), na fase inicial de alfabetização a criança deverá desenvolver a compreensão de que os sons da fala podem ser representados graficamente; mais adiante o aluno em fase de alfabetização deverá alcançar a percepção visual fina aguçada para que consiga distinguir as letras do alfabeto conscientemente.

Dessa forma, podemos afirmar com veemência para que o aluno seja capaz de ler e escrever é necessário adquirir a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizados para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente uma das outras e saber isolar, na corrente da fala, as unidades que deverão ser escritas entre dois espaços brancos.

Ainda Lemle (2003), também ressalta que será necessário que o aluno absorva a idéia do conceito da unidade de palavra e que ela é o cerne da relação simbólica essencial numa mensagem lingüística. Outras importantes compreensões que os alunos irão desenvolver são que a unidade de sentença é representada começando por letra maiúscula e terminando com ponto e a compreensão da organização da página da esquerda para a direita e a ordem significativa das linhas de cima para baixo.

Assim, no contexto é essencial para o processo de alfabetização. As palavras apresentadas, as frases, as sílabas e as letras devem estar inseridas num contexto, de preferência da realidade imediata da criança. Os centros de interesse são uma das idéias básicas de Decroly, que sustentava a importância da globalização do ensino, ou seja, a supressão das barreiras e demarcações entre várias disciplinas escolares, devendo o professor um determinado assunto sob os seus diferentes ângulos. Em vez de apresentar os conteúdos em aulas separadas de linguagem, matemática, ciências, estudo, etc...

Neste contexto, o professor deveria explorar um determinado assunto sob os seus diferentes ângulos, encontrando as ligações entre as diversas áreas do conhecimento. Para um bom desenvolvimento do processo de alfabetização são necessários ainda, o comprometimento do professor com a tarefa da mediação entre os alunos e os conteúdo e a interação dos próprios alunos entre si e o professor.

Segundo Kato M. (1990): A alfabetização tem sido analisada tanto no quadro da psicologia, da linguística. Quanto no da pedagógico, além, de estar sendo estudada pela história, e pela psicolinguística. (p.67).

Próprio conceito de alfabetização e letramento vem sendo redimensionados nas últimas décadas com a contribuição de vários estudos e pesquisas dos diferentes campos do conhecimento, até então ausente da área de alfabetização e letramento.

Segundo Rojo, (1998). No Brasil, onde o fenômeno do analfabetismo se faz tão presente e está associado às práticas discriminatórias e preconceituosas, o uso dessa nova terminologia resultou na ampliação das taxas de analfabetismo, que passaram a englobar não só as pessoas que não dominam o sistema alfabético, mas também todos aqueles que tiveram acesso limitado à escolarização ou que têm domínio limitado das habilidades de leitura e escrita (p.10).

No entanto, é na segunda metade dos anos de 1980, que a palavra “**letramento**” surge no discurso de especialistas das ciências linguísticas e da educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa literacy.

Soares (2003)

O primeiro termo correspondente ao processo ao que se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Já letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Neste sentido, os textos escritos, em funções de disparidade de relações autor-leitor e diferentes condições de produção, gerando textos de distintos gêneros.

Onde surge a contestação: **O que é letramento?** É uma palavra recém-chegada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas 30 anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas.

No entanto, uma das primeiras ocorrências está em livros de Kato, M. (1986) “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”: logo no início do livro (p.7). Diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento (grifo meu).

Neste sentido, a palavra torna-se cada vez mais freqüente, já figura em título de livro organizado.

Segundo Kleman, A. (1995)

Os significados do **letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (grifo meu). Letramento corresponde ao inglês literacy, ainda não temos palavras correspondentes ao inglês aquele que vive em estudo ou condições de saber ler e escrever, a palavra letrada ainda conserva, em português, o sentido de versado e letra, erudito. (p.34)

Dessa forma, o que explica o surgimento recente da palavra? Novas palavras são criadas (ou as velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Ou seria apenas o evolucionismo do mundo letrado, ou ainda a originalidade de compreender a escrita no mundo social, **letramento**?

No entanto, se a palavra letramento causa estranheza a muitos, outras nos são familiares no campo semântico como: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, letrado e iletrado.

Sendo assim, o analfabetismo define o novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o “estudo ou condição de **analfabeto**”, é analfabeta o “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; ação de **alfabetizar**, isto é, Aurélio “ensinar a ler” é designada por alfabetização, e alfabetizado é “aquele que sabe ler” (e escrever). Já letrado, segundo o mesmo dicionário, é aquele “versado em letras, erudito” e iletrado é “aquele que não tem conhecimento literário” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”.

Certamente, pois, não fomos buscar no “letramento” dicionarizado por Caldas Aulete, e já por ele considerado vocábulo antigo antiquado, o termo letramento com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscar - lo? Trata-se, sem dúvida da versão para o Português da palavra da língua inglesa Literacy. (Magda Soares, 2002 p. 17)

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim *lettera* (letra), com sufixo - *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster`s Dictionary, literacy tem a acepção de “The condition of being litterate”, a condição de ser literate e literate é definido como “Educated especially able to read ad write”, educado especialista, capaz de ler e escrever.

Neste contexto, ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, implícita nesse conceito está á ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas cognitivas, lingüísticas, querem para o grupo social em que seja introduzida, ou individuo que aprenda a usá-la.

Neste sentido, o aprender a ler e escrever alfabetizar-se deixa de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais d leitura e de escrita – tem conseqüência sobres o individuo, e alteram seu estado ou condição em aspectos **sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos**. O “estado” ou “condição” que o individuo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy.

Segundo: Soares (2002); É esse, pois, o sentido que têm **letramento**, palavras que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo - **mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de ferir). (p.17).

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição de quem adquirem um grupo social ou um individual como conseqüências de ter-se apropriado da escrita.

Portanto, dispúnhamos talvez de uma palavra mais “vernácula”: **alfabetismo**, que o Aurélio (que não dicionariza letramento). Assim, atribuindo a essa palavra, entre outras acepções, a de “estado ou qualidade de alfabetizado”.

Entretanto, embora dicionarizada, alfabetismo não é palavra corrente, e talvez por isso, buscar uma palavra que designassem aquilo que em inglês já se designava por literacy, tenha-se optado por traduzir a palavra inglesa para o português, criando a nova palavra **letramento**. Curiosamente, em Portugal tem-se preferido o termo literário, mais próximo ainda do termo inglês.

Sendo assim, é significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra alfabetismo, “estado ou qualidade de alfabetizado” enquanto seu contrário, analfabetismo, “estado ou condições de analfabeto”, é termo familiar e de universal compreensão.

O surpreendente é que o substantivo que nega o analfabetismo se forma com o prefixo grego a(n) -, que denota negação – seja de uso corrente da língua, enquanto o substantivo que afirma – alfabetismo – não seja de usado.

Da mesma forma, analfabeto que nega, é também palavra corrente, mas nem mesmo temos um substantivo que afirme o seu contrário. Já que, alfabetizado é aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, e não aquele que adquiriu o estado ou condição de quem se apropriou da leitura e escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Desse modo, podemos clarear o sentido de alfabetizado e letramento. Senso que, o alfabetismo e o letramento são termos opostos na argumentação lingüística, que vem para esclarecer o novo “léxico da língua”. Visto que, só recentemente esse oposto adjacente tornou-se necessário, esta realidade é enfrentada socialmente com novo entendimento, não basta ao individuo apenas saber ler e escrever é preciso saber fazer uso do ler e escrever, saber responder ás exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente, daí o recente surgimento do termo letramento, que vem tornando corrente em detrimento ao alfabetismo.

Curiosamente, o mesmo fenômeno ocorreu na língua inglesa, em que “**Illiteracy**” foi marco antes que o termo literacy emergente: A Oxford English Dictionary registra o adjacente illiteracy desde 1660, ao passa que seu contrário literacy só surge no fim do século XIX.

Assim, certamente o surgimento neste momento do termo literacy representa uma mudança histórica das práticas sociais: na Grã-Bretanha em fins do século XIX, motivados o aparecimento do termo literacy, só agora em fins do século XX, vem ocorrendo no Brasil, motivando a criação do adjacente letramento.

Embora essa prática seja bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia tentativa de avaliação do nível de **letramento**, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever.

A avaliação do nível de letramento, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de alfabetização) é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e universal, e se presume, pois, que toda a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever.

Assim, de um modo geral, esses países tomam como critério para avaliar o nível de letramento da população o número de anos de escolaridade completa pelos indivíduos (4 a 5 anos, dependendo do país que se esteja considerando e ainda do momento histórico: o número de anos de escolaridade tomado como critério cresce ao longo do tempo, à medida que crescem as demandas sociais de leitura e escrita):

O pressuposto é que a escola nesse intervalo leve os indivíduos, não apenas a “tecnologia” da leitura e escrita, mais ao uso das práticas sociais da leitura e escrita, a uma adequada imersão no mundo da escrita.

Portanto, o que interessa a estes países é a avaliação do nível de **letramento** da população, não o índice de **alfabetizados**, e freqüentemente buscam esse nível pela realização de censos por amostragem em que, por meio de numerosas e variadas questões, avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de que se apropriam.

Sendo assim, é importante compreender que é o letramento que se estão referindo os países desenvolvidos quando denunciam como têm feito com freqüências, índices alarmantes de Illiteracy nos Estados Unidos, na Grã - Bretânia, na Austrália ou na França Illetrisme com a população; na verdade, não estão denunciando, como se costuma crer no Brasil, um número de pessoas que “*não sabe ler e escrever*” (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciamos o nosso ainda alto índice de analfabetismo), estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e escritas: em sínteses, não estão se referindo a índice de alfabetização, mas a níveis de letramento.

No entanto, as pesquisas em educação, em história, em sociologia, em Antropologia, para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e suas distribuições por questões de regiões, sexo, idade, época, etnias: volta para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e escrita, nas séries iniciais, são pesquisas sobre **alfabetização**; os estudos que buscam identificar os usos e práticas sociais, culturais etc...

Neste contexto, o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado**.

O que afirma Soares (2002):

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em meio à leitura e escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado escreva e se torna significativo etc. Esse analfabeto é de certo modo **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (p.24).

Dessa forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve história que lhe são lidas está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, mas já penetrou no mundo do **letramento**, é de certa forma, **letrada**.

Esse padrão evidencia a existência deste fenômeno a que temos chamado **letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino aprendizagem da leitura e escrita voltado seja para a criança, seja para o adulto, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

Letramento e Alfabetização

A importância de compreender de forma clara a conceituação de letramento e alfabetização no contexto educacional.

Os vocábulos, ou seja, os seus significados aqui são mais bem citados: no campo semântico em que se inserem essas palavras, os conceitos. Pode de certa forma, afirmar que a expressão letramento, ainda incógnita ou mal percebida, ou ainda não plenamente compreendida pela maioria dos profissionais da educação ou sociedade.

Alfabetização compreende um ato de alfabetizar, alfabetamento de (ações) de alfabetizar, o ensino da leitura:

- Alfabetizar: ação de ensinar a ler e escrever e tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.
- Alfabetizado: aquele que sabe ler e escrever;

- Analfabetismo: estado ou condição de analfabeto, falta de instrução de leitura e escrita.
- Analfabeto: aquele que não sabe ler e escrever;

Ainda no campo semântico; dessas palavras que conhecemos bem: *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetização*, *alfabetizar* – que surge a palavra letramento.

Letramento: letrado e iletrado:

- Letramento: erudito, letrado, versado em letras;
- Ilettrado: aquele que não tem conhecimento literário, que não é erudito, analfabeta, ou quase analfabeto;
- Alfabetismo: estado ou qualidade do uso da leitura e escrita, que teve instrução de leitura e escrita, (alfabetizado);

As definições Aurélio:

ANALFABATISMO: estado ou condição de analfabeto.

A (n) + alfabet + ismo

A: prefixo grego (acrescente-se um -n- quando a palavra a que é adicionada começa com vogal)

Indica: privatização falta de Exemplos: Acéfalos: sem cabeça, sem cérebro amoral: privado de moral.

-Ismo: sufixo indica modo de proceder, de pensar exemplo:

Heroísmo:

Procedimento de herói servilismo:

Procedimento servil.

ANALFABETO: que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever;

A (n) + alfabeto

Nas palavras analfabetismo e analfabeto aparece o prefixo a (n)-:

Analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever. No contexto geral, é aquele que não sabe nem o *alfa*,

nem o *beta* – alfa e beta são as primeiras letras do alfabeto grego; em outras palavras aquele que não sabe ler e escrever.

Analfabetismo aparece ainda o sufixo – **ismo**: a palavra significa um modo de proceder como analfabeto, ou seja, analfabetismo é um estado ou condição, do analfabeto. Segundo Kato, M. (1986):

“Acredito ainda que a chamada norma - padrão, ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (grifo meu). (p.7)

Na busca de esclarecer o que seja letramento, talvez seja interessante refletirmos sobre o seguinte: vivemos séculos sem precisamos da palavra letramento; a partir dos anos 80, começamos a precisar desse termo, planeamos. Por quê? Para quê?

Na verdade a palavra letramento é uma tradução para o português da língua inglesa literacy, área temática central do estudo em questão. Os dictionaries define:

LITERACY: the condition of being literate

Literacy + CY

Palavra latina = **letra** – **cy**: sufixo indica: Qualidades, condições e estados.

Exemplo: Innocency; condição de inocente. Desse modo, literacy é, “a condição de ser letrado” - produzindo a palavra “letrado” o sentido de diferente daquele que vem tendo em português.

Em inglês: LITERATE - educated; especially able to read and write. (educado; especialista; que tem a habilidade de ler e escrever).

Literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas faz uso competente e frequente da leitura e escrita.

No contexto específico, estado ou condição: esses termos são importantes para que se compreenda as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição socialmente e culturalmente, o indivíduo letrado não é mesmo analfabeto ou iletrado, ela passa a ter outra condição social e cultural – não é

mudança de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais trona-se diferente.

No entanto, torna-se cognitivamente diferente, passa a pensar de forma de distinta da pessoa analfabeta ou iletrada.

Torna-se letrada traz consequências linguísticas: estudos têm mostram que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto. Pesquisa, com adultos antes de serem alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e escrever, esses adultos passará a falar de forma dessemelhante.

Assim, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças, no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e nos vocabulários.

Enfim, a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transforma o individuo, levam o individuo a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguísticos, entre outros.

Portanto, o adjacente letramento surgiu porque apareceu um fato novo o qual precisamos de um sentido, um fenômeno que não existia antes, ou seja, se existia, não nos eram corrente no meio educacional, cultural e social.

Letra + mento

- Forma portuguesa da palavra latina “**littera**”.
- **-mento**; sufixo indica resultado de uma ação.

O letramento é o resultado da ação de “letrar - se, se dermos ao verbo letrar - se o sentido de tornar-se letrado”. É a atitude de ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.

Nestas condições, após vários esclarecimentos, é obvio que o individuo alfabetizado não é necessariamente um individuo letrado; alfabetizado é aquele sabe ler e escrever; já o individuo letrado, é aquele que vive o “estado de letramento”, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas o que usa

socialmente a leitura e a escrita, prática ambas, responde adequadamente as demandas sociais relacionados às mesmas. Finalmente são:

Alfabetização: *ação de ensinar, aprender a ler e a escrever.*

Letramento: *estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.*

Cultivar = dedicar-se a atividades de leitura e escrita;

Exerce = responde às demandas sociais de leitura e escrita;

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento. Sendo assim, podemos afirmar que existem diferentes níveis de letramento. Dependendo das suas necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.

Portanto, na literatura educacional e linguística em língua inglesa, a palavra literacy vem sendo frequente usada no plural – literacies, “cy” (IES) o que evidencia o reconhecimento de que há diferentes tipos e níveis de literacy. Deveríamos talvez usar letramento no plural – letramentos? Analfabeto e alfabetizado, alfabetizado e letrado: conceitos imprecisos.

A perspectiva da dimensão individual é difícil de definir letramento, devido à extensão e diversidade das habilidades individuais que podem ser consideradas como constituintes do letramento. Visto que, envolve-se dos processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever.

Smith (2001): afirma que:

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espalhadas uma da outra como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre empregos as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim, como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (p.117).

Neste sentido, apesar dessas diferenças “fundamentais”, as definições de letramento frequentemente tomam a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade, desconsiderando as

peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas (uma pessoa pode ser capaz de ler mais não de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal).

1. 2.2. Ensino da Leitura e Escrita.

Segundo Carvalho (2002), a aprendizagem da leitura se torna mais eficiente quando os leitores trazem o conhecimento a respeito das convenções características tipo de estrutura do texto cuja leitura vai iniciar em conexão com outras atividades como é o caso da atividade esportiva.

Sendo assim, a diversidade de textos apresentados aos alunos traz convenções nem sempre tão claras para leitores iniciantes. É por isso que trabalhar desde cedo com os alunos a convenção da linguagem escrita pode ajudar a formar bons leitores e conseqüentemente bons escritores.

Neste sentido, e através do contato precoce com a literatura infantil e de experiências agradáveis no período de alfabetização pode trazer resultados satisfatórios aos alunos por toda a sua vida acadêmica.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. (Carvalho, 2002 p.25).

No entanto, ao entrarem na escola, os alunos já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos. Com certeza já puderam visualizar muitas coisas escritas como cartazes, placas, faixas, jornais, revistas, embalagens etc, e provavelmente, entendem que a escrita tem significado eficazes, embora ainda não a compreendam por total.

Segundo Carvalho (2002), conforme:

A classe social da pessoa, as experiências com a leitura e a escrita poderão variar. Em certas famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana, em outras de classe sociais menos favorecidas, os atos de leitura e de escrita são raros ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler, seja porque suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da língua escrita.

Nestas condições, que as atividades motivacionais das pessoas são diferentes e a escola se engana quando supõe que a leitura e a escrita têm o mesmo sentido para todos. Assim, as pesquisas

de autores contemporâneos acreditam que se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, incerto e imprevisível, o indivíduo poderá ter maior motivação para o esforço que a aprendizagem exige.

Portanto, o estímulo de despertar o aluno para a compreensão da representação da fala através da língua escrita, serve de alicerce para o desenvolvimento de uma alfabetização significativa para os alunos assim, motivando o mesmo a interessa-se por outras atividades no contexto escolar. Neste sentido, proporcionamos atividades alternativas que visem dar prazer como as novas estratégias interdisciplinares de ensino, que propomos na referida pesquisa.

1.2.3. Compreensões da Língua Escrita

Verifica-se que, o professor poderá levar os alunos a descobrirem um mundo cheio de coisas escritas, onde muitas dessas coisas escritas eles já conhecem. Num passeio pela escola, por exemplo, os alunos poderão tentar ler o que está escrito em placas, cartazes, o nome da escola na fachada, avisos, número das salas e do prédio da escola.

No lado de fora da escola, o professor poderá pedir aos alunos que observem alguma coisa escrita e depois questiona-los sobre o que estava escrito, se eram letras ou números, onde estavam escritos, se são capazes de imaginar o sentido das palavras escritas encontradas na rua. Levar aos alunos alguns problemas: “o que pode estar escrito na frente do ônibus? E numa lata de óleo de cozinha?” Também podem servir de incentivo a leitura.

Com a ajuda dos alunos, exemplos poderão ser buscados na escrita de placas de ruas e praças, letreiros de ônibus e praças, placas de veículos, rótulos de uso comum, incluindo alimentos, produtos de limpeza e remédios, frases de pára – choques de caminhões, cartazes de publicidade etc. Os alunos também poderão trazer de casa, coisas diferentes para serem trabalhadas em sala de aula: rótulos, embalagens, latas vazias, jornais velhos. Colocando o material a vista de todos, facilitará a observação e comparação dos produtos que trouxeram.

Neste sentido, os comentários dos alunos são úteis. As perguntas exploratórias a respeito do material (o que será que está escrito aqui? Alguém conhece este rótulo ou este produto?) poderão ser trabalhadas. Estas atividades sugeridas exploram os conhecimentos que os alunos já traziam antes de entrar para a escola e irá ajudá-los a analisar os diversos usos da escrita no dia-adia. Os alunos estarão

descobrimo que letras e números são diferentes e que existe uma grande variedade de letras (cursiva, de imprensa, maiúsculas e minúsculas).

1.2.4. Estímulo á Leitura e Escrita.

Levar ao alcance dos alunos diferentes portadores de texto pode ser uma forma de incentivar a leitura e a escrita na fase de alfabetização. Cartas, listas, histórias, poesias, bilhetes, etc, poderão mostrar aos alunos a amplitude do mundo letrado e despertará a curiosidade para explorar cada vez mais este mundo.

Neste sentido, o trabalho com contas de água, luz e telefone, dinheiro (notas e moedas) e cheques ou documentos pessoais como carteira de trabalho, de identidade, título de eleitor também é um ótimo suporte para que o aluno saiba a utilidade da escrita e da leitura, pois são instrumentos utilizados no dia-a-dia das pessoas próximas e nas brincadeiras de faz-deconta das próprias crianças.

Ainda, as atividades com os portadores de textos dirigem a atenção da turma para aspectos formais da escrita, ao mesmo tempo em que ampliam as noções dos alunos sobre os diversos usos da leitura. Aspectos formais deverão ser analisados nesses objetos, tais como a escrita dos textos é escritos à mão, à máquina ou impressos? Que tipo de letras aparece; os textos são, ou não, entremeados com figuras, fotos, ilustrações (reconhecer o que é figura e o que é escrita); Os textos contêm letras e números, ou apenas letras?

No entanto, outro aspecto importante a ser trabalhado é a distinção entre letras e números. Algumas crianças tendem a confundir letras e números, fazendo uso de algarismos, na escrita das palavras, como se fossem letras. Para ajudar aos alunos a ultrapassarem esta dificuldade natural no processo de alfabetização, o professor deverá trabalhar as diferenças entre números e letras em diferentes contextos.

Segundo Carvalho (2002), “Trabalhar com o nome dos alunos é muito importante porque toda criança atribui estima especial ao próprio nome e se interessa por aprendê-lo e aqueles que já sabem “desenhar” a assinatura descobrem coisas novas observando a escrita dos nomes dos colegas”.

O ideal seria que o professor desenvolvesse o projeto pedagógico, que trabalhe a escrita do nome como suporte para a alfabetização, que envolva atividades lúdicas, de escrita e leitura, bem organizadas e esquematizadas para que os alunos comecem a fazer as algumas comparações como: existem nomes com poucas e com muitas letras; existem nomes que começam ou que acabam com a

mesma letra; os nomes mais extensos nem sempre são aqueles das pessoas mais altas; o tamanho das pessoas não tem relação com o tamanho de seu nome; os nomes dos alunos da turma podem ser classificados em vários grupos ou conjuntos: nomes que iniciem com a mesma letra, nomes que terminem com a mesma letra, nomes iguais, nomes que contém o mesmo número de letras.

1.2.5. Concepções e Propósitos de Leitura.

O desenvolvimento das ciências da linguagem nos últimos anos ampliar o âmbito de atuação da leitura, já que passou a incorporar as contribuições da psicolinguística, sociolinguística e análise do discurso, entre as áreas de mais recente expansão. Uma leitura bem feita é aquela capaz de apreender de um texto ou de um livro a informação essencial. A leitura é um processo por meio do qual compreendemos a linguagem escrita.

Neste sentido, para essa compreensão, é importante tanto o texto (sua forma e conteúdo) como o leitor, suas expectativas, seus conhecimentos sobre o assunto e a finalidade com que faz a leitura.

A importância dos conhecimentos que os leitores já têm quando lêem e nos diferentes objetivos que os levam a ler: resolver um problema prático informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto. As estratégias usadas para ler se diferenciam, de acordo com o texto a ser lido. Não é a mesma coisa que ler um romance, um verbete de dicionário ou uma história em quadrinhos. Precisa verificar se a leitura consiste em aprender a ler, ou seja, a aprendizagem de leitura é um aprendizado para a compreensão e a interpretação de textos ou ler para aprender que a aprendizagem de leitura que consiste na decodificação de sinais gráficos.

Brasil (1996 p. 52) ressalta:

É necessário que se compreenda que leitura são práticas complementares, fortemente relacionadas que se modificam mutuamente no processo de letramento a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). “São práticas que permitem ao aluno construir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita”.

Podemos conceituar a escrita como uma forma legítima de autoria do discurso que, além de registrar a fala, apresenta idéias, conceitos e concepções de mundo e de vida que traduzem as representações que os sujeitos fazem seu cotidiano. Embora a leitura e a escrita sejam processos

diferenciados, estão interligados e ocorrem simultaneamente. Portanto a diversidade de concepções para explicar o processo de leitura são temas freqüentes no congresso e cursos voltados para a leitura.

No entanto, sem a intenção de enumerar as concepções propostas, direciono esse trabalho que abrange aspectos relevantes para definir a leitura como uma interação entre leitor-texto-autor, isto é, que o autor tem uma intencionalidade que se materializa em uma estrutura textual e que o leitor contribui na construção do significado, imprimindo ao texto sua leitura que envolve a sua história de leitor e suas experiências.

Nesta visão, a leitura é um processo interativo no qual atuam o conhecimento prévio e as informações do texto. É analítico, construtivo e estratégico. A leitura é sempre um encontro entre um indivíduo e um texto: leitor e texto têm sua parte no processo de compreensão. O leitor traz seus conhecimentos (culturais e lingüísticos); o texto oferece os sinais gráficos (letras, palavras, frases), que são organizados segundo regras sintáticas para formar um conjunto coerente.

Quando nos referimos às marcas lingüísticas estamos pensando na relação das palavras que compõem o texto, nos elementos que estabelecem as articulações das palavras, das frases e dos parágrafos, no uso da pontuação, enfim, nos elementos que nos levam a compreender o sentido do texto.

A leitura atende a vários fins. Lê-se para buscar informações, para estudar o texto, como pretexto e como fruição. Na leitura busca de informação – é importante esclarecer, também, o para que extrair informações, a questão do objetivo deve permear todo o processo de ensino. Assim, “representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado trata-se de uma missão para a ciência lingüística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro lado, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção.”

Como diz o texto acima o objetivo da leitura é subsidiar o leitor as principais questões da oralidade e da escrita, oferecendo-lhe o conhecimento atual sobre o assunto e sua aplicabilidade em sala de aula, constitui auxílios preciosos para todos os que se interessam pelo campo da linguagem verbal, em todas as áreas da comunicação, despertando a valorização para análise, discussão e descoberta, o texto construído pelo próprio aluno fazendo dele um participante da atividade educacional.

Assim, quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala.

Dando-lhes a consciências de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada –, isto é, procurando torná-las “políglotas dentro de sua própria língua” (Bechara, 1985 p.67).

1.2.6. Conceito de Leitura.

Saber ler e escrever são uma das aptidões mais sugeridas do ser humano na sociedade. Desde criança por incentivo de nossos pais, aprendemos que ler e escrever são atividades não apenas importantes, como necessárias. Essa concepção acaba sendo reforçada pela sociedade como um todo durante toda a nossa existência.

Portanto, a quantidade de informação veiculada na sociedade, além da diversidade com que são apresentadas ao público, exige indivíduo com a capacidade que vá além de simplesmente captar, codificar e decodificar informações.

Desse modo, percebemos que não são todas as pessoas capazes de realizar o ato de ler e escrever. Desde os primeiros vestígios de escrita nas antigas civilizações, podemos constatar que o domínio da leitura da escrita não era privilégio de todos. Tomando como exemplo as civilizações gregas e romanas, verificamos que na cultura desses povos o domínio dessas habilidades era geralmente ligado ao poder, pois já pregava que elas proporcionavam educação, formação intelectual além do desenvolvimento psíquico e espiritual do indivíduo e, por isto, diferenciavam as pessoas e determinavam as classes sociais.

Martins (1994 p. 22) coloca que:

Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas: possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à dos senhores, dos homens livres.

Mas afinal de contas o que é leitura? Na opinião de Ferreira (2002), ler em definições gerais é decifrar e interpretar o sentido de algo e a leitura nada mais são do que a arte ou o hábito de ler. Embora a definição pareça simples, as concepções e o processo de aquisição da leitura vão mais além,

até mesmo porque quando falamos em interpretar o sentido de algo, damos margem à interpretação de qualquer coisa, um texto escrito, uma imagem, um símbolo, etc.

O que na verdade amplia a visão arraigada de sempre relacionar leitura e texto escrito. Como explica Martins (1994 p. 22): *“Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, a sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural.”*

De fato ao lermos, entramos em contato com a informação.

É um processo que inicia a fantasia a qual leva o leitor a imaginar as informações ali descritas, desencadeando todo um processo psico-sensorial que viabilizará a experiência do leitor com aquilo que ele está lendo, seja um clássico da literatura mundial ou uma fotonovela da banca de jornal. Encontramos posicionamento semelhante em (Leffa, 1996 p. 14):

No entanto, a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Portanto, sabemos a importância da leitura e de seu papel na vida do indivíduo significa compreendermos que a leitura proporciona um conhecimento de mundo mais crítico, pela viabilização do conhecimento de outras culturas, além de possibilitar saber sobre grandes pensadores, a história de um país ou uma nação já extinta.

Enfim, todo um leque de coisas que o pensamento por si só não pode armazenar é que só o livro pode conter, pois as palavras expressas não podem ser esquecidas facilmente. Nesse caso, o livro ou texto poderia vir a ser comparado a uma “mina de conhecimento”, onde o leitor seria então como minerador à busca de algo muito valioso.

Leffa (1996 p. 13)

Se o texto for rico, o leitor se enriquecera com ele, aumentará seu conhecimento de tudo porque o texto é o mundo. Se o texto for pobre, mina sem ouro, o leitor perderá seu tempo, porque não há nada para extrair. O leitor minerador tem, no entanto muito a ganhar, porque

há uma riqueza incalculável nos livros. Tudo o que de melhor produziu o pensamento humano está registrado na permanência da palavra escrita.

Neste contexto, e a escrita o que vem a ser? Como podemos defini-la? Qual sua importância para o indivíduo?

Podemos conceituar a escrita como uma forma legítima de autoria do discurso que além de registrar a fala apresenta idéias, conceitos e concepções de mundo e de vida que traduzem as representações que os sujeitos fazem seu cotidiano.

Nesta visão embora a leitura e a escrita sejam processos diferenciados, estão interligados e correm simultaneamente. Embora os processos de aquisição da leitura e da escrita andem juntos, no cotidiano social escolar, existem pessoas e alunos que só escrevem e não lêem o que produziram; há outras que podem ler, mas não conseguem escrever ou interpretar o que lêem. Entre estes, há ainda, os que sabem escrever, porém, sentem vergonha de suas produções. É comum alguns destes alunos afirmarem que apresentam dificuldades para escrever, que não sabem usar corretamente os pontos e sinais gráficos.

Brasil (1999, p. 16) alerta.

Muitas vezes este tipo de dificuldade com relação aos processos de aprendizagem da escrita é conseqüência de mal sucedidas experiências anteriores. Por isso investir na mudança de postura do aluno. Diante de suas dificuldades, fazendo-o incorporar o trabalho da escrita com suas necessidades mais urgentes...

Assim, vivemos hoje em uma sociedade letrada, na qual os indivíduos que não reconhecem os códigos da linguagem escrita são inevitavelmente, marginalizados na dinâmica das reações sociais. Se por um lado, os jovens e adultos analfabetos são capazes de realizar qualquer tarefa, como, por exemplos, e as compras sem necessidade de ajuda de uma pessoa para ler o nome de um produto; por outro lado, esses jovens ou adultos analfabetos são incapazes de desempenhar certas atividades práticas como escrever a lista das compras, preencherem um formulário ou escrever uma carta, tarefa que exigem primordialmente o domínio da escrita.

Todavia, percebemos que em muitos casos algumas pessoas não despertaram para a importância e a contribuição que a leitura e a escrita podem proporcionar para seu crescimento moral e intelectual.

Por isso, ainda acreditam que elas se limitam somente à escola, a sala de aula, na leitura de livros didáticos ou paradidáticos e na escrita de redações, cópias de frases, muitas vezes desprovidas de significações.

Segundo Guedes (1981): “A aprendizagem só é reconhecida e aceita quando o estudante percebe a importância do conteúdo informativo para seus próprios objetivos, pois uma pessoa só aprende significativamente os fatos e as informações que percebem ligados à manutenção e desenvolvimento do “eu”.”

Nessa perspectiva é que compreendemos as dificuldades das classes populares em assimilarem a ideologia subjacente aos textos apresentados para leitura. Toda aprendizagem deve ensinar a transformação de experiências vividas, assegurando ao aprendiz maiores oportunidades de desempenho social, tornando-o cada vez mais flexível às necessidades de mudanças e de novas aprendizagens. Entretanto, o estudante só perceberá o significado de uma aprendizagem na medida em que for capaz de relacioná-la à realidade, incorporando-a como experiência positiva, realçando o desenvolvimento das potencialidades e impulsionando-o para uma ação criativa com criticidade.

Assim, a leitura mesmo assumindo configurações diferenciadas com a evolução dos tempos, ainda permanece instrumentalizando a formação intelectual do aprendiz porque é a base do saber pensar.

No referente contexto, entende por leitura toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocar em forma de escrita.

Dessa forma, uma leitura pode ser ouvida, vista ou falada. Um texto escrito pode ser decifrado e decodificado por alguém que traduz o escrito numa realização de fala. Sendo assim, “*o primeiro contato das crianças com a leitura se dá através da leitura auditiva*”.

Desse modo, ponderar o valor da leitura no processo ensino aprendizagem de uma criança é inquestionável, a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura.

Neste sentido, é visível, que é mais importante saber ler do que escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura.

Cagliari (2003) afirma que:

Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. (Cagliari, p. 148).

Dessa forma, pode-se afirmar que, a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se aprende na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. Assim, a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. As quatro habilidades da linguagem verbal são: a leitura, a escrita, a fala e a escuta:

Destas, a leitura é a habilidade linguística mais difícil e complexa. A leitura é um dos processos de aquisição da L2 escrita e, como tal, compreendem duas operações fundamentais: a decodificação e a compreensão.

1.2.7. Leitura

Sabendo que, a leitura é a habilidade linguística verbal mais difícil e complexa entre as que representam seu processo de aquisição. Neste sentido, pode-se perceber que a maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, permanece até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. Desse modo, o aluno não resolve problemas de matemática, etc. Porque não saiba matemática, porque não sabem ler o enunciado do problema.

Sendo assim, o aluno tem dificuldades em correlacionar como os números à realidade que referem o entendimento do português que lê. Neste sentido, não aprenderam a fazer as relações quantitativas. Desse modo, o professor de português não ensina esta questão porque não é sua obrigação, o de matemática não a ensina porque a obrigação é do professor de português, assim, sucessivamente. Mas a escola cobra que ela saiba e se transforme com perfeição e rapidez.

Portanto, se a leitura é nas suas essências uma atividade individual, a escola não pode tornar um mero pretexto para avaliar outros elementos, como pronúncia, rapidez de decifração etc..

Desse modo, ao escrever, escolhem-se elementos do conjunto que constrói o sistema da língua. Por isso, toda leitura deve ser feita não só sintomaticamente, como paradigmaticamente.

Segundo Cagliari L. (2003):

Uma leitura sintagmática é aquela em que o leitor acompanha palavras por palavras, numa certa ordem, adquirindo, em geral, apenas um significado literal de leitura. Já a leitura paradigmática faz o leitor não só descobrir o significado literal das palavras e expressões, à medida que vai lendo, mas traz para esse significado os conhecimentos adicionais, oriundos de seus modos pessoais de interpretar o que leu, tendo em vista à sua história como leitor e falante de uma língua. (p. 152).

Nestas condições, um texto nem sempre é montado sintomaticamente, apesar da aparência linear das letras e das palavras. Sendo assim, ensinar as crianças a ler no seu próprio dialeto é fundamental para formar bons leitores.

Neste contexto, uma pessoa que aprende o uso instrumental de uma língua estrangeira através da leitura aprenderá em tempo curto a decifrar textos sem problemas de linguagem, mas na vida perderão muito tempo “lendo” do que uma pessoa que prefere aprender a língua propriamente dita e depois ser bom leitor.

Assim, a habilidade como falante é decisiva para uma boa leitura e indispensável para uma leitura mais rápida sem comprometer a compreensão. Um leitor que não é falante assume estratégias perante a língua diferente do que faz um falante.

Sendo assim, os primeiros contatos das crianças com a leitura ocorrem desse modo. Os adultos “leem” história para elas. Estimula as mesmas a ter contato mais frequentes com os textos, adquirir o hábito pela leitura facilitando seu desenvolvimento e proporcionando melhores desempenhos escolares.

Desse modo, quando o aluno não atinge sua meta nas provas, depois de terem estudado bastante, de saberem a matéria como deveriam justamente porque não entendem, ou entendem equivocado o que é perguntado! Uma coisa é estudar matéria, outra coisa é saber responder a pergunta que a escola faz a respeito daquele assunto.

Neste contexto, a leitura não pode ficar restrito à literatura e ao noticiário. Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, cultural, ideológicos, filosóficos, mais fonéticos. Assim, ler sequências de números de maneiras diferentes, dependendo do que se referem. Percebe-se que, os números não são feitos apenas de algarismo. Existem combinações de

algarismo expressa por si, na realidade matemáticas que tem propriedades específicas. É preciso ensinar também o português que a matemática usa.

Tudo o que a escola ensina está diretamente ligada à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A leitura é a realização do objeto da escrita.

Cagliari (2003); ‘Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita, como já disse inúmeras vezes, é a leitura. A leitura vai operar justamente nesse universo. Ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. (p. 149)

A leitura pode também ser superficial, sem pretensões, uma atividade lúdica, como um jogo de bola em que os participantes jamais se preocupam com a lei da gravidade, a cinética e a balística, mas nem por isso deixam de jogar bola com gosto e perfeição. Como se observa, podemos ter várias atitudes perante a leitura. Ela é uma atividade

Profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um mesmo texto, mesmo científico. Já escrita, é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão.

Cagliari (2003) afirma que:

A escola que não lê está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos. Há um dito popular que diz que a leitura é o alimento da alma. Nada mais verdadeira. As pessoas que não leem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimento. (p.150).

Sendo assim, a experiência de vida não se reduz à leitura. A vida como tal é a grande mestra. As pessoas analfabetas conseguem às vezes, sair bem economicamente mas nem por isso deixa de serem pessoas vazias. Têm as riquezas externas, sabem se contornar na sociedade, mas é pobre culturalmente, a sua experiência de vida, por mais rica que seja não é suficiente para fornecer uma cultura sólida e significativa.

Desse modo, a leitura que descrevo particular é a leitura linguista, baseada na escrita, reveladora de uma interpretação que o leitor faz da interpretação que o escritor fez de cada “leitura do mundo”.

Portanto, a leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. Assim, o leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opiniões a respeito do que leu.

Para Cagliari (2003)

A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes diferentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. A leitura uma atividade estritamente lingüística e a linguagem se mostram com a fusão de significados com significantes. É falso dizer que se pode ler só pelo significado ou só significante, porque só um ou outro jamais constituem uma lingüística. (Pp. 150 - 151)

Neste contexto, os signos lingüísticos atuam pela convencional idade social. A escrita atua pela convencional idade da representação gráfica dos signos, e a leitura também tem a sua convencional idade guiada não só pelos elementos lingüísticos mais ainda pelos elementos culturais, ideológicos, filosóficos etc., do leitor. Para falante de uma mesma língua.

Neste sentido, é imprescindível destacar a importância da leitura em nossa vida, a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, bem como o papel da escola na formação de leitores competentes, são questões freqüentemente discutidas. No bojo dessa discussão, destacam-se questões como: O que é ler? Para que ler? Como ler? Essas perguntas poderão ser respondidas de diferentes modos. E as respostas dependerão dos seguintes pontos de vista.

A língua como representação do pensamento. Neste sentido a leitura é entendida como a atividade de captação das ideias sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.

Desse modo, a Língua como estrutura ou como código. Nesta concepção, o texto é visto como simples produto de codificação e decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado Língua como interação autor-texto-leitor. Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente-se constroem e são construídos no texto.

Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; e exige do leitor bem mais que o conhecimento do código lingüístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor

passivo.

Koch e Elias (2006). Expõem a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido. Dialogando com um trecho extraído dos PCNs de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, ela é construtora de sentido, na atividade de leitura, utilizando, para tanto, de estratégias de leitura como a seleção, antecipação, inferência e a verificação. As estratégias com fator importantes para o ensino de leitura. (p.13).

Segundo Solé (1998). Desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga, ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê. (p.21)

Desse modo, os leitores ativos, estabelecem relações, fazem inferências, comparações, formula hipóteses e perguntas relacionadas ao conteúdo. Sendo assim, destacam as constantes interações entre o conteúdo do texto e o leitor, é regulado pela intenção com que se lê o texto. Nesse contexto, os objetivos da leitura serão como um norte para o modo de ler os textos.

Durante o processo de leitura, o leitor desempenha papel ativo, sendo as inferências um relevante processo cognitivo nesta atividade. A capacidade central do ser humano de dar direção às coisas do mundo permite ao indivíduo fazer sentido do que ouve ou lê indo muito além do que está explícito ou prontamente acessível, pois o sentido não reside apenas no texto, mas depende sempre de um interpretador, a saber, o leitor.

Por essa razão fala-se de um sentido para o texto, não do sentido restrito, sim, ativa-se: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e conhecimentos textuais.

Dessa forma, o significado não está embutido ou inscrito totalmente no texto oral ou escrito. Embora o texto carregue um sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico e, como tal, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo de sentidos do receptor, que lhe atribui coerência através de uma negociação de significados.

Na leitura, entendida como um encontro à distância entre leitor e autor via texto, ambos constituem-se e são constituídos através desse encontro e confronto de significados gerados em interação do mundo. Na interação que mantém com o autor, via texto, o leitor, ao compreendê-lo, vai

modificando, ajustando e ampliando as suas concepções, as quais exercem um impacto sobre a sua percepção. O mundo transforma-se aos olhos do sujeito quando este é transformado.

Assim, ao atribuir sentido ao texto, o indivíduo o constitui, transformando-o em algo novo e diferenciado e atribuindo vida ao texto, sendo o seu significado modificado com as várias leituras por ele realizadas.

Entretanto, o leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. O texto é gerado a partir dos significados atribuídos pelo autor quando em interação com o mundo de significação é rico textualizado pelo leitor, que busca atribuir-lhe significado a partir da relação que mantém com o seu próprio mundo e com o autor, o qual delimita as possibilidades de construção de novos significados

1.2.8. Funções da Leitura

Ao analisarmos que todo o contexto tem suas funções específicas a decodificação é base para a compreensão e esta atende às finalidades leitoras. Assim, são três os verbos que definem as funções essenciais da leitura: a) transformar, b) compreender e c) julgar Allende (1987).

Transformar, em leitura, é dá-se quando o leitor converte a linguagem escrita em linguagem oral. Ler, portanto, é decodificar a língua escrita, acessar ao código escrito, mas em função de uma exposição oral, expor ou dizer o que compreende verbalmente, particularmente na língua oral. Quando este acesso falha, falamos, pois, em dislexia.

Compreender é quando o leitor consegue captar ou dá sentido ao conteúdo da mensagem. Uma mensagem pode ser traduzida por muitas interpretações, sentidos plurais. Todo texto, especialmente no campo da literatura e das artes e das linguagens apelativas (mídia, por exemplo), traz na sua imanência a polissemia, a interpretação plural.

Julgar é capacidade que o leitor tem de analisar o valor da mensagem no contexto social. O juízo de valor faz parte da formação de valores do leitor.

Desse modo, lê uma obra é encontrar sentido mesmo que a mesma não traga sentido nenhum para o mundo de referências do leitor. Abandonar uma leitura de uma obra nas primeiras páginas pode sinalizar fadiga ou exaustão do leitor inexperiente, mas, se hábil, pode ser explicado por um procedimento de abandono intencional, por um julgamento crítico do leitor.

Sendo assim, a decodificar é a capacidade que temos como escritores, leitores ou aprendizes de uma língua para identificarmos um signo gráfico por um nome ou por um som. Esta capacidade ou competência linguística consiste no reconhecimento das letras gráficas e na tradução dos mesmos para a linguagem oral ou para outro sistema de signo. A aprendizagem da decodificação é através de conhecer o alfabeto e da leitura oral ou transcrição de um texto.

Portanto, conhecer o alfabeto não significa apenas o reconhecimento das letras, e sim, entendermos a evolução da escrita como: a pictográfica (desenho figurativo), a ideografia (representação de ideias sem indicação dos sons das palavras) e a fonográfica (representação dos sons das palavras).

Toda palavra tem uma origem, uma motivação e, a rigor, não é absolutamente arbitrária como quis dizer, Ferdinand de Saussure, em seu Curso de Linguística geral. Afirma Allende (1987):

“A compreensão é a captação do sentido ou conteúdo das mensagens escritas. Sua aprendizagem se dá através do domínio progressivo de textos escritos cada vez mais complexos” (p.27).

Portanto, a leitura envolve a integração de múltiplos fatores relacionados à experiência do indivíduo, habilidades e funcionamento neurológico. O ato de ler compreende desde a decodificação dos símbolos gráficos até a análise reflexiva de seu conteúdo.

A compreensão de um texto não se resume à capacidade de memória, mas à capacidade de inferir fatos que não são apresentados explicitamente no texto.

Desse modo, a compreensão em leitura implica a criação de representação mental coerente do texto. Entretanto, a criação da estrutura mental é prejudicada por inúmeros aspectos, como a falta de conhecimento prévio sobre o assunto do texto e a falta de familiaridade com o código escrito.

Entretanto, mesmo que o leitor tenha familiaridade com o código escrito, mesmo que conheça o gênero textual, que possua conhecimento prévio sobre o assunto, ainda assim a compreensão não está garantida completamente.

É necessário que o leitor tenha atitude ativa de cooperação para a construção da estrutura, a fim de que seja capaz de fazer as devidas inferências, de identificar ironias e, principalmente, de aprender através da leitura.

Neste contexto, pelo que vimos, não seria possível, somente por meio dos livros, alcançarem um bom desenvolvimento do pensamento do leitor e assim, garantir condições para mobilidade social do aluno. Para que haja êxito no processo de formação de leitor, o educador deve ter clareza de sua metodologia com a literatura infantil em sala de aula, despertar questionamentos e promover a construção de novos significados.

Segundo Almeida (2008). “A leitura se faz a partir um espectro múltiplo: homem, ação social e o conhecimento. Se a leitura for individual, solitária, ela se torna inócua. Quando pensamos e refletimos, pensamos a partir de uma realidade específica”. (p.22).

No entanto, entendemos que, para ler e escrever é preciso, antes de tudo, que a criança seja alfabetizada. Assim, a escola é a instituição historicamente responsável para cumprir a tarefa de alfabetizar em nossa sociedade.

Lembrando que, geralmente, os primeiros textos de leitura que as crianças entram em contato após vencer as cartilhas, são os textos dos livros didáticos, especialmente designados nas aulas de Língua Portuguesa e conseqüentemente outras disciplinas de língua estrangeira correspondentes ao currículo.

Dessa forma, é comum encontrarmos nos livros didáticos, bons textos seguidos de maus exercícios, ou quando não, depararmos-nos com conteúdo de um texto geralmente fragmento ou adaptado, utilizado como pretexto para atividades de gramática e redação, ocupando, assim, todo o tempo do aluno em desenvolvimento de atividades. Não garantindo com isso, o desenvolvimento de uma leitura crítica e transformadora.

1.2.9. Leitura e Produção Textual.

Quando pensamos em leitura, logo imaginamos um conjunto de produções escritas em papel publicadas em livros, jornais ou revistas. Mas não são somente nestes que encontramos textos escritos. Lidamos com a leitura o tempo todo, já que fazemos parte de uma sociedade grafo Centrica, em que a escrita é parte constitutiva das mais diversas atividades do nosso dia-dia. Eis a importância de refletimos sobre a declaração de Freire (1997) dizendo que: *“a leitura do mundo acontece antes da leitura da palavra e que a leitura boa é aquela que conduz ao mundo que nos interessa viver”*.

Corsino, (2003, p.12) Afirma que: Os indivíduos que ainda não adquiriram habilidade de ler os códigos criados para representar a escrita, já trazem consigo a possibilidade de ler o mundo que

rodeia através de suas vivências, contatos que mantém diariamente, os textos produzidos pelos meios de comunicações, no momento que ouve, quanto no momento que visualiza as imagens: internalizando-as.

Deve vê assim chegar ao ponto de reconhecer em seu ambiente os diversos tipos de objetos ou matérias que aparecem em propagandas, sabendo diferenciar o que vem a ser uma bula de remédio, um rótulo de qualquer embalagem, placa de sinalização ou nomes de estabelecimento.

Santos (1993). Afirma que:

A leitura é umas necessidades básicas na vida de todos os indivíduos, pois é por meio dela que muitas vezes nos comunicamos sobre variados assuntos recebendo e emitindo informações diversas como em: cartas, livros, revistas, jornais, internet, prospectos e uma quantidade imensa de impressos que nos chega às mãos. (P.21).

Entretanto, esta arte é praticada somente por uma minoria, mesmo aqueles que não deveriam ter a leitura como alimento rico em nutrientes para desenvolver suas capacidades intelectuais, assim, melhorar a linguagem oral e escrita são negligente seguido a lei do menor empenho. Diante da afirmação de (Goethe Apud Santos 1990) mostrando humildade quando diz: entre todas as artes, a mais difícil é aprender a ler. *“Há 80 anos dedico-me a leitura e ainda não creio ser suficiente”*.

Graciliano R. Apud Galvão e Batista (1999). Comenta que as aulas continuam á ser horas de tortura e aborrecimento para muitos alunos. Associando-a como uma obrigação ou algo desagradável.

Ao contrário dessa associação, a leitura é uma forma de entretenimento, de lazer ou meio de aprendizagem, em qualquer área, mantendo-nos informados e atualizados sobre os assuntos do cotidiano. Segundo Libâneo, C. (1994):

“O domínio da leitura e da escrita é a base necessária para que os alunos aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, a perfeições continuamente suas possibilidades cognoscitivas, ganha maior compreensão da realidade social”.(p.43).

É um meio de estimularmos nossa imaginação, o raciocínio critica a compreensão, a criatividade, a comunicação. Amplia a cultura das pessoas, abre seus horizontes para novas viagens virtuais e concretas, e as torna mais aptas a lutar pela vida, crescer e compreender o mundo. Nessa

conquista as pessoas não aprendem os dados que já existem no mundo, mas constrói novos dados e até novas realidades para melhor esclarecer argumenta-se.

Ainda Libâneo, C. (1994):

A alfabetização bem construída instrumentalizar os alunos a agirem socialmente, a lidarem com, as situações e desafios concretos da vida prática: é meio indispensável, da assimilação consciente e ativa de conhecimento e habilidades, meio de conquista das liberdades intelectuais e política. (p.43)

Dessa forma, a orientação adequada do professor determina ao progresso no diz respeito á assimilação cognitiva das normas estabelecida para a aquisição da leitura e escrita. Soligo (1999).
Elucida que:

Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio, pois suas águas estão em constantes mudanças. O texto também ganha nova compreensão a cada leitura, porque o leitor coloca nela sua vivência, sua sensibilidade, sua visão particular do mundo e sua opinião naquele momento. (p.40)

Neste sentido, trabalhar com leitura na escola é estar pronto para perceber o rio renovando suas águas dia a após dia, pois os textos são fontes de novo aprendizado que não se esgotam jamais.

A leitura é a chave que abre as portas dos conhecimentos, em sentido amplo independente do tipo de textos do dissertativo aos poéticos. Por isso, ela é fundamental e a escola tem compromisso de ensinar toda a população que frequenta a mesma a ler, e ela deve ser usada na contribuição e formação do ser humano.

1.2.10. Processo da Leitura

A partir de materiais consultados compreendeu-se que o processo de leitura inicia antes mesmo da criança ou o adulto entrar em contato com o ambiente escolar, pois este já traz consigo mesmo um princípio ou uma ideia básica a partir de sua vivência do que vem a ser leitura, isto é já existe em sua cabeça algo formados concernentes á leitura capaz de fazer alguma relação com os códigos utilizados para representar à escrita:

Segundo Corsino (2003):

Mesmo aquele que não sabem ler e escrever convive com uma séria de textos impressos em diferentes objetivos e lugares (...) tornando-se capas de perceber as características linguísticas e visuais, aprendizagem da linguagem escrita embora tenha início fora da escola encontra nela lugar de sistematização e ampliação. (Pp.34-37).

Ainda Corsino, (2003). Para melhor mencionarmos antes de o sujeito ler e escrever de maneira convencional fundamentou-se no resultado das pesquisas de **Ferreiro Teberosky** (2008) que os indivíduos passam por três momentos até chegarem à alfabetização propriamente dita. (p.40). Como:

- 1) Pensar em nas características que um texto escrito deve ter para o significado, mas ainda não relacionam ao som da fala com a palavra escrita;
- 2) Descobrir que existe uma relação entre som e a escrita inicialmente, essa relação é silábica.
- 3) Descobrir que a sílaba é constituído por letras, ora escrevendo a sílaba, hora no período alfabético, reconhecendo a correspondência de uma letra para cada som. (p.40).

Neste contexto, perceber nitidamente que as oportunidades de leitura são bem mais amplas, isto é, são de fácil acesso, portanto temos o privilégio de lermos os mais variados assuntos e ficarmos informados sobre o que acontece no mundo.

Entretanto atingimos a antiga forma, em voz alta é que está intrinsecamente ligada à simples memorização do texto, que fim dá lugar a uma nova introdução a da leitura silenciosa e rápida visando á busca do significado.

Porém essa chamada “evolução” não acabou a todos porque essas séries de mudanças e transformações ficam claro que muitas práticas escolares são desenvolvidas com resquícios no passado com o intuito de ofertar leitura para a mera formação de leitores.

Na verdade a leitura prazerosa permanece muita além da realidade das escolas pelo fato de que as escolas ainda não adotaram em suas práticas o prazer pela leitura e como isso contribuiu significativamente para a aprendizagem dos alunos.

Soligo (1999) a compreensão da leitura depende muito da relação entre os olhos e o cérebro, ou seja, os olhos passam informações ao visualizarem as palavras do texto para o cérebro, as palavras do texto que por sua vez busca compreender tais informações.

Então o que os olhos conseguem perceber depende muito do conhecimento que já se tem acerca de um determinado assunto, pois é por meio deste conhecimento anterior que temos possibilidades de compreender com mais facilidade o que está escrito em um texto.

Para termos uma melhor compreensão do texto em que estamos lendo precisamos ter claro que há várias condições no processo de leitura.

Siligo (1999) citado anteriormente: *“o processo de leitura depende de várias condições: habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto”*. (P.53)

O que percebemos durante a análise de diversos materiais consultados é que a leitura é composta de processo em que o leitor utiliza-os quando está realizando sua leitura, pois: Siligo (1999), afirma:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado de texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua-característica do gênero, do portador, do sistema de escrita... Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavras por palavras. (p.56)

Por meio da interpretação do pensamento do autor. Ao reconhecermos o sentido de cada palavra notória de entender o conjunto delas por que através desse conjunto podemos compreender o real sentido do texto. Pois, esse agrupamento de palavras em frases que possibilitam ao autor transmitir suas ideias com sentido.

Por meio da compreensão do texto, então devemos fazer a interpretação geral de todas as frases para assim podemos chegar à compreensão do texto, isto é, conseguimos extrair a mensagem que está contida no texto.

Teremos que ter a capacidade de fixar as ideias em nossa mente, ou seja, conseguir mantê-la guardada em nossas cabeças para usarmos quando necessária. Por meio das reproduções das ideias, a reprodução ocorre a partir do momento em que conseguirmos dizer realmente a mensagem do texto.

2. ESCOLA E LEITURA.

Dentre as dificuldades de aprendizagem ressaltamos a da leitura. Pois sabemos que não sabe ler é marginalizado, no país, hoje podemos voltar, mas não podemos ler os programas dos candidatos nem através de jornais, a televisão informa, mas a leitura ainda é insuperável quando se trata de comparar informações, avaliar criticamente e tomar decisões não só em relação á política, mas ignora seus direitos por não saber conferir as informações que lhe são dadas.

Nestas condições, o analfabeto não é muito diferente do sujeito que passa anos na escola e sai dela despreparado. Sendo assim, o aluno lê, mas não compreende. Decodifica, mas não alcança a compreensão. A televisão e o rádio não são suficientes para o pleno exercício da cidadania, naquilo que ela tem de direito e deveres a leitura é essencial á vida do ser humano.

Estudos afirmam que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiência de leitura escrita, além de se motivarem para ler e escrever começa desde cedo a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, seus estilos usos e finalidades tomando-as letradas.

Haja vista que, para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes diariamente a vivência de práticas real de leituras e produção de textos diversificados, para isso necessita de uma decisão pedagógica, ambientes adequados, condições para propor esse contato com a leitura.

A escola que é responsável pelo ensino da leitura e escrita, deve ampliar os conhecimentos das crianças e dos adolescentes de modo que leiam e produzam diferentes textos com autonomia. Por isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola se preocupa com o desenvolvimento dos conhecimentos reativos a aprendizagem da escrita alfabética, assim como aqueles ligados ao uso e a produção da linguagem escrita.

A escola é um espaço de leitura, visto que, é rara uma biblioteca nas escolas brasileira? Segundo Filho A. (1987):

Ensino e biblioteca é instrumento complementares [...] não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito, a biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto (p. 34).

Nesse sentido, o governo e suas consistentes ações premeditadas e intencionais de impedirem que a escola seja um espaço de mudanças e transformações, a partir de leituras críticas e reflexivas temendo que o cidadão tome conhecimento e consciência de seu verdadeiro papel na sociedade.

Filho, A. (1987) diz:

Como a escola, modernamente não é um organismo independente da sociedade ficam subordinadas a objetivos mais amplas, definidas pela política educacional em vigor, sendo as finalidades e encaminhamento da leitura pré-determinado pelas diretrizes do estado e tendo sido estas diretrizes formuladas segundo a ideologia da tecnocracia, sem a participação dos educadores que vivem a prática pedagógica. (p.134).

Diante desse quadro, a ausência de bibliotecas, o acesso à leitura torna-se cada vez mais exíguo e debilitado, tendo como consequência a má formação de leitores e a anulação do hábito de leitura.

Como afirma: Filho, A. (1987).

[...] o acesso à leitura significa ter acesso à escola e nela obter as habilidades e os conhecimentos necessários à participação no mundo da escrita, se a formação do leitor está essencialmente condicionada [...] aos objetivos que a escola tenta atingir através de seus programas e métodos determinados e selecionados conforme as condições e recursos do próprio ambiente escolar. (p.134).

Por sua vez a (Lei de diretrizes e bases) LDB: Manipulada pelos que detêm o poder tem dado margem através de um sistema avaliativo fracassado que é o de notas mínimas (média 5,0), facilitando a promoção do aluno para a série seguinte sem as devidas condições. Dessa forma, os professores por não estarem preparados para lidarem com tais problemas acabam por comprometer ainda mais a aprendizagem significativa do educando conforme: Filho, A. (1987) afirma que:

Fica mais fácil ver e sentir suas consequências na sala de aula: discriminação (poucos leem; a maioria não) falseamento dos conteúdos inseridos no livro didático, mediocridade (não questionamento dos conteúdos apresentados), submissão à autoridade do texto juiz, decodificação mecânica e não significativa das mensagens escritas, existência de currículos sequenciados para o desenvolvimento da leitura [...]. (p. 135).

Sendo assim, muitas práticas escolares com relação ao desenvolvimento da leitura nos condicionam a cairmos no fracasso no momento em que estamos lendo. Isso acontece porque não ensinam uma técnica adequada para realização de cada tipo de leitura que formos fazer. É como Santos (1993) afirmam:

[...] Nós precisamos fazer uma variedade de técnica de leitura e saber empregá-las. Precisamos ler um livro de filosofia com uma técnica diferente daquela que empregamos para ler um jornal. (...) alguns tipo do assunto nos exigirão uma velocidade baixa, uma atenção maior, uma leitura mais lenta e cuidadosa. Outros assuntos nos permitirão uma maior velocidade e descontração. (p.28).

Dessa forma, a memória frágil é um dos fatores que contribui negativamente para que o leitor se depare com o fracasso na leitura. No entanto, isso vem acontecer por não guardar na memória as informações contidas no texto em que leu. Isto obriga repetir várias vezes a leitura anterior. Santos, (1993, p. 28) afirma que:

[...] Quando acabamos de ler um livro, teremos de ser capazes de saber o que o autor disse e qual a sua intenção. Fica claro, portanto, que a memória é de suma importância no processo da leitura [...].

A falta de pré - leitura faz com que o leitor cometa o erro de começar uma leitura antes mesmo de folhear o livro que irá ler. Isso é de fundamental importância que se realize, porque conseguiremos saber se é necessário fazer a leitura desse livro.

Quando temos um vocabulário fraco e não procuramos melhorar perdemos muito tempo consultando dicionário para encontramos o significado de tais palavras que estão empregados no texto, ou muitas vezes passaram por cima delas desconhecendo-a, sem entender o real significado que cada uma está expressando.

Ainda segundo Santos, (1993):

Um dos fatores que mais contribui para lermos mal é a falta de um bom vocabulário. Quando denominamos um grande número de palavras, som fim capazes de ler com maior rapidez e compreensão. O rendimento da leitura é proporcional ao vocabulário e a cultura geral. (p.58).

A falta de interesse nos torna leitores ruins, totalmente desinteressados e descompromissados com a leitura, ou seja, não nos incentivaram em nossa infância e juventude a tomar o gosto e o prazer pela leitura, acarretando em nossa vida futuras grandes prejuízos.

Isso vem acontecer, porque nossos primeiros professores e nossos pais não deram a devida importância como deveriam dar, os mesmos possuem influência forte e decisiva com relação ao interesse que deveríamos possuir na leitura. Portanto se estimulados desde cedo principalmente durante a infância a ler bons livros, teremos avançado bastante para sentirmos prazer quando formos realizar a leitura. É como observa: Lajolo, (2008):

Num balanço geral, as críticas superam os aplausos e fundamentam-se nas mais diferentes razões: apontam que muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que alienam o professor de sua tarefa docente, que no caso dos livros de comunicação e expressão às vezes pirateia textos, que barateiam a noção de compreensão e de interpretação, e tantos outros “quês e eteceteras” que quem é freguês da matéria conhece bem. (p.63)

Ainda Lajolo, (2008). Os livros didáticos, é o único instrumento de trabalho do professor, apresenta erros de conteúdos o leitor com certeza será prejudicado em sua leitura, sofrendo assim críticas em vez de receber aplausos.

2.1. Escrita no Contexto Social.

Hoje no contexto social e educacional pode garantir que a escrita é algo tão extraordinário para os cidadãos quanto a leitura, ambas são interdependentes na formação adequada do cidadão e profissional de qualidade, assim, como os adultos. Assim, estamos tão envolvidos que nem damos conta de como vive alguém que não sabe ler e escrever, de como a criança encara essas atividades e realidade social, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo, que nos parece tão familiar e de uso fácil.

Percebe que, o ensino do português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando mesmo a si preocupar mais com as aparências da escrita do que a representação do contexto profissional e social do indivíduo.

Desse modo, é absurdo que todas as atividades de português na escola girem em torno da escrita. Até a fala que se pretende ensinar assume as formas da escrita, na escola! É comum os professores de

inglês ou português. Saberem muito pouco sobre a natureza da escrita, como funciona como deve ser usada em diferentes situações.

Sabe-se que um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Assim, espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta.

Desse modo, como vimos, a escrita tem como objetivo a leitura. A leitura tem como objetivo a fala. A fala é expressão linguística e se compõe de unidades, de tamanho variável, chamado signos e que se caracterizam em sua essência pela união de um significado e um significante.

Neste sentido, os sistemas de escritas podem ser divididos em dois grandes grupos: **o sistema de escrita** baseado nos significados (escritas ideologias) e **os sistemas de escritas** baseado no significante (escrita fonologia):

Dessa forma, os sistemas baseados nos significados são, em geral, pictóricos, ironicamente motivados pelos significados que querem transmitir, e dependem fortemente dos conhecimentos culturais em que operam. Por outro lado, esse tipo de escrita não depende de uma língua específica. Sua leitura pode ser feita em várias línguas, dependendo das habilidades linguísticas do leitor e de sua capacidade de ler o está escrito.

Portanto, outro tipo de sistema de escrita é o baseado o **significante** e depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado. Esse tipo depende crucialmente da ordem linear da escrita, que vem assinalada de uma maneira padronizada.

Neste sentido, os sistemas ideográficos em geral tiveram sua origem numa escrita pictórica, icônica, cuja formas lembravam coisas do conhecimento do escritor e do leitor. Na própria combinação de caracteres icônicos surgiu a possibilidade de escrita motivada foneticamente através desse mesmo processo, tornando a relação icônica cada vez mais fraca, e a relação fonográfica cada vez mais forte.

No entanto, todo sistema de escrita tem um compromisso direto ou indireto com os sons de uma língua, e como as línguas inexoravelmente mudam com o tempo, transformando a forma fônica das palavras, a escrita começa a ser de difícil leitura. Historicamente, muitos sistemas ideográficos foram se reformulando e acabaram incorporando muitos elementos de escrita fonográfica.

No entanto, a criança pode aprender naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive (linguagem regional ou dialeto).

Segundo Coelho, (1997): *“através de experiências científicas constatou-se que o sucesso da criança na aprendizagem da leitura e da escrita depende do seu amadurecimento fisiológico, emocional, neurológico, intelectual e social”* (p.75).

Ainda Coelho. O estabelecimento de ensino pode ser compatível a desenvolver o vocabulário verbal que o educando traz, através de vivacidade pedagógica que deve responsabilizar-se por a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, sanando as dificuldades apresentadas durante o processo ensino aprendizagem.

2.2. Fala e Escrita na Escola.

Quando se diz que a escola precisa levar em conta a fala, muitos pensam que isso significa que deve ensinar os discentes a falarem formoso, nos estilos em que se escreve. Esse exercício pode até ser feito, mas não é isso que os linguistas querem descrever.

Desse modo, se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só ai se realiza plenamente. Assim, a escrita preserva uma língua como um objeto inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala.

Neste contexto, pode-se afirma que: muito pouco se conhece da fala. E, não raramente, têm-se noções erradas a esse respeito. Desse modo, é preciso ter em mente o que pertence à escrita. Isso parece óbvio mais a prática tem mostrado que há muita confusão e má compreensão dessas duas realidades da língua.

Haja vista que, o estudo da fala em crianças parece convergir para um verdadeiro pensar e agir sobre o inesperado, a fala precede a leitura e esta a escrita. Segundo Coelho, (1997):

A fala, a leitura e a escrita não podem ser consideradas como funções autônomas e isoladas, mas sim como manifestações de um mesmo sistema, que é o sistema funcional de linguagem. A fala, a leitura e a escrita resultam da harmonia, do desenvolvimento e da integração das várias funções que servem de base ao sistema funcional da linguagem desde o início de sua organização. (p.76)

Ainda segundo o autor, o ser humano apresenta basicamente três sistemas verbais: auditiva (palavra falada), visual (palavra lida) e escrita (palavra escrita). O primeiro que ele adquiriu foi o auditivo, porque é o mais fácil de aprender e também o que exige menos maturidade psiconeurológica. O mesmo não ocorre com a palavra lida e escrita.

Ainda Coelho (1997). Afirma que a aprendizagem da fala necessita de uma palavra equivalente, antes que o vocábulo possa ser usado como semelhante. Para que uma palavra tenha significação, ela indicar com exatidão ser a imagem de uma determinada coesão de conhecimento prático adquirido ao longo da vida.

Coelho (1997). Afirma que; *“a criança com um distúrbio de linguagem interna terá dificuldade para aprender o significado das palavras e para transformar a experiência em símbolos verbais, como é o caso da criança com afasia global”* (Pp.76-77).

Dessa maneira, ao entrar para a escola, é esperado que a criança tenha vencido as etapas de compreensão e expressão da palavra falada, para que na época de sua alfabetização ela possa estar apta a desenvolver os estágios superiores da linguagem, que são, respectivamente, a compreensão da palavra impressa – a leitura – e a expressão da palavra impressa á escrita.

2.2.1. Linguagem e Fala.

Sabemos para aprender a falar, o ser humano precisa ter perfeitos órgãos sensoriais, motores e de articulação, além de um processo normal de evolução do sistema nervoso.

Para Coelho, (1997).

A compreensão da linguagem parece preceder a compreensão da fala, pois a criança comunica-se através de gestos, olhares e mímica antes de poder se expressar oralmente. Ela também compreende muitas palavras num estágio bem anterior àquele em que adquire capacidade para articulá-las. (Pp. 35-37).

É a partir desses elementos que ele desenvolve uma linguagem correta, clara e lógica, imprescindível à sua integração social.

Ainda Coelho (1997) diz que; ao compreender a ação de ver o grande valor que se atribui à linguagem fica claro estimar o conjunto de problemas que tem vivacidade por sujeito possuidor de deficiência nessa área.

Quando o modo de falar tem defeito, pode servir de lição, o fato concentra-se voluntário da mente das pessoas que ouve indiscreto, por conseguinte, na informação.

2.2.2. Processo de Aquisição da Linguagem.

Várias teorias foram desenvolvidas na perspectiva de esclarecer a situação, as quais seguem impetrados díspares, cada uma abordando o fenômeno.

Segundo o pensamento vigente nas distintas épocas. Estas teorias podem pertencer a três vertentes distintas: **a estrutural/condutista, a racionalista e a dialógica.**

O estruturalismo sustenta que a atuação lingüística ocorre a partir da aplicação das leis do exercício de causa e efeito, manifestas na repetição e no condicionamento operante. O que o autor propõe ancora-se na teoria condutista proposta por Skinner (1982), baseada em três processos interligados, ou seja:

- a) O estímulo, a resposta e o reforço. Logo, todo o trabalho desse estudioso estava fundado em uma concepção de língua como conduta, a qual poderia ser descrita por si mesma através de técnicas aplicáveis mecanicamente.

Dessa forma, o estruturalismo defende a ideia de que a aquisição da língua materna ou inglesa acontece por meio da imitação e da formação de hábitos.

Segundo Skinner (1982). A questão do estímulo e do reforço são peças-chave para que o aprendiz forme hábitos corretos de uso da língua. Isso pode ser constatado claramente no método de ensino áudio-lingual, que tem como principal característica o modelo indutivo de aquisição.

O modelo behaviorista de aquisição guiou o ensino de línguas durante muitos anos. Os métodos de base estrutural justificavam o processo de aprendizagem ancorado no estudo sistêmico da língua, priorizando unicamente a descrição dos seus componentes lingüísticos.

Mais tarde, os outros métodos que surgiram mantinham essa mesma concepção estrutural de língua – estudo dos aspectos fonológicos, sintáticos, morfológicos – porém com um diferencial: nessas novas produções, os postulados behavioristas estavam presentes como condutores das metodologias, enfocando, então, mais a oralidade em detrimento de outras habilidades lingüísticas, no sentido de fazer valer a formação de hábitos.

Segundo Abadía, (2000).

O fato de querer explicar o processo de aquisição da linguagem e como realmente se efetiva seu funcionamento, deu origem a outros estudos. Os postulados “**empiristas**” que já não estavam mais respondendo a uma série de questionamentos: o critério da aprendizagem por repetição, os processos de indução e o fato de justificar e explicar a aquisição apenas por dados observáveis eram algumas das indagações que tal proposta levantava.

Dessa forma, o lingüista, Noam Chomsky (1965) elaborou uma tese sobre a aquisição da linguagem fundamentando seu estudo em uma teoria “**inatista**” e de universais lingüísticos.

A teoria de base racionalista tornou-se conhecida através da publicação de Chomsky (1965), primeiramente em forma de artigo e, depois, como livro “*Aspects of the theory of the syntax*”, (Aspectos da Teoria de Sintaxe) no qual discutia e tentava invalidar o modelo condutista proposto por Skinner, psicólogo que defendia a ideia do condicionamento, causando, com sua proposta, uma verdadeira revolução no conceito de aquisição da linguagem dominante naquela época.

Na obra supracitada, Chomsky (1965). Afirma que “*a competência lingüística de um falante é muito mais ampla do que qualquer processo de estímulo-resposta possa explicar. Para ele, a linguagem não é uma forma de conduta, muito pelo contrário, é fruto de uma construção rica e altamente complexa*”.

Assim, Chomsky (1965). Atribui à linguagem a um caráter criativo, distanciando-se radicalmente dos conceitos estruturalistas e condutista que naquele período vigoravam Weedwood, (2002).

Para Chomsky, o ser humano nasce dotado geneticamente para aprender a linguagem e tal predisposição seria gerado pela “**Gramática Universal**”, um dispositivo interno que contém as regras de todas as línguas, o qual poderia consolidar o processo de sua aquisição.

Segundo Santos (1993), esse dispositivo é ativado pelo *input* a que o aprendiz está exposto no contexto onde vive. A partir disso, para a sua atuação, a criança seleciona as regras comuns à língua que está aprendendo e, do mesmo modo, desconsidera aquelas que não existem na língua objeto.

Isso quer dizer que, mesmo estando exposta a dados limitados de uma língua, a criança que se encontra imersa em uma comunidade linguística interioriza a gramática de sua língua em um tempo relativamente curto e desenvolve um saber bastante complexo, o que não pode ser induzido só pelos dados de sua experiência, pois ela produz sentenças nunca antes ouvidas.

Este foi o diferencial que trouxe a corrente. “**Racionalista**”: o ser humano não é um mero repetidor de sentenças, uma vez que ele também tem o poder da *criatividade*.

Em contraposição aos estudos de base estrutural, Bakhtin (1999) formula sua teoria do “*dialogismo*”, concebendo a linguagem como interação social.

Assim, a linguagem e sua aquisição são compreendidas a partir de sua natureza sócio histórica, sendo a interação entre os sujeitos o seu princípio fundador.

A teoria dialógica de Bakhtin centra-se na crítica a duas grandes correntes teóricas: uma denominada objetivismo idealista, e a outra, objetivismo abstrato.

A primeira fundamenta-se numa concepção abstrata de linguagem, a qual se apresenta como um sistema inerte, estável e depositada na mente do falante.

A segunda corrente teórica, assim como a primeira, tem como principais características a sua classificação como um sistema de formas lingüísticas passíveis de descrição, estável e homogêneo. Nesse tipo de concepção, a linguagem não está atrelada a valores ideológicos e, portanto, desvincula-se de sua natureza social.

No entendimento de Bakhtin (1999). A língua constitui-se de um fenômeno desencadeado pelas práticas sociais, sendo imprescindível para a construção dos sentidos indivíduos engajados dialogicamente, respeitando um determinado contexto histórico.

O pensamento Bakhtiniano centraliza-se na *enunciação*. (1999.):

Ela é definida como “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (p. 121).

Sendo assim, a linguagem é efetivada, pois, a partir da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, não havendo um interlocutor real, este poderá ser substituído por um

representante médio, pertencente ao mesmo contexto do outro interlocutor. Isso se justifica porque, segundo Bakhtin, não há um locutor abstrato.

É preciso considerar sempre o contexto e os envolvidos em todo o processo enunciativo, pois é nele que se constroem sentidos.

Além disto, a teoria bakhtiniano pressupõe que todo signo é ideológico e a ideologia se manifesta e se constrói através da enunciação.

Portanto, se a linguagem se constitui na enunciação, a ideologia está presente nela e é por ela veiculada.

Para Bakhtin (1999), toda palavra é carregada de um sentido ideológico, pois ela nos remete a diferentes sentidos a partir do que dizemos, lemos ou escutamos. A língua, separada de seu caráter ideológico, transforma-se em um simples sinal, o qual pode ser representado pelo sistema normativo, como concebido pelos estudos estruturalistas.

Ainda, Bakhtin (1999). Chamar atenção para um fato: investe-se no desenvolvimento de estudos baseados na descrição da língua, não como objeto de pesquisa em si mesmo, mas, decifrados os códigos, eles estariam prontos para serem reproduzidos no meio escolar, para ensiná-la.

Deste modo, diferentemente das teorias de base estrutural, na corrente dialógica o falante tem sua centralidade garantida. Língua e sujeito, nesta perspectiva, são considerados indivisíveis, pois é isto que garante a constituição do falante e, também, de sua identidade.

Portanto, vários são os teóricos que abordam o estudo do conceito de Competência Comunicativa e, considera-se que ela pode ser subdividida em tantas outras as quais interagem, possibilitando a comunicação entre os indivíduos.

Segundo Filho A. (1993) configura em seu trabalho quatro possibilidades: a lingüística; a sociocultural; a meta que viabilizam as outras; e a estratégica, que são os mecanismos de interação.

As línguas não possuem fronteiras e podem ser adquiridas, correta ou incorretamente nos mais variados contextos. As teorias tentam, então, explicar este dualismo e assim vão especializando estudos em aspectos influenciadores no aprendizado de línguas, como, por exemplo, a motivação, o filtro afetivo, as diferenças individuais dos aprendizes, entre outros.

Tomando-se por base o último aspecto citado, averigua - se ser possível obter diferentes resultados e desempenhos em determinadas tarefas, habilidades ou preferências que se relacionem com as línguas.

Todavia em ambientes formais de aprendizado, percebem-se mais claramente estas diferenças, pois há sempre um observador no desenvolvimento do processo de aprendizado: o professor. Entre as tarefas que o indivíduo se vê envolvido no aprendizado de línguas, pode-se citar as avaliações de sistema e as formativas, sendo que o principal argumento para a existência de tais avaliações no processo de ensino é proporcionar medidas diretas para resultados importantes de aprendizagem.

No Brasil, os estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas adquiriram força na década de 90 com os seguintes teóricos:

Leffa (1991), Filho A.(1993) e Barcelos (1995).

Investigou as concepções de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental (1ª série) e revelou que, mesmo antes de iniciar o estudo de uma Língua Estrangeira, eles já trazem concepções sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas. Isso leva a acreditar que devem existir outros fatores, além da experiência educacional, que influenciam os tipos de crenças e concepções dos alunos sobre a aprendizagem de línguas.

Definiu *abordagem* ou *cultura de aprender* como:(...) maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita (p. 13).

Barcelos (1995) utilizou o conceito *cultura de aprender* (A. Filho, 1993) para investigar as crenças de alunos formandos de Letras, e possibilitou uma expansão do termo previamente definido.

Ainda Barcelos, (1995). Para a referida, *acultura de aprender línguas* envolve o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. (p.40).

Esse conhecimento, compatível com a idade e o nível socioeconômico do aprendiz, é baseado em elementos como a experiência educacional anterior; leituras prévias; contato com pessoas

influentes. Ele envolve também as maneiras usuais de os aprendizes estudarem e se prepararem para o uso da língua-alvo Filho, A. (1993).

Contudo, grande parte destes estudos apenas descreve as crenças de professores e de aprendizes de línguas. Para Barcelos (2004):

Os estudos sobre crenças devem ir além da simples descrição das crenças, uma vez que é preciso uma investigação contextualizada das crenças. É necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula. (p.87).

No entanto, o modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), proposto por Filho A. (1993), leva em consideração todo o sistema de ensino a partir de dada abordagem de ensinar em uma ordem hierárquica.

Para Filho A. (1993); abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, Língua Estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. (p.17).

Como bem enfatiza o autor, a abordagem constitui-se de ideias abstratas e mobiliza-se para explicar o conjunto de elementos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Desse modo, ela é materializada em quatro dimensões essenciais. Essas dimensões compreendem os planejamentos das unidades de um curso; produção de materiais didáticos ou a seleção dos mesmos; experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos tanto dentro quanto fora da sala de aula; avaliação do rendimento dos alunos (como também a própria auto avaliação do professor e avaliação dos alunos e/ou externo do trabalho do professor).

2.2.3. Desenvolvimentos da Linguagem e Fala.

Para determinar a existência de problemas de linguagem e fala, sobretudo, nas peculiares do processo de desenvolvimento do discurso, onde está sendo desenvolvido o contexto.

Em geral, durante as cinco ou seis primeiras semanas de vida, a fala se manifesta por gritos ou choro, através do qual a criança exprime fome, sede, dor ou desconforto.

Desse modo, a partir dos dois meses começa a fase do balbucio, período em que todas as crianças se expressam do mesmo modo, qualquer que seja o seu idioma. Sendo assim, o bebê emite alguns sons, ouve e repete seus próprios gritos, num verdadeiro jogo vocal (crianças surdas não balbuciam). Esse período é importante, pois o bebê, ouvindo a si mesmo e aos outros, começa a desenvolver sua capacidade de discriminação.

Numa terceira etapa, após a criança ter aprendido a identificar e controlar alguns sons, as “palavras” aparecem. Considera-se que a criança acompanha a média geral de desenvolvimento da fala quando emprega palavras isoladas: aos 12 meses associa duas palavras, aos 24 meses usa orações curtas, ou seja, aos 2 anos.

Neste sentido, o mecanismo de emissão deve estar desenvolvido e a linguagem já se apresenta estruturada nesta faixa etária.

Segundo Coelho (1997). *“A partir dessa idade, a criança tem condições de expressar verbalmente seus desejos e de utilizar termos apropriados”*. (p.37).

Acredita que este fato não deve ser examinado com rigidez, porque a ação de proceder pode exibir traço próprio para a criança, estando ligado á fatores como circunstância de nascimento, dificuldades de disposição física, grau de faculdade de compreender, aprender ou adaptar-se facilmente, meio ambiente, escola etc.

2.2.4. Procedimentos da Capacidade Leitora.

No contexto social a leitura é uma habilidade complexa, na qual intervêm os processos: cognitivo – lingüísticos de distintos níveis, cujo inicio é um estímulo visual e cujo final deve ser a decodificação do mesmo e sua compreensão.

Refiro-me aos processos básicos e superiores da habilidade leitora. Os processos básicos da leitura são também chamados de “processos de nível inferior”. Sua finalidade é o reconhecimento e a compreensão das palavras.

Dentro destas encontram-se a decodificação e a compreensão de palavras. Os processos superiores ou de nível superior têm por finalidade a compreensão de textos, devendo-os ser considerado no ensino do português e na aprendizagem da “**Leco escrita**” uma vez que funcionam de modo interativo ou interdependente.

Sendo assim, os processos básicos, da decodificação e compreensão de palavras é particularmente importante nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura (ou leitura inicial na educação infantil) e devem ser automatizados ou bem assimilados no primeiro ciclo do ensino fundamental (até a quarta série), já que um déficit em algum deles atua como um nó impedindo o desenvolvimento dos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos – O leitor atinge a decodificação através dos processos perceptivos e léxicos. Os perceptivos referem-se á percepção visual.

A percepção visual permite a extração de informações sobre coisas, lugares eventos do mundo visível. Portanto, a percepção é um processo para aquisição de informações e conhecimentos, guardando estreita relação com a Memória de Longo Prazo (MLP) e a cognitiva. A percepção é uma das primeiras atividades que tomam parte do processo leitor e a forma mais específica da percepção visual.

Aprendemos a ler com o poder do olhar, essa operação visual se dá assim: os olhos se movimentam da esquerda para direita mediante uns saltos rápidos denominados movimentos oculares sádicos. No percurso da leitura, vamos alternando fixações e movimentos sádicos e somente podemos ler e compreender o que lemos nos períodos em que nós fixamos, em cerca de um quarto de segundo (com a faixa média sendo de cerca de 150-500 MS com uma média de 200-250 MS).

ELLIS, (1993). Afirma que:

O processo léxico – Depois da análise perceptiva, o passo seguinte é chegarmos ao significado das palavras que, no ensino da língua materna, é realmente, o que interessa aos professores, à escola e a família aos próprios alunos. Se nosso objetivo é a leitura em voz alta, então, devemos trabalhar a soletração, a entonação ou a pronúncia escoreita das palavras. (p.17)

Sendo assim, são dois os caminhos que existem para chegamos ao reconhecimento das palavras e extrairmos o significado das mesmas:

- a) a fonológica ou indireta ou chamada via indireta (V I).
- b) a rota visual ou léxica ou via direta (V D).

Nestas condições, a rota fonológica – é a que nos permite a leitura de textos, segmentando-os por força da metalinguagem, em seus componentes (parágrafos, períodos, orações, frases, sintagmas, palavras, morfemas), como também em sílabas ou em sons da fala (fonemas).

Sendo assim, a rota fonológica é a via, que atinge a consciência fonológica, através da qual pode ler todas as palavras em língua portuguesa, já que nosso idioma neolatino é alfabético e transparente, isto é, não tem palavras, a rigor, irregulares, impossíveis de serem lidas (exceto os estrangeirismos).

Podemos, enfim, resumir os objetivos da via fonológica no processo de aquisição da leitura:

Identificar as letras através da análise visual; Recuperar os sons mediante a consciência fonológica; Pronunciar os sons da fala fazendo uso do léxico auditivo; Chegar ao significado de todas as palavras no léxico interno (vocabulário).

Assim, a via fonológica é mais lenta que a via direta, já que o processo requerido é muito mais extenso até chegamos a reconhecer a palavra, no entanto, não é menos importante e, inclusive, podemos afirmar que os estágios iniciais da aprendizagem da leitura dependem da consciência fonológica.

A rota visual ou direta ou léxica - É uma rota global e muito rápida já que nos permite o reconhecimento global da palavra e sua pronúncia imediata sem necessidade de analisar os signos (significante e significado) que a compõem.

Os passos que temos na leitura de palavras através da via direta são:

Analisando globalmente a palavra escrita: análise visual; Ativar as notações léxicas;

Chegar ao significado no léxico interno (vocabulário); Recuperar a pronúncia no caso de leitura em voz alta.

O modelo de leitura através da rota direta permite explicar a facilidade que temos para reconhecer as palavras cuja imagem visual tem visto com muita frequência. Isto é, através desta rota podemos ler palavras que nos são familiares em nível de escrita. A rota direta é base para a prática do método global de leitura, também chamado construtivista.

Martins (1994) Ao leciona o segundo ciclo do Ensino Fundamental, todavia descobriu vários obstáculos no processo de ensino e aprendizagem das crianças, são dez aos para vencer estas barreiras, se fizeram necessário efetuar reflexões, preparando estudos, com relação ao avanço do processo da aprendizagem, propiciando momentos prazerosos, onde desenvolveu interesse pela Leitura e Escrita. (p.3).

Dessa forma, o professor precisa está preparados para atender de forma prazerosa as crianças, visto que o processo de aprendizagem é um momento de significância para todos envolvidos no contexto escolar. Cabe ao professor o papel de mediador nesta orientação de ensino e aquisição de aprendizagem.

3. PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem ocorre constantemente na vida do sujeito, é um processo dinâmico multidisciplinar, pelo qual o mesmo adquire conhecimento sobre fatos da vida e áreas do conhecimento que estão em evolução e transformação.

Este é um tema interessante a ciência, mas começou a ser desenvolvida e pesquisada principalmente no último século, de acordo com Ciasca (2003b), mais precisamente nas décadas entre 1950 e 1970 o tema ganhou realce no cenário científico.

O desenvolvimento da aprendizagem trouxe consigo uma série de controvérsias entre teorias e conceitos relacionados a todas as áreas que procuram “desvendar” o processo do aprender, apesar do termo aprendizagem ser familiar, existem várias definições envolvendo aspectos diversos.

Para esta pesquisa destaca-se a aprendizagem como sendo um processo evolutivo e constante, como citado por Ciasca (2003b). A autora relaciona como comportamentos principais da aprendizagem prestar atenção, compreender, aceitar, reter, transferir e agir como alguns dos componentes principais da aprendizagem. “Assim:

A informação captada é submetida a contínuo processamento e elaboração, que funciona em níveis cada vez mais complexos e profundos, desde a extração das características sensoriais, a interpretação do significado até, finalmente, a emissão da resposta. (CIASCA, 2003b, p.22).

O sujeito, no processo de aprendizagem, não é apenas um receptor, pois a interpretação do significado é feita a partir de suas experiências e impressões, que definirão sua resposta diante do que é aprendido. As aprendizagens ocorrem com influência do contexto histórico em que se está inserido, ou ainda, deixa-se influenciar pelas outras experiências já adquiridas.

Tanto na visão neurológica como em diversas correntes psicológicas, a aprendizagem, enquanto constructo teórico apresenta pontos comuns e com significados intrínsecos, que convergem para o fato de que tudo aquilo que se sabe, o homem deve aprendê-lo, ou seja, a criança nasce em um mundo com passado, em um grupo social que irá transmitir-lhes sua costumes, sua linguagem e todo o conhecimento deverão ser adquiridos fragmento por fragmento, misturados a outras experiências pessoais que se desenvolverão progressivamente, envolvendo suas relações com o mundo que a cerca (CIASCA, 2003b, p.21).

Assim, os conteúdos ensinados se misturam às experiências pessoais de cada indivíduo, em uma sala de aula, cada criança terá suas experiências, suas aprendizagens anteriores à vida escolar, que de certa forma, influenciaram na aprendizagem, principalmente no interesse em aprender o que se relaciona com suas experiências, isso faz com que cada forma de aprender mude. Mello (2004). Apresenta o pressuposto de que a abordagem histórica cultural, que o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser. Essa aprendizagem ocorre com as outras pessoas, com as experiências, com o momento histórico e a cultura em que se vive.

Segundo Martins (2013), para a psicologia histórico-cultural o homem é um ser social, seu desenvolvimento acontece por meio da atividade que o vincula a natureza. O ser, a princípio, não dispõe de propriedades que o caracterizam como ser humano. Para Saviani (2003 apud MARTINS, 2013) a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida pelo mesmo, assim, o desenvolvimento do homem se dá por meio das relações.

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo desenvolver sua inteligência - que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo - e sua personalidade - a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade (MELLO, 2004, p.136).

Somos seres passíveis de aprendizagem, mas dependemos do meio em que estamos inseridos, dos estímulos que teremos, sendo a aprendizagem influenciada por fatores sociais e culturais que nos cercam. De acordo com a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento se dá pela aprendizagem, é ela que antecede, possibilita e o impulsiona, sem situações que permitam aprendizado o desenvolvimento fica impedido, “com a concepção de ser humano da teoria histórico-cultural, vamos percebendo uma de suas teses principais: o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem” (MELLO, 2004, p.138).

Para a autora, a aprendizagem na perspectiva sócio-histórica, resulta da internalização de processos externos, antes de se tornarem internas ao indivíduo precisam ser vivenciadas, não se desenvolve espontaneamente, são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa), sendo então a ação do educador de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo.

Conforme Martins (2013, p. 27),

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação de legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas).

Ainda, segundo esse autor, para que haja aprendizagem, a intervenção do adulto, professor ou mediador, deve considerar o desenvolvimento real já alcançado pela criança e o nível de seu desenvolvimento próximo, assim a intervenção do educador provoca resultado. Para garantir a aprendizagem é preciso identificar elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança para que ela desenvolva ao máximo, aptidões, capacidades e habilidades, descobrir formas adequadas e garantir a aprendizagem. Cada ser humano, em seu tempo, aprende o que está acessível e necessário para viver em sua época/cultura, e isso muda de um grupo social para o outro de acordo com o acesso que cada pessoa tem.

De acordo com a psicologia histórico-cultural a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas passa a ser o resultado da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, em uma sociedade de classes, que reserva aos indivíduos condições desiguais de

humanização. Assim, afirma ainda que a educação escolar é um processo privilegiado, no âmbito da transmissão dos conhecimentos que opõe-se às referidas desigualdades (MARTINS, 2013).

Conforme a autora, a construção do conhecimento acontece a partir do desenvolvimento do pensamento revelando uma conquista vinda de condições que o promovam e o requeiram, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar, onde a transmissão dos conhecimentos está vinculada a determinadas formas de ação. Essas ações desenvolvimentistas têm por objetivo proporcionar à conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, ou seja, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano.

O processo de aprendizagem acontece a partir dos estímulos do meio, dos sujeitos mediadores, “o desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar,” (MARTINS, 2013, p. 275).

De acordo com Krepsk (2004), o processo de aprendizagem é permanente e tem como principal objetivo o conhecimento. O conhecimento se dá enquanto o indivíduo se relaciona no e com o mundo, nos planos biológicos e socioculturais. O aprendizado é fundamental para que se desenvolva e amadureça as funções cognitivas e conseqüentemente se integre ao seu grupo social.

Portanto, um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento eminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino aprendizagem (MARTINS, 2013, p. 288).

Neste sentido, é preciso uma aprendizagem em que haja relação entre o que está aprendendo e o contexto em que se está inserido, para que assim aconteça uma efetiva mudança e o potencial do educando seja ampliado, o que é aprendido precisa ser significativo. A motivação é um fator importante para o aprendizado, o aluno aprende mais quando motivado, desperta interesse em aprender quando os conteúdos têm um significado, a história pessoal do aluno precisa ser considerada. As experiências de aprendizagem devem partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato.

Portanto, cada indivíduo tem sua subjetividade, suas próprias características e com o processo de aprendizagem não são diferentes. Segundo Diniz (2007) o sujeito aprende atuando sobre os dados

recebidos e criando os seus significados, ou seja, cada pessoa aprende a seu modo, estilo e ritmo, o que muitas vezes não é respeitado por familiares, equipe pedagógica e as demais pessoas que convivem com o mesmo.

O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir. Ora, qual o problema que se impõem à educação escolar? Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, trata-se do ensino a que promova, de fato, o desenvolvimento. [...] Aspectos infra estrutura, salariais, domínios teórico técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente são algumas questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impuser a problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionada à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e maior problema enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública (Martins, 2013, p. 272).

O processo de aprendizagem da criança recebe um maior destaque quando ingressa na escola, o aprender no ambiente escolar diferencia-se do modo como ocorre fora dele, porém mistura-se com as experiências de até então. Para falar de aprendizagem, torna-se necessário conhecer o sistema de ensino brasileiro.

3.1. Escola e o Processo de Ensino Aprendizagem.

A educação escolar passou por mudanças junto às transformações sociais. Conforme a sociedade foi se organizando, a escola foi tornando-se importante e moldando-se às necessidades de cada época e também ao público que a frequentava.

Escola, em grego, significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola. Na Idade Média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, o “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna (SAVIANI, 2011, p. 81)

Na medida em que a sociedade antiga (escravista, medieval e/ou feudal), era dividida em uma pequena classe de proprietários e uma grande massa de não proprietários, a escola aparecia como uma modalidade de educação complementar secundária. Isto porque a educação acontecia no trabalho, a maioria não se educava através da escola, mas através do que aprendia no seu dia a dia.

Dessa forma, o aprendizado que acontecia no trabalho determinava as relações entre os homens através das quais eles construía a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. Saviani (2011) destaca então, que a maioria, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação.

Sendo assim, surge uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista, esta desloca o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria.

A classe dominante, diferente da sociedade anterior, produz continuamente, revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, em potência material, por meio da indústria (Saviani 2011).

Com essa nova fase, conhecimento intelectual se torna necessidade geral, o conhecimento sistemático, a expressão letrada, a expressão escrita, foi com a sociedade burguesa que houve a exigência de universalização da escola básica. Até o final da Idade Média a forma escolar era secundária, ou seja, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela muda. A escola passa a ter uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento.

A escola muitas vezes é a primeira instituição com a qual a criança tem contato, ela pode abrir portas para a inserção do indivíduo na sociedade e através dela a criança passa a conhecer o mundo, assim, esta se torna um instrumento de mediação da sociedade.

As instituições de ensino abrangem muito mais que um espaço físico deve ser vistas como um processo, a visão de escola precisa mudar, pois não pode continuar sendo uma linha de produção montando crianças informadas. Ela deve ser um centro de vivência e convivência a fim de construir cidadãos (Paula jr. 2008).

Saviani (2011). Discute que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida, levando essa concepção ao viés da educação, o trabalho educativo é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada aluno singular, que vem para as instituições de ensino já com sua história e cultura, assim é a humanidade, produzida histórica, cultural e coletivamente. Pensando no papel da escola básica, seria a escola uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, não se trata de qualquer tipo de saber.

Para o autor a escola está relacionada com o conhecimento científico, é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola e também a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. Para viver numa cultura letrada, para ter acesso ao saber, precisa-se aprender a ler e escrever, além de conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.

No processo de aprendizagem por meio do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o exemplo da alfabetização, “é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. (Saviani, 2011, p. 18).

No momento em que a leitura e a escrita começam a fluir com segurança, deixa-se de lado o aspecto mecânico e o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, no significado daquilo que é lido ou escrito. A aprendizagem acontece de fato, quando se adquire uma disposição permanente, quando o que foi aprendido se converte numa espécie de segunda natureza.

O currículo escolar deve estar organizado, dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços dos alfabetizados ocorram com êxito. Pois é pela mediação da escola que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado.

Nesta perspectiva Boruchovitch e Bzuneck (2004, p. 43),

[...] A escola, contexto único no desenvolvimento social de jovens, tem a função de educar para a cidadania, favorecer autonomia, o senso de pertencimento e o exercício da “arte” de lidar com as diferenças. [...] Aprender a interagir e lidar com as diferenças de colegas e professores, reciprocamente, é sinônimo de aprendizagem (mudança) e a certeza de qualidade no estabelecimento de relacionamentos ao longo do ciclo vital.

A escola passa a ter responsabilidade de proporcionar o desenvolvimento, a educação de seus alunos e influenciar na sua formação enquanto cidadão. É nesse contexto diversificado de desenvolvimento, aprendizagem que os indivíduos interagem e aprendem a lidar com as diferenças que até então não estavam presentes em seu contexto. É nesse ambiente que surgem os mais diversos conhecimentos, atividades, regras e valores intercalados por diversos conflitos, problemas e diferenças.

Segundo Rego (2003 apud Dessen, Polonia, 2007, p. 5), “É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela”. O espaço escolar envolve uma série de indivíduos com suas subjetividades e várias interações complexas. Portanto um lugar que acaba criando laços afetivos e conseqüentemente proporcionando a inserção na sociedade.

Para Oliveira (2010) complementa que a escola exerce uma função social com consciência clara de sua autonomia, das suas margens de liberdade, se mobiliza para a realização das promessas educativas, como promoção educativa de todos e de cada um, estimular, orientar e ajudar.

Assim a mesma estará promovendo o que é fundamental na sua função, a promoção integral da criança e simultaneamente, a sua preparação para o futuro profissional proporcionando o ingresso com sucesso na vida.

Assim a escola assume a responsabilidade de transmitir e construir conhecimento que está organizado culturalmente, do modo como é construído e desenvolvido esse conhecimento, causará conseqüências que vão desencadear a evolução do individuo e da sociedade. Bem como desenvolver alunos e professores para superar as dificuldades do mundo constantemente em mudança e dos conflitos interpessoais.

Conforme Dessen e Polonia (2007), para transmitir e construir conhecimento é necessário que a escola proponha conteúdos curriculares para assegurar a instrução e apreensão de conhecimentos e demonstrar preocupação com o processo ensino-aprendizagem.

Deve desenvolver atividades sistemáticas que possibilitam a apropriação da experiência acumulada, as formas de pensar, agir e interagir no mundo. Assim favorece o emprego da linguagem simbólica, a apreensão dos conteúdos acadêmicos e compreensão dos mecanismos envolvidos no funcionamento mental, fundamentais ao processo de aprendizagem. A atualização do conhecimento cultural e uma constante organização são fundamentais para o desenvolvimento do individuo.

De acordo com os autores a cultura é um fator muito relevante para a escola que está preocupada em transmitir e produzir conhecimento, portanto deve levar em conta o acúmulo de experiências que o aluno apresenta de modo que possa relacionar e apropriar as atividades de aprendizagem. Diante dessa constante mudança cultural a escola também deve adequar suas atividades constantemente.

Marques (2001 apud Dessen, Polonia 2007, p. 6) também destaca essa função da escola no século XXI [...] tem o objetivo precípua de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global.

Sob este prisma, ele aponta três objetivos que são comuns e devem ser buscados pelas escolas modernas:

- a) estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade;
- b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social;
- c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, isto implica, necessariamente, em promover atividades ligadas aos domínios: afetivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa.

Para alcançar esses objetivos a escola deve enfatizar nas tarefas desempenhadas em sala de aula que favoreçam o desenvolvimento físico e cognitivo. Essas estratégias devem ser pensadas e adaptadas às realidades distintas tanto de alunos como de professores, os recursos que têm disponíveis, considerando padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos e afetivos envolvidos nas interações.

O sistema de ensino brasileiro passou recentemente por processo de mudança aderindo o ensino com a duração de nove anos, para atender um de seus objetivos que é contribuir para a aprendizagem escolar efetiva de crianças que vivem em meios sociais e culturais “pobres de estímulos”. MEC (2004) fala que crianças de 6 anos, em geral, têm condições de aprender, porém nem todas vivem em meios sociais onde a aprendizagem da linguagem escrita é estimulada.

É necessário que a escola garanta mais tempo de aprendizado para suprir possíveis carências que afetam diretamente o desenvolvimento infantil e, portanto, o sucesso escolar destas crianças. A realidade das escolas públicas é de crianças que vivem em meios sociais pobres de estímulos, nos quais também os mediadores culturais são analfabetos ou semi-alfabetizador.

Nesse sentido, Gontijo (2013) acrescenta que:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos não pode ser vista como uma das muitas formas de educação compensatória, que têm por finalidade específica apenas antecipar o treino de habilidades cognitivas e motoras pensadas como essenciais para o processo de alfabetização. Pois seu objetivo está em “assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (MEC, 2009a, p. 5).

A ampliação foi feita com o acréscimo de um ano no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelece então, o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Esse documento produzido pelo MEC (2009a) ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento.

Essa mudança exige a criação de espaços apropriados e materiais didáticos que constituam ambiente compatível com teorias, métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento da criança, formação dos profissionais da educação (aperfeiçoamento profissional continuado), para dar conta desta nova estruturação do sistema de ensino escolar.

Embora a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração e da nova proposta pedagógica já tenha sido implantada em 2010, ainda é necessário debater sobre o tema, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: o sucesso escolar.

Os sistemas de ensino e as escolas, nos limites de sua autonomia, têm a possibilidade de proceder às adequações que melhor atendam a determinados fins e objetivos do processo educacional, tais como:

- a) promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização;
- b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;
- c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretado como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;
- d) os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir (MEC, 2009, p.13).

É necessário reforçar esses princípios, com instrumentos que acompanhem de forma contínua, com registros e reflexões permanentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, considerando a complexidade que é a aprendizagem, e o processo de alfabetização no início da vida escolar da criança, é importante considerar que a maioria das crianças necessita de mais de duzentos dias letivos para consolidar essas aprendizagens.

Assim, recorrendo ao Parecer (Conselho Nacional de Educação) CNE/CEB nº 4/2008 (apud MEC, 2009a, p.17): esse reafirma que o processo de avaliação deve considerar, de forma prioritária, que os três anos iniciais constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento. Portanto os procedimentos de avaliação devem acompanhar a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses 3 anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças.

De acordo com o documento não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização, mas um trabalho pedagógico que alcance todas as áreas do conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o ensino fundamental I, de quatro para cinco anos, para a criança ter um período mais longo nas aprendizagens próprias desta fase, incluindo a alfabetização.

Essa implantação exige tratamento político, administrativo e pedagógico nas escolas para assegurar que esse tempo mais longo de convívio escolar proporcione maiores oportunidades de aprendizagem, que essa não depende apenas do aumento de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo. Pois essas crianças precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas.

É preciso conhecer e considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos em que se encontram esses alunos. Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas pelas sociedades em que estão inseridas. Elas são sujeitos sociais, nascem no interior de um grupo social, adquirindo os valores, costumes, hábitos, as práticas sociais, essas experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas e às relações.

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto,

característicos de sua inserção no interior dessas classes (BEAUCHAMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2007, p.14).

Para conhecer a criança que está na educação pública brasileira é preciso considerar a infância em toda a sua dimensão, olhar não só para o cotidiano das escolas, mas para os outros espaços sociais em que elas estão inseridas. É na singularidade e não na padronização de comportamentos no processo de ensino aprendizagem observa-se como cada criança está se desenvolvendo.

No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo (Nascimento, 2007, p. 27).

Fatores econômicos influenciam na concepção de infância nas famílias e nas escolas, o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência que cada criança traz, unindo com o conhecimento científico e com a cultura, a aprendizagem nas relações sociais cotidianas pode ser um dos caminhos para a aprendizagem escolar.

Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implicar ver o pedagógico em sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas (Beauchamp, Pagel, Nascimento, 2007, p. 19).

Segundo os autores, a escola deve ir além de ser uma instituição que transmita conhecimentos científicos, mas promover um processo de aprendizagem que considere histórica e culturalmente o indivíduo, fazer assim com que a aprendizagem seja prazerosa.

Assim, outra questão a ser considerada, trazida por Wechsler (2011), é o preparo, muitas vezes insuficiente, de muitos alfabetizadores, em lidar com os problemas de aprendizagem dos alunos, que não ocorre por culpa deles, pois também são vítimas do sistema de ensino.

A primeira questão que se levanta é a da relação do professor com a aprendizagem do aluno e a participação dessa dupla na instituição escolar, pois é nela onde as eventuais dificuldades de aprendizagem são geralmente percebidas pela primeira vez.

Nestas últimas décadas surgiu o que muitos chamam de patologização ou medicalização dos problemas de aprendizagem. Anteriormente os professores tinham que dar conta, por si sós, da tarefa de ensinar, raramente recorrendo ao auxílio de outros profissionais (Wechsler, 2011, p. 145).

Por conta do despreparo do corpo docente em lidar com as naturais dificuldades, que muitos educando são encaminhados, pois são interpretadas como problemas graves, que exigiriam atendimento especializado. Ou então muitos não buscam orientação adequada, nem utilizam estratégias individualizadas para superar as dificuldades do aluno, como seria desejável. Segundo Wechsler (2011), o aluno é transferido a um profissional por ser diferente, por não se adaptar ao contexto escolar, com a expectativa de que não retorne a classe comum, porque não se sabe o que fazer com esse aluno.

Como em qualquer outro ambiente a escola também apresenta dois grupos de profissionais: o de educadores que se demonstram preocupados com seu desenvolvimento profissional e com seus alunos e outro grupo que está desanimado e desestimulado com a docência. Assim como já apontado por Paula Jr. (2008), a escola aparece definida por duas maneiras: a escola boa e a escola má, conforme a interpretação dos alunos e que pode interferir na aprendizagem dos alunos ou não.

Durante muito tempo, a escola se colocou isenta de qualquer responsabilidade em relação ao fracasso escolar, pois tradicionalmente associava a dificuldade de aprendizagem entre outras coisas, a alguma deficiência cerebral, relacionada a carências culturais, a privações econômicas e estruturais, ou a desnutrição. Nessa perspectiva o fracasso escolar era responsabilidade da criança que não aprende, ou de suas carências, mas, de qualquer forma, irremediável do ponto de vista educacional (Saqui 2010).

Agindo muitas vezes de forma involuntária, por não saber como lidar com a situação, a escola acaba deixando o aluno de lado, não aceitando sua subjetividade ou até mesmo não estando abertos para mudanças no seu padrão de ensino, excluindo-o do ambiente escolar por não se enquadrar em tal padrão que está estabelecido.

A esta questão Camargo (2004 apud Paula Jr., 2008 p. 86), faz a seguinte advertência,

Ao isentar-se de responsabilidades, lavando as mãos sobre o tratamento da emoção de seus alunos, repassando o problema exclusivamente para os profissionais de psicologia, a escola e seu corpo profissional viram as costas para seus alunos e praticam um profundo

ato de não-solidariedade, deixando-os entregues ao seu próprio destino que, muitas vezes, liga-se inexoravelmente à exclusão social.

Assim, não se pode permitir que os alunos que apresentam dificuldades sejam excluídos, “a escola deve buscar refletir sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se está voltado para a diversidade” (MEC/SEESP, 2008, p. 14). Deve-se estabelecer uma parceria que envolva toda a equipe escolar no processo para o enfrentamento desta demanda. A educação requer educadores comprometidos consigo com a sociedade e principalmente com seus alunos. Estes devem apresentar novas capacidades e habilidades para lidar com as mudanças exigidas pela Educação. Cabe a cada educador construir seus instrumentos pedagógicos para que cada aluno possa se apropriar /ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

De acordo com Paula Jr. (2008)

Os instrumentos devem estar baseados em três funções psíquicas primordiais: a busca procurando por alternativas diante dos problemas/desafios que vão surgindo no decorrer do processo; a atenção que deve levar a reflexão constante sobre os acontecidos e a memória que é constituída pela informação acumulada, mas deve ser transformada em conhecimento. Essas funções são fundamentais para que o indivíduo possa construir sua percepção de mundo.

Nestas condições, as dinâmicas educacionais pressupõem mudanças a iniciar pelo trabalho do educador, este passa a ser cada vez mais complexo, apresentando novos desafios a cada profissional e exigindo constantemente novas habilidades.

A dinâmica do professor não pode ser a de padronizar, tornando os alunos “iguais” no comportamento. Estes devem oferecer/criar condições para que o indivíduo consiga desenvolver suas potencialidades, buscando promover a evolução e o progresso dos alunos.

Os rituais da escola se constroem a partir de modelos do bom estudante, do ritmo adequado para a aprendizagem, do comportamento disciplinado. Porém na realidade nos deparamos com a diversidade de vidas, de modos de inserção das famílias e de seus arranjos para sobreviver, da composição das turmas, dos diferentes estágios em que os estudantes chegam e de seus modos de compreensão das matérias.

No período contemporâneo, as instituições sofrem mudanças e entram em crise, a escola não está longe destas tensões sociais. A participação da Psicologia na discussão dos conflitos e paradoxos do sistema escolar hoje é vital no momento em que se encontra a escola brasileira, pois ainda corre o risco de continuar formando gerações de excluídos, de crianças e jovens que, por não se apropriarem ativamente do conhecimento socialmente produzido, estarão expostos ao fracasso escolar. (CFP, 2013).

O processo de ensino aprendizagem avança quando se analisa a partir de condições histórico-sociais, em ações que envolva os diferentes aspectos do processo de escolarização: relações familiares, práticas institucionais e contexto social. É necessário conduzir criança e o jovem a descobrir o seu potencial de aprendizagem, auxiliar na utilização de mediadores culturais (música, teatro, desenho, dança, literatura, cinema, e tantas outras formas de expressão artísticas), que possibilitam expressões da subjetividade; destacar no aluno aquilo que ele pode desenvolver, e não se restringir àquilo que o aluno não consegue realizar, ou mesmo centrar-se somente no aluno, sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar.

Ainda no processo de ensino aprendizagem, com pais, familiares ou responsáveis, é preciso refletir sobre o papel social da escola e da família, assim como sobre as problemáticas que atravessam a vida de pais e filhos e fortalecer o papel do professor como agente principal do processo de ensino e aprendiza

3.2. Relação Professor e Ensino.

O papel do professor na educação é visto como um profissional que transfere conhecimento aos seus alunos. Porém não somente transferir conhecimento, mas dar a oportunidade ao aluno aprender, buscar suas próprias verdades, ser mediador na construção de uma sociedade mais desenvolvida, ou seja, é ele quem faz a ligação entre aluno e conhecimento e assim desenvolve no mesmo as habilidades de aprender a pensar e questionar.

O comportamento do professor pode ter grande influencia sobre o aluno, podendo este influenciar de maneira positiva ou negativa na disposição do aluno para aprender e continuar no processo de aprendizagem. Diniz (2007) ressalta que os professores inspirem seus alunos para aprender, pois o que mais motiva o aluno a aprender, continuar aprendendo e persistir é uma experiência positiva com o processo de ensino.

Na educação o professor exerce uma função de grande responsabilidade, pois é ele o indivíduo que ensina aos seus educandos o conhecimento acumulado historicamente. Conforme Freire (1979 apud Bulgraen 2010), a ação do professor é a base fundamental de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante.

De acordo com Freire (1979):

O professor é a pessoa na qual é depositada a maior responsabilidade pelo aprendizado dos alunos, portanto esse deve assumir verdadeiramente o compromisso da habilidade de ensinar. Essa é uma habilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida, é preciso renovar constantemente sua forma de atuação pedagógica para conseguir atender a demanda de seus alunos.

Conforme Saviani (2003 apud Bulgraen 2010), para a pedagogia crítico-social, é a relação social dos conteúdos entre professor e alunos que é a relação de ensino. Tem por objetivo estudar os conhecimentos acumulados historicamente, a fim de construir e aprimorar novas elaborações do conhecimento, o ponto de partida da ação pedagógica não seria a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos, mas sim a prática social comum a professor e alunos.

Portanto, há uma diferença essencial onde de um lado está o professor e de outro estão os alunos, ambos se encontram em níveis diferentes de compreensão da prática social.

Conforme o autor, professor e aluno estão em níveis diferentes de desenvolvimento psicológico e, portanto, devem ser parceiros intelectuais no desenvolvimento do processo de aprendizagem, o professor deve assumir sua responsabilidade na relação de ensino considerando as características individuais do aluno e resgatando conhecimentos históricos mais amplos para compreender as experiências e as aprendizagens da vida social.

Para Bulgraen (2010), cabe ao professor fazer a mediação do “saber elaborado” que o aluno traz acumulado ao longo da história da sociedade com suas próprias vivências, desse modo auxiliar no desenvolvimento de uma aprendizagem crítica para sua atuação na sociedade. Assim, deve focar no ensino de conhecimento do passado, para possibilitar a compreensão das situações presentes e de redefinir as ações futuras.

Portanto as ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor no processo de ensino consistem na prática social. Cabe a ele medir os conhecimentos historicamente acumulados e os da atualidade para assim possibilitar, auxiliar na compreensão e no desenvolvimento da capacidade de reelaborar o conhecimento.

Para que o docente consiga desenvolver essas habilidades e promover um ensino este deve estar ciente de que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas sim possibilitar aos alunos momentos e oportunidades de reelaborar o saber dividido. Tornando-os indivíduos ativos, críticos e pensantes. Outras discussões sobre o processo de ensino fazem uma defesa de que o afeto proporciona ao aluno uma sensação de prazer ao estudar. Segundo Cunha (2008 apud Siqueira, Neto, Florêncio, 2011 p. 3),

Em qualquer circunstância, os primeiros caminhos para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

A relação de afeto quando desenvolvido em sala de aula, alcança a atenção do aluno, provoca interesse e receptividade no mesmo em querer aprender, desse modo desperta no aluno a interação que torna participativo nas aulas. O afeto pode abater barreiras emocionais, deixar o aluno mais à vontade e causar um bem estar ao mesmo. Assim o indivíduo passa a ter relações de interação afetiva com professores e colegas, ambos trocam informações, isso faz com que ele se desenvolva intelectualmente.

Desenvolver uma prática pedagógica que alcance a aprendizagem do aluno é um grande desafio de muitos professores, que encontram dificuldades para estimular seus alunos, tornar a aprendizagem prazerosa. Por meio de uma relação afetiva é possível que o professor conheça seus alunos e suas subjetividades.

De acordo com Cunha (2008 apud Siqueira, Neto, Florêncio, 2011 afiliação número de Silva), o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado é o afeto. É por meio das emoções que o indivíduo consegue interpretar as experiências.

Desenvolver afeto nas relações do processo de ensino aprendizagem é um fator determinante na vida do indivíduo, pois se entende que o sujeito, a partir do momento que este sente que está sendo amado por quem ensina, desperta o desejo de aprender, em consequência o conhecimento adquirido eleva sua autoestima. Portanto o professor deve dar espaço para o desenvolvimento do afeto no ambiente escolar, por meio de dedicação, responsabilidade, sensibilidade, respeito, empatia e estar comprometido com o que faz. Isso gera nos alunos interesse em receber e absorver o que esta sendo transmitido pelo professor.

Segundo Moraes (2009):

A escola tradicional, a educação formal e as antigas referências educacionais já estariam defasadas.

Portanto foi necessário criar uma nova pedagogia, ou seja, um projeto educativo de outra natureza, onde não basta apenas educar, mas sim desenvolver competências num processo que não é o mesmo para todos.

Dessa forma aumentando a demanda pela educação á distância e continuada, causando pressões psicológicas e físicas em vários modos de aprendizagem.

Conforme a autora, a falta de compreensão dos pais e do governo em apoiar as necessidades e mudanças educacionais leva a marginalização do professor em sala de aula, justamente a quem o aluno depende para a transmissão e socialização de conhecimentos, mas a quem também se atribui a culpa pelo “fracasso” escolar.

Assim, a incapacidade constitutiva de compreender os desajustes sociais e educacionais é resultado das relações sociais, que atribuem a sua existência a incompetência do professor e as precárias condições das escolas.

3.2. 1. A dificuldade de Aprendizagem e suas Implicâncias.

A aprendizagem está presente no dia-a-dia das pessoas, em todas suas interações e trocas de informações, porém, é no ambiente escolar que a aprendizagem ocorre de maneira formal. A entrada na escola é para a criança uma grande ampliação nos seus conhecimentos e relações que se juntam com sua história de experiências anteriores. A criança então, passa a receber avaliações de seus professores, colegas e pais sobre suas habilidades, sucessos e insucessos escolares.

A dificuldade de aprendizagem passa a ser percebida no momento do ingresso da criança na escola, por ser um período de desenvolvimento, em que o indivíduo deve adquirir competências nas relações interpessoais, sair-se bem na escola, aprender a ler e a escrever. Assim, é vidente no contexto escolar porque dentro das normas escolares há metas e objetivos para cada etapa do aprendizado.

A dificuldade de aprendizagem é uma queixa pertinente nas escolas, em que alunos, por fatores desconhecidos pelas instituições de ensino, não conseguem aprender, ou ainda, não se alfabetiza dentro do tempo estabelecido e esperado pelo sistema de ensino.

Segundo Silva Et al. (2008):

Existe atualmente uma necessidade de explicar o que o aluno tem, ou do que ele é privado para que cheguem ao fracasso escolar, essas explicações estão atrelados aos distúrbios de aprendizagem, os problemas comportamentais e/ou transtornos emocionais.

Assim, diante da elevada taxa de fracasso escolar, que se mantém, de fato, praticamente inalterada há décadas, embora dados estatísticos pós-2011, como os do Serviço de Avaliação da Educação Básica, atrelado ao Ministério da Educação – MEC/SAEB, indiquem mudanças nesse quadro, ainda cabe discutir se esse insucesso, verificável na cotidianidade das escolas, não seria produzido nelas ou por elas mesmas.

Assim, podemos questionar se a problemática estaria mesmo no aluno ou num conjunto de ações antipedagógicas do âmbito histórico-social e se estamos lidando com dificuldades de aprendizagem ou com dificuldades de escolarização (Silva et al., 2008, p.414).

As crianças que não aprendem, segundo Silva et al. (2008), em função de comprometimentos que não são orgânicos ou emocionais, destacando que é preciso analisar ainda o motivo que transformam muitos alunos sadios em doentes, acabam sendo rotulados como comprometimento neurológico na aprendizagem são encaminhados a atendimentos inviabilizando a atenção adequada à aqueles que realmente necessitam de um atendimento especial.

É necessário estabelecer uma diferenciação entre o baixo rendimento de alunos devido a causas como ensino inadequado, baixa motivação e fatores socioeconômicos, daqueles que sofrem dificuldades de aprendizagem originadas por fatores no desenvolvimento dos processos psicológicos como a percepção, a atenção e a memória.

Neste sentido, se houvesse um trabalho que se antecipe a dificuldade de aprendizagem, que observasse o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização evitaria muitos encaminhamentos aos programas de serviços da

Educação Especial, como as salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado), que presta o atendimento educacional àqueles alunos com diagnóstico. Também ajudaria a atuação dos profissionais da educação, que poderiam planejar suas intervenções antes das dificuldades aparecerem.

“O processo de escolarização, por sua vez, promove a formação de novas estruturas mentais e auxilia no avanço qualitativo do desenvolvimento, à medida que possibilita ao aluno a aquisição e sistematização de conceitos científicos” (Silva et al., 2008, p. 417), porém não basta estar na escola, mas é necessário que tenham acesso aos conhecimentos científicos em um ensino que explore suas capacidades para que os processos internos de desenvolvimento sejam acionados.

É preciso olhar para o modo como se dá o processo de escolarização destas crianças que apresentam dificuldades para aprender, e não apenas ao modo como os problemas/dificuldades de aprendizagem se apresentam. É preciso tirar o foco de análise do indivíduo para os fatores intra-escolares, e conjunto de relações que constituem o cotidiano escolar.

As dificuldades de aprendizagem muitas vezes são vistas como problemas insolúveis, ao invés de desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem. Para que essas dificuldades no processo de aprendizagem não sejam vistas como um produto da escola, os alunos devem ser considerados em todo seu contexto, seu histórico e as situações que permeiam suas dificuldades.

É importante ressaltar que a dificuldade de aprendizagem se difere do distúrbio de aprendizagem na descrição dos fatores, pois a primeira não situa a origem da dificuldade no indivíduo, mas nas interações entre características pessoais e fatores relacionados ao núcleo familiar, à escola e ao meio social. Não existe uma causa única ou um fator exclusivo para ser investigado como algo que possa determinar as dificuldades de aprendizagem, pois muitas variáveis podem influenciar no processo de aprendizagem.

Há uma grande diferença entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem, mas apesar da diferença de conceituação, há ainda muita polêmica, e confusão entre autores no

ambiente escolar. Diante desta situação se faz necessário apresentar a distinção entre os dois termos, utilizando das ideias de diferentes autores.

Para Almeida et al. (1995) as dificuldades de aprendizagem manifestam-se em sujeitos que sofrem influências de fatores relacionados ao núcleo familiar, à escola e ao meio social no seu aprendizado. Os distúrbios referem-se a alterações ou perturbações na aquisição do conhecimento, independentes de influências.

Passeri (2003)

O distúrbio de aprendizagem se refere a comprometimentos neurológicos enquanto o termo dificuldades de aprendizagem refere-se a problemas surgidos no processo de ensino aprendizagem, independente destes serem fatores internos ou externos ao indivíduo, a dificuldade de aprendizagem envolve os termos “dificuldade escolar” e “problemas de aprendizagem”, não quer dizer que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam baixa inteligência, mas sim problemas específicos para aprender.

Para Ciasca (2003a) acrescenta que o distúrbio de aprendizagem é uma disfunção do Sistema Nervoso Central, um problema neurológico relacionado a uma falha na aquisição do processamento, ou ainda no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos em determinado momento do desenvolvimento, e ainda destaca a dislexia como o distúrbio de aprendizagem mais conhecido.

O uso indiscriminado e disseminado dos termos distúrbios, dificuldades, perturbações ou disfunções de aprendizagem nas escolas, levam a rotulações de crianças no início da vida escolar e, possivelmente, acompanha até a sua formação.

Esses rótulos não auxiliam as crianças ou tão pouco os professores, no sentido de compreender as dificuldades de aprendizagem, os fatores que influenciam, quando se observa essas dificuldades, detecta-se que as mesmas interferem de modo direto na interação da criança com o seu mundo natural e social.

Bazi (2000) afirma que a maioria dos problemas de aprendizagem, apontados pela escola, não constituem uma patologia neurológica, são dificuldades de aprendizagem decorrentes de inúmeros fatores (internos e/ou externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social. A escola ainda tem traduzido o problema educativo dos fracassos e das dificuldades escolares em termos de

doença e tratamento, e assim, saímos da época em que considerava o aluno como um culpado, mas passa a considerar patológico, continuando a não admitir suas responsabilidades.

Intervenções que desenvolvam a forma como estas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem se percebem, propiciando uma imagem positiva como pessoas capazes de aprender e de serem os agentes dessa aprendizagem, podem contribuir de maneira significativa na prevenção do fracasso escolar.

Para Santos e Marturano (1999), as dificuldades de aprendizagem são apresentadas ou só percebidas no momento de ingresso da criança no ensino formal, assim possui um conceito que abrange e inclui problemas decorrentes do sistema educacional, de características próprias do indivíduo e de influências ambientais. São vistas como uma condição de vulnerabilidade psicossocial, também se encontrados em adolescentes que apresentaram e/ou apresentam dificuldades de aprendizagem.

Dentre estes conceitos, é necessário uma investigação cuidadosa e detalhada, pois, para cada um dos conceitos, deve-se agir com procedimentos específicos de forma a não rotular, o processo ensino aprendizagem deve organizar suas metodologias e didáticas considerando a individualidade.

Quando a criança apresenta dificuldade de aprendizagem no ambiente escolar, suas dificuldades normalmente não são de origem biológica, diversos fatores devem ser observados e investigados. Como destacado anteriormente, a aprendizagem é influenciável pelo meio em que a criança está inserida, os contextos escolares e familiares estão diretamente ligados ao aprender.

3.2.2. Relações Interpessoais.

As relações interpessoais conforme Rocha (2009 apud Antoniassi Júnior; Azevedo 2012) ocorrem de maneira mais objetiva quando existe um intercâmbio mais eficiente entre as pessoas, pode ser no ambiente familiar, educacional, institucional ou profissional.

As relações interpessoais são qualquer forma de contato entre indivíduos, esses contatos surgem entre pessoas em diversas ocasiões e em diferentes ambientes, pode acontecer tanto na esfera tecnológica e educacional quanto também para as relações empresarias. Portanto as relações se desenvolvem em qualquer ambiente e com as mais diversas pessoas, estas podem se desenvolver involuntariamente.

As relações interpessoais podem desenvolver-se das formas mais distintas em cada pessoa, as relações são essenciais na construção dos cidadãos capazes de conviver em sociedade.

Conforme Almeida e Sousa (2009) as relações proporcionam a comunicação, socialização e interação. No ambiente escolar as inteligências emocionais são exploradas com objetivo de promover a educação dos indivíduos.

No ambiente escolar é essencial trabalhar essas inteligências a fim de auxiliar nos relacionamentos, melhorar a socialização através de ações que promovam a integração, comunicação e conseqüentemente a convivência das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Isso é possível através das experiências e construção do conhecimento na convivência com os demais.

As relações interpessoais são de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano, conforme Sullivan (1953 apud Boruchovitch, Bzuneck, 2004) os indivíduos têm necessidades interpessoais que demandam tipos específicos de relações. O desenvolvimento das habilidades sociais e competências interpessoais acontecem no contexto das interações. A personalidade é influenciada, modificada e reforçada pelos relacionamentos que o individuo mantém com outros.

Na escola como em qualquer outro grupo social as relações são desenvolvidas e envolvem desde diretores, professores, alunos, família e demais funcionários. Este grupo social apresenta problemas de relacionamento interpessoal, que surge dos envolvidos nessa instituição.

Para Marcelos (2009 apud Almeida; Sousa 2009) o professor deve proporcionar meios de comunicação e interação para manter um bom clima entre as pessoas que fazem parte do ambiente escolar.

Assim cabe ao professor criar e desenvolver situações que possibilitam essa boa relação entre professores, alunos e á todas as pessoas envolvidas nessa instituição. A relação harmoniosa se faz necessária para a construção de um bom trabalho e integração, a fim de melhorar as relações e a própria instituição, de forma significativa isso influenciará no processo de ensino aprendizagem.

Já os autores Boruchovitch e Bzuneck (2004) discutem a ênfase à relação interpessoal entre professores e alunos destacando que ambos podem estabelecer uma rede de apoio social e emocional entre si. Uma relação de apoio afetiva para uma criança no ambiente escolar tende a promover a

competência social e a desenvolver habilidades cognitivas e proporcionar um maior interesse pela aprendizagem.

Quando essa relação acontece de uma maneira calorosa e de comunicação aberta, possibilita afetos positivos acerca da escola, gerando maior engajamento e ocasionando maiores atividades produtivas na aprendizagem.

Conforme esses mesmos autores uma relação de conflitos entre professore e aluno pode ser um grande obstáculo para a adaptação escolar sadia. Essa relação pode comprometer o sucesso acadêmico e social de ambos, nota-se que é através dos relacionamentos que aluno se desenvolve. Quando essas relações acontecem de forma conflituosa podem causar riscos e grandes repercussões na motivação do aluno.

Além do bom relacionamento com seus professores, para a adaptação e desenvolvimento no ambiente escolar também se deve considerar o bom relacionamento entre colegas de aula e demais pessoas do contexto escolar.

Conforme Almeida (2000 apud Boruchovitch, Bzuneck, 2004, p. 212),

As interações no grupo de iguais permitem a troca de ideias, de perspectivas, de papeis e o compartilhamento de atividades comuns, enfatizando o senso de pertencimento. Esse contexto é benéfico para a negociação interpessoal, para a discussão e para a resolução de conflitos de forma saudável.

Nestas interações, os jovens aprendem a conhecer e identificar pensamentos dos seus pares reconhece e aprendem a lidar com suas próprias emoções, e a inferir acerca dos comportamentos sociais. Tais processos geram a compreensão de intenções subjacentes aos seus próprios comportamentos e os comportamentos dos outros, que são fundamentais para o desenvolvimento social. Especificamente, as interações sociais do grupo de iguais possibilitam espaço para aprendizagens sociais únicas.

As relações interpessoais apresentam influência no processo de aprendizagem dos alunos, pois por meio das relações os mesmos têm experiências que jamais seriam possíveis se não na relação com colegas que compartilham do mesmo ambiente e das mesmas vivências.

Um fator que exerce grande influência e fortalece o processo de aprendizagem é o afeto, de acordo com Almeida e Sousa (2009) o afeto é fundamental em sala de aula para a construção e desenvolvimento de diferentes habilidades, pois proporciona a convivência e oportunidade de dialogar e interagir. A manifestação do afeto e carinho, além de melhorar a qualidade das relações é uma forma de motivar os alunos.

A afetividade desenvolvida em sala de aula facilita o processo de ensino aprendizagem, o professor na sua relação com o aluno deve atuar de forma empática, assim este se sente estimulado e motivado.

As relações oportunizam segurança, afeto e aumentam a autoestima. O que acaba influenciando positivamente na aprendizagem e no desenvolvimento psicossocial das crianças.

Como salienta Boruchovitch e Bzuneck (2004), as relações de amizade representam uma função protetiva gerando sentimentos que reduzem a ansiedade. Essas relações proporcionam maior exploração do meio ambiente fazendo com que o aluno aprenda uma gama maior de conteúdos, assim desenvolvendo suas habilidades cognitivas e sociais.

Dentre as principais e mais importantes relações para o desenvolvimento da aprendizagem deve se considerar a relação professor X aluno. O tipo de intervenção, interação, movimento e até mesmo gestos que o professor executa em sala com seus alunos pode exercer forte influência no desempenho educacional dos mesmos.

Conforme Lima (2000 apud Alencar 2009):

Quando se estabelecem relações de confiança na sala de aula, o aluno se sentirá mais à vontade para expressar suas reflexões, dúvidas, descobertas, participações e assim, construir seu processo de aquisição do conhecimento. Por outro lado, a relação problemática pode gerar sentimentos de insegurança, dúvida, medo e hostilidade com relação ao professor e aos colegas, se ele não perceber cumplicidade e respeito à sua participação, iniciativa, respostas e erros.

A prática de relacionamento social desempenhada pelo professor em sala de aula, influência na trajetória que pode levar o aluno tanto ao sucesso como ao fracasso escolar. Isso depende da forma como o professor faz uso da responsabilidade de promover uma boa comunicação, criar um clima de respeito e confiança nessas relações.

Assim, o desenvolvimento interpessoal desenvolvido pelos alunos também desenvolve o processo educacional. Portanto a atuação do professor deve ser de modo que fortaleça o processo de aprendizado e colabore na construção de uma sociedade igualitária.

3.2.3. Fatores na Escola.

A criança com dificuldade de aprendizagem, geralmente, é estereotipada ou taxada de incapaz. Sendo que esse sentimento acaba sendo passado para a criança, que desenvolve sentimentos de baixa auto-estima e inferioridade, que afetam negativamente o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento nas etapas do processo de aprender.

E é assim que ela se sente, frente à sua dificuldade em corresponder às expectativas de seu professor, seus colegas e seus pais. A imposição de realizar tarefas fáceis aos olhos de alguns, mas difíceis aos seus, pode desenvolver um sentimento de pânico, de incapacidade, de inferioridade.

A importância da motivação nas atividades de ensino vem sendo reforçada por pedagogos e psicólogos. O processo de motivação parte do princípio de que existe uma necessidade (motivo) que desencadeia uma ação, O significado etimológico da palavra “motivo” foi extraído do latim “movere, motum”, e significa aquilo que faz mover, “em consequência, motivar significa provocar movimento, atividade no indivíduo” (CAMPOS, 2008, p. 108). O indivíduo motivado encontra-se disposto a despende esforços para alcançar seus objetivos.

Neste sentido, o incentivo, este último é definido como o estímulo exterior que visa despertar no indivíduo vontade ou interesse para algo. Eccheli (2008) aponta que a definição de motivação voltada para a educação pode incluir também o conceito de incentivo, sendo entendida como o processo de incentivo destinado a predispor os alunos ao aprendizado e à realização de esforços para alcançarem certos objetivos.

Conseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é um grande desafio para o professor e a escola e também um grande passo. Em situação de aprendizagem, incentivar fazendo uso de recompensas materiais sem nenhum vínculo com a valorização dos resultados obtidos através da realização da atividade é muito criticado, por outro lado, segundo Eccheli (2008) o elogio pode produzir um efeito eficaz na motivação, pois consiste em um feedback positivo a respeito do desempenho do aluno, além de ter conotação afetiva. Porém, é necessário que sejam seguidos alguns critérios na sua utilização,

O elogio deve ser apresentado ao aluno individualmente, de forma justa, simples, parcimoniosa, criativa, coerente com o desempenho, buscando salientar suas peculiaridades e promovendo informações que favorecerão a percepção de competência. Além disso, deve-se enfatizar o esforço empreendido, o capricho e a persistência nos trabalhos ou o êxito obtido em tarefas difíceis (Guimarães 2001, apud Eccheli, 2008 p. 53).

O professor como organizador do processo de ensino aprendizagem pode influenciar a motivação dos alunos informando sobre o seu desempenho nas atividades realizadas, estimulando seus sentimentos de competência e eficácia, pra que a realização da atividade produza satisfação pessoal. No processo educativo as representações sobre ensino e aprendizagem são construídas num meio tanto pelo cognitivo quanto pelo afetivo, porém a relação professor x aluno acaba muitas vezes reduzida ao processo cognitivo, deixando de lado dimensão afetiva presente nessa interação.

Considerando a sala de aula como um espaço de interações simultâneas entre professores e alunos, podemos dizer que a cada momento e em cada ação desencadeada por esses sujeitos são mobilizados conhecimentos e afetos. Esses afetos podem ser percebidos por alunos e professores como positivos ou negativos, dependendo da qualidade das relações estabelecidas em sala (OSTI, 2013, p. 56).

A afetividade da relação age como motivador no processo de aprendizagem, a representação do professor sobre seu aluno, segundo Osti (2013) funciona não só como um filtro, direcionando o docente a interpretar o que os estudantes fazem, mas também como um meio de lidar com as aprendizagens e a reagir de forma diferente ante seus progressos e dificuldades.

Ao vivenciar relações positivas os estudantes tendem a se sentir mais confortáveis e seguros. Por outro lado, quando vivenciam relações negativas, podem desenvolver atitudes de rejeição em relação à escola, acarretando assim uma desvalorização pessoal e baixo rendimento relacionado à aprendizagem cognitiva, social ou emocional. Isso nos leva a refletir o quanto as relações vinculares entre alunos e professores são importantes durante todo o processo escolar, pois tanto favorecem quanto inibem o interesse pela aprendizagem e a adaptação escolar (Osti, 2013, p.56).

O mesmo autor considera que a aprendizagem pode ocorrer de uma relação entre duas ou mais pessoas, ou entre uma pessoa e um objeto e que na aprendizagem estabelecem relações afetivas que fortalecem (ou não) vínculos, no caso da aprendizagem no âmbito escolar, estes vínculos seriam entre professores e alunos.

A afetividade é vista pelo autor como uma dimensão inseparável e indissociável da inteligência, promotora do desenvolvimento. É necessário que o educador tenha clareza da influência que os vínculos criados com seus alunos têm influência no processo de ensino aprendizagem.

É extremamente importante analisar as representações no ambiente escolar, que estímulos às relações entre alunos e professores estão favorecendo, e isto inclui também outras relações que envolvem a comunidade escolar (família x escola, alunos x alunos), as relações e práticas escolares, assim como a cultura escolar, contribuem para a construção e reprodução de estereótipos e discriminações, que levam ao fracasso escolar. A aprendizagem é um contexto social, e não individual, envolvendo todos os estímulos, motivações e relações que a cercam, é preciso atribuir significado a aprendizagem, motivar-se, para que ela ocorra de forma efetiva.

3.2.4. Fatores na Família.

A família é o primeiro meio social em que o indivíduo está inserido e uma unidade essencial na vida de cada um, conhecer a maneira como cada pessoa influencia de forma positiva ou negativa, pode auxiliar no desenvolvimento acadêmico da criança. Assim o ambiente familiar é de fundamental importância para preparar a criança para a aprendizagem formal.

A família também é responsável juntamente com outras instituições por assegurar o bem estar e proteção dos seus membros. É através dela que cada um conhece os valores, crenças e significados da sociedade. Ela exerce um impacto significativo e muito influente no comportamento das crianças, é nesse ambiente que aprendem as mais diversas formas de existir, de percepção de mundo e a construir suas relações sociais.

Segundo Perrenoud (2001 apud Oliveira 2010), a família é um grupo onde o aluno vive e no qual está pelo menos um adulto responsável pela sua educação e pela sua escolaridade, este adulto pode exercer grande influência no processo de aprendizagem.

A família é quem exerce as primeiras mediações da criança entre indivíduo e cultura, ela proporciona a dinâmica das relações afetivas, sociais e cognitivas. “Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (Polonia, 2007 p. 12).

Por meio das experiências, vivências familiares que se formam os significados e particularidades de cada um. Essas experiências geram a estruturação das relações sociais como um fator predominante para o desenvolvimento da pessoa.

O modo como se estabelecem as relações interpessoais no ambiente familiar é que irão influenciar a maneira como essas crianças vão lidar nas demais relações na sociedade, principalmente na escola. Esses laços afetivos desenvolvidos na família servem como apoio psicológico e social para enfrentar o estresse provocado nas relações diárias, como exemplo pode-se citar o processo de aprendizagem.

A família pode estar por trás do sucesso escolar do aluno como pode ser responsável pelo fracasso escolar. O sucesso depende diretamente do apoio oferecido pela família, como uma forma de compensar as dificuldades individuais de cada um que a escola muitas vezes não dá conta de suprir. Assim, a família tem grande participação na elaboração conhecimento e condução do sucesso ou do fracasso escolar, cabe aos pais um papel específico no desenvolvimento de seus filhos.

De acordo com Gokhale (1980 apud Lopes, Vival, 2007):

[...] A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é e será a influencia mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

A criança que esta inserida num ambiente familiar estimulador e encorajador conforme Diniz (2007)

Apresenta maior facilidade em se adaptar e mais disposição para aprender. A criança que recebe incentivos carinhosos durante a vida apresenta atitudes positivas no processo de aprendizagem e também sobre si mesma. Já as crianças que são privadas dos estímulos nos anos iniciais da sua vida enfrentam vários obstáculos desanimadores. Estas terão maiores dificuldades em adquirir habilidades cognitivas básicas, habilidades sociais e na comunicação.

Esta autora ainda salienta que o ambiente familiar pode prejudicar a capacidade da criança para aprender. A desnutrição alimentar, sono insuficiente são fatores que contribuem para falta de concentração e absorção de informações. A falta hábitos que estimulem o raciocínio e habilidades que

envolvam a aquisição da leitura também são fatores que se não presentes no âmbito familiar prejudicam o processo de aprendizagem.

Muitos pais pensam que o processo de aprendizagem só inicia após o ingresso da criança na escola, principalmente a alfabetização.

De acordo com Paula Jr. (2008) os alicerces para a aprendizagem escolar são formados no convívio familiar nos anos anteriores ao ingresso da educação formal. Não há uma mudança repentina no desenvolvimento, a escola dá continuidade a esse processo que já iniciou em anos anteriores. Embora se torne mais formal.

A educação acontece inicialmente em casa e os pais são os principais interlocutores deste processo, em seguida passa para a escola onde os professores atuam como colaboradores para o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança. Porém mesmo após a inserção dessas crianças no ambiente escolar é necessário que família continue acompanhando e motivando seus filhos ao ensino.

Para Barbieri e Schimidt (2008 apud Paula Jr., 2008, p. 164),

[...] reforçado aos pais a importância da motivação para a criança que ela possua uma autoimagem bem estabelecida e positiva, pois lidar com o processo de alfabetização é lidar constantemente com a frustração, com o cansaço mental e físico, que pode fazer com que a criança por motivos afetivos, de baixo autoestima, de ambiente pouco motivacional, não consiga prosseguir nesta aprendizagem importantíssima para seu desenvolvimento ideal.

Portanto, a família deve estar preparada para lidar com essas situações e oferecer condições necessárias para que possam contribuir juntamente com a escola no processo de aprendizagem de seus filhos. Porém, muitas famílias podem não ter essas condições de oferecer aos filhos o que a escola exige.

Nesse âmbito a tarefa familiar pode ficar muito prejudicada por condições financeiras, conforme McLoyd (1998 apud Szymanski 2004), os efeitos da pobreza são mediados pela diferença nos níveis de aprendizagem, de estimulação e da linguagem que o indivíduo recebe na família. Isso acaba prejudicando o processo de aprendizagem por que os pais já apresentam baixos níveis de educação, há pouca interação verbal, baixa expectativa de escolaridade por parte dos pais e dificuldades afetivas nas relações.

As condições financeiras da família podem causar sérios problemas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pelo fato dos pais terem níveis baixos de educação, porém isso não é um fator determinante, desta forma não significa que todos os alunos de famílias com condições financeiras baixas devem ser um fracasso na escola.

Conforme Alves- Pinto (2008 apud Oliveira 2010, p. 25) “mais importante do que o que os pais têm em termos do diploma, é o que são e o que fazem na interação com os filhos”.

Isso indica que as práticas educativas carregam valores, que influenciam no desenvolvimento dos alunos e podem favorecer ou prejudicar sua inserção na sociedade. Portanto as questões financeiras podem interferir de forma significativa na vida do aluno.

Carvalho (2000 apud Szymanski 2004) destaca que a responsabilidade não é colocada sob os pais pelo aproveitamento escolar que o aluno o tem. Assim consideram-se as diferenças entre o ambiente educativo e conscientizar as famílias de baixa renda das condições que são esperadas pela escola, aliam suas contribuições na educação formal, respeitar suas opções educacionais, podendo trazer o desenvolvimento dessas crianças e apresentar possibilidades de uma prática educativa dialógica.

3.2.5. Psicologia Educacional.

A Psicologia Educacional é considerada uma subárea da psicologia, conforme a Associação de Psicologia Escolar (ABRAPEE) (1991 apud Joly 2000, p.2): entende por psicólogos escolares e educacionais aqueles profissionais, que devido a sua preparação universitária em Psicologia e experiências subsequentes nas áreas escolar e/ou educacional, trabalham para melhorar o processo ensino-aprendizagem no seu aspecto global (cognitivo, emocional, social e motor) através de serviços oferecidos a indivíduos, grupos, famílias e organizações.

Desse modo, a psicologia educacional está a serviço dos alunos e todas as demais pessoas que estão envolvidas ou que podem influenciar no desenvolvimento e no processo de ensino aprendizagem.

Conforme Resolução do CFP Nº 02/01 (CFP, 2007) que regulamenta a profissão do psicólogo, atribui ao psicólogo educacional no âmbito administrativo, o profissional de psicologia deve contribuir na análise e intervenção no clima educacional, buscar melhorar o funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais.

Deve participar de programas de orientação profissional com intuito de contribuir no processo de escolha da profissão e em questões que se referem à adaptação do indivíduo ao trabalho. Analisar as características da pessoa com necessidades especiais para orientar a aplicação de programas especiais de ensino. Seu trabalho é desenvolvido em equipe interdisciplinar, integra seus conhecimentos aos demais profissionais da educação. Para exercer essa função de psicólogo educacional deve realizar tarefas de acordo com Resolução Nº 02/01/2001.

a) Aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser;

b) Analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais;

c) Prestar serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, como profissional autônomo, orientando programas de apoio administrativo e educacional; e) desenvolver programas visando a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas;

f) Implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano;

g) Validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais;

h) Pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico.

De acordo com (CRP SP, 2007), o psicólogo com especialização em educação atua no âmbito formal através de pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva nos mais variados segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino- aprendizagem.

Nessas ações considera as características do corpo docente e discente, do currículo, das normas da instituição, do material didático e todos os elementos desse sistema. Juntamente com toda equipe colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, projetos pedagógicos, políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais.

Witter(1977) e Maluf (1994 apud Joly 2000) destacam as possibilidades de atuação do psicólogo educacional: Especialista Educacional: utiliza conhecimentos psicológicos na escola, relacionados ao processo de ensino aprendizagem, as relações interpessoais, a integração familiar e da comunidade para dentro da escola, o desenvolvimento humano, gerir conflitos sociais na ambiente escolar, e contribuir no planejamento curricular do sistema educacional; Assessor e Consultor: presta serviços diretos e indiretos aos professores e orienta programas educacionais.

Portanto, avaliador: avalia o processo de ensino aprendizagem com uso de testes psicológicos, bem como, auxilia no replanejamento e reformulação do plano escolar, avalia a eficiência dos programas de educação e orienta a equipe escolar;

Ergonomista: faz estudo e análise do processo de ensino e aprendizagem bem como das relações homem com ambiente, material, físico e desenvolve programas voltados aos cuidados das atividades acadêmicas e de qualidade de vida; modificador de comportamento: desenvolve programas com objetivo de mudar hábitos do ambiente escolar, comportamentos desenvolvem habilidades necessárias para que o aluno adquira conhecimento.

Dentre estas várias formas de atuação, a psicologia tem grande contribuição para a educação. Dentro das escolas o psicólogo pode atuar em políticas públicas; atuar no desenvolvimento da estrutura curricular; orientar e oferecer formação continuada aos professores, campanhas/projetos de prevenção envolvendo desde alunos, professores; família e toda equipe técnica da instituição.

A Psicologia Educacional almeja práticas que enfrente os processos de medicalização e patologização da vida de educadores e estudantes; por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. E traga para o interior da prática psicológica questões como, a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia Educacional.

Cassins (2007) destaca que a Psicologia tem como referência conhecimentos científica sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, que ajudam a compreender a aprendizagem, e direcionar a comunidade escolar na busca de alternativas e aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem, desenvolver técnicas inclusivas para alunos com dificuldades de aprendizagem, investigando os fatores influenciam no não aprender.

4. CONTEXTO DO ESPORTE NO BRASIL

4.1. Historicidade da Educação Física.

Historicamente o processo de construção das teorias pedagógicas da educação física vem ocorrendo no Brasil desde sua inclusão como matéria na escola em 1851, segundo Darido (2003) e Bracht (1999), essas diversas modificações porque tem passado a Educação Física estão relacionadas com as necessidades sociais, políticas e econômicas de cada época, influenciada por diferentes áreas do conhecimento, adquirindo novos significados e ensinamentos que foram fundamentando a construção das teorias pedagógicas da área. Deste modo, a busca na área da Educação Física por uma estratégia metodológica que possa dar conta das novas necessidades educacionais é uma constante (Oliveira, 1997).

O início da Educação Física Escolar brasileira foi influenciado diretamente pela instituição Militar e pela Medicina (Darido, 2003; Bracht 1999, Soares 1994; Coletivo de Autores, 1992), que deram os primeiros direcionamentos e suporte para a inserção da Educação Física nas escolas valorizando o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício com o objetivo de formar homens fortes e saudáveis, visando à formação de indivíduos prontos para defender a pátria.

A partir do final da década de 70, começaram a surgir novos movimentos na Educação Física escolar brasileira que deram início a diversas abordagens, que tem em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista até então dominante na área (Darido, 2003).

Com a abertura de cursos na área de humanas, principalmente em educação, novas tendências ou correntes de ensino da Educação Física, cujos debates evidenciavam severas críticas ao modelo vigente até então, passaram a subsidiar as teorizações dessa disciplina escolar.

Para Azevedo e Shigunov (2000) as abordagens Pedagógicas da Educação Física são definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prático com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos específicos da Educação Física.

Oliveira (1997) Identificou-se diferentes propostas, métodos ou abordagens indicados para a o ensino da educação física nas escolas entre elas aptidão física, construtivista-interacional, crítica-superadora, crítico-emancipatória, cultura Plural, desenvolvimentista, ensino aberto entre outras. Estas Concepções surgiram para inovar e facilitar o caminho dos professores dando-lhes uma visão holística e diferenciada da Educação Física.

Darido (2003) menciona que apesar de suas divergências, todas essas abordagens têm surgem como oposição à vertente tecnicista, esportivista e biologista até então predominantes na Educação Física Escolar.

Contudo, apesar da existência de um amplo referencial teórico na área que aponta vários métodos e abordagens de ensino para a Educação Física Escolar, os professores ainda apresentam muita dificuldade em organizar e sistematizar os conteúdos, se preocupando em quando trabalhar e com que trabalhar em cada uma das séries, conforme cita Oliveira (2004).

Este autor afirma ainda que é preciso entender as limitações tanto pessoais quanto estruturais dos avanços, minimizando choques e retrocessos pedagógicos traumáticos para os que participam do processo educativo.

Na visão de Bracht (1999) as propostas pedagógicas em deparam-se com vários desafios como: os relativos à sua implementação, como fazer com que seja incorporadas pela prática pedagógica nas escolas, às suas bases epistemológicas e ainda conquistar sua legitimidade no campo pedagógico. Desafios estes que não são simples de serem superados, haja vista que acompanham desde sua inserção no campo escolar.

Em outro estudo Grespan (2002) também relata que uma questão que vem incomodando o professores de educação Física é como trabalhar todo conteúdo levando em conta uma Educação Física engajada com a formação integral do aluno considerando-o um ser único e social.

Estruturar um programa de Educação Física ou de outra disciplina e selecionar os conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que, quando se aponta o conhecimento e os métodos para sua assimilação, se evidencia a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver nos alunos. (Coletivo de Autores, 1992, p. 61).

Para Kunz (2001) não basta selecionar os conteúdos e os meios de ensino, a metodologia deve determinar as tomadas de decisões, conforme as concepções de ensino, aluno, Educação Física, esporte, educação, etc., de cada professor.

4.2. Educação Física e as Abordagens Metodológicas.

A Educação Física Escolar é uma área de intensos debates e transformações desde a sua inclusão na escola, e conseqüentemente, de constante surgimento de novas e diversas propostas teóricas para o ensino desta disciplina.

Bracht (1999). Nas últimas três décadas, vários autores citam e descrevem as principais propostas e abordagens pedagógicas para o ensino da Educação Física no ambiente escolar entre eles estão (Darido, 2003; Bracht, 1999).

No intuito de superar a concepção tradicional da Ed. Física ate então vinculada aos aspectos biológicos e ao esporte deu-se inicio a várias abordagens pedagógicas. Assim, o paradigma da aptidão física e esportiva presente na área começou a serem questionados e novos olhares e metodologias foram apresentadas. Neste momento, surgem várias abordagens pedagógicas.

Teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola e considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brincar. Deve-se, deste modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (Darido, 2003 p. 7).

Diante disso, a abordagem é a psicomotora que ensinou além de habilidades motoras voltadas exclusivamente ao esporte é possível e necessário que para o pleno desenvolvimento das crianças deva existir a interação entre os aspectos psicológicos, afetivos e motores.

Segundo Le Boulch (1988) “Menosprezar a influência de um bom desenvolvimento psicomotor, seria limitar a importância da educação do corpo e recair numa atitude intelectualista” (p. 26).

Por sua vez, a abordagem desenvolvimentista apresentou instrumentos para compreendermos o desenvolvimento motor dos alunos e a utilização das habilidades motoras para diversas atividades além do esporte.

Ao se partir do ponto de vista de que o movimento é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física, o propósito de uma atuação mais significativa e objetiva sobre o movimento pode levar a Educação Física a estabelecer, como objetivo básico, o que se costuma denominar aprendizagem do movimento. Na verdade, o reconhecimento do

significado de que, ao longo de sua vida, o ser humano apresenta uma série de mudanças na sua capacidade de se mover, e que tais mudanças são de natureza progressiva, organizada e interdependente, resultando em uma sequência de desenvolvimento, traz elementos para a justificativa de uma aprendizagem do movimento (Tani, et al, 1988, p. 64)

No entanto, outra abordagem muito divulgada na área é a relacionada à saúde. Esta abordagem “revitaliza a ideia de que a principal tarefa da EF é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde”. (Bracht, 1999, p 79).

Além disso, as abordagens denominadas de críticas, progressistas ou transformadoras forneceram os argumentos para entendermos de forma mais clara e consciente a Educação Física inserida na sociedade, seus aspectos políticos, culturais e históricos, ou seja, deixou de ser entendida apenas como a “prática pela prática”. As abordagens críticas mais divulgadas são a crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

A educação Física é compreendida como cultura corporal na qual estão inseridos além dos aspectos motores, os cognitivos, sociais, culturais e históricos. Segundo Coletivo de Autores (1992). A materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola. (p.26).

A abordagem das aulas abertas à experiência tem por objetivo o sujeito crítico e autônomo. Segundo Bracht “essa proposta indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas” (Bracht, 1999 p.80).

Na abordagem cultural apresentada por Daólio “...o ponto de partida da Educação Física é o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, e não existe técnica melhor ou mais correta”(Daolio apud Darido, 2003).

Segundo Daolio

Atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a Educação Física fazem parte delas, ou seja, elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser

pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social (Daolio, 1995 p. 42).

Apesar das diferentes concepções e ausência de um consenso sobre as abordagens é evidente a evolução e possibilidades de superação de uma Educação Física que valoriza apenas os mais habilidosos, que busque apenas a preparação física e a busca da vitória a qualquer preço.

Portanto, a área da Educação Física Escolar possui instrumentos pedagógicos suficientes para superar uma prática marcada pela estagnação e falta de reflexão. É evidente que precisamos evoluir sempre, porém não podemos esperar algum milagre para que a situação se altere para melhor. E esse aperfeiçoamento depende, entre outros fatores, de um maior incentivo para a pesquisa e para uma prática que valorize a reflexão.

4.2.1. Educação Física e a Prática Pedagógica.

A ambição de eleger a prática pedagógica como objeto da Educação Física exige a ampliação da resposta pedagógica ensaiada para além dos muros escolares. Ao buscar conceber a Educação Física como prática pedagógica no âmbito da cultura corporal de movimento, e não a percebendo como restrita à escola.

Betti (2003) a define como área de conhecimento e “intervenção profissional-pedagógica, que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos”. (p.150).

Por cultura corporal de movimento entende-se aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente produzindo, nos planos materiais e simbólicos, mediante o exercício da motricidade humana.

A motricidade humana é entendida, a partir de Sérgio (1987), como capacidade de movimento do ser humano para a transcendência, e como agente e criadora de cultura. O conceito de qualidade ali incluído é valorativo, quer dizer, exige a opção por valores, entendidos estes como possibilidades de escolha (Abbagnano, 2000).

Para quem uma educação crítica no âmbito da Educação Física, teria igual preocupação com a educação estética e com a educação da sensibilidade, o que significa dizer: incorporação, não por via do discurso e, sim, por via das práticas corporais de normas e

valores que orientam gostos, preferências, que, junto com o entendimento racional, determinam a relação dos indivíduos com o mundo (p.54).

Portanto, pode-se também adjetivar de pedagógica a intervenção que a Educação Física leva a cabo como profissão, mesmo fora da escola.

Na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o saber movimentar-se, o sentir movimentar-se e o saber sobre. Esse movimentar-se, constituindo o que BETTI (1994) denominou saber orgânico. Tal deveria ser também tarefa profissional-pedagógica da Educação Física em outros espaços sociais: auxiliar o sujeito no processo de mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência (por intermédio da linguagem) levando o sujeito à autonomia crítica no âmbito da cultura corporal de movimento.

Então, pode-se definir a prática pedagógica. Como aquela dinâmica comunicativa, repleta de intencionalidades e valores, na qual interage o professor/ profissional, o aluno/cliente/atleta, e as possibilidades da cultura corporal de movimento, por intermédio de várias linguagens (corporal, verbal, etc.).

Portanto, mesmo na argumentação de Bracht (1999), nada há que restrinja, no âmbito da Educação Física, a pesquisa científica no sentido lato do termo. Os conhecimentos das disciplinas científicas continuariam a alimentar a reflexão e prática pedagógicas; a articulação do prescritivo com o normativo e do saber conceitual com o saber prático exige que no debruçemos sobre a própria prática pedagógica como objeto ou campo de pesquisa.

Seria necessário, contudo, cuidado para não colonizar cientificamente a prática pedagógica, desrespeitando sua lógica tácita em nome de uma racionalidade hoje posta em questão, e atentando para a diferença metodológica e epistemológica entre ciências naturais e ciências humanas e sociais, assim como para a relativização da importância do conhecimento científico apontada pelos debates recentes no plano da ciência e da epistemologia que afetam as bases e princípios do pensamento científico moderno.

Em qualquer caso, a menos que se concorde integralmente com Lovisolo (1996), para quem a Educação Física como área de intervenção prescinde da ciência, parece que a Educação Física necessita mesmo de um princípio integrador que oriente os seus esforços de pesquisa.

Bracht vê na prática pedagógica tal princípio. Tal é próximo do que já havia concluído Betti (1996). Contudo, é preciso considerar a possibilidade de que esta resposta pedagógica. Possa alcançar também outros espaços sociais dedicados à exercitação sistemática e profissionalmente orientada da motricidade humana (academias, clubes, etc).

Então, retornamos à proposição de Betti (1996), para quem que as problemáticas de pesquisa em Educação Física devem ser procuradas na prática social, e enviadas às ciências e à filosofia, para que lá retornem com respostas ou novos problemas, mas que de qualquer modo nos farão ver a prática com novos olhos. Por isso, a Educação Física caracterizar-se-ia como área de pesquisa aplicada, casos e aceite a distinção pesquisa básica e aplicada.

Contudo, a ideia que a ciência trará soluções definitivas para a prática pedagógica é ideologia positivista já suficientemente criticada, embora continue a vigorar em certa medida nas práticas científicas da Educação Física.

Vamos supor, retomando os exemplos mencionados anteriormente, que não se comprove que atividade física é boa para a saúde. Hipótese que, aliás, vários estudos epidemiológicos têm rejeitado total ou parcialmente, ou que a prática de atividades físicas não torna as crianças menos agressivas e mais disciplinadas.

Pode-se pensar em mudanças nas estratégias e conteúdos das práticas profissionais e pedagógicas, buscando preservar a valoração que foi efetuada inicialmente (quer dizer, a articulação entre meios e fins), até a confrontação com o paradigma hegemônico vigente sobre saúde, ou com os pressupostos filosóficos e pedagógicos que fundamentam o esporte como meio de educação. Não vejo aí como se possa separar a prática da teoria, ou a Intervenção da explicação, como insinua (Lovisolo, 1996 p. 90).

4.2.2. Relação Teoria e Prática.

Em todas as áreas de conhecimento existem problemas na relação entre teorias e prática. Este problema ocorre devido ao fato de cada área apresentar as suas diferenças no fator social (Candau, 1994).

Não podemos construir uma proposta curricular sem ao menos levar em conta todos os aspectos, políticos, econômicos, sociais e culturais, que envolvem as mais variadas gerações. Isto implica fatores internos, que envolvem condições de trabalho na área relacionada, e fatores externos, que são de âmbito político educacional.

Primeiramente, a disciplina Educação Física surgiu associado a criação de instituições escolares. Estas tinham como objetivo, isolar cada vez mais o indivíduo da formação intelectual, mental e física e adestrá-las a um padrão submisso e de automatização (Ariés, 1981).

Atualmente a questão do corpo sempre esteve presente na Educação Física, ocorrendo a mudança de pensamento sobre este corpo e como o mesmo pode ser utilizado como um "todo", mente e ação. Tendo em vista uma preocupação com a formação intelectual.

Soares (1994). A educação Física, como disciplina curricular preocupa-se com a prática social com tratos pedagógicos e ideológicos.

No Brasil, a Educação Física, encontrou respaldo geral na reformas educacionais como disciplina curricular, que pertence ao meio escolar e que trata das questões pedagógicas.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases, de nº (9394 de 20/12/96), determina a esta disciplina que seja integrada no plano político pedagógico de cada escola, reafirmando sua obrigatoriedade na grade curricular do ensino fundamental.

Atualmente, as instituições escolares vêm adotando como modelo de orientação para professores os Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual trata da Educação Física.

(...) rompe com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já tem aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Neste sentido, busca garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico de cidadania.

A realidade atual demonstra que algumas escolas públicas não oferecem a esta disciplina, seja pela falta de professores, ou até mesmo pelo desconhecimento do papel da escola, do professor e dos conteúdos abordados e objetivos educacionais a serem alcançados por esta área. Atualmente, três aspectos são fundamentais para discussão e reflexão da prática pedagógica do professor do ensino fundamental, na qual se refere à prática de atividades físicas (PCN, 1998):

1) Princípio da Inclusão - afirma que a escolha de conteúdos, objetivos, metodologia e critérios para a avaliação, deverão priorizar a inclusão do indivíduo/ aluno na cultura corporal do movimento, rompendo com a tradição historicamente construída, na qual valorizava-se a seletividade por meio de aptidões físicas e seu desempenho.

2) Princípio da Diversidade- Priorizar a ampliação das relações corporais com o cotidiano do aluno, contribuindo com o desenvolvimento sócio-cultural, afetivo, cognitivo e psicomotor desse educando.

3) Categoria de conteúdos que se apresentam segundo as categorias: Conceptual e Procedimental - ligadas ao fazer, permitem a auto-copreensão corporal; Atitudinal - abre espaço real de expressão dos sentimentos e valores, por meio da vivência de atividades físicas.

Antes de determinar qual seja o conteúdo abordado, objetivo a serem atingidos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem a serem aplicados, considera-se essencial determinar para quem e como se efetivarão tais procedimentos.

Deve-se considera o aluno como um ser integral que se apropria do processo de construção de conhecimentos corporais, para utilização autônoma do seu potencial.

Deverá ser encarada como um fator integrante e facilitado do processo de construção de conhecimento. Quanto mais estímulos sofrer, quanto mais oportunidade o educando tiver de experimentar vivências corporais, mais automática será sua execução. Entretanto o papel do professor se dá exatamente na criação de circunstâncias cuja execução automática do movimento seja insuficiente, promovendo desafios que permitam a superação de limitações individuais e coletivas do educando, bem como a integração social como fator altamente significativo e interesse pela atividade.

A maioria dos professores de Educação Física, não tem ainda, o hábito de planejamento, utilizando-se muito mais sua própria experiência do que da pesquisa como meio de atualização constante. Não possuem o hábito de pesquisar e não trabalham numa perspectiva de construção e reconstrução do conhecimento. Não possuem clareza da orientação teórica que permeia a sua prática e o entendimento de teoria é o que esta nos livros e a prática é a aplicação desta teoria. Portanto, não tem compreensão de relação através da relação dialética entre teoria e a prática.

4.2.3.Prática Pedagógica da Educação Física Escolar.

Sabe-se que a Educação Física de modo geral é de suma importância para a melhor qualidade de vida das pessoas, essa prática deve ser iniciada na família e estimulada e concretizada nas escolas principalmente nos anos iniciais.

Neste sentido, a Educação Física Escolar é uma área de intensos debates e transformações desde a sua inclusão na escola, e conseqüentemente, de constante surgimento de novas e diversas propostas teóricas para o ensino desta disciplina. Bracht (1999), já apontava que o quadro das propostas pedagógicas em Educação Física apresenta-se bastante diversificado, embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças no contexto educacional brasileiro.

Haja vista, que a Educação Física Escolar atravessa uma fase de mutação, caracterizada pelo amadurecimento na postura de seus professores, que buscam hoje não apenas ministrar suas aulas com práticas simplórias sem um contexto pedagógico claro, mas preocupam-se com a aplicação de metodologias que estejam fundamentadas nas diferentes tendências pedagógicas da Educação Física.

Neste sentido, a prática da Educação Física Escolar, enquanto prática pedagógica está respaldada na necessidade humana em tematizar as formas de expressão corporal buscando a disseminação da cultura de um povo. Entretanto, não basta apenas concentrar os esforços na fundamentação teórica das aulas, é necessário buscar formas de conduzir as atividades para torná-las atrativas aos alunos, fazendo com que eles se envolvam e participem ativamente das práticas e vivências propostas pelo professor.

Assim, atualmente, o ambiente na maioria das escolas e na sala de aulas se transformou em verdadeiros treinamentos desportivos que somente visam colocar os alunos como máquinas de alto rendimento para apenas obter os melhores resultados em competições internas e externas entre escolas do município. Na figura abaixo observa atividades esportiva nas aulas da disciplina de Educação Física.

Fotografia 02: Atividades desportivas com alunos “Educação Física”



Fonte: Centro Esportivo e Desportos (2017).

Dessa forma, a obtenção desses resultados pode transferir para o aluno uma responsabilidade não ideal para sua idade a fim de satisfazer apenas seu professor. Deixando de lado o verdadeiro significado do ensino.

Para tanto, o educador deve levar aos seus alunos atividades esportiva orientada por profissionais capacitados, que permitam uma movimentação acompanhada e variada e não apenas exploradora do corpo e do próprio ambiente em que estão situados. Sempre adequados ao grau de desenvolvimento em cada etapa da vida escolar e faixa etária dando-lhes plena liberdade e espontaneidade de movimentos como saltar, correr, girar, arremessar, praticas modalidades esportivas diversas como: voleyball e futsal etc. Permitindo assim, vários benefícios como desinibição para participação das aulas, descarga de agressividade, manutenção da saúde e até corrigindo equívocos de atitude (Barros,1972).

Desta forma levanta-se o seguinte questionamento, será que a Educação Física presente nas escolas corresponde aquilo que ela propõe? E as atividades propostas pelo professor é realmente o que necessitam os alunos?

Neste contexto, entre outros inúmeros questionamentos, vimos à necessidade de abordar o assunto em questão “a pratica pedagógica da educação física escolar possibilidades e desafios no 4º e 5º ano das escolas municipais de ensino fundamental “*Sinagoga, São Francisco, Prof. Abel Chaves e Prof. Levindo Rocha*”. Tendo neste estudo, como objetivo principal analisar se as metodologias e as estratégias de ensino da Leitura e compreendendo como ocorre o processo de aprendizagem e se estabelecem condições para a construção de uma proposta motivacional de ensino eficaz com alunos do 4º e 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.

5. POLITICAS PÚBLICAS E O SISTEMA NACIONAL DE ESPORTE

É melhor o governo das leis ou o governo dos homens? Platão, distinguindo o bom governo do mau governo, diz:

Onde a lei é súdita do governante e privada de autoridade, assim está pronta a ruína da cidade [do Estado]; e onde, ao contrário, a lei é senhora dos governantes e os governantes seus escravos, vejo a salvação da cidade e a acumulação nela de todos os bens que os deuses costumam dar às cidades (Bobbio, 2007, p. 95-96).

Neste sentido, os antecedentes da produção científica reservada aos estudos sobre políticas públicas de esporte e fazer um acompanhamento nos limites da produção teórico-científica acerca das políticas públicas de esporte no Brasil, voltado especificamente ao que foi escrito sobre o sistema nacional de esporte. No anseio de identificar o lugar e a presença do Sistema Nacional de Esporte junto a este subcampo de investigação acadêmica (científico-esportivo).

Neste sentido, ordenado um conjunto de estudos mais recentes já realizados sobre a temática das políticas públicas de esporte no Brasil, com o objetivo de ampliar a base de dados referente às pesquisas publicadas em periódicos brasileiros especializados da área, além de cumprir o propósito mais estreito desta tese, o de obter dados precisos sobre o que já foi produzido especificamente a respeito do Sistema Nacional de Esporte, até 2012 e seus deveres para implementação de um sistema de ensino vinculado ao esporte.

Em complemento às contribuições deste campo acadêmico serão aglutinados os resultados obtidos do campo jurídico-esportivo e por fim do políticoesportivo. Este esforço prevê que o conhecimento tratado nesta pesquisa, permita uma melhor compreensão e reflexão a respeito da relevância, dos avanços e limitações deste que é objeto de pesquisa para o subcampo acadêmico esportivo da Educação Física.

Desta forma, será tanto o conceito de Estado, quanto os de Governo ou de Políticas Públicas não são unânimes e estão vinculados à percepção da pluralidade de usos e sentidos que estes termos comportam. Focalizando nos limites deste texto relacionado as estratégias de implantação de um sistema de ensino que atenda as escola, os contornos particulares do processo que orientou e introduziu as atividades estatais no Brasil, para posteriormente nos apresentar os entendimentos possíveis desta relação com a organização do esporte brasileiro.

Inicialmente e com pequenas variações, os autores que tratam do conceito de Estado, usualmente estabelecem uma correlação cronológica e o descrevem partindo das formas mais remotas no tempo apoiando-se na História, dispendo cronologicamente, em ordem sucessiva dos modelos e características que os diferenciam em cada época.

Neste itinerário que retrata os diferentes períodos da história da humanidade, a falta de uniformidade, descontinuidade e as imprecisões ao tentar restringir este conceito são postas em evidência pelas características que explicam o curso das ações adotadas por estes Estados particulares, e a singularidade dos seus aspectos históricos, sociais, políticos e jurídicos.

Assumida a falta de pretensão em se aprofundar nas diferentes correntes teóricas, foi preciso enumerar variadas percepções, combinadas às diversas concepções em torno do que se denomina e compõe o Estado – do ponto de vista das ciências sociais e política aliado ao pensamento jurídico –, a fim de permitir aproximar-se do sentido com o qual o termo é utilizado neste trabalho.

Na opinião de Dallari (2010), a compreensão exhibe o Estado como a expressão máxima do poder político, sem descuidar daquela que denominou de natureza jurídica. Que “todo Estado implica um entrelaçamento de situações, de relações, de comportamentos, de justificativas, de objetivos, que compreende aspectos jurídicos, mas que contém, ao mesmo tempo, um indissociável conteúdo político” (DALLARI, 2010, p. 127).

Em função disso, argumenta que encontrar um único conceito de Estado capaz de satisfazer a todas as correntes doutrinárias do direito é considerado impossível, uma vez que se trata de “um ente complexo, que pode ser abordado, sob diversos pontos de vista e, além disso, sendo extremamente variável quanto à forma por sua própria natureza, portanto, haverá tantos pontos de partida quantos forem os ângulos de preferência dos observadores” (Dallari, 2010 p. 116).

Neste contexto, ao discorrer sobre o conceito de Estado é possível, também, amparar-se na concepção apresentada por Bobbio (2007), quando ordena sua análise associada ao enfoque jurídico ao político – sem, contudo, descuidar dos aspectos históricos, e o faz, tomando por base a concepção weberiana, no ponto em que esta se dispõe a explicar as formas pelas quais o poder dos governantes pode condicionar o comportamento dos membros de um grupo social a serem aceitos e obedecidos de forma legítima.

E para isso, elencou os três tipos puros ou ideais de poder legítimo, que Weber tituló de: o poder tradicional; o poder racional-legal e o poder carismático.

Ainda nos domínios desta concepção, o autor demora-se em descrever os aspectos que motivaram determinadas sociedades a cultuarem, “aquela relação estável e contínua de comando-obediência que diferencia o poder político” (Bobbio, 2007 p. 93).

Esta condição permitiu ao Estado ajustar-se aos resultados de um processo histórico de concentração de poder, para o qual foi necessário que um conjunto de pessoas obedecesse à autoridade

dos detentores deste domínio. Considerando que, para que os dominados obedecessem, foi necessário que os detentores do poder tivessem sua autoridade reconhecida como legítima.

Em acordo com os apontamentos de Rodrigues (2010, p. 17-18), entende-se que “é o Estado que detém o poder e a autoridade para fazer valer, para toda a população que vive num território delimitado, as políticas que se processam de diversos interesses, necessidades e demandas da sociedade.” Além do que e na avaliação da autora essas transformações históricas conduziram não só a organização burocrática do Estado.

Assim, o conceito amplo e genérico com variadas procedências na história do pensamento político –; a partir do reordenamento da sociedade baseada num sistema jurídico que passou a garantir por intermédio da aplicação da lei, as liberdades fundamentais como direito de todo cidadão.

Assim como, “do reordenamento da sociedade com base em um sistema de proteção social que garanta renda mínima, saúde, educação, habitação, saneamento e segurança como direito de todo cidadão, nasce o Estado de Bem-Estar Social²⁹ (Welfare State)” (Rodrigues, 2010 p. 35)

Neste contexto, as considerações feitas por Bobbio (2007) remetem ao fato de compreender o Estado de direito como aquele que melhor define qual o melhor modo de governo, se o das leis ou o dos homens, além de entendê-lo como estrutura de limitação do poder absoluto ou desenfreado.

Ao lado destas ponderações e na medida em que surgiram as dificuldades atreladas aos limites do poder (na relação direito e Estado), os juristas foram designados a tomar conta dos problemas do Estado, considerando inicialmente os elementos constitutivos clássicos para a formação deste Estado, que são: o povo, o território e a soberania.

Neste momento, admite-se o Estado como “um ordenamento jurídico destinado a exercer o poder soberano sobre um dado território, ao qual estão necessariamente subordinados os sujeitos a ele pertencentes” (Mortati, 1969 apud Bobbio, 2007, p. 94). Numa discussão contemporânea dos elementos clássicos constitutivos do Estado aliada às abordagens anteriores, estes mesmos elementos passaram a ser formalizados enquanto: população, território e governo.

Neste sentido e sob a perspectiva da Teoria Geral do Estado e da Ciência Política, De Cicco e Gonzaga (2009, p. 46) conferem uma definição abrangente de Estado enquanto:

[...] uma instituição organizada política, social e juridicamente, que ocupa um território definido e, na maioria das vezes, sua lei maior é uma Constituição escrita. É dirigido por um governo soberano reconhecido interna e externamente, sendo responsável pela organização e pelo controle social, pois detém o monopólio da força e da coerção.

Estes mesmo autores, ao conceituarem analiticamente o Estado através dos seus elementos constitutivos, assim o tratam: “O Estado é uma sociedade de pessoas chamadas população, em determinado território, sob a autoridade de determinado governo, a fim de alcançar determinado objetivo, o bem comum” (De Cicco; Ganzaga, 2009, p. 46, grifos dos autores). Em adição, Bobbio (2007, p. 95) aponta as condições necessárias para a formação deste Estado considerando que:

Do ponto de vista de uma definição formal e instrumental, condição necessária e suficiente para que exista um Estado é que sobre um determinado território se tenha formado um poder em condição de tomar decisões e emanar os comandos correspondentes, vinculatórios para todos aqueles que vivem naquele território e efetivamente cumpridos pela grande maioria dos destinatários na maior parte dos casos em que a obediência é requisitada. Sejam quais forem às decisões. Isto não quer dizer que o poder estatal não tenha limites.

Ao longo da história do mundo ocidental, nem sempre foram estabelecidas distinções entre os conceitos de Estado e Governo, o que pode ser avaliado como essencial para fundamentar as propostas de limitação ao poder arbitrário e as vias para o controle do poder dos governantes.

Neste sentido, Silva e Bassi (2012, p. 16) comentam as distinções entre Estado e Governo considerando que:

O Estado é uma organização política, administrativa e jurídica que se constitui com a existência de um povo em um território fixo e submetido a uma soberania. Essa organização se estabelece essencialmente pelas características comuns desse povo nesse território, que se organiza para formar uma sociedade e expressa pela orientação conjunta do Estado para manter o poder político soberano.

O Estado é permanente neste processo, mas se estrutura a partir de governos, que são transitórios e fazem a gestão da coisa pública, pela qual se estabelece o poder soberano do Estado.

Essa relação é fundamental em qualquer sociedade moderna e orienta a relação entre a sociedade, seus governantes e a própria soberania do Estado.

Por sua vez, o governo é formado por um conjunto de indivíduos que orientam os rumos da sociedade e sendo responsável pela gestão da esfera pública tem sua autoridade apoiada num sistema legal que governa um dado território de forma soberana. A garantia desta soberania nacional estrutura-se por meio de governos, quer seja municipal, estadual ou federal que no uso de suas atribuições e com poder político passam a tomar decisões sobre o que fazer a respeito das leis, medidas reguladoras e ações em torno das políticas públicas.

Em conformidade com este entendimento estão os elementos que constituem os Estados e que podem ser entendidos de forma geral, mas devem ser analisados sob a perspectiva local. Utilizando-se dos argumentos do Direito, o governo pode ser conceituado enquanto elemento formal constitutivo do Estado. A divisão de funções estatais está representada pelos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, assim dispostas:

O Governo consiste no poder do Estado. Este poder é dividido em funções que, conjugadas, constituem um Governo. As funções são representadas pelos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Os vereadores municipais, deputados estaduais, deputados federais e senadores exercem a função legislativa, investidos em seus mandatos. Prefeitos, governadores e presidente da República, exercem o poder de administrar, garantir a segurança do território, lançar impostos sobre a população, realizar obras que beneficiem tal população em matéria viária, educacional, sanitária ou cultural, ou ainda executam atividades de fiscalização e controle.

Por fim, juízes, desembargadores e árbitros, entre outros exercem o poder de julgar, de acordo com as leis vigentes, os conflitos na esfera pública ou privada exercem o poder judiciário (De Cicco; Gonzaga, 2009, p. 49).

Numa compreensão sintética, pode-se afirmar que o Estado apresenta-se enquanto estrutura organizada por um conjunto de instituições administrativas e política de uma sociedade, e que o Governo pode ser então entendido como o conjunto de pessoas que exerce o poder político, toma decisões políticas e de tal modo determina a orientação política e a execução de tarefas de interesse público de uma definida sociedade.

Na concepção adotada por Silva e Bassi (2012, p. 17), consideram que, “o governo, dado uso das atribuições que lhe são conferidas, deve representar e atender os anseios do Estado, pensando estrategicamente e agindo de modo planejado para o bem público. Esta intervenção ocorre por meio de políticas públicas”. Além de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 555), que admitem:

[...] Existe uma segunda acepção do termo Governo mais própria da realidade do Estado moderno, a qual não indica apenas o conjunto de pessoas que detêm o poder de Governo, mas o complexo dos órgãos que institucionalmente têm o exercício do poder. Neste sentido, o Governo constitui um aspecto do Estado. Na verdade, entre as instituições estatais que organizam a política da sociedade e que, em seu conjunto, constituem o que habitualmente é definido como regime político as que têm a missão de exprimir a orientação política do Estado são os órgãos do Governo.

De acordo com Souza (2006, p. 24), “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que sejam políticas públicas”. Da mesma forma, Secchi (2010, p. 2) concorda que não havendo um consenso neste sentido, é arbitrária qualquer forma de definição do que seja uma política pública, além de considerar, que “a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”.

Entretanto, levando-se em consideração a complexidade da área em questão, é possível destacar alguns conceitos que favoreçam um entendimento inicial a este ramo da ciência política. Primeiramente, as Políticas Públicas podem ser entendidas como:

[...] o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. “Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum” (Rodrigues, 2010, p. 13-14).

Assim, com base no artigo intitulado, “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”³⁰, Souza (2006) admite não haver uma única, nem melhor definição do que seja política pública. E reage afirmando:

No entanto definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. [...] Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política

social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. [...] Podese, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Se admitirmos que a política pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, isso tem duas implicações. A primeira é que, como referido acima, a área torna-se território de várias disciplinas.

Este trata dos principais conceitos e modelos de análise de políticas públicas, buscando sintetizar o estado-da-arte da área, ou seja, mapear como a literatura clássica e a mais recente tratam o tema.

No entanto, o objetivo do estudo é tentar minimizar a lacuna da ainda escassa tradução para a língua portuguesa da literatura sobre políticas públicas e, ao rever as principais formulações teóricas e conceituais mais próximas da literatura específica sobre políticas públicas e da literatura neoinstitucionalista, contribuir para seu teste empírico nas pesquisas sobre políticas públicas brasileiras (Souza, 2006 p. 23).

As teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, inclusive da econometria, já bastante influente em uma das subáreas da política pública, a da avaliação, que vem recebendo influência de técnicas quantitativas.

A segunda é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários “olhares”. Por último, políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. (Souza, 2006 p. 25-26).

A interação complexa entre a presença do Estado e as demandas da sociedade atual gerou um formato de se relacionar que afetou diretamente a vida do homem moderno, assim como interferiu na

variação do conceito de políticas públicas. Neste contexto, a política pública deixou de ser uma simples intervenção do Estado e passou a assumir o formato de exercício do poder numa sociedade que se organizou coletivamente.

Gradativamente, os cidadãos, as organizações sociais, as instituições, movimentos sociais, organizações não governamentais e outros, passam a participar mais do processo de desenvolvimento e implantação de políticas públicas visando expressar seus diversos interesses no sentido de assegurar que suas necessidades sejam atendidas.

A partir da identificação destas questões e necessidades sociais, os esforços das organizações, da sociedade civil ou política e de outros se orientam no sentido de fazer com que sejam inseridos na agenda pública, levando o Estado a assumir o compromisso de se debruçar sobre tais temas. Esta demarcação restrita na qual as ações parecem agir coordenadas visando alcançar um objetivo público, na maioria das vezes, e na prática se mostra ineficiente e frágil, admitindo o risco de permanecer engavetadas sem definição para que sejam executadas.

Pois, nem sempre é possível garantir agilidade nos processos de implantação de políticas públicas, arrazoadas pela diferença de interesses, baixo nível de compromisso em garantir os direitos da população, assim como os jogos de disputas e de poder no interior do campo³¹.

Bourdieu, (1990 p. 126-128), considerando que:

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado habitus, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento.

Portanto, o conceito de campo conforme corpo teórico da obra de Pierre Bourdieu (1990). Todavia, vale aqui destacar também que “Sem o envolvimento dos agentes participantes da política, seja como implementadores ou como receptores, o resultado não sai do papel. Afinal, a política é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados”.

Bourdieu (1996a, p. 42):

Os sujeitos são de fato agentes que atuam e que sabem ser dotados de um senso prático de um sistema adquirido de preferências de princípios de visão e de divisão o que comumente chamamos de gosto de estruturas cognitivas duradouras, que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

Dessa forma, complementar, os aspectos tratados em Souza (2006) que permitem refletir sobre as regras que conduzem às tomadas de decisão, elaboração e implementação das políticas públicas, chegando a abordar a influência no resultado dos conflitos inerentes a estas decisões, além de levar em consideração que: Debates sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas.

Neste sentido, não se defende que o Estado opta sempre por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder, como nas versões também simplificadas do elitismo, nem que servem apenas aos interesses de determinadas classes sociais, como diriam as concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado.

No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação.

[...] Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem da “autonomia” e o desenvolvimento dessas “capacidades” dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país (Souza, 2006 p. 26-27).

Neste sentido, se pode destacar o que Gonçalves (2008) traz em seu artigo intitulado: “Uma contribuição para pensar as políticas públicas de educação: a burocracia como sujeita do processo de políticas públicas”, ao esboçar e identificar alguns dos elementos necessários para discorrer a respeito da construção, execução e avaliação das políticas públicas.

Cabe ressaltar que, embora a diretiva das declarações desta autora não trate especificamente do estudo em questão, proporciona importante discussão no âmbito das políticas públicas, e ajudam a sintetizar o que foi tratado até aqui.

As políticas públicas são construídas pelas demandas sociais e políticas e não sinalizam para uma atividade que signifique uma ação natural, uma acaso. Elas possuem uma intencionalidade racional, no sentido weberiano de atividades orientadas para um fim (Weber, 2000).

Trata-se de entender que os problemas os quais geram as políticas públicas se estabelecem como questões, como issues, à medida que são publicizados, ou seja, se deslocam do domínio privado (Bobbio, 1995 p. 17).

Essas questões se tornam mais visíveis, à proporção que grupos ou classes e suas frações as tomam como prioritárias, exigindo a participação da esfera estatal. A intervenção do Estado manifestada na ação política pública resulta, portanto, da ação de sujeitos das mais diversas instâncias – partidos políticos, legisladores, membros do poder judiciário, entidades de classes, movimentos sociais (estes com uma trajetória histórica bem acentuada) e, também, a burocracia³² (Gonçalves, 2008, p. 94).

A partir de múltiplos interesses que também são ambíguos e divergentes. As políticas públicas não são respostas prontas ou prévias às demandas sociais, mas resultado de embate de forças e tensões alocadas pelos diversos focos de interesses e solicitações sociais. Daí que a análise do processo de formulação das políticas públicas exige a discussão em torno dos sujeitos sociais que se manifestam nesse contexto, a exemplo da burocracia (Gonçalves, 2008 p. 97).

Adjacente a estas considerações está outro fator importante para seguir em frente neste contexto, o qual trata de perceber que as políticas públicas podem ser entendidas enquanto políticas de Estado e políticas de governo, dependendo principalmente da maneira como são institucionalizadas.

Deste modo, a política de Estado quando abordada de uma forma mais ampla, pode ser pensada enquanto uma política pública que na maioria das vezes deriva das diretrizes do Estado. Embora seja definida baseando-se na Constituição do país, suas leis, normativas e recomendações complementares, a política não é uma norma e nem um ato jurídico, no entanto, as normas e atos jurídicos são componentes da mesma. As considerações de Silva e Bassi (2012) alertam para o fato de que a capacidade última de execução da política em qualquer nível é resultado do processo de formação e implementação a ela investido, como atestam:

A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. [...] Sem a interação e integração dos agentes para alcançar estes objetivos a política pública não interfere efetivamente naquela sociedade. Não adianta estabelecer apenas leis se não existirem arranjos institucionais capazes de programar-los, executá-los e acompanhá-los (Silva; Bassi, 2012 p. 22).

No entanto, as políticas de Estado, além de serem assumidas na dimensão do Estado, precisam ter garantias nos critérios de permanência e continuidade, independentemente da gestão em curso. As políticas de Estado ultrapassam os períodos de um governo e nos casos em que conseguem ser institucionalizadas de forma sólida, nem mesmo a troca deste governo costuma fazer com que sejam descartadas.

Difícilmente um governo diferente se arrisca em alterar um programa que está dando certo, até por considerar que sua elaboração na maioria das vezes é proveniente das necessidades e interesses – de qualquer ordem, seja econômica, política ou de bem-estar; da sociedade. Existe uma gama de variáveis que determina a forma e as condições para se assumir um planejamento continuado destas políticas. O que se sabe é que para evitar que aconteçam de forma segmentada e pouco integrada, as políticas públicas envolvem escolhas complexas aliadas às burocracias de mais de uma agência de Estado, de mais outras instâncias de discussão e das esferas representativas do poder executivo, legislativo e judiciário no Brasil.

Desta forma, a política de Estado não pode ser assumida apenas pelo ministro da pasta, os secretários da área, ou pelo Presidente da República, nem pode num ato arriscado imaginar que é possível atender aos particularismos de uma sugestão, de uma vontade ou oportunidade passageira que denote responder à paixão ou apreço pelo assunto.

Nestas condições, raramente o trabalho que envolve estudos técnicos, simulações, análises de impacto, avaliação de efeitos econômicos ou orçamentários da política que se pretende implementar, poderão ser desprezados. Se estas forem adotadas a partir de medidas de natureza conjuntural ou com caráter restritivo, dificilmente reunirão os argumentos suficientemente precisos para justificar sua legitimidade.

5.1. Políticas Públicas de Esporte no Brasil.

Para dar seqüência ao que foi tratado anteriormente, de início referencia-se Souza (2006) ao apontar que nas últimas décadas houve o registro do reaparecimento da valorização dos estudos específicos do campo de conhecimento denominado políticas públicas, do mesmo modo, passaram a ter importância também, pesquisas referentes às instituições, regras e modelos que regem a decisão, elaboração, implementação e avaliação destas políticas.

Numa abordagem preliminar, o estudo permitiu mapear como a literatura clássica e a mais recente tratam o tema, e enfatizou em suas conclusões que:

Este trabalho buscou trazer para o debate acadêmico uma resenha da literatura (ou das literaturas) sobre um campo do conhecimento que busca integrar quatro elementos: a própria política pública, a política (politics), a sociedade política (polity) e as instituições onde as políticas públicas são decididas, desenhadas e implementadas. (Souza, 2006 p. 40).

Disso pode-se concluir que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública. Assim:

O entendimento dos modelos e das teorias acima resumidos pode permitir ao analista melhor compreender o problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública (Souza, 2006p. 40).

Para Arretche (2003), o traçado que evidenciou o crescimento dos estudos na área de políticas públicas no Brasil pautou-se pela institucionalização e expansão do que denominou de “subdisciplina de Políticas Públicas”, datada do início dos anos 80.

A partir de então, e de acordo com o crescente interesse por essa temática, multiplicaram-se as pesquisas sobre as políticas governamentais, disciplinas de “políticas públicas” foram criadas ou inseridas nos programas de graduação e de pós-graduação, instituíram-se linhas especiais de estudo e financiamento, além de agências de fomento à pesquisa para investigações voltadas a esse campo do conhecimento.

O referencial trazido pelas Ciências Sociais está reconhecidamente autorizado a tratar das políticas públicas. Antes, porém de se inserir a temática relativa à política setorial do esporte, é justo e necessário de forma breve situar o percurso da produção do conhecimento sobre políticas públicas no Brasil como ponto de partida. Tendo em vista, que com pouca frequência os estudos de políticas públicas de esporte no Brasil foram indicativos dessas referências.

Neste sentido, serão acrescentadas as contribuições de alguns autores das Ciências Sociais, com o propósito de qualificar o discurso sobre o tema. A inserção da presente discussão setorial, significa tratar da entrada do esporte na agenda das políticas públicas no Brasil, levando-se em consideração os aspectos abordados por Reis (2003) quando considerou a necessidade de elencar como ponto de partida para uma agenda de pesquisas em políticas públicas:

A sustentação teórica do projeto, a formulação de uma moldura geral para a discussão, um programa de trabalho capaz de definir uma comunidade científica ao contrário de apresentar apenas uma listagem de temas relevantes.

Tem-se visto em alguns casos, pesquisas e cursos rotulados como análises de políticas públicas³³, quando na realidade, se referem apenas a políticas, sem tratá-las de forma específica e sistemática. Muito embora considerando que os fatores que impulsionaram as investigações sobre políticas públicas resultaram das mudanças recentes por que passou a sociedade brasileira, se relacionada ao crescente interesse pelos assuntos relativos a programas governamentais, oportunidades de participação nas mais diversas políticas setoriais e do “micro” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, ainda assim, revela-se que há um grande desconhecimento sobre a operação e impacto efetivo da temática (Arreche, 2003 p.15).

No “artigo de Souza intitulado: “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil”, as alegações corroboraram em parte com a afirmativa de que não existem dúvidas sobre o crescimento da área de políticas públicas na pesquisa acadêmica que se realiza recentemente no Brasil. E, além disso, a avaliação do estágio da disciplina no Brasil, feito no início dos anos 2000, constatou que além da ciência política, outras áreas do conhecimento começaram a realizar pesquisas sobre o que o governo faz, ou deixa de fazer.

À época, sustentou-se o argumento de que, embora o campo da política pública carregasse uma história muito difusa de métodos, temas e teorias – o que implicou numa reduzida acumulação do

conhecimento –, a institucionalização da área ofereceu meios suplementares e instrumentos que superaram essas limitações de modo recente (SOUZA, 2003). Em 1999, o estudo de Marcus Melo:

A avaliar o campo das políticas públicas no Brasil, já havia mostrado que a área carrega uma tradição metodológica, de temas e de teorias muito difusa, caracterizada por uma baixa capacidade de acumulação de conhecimento, informações insuficientes sobre o que os pesquisadores estão produzindo, derivada da proliferação horizontal de estudos de caso e da ausência de uma agenda de pesquisa.

Numa análise complementar, Arretche (2003) alia-se a Melo (1999) para mostrar que o primeiro dos problemas a ser superado parece ser o da escassa acumulação do conhecimento na área e o tipo de debate e sobre o que os pesquisadores estão pesquisando – o que naquele momento apresentava-se ainda insuficiente.

O segundo problema apontado por Melo (1999) decorre de uma razão oposta à primeira, ou seja, a existência de muitos estudos setoriais, que transitam por várias áreas do conhecimento, e não apenas pela ciência política, assumindo uma formação que mais gira em torno de áreas temáticas do que de grupos de pesquisa. E o terceiro problema vislumbrado pelo autor, diz respeito à proximidade da área com os órgãos governamentais, que tanto podem gerar trabalhos normativos e prescritivos, como a possibilidade de esses órgãos pautarem agenda dos grupos de pesquisa.

Dessa forma, Arretche (2003) insiste em destacar, que além dos principais obstáculos encontrados nas dimensões teórico-metodológicas, há algumas questões que podem comprometer ainda mais a agenda de pesquisa quando esta se apresenta atrelada e subordinada à agenda política do país. Em parte, esses problemas poderiam ser explicados, se considerado o caráter recente e interdisciplinar desse campo.

Assim, a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação, motivo pelo qual nem sempre os pressupostos neo-institucionalistas se adaptam à sua análise. Ou seja, a articulação entre a análise da política pública e o papel das instituições, ou das regras do jogo, nem sempre é muito clara (Souza, 2003). Por esse motivo, a escolha dos temas de pesquisa parece indicar um excesso de trabalhos acerca de temas específicos, enquanto se observa uma grande ausência sobre temas importantes que ainda não aportaram nessa agenda.

Nestas condições, a superação desse problema talvez resida em um papel mais direto dos orientadores de pesquisa. A chave para se avançar na questão dos temas de pesquisa, do conhecimento cumulativo e da formação de grupos de pesquisa pode estar mais nos orientadores do que nos mestrandos e doutorandos.

Para Arretche (1999),

É preciso incorporar na agenda de pesquisa o papel desses fenômenos nas políticas públicas e admite ser necessária uma compreensão mais abrangente e comparativa sobre as políticas desenvolvidas na esfera dos Estados, ao considerarmos que já existem estudos importantes sobre políticas públicas nacionais e sobre políticas locais, apesar de ainda se saber muito pouco sobre questões cruciais na esfera estadual.

Haja vista, a respeito dos problemas e das lacunas na agenda de pesquisa em políticas públicas, salienta-se que a disciplina no Brasil já superou em grande parte um estágio de desenvolvimento no qual predominaram as avaliações referentes ao sucesso ou fracasso das políticas, em direção à análise dos condicionantes que explicam tais resultados.

De acordo com Reis (2003), qualquer que seja o ângulo da política pública contemplado por um pesquisador, as questões morais, teóricas e técnicas precisa estar interligada. Quem se dedica à política pública precisa deixar claro em que campo teórico se inscreve seu trabalho e quais os principais referenciais desse marco.

Nesse sentido, as observações da autora devem ser vistas como considerações teóricas sobre a inserção de temáticas de pesquisa no quadro geral das questões políticas, econômicas e sociais que desafiam o mundo hoje.

Para Rodrigues (2010, p. 29, grifo do autor), “compreender as causas e conseqüências das decisões públicas significa também avaliar se as políticas que estão sendo adotados num determinado momento, e num determinado contexto estão de fato, atingindo os alvos ‘certos’.”

Embora se observe um aumento do interesse em pesquisar sobre políticas públicas do esporte e o crescimento da produção neste segmento, a trajetória desta área de estudo é recente e prevalece restrita à Educação Física que não tem por tradição pesquisas com abordagens nas Ciências Sociais e Ciência Política – áreas largamente adequadas para fundamentar os estudos acerca de Políticas Públicas.

Da mesma forma, as Políticas Públicas de Esporte pouco figuram como objeto de estudo apropriado para fazer parte das pesquisas destas outras áreas. Por outro lado, mesmo que esta e outras situações pouco favoráveis ao setor do esporte se façam presentes ou possam ser notadas na esfera das pesquisas brasileiras nestas e demais áreas até o momento, parece haver indicadores de um movimento de ampliação no contexto dos estudos de políticas públicas de esporte no Brasil, e algumas discussões têm recebido contribuições de pesquisadores das áreas de Ciências Sociais, Ciência Política, Economia, Serviço Social, dentre outras.

Essa expansão pode estar associada a uma série de fatores inter-relacionados como, por exemplo, maior atenção dos poderes públicos em relação à demanda da sociedade por serviços – programas e projetos – de esporte e lazer. Por sua vez e por razões diversas, a crescente oferta de programas e projetos de esporte e lazer para atender a essas variadas exigências colaborou para a valorização do esporte e do lazer.

Esta alegação parece ser corroborada com Lovisolo (1995), quando destaca que a Educação Física passou a existir e ser denotada como um campo de intervenção, de projetos e demandas variadas que se confrontam a partir de um leque de necessidades, sejam isoladas ou associadas e mais ou menos consensuais, que permitiu definir tanto o horizonte de atuação como o campo das pesquisas sociais na área.

Em seguida, foram combinados alguns trabalhos caracterizados como pesquisas do tipo “Estado da Arte” sobre o tema das políticas públicas de esporte no Brasil. Este material subsidiou o mapeamento da produção, reorganizou a trajetória dos estudos que discutem as políticas públicas de Esporte no Brasil e permitiu estabelecer uma ordenação acerca do conjunto de pesquisas nesta área.

Mesmo com esta diversidade bem marcada, percebeu-se a existência de alguns pontos de concentração de trabalhos acerca de temas pontuais e relatos de experiências locais sobre os programas e projetos de esporte e lazer, diversos deles direcionados para diferentes públicos (crianças, adolescentes, mulheres, adultos, idosos, deficientes físicos e outros), alguns combinados a outros que abordaram a melhoria de espaços e equipamentos diversificados para a prática da atividade física e esportiva.

As constatações acima descritas assemelham-se ao que já havia sido mencionado por Melo (1999) a respeito dos resultados encontrados no mapeamento e avaliação feitos no campo das políticas públicas no Brasil.

Amaral e Pereira (2009, p. 42) comentam que:

Atualmente a política é tratada por muitos estudiosos como uma disciplina acadêmica, na qual as políticas públicas se configuram como subdisciplina e a produção intelectual carregam consigo características interdisciplinares (Melo, 1999 apud Amaral; Pereira, 2009, p. 42).

Assim, na concepção desse autor essa situação poderia promover análise e pesquisas conjuntas, mas o que se tem configurado é uma fragmentação organizacional da comunidade científica (Amaral; Pereira, 2009, p. 42).

Fato semelhante parece estar acontecendo com os estudos das políticas públicas de esporte no Brasil ao reconhecer que ainda há poucas informações circulando sobre as pesquisas que são desenvolvidas nesta área, temas e teorias difusas e pouca capacidade de acumulação e de compartilhamento deste conhecimento, além da ausência de uma agenda de pesquisa.

Baseando-se nos apontamentos de Starepravo (2011) diz que:

É possível assegurar que a produção de conhecimento na área de políticas públicas para o esporte e lazer está quase que exclusivamente voltada ao relato de experiências dos gestores e coordenadores dos projetos. Ao complementar, o autor lembra que em sua maioria, os relatos publicados deixam à mostra a falta de definições conceituais na área de políticas públicas para o esporte e lazer, quando os dados empíricos são apresentados sem o diálogo com as teorias, pautando-se somente em ideias e ideais próprios, o que pode comprometer a sustentação e a qualidade das discussões.

Assim, afirma que: Os estudos do tipo “Estado da Arte” sobre políticas públicas de esporte e lazer no Brasil são escassos, haja vista até mesmo a jovialidade da área, ainda em processo de consolidação. (Starepravo, 2011 p. 85).

Este material serviu e continua servindo de referência para os estudos que tratam sobre assuntos pertinentes às políticas públicas do esporte e lazer no Brasil. Um dos casos mais conhecidos de apropriação da obra deste autor foi o trabalho que tem por título: Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento, publicado no formato de livro dos autores Linhales e Pereira Filho em 1999.

Assim, em um dos capítulos, há referência aos estudos realizados sobre o tema das políticas públicas de esporte, onde se debate a possível influência da obra e pensamento de Manhães nos estudos produzidos entre 1986 e 1999. Neste sentido, procuraram identificar também quais foram as principais perspectivas de análise em políticas de esporte e lazer, reveladas nos trabalhos apresentados de Políticas Públicas do CBCE, no mesmo período.

Após análise feita do material então produzido, os autores dimensionaram as temáticas em três eixos orientadores da produção científica formados por: Eixo 1 – Necessidade de Denúncia (necessidade de revelar os equívocos e contradições que se apresentam na ação do poder público no Brasil);

As impressões reveladas pelo conjunto dos trabalhos referenciados acima e selecionados no primeiro eixo temático, foram assim comentados por Starepravo (2011, p. 77):

Dentro do primeiro eixo, os autores destacam a “necessidade de revelar os equívocos e contradições que se apresentam na ação do poder público no Brasil” [...], como práticas populistas e clientelistas baseadas em barganhas eleitorais, assim como as gestões públicas personalistas, centralizadoras e autoritárias, que inviabilizam a democratização dos bens e serviços públicos. Em determinados contextos, observa-se ainda opções políticas traduzidas em planificações tecnocráticas distanciadas da realidade social, ou ausência total de planejamento, ancoradas nos princípios de elitização, seleção e exclusão.

Neste contexto, o conjunto de trabalhos do segundo eixo abordou assuntos referentes à necessidade de intervenção como estratégia de democratização das relações entre Estado e Sociedade, e revelou haver uma tendência de que os estudos, projetos e programas públicos daquele momento estivessem ganhando destaque e pudessem avançar com a possibilidade de democratização do setor esportivo e de lazer.

Desse modo, no terceiro e último eixo ficaram agrupados os estudos que trataram da possibilidade de consolidação da ideia e legitimação do esporte e do lazer enquanto direito social, através das práticas historicamente construídas (Starepravo, 2011).

Ao apurar estes e outros estudos adjacentes e complementares sobre políticas públicas de esporte, foi possível admitir que haja um número ainda reduzido de pesquisas do tipo “Estado da Arte” sobre este tema específico. Um destes estudos foi apresentado por Húngaro et al. (2009), que

acrescentaram a esses dados o mapeamento da produção na área entre 1997/2009, a partir das comunicações científicas apresentadas durante este período no GTTs de políticas públicas das edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – Conbrace.

Do ponto de vista das temáticas abordadas, apareceu um grande número de trabalhos que discutiram a educação física nos espaços formal e não formal, em detrimento de um menor número que tratam sobre o esporte e o lazer.

Da mesma forma, Amaral e Pereira (2009) se empenharam em fazer um levantamento e análise da produção referente às pesquisas em políticas públicas de esporte e lazer, no período compreendido entre as décadas de 1990 e 2000. Tal estudo foi realizado utilizando as revistas Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE.

Neste sentido, é claro que o interesse crescente por este setor pode ser observado no progressivo aumento da produção científica sobre o assunto, que veio sendo publicado como livros e artigos científicos e anais de congressos da área de Educação Física, Esporte e Lazer, como assim declarado:

É possível observar, nas últimas décadas, que as investigações sobre políticas públicas na educação física, esporte e lazer vêm ocupando espaço e relevância. Assim, resolvemos realizar uma análise da produção sobre o tema nos últimos dez anos. (Amaral, 2009 p.45).

Desse modo, verificou qual dimensão da política teve maior ênfase em cada estudo. Dessa forma, constatamos que a maioria dos trabalhos analisados se ancora na dimensão conceitual da política e na implementação da política governamental. A dimensão arena política e a dimensão normativa, que pode garantir uma política de Estado, ainda não recebeu a devida atenção pelos pesquisadores da área (Amaral; Pereira, 2009 p. 41).

De acordo com as conclusões indicativas como incongruentes pelo que denominam de processo de maturação necessário para o entendimento das dimensões alcançadas pela área de políticas públicas de esporte no Brasil, bem como apontaram os indícios de mudanças e setorização atestado no mesmo estudo:

Após essa análise, foi possível notar as dificuldades que pairam sobre os estudos de políticas públicas de educação física, esporte e lazer e as soluções que a área vem

encontrando ao dialogar com outras áreas como a ciência política, a sociologia e/ou áreas setoriais como a educação, assistência social, saúde.

Notamos que nos anos iniciais de nossa análise, década de 1990, alguns artigos não eram frutos de pesquisas, pois não apresentavam objetivação clara no trato com o tema estudado, não era possível delimitar o objeto de estudo tratado, teoria(s) de base e, sobretudo, dados do campo empírico. Houve em menor número esse tipo de artigo na década de 2000. Esse dado denota um amadurecimento crescente nesses estudos [...].

Outro dado importante que pode ser extraído de nossa avaliação é que os estudos sobre política governamental também são em grande número, contudo há uma recorrência em pesquisar sobre estruturas governamentais, programas de ação sem uma devida atenção àquilo que há de recorrente nessas políticas e os enlaces possíveis com outras dimensões da política.

Neste sentido, a dificuldade em dialogar com as dimensões da política discutidas neste estudo decorre de que no Brasil, assim como em outras democracias recentes com estruturas e processos do campo político sujeitos às transformações contínuas, favorece estudos restritos no campo das políticas públicas. Permanece a expectativa de que a micropolítica, os sujeitos do processo, uma análise comparativa de políticas implementadas em diferentes regiões e/ou cidades brasileiras ganhem espaço na agenda de pesquisa da área (Amaral; Pereira, 2009 p. 51-52).

Aliada a essas constatações estão ainda as opções pelos temas de pesquisa, que por vezes parecem ser recorrentes, notem-se os casos da análise quantitativa da produção apresentados por Húngaro et al. (2009), na qual foi possível ajustar os assuntos que com maior frequência orientaram os interesses presentes nas investigações alinhados por: democracia popular/participativa; cidadania; gestão democrática/control social; cultura corporal; controle social e orçamento participativo; política educacional.

Já na análise exposta por Amaral e Pereira (2009, p. 49-51), ficaram evidenciadas algumas carências nos temas de pesquisa mapeados.

Ao analisarmos a dimensão normativa da política constatamos poucos estudos sobre normas e legislações para educação física, esporte e lazer. Podemos afirmar que há poucos estudos sobre política de Estado. [...] Após essa análise, foi possível notar as dificuldades que pairam sobre os estudos de políticas públicas de educação física, esporte e lazer e as

soluções que a área vem encontrando ao dialogar com outras áreas como a ciência política, a sociologia e/ou áreas setoriais como a educação, assistência social, saúde.

Entretanto, há poucos estudos sobre o papel dos agentes das políticas, sobre diferentes tipos de gestão administrativa sobre micropolítica, sobre avaliação de efetividade e impacto das políticas. (Amaral e Pereira, 2009, p. 49-51).

As formas de produção do conhecimento investigadas anteriormente e as que se seguiram complementadas por Starepravo (2011) esboçam um quadro que veio se desenvolvendo desde a última década do século XX, apontando ao mesmo tempo, expansão dos estudos na área temática de políticas públicas do esporte, bem como “fragilidades e limitações em termos de amplitude e consistência das propostas efetivadas” (Starepravo, 2011 p. 20).

5.2. Políticas Públicas e Estratégias de Ensino e Aprendizagem.

Na história da evolução do homem também é uma história cultural: tornamos-nos humanos na cultura; cultura esta, representada por um modo de conviver determinado pelo entrelaçamento entre a linguagem e emoção, que formam redes de comunicação. Participando destas redes, nos humanizamos.

Assim, atualmente o processo educacional no Brasil tem sido foco das políticas, Governamentais, uma vez que estudos mostram que há necessidade de melhorar o processo de ensino/aprendizagem, em especial no Ensino Médio.

Nesse sentido, mediante a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, foi instituído o programa denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino, o qual busca "a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estadual e distrital na formulação e implantação de política para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades (...)". (MEC, 2015)

Assim, a proposta governamental abarca duas etapas que foram desenvolvidas em conjunto ao processo de Formação Continuada de Professores do Ensino fundamental e Médio. Essa formação, por sua vez, objetiva a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino público, conforme a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Neste sentido, o estudo realizado na Formação Continuada de Professores em consonância com o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino visa ações que apontam melhoria na qualidade da educação, tendo em vista o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como grandezas essenciais ao currículo do Ensino.

Mediante essa premissa, as escolas promovem um estudo que tem como objetivos a aplicação de estratégias utilizadas pelos docentes na integração curricular, e a análise da avaliação, bem como a aplicação e a fomentação da interdisciplinaridade mediante essas estratégias.

Os objetivos visam elucidar a problemática encontrada nas escolas brasileiras, isto é, questionam-se como os professores podem melhorar a integração curricular nas Escolas Públicas? Uma das possíveis hipóteses apresentada visa o desenvolvimento de ações interdisciplinares como metodologia admissível para melhorar esse processo.

No que tange à natureza da pesquisa, ela é caracterizada como aplicada, pois conforme Moresi (2003) esse tipo de pesquisa tem como finalidade agregar conhecimentos para aplicação prática, visando à solução de problemas específicos, que é o caso do estudo, pois objetiva analisar a interdisciplinaridade como metodologia para melhorar a integração curricular.

Já o problema do estudo abordado de forma qualitativa, que conforme aponta Richardson et AL. (2007, p. 79) "o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas".

Portanto, o desenvolvimento da pesquisa mostra que a interdisciplinaridade possibilita melhora na integração curricular, bem como no processo de ensino - aprendizagem do educando.

5.2.1. Interdisciplinaridade como Ferramenta para a Integração Curricular.

O curso, como é o caso do Ensino fundamental e Médio, é organizado a partir do seu currículo, o qual pode ser compreendido diante de fatores que abarcam a cultura, a economia, aspectos sociais, políticos e pedagógicos. (Sacristán, 2000 p. 37).

Nessa premissa, Goodson (2005) coloca o currículo como construção social, que engloba a prescrição, o processo e a prática curriculares, ou seja, pode se afirmar que o currículo é uma práxis pedagógica utilizada pelos professores no desenvolvimento de suas atividades didáticas.

A integração curricular teve sua origem com a educação socialista, pois ela "pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica". (Ciavatta, 2005, p.86)

Assim, afirma-se que é fundamental ao currículo escolar a unificação entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura para o melhor desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem mediante metodologias que abarquem a integração de vários campos do conhecimento.

A integração dos componentes curriculares pode ser realizada no currículo escolar, o qual precisa considera, entre outros aspectos, conteúdos e estratégias de ensino/aprendizagem que sejam capazes de introduzir metodologias significativas que permeiam a interdisciplinaridade.

Os PCNs (1997) afirmam que:

(...) questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a interrelação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas.

Nesse sentido, afirmar-se que o processo interdisciplinar consiste em unir os componentes curriculares para que possam integrar, bem como promover a superação de uma educação fragmentada. O principal objetivo desse método visa melhorias fundamentais no processo de ensino/aprendizagem dos educandos.

No entanto, salienta-se que para que haja a interdisciplinaridade em junção ao ensino de qualidade faz-se necessário que o educador seja comprometido com essa nova prática pedagógica.

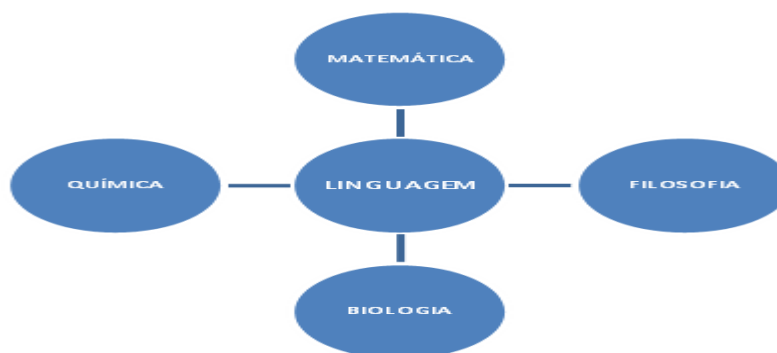
5.2.2. Propostas Interdisciplinares na Escola.

As propostas interdisciplinares que busca por estratégias metodológicas que visassem à integração curricular motivaram docentes as práticas pedagógicas que propendessem à interdisciplinaridade como meio de realizar o processo de integração curricular com o intuito de melhorar o rendimento dos educando da escola LÓCUS da pesquisa. Para isso o estudo foi desenvolvido em duas etapas. A

princípio foi proposta para o primeiro semestre do ano letivo de 2015, 2016 a aplicação de ações interdisciplinares que desenvolvam aspectos sociais e culturais, propostos, às vezes, mediante tema gerador.

A segunda etapa será concluída no final deste ano letivo, após o Conselho de Classe, do qual serão extraídos os dados necessários para a avaliação do rendimento escolar dos discentes dessa escola. Nesse sentido, esta pesquisa abarca a descrição do desenvolvimento da primeira etapa desse processo de estudo, isto é, a exposição de experiências que integram áreas e conhecimentos distintos para fomentar o processo de integração curricular.

Figura 1: Fluxograma: Interdisciplinaridade na Área de Linguagem



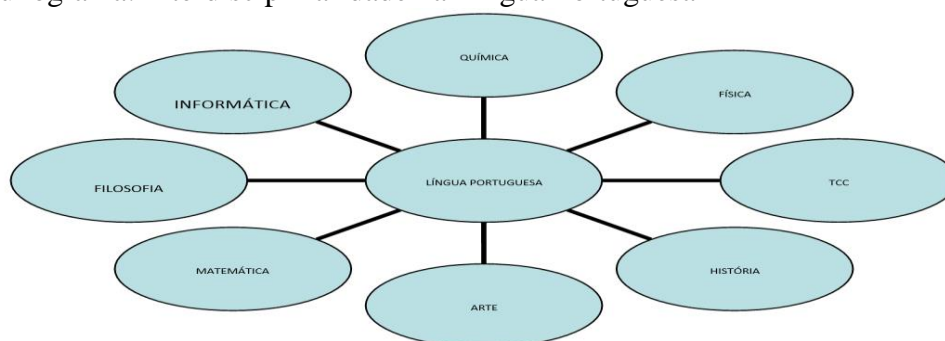
Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

A área de linguagem, no que tange a disciplina de português propôs a produção de textos que objetivaram o desenvolvimento de um projeto destinado ao consumo consciente da água. As disciplinas de línguas estrangeiras auxiliarão a transcrição de FOLDERS para suas respectivas línguas, tendo em vista a necessidade de estender a humanização dessa consciência para a sociedade. Já a disciplina de artes será responsável pela arte dos FOLDERS.

As demais disciplinas ficaram responsáveis para dar suporte, bem como aplicar conhecimentos específicos nos textos produzidos pelos alunos.

Dessa forma, os textos contemplaram conceitos químicos, referentes à água, biológicos pertinentes ao meio ambiente, matemáticos no que tange a implementação de gráficos e filosóficos contextualizando-se aos aspectos críticos e reflexivos dos textos.

Figura 2: Fluxograma: Interdisciplinaridade na Língua Portuguesa



Fonte: Laudeci Mederos Mindelo (2015)

Na disciplina de Língua Portuguesa buscou a interdisciplinaridade em diversas áreas de conhecimentos, mais especificamente em disciplinas distintas. Nas disciplinas de Matemática, Física e Arte são trabalhadas textos que evidenciam, respectivamente, histórias e desenvolvimentos dessas áreas.

Já no contexto da disciplina Geografia e Matemática foram abordados dados estatísticos e propostos análises desses.

Assim, as análises foram realizadas mediante a proposta de textos jornalísticos e expositivos que visaram compreender pesquisas realizadas nas aulas.

Quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Química foram propostas produções textuais que visaram à descrição e a elaboração de relatórios com o intuito de evidenciar experiências realizadas pelos alunos nas aulas de laboratórios desenvolvidas pelos docentes dessas disciplinas.

Para as disciplinas de Arte e História foi proposta uma aula diferenciada, na qual os discentes além de conhecer as características de movimentos como o Modernismo, por exemplo, terão a exposição de obras que contemplaram o período desse movimento, além da contextualização dos fatores históricos que motivaram a introdução dessa nova tendência no Brasil.

Por outro lado, a literatura, que é uma "ramificação", por assim dizer, da disciplina de Língua Portuguesa aborda a Arte, a História e a Filosofia, tendo em vista que além de características próprias do movimento, esse estudo aponta aspectos históricos e filosóficos que foram responsáveis pela disseminação e desenvolvimento dos movimentos literários.

No que tange ao curso de Educação Física, as disciplinas que abarcam essa área de conhecimento fomenta conceitos essenciais para o desenvolvimento do corpo e atividades esportivas na escola, bem como das práticas pedagógicas supracitadas, uma vez que auxilia na execução de pesquisa e elaboração e exposição dos textos desenvolvidos em inúmeras atividades propostas.

Vale ressaltar ainda outras metodologias que promovem a interdisciplinaridade, como no caso das disciplinas do que promoverá uma noite cultural com apresentação de músicas, nas respectivas línguas, teatro e dança. Há ainda o desenvolvimento de projetos que abarcam todas as disciplinas do currículo escolar. Os projetos que visam o desenvolvimento cultural e social do educando, por exemplo, o Projeto Humanizar e o Festival Estudantil de Talentos.

Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas seus significados culturais e sociais, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sócio - cultural entendem e interpretam a realidade que vive.

Sendo assim, aquisição de informações, a cultura, a aprendizagem (indiferentemente da esfera em que acontece), a comunicação interpessoal é imprescindível ao domínio da leitura-escrita. Verdadeiramente, a leitura-escrita tem sido e é agente essencial na transmissão cultural entre gerações e entre os seres humanos em geral por meio de suas aprendizagens.

Ferreiro, E. (2008). A aprendizagem é um processo dinâmico e multidimensional, abrange fatos da vida e áreas de conhecimento sempre móveis, mutáveis, em evolução e transformação.

Para o ser humano nada é estático, tudo se caracteriza pela mobilidade e pelo dinamismo. A aprendizagem é também um processo vital e sua vitalidade é motivacional, transformadora, evolutiva. Assim, a aprendizagem é tão difícil e multidimensional quanto à própria vida. Envolve dimensões de sentimento, interesse, curiosidade, coragem, prontidão, motivação e, principalmente, maturidade.

A aprendizagem vem sendo estudada e sistematizada desde os povos da antiguidade oriental. No Egito, na China e na Índia, onde a finalidade era transmitir as tradições e os costumes na antiguidade clássica, na Grécia e em Roma, onde a aprendizagem passou a seguir duas linhas opostas porem complementares, a pedagogia da personalidade, que visava á formação individual e a pedagogia humanista, que desenvolvia os indivíduos nuns vintes linhas onde o Sistema de Ensino, Sistema Educacional era representativo da realidade social e dava ênfase à aprendizagem universal.

Desse modo, foi durante a Idade Média que a aprendizagem e conseqüentemente o ensino passaram a ser determinados pela religião e seus dogmas. Sendo que, uma criança aprendia a não ser canhota, embora neurologicamente o fosse. Estas atitudes eram determinadas pelos superiores religiosos, à medida que, atribuíam valores religiosos aos comportamentais e neurológicos, até. “Ser canhoto significava não ser de Deus”. E, por isso, não se permitia que se desenvolvesse esta habilidade.

Do século XVII até o início do século XX, a doutrina central sobre a aprendizagem era demonstrar cientificamente que determinados processos universais regiam os princípios da aprendizagem tentando explicar as causas e formas de seu funcionamento, forçando uma metodologia que visava enquadrar o comportamento de todos os organismos num sistema unificado de leis, à exemplo da sistematização efetuada pelos cientistas para a explicação dos demais fenômenos das ciências naturais. Muitos acreditavam que a aprendizagem estava intimamente ligada somente ao condicionamento.

Neste sentido, caberia aos psicólogos, estabelecer as regras mais gerais que descrevessem as condições observáveis em que se produzissem comportamentos concretos, selecionando também os estímulos e as reações observáveis.

6. CONCEITO DE APRENDIZAGEM

Shvoov (2007) entende que, até o momento, a ciência não foi capaz de responder como o cérebro humano se modifica com o aprendizado. Supõe-se que deve haver uma modificação qualquer no sistema nervoso, cuja natureza ainda não foi totalmente esclarecida. Logo, a aprendizagem é constatada e estudada indiretamente, através de seus efeitos sobre comportamento. Assim, a aprendizagem se mostra como uma modificação das ações do indivíduo sobre o meio.

Moreira et al. (1997) entende que a aprendizagem significativa é o processo no qual uma nova informação se relaciona de maneira não-arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, a aprendizagem está relacionada à habilidade de adquirir e armazenar idéias, transformando as mesmas em um significado psicológico (Ausbel, 1963 apud Nunes, 2008). Logo, o aprendiz deve se apropriar do conhecimento e significar o mesmo no seu contexto de interação com o meio e, baseado no que foi “significado” implantar modificações neste ambiente.

Considerando o estudante como um elemento ativo no processo de aprendizagem, devem ser adotadas metodologias que buscam a inserção dele neste processo.

Rosas (1997) Identificam que, em muitas escolas, o uso de metodologias participativas tem trazido luz ao aprendizado, tanto de crianças e jovens e que outras experiências, fora da educação básica, têm se utilizado destas metodologias para capacitar vendedores, juizes, empresários, advogados, dentre outros profissionais.

Aplicar este mesmo conceito no curso de engenharia não é uma tarefa fácil, pois envolve uma mudança no pensamento tradicional. Nesta nova visão, o professor direciona o aprendizado dos estudantes. Vale ser ressaltado que isso não quer dizer uma “abolição” às aulas expositivas tradicionais, mas que elas sejam utilizadas em conjunto com outras metodologias com maior participação dos alunos.

Lattuca (2002, apud Vanasupa et al., 2009) entende que a metodologia do diagrama de desenvolvimento dos quatro domínios é baseada na idéia que o aprendizado não pode ser separado dos fatores do ambiente, culturais e históricos.

Além disso, Vanasupa et al. (2009) identificam que existem alguns fatores que devem ser levados em consideração. Estes fatores são os chamados domínios de desenvolvimento. Assim, para incorrer no aprendizado, as metodologias docentes devem permear estes domínios a fim de promover um aprendizado dos diversos grupos de alunos.

Figura 03: Domínios de Desenvolvimento.



Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017).

O primeiro, chamado cognitivo, está associado, com a capacidade de processamento de informação.

O segundo, o psicomotor, está associado com as habilidades adquiridas com práticas individuais (Vanasupa et al. 2009). Estes dois primeiros fatores são considerados como “fatores internos” da construção da aprendizagem.

Existem ainda os fatores externos, que estão relacionados com o aprendizado por meio das influências externas e interação com outros indivíduos, que são os fatores sociais e afetivos (Vanasupa et al. 2009).

Nunes e Silveira (2008) também compartilham desta idéia e entendem que o ambiente externo é fator primordial na aquisição de conhecimentos.

Os fatores internos estão muito associados com a visão tradicional de ensino de engenharia, com foco na área técnica, que exige muito estudo individual e desenvolvimento de métodos de trabalho. Os externos são vistos como a “nova demanda do mercado” por engenheiros com visão crítica dos problemas e entendimento dos mesmos nos contextos sociais e econômicos.

Estes fatores, por sua vez, não são os únicos elementos na aprendizagem. Entende como sendo a criação mental simples que serve de exemplificação na descrição de uma teoria. Na ótica da psicologia, o mesmo autor entende o constructo como percepção ou pensamento formado a partir da combinação de lembranças com acontecimentos atuais.

Os constructos, no caso analisado, são associados como fatores que levam à motivação do aluno para o aprendizado. O primeiro, o interesse, está associado com a capacidade de divertimento e prazer no desenvolvimento da atividade, que têm influência na motivação do estudante para a aprendizagem. Por último, tem-se a autonomia, como uma evolução do interesse, no qual o aluno vai além do material passado pelo professor, indicando grande motivação do estudante.

Segundo Nunes e Silveira (2008), esta teoria está muito relacionada com a teoria de aprendizado de Vygostsky (1984), no qual o desenvolvimento e aprendizado ocorrem pela apropriação de conteúdos por meio de intercâmbio social, ou seja, trocas de conhecimentos entre os sujeitos. Piaget (1991) defende que a construção do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação do sujeito com o meio.

Considerando a abordagem dos constructos, o professor deve entender as expectativas, as demandas de aprendizado dos alunos e apresentar as utilidades dos conteúdos abordados para que os mesmos possam encontrar um “valor” para este conteúdo em suas vidas.

Este conceito está relacionado com a aprendizagem significativa, que Nunes e Silveira (2008) entendem como sendo a que ocorre quando um novo conteúdo se relaciona com os conceitos na estrutura cognitiva do aprendiz, baseada no que o mesmo já sabe. Quanto ao interesse, as atividades propostas pelo professor devem buscar uma consonância com os interesses dos alunos.

Dentro do contexto da engenharia de Produção, se o aluno tem maior interesse em uma determinada cadeia produtiva, por que não desenvolver um trabalho nela sobre o conteúdo apresentado em sala de aula? Isso promove maior interesse do aluno pelo conteúdo, pois o mesmo observa aplicação na sua história de vida e interesses.

Quanto à autonomia, esta é mais complicada de ser alcançada, sendo necessária uma turma com maior nível de maturação e uma atitude do professor focada mais em instigar o desenvolvimento do aluno por meio de questionamentos que visem à elaboração de um pensamento crítico.

Discussões éticas e morais da utilização dos conteúdos trazem maior desenvolvimento do aluno nesta dimensão.

Assim, nesta visão, o aluno é um ator ativo no processo de aprendizagem e o professor atua como um direcionador do aprendizado e balizador para que os conhecimentos básicos das disciplinas não sejam negligenciados.

Logo, devem ser pensadas estratégias que promovam este tipo de formação para os engenheiros de forma a motivá-los para a aprendizagem.

6.1. Estratégias de Ensino.

Existem diversas estratégias para o ensino, que envolvem ações de diferentes tipos a fim de atingir diversas dimensões do aprendizado. Stacciarini e Esperidião (1999) Dentre estas ações pode-se citar:

- Trabalhos individuais e grupais, buscando desenvolver as habilidades individuais e interpessoais nos alunos;

- Técnicas experimentadas, que buscam traçar posicionamentos acerca de técnicas existentes;
- Exercícios reflexivos, que desenvolvem a capacidade do aluno de refletir acerca de conceitos, por meio de discussões e pensamentos;
- Trabalhos práticos, que buscam a aplicabilidade dos conceitos em situações reais;
- Competições entre equipes, que motivam os alunos a desenvolver temas e se esforçarem para aprender o conteúdo.

Fritsch (2008) entende que as estratégias de ensino devem incluir funções de orientação no desempenho das atividades, explicações dos fenômenos e processos, e correções, bem como de adaptações específicas e individuais, gerando desafios, explicações, exemplos e/ou contra-exemplos no decorrer das interações

Dentre estes modelos, pode ser citado: modelo de ensino socrático ou por meio de diálogos exploratórios, que é baseado em discussão entre a turma; modelo de ensino por treinamento (coaching), que funciona quando o professor e o aluno resolvem problemas em conjunto e; modelo de ensino baseado em casos (case-based teaching), que está relacionado com a adoção de estudos de caso para a discussão dos tópicos propostos.

Existem ainda metodologias mais modernas como Problem-based, que ocorre por meio da utilização de problemas complexos do mundo real para introduzir conceitos aos estudantes. Nunes e Silveira (2008) entendem como uma valorização da compreensão do processo de resolução de problemas reais ao invés de meros resultados. Assim, quando ocorre uma necessidade, o sujeito reage a mesma numa tentativa de equilibrar o sistema novamente.

Outra metodologia é a Inquiry Learning, que se utiliza de habilidades e práticas (Silveraet al., 2007). Os mesmos autores entendem que estas práticas incentivam o aprendizado colaborativo e o comportamento ativo do estudante.

Existe ainda a metodologia de Aprendizado cooperativo, que Johnson (1999) entende como sendo um modelo que encoraja os estudantes no aprendizado de uns com os outros.

Estas estratégias ou ações são elaboradas no sentido de motivar os diferentes grupos de alunos ao aprendizado dos conteúdos. Os modelos apresentados são utilizados em diversas estratégias de ensino, dependendo do tópico, um ou outro método pode ser adotado.

Vale ressaltar que um professor possui um estilo próprio de estratégia, de acordo com a predominância de determinadas características adquiridas ainda quando estudante. De acordo com os tipos de ações desenvolvidas pelos professores, eles podem ser enquadrados em perfis de ensino.

Dentre eles pode ser citado: professores que focam nas relações, professores que visam o repasse dos conteúdos, professores que buscam desenvolver as habilidades necessárias nos alunos e professores que encorajam a auto-descobertos alunos perante os conteúdos.

Porém, Nunes e Silveira (2008) ressaltam que o professor deve ter cuidado para não suprir completamente o outro de conhecimento ou ser adepto de um autoritarismo extremo, o que acarreta problemas na aprendizagem.

As metodologias modernas trazem em comum um aspecto: o estudante funciona como um elemento ativo no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se também a presença de conceitos de pesquisa de campo, buscando a interação do sujeito com o meio para a obtenção da aprendizagem.

Assim, estas novas metodologias buscam a inserção deste aluno como sujeito ativo neste processo. Para tanto, estas metodologias devem buscar a motivação do aluno que, por sua vez, ocorre nos quatro domínios apresentados no tópico anterior.

6.2. Estilos de Aprendizagem

Segundo Silva e Silva (2008) estilos de aprendizagem são maneiras individuais de perceber e sistematizar as experiências a que todos os indivíduos são expostos desde o nascimento, ou seja, é a maneira pela qual o ser humano aprende sobre as coisas. Da Silva (2006) entende que os estilos de aprendizagem estão relacionados coma forma particular de adquirir conhecimentos, habilidades ou atitudes por meio de experiências ou estudos.

Felder e Henriques (1995) afirmam que estilos de aprendizagem são meios os quais um indivíduo adquire, retêm e recobra informações. Logo, este estilo de aprendizagem deve ser levado em consideração pelo professor que deseja maximizar o aprendizado de sua turma. Assim, esta maneira pela qual o ser humano aprende deve estar em consonância com o estilo de ensino do professor para aperfeiçoar o aprendizado de um grupo de alunos.

Porém, pode-se considerar que é muito complicado para o professor atingir a grande maioria dos perfis de aprendizado, porém o mesmo deve preocupar-se em atingir todos estes perfis de aprendizagem, por meio de atividades que motivem diferentes grupos de alunos.

Assim, é necessário, primeiramente, entender quais são os estilos de aprendizagem existentes. Para a identificação dos perfis dos alunos, Kolb (1984) identificou a mente humana com qualidades de percepção e processamento.

Assim, Kuerbis (2008) divide os tipos de personalidades pelos tipos de aprendizagem:

-Tipo 1: Experiência Concreta. Para esse aprendiz, significação pessoal e interação social são importantes.

-Tipo 2: Observação Reflexiva. Para esse aprendiz, informações, fatos e lógica são importantes.

-Tipo 3: Conceitualização Abstrata. Para esse aprendiz, experiência sensorial e aplicação são importantes.

-Tipo 4: Experimentação Ativa. Para esse aprendiz, intuição, síntese e experiência são importantes.

Na primeira dimensão, Lopes (2002) entende que se trata de características da personalidade como a de pensar antes de resolver um problema (reflexivo) ou agir antes de pensar (ativo).

O tipo reflexivo, Kuri (2002) entende como sendo os que preferem usar a razão a fazer julgamentos, de forma a pensar objetivamente e avaliar conseqüências. Estes gostam mais de pensar sobre a informação que lhes está sendo mostrada, preferem processar a mesma de forma reflexiva. Por outro lado, existem os ativos, que a mesma autora entende que são os que são mais sintonizados com o mundo objetivo.

Os alunos ativos compreendem melhor a informação quando ficam expostos a situações que exigem maior participação, nas quais possam discutir argumentar ou explicar para os outros.

Neste caso, o professor, para atingir estes tipos de alunos, deve desenvolver habilidades práticas que visem a experimentação.

A segunda dimensão trabalha com a característica sensorial e intuitiva, que diz respeito à capacidade do estudante de possuir percepção pessoal e habilidade interpessoal, tais como os relacionamentos.

Para Kuri (2002), pessoas em que a função perceptiva sensação é predominante, são práticas aprendem mais por meio de experiências imediatas, fatos literais e realidades concretas.

Assim, a atitude do professor deve embasar-se em experiências concretas. Ele deve desenvolver ações as quais aplicar o aprendido é mais importante que desenvolver novas soluções.

Já para os intuitivos, o aprendizado acontece por associações, abstrações, teorias e possibilidades. A atitude do professor deve conter atividades que busquem encontrar padrões em problemas complexos, onde gerar novos conhecimentos é mais importante que aplicar os já existentes (Kuri, 2002).

A terceira dimensão trabalha com os conceitos de percepção visual ou verbal na qual mostra se o estudante possui um melhor aprendizado por meio da locução do professor ou por meio do auxílio de imagens. Para o professor, ações para alcançar este tipo de aluno é a utilização de recursos audiovisuais.

A última dimensão trabalha os conceitos de visão global ou seqüencial. A primeira são pessoas que tendem a resolver problemas complexos com maior rapidez ou unir conceitos. O segundo caso trabalha com pessoas que trabalham com seqüências lógicas, comportando-se como boas analistas.

Com os conceitos relacionados, vale ressaltar que o professor deve utilizar estratégias para atingir todos estes grupos de alunos, buscando incentivar o desenvolvimento da turma em todas as dimensões para maximizar o aprendizado.

Estes et al. (2005) entendem que perceber como os estudantes aprendem ajuda a desenvolver estratégias que melhor se enquadram no processo de aprendizagem dos mesmos.

No Contexto Geral aprendizagem é qualquer mudança relativamente permanente no comportamento, e que resulta de experiência ou prática. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos.

Assim, o ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando á melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Neste sentido, um conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

Na verdade, a motivação tem um papel fundamental na aprendizagem. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Há aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social.

Mas a maioria das aprendizagens se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e naturalmente, pela herança genética dos seus antepassados.

Nestas condições a definição refere-se à aprendizagem como “uma mudança permanente de comportamento, resultado de exposição a condições do meio ambiente” Tarollo (1987), *em que a aprendizagem não é o comportamento, mas uma alteração; não é um evento singular, mas um sistema de eventos inter-relacionados.* (p.41).

Portanto, para Piaget J. (1973), Os quais contribuíram para conceituar a aprendizagem, optamos por analisar a concepção Vygotskyana, que diz: *O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.* Segundo Vygotsky, (1991)

Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana, o pensamento sujeito às interferências históricas às quais está o indivíduo submetido. (p.44).

Dessa forma, ainda Vygotsky (1991, p.101) Diz que: O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetiva - evolutiva.

Desta forma, não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos. Sendo assim, avaliar o estágio de desenvolvimento, ou realizar testes psicométricos não suprem de respostas as questões levantadas. É necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo. Na abordagem de

Vygotsky (1991). *A linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, o aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em*

desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (p.101)

Dessa forma, a linguagem seria então o motor do pensamento, contrariando assim a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem. Defende que (...) os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma seqüencial.

Nos estudos de Piaget (1973). A teoria da equilibrarção, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo autor regulador necessário para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente.

Piaget postula que todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. E postula também que todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação.

Em Piaget (1974, p.14), define que o equilíbrio cognitivo implica em afirmar a presença necessária de acomodações nas estruturas; bem como a conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas.

A equilibrarção é necessária porque se uma pessoa só assimilasse, desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos, esses muito amplos, comprometendo sua capacidade de diferenciação; em contrapartida, se uma pessoa só acomodasse, desenvolveria uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, comprometendo seu esquema de generalização de tal forma que a maioria das coisas seria vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe.

Essa noção de equilibrarção foi á base para o conceito, desenvolvido por Paín (1985) sobre as modalidades de aprendizagem, que se servem dos conceitos de assimilação e acomodação, na descrição de sua estrutura processual.

Segundo Wadsworth, K. (1998). Se a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta então fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado.

Segundo a teoria da equilibrarção, a integração pode ser vista como uma tarefa de assimilação, enquanto que a diferenciação seria uma tarefa de acomodação, contudo, há conservação mútua do todo e das partes.

Piaget (1973, p.79). O postulado de que o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional.

À primeira vista, o desabrochamento da personalidade, parece depender sobretudo dos fatores afetivos; na realidade, a educação forma um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no domínio moral se o indivíduo estiver submetido a uma coerção intelectual tal que o limite a aprender passivamente, sem tentar descobrir por si mesmo a verdade: se ele é passivo intelectualmente não será livre moralmente.

Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem as relações de aprendizagem são as que ligam cada estudante individualmente a um professor que detém todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente.

Piaget (1974) afirma que:

Adquirida a linguagem, a socialização do pensamento - se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente na medida, até, que o pensamento verbo-conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito ou satisfação. (p.115).

Segundo Paín S. (1985) As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a uma hiperatuação de uma dessas formas, somada a uma hipo - atuação da outra gerando as modalidades de aprendizagem sintomática:

A hiperassimilação - a assimilação o movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do meio são alterados para serem incorporados pelo sujeito, numa aprendizagem sintomatizada pode ocorrer uma exacerbação desse movimento, de modo que o aprendiz não se resigna ao aprender.

A hipoacomodação - a acomodação consiste em adaptar-se para que ocorra a internalização. A sintomatização da acomodação pode dar-se pela resistência em acomodar, ou seja, numa dificuldade de internalizar os objetos.

A hipoassimilação - Nesta sintomatização ocorre uma assimilação pobre, o que resulta na pobreza no contato com o objeto, de modo a não transformá-lo, não assimilá-lo de todo, apenas acomodá-lo.

A aprendizagem normal pressupõe que os movimentos de assimilação e acomodação estão em equilíbrio. O que caracteriza a sintomatização no aprender é predomínio de um movimento sobre o outro. Quando há o predomínio da assimilação, as dificuldades de aprendizagem são da ordem da não resignação, o que leva o sujeito a interpretar os objetos de modo subjetivo, não internalizando as características próprias do objeto.

Quando a acomodação predomina, o sujeito não empresta sentido subjetivo aos objetos, antes, resignasse sem criticidade. O sistema educativo pode produzir sujeitos muito incomedativos se a reprodução dos padrões for mais valorizada que o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

Neste sentido, um sujeito que apresente uma sintomatização na modalidade hiperacomodativa e hipoassimilativa pode não ser visto como tendo “problemas de aprendizagem”, pois consegue reproduzir os modelos com precisão.

6.2.1. Aprendizagem no ato Educativo.

O processo ensino-aprendizagem é parte integrante de nossa sociedade, vinculada à crença e cultura, no qual os indivíduos engajados têm como objetivo a obtenção eficaz do conhecimento. Para conceber a aprendizagem no ato educativo temos de estar ciente que o processo "ensino-aprendizagem" é um trabalho complexo, que além de abranger a atividade de aprender e ensinar requer uma análise fundamentada em diferentes abordagens.

Tais abordagens tem sido alvo de diferentes estudiosos, como por exemplo, (Libâneo, L. 1994, Mizukami N, 1986, E Saviani D. 1984) que analisam essas correntes teóricas segundo critérios diferenciados.

Na abordagem tradicional a escola é o lugar ideal para realização da educação, possuindo organização e funções explicitamente definidas. As regras da escola são seguidas rigidamente, fazendo que o aluno, um ser passivo, assimile o conhecimento transmitido pelo professor, conseqüentemente preparando-o para a sociedade.

Nesse meio o que predomina é a autoridade docente, cabendo ao discente obedecer e dominar o conteúdo transmitido pela entidade educadora.

Segundo Saviani D. (2006) a abordagem tradicional mostra que *"a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente."* (p.9).

Assim, o indivíduo implantado nesse mundo terá a função de fazer descobertas, e a partir de que essa realidade também se modifica esse ser sofrerá modificações, possibilitando mudanças na sua maneira de pensar e agir. Já o professor, o intermediador dessas descobertas, terá que planejar maneiras para a moldagem do comportamento:

Mizukami, (1986, p.31) O professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos.

Na abordagem humanista o aluno é um ser ativo, participativo, capaz de construir um mundo por meio de suas percepções. Todo conteúdo assimilado será conseqüência do seu interesse, em que predomina a auto-descoberta e a autodeterminação do discente.

Ainda Mizukami, G. N. (1986, p.38) O homem não nasce com um fim determinado, mas goza da liberdade plena e apresenta como um projeto permanente e inacabado. Não é um resultado, cria-se a si próprio. Portanto possuidor de uma existência não condicionada a priori.

O enfoque cognitivista tem a escola como ambiente que dá condições necessárias para que o aluno aprenda por si só. Ela é a intermediadora para a descoberta do discente a um mundo desafiador, onde não há rotina, garantindo-o assim, a compreensão e o conhecimento.

Neste sentido, o papel do professor será de criar situações desafiadoras, motivando a conversa, e interrogações constantes, sem dar soluções prontas para os problemas encontrados, pois cabe ao aluno explorar esse ambiente e fazer tais descobertas.

Na abordagem sociocultural temos como principal difusor Freire P. (1996). Diz que: “*O conhecimento é inacabado, contínuo, é o meio que deve proporcionar ferramentas para a aquisição da aprendizagem*”. O homem como ser inacabado está em constante aprendizado, sendo elaborador e criador do seu próprio conhecimento.

Conhecendo essas abordagens podemos dizer que a educação é problematizada a ou motivadora. Cabe aos educadores e pedagogos encontrar e difundir soluções para melhor aproveitamento da capacidade do aluno. Professor-aluno estabelece uma troca mútua de conhecimento, onde ambas as partes fornecerão maneiras para tornar o ambiente escolar mais agradável, propício á assimilação do conhecimento.

Ao se pensar no aspecto motivacional, devemos perceber que:

Portanto, Piletti (2004). Afirma que:

A motivação é fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem uma porção de outros recursos. Mas mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação não haverá aprendizagem. (p. 63).

De acordo com o pressuposto podemos afirmar que o homem só aprenderá algo caso ele sinta necessidade, seja essa ocasionadas por elementos intrínsecos ou extrínsecos. A motivação intrínseca é autor-regulada pela própria pessoa, onde o fator motivacional só será ativado a partir do momento em que o indivíduo percebe que está suprindo seus desejos ou suas necessidades biológicas. É algo que reside na própria pessoa, vindo de dentro para fora.

Sendo assim, ao contrário da motivação intrínseca, a motivação extrínseca dependerá de elementos externos. Um aluno é motivado a ir para escola no intuito de aprender algo que será útil

para obtenção de status, como por exemplo, dinheiro, qualidade de vida melhor. Nesse caso a motivação é regulada pelo ambiente.

Os motivos para a aprendizagem dependerão de uma pré-disposição do aluno, sendo estabelecidas por atitudes vindas do próprio discente ou ainda fornecida pelo ambiente onde se encontra esse indivíduo, seja na família, grupo de colegas ou a própria sala de aula.

Segundo Piletti, (2004):

[...] o homem decide conscientemente o que quer ou não quer fazer. Pode interessar-se pelo estudo da matemática por considerar que esse estudo lhe será útil no trabalho, na convivência social, ou apenas para satisfazer sua curiosidade ou porque se sente bem quando estuda matemática. (p.66)

Portanto, é justo dizer que motivação abrange várias áreas da psicologia, possuindo uma complexidade que viabiliza o estudo desse fator em diferentes camadas do ato educativo. Todo esse estudo fornece ferramentas para o aperfeiçoamento do nosso sistema educacional, adequando o professor e aluno para um meio social diferenciado pela maneira de pensar e agir.

6.2.2. Aprendizagem na Educação Básica.

A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, durante todo esse período é de responsabilidade do sistema escolar desenvolver no educando consciência íntegra de valores, para que este mesmo possa desempenhar na sociedade seu papel de cidadão, assim, conseguir subsídios para continuar seus estudos e ingressar no mercado de trabalho.

Haja vista que, é de nosso conhecimento que a inserção da Língua Portuguesa de forma significativa no currículo escolar brasileiro apenas teve caráter de obrigatoriedade no Ensino Fundamental e hoje no Ensino Médio do sistema brasileiro onde atende os alunos de forma satisfatória.

No Brasil, a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da Língua, foi sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e institui que, até o ano de 2010, os idiomas maternos e estrangeiro serão obrigatórios nas escolas, contemplando em seus artigos:

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

Fica a critério de a escola escolher qual língua moderna fará parte do currículo, levando em conta a necessidade do discente junto ao meio social.

Porém é importante salientar que a presença de uma Língua Estrangeira nos primeiros anos do Ensino Básico fornecerá ao discente maior facilidade na assimilação dos conteúdos, tornando o aprendizado dessa língua moderna algo bem natural, divertido de aprender, despertando a curiosidade e a motivação essencial para o aprendizado.

Visando tal objetivo, na atualidade podemos observar que a presença da Língua Inglesa nas escolas está se tornando algo freqüente e seria de melhor assimilação e compreensão inserir nos anos iniciais facilitando o aprendizado dos alunos no decorrer dos anos posteriores. Quebrando o paradigma que o aprendizado da língua moderna estava vinculado somente às escolas particulares, ou a cursos de ensino de idiomas, caracterizados por valores altíssimos, impossibilitando as camadas sociais menos favoráveis a ter acesso a um segundo idioma.

Apesar de estarmos cientes que a educação de uma Língua Estrangeira não permeia ato obrigatório na Educação Infantil e nem nos períodos iniciais da Educação Fundamental, sabemos que é de estimado valor a assimilação da diversidade cultural presente em nosso país por meio de uma Língua Estrangeira.

Tendo como fonte esse pressuposto, a utilização da Língua Inglesa desde o Ensino Infantil ajudará a construir em cada indivíduo uma base concreta de consciência dos seus direitos e deveres junto à sociedade, além de aproximar o estudante à cultura de outros povos, propiciando a integração no mundo globalizado.

Pela aquisição do adequado conhecimento lingüístico, o individuo pode apropriar-se de saberes, transmitirem sua cultura e estabelecer vínculos com outras, ampliando seus horizontes. O estudo da língua Inglesa permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos. (p. 101).

Na educação infantil é explícito que o ensino de língua inglesa não visará aquisição de conhecimentos gramaticais e nem por ventura avaliará o aluno através de uma prova escrita e

individual, com o intuito de obter uma nota. A meta a ser adquirida com o ensino da Língua Inglesa é ingressar o discente num mundo de descobertas, animando o educando a se comunicar de maneira lúdica no idioma de estudo.

Segundo o artigo 31 da LDB nº 93941/96 (1998) na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

O objetivo de estudar inglês no “Ensino Infantil” implicará no desenvolvimento de capacidades sociais e culturais do discente, culminando a este o acesso ao ensino fundamental de maneira contextualizada a realidade. Essa outra fase da vida estudantil fortalecerá o aluno a aprimoramento dos seus conhecimentos.

Ao se falar de educação do inglês no Ensino Fundamental logo somos levados a pensar na valorização dessa língua perante as instituições de ensino brasileiro. Encontramos nesse sistema uma dicotomia de valores, estabelecidas pelas instituições de ensino particular e outra pela educação pública.

Enquanto nas escolas privadas o inglês é tido como disciplina nobre e obrigatória, que realmente é parte essencial para a formação do indivíduo, na rede pública a Língua Estrangeira é taxada como disciplina optativa possuindo função somente complementar, sem emprego na vida do indivíduo. Atualmente esta língua será obrigatória no ensino médio.

As dificuldades do ensino de determinada língua podem ser caracterizadas pela falta de profissionais qualificados na área pela ausência de material didático direcionado à educação. Há muito tempo tem-se pensado dessa maneira, mas aos poucos essa realidade está sendo mudada. A Língua Inglesa, hoje como disciplina escolar, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares é algo que está enobrecendo o aluno.

Neste contexto, com a aquisição dessas habilidades referentes ao ensino do inglês, o jovem poderá ingressar no Ensino Médio apto a fazer escolhas que implicará na escolha certa tanto para sua vida pessoal, quanto a profissional:

A aprendizagem de uma Língua no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. PCN - (1998).

Neste sentido, o papel educacional da língua estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si, quanto o mundo distante, em outras culturas [...] (p.37).

Tendo em vista a importância da Língua estrangeira no cenário mundial e na realidade na qual nos encontramos a função do inglês no Ensino Médio será aprimorar e fortalecer os conhecimentos da Língua adquiridos durante todo Ensino Fundamental.

É claro que cada escola tem sua própria realidade. Cabe aos professores e grupos gestores, através de planejamentos, reuniões de pais e professores adaptar os PCN (1998). Assim os objetivos serão alcançados, e a educação que durante muito tempo ficou em segundo plano, passará a ser um dos caminhos para uma formação individual, que abrange modo de pensar, criar, sentir e agir na realidade.

7. ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste contexto, a questão que se apresenta é, como de fato o (a) professor (a) em sua sala de aula promove a interdisciplinaridade a partir de seu conteúdo específico, com as temáticas de gênero, etnia e sexualidade, de tal forma que o respeito à diversidade seja contemplado na proposta curricular.

No presente estudo, pretende-se apresentar a mais viável estratégia educativa que tem sido desenvolvida pelos professores do Grupo de Estudos Gênero, Etnia e Sexualidade (GEGES) do Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira (CEPSS).

Assim, o que sustenta essa iniciativa é o processo de formação Continuada em serviço desenvolvida no CEPSS que desencadeou na criação do GEGES e, atualmente este grupo busca implementar diretrizes curriculares que refletem no âmbito educacional e, por isso, lidam com as temáticas no contexto das atividades pedagógicas.

Assim, a proposta de Formação Continuada do CEPSS, por meio GEGES, parte do princípio que a ação educativa do professor é uma das possibilidades para romper ou diminuir o preconceito, que é uma condição da vida cotidiana, na medida em que esse profissional provoca maior consciência e, portanto, uma mudança de hábito, no sentido de repensar princípios, valores e ações.

7.1. Contexto histórico brasileiro.

Considerando o processo histórico e verificando que desde suas raízes até o momento atual, a discriminação é freqüente a todo aquele que é despossuído do capital econômico e social.

Portanto, identifica-se no decorrer do processo histórico, principalmente a discriminação com a mulher, o negro, o homossexual, enfim todo aquele que não se integra ao padrão instituído pela sociedade ideologicamente preconceituosa e discriminatória. A construção histórica da sociedade brasileira é, portanto, estrutural em relação aos preconceitos e discriminações, mesmo que seja de forma velada, a todos aqueles que diferem das condições do “tipo ideal”.

No Brasil, o discurso em prol da inclusão social vem crescendo consideravelmente desde a década de 1990. Tal discurso institui um conjunto de leis, ações e políticas públicas adotadas em nível internacional e pelo governo nacional destaca-se entre esses documentos a Conferência Mundial de Jomtiem (1990), a Conferência Mundial sobre Educação Especial – Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/96, Parâmetros Curricular Nacional (PCNs, Temas Transversais) e no caso do estado de Goiás a Lei do Sistema Educativo de Goiás, n. 26/98, que impõem à escola um novo papel social.

Neste sentido, para construir uma educação profissionalizante de qualidade na sociedade atual, uma das possibilidades seria a preparação para o processo produtivo. Para tanto, é fundamental a forma que o professor utiliza para alcançar o seu objetivo final que é a mediação do conhecimento.

Para Bordenave e Pereira (1998), as estratégias de ensino podem ser consideradas como um caminho escolhido ou criado pelo professor para direcionar o aluno, de acordo com sua prática educativa. Assim, a estratégia de ensino utilizada pelo professor pode facilitar ou dificultar a aprendizagem do aluno.

De acordo com Canezini (2002, p.8).

A estratégia, um conceito desenvolvido por Bourdieu, refere-se à capacidade de participação no jogo do qual o agente faz parte nos diferentes campos sociais, no tocante à apropriação ou à manutenção de diferentes espécies de capital. Esses capitais convertem-se simbolicamente em um conjunto de direitos oficialmente garantidos a todos.

Neste sentido, as estratégias são construídas em campos, entendidos como espaços de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos, permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio de bens como formas de autoridade, legitimidade e prestígio.

Assim, a escola na sociedade do conhecimento tem sido chamada a se modificar para atender ao novo contexto e, portanto, seus profissionais a rever concepções e práticas no exercício de sua profissionalidade. Pois, na atualidade, os documentos legais orientam para a compreensão que independente da cor, do gênero e da orientação sexual assumida por cada sujeito, somos uma raça humana e devemos saber que todos são iguais em direito, mas diferente em suas especificidades e condições. O preconiza um referencial teórico que considera o ser humano como sujeito historicamente constituído em contraposição daquela que lhe credita uma natureza inata, universal e abstrata, cuja essência se atualiza conforme as oportunidades oferecidas pelo meio social em que vive.

Nesse sentido, adota-se a posição que coloca o ser humano como construtor e constituído pela sua história e pela história da sua sociedade. Em relação à discussão de gênero, Scott (1991, p.4) definiu como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças que distingue os sexos e nas diferenças percebidas entre os sexos, enquanto que Louro (1992, p.110) afirma que os papéis sexuais “são os jeito de viver a sexualidade e seu gênero”.

Assim, o sentimento de ser mulher e homem inicia-se na formação da identidade pessoal, que é socialmente demarcada antes do nascimento. Godoy e Nascimento (2008, p.15) afirmam que, ao tomar conhecimento do sexo do bebê, os adultos vão cercando o ambiente familiar com objetos que se identificam em masculino e feminino (...) “é nesse período que forma na criança o processo de aquisição da identidade e do papel sexual”. Mitos, ritos são manifestados e demarcados por meio da atitude dos adultos. Os fundamentos biológicos constituem a base que sustenta os argumentos históricos da “naturalização da identidade de homem e mulher.

Erickson (1976), afirma que a identidade pessoal tornada consciente resulta de uma interação que envolve duas percepções: a de uma existência pessoal, situada no tempo e no espaço, e a percepção de que essa existência é reconhecida pelo Outro. Nesse sentido, o ser menina e mulher, bem como o ser menino e homem são processos que têm início com o reconhecimento de si mesmo, com a formação da identidade pessoal, na qual se acha imbricada a identidade de gênero. É de suma

importância e necessidade desenvolver um trabalho básico de educação na comunidade escolar para facilitar a todos a aquisição de informações e orientações adequadas a respeito dos aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais da sexualidade.

Lopes (1992, p.107) diz que associado a isto, deve-se oferecer condições para a contínua reflexão crítica do desenvolvimento sexual do ser humano. Café (2008,p.8), afirma que: A educação é o jeito que o ser humano criou para sobreviver em dois sentidos: continuar vivo e viver melhor. É “pois” um processo que permanece sempre mudando na relação entre a sociedade e a pessoa humana. Educamos e somos educados em todos os nossos atos: ou escolhemos que sociedade temos e queremos que pessoa humana temos e queremos ou... Somos comandados pelo contexto que nos oprime. Hoje, o mundo globaliza do quer fazer de todos uns serviços à sociedade de consumo. É neste contexto consumista que a sexualidade está inserida. E de várias formas. É preciso pensar e estudar. Muitos serão semeadores e muitas as sementeiras. É preciso escolher.

Nesse contexto de apropriação de sua história e em respeito a sua trajetória é que o GEGES se propõe desenvolver ações que possibilitem aceitar este convite no sentido de ser novas sementes nas questões relacionadas a igualdade de gênero.

7.1.2. Interdisciplinaridade Conceito e Valor

A presente secção tem por objetivo considerar a noção do termo interdisciplinaridade na educação, analisar os pressupostos da interdisciplinaridade e suas implicações na prática docente qualquer discussão que pretenda abordar a problemática da mesma, sugere que se reflita sobre o significado de disciplina e sua relação com a construção do conhecimento, que a caracteriza enquanto objeto de ensino-aprendizagem.

Diante desse mundo globalizado, que apresenta muitos desafios ao homem, é assim que a educação manifesta a necessidade de se romper com modelos tradicionais para o ensino. É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações sobre a Educação para o século XXI, incorporadas na UNESCO. Em 1998, as Edições Unesco Brasil editou Educação: Um Tesouro a Descobrir, relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. As teses desse importante documento passaram a integrar os eixos norteadores da política educacional. Os quatro pilares da Educação contemporânea, citada por a UNESCO são: aprender a ser aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a conhecer. Esses eixos devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão.

Nessa relação que liga os quatro pilares do novo sistema de Educação, e considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, exigindo uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do educando, é que a interdisciplinaridade insere-se na ousadia de novas abordagens de ensino, na educação básica e especialmente nos cursos de formação de professores.

De acordo com Brasil (1999), a reorganização curricular determinada em áreas de conhecimento, estruturada pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização da identidade, da diversidade e autonomia, vai redefinir uma relação entre os sistemas de ensino e as escolas. Essa proposta proporciona uma influência mútua entre as áreas curriculares e facilita o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

7.2.3. Sentido das Disciplinas aos Sentidos da Interdisciplinaridade.

A noção de disciplina é fundamental para que se possa entender o desenvolvimento das ciências, do pensamento humano. É uma categoria organizada dentro das diversas áreas do conhecimento que as ciências abrangem. Para se entender o termo interdisciplinaridade, deve-se partir da noção de disciplina.

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade. (Morin, 2002 p. 105)

Assim, disciplina é uma maneira de organizar, de delimitar, ela representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno, com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e de avaliação da aprendizagem.

Segundo Fazenda (1999 p. 66):

A indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina. A polêmica sobre disciplina e interdisciplinaridade possibilita uma abordagem pragmática em que a ação passa a ser o ponto de convergência entre o fazer e

o pensar interdisciplinar. É preciso estabelecer uma relação de interação entre as disciplinas, que seriam a marca fundamental das relações interdisciplinares.

O caráter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, não estimula ao desenvolvimento da inteligência, de resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, isto é, de pensar sobre o que está sendo estudado. “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”. Morin (2000, p.45):

Em um projeto de pesquisa interdisciplinar é necessário determinar o valor de cada disciplina, discute-se em nível teórico, suas estruturas e a intencionalidade de seu papel no currículo escolar. Esses fundamentos possibilitam entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdos.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (Brasil, 1999 p. 89).

Para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Brasil (1999), a reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. A proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. O currículo deve contemplar conteúdos estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas, visando à integração.

De acordo com Morin (2000), as disciplinas como estão estruturadas só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. A educação deve romper com essas fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

Essa inadequação de como as disciplinas é trabalhada, de saberes divididos, compartimentados não está de acordo com a realidade que é global, as relações entre o todo e as partes, impedem a contextualização dos saberes. Essa maneira de isolar os conhecimentos, de compartimentá-los, causa à incapacidade de considerar o saber contextualizado e globalizado.

Enfatiza Morin (2000, p. 43): “a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”.

O ensino formal, todo estruturado e institucionalizado em torno de disciplinas e conteúdos delimitados que não tem nada a ver com o mundo real das pessoas, torna a aprendizagem do aluno artificial e desinteressante. E essa estrutura disciplinar hierarquizada severa do sistema escolar, muitas vezes acaba tornando difícil uma tentativa de atitude interdisciplinar.

O professor que se precisa é aquele que conhece bem sua matéria, que tem uma boa compreensão entre as várias disciplinas e que conheça como os alunos constroem seus conhecimentos, desenvolvem suas capacidades mentais e na prática saber estimular esse processo de ensino-aprendizagem.

7.2.4 Interdisciplinaridade: Compreensões Preliminares.

Embora ainda não se tenha uma teoria única da interdisciplinaridade, é importante explicitar as fases, as pesquisas e as contradições desse movimento. Esse movimento pode ser dividido em três décadas. (1970, 1980 e 1990)

Segundo Fazenda (1999), podem-se dividir os primeiros estudos das questões da interdisciplinaridade em:

- 1970- construção epistemológica da interdisciplinaridade, em busca de uma explicitação filosófica, procurava a definição de interdisciplinaridade.

- 1980- explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção, em busca de uma diretriz sociológica, tentar explicitar um método para a interdisciplinaridade.

- 1990- construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade, em busca de um projeto antropológico, construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Assim, pode-se acrescentar ademais, que o movimento surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados de década de 1960, época em que os movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto de universidade e escola, como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época.

No Brasil a interdisciplinaridade chegou ao final dos anos sessenta e, conforme Fazenda (1999), com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançam ao novo sem avaliar a aventura. Diz ainda que, no início da década de 1970, a preocupação fundamental era a de uma explicitação terminológica.

As primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade datam da década de 70 e foram lançadas por Georges Gusdorf, em 1961 à UNESCO, que apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, no qual fizeram parte estudiosos de universidades européias e americanas, em diferentes áreas de conhecimento. A proposta desse grupo era indicar as principais tendências de pesquisa nas ciências humanas, no sentido de sistematizar a metodologia e os enfoques das pesquisas realizadas pelos pesquisadores.

A primeira produção significativa sobre a interdisciplinaridade no Brasil é de Hilton Japiassu² que na época, o autor já apresentava os principais questionamentos a respeito da temática e seus conceitos, fazendo uma reflexão sobre as estratégias interdisciplinares, baseada em experiências realizadas naquele período.

Nesse sentido, tentaremos apresentar as principais motivações desse empreendimento, bem como as justificações que poderão ser invocadas em seu favor. Tudo isso, no contexto de uma epistemologia das ciências humanas, `as voltas com suas “crises” e com seus impasses metodológicos. A resolução dessas crises coincide pelo menos em parte, com os objetivos a que se propõe o método interdisciplinar. (Japiassu, 1976p.53):

Dessa forma, o trabalho relevante sobre a interdisciplinaridade, realizado em 1970, foi desenvolvido por Ivani Fazenda como pesquisa de mestrado, que surgiu a partir de Japiassu e estudos sobre interdisciplinaridade na Europa. Onde a autora permaneceu no seu primeiro estudo, mais no trato dos aspectos relativos à conceituação do que à metodologia.

Neste sentido, o movimento na década de 80 na história da educação foi marcado pela necessidade de enfrentar as dicotomias enunciadas nos anos 70 e constituíram-se em objeto de pesquisa e reflexão: teoria/ prática, verdade/ erro, certeza/ dúvida.

Japiassu, foi o primeiro pesquisador brasileiro a escrever sobre o tema no livro “Interdisciplinaridade e a patologia do saber”, em 1976, composto de duas partes, onde a primeira apresenta uma síntese das principais questões que envolvem a ID e a segunda parte que anuncia os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar.

7.2.5. Processo do Produto, Real e Simbólico, Ciência e Arte.

Ressalta Fazenda (1999), que nessa época surgem várias contribuições, entretanto um documento importante que se intitulou: “Interdisciplinaridade e ciências humanas” (1983), elaborado por Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui. Essas pesquisas tratavam dos pontos de encontro e cooperação das disciplinas que formam as ciências humanas e a influência que exerciam uma sobre as outras, acrescentando conclusões importantes sobre a interdisciplinaridade.

Ainda de acordo com a pesquisadora, nos anos 90 representaram para ela a possibilidade de explicitação de um projeto antropológico de educação, o interdisciplinar em suas principais contradições.

7.2.6. Conceito de Interdisciplinaridade.

Dentro do contexto histórico da interdisciplinaridade, pode-se verificar que no Brasil, o conceito de interdisciplinaridade, chegou, inicialmente, através do estudo da obra de Georfes Gusdorfe, posteriormente, de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento Japiassu no campo da epistemologia e Ivani Fazenda no campo da educação.

Ao conceituar o termo Interdisciplinaridade, não se possui ainda um sentido único e estável, trata-se de um conceito que varia, não somente no nome, mas também no seu significado. Entender o vocábulo Interdisciplinaridade foi e ainda é muito discutido, pois existem várias definições para ela, depende do ponto de vista e da vivência de cada um, da experiência educacional, que é particular.

Para Japiassu (1976, p.74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Essa temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

Ainda que a noção do termo interdisciplinaridade não se configure como um sentido unívoco e preciso, em vista do conjunto de enfoques que ela recebe, mesmo que não possamos generalizar uma concepção de interdisciplinaridade, o certo é que há uma compreensão comum, por parte dos seus diversos teóricos, na necessidade de relação de sentidos e significados na busca do conhecimento, objetivando uma percepção de saberes em conjunto.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...] (Brasil,1999 p.88):

Assim, com base nesses preceitos um dos principais movimentos que pode observar atualmente é a necessidade de conceituar e diferenciar inter de multi, pluri e transdisciplinaridade³. Hoje, percebe-se o conceito de interdisciplinaridade como polissêmico, pois a atitude interdisciplinar depende da história vivida, das concepções apropriadas e das possibilidades de olhar por diferentes perspectivas uma mesma questão.

Como foi visto anteriormente, a preocupação interdisciplinar não é um fenômeno recente. Na atualidade, na área da educação se revelaram tão importante repensarmos a produção dos saberes na prática e na teoria, levando-se em conta as suas implicações mútuas, seus valores, seus fins e motivações para a vida humana.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador com as disciplinas de um currículo, para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

A importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o

que introduz a noção de finalidade. Multidisciplinaridade: Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer às relações que podem existir entre elas.

Assim, pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. A transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinar do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. (Japiassu, 1976 p. 73-74). Se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno e do professor.

O valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente. (Fazenda, 1992 p.49)

Tendo em vista essas reflexões a interdisciplinaridade se realiza como uma forma de ver e sentir o mundo, de estar no mundo, de perceber, de entender as múltiplas implicações que se realizam, ao analisar um acontecimento, um aspecto da natureza, isto é, os fenômenos na dimensão social, natural ou cultural. É ser capaz de ver e entender o mundo de forma holística, em sua rede infinita de relações, em sua complexidade.

7.2.7. Importância da Interdisciplinaridade na Educação.

Com o desenvolvimento da tecnologia, inúmeras mudanças ocorreram no comportamento da sociedade. Essas mudanças se refletem no âmbito educacional.

Torna-se cada vez mais difícil despertar nos alunos, os quais vivem numa sociedade amplamente tecnológica e em constante transformação, o interesse por aulas cuja metodologia baseia-se apenas em exposição oral e têm como único recurso o quadro e o giz. Contudo, em geral, os professores não estão preparados para trabalhar nesta nova realidade.

Partindo desta vertente, cujo objetivo principal é alcançar aprendizagem, averiguamos como a interdisciplinaridade, segundo a concepção dos professores, pode contribuir para a construção do conhecimento do aluno e sua formação profissional; detectar o uso da interdisciplinaridade como parte integrante da metodologia do professor das disciplinas no ensino fundamental; e investigar em que situações de ensino o professor recorre ao uso da interdisciplinaridade para produzir aprendizagem significativa para o aluno.

A pesquisa foi realizada com professores habilitados nas diversas áreas de ensino que lecionam na Rede Pública de Baião Pará. Iniciaremos apresentando a proposta ao órgão competente do município, que nos trouxe suporte para a pesquisa realizada; logo após, descreveremos o início da investigação. Neste sentido, a interdisciplinaridade e os obstáculos para sua utilização.

A interdisciplinaridade é uma “exigência” não somente no que tange às atividades escolares, mas também às práticas do dia-a-dia com as quais freqüentemente nos deparamos. O mundo encontra-se em constantes e aceleradas mudanças. As tecnologias de comunicação integram povos de diferentes partes do mundo em questão de segundos, e para lidar com essa nova fase, decorrente de um mundo globalizado, precisamos saber integrar as diversas concepções e realidades.

Esta integração deve complementar as diversas disciplinas e a possibilidade de acesso à pesquisa, motivando o educando e o educador a buscarem novos conhecimentos sobre um determinado assunto, problema ou questão. Antes de abordar o tema interdisciplinaridade e suas facetas é preciso primordialmente conhecer sua origem etimológica:

Nestas condições, a palavra interdisciplinaridade é formada por três termos: inter – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; disciplinar – termo que diz respeito à disciplina, do latim “discere” – aprender, discípulo – aquele que aprende e o termo dado – corresponde à qualidade, estado ou resultado da ação. (O mundo da Saúde, 2006, p. 107-116).

Segundo Fazenda (apud Carlos s.d).

A interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 1960 do Século XX, em meio a reivindicações estudantis favoráveis a inserção dela na resolução dos problemas políticos, sociais e econômicos, na educação, a fim de que pudessem ajudar a solucioná-los da melhor forma. Foi assim que surgiu o conceito de interdisciplinaridade, pois estava relacionado a diversas áreas do conhecimento.

No século XX, ao final da década de 1960, o conceito de interdisciplinaridade, chega ao Brasil influenciando, posteriormente, na elaboração de leis que regem a educação brasileira, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como precursores Hilton Japiassu e Ivani Fazenda.

Apesar de sua grande influência e importância, não existem definições e terminologias exatas acerca do termo interdisciplinaridade, cabendo a cada estudo a elaboração das definições, podendo ser interpretadas de acordo com as situações a que foram submetidas para análise.

Para Japiassu (apud Fazenda, 2002, p. 25): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Para Bordoni (2002 p. 29)

O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Essa forma de interação entre as disciplinas e os sujeitos das ações faz com que busquem a totalidade do conhecimento, deixando de lado as divisões disciplinares, partindo para um trabalho coletivo e reflexivo, em busca de respostas para seus questionamentos.

De acordo com Andrade (1995, p. 23), para que a interdisciplinaridade possa ser introduzida no âmbito escolar é preciso partir de um modelo construtivista, objetivando que o ser humano nasce com potencial de aprender, e esta capacidade se desenvolve em interação com o mundo: “Com nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação e a comunicação existentes entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo”.

Segundo Veiga - Neto (1994, p. 145), dentre as várias contribuições pertinentes ao ensino interdisciplinar, temos:

- a) um maior diálogo entre professores, alunos, pesquisadores etc., de diferentes áreas do conhecimento;
- b) um melhor preparo profissional e uma formação mais integrada do cidadão; c) uma Ciência mais responsável, já que seria possível trazer a problematização ética para dentro do conhecimento científico;
- d) a reversão da tendência crescente de especialização, de modo que se desenvolveria uma visão holística da realidade;
- e) a criação de novos conhecimentos, graças a fecundação mutua de áreas que até então se mantinham estanques;

f) reverter um suposto desequilíbrio ontológico de que padece a Modernidade, isto é, reverter o descompasso entre uma pretensa natureza última das coisas e as ações humanas que tem alterado tal natureza. Para Japiassu (apud Veiga-Neto, 1994, p. 69), a interdisciplinaridade apresenta-se como três protestos:

a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como em todo complexo e indissociável [...];

c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “idéias recebidas” ou impostas.

Entendemos então, que a interdisciplinaridade é a atitude que se deve tomar para superar todo e qualquer enfoque fragmentado que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo e da realidade que nos cerca. Assim, a interdisciplinaridade pressupõe novos questionamentos e buscas, visando compreender a própria realidade.

Isto implica, na maioria das vezes, em mudanças de atitude, que possibilita a aquisição do conhecimento por parte do indivíduo, indo além dos limites de seu saber, para então, acolher e agregar contribuições de outras disciplinas. Para que ocorra a interação efetiva, tida como sinônimo do interdisciplinar, faz-se necessário compreendermos a interdisciplinaridade como atitude que busca o rompimento com a postura positivista da fragmentação, com intuito de uma compreensão mais ampla da realidade.

Para Bochniak (apud Queluz, 2000 p. 67-68), a interdisciplinaridade consiste em:

[...] atitude de superação de todas e quaisquer visões fragmentadas e/ou dicotômicas, sedimentadas pelo modelo de racionalidade científica da Modernidade, que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo e da realidade, sem que se desconsiderem quaisquer dos segmentos ou pólos indicados (corpo e mente; pensamento, sentido e movimento; trabalho manual e intelectual; objetividade e subjetividade; teoria e prática; idealismo e realismo; obrigação e satisfação; quantidade e qualidade [...]) e sem que se anule a identidade das disciplinas e ou áreas de produção e expressão de conhecimento

contemplado (física, matemática, história, sociologia, anatomia [...]; ciências físico-naturais e ciências humanas e sociais; ciência, filosofia, arte e religião).

Segundo Nicolescu (1999), há três graus de transferência de métodos:

- a) Aplicação, por exemplo, métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer;
- b) Epistemológico exemplo: a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia desta ciência;
- c) Geração de novas disciplinas, por exemplo, a transferência de métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica, a cosmologia quântica; os da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa, a teoria do caos; os da informática para a arte, a arte da informática.

Com base no exposto anteriormente por Nicolescu (1999), sobre a interdisciplinaridade, podemos perceber também que ela pode ser aplicada dentro de uma mesma ciência, fazendo uma interação entre seus diferentes campos de conhecimento. Como por exemplo, na Matemática, fazendo a interação do conhecimento algébrico junto à construção de conhecimentos geométricos, do conhecimento aritmético com suas aplicações na geometria, na álgebra etc.

Segundo os PCN (1998) é preciso que o aluno perceba a Matemática como um sistema de códigos e regras que a tornam uma linguagem de comunicação de ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la. Assim, os números e a álgebra como sistemas de códigos, a geometria na leitura e interpretação do espaço, a estatística e a probabilidade na compreensão de fenômenos em universos finitos são subáreas da Matemática especialmente ligadas às aplicações.

Quanto ao que mencionam os PCN (1998), o critério central é o da contextualização e da interdisciplinaridade, ou seja, é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diferentes formas de pensamento matemático, ou ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito às suas aplicações, dentro ou fora da Matemática, como à sua importância histórica no desenvolvimento da própria ciência.

Para Zabala (apud Freitas; Neuenfeldt, s.d): a interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra,

originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como por exemplo, a bioquímica e a psicolinguística. Podemos encontrar essa concepção nas áreas de ciências sociais e experimentais no ensino médio e na área de conhecimento do meio do ensino fundamental.

Em várias disciplinas estudadas na academia, a interdisciplinaridade tem sido proposta como uma prática de pesquisa, haja vista a necessidade de inserir novos métodos, em sala de aula, conforme afirma Japiassu (apud Rodrigues, 2009, p. 36): “[...] a interdisciplinaridade reivindica as características de uma categoria científica, dizendo respeito à pesquisa.

Nesse “sentido, corresponde a um nível teórico de constituição das ciências e a um momento fundamental de sua história”.

Apesar de conhecermos todos os benefícios que a Interdisciplinaridade traz ao processo ensino-aprendizagem, ainda encontramos resistência em sua utilização como método de ensino. Inicialmente, podemos destacar que a formação inicial dos professores que estão inseridos nas salas de aula traz consigo pouca informação a respeito de trabalho docente relativo ao uso da interdisciplinaridade como metodologia que pode auxiliar, em muito, o processo ensino aprendizagem.

Na realidade, o ensino interdisciplinar não tem avançado de maneira satisfatória no meio educacional, porque o mesmo se depara com grande nós, impedindo o seu desenvolvimento através de ações interdisciplinares por parte dos professores.

Ao dar início à prática interdisciplinar, é necessário que se tenha consciência de que será preciso comprometimento e planejamento adequado – espaço e tempo - entre as partes, fato este que caracteriza o maior empecilho para que ela seja bem preparada e, conseqüentemente, desenvolvida. Não obstante, deparamo-nos com situações de ensino que, na maioria das vezes, são produtos de improviso, agravados pela falta de recursos e de incentivo financeiro para que a ação seja feita da melhor forma possível.

Todavia, o nosso sistema de ensino, tendo por base a matriz curricular, encontra-se constituído por um conjunto de disciplinas, delimitadas através dos tempos embasados nos acontecimentos sociais. As disciplinas surgiram para facilitar a compreensão de determinados fatos que, por sua vez, não ocorrem utilizando-se dos conhecimentos de forma isolada uns dos outros, ou seja, para obtermos

a compreensão dos mesmos, na maioria das vezes, faz-se necessária a combinação dos conhecimentos de diferentes disciplinas interagindo-os.

Então, porque persistimos com a acomodação do ensino fragmentando através de disciplinas? Por que tratá-las separadamente?

Este é um questionamento que deveria ser constantemente observado e refletido. O que se pretende com a interdisciplinaridade não é destituir a importância das disciplinas e, sim, integrá-las, retirando de cada qual a parcela de participação na resolução dos problemas do cotidiano.

Logo, faz-se necessário não apenas reformular as estruturas de ensino, mas que se efetivem as ações no sentido de provocar as mudanças necessárias no modo de ver e conceber as disciplinas, propondo problematizações, que através da pesquisa, visam interagir as diferentes áreas do conhecimento, no sentido de produção e construção do conhecimento. Assim, podemos oportunizar maior participação dos alunos competindo ao professor a função de mediador e orientador na condução do processo ensino-aprendizagem, deixando claro que todos os envolvidos têm a mesma parcela de importância.

Contudo, invariavelmente, podemos dizer que é possível a prática interdisciplinar dentro dos contextos matemáticos, porém, é preciso que o professor se abra para as novas metodologias e conceitos, dando sentido ao seu principal objetivo, que é o de gerar aprendizado significativo para seus alunos.

Portanto, após elencar os diversos pontos em que se observam as reais dificuldades, é preciso salientar que esta não é uma mudança que ocorrerá instantaneamente, é preciso conscientização para que a mudança ocorra gradualmente, sem que haja maiores perdas. É preciso também comprometimento dos educadores e maiores incentivos, tanto institucionais quanto governamentais.

8. MOTIVAÇÃO NO ENSINO

Considerando a importância da “motivação, sem a motivação está na raiz do comportamento. Toda a atividade tem origem numa «energia» geradora de «forças», ou de «dinamismos» que mobilizam ou põem em movimento os protagonistas da atividade.” (ABREU, 1998, p.5). No âmbito da Psicologia em geral e da Psicologia do Desporto em particular, a motivação é uma das áreas que mais tem sido estudada, com a finalidade de se conhecer melhor o comportamento humano.

A motivação é, portanto, o “central” em Psicologia, dado que é um dos fatores mais influentes nas atitudes e no comportamento, estando subjacentes a vários processos psicológicos, como aprendizagem, pensamento, memória, esquecimento, percepção, emoção, personalidade.

Segundo Serpa (1992), a Motivação aparece assim ligada ao comportamento do sujeito, sendo considerada como uma causa determinada e condicionante do seu grau de eficácia. Os estudos realizados nesta área (Carron, 1980 et Cratty, 1984, citados por Serpa, 1991), realçam o fato da motivação ser determinada por fatores pessoais e situacionais, quer a nível consciente, quer a nível inconsciente, estando dependentes das necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais de cada sujeito, bem como das suas experiências passadas ou recentes. Se refletirmos sobre alguns dos nossos comportamentos, será mais fácil compreender o conceito de motivação: comemos, bebemos, dormimos, procuramos a companhia dos outros e o seu afeto.

No local de trabalho, nas aulas ou no grupo de amigos esperamos que nos apreciem e que as nossas opiniões e comportamentos sejam aprovados e reconhecidos. Estes e outros comportamentos têm origem numa força interna que predispõe as pessoas a desenvolver uma ação com vista a um objetivo: o alimento, a bebida, o sexo, o prestígio, a aprovação social, o afeto, etc. É a experiência da necessidade, o estado de falta fisiológica ou psicológica que origina o impulso.

Este é o processo interno que incita a pessoa à ação, isto é, ao conjunto de comportamentos que permitem atingir o objetivo. O impulso termina quando a meta ou objetivo é alcançado. É com a satisfação da necessidade que o motivo deixa de orientar o comportamento. O estudo da motivação é um dos grandes temas da psicologia desportiva, onde esta tem investigado os aspectos motivacionais que levam á prática desportiva, seja ao nível da competição, do lazer ou recreação em jovens e adultos, ou mesmo ao nível da formação global e desportiva das crianças.

Portanto, o entendimento da motivação no desporto torna-se importante no momento em que a enfocamos como um processo para despertar a ação ou sustentar a atividade física.

Segundo Davidoff (1983), no início do século XX, a motivação ganhou maior ênfase, devido, em parte, aos esforços de William Mc Dougall, fazendo com que ganhasse um espaço importante na psicologia. Mc Dougall chamava os “motivos” de “instintos” que, para ele, eram um processo biológico inato que predispunha o organismo a verificar estímulos especiais, que respondiam a movimentos de aproximação ou evitação.

A motivação é um conceito que se invoca com freqüência para explicar as variações de determinados comportamentos e, sem dúvida, apresenta uma grande importância para a compreensão do comportamento humano. É um estado interno resultante de uma necessidade que desperta o comportamento, com o objetivo de suprir essa mesma necessidade. Os usos que uma pessoa der às suas capacidades dependem da sua motivação, seus desejos, carências, ambições, apetites, amores, ódios e medos.

As diferentes motivações e cognições de uma pessoa explicam a diferença de desempenho de cada uma. Alguns psicólogos afirmam que a motivação é desejo consciente de se obter algo, sendo, assim, uma determinante da forma como um indivíduo se comporta.

A motivação está envolvida em várias espécies de comportamento, como a aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento, integrando, também um quadro de elementos complexos, inconscientes e, muitas vezes, antagônicos, gerando assim constantes conflitos. Mas, é, com certeza, a motivação que move o Homem. Assim, em termos gerais, motivação significa os fatores e processos que levam as pessoas a agirem ou ficarem frente a determinadas situações.

8.1. Conceitos de Motivação.

Tendo em conta que o conceito de motivação é excessivamente fluido, dificilmente lhe poderemos dar uma definição objetiva. Mesmo assim, poderemos referir algumas definições. Singer (1984) refere que é da responsabilidade da motivação a preferência (seleção) por qualquer atividade, a persistência nessa mesma atividade, a intensidade e vigor do rendimento e o caráter adequado do rendimento relativamente a determinados padrões.

Para Roberts (1992), a motivação corresponde àqueles fatores da personalidade, variáveis sociais e/ou conhecimentos que atuam quando o indivíduo empreende uma tarefa, na qual é avaliado, entram em competição com os outros ou tenta atingir um determinado nível de excelência. Weinberg & Gould (1995) definem a motivação como a direção e a intensidade do esforço de um indivíduo. Fernandes (1986) define-a como um conjunto dos mecanismos internos e dos estímulos externos que ativam e orientam o nosso comportamento.

Segundo Brito (1994), a motivação é o conjunto de fatores dinâmicos que determinam o comportamento de cada indivíduo. Em desporto, também é usual designar motivações pelo conjunto de fatores internos e externos (intrínsecos e extrínsecos) que influenciam o esforço e a persistência dos comportamentos, em direção a um fim ou a um objetivo.

Poder-se-á, então, dizer que a Motivação Intrínseca é determinada pelo interesse do indivíduo na tarefa, enquanto que a Motivação Extrínseca é fortemente determinada pelos reforços associados normalmente, aos resultados. Assim, poderíamos dizer que segundo estes autores, a motivação é um conjunto de mecanismos multifatoriais que determinam o comportamento de cada indivíduo. Muitas outras definições poderiam ser acrescentadas, pois tal como outros conceitos da Psicologia, a Motivação tem assumido variadas definições.

8.2. Diferença entre Motivo e Motivação

“As grandes dificuldades de um professor consistem nas dificuldades em saber quais os motivos ou motivo que levam o aluno a actuar, no entanto há que diferenciar motivo de motivação. São dois conceitos diferentes sendo que o motivo é a razão que leva a fazer determinada coisa, isto é, características relativas, estáveis e individuais, que induzem o indivíduo a pôr esses motivos na prática, a motivação é o comportamento que leva esses indivíduos a pôr esses motivos em prática, numa dada situação temporal” (Nunes, 1995). O conceito de motivo é resultado de um processo mental, e desta forma de cortes cognitivo, que se baseia nos drives, que têm um carácter biológico.

Desta forma compreende-se que para o autor os motivos são aprendidos, resultando assim da aprendizagem que ocorre ao longo da existência de cada um, variando consoante as culturas. Enquanto que a motivação o autor defende que se trata de um processo de intervenção que os indivíduos utilizam para

Colocarem outros a fazer o que eles querem (Raposo 1995, citado por Raposo et Figueiredo, 1998). Segundo Raposo (1993, citado por Raposo et Figueiredo, 1998), pode no entanto existir um enorme número de motivos que podem levar os indivíduos à prática desportiva, podendo ser esses motivos de ordem intrínseca e extrínseca.

Os motivos de ordem extrínseca ao indivíduo estão relacionados com uma orientação cognitiva para o resultado, outra relação é a interligação dos motivos, tipo de motivação e a orientação cognitiva. Para melhor compreender esta relação o autor define o conceito de competição como sendo

um processo de comparação, onde o indivíduo se vai descobrir comparando as suas habilidades com as de outros indivíduos.

Desta forma o autor diz que existe uma ligação direta entre a motivação intrínseca e a orientação cognitiva de prestação e a mesma ligação entre motivação extrínseca e a orientação cognitiva de resultado. Sobre o ponto de vista pedagógica motivar significa fornecer um motivo para a aprendizagem, isto é estimular a vontade de aprender. Os alunos só aprendem se têm algum motivo, ou algum interesse em assimilar novos conhecimentos ou adquirir novos hábitos.

O professor neste domínio tem uma função bastante importante. Tem de ser uma pessoa que procure antes de tudo guiar, orientar, encorajar, estimular e descobrir ou despertar os interesses dos alunos. É ele que deve conduzir o aluno a assumir novas atitudes, novos valores, novos conhecimentos e novas motivações. Pensamos que a motivação é condição necessária para que exista aprendizagem. Ela é fruto, não só, de necessidades pelo exercício, mas também resultado de diferentes valores e objectivos que foram apreendidos na relação com os outros e com o meio (Correia, 1993). O professor deve encontrar e ensinar os prazeres que cada actividade pode suscitar, de maneira que os alunos participem pela satisfação que a tarefa lhe pode proporcionar – motivação intrínseca – ou por aquilo que ela permite obter: melhoria de saúde, recompensa, cooperação, entre outros. Os alunos só trabalham espontaneamente quando impulsionados por uma necessidade ou interesse. Daí a importância da motivação nas aulas, de estabelecer uma relação entre o trabalho escolar e o interesse do aluno.

8.2.1. Teorias da Motivação.

A expressão “teorias da motivação” advém da explique toda a complexidade da motivação. Teoria, essa, que não se sabe se algum dia será encontrado. Ao longo dos tempos, a motivação humana tem sido vista sob diversas perspectivas, muitas vezes sobreposta num continuum que varia entre as teorias mecanicistas e as cognitivas ou organísmicas. Seguidamente, far-se-á uma pequena revisão de algumas das mais importantes abordagens, especialmente das que se referem a contextos desportivos.

8.2.2. Teoria da Realização das Necessidades.

Esta teoria foi, então, uma das primeiras teorias psicológicas da motivação que, numa perspectiva integracionista, considera os fatores pessoais e situacionais como determinantes e preceptores do comportamento, em contextos de realização. Weinberg & Gould (1995) aperfeiçoaram

esta teoria que, segundo os mesmos, comporta cinco componentes: os fatores ou motivos da personalidade, os fatores situacionais, as tendências resultantes, as reações emocionais e os comportamentos de realização.

De acordo com o quadro, relativamente aos fatores da personalidade, esta teoria prevê dois motivos de realização: a procura do sucesso ou a tentativa de evitar o fracasso. O primeiro traduz um sentimento de orgulho e satisfação na realização, enquanto que o segundo traduz um sentimento de vergonha e humilhação, como consequência do fracasso. Sendo assim e de acordo com as ideias anteriores, o comportamento é determinado pelo balanço destes dois motivos.

Então, num contexto desportivo, enquanto alguns indivíduos adaptam uma orientação no sentido de obter sucesso, outros se orientam no sentido de evitar o fracasso. Relativamente aos fatores situacionais, a teoria da realização das necessidades refere dois aspectos importantes: a probabilidade de sucesso numa determinada tarefa (que está relacionada, normalmente, ou com a dificuldade da tarefa ou com o nível competitivo do adversário) e o valor de incentivo do sucesso (que está relacionado com o valor que se atribui ao desafio; por exemplo, atribuir-se maior valor a uma vitória sobre um adversário mais forte, do que sobre um adversário mais fraco).

Os indivíduos motivados (orientados para o sucesso) aceitam positivamente os desafios, gostam de competir com adversários de nível semelhante, ou executar tarefas cuja exigência não seja muito alta ou então, muito baixa.

Neste contexto, pelo contrário, os indivíduos pouco motivados para a realização (orientados para evitar o fracasso) evitam os desafios e preferem competir com adversários mais fracos (onde a probabilidade de sucesso é maior) ou, então, com adversários mais fortes (onde o sucesso se torna quase impossível, havendo assim uma desculpa para o fracasso).

Quanto às reações emocionais, tanto os indivíduos motivados como os poucos motivados desejam sentir orgulho e satisfação decorrentes do sucesso e evitar a vergonha causada pelo fracasso. Contudo, as características pessoais de uns e outros interagem de forma diferenciada com os fatores situacionais. A última componente desta teoria é o comportamento da realização, que traduz a forma como as anteriores componentes interagem, influenciando o comportamento.

Os indivíduos motivados escolhem tarefas desafiadoras, com um nível moderado de dificuldade, demonstrando melhores rendimentos, nomeadamente quando são avaliados pelos outros.

Por outro lado, os indivíduos pouco motivados evitam situações de realização desafiadoras, evitam arriscar e tendem a ter um rendimento inferior em situações de avaliação. Para finalizar, vejamos a diferenciação estabelecida entre atletas motivados para a realização e atletas pouco motivados, a quem se chama, respectivamente, de tipo vencedor e tipo perdedor.

Quadro1: Indivíduos Vencedores e Perdedores (Weinberg & Gould).

Tipo vencedor	Tipo perdedor
Orientação ao sucesso	Orientação ao fracasso
Auto – Conceito positivo	Auto – Conceito
Metas realistas	Metas irrealistas
Motivação intrínseca	Motivação extrínseca
Análise adequada dos resultados	Análise inadequada dos resultados
Auto – reforço positivo	Auto – reforço negativo
Segurança do comportamento	Insegurança do comportamento
Orientação a normas individuais	Orientação a normas sociais
Auto – Controlo	Controlo externo

Fonte:Laudeci Medeiros Mindelo (2013)

No contexto, individuais do ser humano podem conceituar inúmeros características, assim, verifica-se acima que são classificados os individuo vencedores e perdedores.

8.2.3. Teoria da Atribuição Causal.

A Atribuição Causal caracteriza-se segundo Fonseca (1996), o modo como as pessoas explicam para si próprias os resultados que obtêm nas atividades a que se dedicam. Em contextos desportivos, os mesmos autores dizem que, a partir da atribuição que os atletas fazem dos seus resultados, decorre o comportamento e motivação subsequente, num processo que evolui do seguinte modo:

O atleta e praticante participa numa determinada competição. No final da competição, verifica-se um resultado que pode ser positivo ou negativo.

De forma natural, o atleta analisa o modo como decorreu a competição e que conduziu ao resultado verificado. A partir da análise efetuada, o praticante encontra uma explicação (atribuição) para o resultado que obteve.

A explicação encontrada poderá provocar no jogador um sentimento positivo de orgulho ou negativo de vergonha, bem como determinará a sua expectativa em ralação ao próximo encontro.

A motivação para a competição seguinte está, assim, condicionada pelo modo como todo o processo se desenvolveu a partir da explicação encontrada pelo sujeito para o que aconteceu. Neste sentido, apesar de haver muitas possibilidades de explicação para o sucesso e para o fracasso, todas elas podem ser agrupadas e classificadas em apenas alguns fatores básicos: o fator estabilidade, o fator causalidade e o fator controle.

Quadro 2: Fatores básicos dos atletas e alunos fazem dos seus resultados.

		CAUSALIDADE	
		Internas	Externas
Estabilidade	Estável	Capacidade habilidade Talento	Adversario dificuldade na Tarefa
	Instável	Esforço	Causalidade Sorte
CONTROLE			
Controle Próprio		Fora de Controle Pessoal	

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2013)

No entanto, ficam relativamente à estabilidade, as atribuições são estáveis quando o indivíduo percepcionam as causas como tendendo a permanecer constantes ao longo do tempo. Serão instáveis quando as causas são percepcionadas como alteráveis.

Neste sentido, quanto à causalidade, são internas quando o indivíduo situa as causas do seu resultado em si próprio e externo quando o indivíduo explica o acontecimento por razões exteriores a si. Em relação ao controle, será próprio (ou interno) quando se tem influência sobre a situação e fora de controle pessoal quando não se pode influenciar a situação.

Vejamos, entretanto, para finalizar, a relação que Weinberg & Gould (1995) estabelecem entre o tipo de atribuições e o estado psicológico que desencadeiam.

Tabelas 1: Relação entre as atribuições e o estado Psicológico que desencadeiam

ATRIBUIÇÕES	ESTADO PSICOLOGICOS
Fatores de estabilidade	Expectativas de Sucesso no Futuro
Estáveis	Aumento das expectativas de Sucesso
Instáveis	Diminuição da expectativa de Sucesso
Fatores de Causalidade	Influências Emocionais
Internos	Valorização do Orgulho ou da Vergonha
Fatores de Controle	Influências Emocionais
Controle Próprio	Aumento da Motivação
Controle pessoal	Diminuição da motivação

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2013)

Dessa forma, observa-se que as atribuições e estados psicológicos estão relacionados aos fatores acima citados, que direcionam as expectativas da motivação e a valorização do contexto vivenciado.

8.2.4. Teoria das Percepções de Competência Pessoal.

Esta abordagem motivacional centra-se nas percepções de competência pessoal por parte dos participantes. Harter (1978 - 1981) tenta explicar as razões pelas quais as pessoas se sentem impelidas a participarem em contextos de realização, como é o caso do desporto. Segundo o mesmo autor, a percepção de competência é um factor multidimensional, que orienta o indivíduo nos domínios cognitivo, físico e social.

O sucesso ou o fracasso nestes domínios são avaliados, e a percepção de competência pessoal e o prazer intrínseco obtido com sucesso contribuem para aumentar o empenho nas tarefas; ao passo que uma percepção de incompetência pessoal e o desagrado e/ou vergonha sentidos numa situação de fracasso conduzem a estados de ansiedade e a um decréscimo do empenhamento futuro. Portanto, as pessoas são motivadas para mostrarem competência em domínios de realização, como é o caso, por exemplo, do desporto ou da escola.

Assim, as tentativas de “mestria” bem sucedidas (bons rendimentos) para satisfazer a “necessidade” de competência acabam por serem experiências positivas que mantêm e/ou promovem a percepção de competência pessoal.

Por outro lado, os indivíduos que se pressionam mais competentes num determinado contexto de realização são mais motivados para permanecerem envolvidos e dedicarem esforço à atividade em questão e, além disso, experiência reações afetivas mais positivas comparativamente com os indivíduos com fracas percepções de competência e controlo pessoal. Esta teoria assume um

importante papel na explicação da motivação desportiva, uma vez que parece poder explicar tanto a motivação para a participação nas atividades desportivas, como inclusivamente o seu abandono.

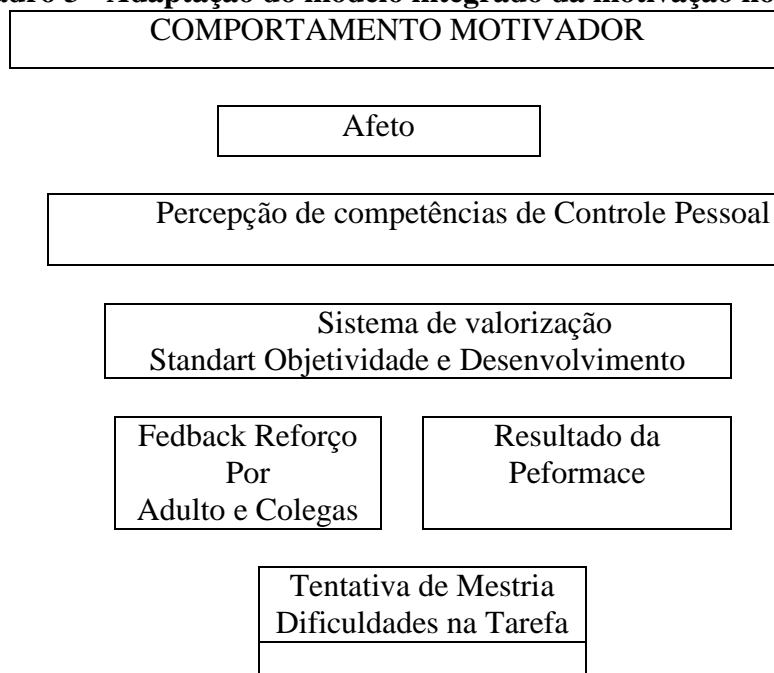
De fato, se um indivíduo se percebe como competente, terá razões para continuar empenhado e motivado. Se, pelo contrário, se percebe como incompetente, terá mais razões para baixar o seu empenhamento e eventualmente abandonar a atividade.

8.2.5. Modelo Integrado de Motivação no Desporto

Para finalizar esta breve revisão sobre algumas das teorias da motivação em contextos desportivos, far-se-á seguidamente referência ao Modelo Integrado de Motivação no Desporto, proposto por Weiss & Chaumeton (1992), que tenta introduzir algum consenso na compreensão das orientações motivacionais no desporto. Este modelo alternativo tenta integrar as várias perspectivas teóricas da motivação, uniformizando o uso de diferentes terminologias.

Segundo os seus autores, a motivação em contextos desportivos tem sido estudada sob duas formas: a motivação como um fator de diferenciação individual ou como uma variável de resultado. O presente modelo, contudo, tenta traduzir uma interligação entre estas duas perspectivas, onde a orientação motivacional como um fator de diferenciação individual é o ponto de partida e o comportamento motivado, como uma variável de resultado constitui o ponto de chegada.

Quadro 3 - Adaptação do modelo integrado da motivação no desporto.



ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL	
Intrínseco /Mestria	Extrínseco /Resultado
Competências, Afiliação, Condições físicas e Divertimentos	Aprovação Social, Prêmio, Status, vencer

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2013)

Neste sentido, a orientação motivacional toma duas designações possíveis: a orientação intrínseca ou de mestria, relacionada com o processo da participação desportiva (como o desenvolvimento de competências, a afiliação, a aptidão física ou o divertimento) e a orientação extrínseca ou de resultado, relacionada com o produto da participação (como a aprovação social, as recompensas, o estatuto social ou as vitórias).

Se os indivíduos adaptam uma orientação intrínseca ou de mestria, tendem a escolher atividades desafiadoras, difíceis mais realistas, assumindo o compromisso de trabalhar o melhor possível e, se for preciso, por períodos longos até alcançarem os objetivos pretendidos.

Por outro lado, os indivíduos com uma orientação extrínseca ou de resultado, tendem a escolher atividades cuja superação se constitui muito fácil ou muito difícil, de forma a maximizar a demonstração de altos níveis de habilidade ou evitar a demonstração de baixos níveis da mesma.

Em relação aos resultados, traduzem-se, como se sabe, em termos de vitória ou de derrota. Entretanto, já se viu anteriormente que um mesmo resultado pode ser percebido de uma forma diferente por indivíduos diferentes, conforme a sua orientação motivacional.

Assim, enquanto que os indivíduos com uma orientação para a mestria percebem o resultado numa perspectiva de auto - comparação e de melhoria do rendimento em relação a desempenhos anteriores (independentemente de ganharem ou de perderem); os indivíduos com uma orientação para o resultado definem o sucesso ou o fracasso de acordo com o resultado alcançado em termos de objetivos, sendo então importante a posição que obtêm em relação aos adversários. Para estes indivíduos, ganhar ou perder está diretamente relacionado com o seu nível de habilidade ou competência.

No que se refere aos feedback's, especialmente quando nos referimos a crianças e jovens, a quantidade e, principalmente, a qualidade destes, emitidos por pessoas importantes e significativas para eles (nomeadamente pelos colegas e adultos), desempenha um papel fundamental na motivação,

no envolvimento e na persistência nas atividades, contribuindo também para formação ou definição da orientação motivacional que os indivíduos adaptarão.

Entretanto, conforme a orientação motivacional adaptada e em função da interpretação desenvolvem um determinado sistema de recompensas e de objetivos.

O aluno orientado para a mestria, que define o sucesso em função da melhoria e que é reforçado pelas pessoas significativas, desenvolve um sistema de recompensas e de objetivos, baseado em critérios internos; pelo contrário, o atleta orientado para o resultado, que define o seu sucesso em termos de comparação com o rendimento dos outros e que só é reforçado pelos outros em caso de

O sucesso desenvolve um sistema de recompensas e de objetivos baseado principalmente em critérios externos. Por outro lado, as percepções de competência e de controle são determinadas pela história pessoal de sucessos e fracassos, bem como pelas características dos feedback's e reforços de pessoas significativas. Assim, os indivíduos que adaptam critérios internos, como fonte de informação acerca da sua competência pessoal e objetiva terão elevadas percepções de competência e de controle interno.

Os indivíduos que adaptam critérios externos e comparativos para avaliarem a sua competência pessoal, definidos objetivos externos, terão baixas percepções de competência (Weiss& Chaumeton, 1992).

Entretanto, segundo os mesmos autores, o afeto ou as reações emocionais positivas (como o prazer, a felicidade, o orgulho ou a excitação) contribuem para manter ou aumentar a motivação e futuras tentativas de mestria. Por outro lado, reações emocionais negativas (como a ansiedade, o embaraço, a vergonha ou o desapontamento) podem ter um efeito atenuante sobre a motivação e a participação futura.

Assim, os indivíduos orientados para mestria experiência normalmente reações emocionais positivas na sua participação, baseadas numa ênfase no processo (como, por exemplo, a aprendizagem de novas competências). Por seu turno, os indivíduos orientados para o resultado experiência, normalmente, emoções positivas apenas em situações de vitória, pelo que estão mais expostos a situações de ansiedade, que podem resultar num decréscimo no rendimento e na motivação.

Ainda segundo Weiss & Chaumeton (1992), o comportamento motivado constitui o objetivo do “desenvolvimento psicológico positivo”, que é a “demonstração da persistência ou comportamento de adesão ao desporto”.

Segundo Cruz (1996, p. 327), como:

(...) os indivíduos orientados para a mestria sentem prazer e sentem-se bem sucedidos na concretização de objetivos pessoais, terão maior probabilidade de persistirem e continuar na prática e/ou competição desportiva. Contrariamente, os indivíduos mais orientados para o resultado, que fracassam na competição com os outros e que têm menos percepções de capacidade pessoal, possivelmente estarão mal predispostos para desistirem e abandonar a atividade e práticas desportivas.

De referir ainda que o Modelo Integrado da Motivação no Desporto pressupõe, ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento, a influência de fatores de diferenciação individual (maturidade cognitiva, maturidade física, sexo e a interpretação pessoal do sucesso), e de fatores contextuais (estrutura de recompensas, estilo de aula e liderança do professor, o tipo de desporto e os fatores sócio-culturais).

8.2.6. Tipos de Motivação.

Existem duas grandes classes de motivações para a concretização de uma determinada tarefa (Brito, 1974 p. 31):

- Motivações intrínsecas (internas ou primárias), ou seja, têm a ver com aspectos essencialmente fisiológicos, com a estrutura orgânica do indivíduo e caracterizam-se por serem não aprendidas e serem imprescindíveis para uma sobrevivência individual.

- Motivações extrínsecas (externas ou secundárias), ou seja, têm a ver de certa forma com aspectos essencialmente psicossociais, fruto da inserção/integração no meio – social, são sensíveis a toda a uma aprendizagem.

Distinguimos assim, como motivações intrínsecas, a necessidade de movimento, entendido como uma força, uma “modificação somática” do organismo que estimula o indivíduo e o leva a procurar certos fins por meio de certos objetos, desde o seu nascimento e contribui para o seu desenvolvimento; em seguida o prazer sentido na atividade, ou seja, a satisfação interior, o

divertimento provocado pela sua participação pessoal ao realizar algo com eficácia, ou ao realizá-la pela primeira vez; a sensação de dominar o próprio corpo, os gestos, o material e os outros, poderão constituir conjuntamente uma fonte de prazer próprio, um desejo, uma necessidade de realização.

Podemos ainda referir como fatores que contribuem para proporcionar prazer e satisfação, o contacto com a natureza (os grandes espaços livres, o ar, as montanhas, rios e o mar).

Entre as motivações extrínsecas destacam-se “desejo de vencer, de ser admirado pelos outros, a satisfação de pertencer a um grupo, o desejo de liderar, ser conhecido (constituindo um fator psicológico fundamental que se pode designar por “afirmação de si”)” (Brito, 1974 p. 56).

A motivação extrínseca verifica-se quando um atleta se interessa por uma atividade sendo esta um meio para alcançar um fim, tal como a participação pela satisfação de ser melhor que o outro, prestígio (estatuto social), obtenção de recompensas (dinheiro, aceitação parental) e não aceitação da punição. (Serpa, 1990).

Segundo Urbela Fernandes (1986), é notória a supremacia das motivações intrínsecas em relação às extrínsecas, reveladas em numerosos estudos, cujos resultados parecem convergir.

“Assim as motivações poderão aumentar ou diminuir as capacidades individuais e/ou a disposição do individuo face à tarefa” (Saavedra, p.122).

Entenda-se, contudo nem sempre ter sido ideia assente, o lugar que hoje se confere à motivação. As primeiras experiências realizadas neste âmbito indicaram que a conduta humana era causada por instintos. Mais adiante, foram utilizados, os mecanismos relacionados com a satisfação de necessidades fisiológicas básicas (fome, sede, sexo, etc.) para explicar o comportamento motivado.

No entanto, na última metade do séc. XX, os investigadores do comportamento têm debruçado a sua atenção para um sistema teórico que é composto por uma lista de motivos justificativos da conduta humana, tais como: a necessidade de realização, a necessidade de satisfação dos desejos individuais, a necessidade de reconhecimento, a necessidade de “status” e ainda outros conceitos semelhantes. Se pretendermos explicar a motivação e participação na atividade física e no desporto, estas teorias parecem ser viáveis.

Contudo, podemos constatar facilmente que a teoria aceita a imenso tempo de que o homem tem um impulso de atividade, não se aplica em virtude de existirem demasiados indivíduos sedentários e que não praticam qualquer atividade física (Harris, 1976).

Haja vista, que foi por saber-se da existência destes indícios (razões) que se tornou possível a modificação de aspectos de conduta instintiva, descoberta reveladora e importante para os treinadores e/ou professores, prepararem, orientarem e por conseguintes controlarem da melhor maneira possível uma sessão de treino e ensino (Nunes, 1995).

8.2.7. Importante Papel dos Pais.

Segundo Gomes (1997, p.291):

“(...) a família é a maior fonte de influência na vida dos alunos, pois é aí que os jovens primeiro aprendem e desenvolvem competências de vida e mecanismos de confronto para lidarem com as exigências competitivas”.

Assim, constata-se que grande parte dos pais não dá a devida importância à prática desportiva dos seus filhos, ou seja, ou a ignoram ou lhe atribuem um interesse exagerado e obsessivo. Com base em alguns estudos efetuados, pode afirmar-se que tudo isto irá, com certeza, repercutir-se negativamente no desempenho das atividades desportivas das suas crianças.

No entanto, Coelho (1988) considera que excluir os pais da prática desportiva não é a solução, uma vez que os jovens praticantes querem que os pais os vejam a participar, partilhem da sua satisfação e lhes dêem apoio (é importante não contrariar esta tendência natural).

Deve, portanto, atuar-se junto dos mesmos tentando, por meios diversos mais em que a informação e o diálogo ocupam um lugar nobre, fazê-los compreender que:

- Pressão excessiva pode prejudicar o potencial do desporto infantil e juvenil para a formação e desenvolvimento dos filhos;
- Devem controlar o impulso de “saltar” em defesa da sua criança, cada vez que pensam que alguém a lesou, injuriou ou prejudicou, tal como de reagir em sentido contrário, acusando o filho de ser fraco; muitas vezes, o seu próprio orgulho pessoal se mistura com sentimentos sobre o seu filho: quer vê-lo bem sucedido, porque isso se reflete sobre si próprios; na circunstância oposta, o fracasso do filho torna-se o seu próprio; -

- Deve aceitar com naturalidade ver o seu “desajeitado” filho ultrapassado pelos filhos dos amigos e vizinhos, mas apesar disso responder de forma positiva aos modestos “progressos” conseguidos no âmbito da sua habilidade;
- Não é tragédia para as crianças e jovens perder uma prova, fazer erros ou realizar uma prestação medíocre; a tragédia é os pais diminuírem as suas crianças, destruindo a sua auto-estrada e a se autorizarem.

Todavia e segundo Gomes (1997, p.301) “a influência parental não se faz apenas sentir do ponto de vista negativo. Por isso, também há investigações (embora em menor número) que têm procurado identificar a relação entre atitudes parentais e reações emocionais positivas na criança e nos jovens.

Assim, nalguns estudos têm sido encontradas relações entre uma baixa percepção de pressão parental, por parte dos jovens e elevados níveis de divertimentos e prazer relatados por estes (Brustad, 1988; Scanlan & Lewthwait, 1986; Ommendsen & Vaglum, 1991). Assim, podemos concluir que o ideal é construir um “triângulo desportivo”, formado pelo professor, praticante e pais.

8.2.8.Importância do Professor na Motivação.

Considerando que o professor é de suma importância no processo de ensino e na motivação dos alunos.

“A ânsia de fazer com que os alunos aprendam o currículo prescrito tendemos a negligenciar a verdade evidente de que a motivação para aprender surge da necessidade de quem aprende, e não das do professor” (Lindgren, 1971).

Desse modo, se existem alunos menos motivados para as aulas, torna-se indispensável uma posição decisiva e uma atitude consciente por parte do professor, em relação a este assunto. É em relação aos alunos menos interessados, que o professor deve encontrar estratégias de motivação.

Assim, saber o que motiva ou não os alunos para as aulas de Educação Física é o nosso grande objetivo só depois de conhecer os motivos que levam o aluno a realizar a atividade física, é que é possível ao professor tomar decisões e influenciar a persistência dos indivíduos nas atividades.

Deste modo pensamos que o professor de educação física não poderá ser unicamente um animador. Mais do que isto, ele deve ser um construtivista que continuamente elabora e comprova a

sua teoria pessoal do mundo. Pensamos que, se a motivação é um dos fatores que mais poderá influenciar o sucesso do ensino, esta deverá ser uma preocupação dos professores em geral.

- Qual deverá ser a preocupação fundamental dos professores, a motivação ou a elevação das capacidades físicas dos alunos?

Parece-nos que se o aluno estiver motivado para atingir os objetivos da aula, a sua participação será maior e de melhor qualidade. Por outro lado, as capacidades dos alunos serão de pouca utilidade, se o professor não conseguir transmitir aos alunos, gosto pelas aulas e pelas matérias.

As motivações para as aulas diferem de aluno para aluno. No entanto, torna-se relevante saber: Quais os motivos que levam o aluno a interessar-se pelas aulas de educação física? As modalidades que mais prefere? As modalidades que menos gosta? E os motivos que levam o aluno a preferirem ou rejeitar determinadas modalidades. Para além, disto devemos ainda referir que os interesses que as crianças desenvolvem pelas matérias que são lecionadas nas aulas não dependem do professor. Existe todo um contexto familiar e de estatuto social, económico e cultural que afetam a sua vida e a sua própria personalidade.

8.2.9. Como Motivar os Alunos para a Prática de Atividades Desportivas.

Neste contexto o indivíduo tem varios níveis de motivação diferentes que, associados ao seu desenvolvimento, impacto de fatores externos e outros, vão influenciarem diretamente o seu comportamento. No processo ensino e aprendizagem a motivação constitui um fator determinante, pois representa um objetivo próprio e, simultaneamente, a futura realização de outros objetivos, como, por exemplo, os educacionais.

Ela traduz o grau de aprendizagem de um aluno, pois, um estudante motivado transforma o conhecimento adquirido num incentivo para aprendizagens posteriores. A complexidade de comportamento e da aprendizagem explica-se e compreende-se através da motivação. As alíneas que se seguem concretizarão esta afirmação.

a) O papel do reforço e a motivação podem ser considerados um problema na aprendizagem. Entre as muitas respostas têm como consequência muitos estímulos, se estes seguem a resposta e satisfazem, então diremos que serve como reforço e a aprendizagem ocorrem.

b) Orientação – meta do comportamento. Todas as nossas ações cotidianas, ao serem praticadas separadamente, mas com fins determinados, se encontram organizadas numa unidade maior; dado que o comportamento está na meta orientadora, o conceito de motivação é fundamental.

c) Variação de estímulos a motivação determina variações no controle de estímulos.

Quando se estimula uma situação ela dá certa resposta, que noutras circunstâncias poderá não ser a mesma.

d) Persistência do comportamento o tempo que um aluno dispensa para aprender pode ser tornado para medir a motivação. Assim, a persistência no estudo poder-nos-á indicar: - um baixo nível do valor do estudo, quando a aprendizagem é desagradável (nos dois sentidos). Gasto excessivo de tempo na resolução de um problema insolúvel. Por vezes a motivação em demasia torna-se dificultado em vez de facilitadora da aprendizagem, causando emoções desagradáveis.

Os diferentes tipos de motivação estão relacionados com as necessidades de cada aluno e com o seu comportamento social, afetando obrigatoriamente o seu nível de aprendizagem. No contexto da motivação, os assuntos tratados são relativos aos interesses, necessidades, atitudes e incentivos, todos importantes elementos de avaliação.

No entanto existem outros fatores pessoais que condicionam a motivação; são designados de variáveis da personalidade, ou seja, características intrínsecas que determinam certos comportamentos. Esta motivação pessoal deve ser percebida pelo professor, dado que indica o esforço que o estudante faz para obter sucesso. O número de trabalhos realizados é proporcional à necessidade de execução e explicam o sucesso de um aluno motivado para a realização na aprendizagem.

Esta teoria expõe as forças motivadoras, relativamente a uma necessidade especificamente humana, a de alcançar altos níveis de excelência, efetuando algo de difícil, manipulando e organizando objetos ou pessoas, superando obstáculos numa atitude individual e num crescendo constante da sua auto - estima e do conceito de si próprio.

Este tipo de motivação caracteriza-se, essencialmente, pelo fato de toda a ação se canalizar para a obtenção do prazer e satisfação intrínseca que o sucesso proporciona e não pelo sucesso em si, ou pelo desejo de ser superior aos outros. De novo se verifica o componente hedonista.

Desse modo, os sujeitos motivados são os que sentem prazer e orgulho face ao sucesso e vergonha frente ao fracasso, daí que o seu comportamento depende da força relativa das duas tendências. Normalmente o empenho no trabalho é mais fruto da segunda do que da primeira. A maior parte dos alunos e professores teme mais o fracasso do que desejam o sucesso.

É através de vários estudos, que chegamos à conclusão que a motivação para o sucesso era maior do que a motivação para evitar o fracasso, estes estudantes apresentavam vocações e aspirações mais realistas do que os outros com tendência inversa. Com efeito, alunos com motivação para impedir o fracasso superior à motivação para o sucesso empenham-se em atividades mais trabalhosas, enquanto os outros preferem atividades com grau médio de dificuldade.

Neste sentido, a motivação para a execução está diretamente relacionada com a infância e com o fato de os pais terem, ou não, desenvolvida na criança a sua autoconfiança e independência. Neste contexto, é absolutamente fundamental o papel da relação mãe/criança, e a maior ou menos responsabilidade inculcada a esta, na realização das suas tarefas e na motivação do seu comportamento.

Estudos baseados na análise de variáveis comportamentais têm dado origem ao desenvolvimento de programas para a motivação na execução as quais procuram levar a uma abordagem empreendedora e tratar os estudantes como “organismos”, qualquer que seja a meta por eles escolhida, para além de ajudarem os professores a estimular no aluno o desejo de obterem um nível excelente, qualquer que seja a área. Outra forma de aumentar a motivação de um aluno é pô-lo a pensar nisso, ele responderá com mais facilidade a um estímulo se o aprender e, se conseguir estabelecer a relação entre ele e a realidade, mais facilmente poderá modificar o seu comportamento, dado que conhece as razões do mesmo.

Assim, existem muitos tipos de modelos motivacionais ligados às necessidades específicas. Um deles é o do aluno com uma forte necessidade de reconhecimento e de provocação a qual pode, inclusive, gerar certa dependência.

No que concerne ao relacionamento entre os alunos, há os que se designam de altamente conformistas e submissos à autoridade; é precisamente aquele que evita situações de rejeição social ou de ameaça à seu auto - estima.

São estudantes caracterizados como indesejáveis. Fazem uma auto – avaliação muito imprecisa, protegendo assim a sua auto – estima de avaliações negativas, e nutrindo a necessidade de agradar ao professor, mesmo que, por isso, sejam detestados pelos colegas.

Portanto, o professor, mais uma vez, deve perceber quais são as motivações do aluno, dado que o seu comportamento parece influenciar o modelo motivacional do mesmo.

Há pessoas que desenvolvem toda a sua energia e direcionalidade sem reforços aparentes. Esta motivação sem reforço denomina-se “intrínseca” e é a mais desejável, uma vez que não depende de recompensas exteriores e observáveis, como a motivação “extrínseca”. Os vários defensores dos métodos operantes indicam que quando se estimula uma criança com recompensas, habituamo-la a trabalhar só com reforços externos.

No entanto, dizem também que as conseqüências de muitos comportamentos reforçados são uma espécie de incentivos para comportamentos futuros. Todos nós podemos criar os nossos reforços internos a partir de reforços externos, ou desenvolver processos de auto -motivação. Estes, contudo, surgem do encorajamento e da aprovação social dos pais ou professores. Um simples beijo ou um bombom a quando a leitura das palavras “gato” e “chapéu” são ajudas externas para o desenvolvimento da motivação intrínseca.

Na perspectiva do condicionamento operante, define-se aluno motivado como aquele que é oportunamente reforçado, que não precisa de fortes impulsos fisiológicos ou sociais para aprender, ou aquele para quem os reforços surgem, em proporção e frequência adequadas, no momento próprio.

O aluno motivado aprendeu a progredir durante longos períodos sem reforços aparentes e esta persistência foi adquirida através de um processo de restrição gradual dos mesmos, acabando por diminuir a proporção entre os reforços e as respostas. Ao planear uma atividade, qualquer educador programa um conjunto de reforços, o qual vai reduzindo lentamente, até ao momento em que o aluno começa a funcionar por controlo interno.

Contudo, é necessário ter cuidado na manutenção do comportamento de um aluno sob o controlo de um reforço/estímulo numa determinada área, pois esta situação pode provocar a regulamentação da produção nessa área específica. Alterar o ambiente é o suficiente para a mudança de comportamento, por esta razão, os estímulos motivadores são os do meio.

Assim, cada um dos nossos comportamentos, assim como cada atuação em que nos vemos implicados, adquire sentido para exerça os seus efeitos, segundo o contexto em que nos encontramos. Sendo assim, se varia o contexto, varia o sentido dos nossos comportamentos e variam também os efeitos que a mesma realidade produz sobre nós.

Nestas condições, na sala de aula todos os comportamentos que prometem reforços se transformam em incentivos. Um simples olhar de aprovação pode funcionar como reforço contingente relativamente à atividade realizada pelo aluno e incentivo para outras tarefas futuras.

Os estímulos que levam os alunos a trabalhar estão intimamente ligados, com as suas preferências, daí ser tão importante para o professor conhecê-las, para poder fazer intervir os reforços adequados mesmo que por vezes, não estejam de acordo com os seus próprios valores. Apesar dos reforços normalmente resultarem numa modificação comportamental do aluno, não se pode deixar que este se habitue, ajudando-o de algum modo a encontrar a motivação intrínseca.

Assim, descobrir as suas preferências é fundamental para se conseguir selecionar os incentivos corretos, para atingir um estado pleno de motivação do aluno.

8.2.10. Leitura como Prática Quotidiana e Motivacional.

A leitura é sem duvida a melhor forma do ser humano adquirir conhecimento e tornar independente no meio social, quando o ser consegue transformar a leitura em prazer a busca se torna mais fácil. Assim, ler é descobrir o mundo e expandir os horizontes, é ver o mundo com diferentes interpretações. Ler simplesmente como um descodificador de signos é ler de forma inconsciente e sem propósito algum.

A leitura deve ser encarada como um ato de prazer, estimulado desde tenra idade por pais, professores e meios de comunicação, levando deste modo as crianças à aquisição espontânea e satisfatória do ato de ler. Este gosto deve ser instigado com naturalidade, para que a criança não entenda a leitura como uma obrigação, mas antes como uma satisfação.

O propósito do estudo é uma perspectiva de abordar a formas de motivar as crianças para a prática da leitura de forma espontânea, como fonte de prazer e conhecimento. A urgência em formar leitores prende-se com a necessidade da construção de uma sociedade com leitores ativos e críticos, desenvolvidos a nível cognitivo, social, afetivo e intelectual.

8.2.11. Motivação para a Prática da Leitura.

O ato de ler pode apresentar-se como um ato repleto de inúmeras implicações, conseqüências e motivações. O simples fato de se folhear e passar os olhos por um jornal requer sempre algum interesse face á este gesto natural. O leitor procura algo que lhe satisfaça o desejo pelo conhecimento ou apenas pelo lazer; porém, vivemos um momento social em que as pessoas têm imensas solicitações, a vida é de tal modo sufocante que (quase) não há tempo para se encontrarem consigo próprias. Os dias agitados de trabalho dos adultos não são muito diferentes dos das crianças, que passam os dias dentro de salas de aulas, com várias disciplinas e matérias, testes, exames, fichas, trabalhos e a oportunidade de encontrar algum tempo livre também é muito reduzida.

Naturalmente, em face de todo este contexto social, a desmotivação face à leitura cada vez mais se faz sentir. As queixas de que os alunos não lêem são imensas e, de fato, obrigá-los a ler é um castigo.

Quando a leitura não se torna num hábito vulgar e recorrente, seja por desigualdades sociais ou por preconceito, pode estar a ser negligenciada e relegada para segundo plano, para os setores da sociedade mais interessados, para os estudantes acadêmicos e/ou para indivíduos privilegiados.

O estudo que aqui se vai desenvolver está relacionado com o fato de a leitura não se situar nos principais interesses das pessoas, ou porque pensam que cresceram com a ideia de que não gostam de ler ou porque foram habituadas a nunca apreciar um livro nem a conviver com a leitura.

A forma como a criança é iniciada na leitura é fundamental para se tornar – ou não – num leitor competente e motivado, mas afinal quais serão as causas que justificam a alarmante desmotivação face ao ato de ler?

Todo este processo começa no seio familiar onde estão os principais exemplos de conduta, e que serão tidos como modelos pela vida toda, por ser um espelho de princípios e de comportamentos. São neste ambiente propício à construção da personalidade que se marcam inevitavelmente as vontades, os desejos e as motivações.

A criança pode ser comparada a uma esponja, insaciável e curiosa, atua por interação com tudo e todos, com o objetivo de reter a maior quantidade de informação, conhecimentos e experiências. Porém, para que não se distancie, vai necessitar sempre de estímulos que a conduzam ao caminho da leitura porque, se assim não for, o tempo vai tratar de direcionar a atenção da criança para outros caminhos, bem mais fáceis de seguir, como é o caso da televisão, que requer apenas vontade de ver, pouca aptidão e pouca concentração, e assim se perde um leitor.

Seguidamente, é necessário mostrar-lhe outras fontes de prazer, representando o ato de ler como natural, aprazível e espontâneo.

Segundo Yunes (1984), o estímulo à leitura deve ser sistemático e uma meta prioritária em países em via de desenvolvimento, a busca por novas técnicas e estratégias de motivação para a leitura deve ser alvo de pesquisas que visem a aproximação do livro ao leitor.

A escola, como entidade educativa, tem uma dose de responsabilidade na da falta de hábitos de leitura.

Freire (1996). Diz-nos que é grande a distância entre o que é lido nas escolas e o mundo das experiências pessoais. Aos estudantes permanece a obrigação de ler *calhamaços* e decorar matérias, a vontade de cada um pouco importa, ainda que este quadro negro se tenha vindo a alterar, mas de forma lenta.

Então, o que fazer para a formação de leitores críticos e com opiniões próprias, já que os adultos não leitores serão muito mais difíceis de inserir no mundo das letras, enquanto uma criança está sempre apta por natureza e pronta a receber ensinamentos e condicionamentos que irá carregar por toda a vida de forma natural? De acordo com Silva (1981: 45): É relevante o fato da leitura se ligar intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo (...) quanto mais á leitura fizer parte do quotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que lêem, e para que lêem. Leitores afeitos ao prazer, sempre prontos para conhecerem outros mundos, outras idéias em benefício próprio.

8.2.12. Os pais e a Motivação para a Aprendizagem da Leitura.

Modificar práticas pedagógicas nunca torna simples as relações entre pais e professores. Os professores encontram-se lado a lado com os pais disponíveis para as mudanças e que confiam na escola como meio possível de progresso para o desenvolvimento dos seus filhos.

Numa outra realidade, alguns pais mostram-se inseguros perante a incerteza das perspectivas do futuro escolar e profissional dos seus filhos, face aos “métodos modernos”, para os quais já não conseguem estabelecer comparações entre o seu próprio passado escolar e o presente dos filhos. Mas ambos demonstram receio perante o que vivenciam frequentemente, como aquilo que encaram como tolerância excessiva desta nova escola, na qual as crianças “só fazem o que querem” e onde “só brincam”.

O processo de aprendizagem da leitura é um dos pontos que mais preocupam os pais, pois sabem que o domínio do saber ler e escrever são um dos fatores fundamentais para o sucesso ou para o fracasso escolar.

Paralelamente a esta situação, é necessário abordar a questão da insegurança dos professores quando estes tentam alterar as suas práticas, pois ficam sujeitos às críticas dos pais, tendo de adotar posturas tensas ou defensivas, fazendo muitas vezes com que surjam incompreensões entre os adultos e contradições às quais as crianças ficam, de certa forma, presas.

Apesar de tudo, os pedidos expressos pelos pais, mesmo com agressividade, parecem legítimos, ainda que possam ser encarados como uma intromissão à tarefa do professor, porque também podem estar relacionados com o cumprimento do seu papel de pai.

Mas enquanto se for vendo uma colaboração, ainda que conflituosa, entre pais e docentes, é sinal de que existe uma vontade deliberada e persistente de criar condições de uma co-educação construtiva. A intenção é mesmo programar uma estreita colaboração, uma complementaridade de trabalho.

Todavia, persiste ainda a pesada herança de “cada um por si”, é urgente que haja de ambas as partes uma determinação em criar e preservar as condições de uma colaboração efetiva. (Jolibert, 1991).

A questão que se levanta é sobre o que podem os professores fazer com os pais, no sentido de ajudarem as crianças na abordagem à leitura.

Josette Jolibert (1991) propõe que se mantenham os pais informados sobre as dinâmicas existentes em sala de aula e contexto escolar, pois é legítimo que aqueles queiram entender porque é que já não se aprende a ler como acontecia antes, quando frequentaram a escola, e como se ensina hoje a ler.

Desse modo, a informação jamais deve ser unilateral e cada dia tem a experiência de que pais informados fazem igualmente docentes informados, e que falam com prazer das observações que fazem sobre as descobertas ou os bloqueios dos seus filhos, do seu progresso dia-a-dia, que os interpelam com perguntas pertinentes e inesperadas. Os pais devem mesmo ser ousados ao ponto de sugerir ou propor tarefas e atividades para o docente pôr em prática nas suas aulas, desde que num diálogo franco e cooperante e, naturalmente, com conta e medida.

O contacto entre pais de anos anteriores é muito benéfico, no sentido de estes serem capazes de tranquilizar os pais “mais novos”, na medida em que partilham experiências e angústias de como os seus filhos percorreram todo este processo e agora gostam e sabem ler.

Os pais podem, portanto, tornar-se parceiros da escola, na medida em que, segundo Jolibert (1991: 130) são:

(...) destinatários dos escritos da aula ou da escola; cartas ou cartazes informativos, convites, jornal escolar, pedidos de receitas, de material ou manuais que lhes são endereçados. Inversamente, pedimos a eles, sempre que possível, e desde que não seja artificial, que nos respondam por escrito, que ponham à nossa disposição qualquer documentação suscetível de nos interessar.

É ainda de realçar a importância do papel dos pais como cúmplices na leitura, fazendo os filhos participar em atividades realizadas na Biblioteca da escola, desde o fabricar e organizar estantes, encontrar meios de financiamento, dinamizar o espaço de forma a tornar-se mais confortável e acolhedor. Os pais podem ainda ajudar as crianças na escolha dos livros e participar na gestão e animação desse espaço tão privilegiado. Também é igualmente gratificante os pais irem contar histórias às salas e/ou escola dos seus educando.

De uma forma ou de outra, os pais podem assumir um papel constante no processo de aprendizagem dos filhos e esta interação entre pais e escola é uma excelente oportunidade para se trocarem e partilharem impressões sobre os critérios na escolha das obras, sobre o papel do imaginário na construção da personalidade das crianças, entre outros pontos de interesse.

É certo que nem todos os pais participam da mesma forma na escola e no sucesso escolar dos seus filhos, cabe também aos professores procurar formas de entrada dos pais na escola, para que encontrem um lugar onde se sintam à vontade, envolvidos e criativos, e isto desde um pai licenciado a uma mãe doméstica.

Relativamente ao que os pais podem fazer em casa com os filhos, talvez seja melhor iniciar por aquilo que não devem fazer, ou seja, os pais não devem transformar os encontros da noite em tarefa-leitura para pais e filhos, na medida em que se vai pedir para que decifrem um texto sílaba após sílaba, cujo objetivo será apenas testar o que realmente as crianças sabem ou não fazer.

São muitos os pais que consideram como sendo sua obrigação e seu prazer “fazer ler” os seus filhos à noite, em casa, mesmo que seja o manual escolar e se releia o que foi lido na escola durante o dia. Para que tal não seja uma realidade, é necessário que não se faça uma dramatização da aprendizagem da aprendizagem da leitura.

Assim, a criança tem em casa é e sempre será o mais valioso, quanto mais vezes virem os pais a ler, mais fácil será valorizar o ato da leitura.

Em contrapartida, salienta-se a importância e o interesse em ler naturalmente tudo o que faz parte da vida familiar, correspondente a uma necessidade: ler embalagens de produtos, cartazes de lojas, painéis de rua, publicidade, entre outros.

É relevante estimular a criança ao lúdico, à curiosidade pela fantasia, pelas histórias, é importante contá-las, tendo em conta as suas preferências, pois é crucial que as escolhas da própria criança sejam respeitadas, obviamente sob o olhar atento dos adultos. Saliente-se a importância da atitude significativa de os pais folhear juntamente com os filhos, livros de literatura infantil, levando-os a interagir com a história e a imaginarem o que poderá surgir na página seguinte.

A aquisição e o contacto com os livros devem tornar-se numa atividade rotineira, assim como levar as crianças à Biblioteca e livrarias, inserindo no dia-a-dia da família esta prática benéfica, uma vez que a proximidade com o mundo dos livros reencaminha os costumes familiares para o contacto com o conhecimento e o desenvolvimento, uma vez que o ambiente familiar exerce uma influência primordial na construção do futuro leitor.

Partilhar estes simples hábitos com os filhos marca de forma positiva a vida familiar, pois se tornam em momentos afetivos privilegiados em torno de relatos imaginários. É preciso, no entanto, que os pais bem intencionados não transformem a leitura para os filhos num ato obsessivo.

Para os pequenos, os pais devem ter em conta que as histórias recomendadas são as mais curtas e rápidas, com linguagem muito simples e com muitas ilustrações que denotam movimento e reforçam a história.

A sua leitura deve ser feita em voz alta, podendo mesmo ser interpretadas através de simples encenações juntamente com a leitura. Isto fará com que a criança se interesse mais profundamente por este mundo mágico, desejando cada vez mais que chegue o momento e a hora de se ouvirem novas histórias, até que, num determinado momento, já serão as crianças a buscar as histórias que lhes despertam mais a curiosidade.

8.2.13. Motivações na Escola.

A escola pode ser considerada para as crianças e jovens, como sendo um segundo lar e uma segunda família, devido ao tempo e horas que lá passam. Aceite esta premissa, é natural que os pais mantenham um estreito contacto e uma relação próxima com os professores e, certamente, será a criança a ganhar com esta união.

A escola está integrada intimamente na vida do aluno tendo diversos fatores em comum com o cotidiano do aluno e isso é crucial nesta relação. Uma escola desligada do mundo exterior dos seus alunos, dos seus anseios, dos seus interesses e aflições, corre seriamente o risco de ser ultrapassada e ficar para trás, contribuindo desta forma para a criação de “inimigos da leitura”.

A escola deve por isso discutir assuntos de várias ordens e que os alunos gostem, servindo de atrativo para os hábitos de leitura, fazendo com que os alunos progressivamente desejem explorar outros temas, outros livros e anseiem conhecer novas histórias que os conduzam a universos desconhecidos.

De acordo com Sousa (1986: 41), “*é preciso angariar a simpatia do aluno, oferecendo-lhes oportunidades de resgate de experiências pessoais (...) em sintonia com as experiências do texto*”. E sempre que o aluno deseje leituras além das oferecidas pelos professores, que ela surja sem condicionamentos, quando e onde ela bem desejar, livremente. Ser leitor é uma base para a vida, é uma ótima ferramenta para enfrentar os desleixos da sociedade, e a escola, sem dúvida, exerce um fator importantíssimo no que se refere à construção do ser humano, consciente de tudo o que o rodeia.

Segundo Freire (1996), nas sociedades subdesenvolvidas o único lugar onde as pessoas têm acesso e contacto com os livros é apenas na escola. A partir deste pressuposto se reconhece a relevância da escola, que jamais irá substituir os pais naquilo que lhes compete, mas serve de apoio aos futuros adultos nas complexas visões acerca do universo que vivem, pois a leitura não está relacionada apenas com textos, mas também com acontecimentos e vivências e com fatos que sucedem nas entrelinhas perante os olhos de cada um e que, muitas vezes, não são realmente aquilo que aparentam ser.

Numa escola onde existe a participação dos pais no seu conselho, na redação do jornal, na biblioteca, nos clubes, em projetos de sala de aula, ao lado dos professores e das crianças, cria-se uma excelente dinâmica na qual evoluem as representações, os estatutos e os papéis de cada um dos participantes.

8.2.14. O professor: Facilitador e Multiplicador de Leitores.

Dentro da escola, a peça fundamental no ensino é o professor. É ele o grande exemplo para os alunos, só ele é capaz de multiplicar ou não leitores à sua volta, só conseguindo, contudo, ser promotor da leitura se ele próprio for leitor assíduo.

Para conhecer os tipos de leitores que tem na sala de aula, um professor deve fazer uma retrospectiva da história da leitura e dos leitores, tentando perceber como é que essa leitura se tornou ativa ou não na vida dos leitores, e como é que esses leitores se formaram, pois, de acordo com Nunes (2003), existem vários modos de ler, assim como diversas instituições promotoras da leitura.

Portanto, é prioritário que o professor tenha em conta e valorize os conhecimentos prévios do aluno, fazendo-o sentir integrado na escola, e mostrando-lhe que cada ano que passa é um processo constante de aprendizagem, não esquecendo nunca os conhecimentos adquiridos anteriormente.

Nunes (2003) alerta para o fato de, em contexto escolar, os alunos estarem sempre a ter de provar que leram, estão constantemente a ser avaliados, o que provoca muitas vezes, que os alunos simulem os seus discursos.

Para, além disso, os alunos vão construindo a sua leitura para cada disciplina, obrigando-os a criar as suas próprias estratégias, muitas vezes classificadas como “fáceis” e “decorativas”.

O autor defende com isto que os alunos não devem conformar-se cegamente com o que a instituição escolar propõe quanto às estratégias de leitura. Os alunos devem ter o seu próprio espaço, de forma a dar as suas opiniões e compartilhar a leitura, caso contrário, tornam-se alunos “*sem voz*”, seguindo apenas a leitura dos outros.

Com efeito, uma leitura só se torna válida quando proporciona ao leitor uma mudança de contexto, isto é, quando o aluno “entra” no contexto do texto lido, proporcionando uma maior compreensão.

No entanto, Silva (1998) menciona que não é este tipo de leituras que ocorre na maioria das escolas, os alunos não se interiorizam no texto e as palavras dos autores ficam “*fechadas em si mesmas*”. Desta forma, não são atribuídos novos significados ao texto, pelo contrário: “*(...) as fontes são mecanicamente estudadas para o cumprimento de uma obrigação externa, visando nota e / ou a aprovação numa determinada disciplina*” (Silva, 1998: 6).

Kleiman (2002) propõe ao professor pensar como lê, apropriar-se do seu próprio processo de leitura, para então conseguir dialogar e interagir com a escola. O autor quer com isto dizer que o professor deve evidenciar-se primeiramente como sendo um leitor ativo e interativo com a escola e os alunos.

Ele é o *espelho* dos seus alunos e precisa de forma clara e espontânea, esclarecer os alunos sobre a importância da leitura para a vida estudantil e pessoal de cada um.

Para o professor ser efetivamente um multiplicador de leitores, deve demonstrar aos jovens que a leitura não se resume somente a letras e papel.

A compreensão leitora é usada diariamente pelas pessoas, sempre que, por exemplo, assistam ao telejornal, elaborem a lista do supermercado, sempre que utilizam a internet, seja para jogos ou para pesquisas, ou simplesmente quando conversam.

Além disso, para que o leitor/aluno tenha uma leitura de qualidade deve ter bem claro os objetivos da sua leitura, visto que se pode ler para obter informações, para emendar um escrito próprio ou simplesmente ler por puro prazer. Sempre que na escola existem encontros interdisciplinares com atividades que pressupõem que os alunos reflitam e participem como agentes sociais de ações escolares, torna-se mais fácil a aprendizagem da compreensão leitora. Isto para que a leitura não se torne uma atividade mecanizada de decifração de signos, ela deve referir-se à realidade, para assim atingir a sua absoluta significação.

As palavras de Ecco (2010) resumem de forma adequada as reflexões acima esboçadas:

O ato de ler é um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações... É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializam outras.

Nestas condições, permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e ou fenômenos com os quais nos defrontamos (versão on-line).

8.2.15. Estratégias para a Motivação e o Desenvolvimento da Leitura.

Os Novos Programas de Português contêm quatro domínios de referência: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática e Educação Literária, definidos por ano de escolaridade. Indicando para cada domínio os objetivos pretendidos e respectivos descritores de desempenho. Porém, pressupõe-se uma prática integrada de todos, operacionalizando-se num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interação com a turma e o professor, constroem as suas aprendizagens.

No âmbito da Leitura são apresentados objetivos gerais, tais como: aprofundar o gosto pessoal pela leitura, contactar com textos de gêneros e temas variados da literatura nacional, desenvolver a competência pela leitura, interagir com o universo textual e apropriar-se de estratégias para a construção dos sentidos.

Neste sentido, pressupõe-se a existência de três tipos de leitura: a recreativa, a orientada (obras literárias) e a leitura para a informação e estudo.

No entanto, as intenções pedagógicas são interessantes, mas talvez um pouco distantes da realidade, pois aqui falham as estratégias a utilizar com vista à obtenção dos resultados esperados.

Machado (1994) defende que:

Ler é um processo universal de obtenção de significados. Cada leitor, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo, interage com o universo textual, desencadeia estratégias várias para elaborar sentidos, confirma e controla pela leitura a justeza das estratégias que utilizou. Em grupo, a construção de sentidos pode alargar-se pela expressão e negociação de interpretações que respeitem as características próprias de cada obra e que valorizem aspetos contextuais.

Portanto, a escola tem a responsabilidade de auxiliar o aluno na adaptação de estratégias, de forma a fortalecer a relação afetiva entre o aluno e o livro, ajudando-o na construção do seu percurso enquanto leitor e construtor da sua autonomia e conhecimento. Não querendo repetir temas abordados em pontos anteriores, impõe-se mencionar que a instituição escolar tem o encargo de proporcionar ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual, promovendo desta forma a leitura e a promoção de obras que vão ao encontro das expectativas dos alunos.

Portanto, ler não pode restringir-se à *“prática exaustiva de análise, quer de excertos, quer mesmo de obras completas. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projeções múltiplas do leitor nos universos textuais”* (Novos Programas de Português, in Machado 1994).

Existe, pois, uma grande responsabilidade em demonstrar aos alunos que a leitura de textos literários, não é só agradável, mas útil também.

Dessa forma, a sociedade exige que se compreendam textos, que se retenha a sua informação, quer parcial ou completa, que se realizem resumos, que se apliquem conteúdos em diferentes contextos. Mas na literatura não existem só objetivos receptivos – compreender, memorizar, imitar – existe igualmente objetivos produtivos – relacionarem, transferir, criar – pelo que subsiste a necessidade de o aluno ser um bom emissor e um bom receptor.

Segundo Reyzábal & Tenório (1992, in Machado, 1994), quer o aluno do ensino básico, do secundário e mesmo universitário não apresentam motivações suficientes para a prática da leitura e sugerem-nos duas grandes causas:

A sociedade atual apresenta uma vasta oferta de outros produtos e que requerem muito menor esforço; As obras recomendadas para a leitura e as técnicas de acesso não são adequadas para as respectivas faixas etárias e interesses dos alunos.

No entanto, a inclusão da leitura nos currículos escolares continua a ser fundamental, pois, segundo os mesmos autores, *“a leitura contribui para a formação da personalidade e promove e facilita a interação e a participação, preparando para a vida em constante mudança, ajudando a clarificar crenças e valores, desenvolvendo a sensibilidade estética, enriquecendo a capacidade crítica, aumentando a capacidade criadora”*.

É importante que os leitores ponham em prática processos de diferenciação da compreensão entre textos distintos, pois tendemos a viver num mundo de certezas onde temos a convicção de que as coisas são apenas de acordo com a forma como as vemos. Mas a leitura de diferentes textos ajuda a corrigir a noção de verdade absoluta, que se torna tão empobrecedora para o conhecimento, pelo que é deveras importante a obtenção de estratégias que permitam ler distintos tipos de texto, pois a sua compreensão exige pelo menos dois processos: a descodificação do significado e a descodificação do significante.

Antes de se atribuir aos alunos a leitura de grandes obras literárias, é imprescindível que se lhes incuta primeiro o hábito da leitura através de obras e livros mais simples. Entretanto, gradualmente, guiá-los até àquilo que se pretende que leiam, já que não se pode dar aos alunos unicamente aquilo que eles querem e de que gostam, há que os conduzir para que avancem, progridam e se tornem sujeitos críticos, autônomos, responsáveis e capazes de realizar tarefas com sucesso.

Há uma altura na infância em que a criança deixa de acreditar nas histórias, porque descobre que são somente histórias, surge então o “salto” da aprendizagem infantil para outra mais evoluída, carecendo neste momento de apoio para a diferenciação entre ficção e realidade, que decorrerá através da exploração de novos livros e/ou obras literárias (Matos, 1987).

Para se fomentar o hábito e o gosto pela leitura, convém que esta comece antes que a criança saiba ler. É indispensáveis que aos pequenos lhes sejam lidas e comentadas histórias para a sua idade, que os façam vibrar com toda a fantasia e magia própria dos contos, que os levem a sonhar e a embarcar em aventuras fantásticas, mas que também os aproxime da realidade atual.

O reconhecimento e a valorização dos aspetos literários das obras só vão acontecer em idades entre a adolescência e a juventude, correspondentes às etapas secundárias e universitárias, pois só aqui ampliam os seus conhecimentos lingüísticos e aprofundam a sua observação e reflexão sobre a língua.

No 4º e 5º anos do Ensino Básico, as crianças devem viver as histórias, identificar-se com as personagens, sentirem-se implicadas na trama, mas poucas obras vão ser compreendidas e apreciadas por elas.

O grande desafio dos professores é conseguir que os alunos estabeleçam diálogos emotivos, compreensivos, críticos e criativos com as obras que lêem. Os textos devem ser variados, tanto realistas como fantásticos clássicos ou vanguardistas.

No início de todo o processo, a leitura exige concentração, silêncio e até solidão, mas mais tarde deve ser partilhada com os pares. Porém, estas preferências podem variar em função da idade, sexo, meio, o nível educativo e as características socioculturais.

As obras escolhidas pelos professores, para trabalhar nas aulas, devem ter em conta a ideologia, implícita ou explícita, porque ao educar na base do respeito, da tolerância, da desmistificação de preconceitos racistas e sexistas, não se vão eleger textos onde estão presentes situações preconceituosas. Estas leituras exigem uma enorme análise crítica por quem as lê, visto que os valores de uma pessoa são o resultado de somas de experiências.

Sendo assim, o professor deve selecionar as obras de acordo com os interesses e principalmente com as capacidades dos estudantes, reforçando a idéia de que as obras são formadas por uma enorme encruzilhada de registros lingüísticos e literários, onde cabem paixões, gostos, ideologias, dilemas, contradições e que abreviam o pior e o melhor de uma época e/ou de um povo.

Atualmente, o livro é um objeto cada vez mais alcançável economicamente e está ao alcance de todos. Ainda que enfrente uma competitividade muito poderosa – televisão, rádio, revistas, internet, música e outros – ainda conseguem ocupar um merecido lugar de destaque.

As estratégias motivadoras podem ainda passar pela postura dos professores a quando da narração de um conto ou realização de uma leitura. Era notável que narrassem esses contos oralmente e com o ritmo e entoação adequados, que dinamizassem dramatizações na sala e fossem promotores de debates. Contudo, para uma leitura compreensiva eficaz continua a ser necessária a técnica do comentário ao texto (Machado, 1994).

Reyzábal & Tenório (1992, in Machado 1994) questionam-se sobre se os alunos sabem realmente ler, se captam as idéias principais dos textos, ou apenas as intrigas, se identificam recursos, técnicas e parte de obras. Estas questões são pertinentes, na medida em que, por vezes, a leitura rápida de um jornal ou o passar de olhos pela televisão acostumam os alunos a efetuar uma visão superficial desviante da atenção consciente que a leitura de um livro exige.

Estes autores são ainda da opinião que o professores detêm um papel fundamental no decorrer deste processo, já que programam, selecionam, dialogam, orientam, explicam e assumem-se como

falantes ouvintes e leitores. Uma aula de Português deve ser ativa, significativa, criativa, lúdica, formativa, teórico-prática, convertendo-se numa aula dinâmica e proveitosa para todos os alunos.

Tanto a leitura como a escrita implicam atividades cognitivas complexas, o aluno deve assumir um papel participativo e crítico, de modo a ser capaz de efetuar relações, entre novos conteúdos e conteúdos anteriores. Os professores não devem funcionar como barreiras protetoras dos obstáculos, devem deixar os alunos ser capazes de superar as dificuldades por si e orientá-los para que se concentrem em aspetos convenientes, visto que a leitura não se limita a um decifrar de grafias, mas exige pôr em prática todos os conhecimentos. *“Quanto maior for a formação e a sensibilidade, melhor e mais rica será a compreensão; ler ajuda a falar, a escrever e a viver melhor”* (Goodman, 1987).

Perante a leitura é possível enumerar diversas vantagens, nomeadamente o enriquecimento do léxico, a melhor compreensão da cultura em geral, o incremento da fantasia, o aprimorar da visão crítica, desenvolvimento do gosto estético, motivação para outros saberes, sendo, portanto, o ato mais adequado para a aquisição de capacidades e reconhecimento de normas (Goodman, 1987).

Ler é uma arte, e o seu encanto não desaparece com o passar dos anos, pelo contrário, aumenta e evolui, assim como o pensamento e a linguagem se desenvolvem juntos, facilitando a norma da conduta, a leitura e a escrita também podem ser uma escola de civismo, tolerância, compromisso com a natureza, com o património cultural e, principalmente, com uma vida melhor.

Como a arte exerce uma função social e pessoal, então não se impõe como obrigatória, tal como a leitura que pode e deve funcionar como um prazer lúdico.

No processo da leitura é necessário alcançar a competência textual e intertextual. Um leitor, ao ler ou ao ouvir um texto, deve ter em conta a sua experiência enquanto leitor ativo, implicando uma leitura compreensiva do texto, logo não é suficiente saber o seu conteúdo, é importante a realização de uma análise significativa.

A relação entre o papel de emissor e receptor, também é muito importante, ou seja, importa que o aluno não só aprenda a ler textos, como também os aprenda a produzir, e que o estudo da língua não seja simplesmente gramatical ou historicista, visto que estes dois estudos se baseiam apenas na memorização de regras e dados e, na prática, as aulas focam-se apenas na realização de exercícios como forma de memorização.

Note-se que ler compreensivamente e escrever de forma adequada pressupõe a aprendizagem linguístico-literária, mas é uma excelente ferramenta para a aquisição de conteúdos das outras unidades curriculares.

Cada professor consegue que os alunos acedam à literatura de diferentes maneiras. Cada docente tem uma história pessoal e profissional distinta e também preferências próprias. Mas todos estão de acordo em que o ensino e aprendizagem da literatura não pode consistir num processo passivo. As investigações mais recentes revelam a importância de correlacionar o ensino da leitura e da escrita para que se reforcem entre si. Estes processos não devem ensinar-se como questões independentes. Muitos professores ainda crêem que se aprende a escrever lendo apenas e isso não é correto (Reyzábal & Tenório, 1992, in Machado, 1994).

Ainda, sobre toda esta temática em torno da motivação para a leitura, surge um autor que apresenta uma nova teoria sobre como orientar a leitura nas escolas.

Coelho (1976) sugere-nos que em vez de forçar o aluno a subordinar-se à rotina de ensino, culpabilizando-o muitas vezes pelos maus resultados, o ensino é que se deveria compatibilizar com o aluno, adaptando-se às suas virtualidades, às suas ambições e às suas carências.

As disciplinas literárias “(...) *devem, acima de tudo, ensinar a ler e despertar nos alunos a fome da leitura. Ler com inteligência e finura, ler criticamente é uma arte difícil*” (Coelho, 1976: 58). Este ensaísta português considera que realmente o professor pode ensinar os alunos a ler, mas de uma forma contrária com o que normalmente se pensa e faz, que é ler integralmente e em profundidade. Como a leitura é condicionada pela subjetividade de cada leitor, Coelho (1976:64) insiste que “*ensinar a ler consiste em facultar instrumentos mentais para a análise de textos e em exercícios de análise*”.

Existe, no entanto, algo que não se podem alterar, as interpretações pessoais e subjetivas perante os textos e que não se podem ensinar de forma alguma. A partir do momento em que as leituras passam para a crítica, o professor deixa de ensinar, pois as leituras tornam-se indefinidas, legítimas e pessoais, sendo que neste momento o professor deixa de impor a sua leitura como modelo inquestionável.

Nesta fase, o papel do docente basear-se-á em ajudar a aprender a ler, sendo a aprendizagem tarefa de cada um, através de experiências e tentativas pessoais, a leitura do professor passará apenas a servir de exemplo e de estímulo para outras leituras.

Na visão de Matos (1987), o ensino da literatura com rigor, é impossível, dado que a experiência não se ensina, faz-se. Devem é criarem-se condições para essa experiência, apartando

obstáculos e originando situações/ocasiões. Um aluno que não se sensibiliza por uma obra vai, com certeza, poder sintonizar-se com outra que lhe chamará mais a atenção. Quem vai iniciar crianças na prática e gosto da leitura, deve ser alguém que tem esse gosto e hábito. Aliás só poderá discernir o que no âmbito do literário convém às crianças com quem trabalha quem da Literatura tenha uma viva experiência de leitor. (Tavares, 1987:35).

9. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO

Conforme Saul (2003), no Brasil a avaliação, seguiu a trilha norte americana. Sendo que, nos meios educacionais do país, principalmente nos espaços universitários, só a partir da década de 70 começaram a surgir discussões sobre outros objetos de análise da avaliação educacional, portanto, com uma defasagem de quase duas décadas aproximadamente.

Sendo assim, a tradução e divulgação da obra “Basic principles of curriculum and instruction”, de Ralph W. Tyler, publicada em 1949, que versa sobre o modelo de elaboração de currículo com nove edições esgotadas, no período de 1974-1984, de obras de alguns de seus seguidores como Robert Mager, James Popham, Eva Baker e Hilda Taba (a partir do início da década de 70) e da publicação de brasileiros como Dalila Sperb (1988). Autora do primeiro manual brasileiro sobre currículo.

Portanto, a avaliação é uma constante em nosso dia – a - dia. Não aquela que fazemos ou estamos comprometidos a fazer quando nos encontramos na escola, mas outro tipo, como aquele em que avaliamos impressões e sentimentos (Saul, 2003).

Pode-se observar que, a ação de avaliar é tarefa inerente ao pensar, ao sentir e ao agir humano, historicamente tem se desvelado das mais variadas formas no dia – a - dia: na opinião das pessoas acerca das outras, acerca de si, de objetos, de situações.

Sendo assim, a literatura referente à avaliação diz respeito à aprendizagem do aluno. Entre esta literatura, uma grande parte trata das técnicas de avaliação. Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constituísse num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática [...] (Gadotti, apud Demo, 1987).

Nesta reflexão, Gadotti (1987). Além de desvelar a ênfase dada à dimensão técnica da avaliação, destaca a avaliação como parte das reflexões sobre a atividade humana e como processo intencional que se aplica a qualquer prática.

De maneira formal ou informal em âmbitos sociais amplos e restritos, o ser humano avalia e é avaliado cotidianamente e continuamente, “avaliação é um processo contínuo e inevitável que, consciente ou inconsciente, começa quando acordamos” (Sbert e Sbert in Ballester, 2003, p.67). No desempenho pessoal ou profissional, no lazer, em atuações artísticas, políticas, esportivas, administrativas ou em outras tantas atividades humanas, a avaliação se faz presente, na construção das histórias de vida de cada sujeito, quase sempre com o objetivo de encaminhar decisões qualitativas e manifestar comportamentos e/ou atitudes subseqüentes, ou como “ato estreitamente ligado a escolher e optar engendrado pelo mundo moderno” Sobrinho, (2003, p.14), reflexões que colaboram para reiterar o que destaca sobre a avaliação no âmbito social:

[...] desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por “*Stake*” - O homem observa; o homem julga, isto é, avalia.

Portanto, a avaliação como um processo, verá os acontecimentos dinâmicos, em evolução, sempre em contínuas mudanças. Assim o atual sistema de avaliação é mais um marco neste longo processo histórico-educacional. Sendo assim, e através do tempo, são verificados as principais tendências e desenvolvimento do processo avaliativo em diferentes fases históricas tais como: Idade Antiga, Idade média, renascimento, tempos modernos e idade contemporânea. Segundo Sobrinho, (2003).

No entanto, a mais antiga tradição da avaliação escolar se dirigia a avaliar indivíduos, julgando especialmente a respeito da conformidade dos conhecimentos e atitudes que cada um se mostrava capaz de demonstrar. Depois foram incorporadas as avaliações de currículos e de programas específicos. (Pp.148-149).

Neste contexto, na Idade Antiga na história antiga, encontram-se diversas formas de avaliação. Em algumas tribos primitivas, adolescentes eram submetidos a provas relacionadas com seus usos e costumes. Só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos. Alguns sociólogos afirmam que a estabilidade da civilização chinesa foi devida a cinco fatores, figurando entre eles o seu “*sistema de exames*”, cuja finalidade era a de selecionar candidatos ao serviço público.

No entanto, ainda em 360 a. C. Esse sistema exercia uma profunda influência na educação, na preservação da tradição e dos costumes e, sobre tudo, na política, oferecendo a todos os cidadãos possibilidades de acesso aos cargos de prestígio e poder.

Entre os gregos, em Esparta, os jovens eram submetidos a duras provas, através de jogos e competições atléticas, durante os quais deveriam provar sua grande resistência à fadiga, à fome e à sede, ao calor e ao frio e à dor. Entre os seus padrões morais, o roubar com astúcia e destreza mereciam menção honrosa.

Em Atenas, encontram-se Sócrates, que submetia seus alunos a um exaustivo e preciso inquérito oral que ainda é utilizado, atualmente, por muitos educadores em suas atividades de classe, durante as arguições ou questionários orais. "*O conhece-te a ti mesmo*" no qual empenhou toda a sua vida de sábio. Apontava a auto - avaliação como um pressuposto básico para o encontro com a verdade. Seu método pedagógico é chamado maiêutico pôs em evidência o processo da conceituação, considerado básico sobre o ponto de vista científico.

Portanto, o método racional (tradicional) e o argumento de autoridade: o primeiro aplicado a realidades e fatos não suscetíveis de comprovação experimental, e o segundo consistindo em admitir uma verdade ou doutrina, baseada apenas no valor intelectual ou moral daquele que a propõe ou professa.

No entanto, a aceitava-se quase passivamente a opinião dos mestres ou autoridades no assunto. Repetir, portanto, integralmente o que se ouvia ou lia, era a prova mais convincente do saber. A atenção e a memória eram os agrupamentos operatórios de pensamento mais valorizados nas escolas desta época.

Mais tarde, entre os educadores escolásticos, encontra-se Santo Tomás de Aquino (1225-1274) combatendo o método a priori e o respeito exagerado á autoridade dos antigos. Deixou uma obra de pesquisa objetiva que causa admiração aos cientistas contemporâneos. Mas as instituições escolares que maior influência teve neste período é que constituíram as organizações mais poderosas e fecundas de todos os tempos foram as universidades.

Nestas universidades, o estudo destinava-se principalmente, a formação de professores. Sendo que, os graus universitários compreendiam o bacharelado, a licença e o doutorado. Os que venciam o

bacharelado deveriam prestar exames a fim de conseguir exame para ensinar. O exame consistia na interpretação e explicação de trechos selecionados por grandes mestres.

Dessa forma, quanto ao doutorado, só aos mestres que liam publicamente o livro das sentenças de Pedro Lombardo, era conferido este título, e mais tarde, somente aqueles que defendiam teses. Os doutores medievais ao refletirem sobre o irracional prepararam os caminhos da razão e abriram novas perspectivas para a avaliação.

Portanto, no Renascimento, manifestava o movimento do humanismo em duas correntes, nitidamente diferenciado que se distinguiam entre a corrente do “humanismo cristão e corrente do humanismo pagão”. Enquanto que, a corrente do humanismo cristão trazia valiosas contribuições para a avaliação através de uma orientação psicológica que visava atender as diferenças individuais dos alunos, a fim de que fossem preparados para a vida de acordo com as suas necessidades, interesses e aptidões.

A corrente do humanismo pagão exaltava a individualidade humana, considerada como um fim em si mesmo. Assim, o humanismo viria imprimir no pensamento moderno seu caráter predominantemente naturalista. De qualquer forma a originalidade da renascença reside nesta posição nova que o homem assumiu daí por diante em face da natureza, não se interessando por chegar ao seu conhecimento através de operações puramente dialéticas, mas procurando interrogá-lo em função dos seus fenômenos, desvendando-lhe os segredos, descobrindo-lhes as causas.

Dessa maneira, era fundada a ciência moderna. Entre os educadores desta época, destaca-se “**Vitorino de Feltre**”, considerando o mais notável educador italiano. “*Quero ensinar os alunos a pensar e não a disparatar*”. Para verificar o aproveitamento do aluno, mandava-o ler, em voz alta. Conforme a expressão que dava à leitura, julgava-o habilitado ou não. Exigia linguagem culta, pronúncia correta e tom de voz moderado. Era inflexível no que diz respeito à moralidade e às boas maneiras.

De acordo com René Descartes, as quatro regras próprias para encaminhar o espírito na busca da verdade: “1- nada se admiti como verdadeiro se não se conhece evidentemente como tal. É a regra da evidencia. 2- dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas se puder e for exigido para sua melhor resolução. É o princípio da análise. 3- levar os pensamentos em ordem começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos para subir, pouco a pouco, como por

degraus, aos conhecimentos, mais complexos. É a regra a síntese. 4- Fazer em todas as partes enumerações tão completas e inspeções tão gerais que esteja certo de nada omitir. É a regra da verificação".

Essas regras, ainda hoje, são de uso constante na prática da avaliação. As escolas religiosas, tanto as protestantes, como as católicas insistiam nas arguições, nos exames orais.

Em (1702), em Cambridge, na Inglaterra, foi utilizado, pela primeira vez, o exame escrito. Na Idade Contemporânea compreendida entre o fim do século XVII, XIX e XX. Surge a necessidade de se construir um sistema educativo inteiramente novo no qual a educação da criança passa ao domínio exclusivo e absorvente do Estado.

Portanto, há forte reação contra o ensino humanista tradicional, dando relevo predominante nos planos educativos às ciências naturais, às línguas modernas e aos trabalhos manuais. No entanto, nos fins do século XVII houve uma forte reação contra o ensino vigente.

Nos séculos XIX e XX predominaram as seguintes correntes pedagógicas: o individualismo, o socialismo, o nacionalismo e pragmatismo.

No início do século XX predominaram as tendências pedagógicas que colocaram em primeiro plano o problema técnico da educação. Atualmente a tecnologia educacional se firma como uma maneira nova de pensar a educação e de fazer frente aos problemas educacionais. O movimento em prol da reabilitação dos valores espirituais acentua, além da necessidade de formação intelectual e científica, a formação ético-religiosa.

9.1. Processo da Avaliação Nacional.

Na história da avaliação nacional mistura com a colonização, a avaliação como sinônimo de "*provas e exames*" é uma herança que data de (1599), trazida ao Brasil pelos jesuítas. No Brasil colonial as principais escolas foram jesuíticas onde, Sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter "ignorantes" e "ingênuos", como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para cá viessem.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que foi projetada, em 1988, e aprovada em 1997, nesta lei a o processo avaliativo é contemplado no Art. 24 inciso V, que diz a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevaência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento.

O docente deve valorizar o processo de formação mais adequadamente, não acrescentando na prova final somente a nota daquela avaliação, embora seja regimental. Uma reflexão importante está em alguns casos na mudança de procedimento.

A Lei usa a expressão "*verificação do rendimento escolar. Verificar, numa de suas acepções, quer dizer comprovar; rendimento pode ser entendido como eficiência. Então de acordo com a lei, cabe á escola comprovar a eficiência dos alunos nas atividades, ou seja, avaliar o êxito por eles alcançado no processo de ensino aprendizagem*".

Desse modo, quando se trata em comprovar esse êxito e como avaliar se torna complexo. Avaliar não é a mesma coisa que medir, qualquer medida pode-se dispor de instrumentos precisos tais como: régua balança, etc. E quanto mais preciso os instrumentos, mais exatos a medida. Assim, não há instrumento preciso para a avaliação. Na avaliação escolar, não se avalia um objeto concreto observável e sim um processo humano contínuo.

Por outro lado, para tentar contornar esse problema e evitar avaliações precipitadas, para impedir que a avaliação de um momento seja generalizada para todo o processo, deve-se proceder a uma avaliação continua que capte o desenvolvimento do educando em todos os seus aspectos. Na concepção de César Coll, há três modalidades de avaliação: "*avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somatória*".

A avaliação é, assim, realizada para obter sobre o aluno uma informação mais abrangente que a simples e pontual referência das provas. A avaliação tem função legitimadora da ideologia das sociedades modernas. Os bons resultados acadêmicos são vistos como indicadores das aptidões que darão ao indivíduo possibilidades de progredir e ter êxito.

No entanto, recentemente o interesse está concentrado em reduzir os efeitos negativos da avaliação no sistema escolar e sua repercussão individual sobre os estudantes.

9.2. Função da Avaliação Escolar.

A avaliação, que durante décadas foi considerada como um instrumento ameaçador e autoritário vem passando por profundas transformações, de acordo com a concepção de educação e o compromisso assumido pelos agentes educacionais envolvidos.

Segundo Piletti N. (1988).

O sistema escolar brasileiro funcionasse plenamente, entrariam para escola todas as crianças em idade de fazê-lo e todas, sem exceção, passariam normalmente de uma série para outra, até concluírem a escolaridade obrigatória. (p 94).

As estatísticas educacionais sobre movimentação e fluxo escolar foram tratadas erradamente por muito tempo no Brasil. Segundo Ribeiro e Fletcher (1987), Fletcher e Ribeiro (1988), Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1991) e Klein (1995) apontam as falhas e apresentam duas metodologias de correção destas estatísticas. Estes autores mostram que o acesso à primeira série do primeiro grau está praticamente universalizado, uma vez que pelo menos 95% tem acesso a esta série.

Nestas condições, a grande maioria dos alunos tem pelo menos uma repetência no primeiro grau, mas insiste em ficar na escola, só saindo após vários anos por não conseguir progredir. Os dados da "Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios" (PNAD) do IBGE. Estes indicadores de movimentação e fluxo escolar, embora úteis para nos dar uma idéia da eficiência do sistema, não nos fornece informações sobre a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Poderíamos especular que os altos índices de repetência fossem devido a um alto grau de exigência par aprovação, e que os concluintes fossem alunos altamente qualificados. Infelizmente, dados sobre o desempenho nas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica

(SAEB) em 1990 entre 1993 indicam que as altas taxas de repetência são acompanhadas de um ensino de baixa qualidade.

Neste contexto, torna-se indispensável a criação e manutenção de um sistema de avaliação de aprendizagem capaz de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos.

Devemos entender a avaliação como termômetro da educação, o que não equivaleria dizer ou continuar com a retórica aplicada por muitos que desde sempre estamos passando provas e rabiscando suas respostas de vermelho. Sendo assim, os testes criam nos alunos e nos professores uma cultura que nada tem com o aprender.

A função da avaliação seria de diagnosticar, reforçar e permitir crescer. Assim, o papel do professor é o de conselheiro, de orientador, e não o de um juiz, júri e executor. Assim, a abordagem da avaliação como "punição" é substituída pela abordagem da "melhoria contínua" e cultivada essa informações pelo professor-aluno.

No entanto, a quantidade de informações é excessiva. O segredo é, portanto, "escanearmos" o que realmente importa e a escolha desse conteúdo e sua aplicação em benefício de um crescimento individual e coletivo que diferencia o sábio do prepotente. A concepção de avaliação que perpassa essa lógica é a de um processo que deve abranger a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e, ainda, a relação com a sociedade.

Neste contexto, a avaliação é um exercício mental que permite a análise, o conhecimento, o diagnóstico, a medida e/ou julgamento de um objeto. Esse objeto deve ser a própria realidade e daqueles que a fazem. Portanto, avaliar seria um processo de autoconhecimento do conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade.

Podemos pensar que, o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos que estão, usualmente, centrados num desempenho cognitivo, sem referência a um projeto político-pedagógico de escola, e, ainda, o sentido das avaliações escolares que se têm direcionado, especialmente, para o ato de aprovar ou reprovar os alunos. Haja vista que, ao lado desses aspectos, surge uma das questões

mais controvertidas nas práticas de avaliação: os registros numéricos na aferição do rendimento dos alunos.

Sabendo que, existe uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto dessa verificação, reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno, e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado. Neste paradigma, entendendo a ação de avaliar como processual e reveladora das possibilidades de construção de um processo educativo mais rico e mais dinâmico.

Portanto, se a educação é concebida como um direito à escola e as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos e do grupo do qual fazem parte, não caberia à escola o papel de classificar, excluir ou sentenciar os alunos. A princípio a avaliação deveria priorizar a identificação dos problemas, dos avanços e verificar as possibilidades de redimensionamentos e de continuidades do processo educativo.

Neste contexto, a avaliação se constituiria num processo investigador e formativo contínuo, do qual professores, alunos e pais participariam ativamente. Desse modo, a intervenção do professor, do projeto curricular da escola, da organização do trabalho escolar e da importância da formação das identidades e dos valores pessoais.

9.2.1. Técnicas e Instrumentos de Avaliação.

Há diversificadas modalidades de avaliação que podem ser empregadas na escola, dependendo do que se pretende verificar. As técnicas e os instrumentos variam, as formas de avaliação que, atualmente, parecem ser mais freqüentemente empregadas nas escolas são a prova escrita, os trabalhos em grupo a auto - avaliação etc..

Porém, as provas escritas: tem destaque já que ainda é o principal instrumento de avaliação empregado pela maioria das escolas. Neste único, o aluno fica muito nervoso e até mesmo ter caiporismo de estudar melhor justamente a parte da matéria que o professor não pediu na prova. Avaliar a aprendizagem do aluno existe seis técnicas básicas e uma variedade de instrumentos de avaliação apresentados no quadro a seguir.

Tabela 2: Instrumentos de Avaliação Correção

TÉCNICA	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS BÁSICOS
Observação	Registro de Observação Fichas e Anedotário	Acompanhar o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos.
Inquirição	Questionário, Inventário Escala de Atitudes Entrevista e Sociograma	Compreender as percepções, sentimentos e necessidades dos alunos.
Pesquisa	Textos, Relatórios Leituras. Exercícios Registros	Promover a argumentação, a crítica, a análise e a autonomia do aluno.
Auto – avaliação	Registro da auto – avaliação	Desenvolver a percepção sobre si mesmo em relação ao que é capaz de realizar no contexto.
Portfólio	Registros pessoais e das aulas	Possibilitar registros e as experiências significativas do aluno.
Testagem	Prova Oral, Prova Escrita Dissertativa e Objetiva	Coletar informações sobre as aprendizagens do aluno nos aspectos analítico-descriptivos.

Fonte: Universidade Estadual da Amazônia - Unama/PA. Acesso em 25/07/2017.

Neste sentido, os instrumentos que devem ser utilizado em cada modalidade de avaliação: Para a **avaliação diagnóstica**, pode-se utilizar o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor. Para a **avaliação formativa**, têm-se as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas e o portfólio. Para a **avaliação somativa**, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas dissertativas.

Portanto a modalidade diagnóstica consiste na soldagem, projeção e retrospecto das situações dos desenvolvimentos do discente, permitindo constatar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem. Assim, quando os objetivos não forem atingidos, são retomados e elaborada novas estratégias para que se efetua a produção do conhecimento.

Sant'Anna (1999) complementa que *"esta modalidade deve ser feita no início de cada ciclo de estudos através de uma reflexão constante, crítica e participativa"*. A modalidade

formativa informa o professor e o aluno sobre resultados da aprendizagem no desenvolvimento das atividades escolares.

Neste sentido, o educador utilizará esta modalidade durante o decorrer do ano letivo. Já a modalidade somativa tem por função classificar os educando ao final das unidades. Pode-se afirmar que, avaliação possui três funções de fundamental importância para o processo educativo como **“diagnosticar, controlar e classificar”**.

A função diagnóstica tem como objetivo identificar, analisar as causas de repetidas incapacidades na aprendizagem, evidenciando dificuldades em seu desempenho escolar, sendo que a função formativa ou de controle tem a finalidade de localizar, apontar as deficiências, insuficiências no decorrer do processo educativo, na qual os instrumentos de acordo com os objetivos a serem atingidos. Sobre isto aborda Hoffman (1995).

Quando indagados que concepção ou teoria da avaliação conheciam ou seguiam, os professores colocaram de forma clara e precisa: a maioria usam em suas práticas a avaliação Contínua, Formativa, Diagnóstica, Somativa, Classificatória e desconhecem ou nunca ouviram falar de alguma concepção de avaliação. (p.78).

Para Luckesi (2006) "avaliação somativa" expressa a qualidade de resultados finais, implica em somar, o que dá ideia de partes que se soma para formar um todo, desse modo temos a tradição do exame que implica na necessidade de uma classificação final.

Quanto à função classificatória podemos dizer que frente a este contexto, o professor deve desenvolver o papel de problematizador, ou seja, problematizar as situações de modo a fazer o aluno construir o conhecimento sobre o tema abordado de acordo com o contexto histórico social e político o qual está inserido onde ambos aprendem, trocam experiências e aprendizagens no processo educativo, uma vez que Becker (1997). Afirma: *"Não há educador tão sábio que nada possa aprender, nem educando tão ignorante que nada possa ensinar"*. (1997).

Diante disso, vem a comprovar a interação do aluno no processo de ensino-aprendizagem em que cada um tem a ensinar para o outro, sendo que a avaliação é um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes.

Neste sentido, é necessário que ocorra uma conscientização de todos estes segmentos, onde a avaliação deve ser repensada para que a qualidade do ensino não fique comprometida e o educador deve ter o cuidado nas influências nas histórias da vida do aluno e do próprio professor para que não haja, mesmo inconscientemente, a presença do autoritarismo e da arbitrariedade que a perspectiva construtivista tanto combate.

Neste contexto, podemos agrupar as diversas técnicas e instrumentos de avaliação da seguinte maneira: Técnicas e instrumentos de desenvolvimento e Técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Essa divisão entre técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem e de desenvolvimento acadêmico geral serve apenas para agrupar as diferentes técnicas e instrumentos. Na realidade, ambos os aspectos são relacionados e avaliados ao mesmo tempo.

De fato, tudo isso pode acontecer e talvez deva ser levado em consideração, embora provavelmente esses casos constituam, quase sempre, exceções. Mas há outras questões pertinentes, como por exemplo: imaginemos que todos os alunos realizassem sempre as provas em condições ideais de saúde e preparação.

Nesse caso, seria a prova tradicional um bom recurso para avaliar o que eles aprenderam? Tudo vai depender da maneira como são propostas as questões. Se a intenção não for apenas a de verificar quantas informações o aluno "guardou em sua cabeça", mas sim a de perceber como o aluno está aproveitando tudo o que ele aprendeu durante as aulas, para compreender os temas estudados no curso e para resolver problemas propostos pela disciplina estudada, então a prova pode ser um bom momento para professores e alunos efetuarem uma revisão de tudo o que foi – ou deveria ter sido aprendido – e perceberem o que ainda pode ser melhorado.

Em outras situações, a reformulação de provas poderá indicar outra dificuldade do aluno como, por exemplo, perceber que o discurso escrito é diferente do discurso falado. Esse caso, provavelmente, exigirá uma atenção maior do professor, no sentido de proporcionar ao aluno outras oportunidades de perceber as particularidades da fala e da escrita.

Enfim, cabe ao professor ter o cuidado de diagnosticar se o tipo de prova e a forma de correção empregada estão realmente contribuindo para o aprendizado de seus alunos, tornando válido o empenho dedicado a sua realização.

Segundo Hoffmann (2001), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

De acordo com o art. 24, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, indica que a avaliação escolar visa:

- Uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- A possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- A possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- O aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- A obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos.

Neste paradigma, a avaliação escolar é um processo pelo qual se observa se verifica, se analisa, se interpreta um determinado fenômeno (construção do conhecimento), situando-o concretamente quanto os dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca da produção humana.

Segundo Luckesi, (1995) Avaliar tem basicamente três passos: - Conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade, Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação) e Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Neste sentido, é essencial definir critérios onde caberá ao professor listar os itens realmente importantes, informá-los aos alunos sem uma necessidade, pois a avaliação só tem sentido quando é contínua, provocando o desenvolvimento do educando. O importante é que o educador utilize o diálogo como fundamental eixo norteador e significativo papel da ação pedagógica.

Segundo Freire, (1986) e Vasconcellos (1996).

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (125).

Ainda, Freire (1986) complementa que o diálogo é visto como uma concepção dialética de educação, pois se supera tanto o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo da educação nova em busca de um sujeito interativo.

Sendo assim, faz-se necessário ao educador o comprometimento como profissional durante as suas inter-relações em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas sim a inserção da práxis na prática educativa de professor e aluno.

No entanto, "Se a possibilidade de reflexão sobre si", sobre seu estar no mundo, associada indiscutivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso.

Por conseguinte, a avaliação qualitativa deve estar alicerçada na qualidade do ensino e pode ser feita para avaliar o aluno como um todo no decorrer do ano letivo, observando a capacidade e o ritmo individual de cada discente.

Desta forma, para haver uma avaliação qualitativa e não classificatória deve acontecer uma mudança nos paradigmas de ensino em relação à democratização do excesso da educação escolar e com isso haverá uma qualidade de ensino do educando onde acontecerá um sentido de evolução produtiva nos processos avaliativos.

Esta democratização tem sido um dos maiores problemas com os quais a escola se defronta como ter um projeto se não existe espaço sistemático de encontro dos que compõe a comunidade escolar para que haja uma realização coletiva. Assim, o educador deve se auto – avaliar revendo as metodologias utilizadas na sua prática pedagógica. E a auto - avaliação do aluno para avaliar o professor servindo como subsídio para a sua própria auto - avaliação, momento este que servirá para refletir sobre a relação e interação entre educando e educador.

Portanto, o professor deve utilizar instrumentos avaliativos vinculados á necessidade de dinamizar, problematizar e refletir sobre a ação educativo-avaliativa da instituição. Pode utilizar métodos tais como: Auto - avaliação: este instrumento de avaliação deve ser utilizado pelo educador que se preocupa em formar indivíduos críticos, sendo capazes de analisarem as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos favoráveis e desfavoráveis e êxitos na dimensão dos propósitos.

Então, a intervenção pedagógica avaliativa deverá ocorrer no sentido de provocar desequilíbrio que levem a novas interações e buscas e, neste momento a processualidade da avaliação requer observações, registros e análises sistemáticas do processo de elaboração do conhecimento pelo aluno, registrando seu crescimento e desenvolvimento no que se refere á autonomia intelectual, a criatividade, a capacidade de organização e a participação, condições de elaboração e generalização, relacionando o coletivo, comunicação e outros critérios que o professor julga ser necessário e pertinente na fase de desenvolvimento e maturidade em que se encontra o educando.

Para tanto se torna necessário fazer com que a prática educacional esteja conscientemente preocupada com a promoção da transformação social e o professor precisa mudar na sua concepção de avaliação para desenvolver uma prática avaliativa mediadora sendo que as transformações de avaliação são multidimensionais. Uma grande questão é que avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Quando se avalia uma pessoa, se envolve por inteiro – o que se sabe, o que sentem e o que se conhece desta pessoa, a relação que se tem com ela.

Neste contexto, é esta relação que o professor acaba criando com seu aluno. Então, para que ele transforme sua prática. O sentimento de compromisso em relação àquela pessoa com quem está se relacionando e reconhecê-la como uma pessoa digna de respeito e de interesse. O professor precisa estar preocupado com a aprendizagem desse aluno.

Segundo Hoffman J. (2001).

Para a escola desenvolver e construir uma cultura avaliativa mediadora, "é preciso que se fundamentem princípios, mais do que se transformem metodologias. As metodologias são decorrentes da clareza dos princípios avaliativos", onde, defende três princípios:

- a) Princípio 1: É de uma avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. Uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem.
- b) Princípio 2: É da avaliação como projeto de futuro. A avaliação tradicional justifica a não aprendizagem. Ela olha para o passado e não se preocupa com futuro. Em uma cultura avaliativa mediadora.
- c) Princípio 3: Que fundamenta essa metodologia é o princípio ético. A avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno é o reconhecimento desse aluno. As estatísticas são cruéis: não basta um professor obter uma aprendizagem satisfatória. Portanto, cada aluno é importante em suas necessidades, em sua vivência, em seu conhecimento.

Essa prática avaliativa mediadora é, portanto, fundamentada por esses princípios no sentido de avaliar para promover. Não uma promoção burocrática, mas uma avaliação para promover o desenvolvimento moral e intelectual.

Avaliar para promover a cidadania do aluno, como um sujeito digno de respeito, ciente de seus direitos e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa lhe oferecer. E sem promover a aprendizagem, isso não acontecerá.

Piletti N. (1998). Diz que: A avaliação educacional é semelhante àquela do observado sem instrumentos, provas e trabalhos escolares não são instrumentos de medida no sentido canônico da expressão, mas simples meios auxiliares que subsidiam avaliação pessoal que o professor faz aprendizagem de seus alunos após um período de ensino.

Entendemos que a aprendizagem se dá de maneira satisfatória quando as relações cotidianas são dinâmicas. Portanto, a avaliação deve ser encarada como um instrumento que sirva para estimular o interesse e motivar o aluno a um maior esforço, como também um meio para o professor aperfeiçoar seus procedimentos de ensino.

SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

CAPITULO II: MARCO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

2. TIPO DE INVESTIGAÇÃO:

2.1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: TIPO E ENFOQUE

Quando se falar no contexto metodológico de investigação, consiste um conjunto de métodos que se segue em uma investigação científica, como: quantitativa, qualitativa ou sócio-crítica, assim, falam de questões, indagações e buscam de uma resposta, método série, passos que segue uma ciência. Sempre refer a um problema, onde se enquadra no enfoque filosófico; que utiliza procedimentos, métodos e técnicas que passar por um controle de validade e viabilidade e que está desenhada desde o planejamento do objetivo possível até o resultado.

2.2.1. Problema e Objetivos da Investigação

Neste contexto, considerando a importância de uma investigação científica, surgiu-nos o interesse em abordar o referido estudo na contextualização do problema: “As estratégias interdisciplinares de ensino da leitura: Um estudo inclusivo e motivacional através do esporte na rede municipal de ensino de Baião”.

Dessa forma, direcionou-se a pensar em uma proposta de estudo através da inclusão e motivação de alunos nas instituições escolares da rede municipal em Baião estado do Pará. Neste direcionamento surgindo as indagações no contexto da investigação:

Neste sentido, o problema de uma investigação consiste, nas indagações, perguntas ou enunciados sobre a realidade onde está inserido, ou seja, o lugar de origem que se encontra uma resposta satisfatória ou adequada para as indagações. (Tamoyo, 2003).

Assim, se encontrou e planejou o problema de investigação, para se obter mais possibilidade de uma solução. No entanto, diante do notório, proporcionar-se a seguinte problemática de investigação: interrogantes e conceitualização do problema.

Portanto, apresenta-se o problema da investigação: **As estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura através de uma proposta inclusiva e motivacional vinculada as atividades esportivas contribuirá de maneira eficaz para o aprendizado e o desempenho significativo dos alunos dos 4º e 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil?**

Dessa forma, o referido problema foi formulado coerentemente com o tema da investigação e lógico de acordo a recomendação de pesquisa científica que exigem uma sistematização coerente e o enfoque quantitativo ou metodológico viável, sendo, diretamente relacionado com as variáveis ou elementos formais a idéias de pesquisa correspondentes ao estudo.

Para atingir os objetivos propostos na investigação teve que responder às seguintes questões abaixo:

- 1) Quais as estratégias interdisciplinares utilizadas pelo professor para alcançá-lo o aprendizado da leitura dos alunos no 4º e 5º ano?
- 2) As práticas pedagógicas aplicadas pelo professor são eficazes e estão contribuindo no processo ensino - aprendizagem?
- 3) Qual o perfil dos estudantes, das instituições pesquisadas?
- 4) O ensino sistemático através das estratégias interdisciplinar da leitura irá contribuir ao desempenho dos estudantes?
- 5) Agir estrategicamente diante de um contexto de aprendizagem levará ao melhor desempenho na compreensão leitora?
- 6) O uso das estratégias interdisciplinares e ficarão mais frequentes após a proposta de novas estratégias de ensino nas escolas?
- 7) As vertentes teóricas adotadas pelo professor concernem com suas práticas docentes?
- 8) As escolas junto a Secretaria de Educação do município de Baião, contam com projetos esportivos e sociais visando á motivação dos alunos no contexto de aprendizagem de modo geral?
- 9) Os projetos esportivos que a escola implantou, está surgindo efeito satisfatório no contexto de inclusão e motivação ao ensino aprendizagem?
- 10) Os principais instrumentos de avaliação utilizados pelo professor durante as aulas?

No entanto, as evidências indicam que tais habilidades não estão sendo desenvolvidas. Sabendo que as crianças e os adolescentes das escolas públicas pertencem a um contingente populacional de

famílias de baixo poder aquisitivo que precisam do apoio e incentivo do poder público para exercer com dignidade a cidadania.

A escola é um referencial no projeto de consolidação da democracia plena, precisa resignificar seu projeto político pedagógico com práticas pedagógicas capazes de promoverem a inserção de sua clientela no projeto de construção social. É válido insistir que a leitura é um produto de atividade intelectual e apresentam reflexões teóricas sobre discursos.

Desse modo, todo professor que lida com alunos nas unidades de ensino, ajudam o leitor a compreender melhor o fenômeno da linguagem em enunciados resultantes de diferentes práticas discursivas. Por isso, a leitura é de grande importância a todos os que têm sua atenção voltada para a linguagem, com o intuito de, sempre, poder compreendê-la, explicá-la e, enfim, utiliza com maior eficiência.

Dessa forma, a referida conjuntura está sendo caracterizado com ênfase no: “estudo das estratégias interdisciplinares do ensino da leitura”, onde consta o processo de constituição do fracasso no processo ensino aprendizagem e no desempenho alfabético dos alunos na rede pública do município de Baião.

Para tanto, além do referencial teórico que embasa esta tese, foi realizada uma investigação em um curso de Educação de física e uma escola situada na zona urbana da cidade de Baião. Assim, a intencionalidade dessa análise é contribuir com os educadores que exercem a tarefa de análise e reflexão a respeito de sua prática didática pedagógica, que ativam e utilizam estratégias de leitura nos contextos reais de aprendizagem determinados pelo processo educativo, com o intuito de incorporá-las na própria atividade docente e no currículo escolar.

Diante disso, é preciso que além da análise destes fatores, haja um movimento que leve à ação, no sentido de viabilizar meios para a diminuição do índice de dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, do fracasso escolar, tendo em vista que os alunos estão ingressando no ano a qual não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos do curso, ocorrendo evasão escolar ou, em muitos casos, sendo aprovados sem os mínimos pré-requisitos para cursar a ano seguinte.

Com isso, neste direcionamento conflituoso de reflexão sobre a aprendizagem, apresenta a sociedade mediática, assim, as estratégias de aprendizagem são percebidas como laconismo, concisão, compasso e precisão.

Neste sentido, se faz indispensável a luta a favor da manutenção e da melhoria do ensino. Ainda que equivocadamente, este tem possibilidade da inclusão social à medida que “a aprendizagem é de fato uma oportunidade única para nos livrarmos das limitações que o monolinguismo impõe à formação de cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea” (Almeida Filho, 2003).

Nesse sentido, as escolas não podem se isentar do seu papel de transformação social, conduzindo seus aprendizes a encarar esse novo mundo globalizado de forma crítica e consciente, através de ações sociais e pedagógicas capazes de provocar reações positivas diante das decorrentes mudanças de dimensões sociais e humanas.

Como afirma Freire (1998, p.76),

Aprendemos, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda à solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou virar quase natural [...], do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (Ibidem).

Freire (1998). É possível entender que muitos são os desafios para os professores, haja vista que novas ordens políticas e econômicas vêm contribuindo para um modelo de educação neoliberal, que demanda práticas educativas voltadas para produção econômica, levando assim a sociedade a uma incredulidade na escola pública e a uma gama de abandonados.

Dessa forma, o papel da educação frente a essa nova sociedade que vem emergindo é de garantir a seus aprendizes uma formação intelectual capaz de assegurar possibilidade de inserção nessa nova sociedade, formar indivíduos com capacidade de competição no mercado de trabalho, como também cidadãos críticos, capazes de compreender seu espaço na história.

A investigação ponderou as inúmeras variáveis a partir-se da probabilidade do ensino de Leitura e escrita, credibilizou-se no fato de existirem poucas pesquisas referentes a estudo do processo de ensino aprendizagem em conjuntura a modalidades esportiva nas instituições de ensino no Brasil e, adicionalmente, o pretexto que estimula os alunos a obterem sua opção pelo esporte, estimulando os mesmos a seguir uma profissão em outras modalidades, por possibilitar uma melhor qualidade de vida às pessoas, hoje inúmeras pesquisas revelam que o esporte no possibilita uma vivência de

qualidade relacionado às pessoas que não a praticam, neste sentido o esporte é, e será o processo de condicionamento necessário para que as pessoas vivam mais e melhor.

Neste sentido, o momento primordial de um estudo é definição do problema e de seus objetivos, para evidenciar as resposta das indagações. Desse modo, será distinto e dependerá de muitos fatores intrínsecos extra-secos.

Dessa forma, a conceitualização do problema foi possível através da realização devido aos testes “empíricos” como foi o caso do estudo das “estratégias interdisciplinares de ensino da leitura”. Aspectos observáveis e mensuráveis no contexto da pesquisa, sendo assim, formulados de acordo com os três elementos básicos e necessário relacionado “o objetivos que se pretende alcançar, as questões de pesquisas e a justificativa do estudo”, sendo as mesmas independentes, sejam no enfoque dedutivo ou indutivo.

Oobjetivo geral da investigação: *Analisar se as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreendendo como ocorre o ensino da leirua através de uma proposta inclusiva e motivacional vinculada as modalidades esportivas eficazes com alunos do 4º e 5º anos da rede municipal de Baião.*

Assim confirmamos que os objetivos específicos são os passos que te realiza para conseguir alcançar o objetivo geral (Gonzalez, Fernandez & Camargo, 2014 p. 18) Neste sentido, apontam-se os seguintes passos durante toda a pesquisa.

Assim, confirma que os objetivos específicos são os passos que te realiza para conseguir alcançar o objetivo geral (Gonzalez, Fernandez & Camargo, 2014 p. 18) Neste sentido, apontam-se os seguintes passos durante toda a pesquisa.

Objetivos Específicos: 1 - Identificar as características interdisciplinares e as estratégias de ensino de leitura propostas pelo professor nas escolas pesquisadas, **2** - Analisar se as estratégias de ensino da Leitura/estabelecem relações com as proposta inclusivas e motivacionais vinculadas às atividades esportivas nas escolas pesquisadas, **3 - Determinar** se as dificuldades de aprendizagem induzem diretamente ao fracasso dos alunos prejudicando o desempenho no contexto educacional, **4** - Compreender se os professores têm consciência da teoria que sustenta a sua prática pedagógica nas escolas e o **5** - Propor a partir da prática observada novas estratégias interdisciplinares de ensino da leitura, através da inclusão e motivação sistematizada de atividades esportivas no currículo escolar.

2.2.2. Metodologia da Investigação: Tipo e Enfoque:

Neste sentido, o conceito de uma investigação caracteriza-se “por uma busca científica e sistemática das informações pertinente sobre um tema específico”. Rodriguez (2007, p.7).

Portanto, os instrumentos associam ao enfoque e desenho de investigação tipicamente metodológica quantitativa, porque se constrói para constatar pontos de vista. Segundo (Gómez, Gill Flores e Garcias Jiménez 1996).

Neste contexto, a pesquisa direciona-se através de um enfoque: quantitativo com uma abordagem metodológica descritiva que ocorrem, através das características de um conjunto de sujeito ou áreas de interesse (Gonzalez, Fernandez & Camargo 2014 p.8).

Neste contexto, o enfoque da investigação é quantitativo que direciona a investigação descritiva no âmbito quantitativa caracteriza-se ou consistindo na coleta de dados, que descreve acontecimento, que se organiza, se tabula, se representam e se descreve os dados coletados. Assim, normalmente se apóia nos gráficos e tabelas para ajudar a leitura e compreensão da distribuição dos dados.

No entanto, os estudos descritivos se diregem a investigar “o que é”, em conseqüências, os métodos de observação e as entrevistas que se utiliza com freqüência para recolher os dados descritivos segundo (Borg e Gall, 1989).

Sendo assim, as investigações descritivas constituem no primeiro nível de conhecimento científico, procedendo como um passo prévio a comprovação empírica de uma ou mais hipóteses, atuando na primeira etapa do desenvolvimento da investigação.

Portanto, os métodos descritivos têm por objetivo a descrição de forma precisa e cuidadosa dos fenômenos, feito a situação analisando sem intervir sobre eles. Assim, descrevem tendência de seu grupo ou população, amostra que serão selecionada as investigações e responder as perguntas: como que? Onde? Quando e como? (Glass e Hopking, 1996),

A investigação descritiva consiste no recolhimento de dados que descreve os acontecimentos e logo organiza, as tabela, representa e descreve. Neste tipo de investigação se utiliza: tabelas, gráficos, para ajudar na representação na distribuição dos dados das pessoas.

Dessa forma, a investigação é entendida como um processo de recolhimento e análises de informações e terá a função e levará em conta uma série de características como: ser controlada, rigorosa, sistemática, validada e verificável, empírica e ter um sentido crítico com os procedimentos e técnicas utilizadas no processo.

No entanto, esse processo será válido, por se respeita a sistematização e ao termino da metodologia, Taylon e Bogdan (1987) “assinalar que é o modo em que enfoca os problemas e buscam as respostas”.

Sendo que, as perspectivas de Rodriguez (2007, p. 24) definem a metodologia como o conjunto de processo que o homem deve seguir em processo de investigação e demonstração da verdade, o que permitirá aplicar o conhecimento e chegar á observação, descrição e explicação da verdade.

Dessa forma, cabe lembra o que se entende por metodologia da investigação. É um processo metodológico de investigação querefere: O porquê de se realizar o estudo? Como se planeja o problema? Que hipótese se formula? Que dados se recolheu e qual tem sido as técnicas e instrumentos de recolhimentos dos dados aplicados?

Portanto, o método científico em geral significa um caminho, um procedimento, uma busca: assim, o caminho a seguir para alcançar um fim proposto de entendimento. O método é por tanto, algo muito mais complexo que uma simples seqüência unidimensional de passos sistemático. Referimo-nos ao termino “ao caminho”.

Quiroz (2003, p.74) afirma que: “O método científico é o método próprio de investigação, que é o caminho para se aplica ao ciclo intero da investigação no marco de metodológico de cada problema”.

Sánchez Carlessi y Reyes Meza (2002) põem a ênfases a sistematização o método científico e a maneira sistematizada em que se efetua o pensamento reflexivo que nos permite levar ao fim o processo de investigação científica.

No entanto, para Gortari (2004) são ações e modelos de proceder para obter conhecimento novo e verdadeiro. É um procedimento rigoroso, formulado logicamente para a aquisição, organização ou sistematização e transmissão de conhecimento, tanto em seu aspecto teórico, como em sua fase experimental. Neste sentido, os métodos científicos utilizados, podem assinalados nas seguintes fases:

Segundo (Bartolomé, 1984): 1) Planejamento do problema; 2) Revisão da Literatura; 3) Marco Teórico ou Referencias; 4) Formulação das Hipóteses ou Objetivos; 5) Desenho da Investigação; 6) Interpretação/Análises dos Resultados e recomendações para futuros investigações.

Para tal, a pesquisa busca categorizar, com a ajuda de um questionário e apoiada pela literatura (Hills & Shareder, 1998; Ray, 2003), os tipos e fontes de oportunidades para que seja possível quantificar a ocorrência destes na amostra utilizada. Busca-se uma maior compreensão do processo de identificação e tratamento das oportunidades, por meio de entrevistas com um grupo de empreendedores selecionados a partir da amostra.

A investigação quantitativa, assim caracteriza o método de investigação foiconceituado como descritivo, com estudo descritivo, ou seja, de pesquisa, este tipo de estudo é um estudo descritivo, que tem por objetivo descrever o fenômeno.

2.2. 3. Universo, População e Amostra da Pesquisa:

O universo da pesquisa foi constituído por 04 quatro unidades escolares da “Rede Publica Municipal de Baião” no Ensino Fundamentais sendo (as) escolas: “**Sinagoga, São Francisco, Levindo Rohca e Abel Chaves**”, que funciona desde 1966 sendo a mais antiga do município.

No entanto, a escolha por estas escolas se deu devidas ambas estarem bem localizadas na zona urbana possibilitando a pesquisa, facilitando o acesso do pesquisador e por existirem os anos/série objetivados na pesquisa 4º e 5º anos da rede municipal de ensino.

Dessa forma, amostra deve ser representativa, caracterizando o conjunto de elementos que possuem as características que, serão objetos do estudo, e a amostra, ou população amostral, é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade. Veja tabela abaixo.

Tabela 03: Perfil dos professores investigados.

Professores Escolas	Tempo de Formação	Tempo de Docencia	Numeros de Turmas que Leciona	Media Alunos por Turma
Professores Escola: Sinagoga	05 - 10	07 – 10	3	25 – 30
Professores Escola: São Francisco	08 – 15	15 – 16	2	20 – 22
Professores Escola: Abel Chaves	09 – 10	15 – 20	4	20 – 25
Professores Escola: Levindo Rocha	10 – 15	15 – 25	3	25 – 30
Total	05 á 15	07 á 25	12	25 á 30

Fonte: Arquivo das escolas pesquisadas (2017).

Neste sentido, observa a tabela nº 3 que os professores pesquisados são graduações na maioria em pedagogia, entre 05 a 15 anos atrás, sendo que todos têm graduação na área que atuam, pois ambos professores têm a formação em pedagogia e ainda formada em disciplinas específicas, o que concerteza falcita o trabalho dos mesmos juntos aos alunos.

Em relação a tempo de serviço, os professores atuam na docência em Educação nas em média de 07 e 25 anos. Visto que, as maiorias dos professores já atuavam antes de obter a formação especificas nas suas áreas.

Entretanto ambos os professores tem mais de quatro anos de docência. Ainda os professores lecionam em mais de 2 turmas e 04 turmas dependendo da escola, é importante ressaltar que ambos os professores trabalham com outras disciplinas e com turmas de 4º e 5º ano, haja vista que, a escola funciona nos horário da manhã e tarde nos niveis de ensino fundamental: menor e maior, sendo 1º ao 5º anos e 6º ao 9º anos demonstrando ter a disciplina como mero complemento de carga horária. Averiguaram que os números de alunos matriculados em cada turma são de 25 á 30 alunos por turma em média.

No contexto, proposta pedagógica, abordagens de ensino ou métodos utilizado por eles nas aulas de “Educação Física Escolar”. Ambos não citaram ou não souberam informar a respeito da proposta pedagógica, abordagem de ensino ou método utilizado em suas aulas.

Estes resultados confirmam os estudos de Maldonado, Hypólito e Limongelli (2008), realizados em uma escola da cidade de “São Paulo” que concluiu que: a maioria dos professores não conhece as abordagens de ensino utilizadas nas aulas de educação física escolar. Visto que, muito atuam sem a formação adequada nas instituições brasileira.

Segundo Oliveira (1998). “Olhar a realidade e refletir sobre o novo é necessário que a ousadia supere o medo, mas para ousar é preciso competência, pois, a toda iniciativa mal estruturada, existe um retrocesso perigoso e comprometedor de novas gerações”.

Portanto, a amostragem de alunos participantes da investigada foram de 455, um amostra de 84 professores e população de apenas 4 diretores participantes. Sendo que, ambos profissionais foram abordados por meio de ofícios, solicitado a sua participação antecipadamente.

Neste sentido, para as possíveis coleta de dados, utilizou-se as técnicas e instrumentos: o questionário estruturado semi-aberto para os professores, entrevistas estruturadas, observações diretas e participantes para os alunos, registro de observação para diretores e análises documentais direcionados as instituições participantes da investigação, sendo feito uma abordagem coerente com os objetivos da investigação.

Neste contexto, pode-se considerar que os processos de seleção das escolas ocorreram através de uma pré-seleção. A população apresenta-se organizadas e definidas.

2.2.4. População e Amostra da Investigação:

Levando em consideração que o estudo caracteriza-se como um enfoque quantitativo, assim, população foram de 1.001 alunos das 4 escolas, sempre será definida na investigação antes do seu início.

Neste sentido, o tipo de amostra: para selecionar os alunos foram á amostra: aleatória simples ou probabilista, em que todos os indivíduos da população têm as mesmas possibilidades de ser eleito ou fazer parte da amostra da investigação. Eliminação viés dando a todos os sujeitos a mesma oportunidade de ser eleito.

Caracterizando como uma amostra participante. Onde amostra deve estabelecer um “critério” de representatividade, por exemplo: uma universidade, uma faculdade, um departamento, um grupo de individuo e outros. Assim, o tipo de amostra participativa contextualizadas são os sujeitos que aceitam participar do estudo, aqui como sujeitos, ou seja, 455 alunos.

No entanto, a amostra eleita pelo investigador para a investigação foram de 455 alunos dos 4º e 5º anos, das 4 (quatro) escolas participantes da pesquisa .

Tabela 04: Amostra de alunos participantes da investigação.

Escolas	Alunos do 4º	Alunos do 5º	Total
Sinagoga	60	70	130
São Francisco	53	45	98
Profº. Levindo Rocha	57	55	112
Profº. Abel Chaves	65	50	115
Total	235	220	455

Fonte: Arquivo das Escolas Pesquisadas (2017)

Dessa forma, pode-se observar acima a distribuição dos alunos por escolas, sendo as 4 instituições envolvida na investigação.

Vergara (1997). Afirma que: “Universo é o conjunto definido de elementos que possuem determinada características comuns e amostra é subconjunto do universo pelo qual se estabelece ou se estimam as características desse universo”.

Neste contexto, temos uma amostragem aleatória simples “determinada através dos numeros dos elementos selecionados de cada um dos seguimentos necessários para construí-la uma amostragem representativa” (Gonzalez, Fernandez & Camargo, 2014 p. 03).

Sendo assim, a amostra aleatória simples: é o método mais utilizados devido a facilidade de implementação e análises dos dados.

Neste tipo, a amostra se obtém mediante um sorteio total da população. Eliminando a possibilidade de todos os sujeitos serem eleitos a participarem do estudo.

No referido cálculo amostral utilizou-se a formular de Latorre, Del Rincín e Arnal (2003).

Continuando o sistema amostral, em relação ás turmas, para que tivéssemos 95% de confiabilidade, recorreremos á formula:

Formula da amostra:

$$n = \frac{Npqz^2}{Pqz^2 + (N-1)e^2}$$

Onde: z é o nível de confiança
N é o tamanho da amostra
p é a probabilidade
q é (1-p)

n = Total da população

Za = Pontuação correspondente risco a (a= 0.05, Za= 196)

P = proporção especial (se geralmente admitir um 50%)

q = 100-p

E = **Erro** permitido (5%)

Para população finita; uma margem de erro e uma confiança de 2σ, é para fazer, de um 95,5%.

Veja: Exemplo:

Tabela 05: Passos para aplicação da amostra.

Passos de investigação	Conceitos
1º Passo	A definição da população;
2º Passo	Eleger o tamanho da amostra;
3º Passo	Enumerar a população;
4º Passo	Indicar o numero de unidades;
5º Passo	Buscar números aleatórios;
6º Passo	Selecionar a amostra.

Fonte: Tomás J. Campoy Aranda (2018).

Cálculo do tamanho da amostra de uma população de 455 elementos para uma margem de confiança de 95,5% e uma margem de **Erro** de 5%

Assim, obteveuma amostra de 455 (quatrocentos e cinqüenta e cinco) estudantes do ensino fundamental dos 4º e 5º anos nas 04 instituições escolares participantes da pesquisa, totalizando a população de 1.001 estudantes.

Neste sentido, a partir desse critério, questiona-se a uma amostra aleatória sistemática. Inicia-se de forma aleatória, selecionando por sorteio uma das 26 turmas, usadas como amostra. Sendo que, posteriormente ao sorteio das turmas para participarem da investigação, contraímos a lista de chamada e identificou em média 15 (quinze) estudantes de cada turma, assim, surgiu novo sorteio objetivando entender a percepção dos alunos em compreender o teor do questionário e a partir do número sorteado chamar ao questionário definitivo seria aplicado ao aluno correspondente e daí o restante dos questionários seria aplicado de 15 em 15 alunos.

No sorteio os alunos primeiros da listagem de chamada foram eleitos como participantes da pesquisa.

Dessa forma, tomando com base o ocorrido com a turma sorteada se aplicaria o mesmo processo as outras 26 turmas. Nesse contexto, aplicou-se o questionário às amostras correspondentes de 455 alunos participantes presentes no espaço determinado pelo investigador sem pré-determinação.

Neste sentido, quanto aos sujeitos: professores a população selecionada foram de 130 profissionais, das quatro instituições pesquisadas. Participaram da investigação por critério aceitação apenas 84. Sendo que 50 professores não demonstraram interesses pela colaboração no estudo.

Neste sentido, o tipo de amostra utilizada para selecionar os sujeitos: professores foram do tipo: não probabilística casual ou (conveniência) onde os sujeitos estão mais ao alcance, acessíveis mais acesso para abordagem. Visto que, os indivíduos não dependem da probabilidade e sim do critério do investigador.

Tabela 06: Amostra de professores participantes da investigação.

Escolas Participantes	Professores Participantes	Turnos
Sinagoga	34	Manhã e tarde
São Francisco	13	Manhã e tarde
Profº. Levindo Rocha	17	Manhã e tarde
Profº. Abel Chaves	20	Manhã e tarde
Total	84	-----

Fonte: Arquivo das Escolas Pesquisadas (2017)

Neste contexto, considerando a tabela acima, observa-se que a população de professores que aceitaram participar do estudo, assim como a estruturada para o entendimento da classificação dos respectivos anos 4º e 5º estudados de acordo com as escolas pesquisadas.

Sendo que, foram utilizados como participantes da investigação 84 (oitenta e quatro) professores que comprareceram e devolveram os questionários nas das quatro instituições escolares, sendo apenas os professores que lecionam no 4º e 5º anos.

Quanto ao critério utilizados para seleção dos diretores, foram as escolas das instituições educacionais da zona urbana, que os mesmos atuam. Sendo utilizada uma população de 4 participantes, 1 (um) diretor de cada escola, visto que, no município de Baião, as escolas de portes pequeno não conta com vice-diretor apenas 1 (um) coordenador pedagógico por turno.

Sendo que, a população de uma investigação é o conjunto, que concordam com uma série de especificações (Selltriz, 1980). Portanto, para o enfoque quantitativo da pesquisa, a população deve situar-se claramente ao redor de suas características de conteúdo, de lugar e no tempo. Veja tabela abaixo:

Tabela 07: População de Diretores participantes da investigação.

Escolas	Diretores das 4 escolas
Sinagoga	1
São Francisco	1
Profº. Levindo Rocha	1
Profº. Abel Chaves	1
Total	4

Fonte: Arquivo das Escolas Pesquisadas (2017)

Desse modo, os critérios de que cada pesquisador depende de seus objetivos de estudos, o importante é estabelecê-los de maneira muito específicas se estamos trabalhando com uma visão quantitativa – dedutiva ou indutiva.

Segundo Corbetta (2003). “*A primeira proposta de recolhimento total dos dados por uma parcial é o pleno de estatísticos*” Kiaer (1895) mais não tiveram uma boa coleta de informações. Más tarde, em 1926, Bowley introduziu o conceito de a mostra aleatória simples. Mais será o Neyman (1994-1981) o que fizeram as bases teóricas desse tipo de amostra, que utiliza para a eleição de unidades a incluir a amostra.

Neste direcionamento, amostra é uma técnica que se utiliza para selecionar uma amostra representativa da população objeto de estudo. São funções básicas é determinar parte de uma realidade em estudo: “população ou universo” devem examinar-se com a finalidade de fazer inferência generalizada sobre dita população. Fox (1981, 73).

Neste caso, se obtém uma amostra proporcional ao tamanho da população e, mais tarde, os resultados obtidos nos permitem inferir como a população em seu conjunto poderia haver respondido e adquirido a conclusões acerca de todo o grupo. (Hernández Blázquez, 2001, 127)

2.2.5. Técnicas e instrumentos de colecta de datos:

Nesta fase da pesquisa, delineou como decorreu a coleta dos dados norteado da investigação.

De acordo com Silva (2005, p. 35), Para se obter êxito no processo, há duas qualidade fundamentais: a paciência e a pertinência do investigador.

No entanto, as técnicas utilizadas para acoleta de dados foram: Questionário estruturado fechado e semi-aberto (para professores e alunos), entrevistas estruturadas paras os (gestores), observação direta para (alunos) e analise documental para as documentações pesquisadas.

No primeiro momento, solicitou-se junto á direção das escolas da rede municipal de ensino de Baião, a autorização para a realização dos procedimentos de pesquisa. No decorrer do estudo, obtivemos sucesso e contribuição por parte dos envolvido. Visto que, tínhamos a intenção de obter obstáculo por parte da direção relacionado á implantação da investigação, pois, assim, prosseguiu o estudo.

Em segundo momento, no contato previamente definido, á autorização para o estudo, apresentou o questionário que iríamos aplicar posteriormente aos envolvidos: alunos, professores, diretores. Assim, orientando e solicitou o esclareceu mais detalhada do processo relacionado ao conteúdo, além de requisitar da parte do pesquisador uma proposta de questionário, para as turmas do 4º e 5º anos. Dessa forma, foram aprimorados os detalhes pelas orientações do pesquisador ao mostrar, a verdadeira intenção da pesquisa.

Dessa forma, a diretora ausentou-se da escola, para a pesquisa fosse apresentada e explicada aos presentes, assim prosseguiu: em dois momentos distintos, em cada instituição.

Sendo que, a primeiramente orientação ocorreu, aos docentes e gestores, em reunião por solicitação do investigador, através de oficio ver apêndice nº 01, 02 e 03 agendada pela direção das escolas no dia 04/08/2014 ás 08:00h da manhã e 05/08/2014 as 14:00h no turno da tarde, na escola A, 06/08/2014 as 08:00 h da manhã e 07/08/2014 as 14:00h no turno da tarde, na escola B, 11/08/2014 as 08:00h da manhã e 12/08/2014 as 14:00 h no turno da tarde, na escola C e 13/08/2014 as 08:00h

da manhã e 14/08/2014 as 14:00 h no turno da tarde, na escola D, onde computou-se aproximadamente 45 docentes de um total de 152 docentes aproximadamente ver apêndice “B” a seguir de toda a explicado aos presentes, de acordo com as normas e turmas selecionadas para aplicação do instrumento, ou seja, o questionário norteador o principal objetivo da pesquisa.

Neste sentido, segundo os professores, diretores e coordenadores, o comportamento foi exemplar, quanto á receptividade ao pesquisador, até mesmo, porque os questionários finais aos esses docentes foram em grande parte aplicado no horário de intervalos das aulas, sem prejudicar o tempo normal das atividades escolares.

No entanto, em relação aos professores o instrumento ou técnica de observação direta percebeu que, após as análises dos conteúdos extraídos das fichas preenchidas que as observações foram bem sucedidas e alcançou os objetivos esperados anteriormente, coletando informações importantes e necessárias ao processo de investigação.

Para Fachin (2003). Questionário:

É um documento repleto de questões a serem respondidas, questões essas cujas respostas deverão ser respondidas pessoalmente pelos pesquisados. Assim, o questionário nada mais é do que uma seqüência de perguntas organizadas com a finalidade de realizar um levantamento de dados para uma dada pesquisa, onde as respostas são fornecidas pelos informantes, sem qualquer assistência direta ou orientação do investigador.

Neste sentido, antes de serem aplicados os referidos instrumentos primeiramente foram apresentados os objetivos da pesquisa para a direção das escolas para possíveis avaliações algo, detalhes encaminhada para os encontros de professores e alunos, que são pessoas e profissionais responsáveis no contexto educacional.

Neste sentido, o questionário caracteriza-se como generalização dos conceitos refere a recolhimento de dados de informações realizadas sobre uma determinada amostra de sujeito representativo ou de um grupo mais amplo mediante a um instrumento estruturado, com a finalidade de obter informações quantitativas de um tema de interesse social ou populacional. Planejando estratégias de ação entre outras partes.

Segundo, Hernández Sampieri et al. (2006, p. 310) define questionário como “(...) un conjunto de perguntas a respeito de una o más variáveis a medir”. Assim, o conteúdo das perguntas de um

questionário é tão variado como os aspectos que o mesmo mede, de modo que a presente pesquisa utilizou perguntas fechadas e abertas.

Dessa forma, as perguntas fechadas contêm categorias ou opções de respostas antecipadamente delimitadas e as abertas sem perspectivas das respostas demarcadas. Com isso, fica entendido aos participantes que os mesmos tiveram que se limitações e liberdades a responder o que é solicitado nas perguntas, as quais podem ser dicotômicas (apresentando duas possibilidades de respostas) ou incluir várias opções de respostas.

Para a formulação das perguntas fechadas foi necessário antecipar as possíveis alternativas de respostas e, além disso, o pesquisador precisou certificar-se que os participantes tinham compreendido as categorias das respostas.

Desse modo, uma vez que se constrói o questionário corresponde a sua validação mediante a validade e a confiabilidade, por meio de ordem seqüencial, assim, o estudo de validade do conteúdo envolve os seguintes passos:

Revisão bibliográfica (validade de conteúdo);

Validação de expertos e especialistas (validade de conteúdo) e Estudo piloto.

Revisão bibliográfica: É a validade de conteúdo, situa-se imediatamente depois da identificação e planejamento do problema, a revisão bibliográfica deve estar ao longo de todo o estudo e de sua leitura para se formular os objetivos e a hipótese que se quer comprovar na investigação.

Neste sentido, o objetivo da revisão é conhecer o estado atual do tema investigado, ou seja, seu âmbito mais próximo. Sendo assim, a validação foi realizada por especialistas que analisaram o conteúdo dos instrumentos e, aos mesmos tempos reconheceram que “mede o que se propõem medir”. (Gonzalez, Fernandez & Camargo, 2014 p. 37). As questões foram consideradas expressas, coerentes e claras para os participantes que demonstraram intuições para responder.

No entanto, a validação de expertos ou especialistas é a validade de conteúdo, de acordo com Mengual (2011, p. 158). Entende-se por expertos “tanto” ao individuo como o grupo de pessoas que são capazes de proporcionar valor viável sobre um problema na questão. Assim, mediante a validade de conteúdo trata se somente de questionário e a valorização do investigador e expertos “Especialista”, que deverão julgar a capacidade deste para avaliar todas as dimensões que desejamos medir.

Em relação à validação do conteúdo do questionário, antes que o mesmo fosse submetido a todos aos alunos e professores das turmas dos 4^o ao 5^o anos do Ensino Fundamental I, fez-se necessário a validação por (oito) especialistas (expector) doutores da área de conhecimento relacionado ao tema: *estratégias interdisciplinar de ensino da leitura e escrita: uma estudo motivação com alunos do 4^o ao 5^o ano na Rede Municipal de Ensino de Baião-Pará, Brasil.*

Sendo que, estes especialistas são das seguintes instituições superiores: Universidades Autónoma de Asunción - UAA, Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal de Pelota – UFP, a utilização de 03 (três) testes com 40 á 50 (cinquenta) alunos de cada escola pesquisada e de outras instituições do Município, que não participariam diretamente da pesquisa, a fim de examinar o nível de compreensão das questões, bem como, analisar se as mesmas apresentariam condições de contestação aos objetivos da tese.

Neste contexto, aplicaram-se os questionários no dia e 18, 19, 20, 21 e 22 de agosto de 2014 e 26, 27, 28 e 29 de junho de 2017: sendo que, foi utilizado para a realização, um diagnóstico que permitiu a aplicação das seguintes técnicas: questionários para professores, entrevista para diretores e observação e questionários para alunos. Neste sentido, pode-se observar o alcance dos objetivos da pesquisa. Os questionários estão em apêndices a seguir.

Sendo assim, a validação de conteúdo considera necessário, mais não suficiente para a incorporação das instruções para sua aplicação e os critérios para sua correção e pontuação (Abad, Olea, Ponsada e Garcia, 2011).

De acordo com Sireci (2003). “*A estimación de validez de conteúdo se pode realiza através dos procedimientos: métodos baseado em juízo do experto e métodos estatístico derivados de aplicação do instrumento de medida*”.

Estudo piloto, ou seja, a prova piloto: nesta fase tem que aplicar ao questionário a uma “amostra piloto”, em condições, parecida a da aplicação final. Neste sentido, a título de orientação, após a aplicação piloto, faz as correções necessárias do questionário a um determinado grupo entre 40 e 50 indivíduos, assim, não necessitam ser representativa a população do objeto de estudo para este fim, mas que seja semelhante, e suas características fundamentais de estudo.

Portanto, o objetivo do estudo piloto é “*avaliar*” a idoneidade dos questionários e a estima, o tempo que leva da resposta ao mesmo. Para ele há de considerar os seguintes aspectos nesse processo:

- a) Enunciado é correto e compreensível, b) As perguntas têm a extensão adequada, c) Arejeição a alguma pergunta, d) Ordem das perguntas, os números das perguntas são adequados, e) Apresentação do questionário e a verificar a Viabilidade do questionário.

Neste sentido, o estudo piloto tem como principal finalidade verificar se houve compreensão geral, por parte dos indivíduos participantes as indagações do questionário que se pretende aplicar, para a coleta de informações no contexto da investigação.

Considerando a conjunção relacionada á confiabilidade, este termo surgiu ou se atribuiu no século XX por Spearman, com a idéia de determinar de forma objetiva a medida da inteligência e os desenvolvimentos correlacionam de associações entre variáveis.

A confiabilidade tem é o conceito de medida da teoria clássica do teste, com relação a que uma determinada medição empírica e está composta de verdadeira pontuação e de um “erro” de medida aleatória cuja esperança matemática é zero data múltiplas repetições do processo de medida (García Pérez 2003).

A definição clássica de Magnusson (1978). Considera que enquanto a validez se refere a que se mede, o que deseja medir, a confiabilidade se refere a precisão com que um instrumento de medida mede o que mede. Assim Kerlinger e Lee (2002) entendem a confiabilidade como a ausência relativa de “erros” de medição em um instrumento de medida.

Neste sentido, os dados secundários foram obtidos através de técnica de análises documental realizadas através de consulta de fonte como: livros, artigos, periódicos, tese, dissertações, documentos sobre o tema, revistas relacionada, internet, relatórios da análise dos dados, jornais, artigos acadêmicos, fontes relacionados sobre o tema abordado, entre outros.

No que refere as análises documentais, se faz necessário uma abordagem de referencias a todo elementos de conhecimento e fontes de informações registradas, material sucessíveis de ser utilizado para qualquer tipo de consulta, estudo e prova. A análise documental é uma técnica qualitativa de natureza semiótica e hermenêutica, que tem por objetivo a recolhimento de informações e imediatamente analisar-las minuciosamente.

Para Roja Soriano (1989).

É um conjunto de procedimentos ou métodos que permitem registrar as fontes de informações, assim, como organizar e sistematizar as informações teóricas e empíricas como: idéia, conceitos, hipóteses, dados e outros, que contem nos livros, artigos, para se ter um conhecimento preliminar do objeto de estudo ou planejamento do problema de investigação, o marco teórico e conceitual, e as hipóteses.

Nestas condições, o método descritivo quantifica e fazem a descrição qualitativa dado que possibilita a frequência dos estudantes dos cursos envolvidos no programa, assim, a pesquisa descritiva pode ser quantitativa e qualitativa. (Berg e Gall, 1989).

Neste sentido, a técnica observação, é a utilização ou observação não participante que caracteriza em observa-se o cotidiano e caracteriza-se por ser científica, predominantemente etnográfica, que nos permite obter a informações, mas profunda, mas complexa, mas diversas, direto do cenário natural onde se produz.

Assim, a observação participante estabelece uma comunicação intencional entre o observador e o fenômeno observado de forma planejada. Esta comunicação se dá de nível não verbal, em que o investigado – observador está muito atento a todos as ações que ocorrem, assim, obtém o conhecimento mais sistemático, profundo e completo da realidade observada. (Jupp, 2006).

Desse modo, a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Está mais diretamente ligada à pesquisa de campo.

Existem os tipos de observação: a observação da investigação científica, que é empregada várias modalidades de observação, que variam de acordo com as circunstâncias, segundo os meios utilizados e a observação estruturada: é aquela que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos, que foram anteriormente definidos. Requer planejamento e necessita de operações específicas para o seu desenvolvimento.

Segundo a participação do observador ou participante: consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. A observação participante, é herdeira intelectual da corrente naturalista que, ao logo do século XIX busco descrever os comportamentos do seres vivos em seu

habitar natural, estabelece uma comunicação intencional entre o observador e o fenômeno observado de forma planejada.

Em geral são apontadas duas formas de observação: a natural, onde o observador pertence à mesma comunidade ou em grupo que investiga os objetos do estudo. Contexto Socio Espacial Geral do Locus das Instituições Pesquisadas. Este capítulo procura proposição metodológica e delimitações geográficas, o local da pesquisa e características, o universo onde se desenvolveu a pesquisa.

3. DESCRIÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A referida investigação foi realizada no município de Baião, onde o município está localizado na mesorregião do Baixo Tocantins (Rio que corta a região) na microrregião de Cametá, podendo ser acessado pela PA-151, BR-422 e pelo Rio Tocantins. Sendo que, o Nordeste Paraense e à Microrregião de Cametá. Assim, “a referida sede do Municipal, tem as seguintes coordenadas geográficas”. Assim, “Os 02° 47” 18”, de “latitude Sul e 49° 40” 15” de longitude a Oeste de Greenwich.

Figura 04: Contexto Espacial e Sócio Econômico do Pará e Baião.



Fonte: Secretaria de Estado do Pará (2015)

Neste sentido, a distância da capital paraense pela estrada é em torno de 265 quilômetros e pode ser feita através do Porto Arapari, em Barcarena, ou pela rodovia Alça Viária. O Acesso ao Sul e Sudeste do Estado pode ser feito pela PA-151 até o município de Breu Branco ou pela rodovia transcametá (BR-422) pelo município de Tucuruí.

3.1. Contexto Histórico do Município de Baião

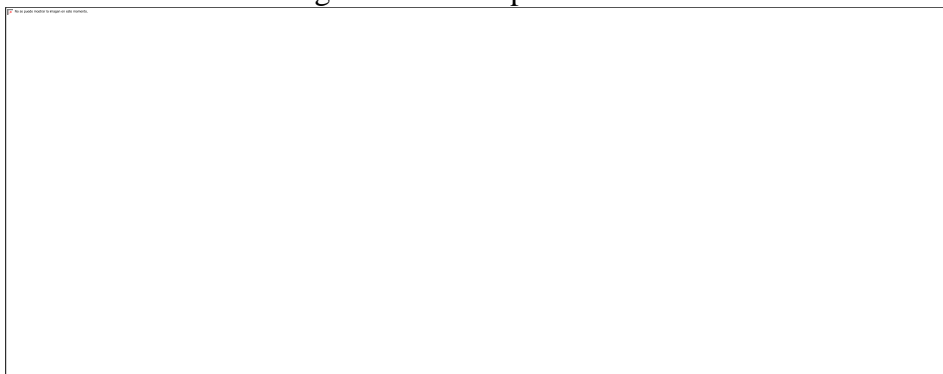
O município de Baião é um município brasileiro do estado do Pará. Localiza-se a uma latitude 02°47'26" sul e a uma longitude 49°40'18" oeste, estando a uma altitude de 30 metros. Possui uma área de 3202,399 km². Baião, vila criada em 17 de maio de 1833 com a denominação de Tocantins, recebeu a

sua atual denominação em 1841 pela lei provincial nº 86. Baião originou-se de um povoado fundado em 1694.

Sendo assim, neste processo, o município manteve relações com várias localidades vizinhas ao longo da história alcançando o padrão de Vila Santo Antonio e seguida o “status” de município de Baião, assim, faz os limites constituem ao Norte - Município e Mocajuba, a Leste - Município de Moju, ao Sul - Municípios de Tucuruí e Breu Branco a Oeste - Municípios de Oeiras do Pará, Bagre, Portel e Pacajá. Localiza o município de Baião, ao norte do Estado do Pará – Brasil há 300 km de Belém, capital do Estado em linha reta. Sendo que, Baião é um município que conta atualmente com aproximadamente com 44.956 habitantes

Portanto, o mencionado município tem uma de Áreas: 3758, 273 km², densidade: 11,96 habitantes, altitude: 30m, clima: Tropical quente e subseco, o Fuso: UTC – 3. O município tem aproximadamente por 15.974 domicílios ocupados e conta-se com o crescimento populacional de 74,76% na última década, somando ao todo uma população de 55.600 habitantes – IBGE 2016, sendo 25.450 homens e 30.150 mulheres. Assim a cidade de Baião são aproximadamente 1,184 mulheres para cada homem. Contando com uma população rural de 20.352 pessoas e população urbana de 35.248 pessoas. Assim, os indicadores: oIDH-M 0,578: 2010, PIB: R\$ 256.368,16 mil IBGE: 2014, PIB per capita R\$ 8.100,19 IBGE: 2016. Fonte: IBGE Elaboração: IDESP/SEPOF (1) População Estimada em 2016.

Fotografia 05: Marco Histórico da origem do Município de Baião.



Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Baião – PMB (2017)

Dessa forma, o referido marco da origem da cidade Baião abaixo, possibilitou entender o processo de organização e crescimento do município através de espaços de lazer como a construção da Praça João Cântio, lugar de lazer atualmente na zona urbana, utilizada pela população para a prática de exercício físico diário, um dos locais histórico da cidade mais freqüentado na cidade.

No entanto, a cidade de Baião é uma cidade de porte pequeno, contudo de povo acolhedor, humilde, mas ativo, pois seus administradores procuram perpetram pelo melhor desse município que investe significativamente nas áreas de educação, saúde, esporte, saneamento básico, segurança, cultura e agricultura etc. Sendo assim, é visível o investimento no contexto social. Visto que, ainda precisa melhorar muito na área de segurança visto que o índice de violência no município de Baião está aumentando significativamente é por motivos diferentes.

Portanto, o contexto socioeconômico de Baião está caracterizado por uma estrutura produtiva na qual as atividades dos comércios, serviços dos servidores municipais e agricultura apresentam como alternativas de empregos e renda para população, sendo que a “cidade de Baião” concentra a maior parte de todas as atividades produtivas da zona rural. Assim, é importante lembrar que essa estrutura é fruto do processo histórico de inserção da região na evolução da economia do município. Diante desse contexto socioeconômico é que a sociedade de Baião está inserida.

O município de Baião originou-se de um povoado fundado em 1694. O governador e capitão-general do Estado do Maranhão e do Grão-Pará, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, reconhecido como donatário da Capitania do Camutá, entregou como doação ao português Antônio Baião uma vasta Sesmaria, com a condição de que fundasse um povoado. Impôs a Baião, a condição de que tal povoado deveria localizar-se à margem do rio Tocantins e que ele construísse uma casa grande e decente. Antônio Baião aceitou a oferta e cumpriu o compromisso pactuado, fundando o povoado, longe de Camutá, convertendo-o em sede da Sesmaria.

Fotografia 06: Primeira imagem do território baionense.



Fonte: **Arquivo Prefeitura Municipal de Baião (1910) - Acesso em (25/07/2017)**

Neste sentido, está foto representa a origem do povoado foi elaborada desde 1910 na parte da frente da cidade de Baião, na margem do rio Tocantins, sendo a primeira foto registrada no contexto histórico do município. Em 30 de outubro de 1769, o capitão-general e governador, Fernando da Costa de Athayde Teive, consagrou a doação efetuada por Coelho de Carvalho e outorgou ao lugar o nome do

seismeiro, batizando-o de Baião. Assim, o encarregado de executar a ordem foi Manoel Carlos da Silva, então Diretor de Índios.

O governador e capitão-general do Estado do Maranhão e do Grão-Pará, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, reconhecido como donatário da Capitania do Camutá, entregou como doação ao português Antônio Baião uma vasta Sesmaria, com a condição de que fundasse um povoado. Impôs a Baião, a condição de que tal povoado deveria localizar-se à margem do rio Tocantins e que ele construísse uma casa grande e decente.

No ano de 1833, o conselho do Governador da Província, nas suas sessões de 10 a 17 de maio, promulgou uma Resolução através da qual o “lugar Baião” foi elevado à categoria de vila, recebendo a denominação de Nova Vila de Santo Antônio do Tocantins. Na mesma Resolução foi determinada a instalação da sua Câmara Municipal, tendo como presidente o padre Francisco Gonçalves Martins e Pontes, o que veio a acontecer no dia 17 de outubro de 1833. Esse primeiro período legislativo terminou em 1837 – após a pacificação da Cabanagem -, quando nova Câmara foi eleita, sendo Francisco Mendes da Silva o seu novo presidente.

No ano de 1885 irrompeu uma grave crise política no Município, em decorrência da desorganização administrativa, o que forçou o presidente da Província a suspender o presidente da Câmara e alguns vereadores. Assim, no dia 25 do mesmo mês, assumiu a presidência da Câmara, pela sexta vez, o Coronel José Antônio Corrêa de Seixas. O período terminou a 7 de janeiro de 1887, data em que tomou posse a nova vereança, que foi a “última do Império”; esta, em nome do Município, aderiu ao regime republicano, em 1889.

No dia 10 de abril de 1890, o Governo Provisório do Pará, através do Decreto 131, extinguiu a Câmara Municipal de Baião, criando, na mesma data, o Conselho de Intendência Municipal, sendo o Coronel José Antônio Corrêa de Seixas, novamente reconduzido à presidência.

Em 1897, a política paraense atravessava a sua primeira grande crise no período republicano: os seguidores de Antônio Lemos permaneceram na mesma agremiação partidária e os falangiários de Lauro Sodré reuniram-se no recém-criado Partido Republicano Federal. Os reflexos dessa cisão fizeram-se sentir em Baião, onde ambos os partidos apresentaram os seus candidatos a intendente (prefeito) e a vogais (vereadores).

O reconhecimento de poderes não foi respeitado e ficou o município com dois intendentes e dois Conselhos Municipais, gerando assim um descontentamento na população. Até que encontraram uma composição política, oportunidade em que formaram um conselho de conciliação, presidido pelo vogal mais votado, João Luís Soares. Exerceram o mandato até 25 de novembro do mesmo ano, quando tomaram posse os novos eleitos, sendo Samuel Benchimol o novo Intendente.

Segundo o historiador Theodoro Braga, esse município de grande extensão patrimonial incorporava as terras de São João do Araguaia, Conceição do Araguaia, Marabá e o Distrito de Alcobaça. Este último, posteriormente, daria lugar ao surgimento de Tucuruí. No ano de 1908, registrou-se a criação dos municípios de São João do Araguaia e de Conceição do Araguaia, com a promulgação das Leis nº 1.069 e 1.091. Mediante a Lei Nº 1.278, de 27 de fevereiro de 1913, foi criado o município de Marabá. No ano de 1930, após a Revolução sua organização político-administrativa voltou a sofrer alterações. O município de Mocajuba foi suprimido e suas terras incorporadas à área jurisdicional de Baião.

Em 31 de outubro de 1935, a Lei Estadual nº 8 reconheceu Baião como Município e, através desse mesmo ato, Mocajuba foi reconduzido à categoria de município.

No ano de 1943, a antiga povoação de Alcobaça que fora conhecida também como Freguesia de São Pedro de Alcântara, de São Pedro de Pederneiras e de Pedro de Alcobaça, mediante o Decreto-Lei Nº 4.505, de 30 de dezembro, mudou sua denominação, passando a ser denominado de Tucuruí. Em 1947, a Lei Nº 62, no seu artigo 36, outorgou a Tucuruí a categoria de município, desmembrando terras de Baião.

O município de Baião já foi o um dos maiores do mundo, onde sua extensão chegava ao município de Conceição do Araguaia, por exemplo. Municípios importantes do Estado como Tucuruí e Marabá surgiram de vilarejos baionenses. Hoje, o município de Baião é formado pelos distritos-sede de Baião e pelos distritos de Joana Peres e São Joaquim de Ituquara.

Neste setido, os fatos interessantes e curiosidades do mundo, ou seja, de Baião já foi um dos maiores municípios do mundo, tendo uma extensão maior que países como a Holanda, por exemplo. Cidades como Marabá, Tucuruí e Conceição do Araguaia fizeram partes do território baionense antes dos processos de emancipação. Baião foi o segundo município do Estado a ter água encanada, instalando seu sistema logo após a implantação na capital, Belém. Uma caixa d'água histórica pode ser visitada ao lado do mercado municipal.

Assim, Baião é um dos municípios com maior número de remanescentes de quilombos, tendo comunidades que ainda mantêm atividades e a cultura dos seus antecedentes. Baião tem o Terminal mais moderno e funcional da região, construído em 2010 e inaugurado em 2011. Possui também a Unidade de Educação Infantil mais moderna da região, o que é um orgulho para os pais do município. Não se tem certeza se o nome 'Baião' foi escolhido por ser sobrenome de seu fundador ou se foi escolhido por sua cidade natal ser homônima.

3.2. Procedimiento de análises de dados.

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos de análise e interpretação dos dados obtidos através das técnicas e uso dos instrumentos como: questionários, entrevistas, registro de observação e as análises documentais, aplicados aos professores, alunos e diretores nas unidades escolares pesquisadas. Além disso, analisar os referidos dados e relacionar-lós com as citações dos teóricos que foram utilizados como base no marco de referencia, em conexão aos objetivos.

Ainda, ao argumentarmos sobre as análises de dados de uma determinada investigação, primeiramente precisamos entender o processo, assim, a partir desse pressuposto conceituar de forma sistemática.

No contexto, as análises de dados da referida pesquisa caracterizou-se como uma análise “quantitativa estatística descritiva” para as variáveis medidas, consideradas individualmente seus valores.

Segundo Fernández – Collado et al.(1998). A escolha do tipo de análise que irá se realizada depende dos dados coletados. Sendo os dados quantitativos, estes deverão ser codificados e preparados para análise na matriz dos dados, categorizando os mesmos de acordo com as características dos dados quantitativo ou qualitativos dependendo do caráter do estudo.

Dessa forma, a ênfase está centrada na interpretação dos métodos de análise quantitativa e não nos procedimentos de cálculos.

Neste sentido, o pesquisador procura em primeiro lugar, descrever seus dados e posteriormente efetuar a análise para relacionar suas variáveis, isto é, realiza análise de estatística descritiva para cada uma das suas variáveis e depois descreve a relação entre elas.

Neste contexto, a análise utilizada nesta investigação foi a análises de distribuição de frequência que é um conjunto de pontuação ordenada em suas respectivas categorias. Assim, a distribuição de frequência pode ser completada adicionando-se as frequências relativas. As frequências relativas são as porcentagens de casos em cada categoria e as frequências acumuladas são o que se vai acumulando em cada categoria, da mais baixa à mais alta. Veja formula a seguir:

As frequências relativas ou as porcentagens são calculadas da seguinte maneira:

$$\text{Porcentagem} = \frac{N_c}{N_T} (100)$$

N_c é número de casos ou frequências absoluta na categoria e N_T é o total de casos. No exemplo da frequência.

Tabela 08: Categorias e frequências absolutas e relativas: Alunos 4º e 5º anos.

Categorias	Frequências Absolutas	Frequências Relativa Porcentagem	Frequências Acumuladas
Escola 1	130	30,76%	130
Escola 2	98	20,87%	98
Escola 3	112	23,30%	112
Escola 4	115	25,27%	115
Total	455	100%	455

Fonte: Arquivo das escolas Pesquisadas (2017)

$$\begin{aligned} \text{Porcentagem} &= \frac{N_c}{N_T} = (100) = \frac{130}{455} \\ \text{Porcentagem} &= \frac{98}{455} = 20,87\% = \\ \text{Porcentagem} &= \frac{112}{455} = 23,30\% = \\ \text{Porcentagem} &= \frac{115}{455} = 25,27\% = \end{aligned}$$

Dessa forma, os resultados são correspondentes às porcentagens abaixo citados e elaborado através de relatório de resultados, e a distribuição é apresentada com os elementos mais informativos para o leitor e a verbalização dos resultados ou comentários, assim, como mostra o exemplo abaixo:

Neste caso se obtém uma amostra adequada á dimensão da população e, mais tarde, os resultados obtidos nos admitem inferir como a população em seu contíguo poderia haver respondido e adquirido a conclusões acerca de todo o grupo. (Hernández Blázquez, 2001, 127).

Tabela 09: Amostra dos Docentes das 4 Unidades Participantes da Pesquisa

Categorias	Frequencia Absoluta	Frequencia Relativa Porcentagem
Escola 1	34	40,47%
Escola 2	13	15,47%
Escola 3	17	20,23%
Escola 4	20	23,49%
Total	84	100%

Fonte: Arquivo das escolas Pesquisadas (2017)

Considerando as análises dos dados acima percebe a distribuições das categorias das unidades escolares, as freqüências absolutas dos docentes das 4 escolas pesquisadas e suas freqüências relativas. Ponderando os dados obtidos nas escolas apresentados na tabela acima, referente aos professores participantes da pesquisa após a seleção das amostras de 84 docentes.

Tabela 10: Amostra dos discentes 4º e 5º anos participantes da pesquisa.

Categoria	Frequencia Absoluta	Freq. Relativa	Freq. Absoluta	Freq. relativa	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
ESCOLA – 1	65	27,76%	75	34,09%	130	30,76%
ESCOLA – 2	55	23,34%	40	18,18%	98	20,87%
ESCOLA – 3	55	23,34%	50	22,72%	112	23,30%
ESCOLA – 4	60	25,53%	55	0,25%	115	25,27%
TOTAL	235	100%	220	100%	455	100%

Fonte: Arquivo das escolas Pesquisadas (2017)

As análises dos dados acima percebe que a distribuições das categorias das unidades escolares acima, através das freqüências absolutas dos alunos do 4º e 5º anos e suas freqüências relativas.

Desse modo, os dados obtidos nas escolas apresentados na tabela acima, referente aos alunos participantes da pesquisa, após a seleção das amostras. Percebem-se que as mesmas são proporcionais as amostras dos alunos e têm uma representatividade significativa, visto que, de uma população de 1.001 alunos elegeu-se como a amostra de 455 elementos, ou seja, sujeitos participantes.

CAPITULO III: ANALISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PROFESSORES, ALUNOS E DIRETORES

Neste capítulo, apresentamos a interpretação dos dados impetrados com os questionários e entrevista, aplicados aos professores, alunos e gestores das instituições pesquisadas: e pelas observações participantes.

3. RESULTADOS PROFESORES:**3.1. Resultados do questionario para os professores.****3.2. Dados demograficos da investigação com os professores.**

Nesta seção do capítulo análise e discussão dos resultados dos dados informados pelos 84 professores e, analisados coerentemente e interpretados com todo rigor. Concomitantemente, discutidas nas duas seções anteriores do capítulo, além de relacioná-los com os objetivos da pesquisa.

Esses procedimentos nos levarão à confirmação ou refutação da hipótese apresentada no capítulo da introdução que, estratégias interdisciplinares de ensino da leitura.

É importante ressaltar que as perguntas relativas aos critérios, no questionário estavam relacionadas ao contexto metodológico da pesquisa e a respeito do comportamento pedagógico dos próprios professores e suas variáveis. Neste capítulo, foram consideradas as informações dos professores e que passamos a relacionar, a interpretação com os questionários aplicados aos Professores.

Para caracterização da amostra dos professores nesta pesquisa, organizou através de graficos para melhor visualização.

As análises das figuras, as indagações correspondem a determinado critério, estabeleceu um patamar percentual de análises igual para todos, norteando, assim, a posição final dos professores de confirmação ou refutação da hipótese de pesquisa.

3.2.1. Dados demográficos da população de professores.

Quanto á faixa etária corresponde aos professores constatou que: a idade corresponde está entre 30 á 40 anos, com variações docentes com idade de 40 anos, já relacionado ao sexo dos entrevistados,

verificou-se que 45% dos professores são do sexo feminino e 55% do sexo masculino, o que totalizou um número, 84 docentes um percentual de 100%, sendo 28 femininos e 56 masculinos.

Dessa forma, relacionado á etnia dos entrevistados constatou que, 43% porcentos dos discentes se consideram pardo, 34% negro, 22% branco, 1% outras opções.

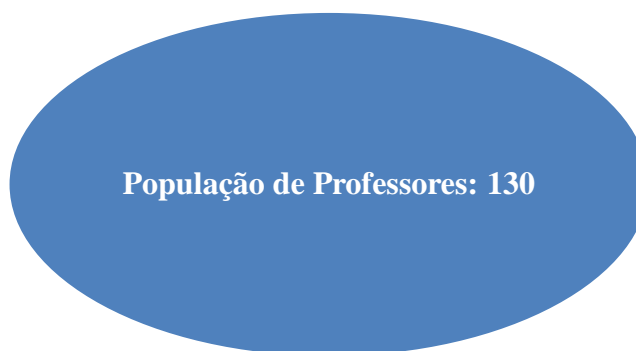
Portanto, esses são os resultados parciais, que foram obtidos através dos questionários aplicados aos docentes nas instituições: A, B, C e D na rede municipal de Baião Pará.

Sendo assim, os implicados principais são os docentes, abaixo que correspondem aos sujeitos centrais da pesquisa, pois são eles que, supostamente, podem alterar seu comportamento pedagógico e outros gerando a ruptura de padrões educacionais e, claro, influenciando negativamente ou positivamente no processo de ensino-aprendizagem que implicará diretamente aos alunos, seu aprendizado e desempenho.

Análise do Critério 1: “População e Amostra de Professores.”

Em relação aos critérios: população e amostra dos professores constituíram que, população da investigação foi população de 130 profissionais e a amostra de 84 correspondendo os 100% que participaram do estudo.

Figura: 5 - Demonstrações População Professores



Fonte: Arquivos das Escolas pesquisadas (2017)

Analisando a figura nº 05 do critério “população Professores participantes”, percebe que a população de professores das 4 escolas, são significativa visto que, aproximadamente 190 dos professores lotados nas instituições pesquisadas, apenas 60 não demonstraram interesses direto em participar que correspondem a população de 130 e apenas 84 constituem a amostra selecionada.

Neste sentido, pode-se afirma que a amostra é representativa da população.

Análise do Critério 2: “Amostra de Professores participantes.”

Em relação aos critérios: amostras dos professores constituíram que, amostra da investigação de 84 profissionais correspondendo aos números representativos de participantes no estudo.

Figura: 6 - Demonstrações Amostra de Professores



Analisando a figura nº 06 do critério “amostra de Professores participantes”, percebe-se que a amostra de professores: nas 4 escolas, são significativa visto que, aproximadamente 130 da população freqüente nas instituições pesquisadas 84 demonstraram interesses diretos em participar e apenas 46 professores não devolveram os questionários preenchidos o que corresponde a um número satisfatório de uma população de 130.

Sendo assim, a amostra de “Professores investigados”, é significativa e representativa da população pesquisada.

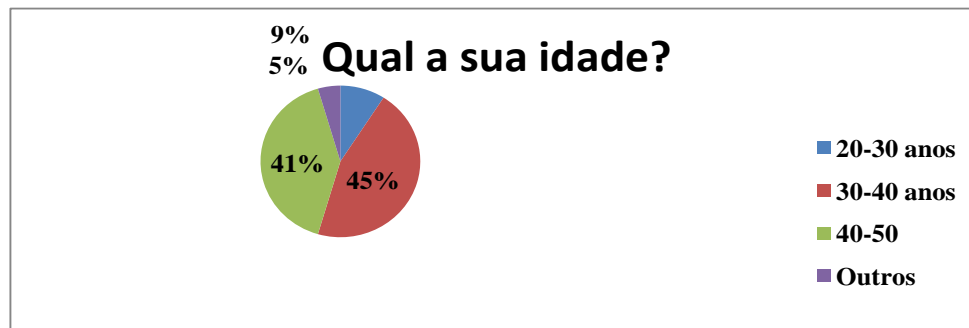
Neste contexto, a forma inicial de acesso aos elementos da amostra para a realização da pesquisa de campo foi baseada na rede de relacionamentos do pesquisador pela sua experiência na área, de onde se buscou indicações para complementar uma quantidade significativa de escolas. Através de contato realizado por reuniões, palestra e outros, com os diretores das principais escolas e Secretária de Educação (SEMED) foram solicitados o encaminhamento do questionário de pesquisa para mais de 190 professores e 8 diretores. Apenas 84 professores e 4 diretores devolveram no tempo correspondente os questionários e demais instrumentos utilizados na investigação.

Análise do Critério 3: “Idade dos docentes Participantes da Pesquisa”.

Em relação ao critério faixa etária, constituiu-se que, a idade dos docentes prevalece entre os 30 a 40 anos, entre os 84 docentes investigados que responderam aos questionários. Ainda constataram que, 45%

têm entre 30 e 45 anos, 41% tem entre 40 a 50 anos, 9% tem entre 20 a 30 que correspondem e apenas a 5% anos correspondem a outras idades citadas

Grafico: 01 - Idade dos Professores?



Fonte: Questionário aplicado professores (2017)

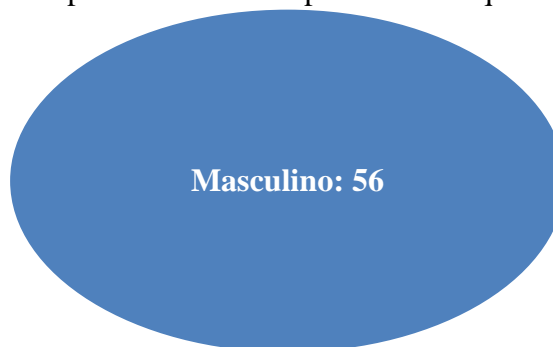
Analisando a gráfico acima, pode observar que 45% dos professores participantes têm idade entre 30 a 40 anos, ou seja, enquanto 41% tem entre 40 a 50 anos. Portanto, em relação à distribuição por faixa etária, percebe-se que, a maior concentração, pois 45% dos 84 docentes situam-se na faixa de 30 a 40 anos de idade, o que nos leva, a relatar uma experiência significativa dos docentes das escolas pesquisadas.

Esse percentual demonstra que o quadro de docentes da referidas escolas apresentam muito experiências profissional. Assim, o que nos leva, a afirma uma relativa variação de idade. Esses dados reafirmam o que Moraes (2004) denomina de “profissional permanente e experiente na profissão”.

Análise do critério 4: “Sexo dos professores participantes”.

Neste critério constatou que, 56 dos professores são do sexo masculino que representa 55% e 28 dos docentes são do sexo feminino que referencia 45% do total de 84 docentes investigados nas 4 escolas participantes da pesquisa.

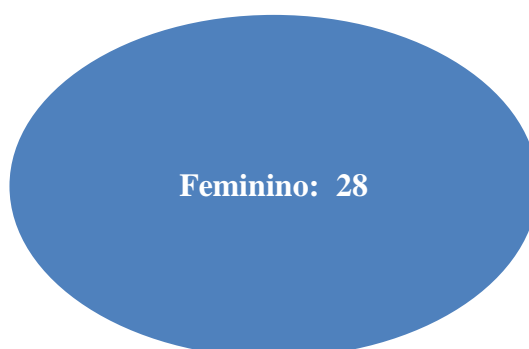
Figura: 07 - Sexo Masculino dos professores Participantes da Pesquisa.



Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

Analisando o critério sexo dos professores pesquisados, constatou, que dos 55% por cento que corresponde á 56 professores são do “sexo” masculino. Enquanto 45% identificaram do sexo feminino, o que mostra que as mulheres estão assumindo lugar de destaques na sociedade e no mercado de trabalho. Dessa forma, percebe uma ampla visibilidade social do referido sexo, visto que, a diversidade social e bem vista e está sendo mais aceita e compreendida no meio social e profissional.

Figura: 08- Sexo feminino dos professores Participantes da Pesquisa.



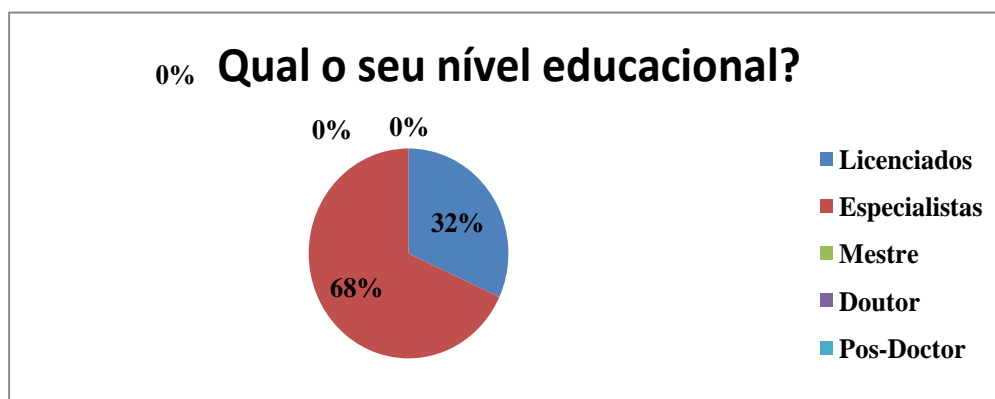
Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

Analisando o critério sexo dos docentes pesquisados, constatou, que dos 45% que corresponde á 28 professores do “sexo” feminino, o que mostra que as mulheres estão assumindo lugar de destaques na sociedade.

Análise do critério 04: “O nível educacional”.

Em relação ao critério nível educacional dos professores constatou-se que, dos 84 docentes participantes da pesquisa 68% responderam que são especialistas e 32% licenciados 84 docentes investigados.

Gráfico: 02 - Qual seu Nível Educacional?



Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

Em relação ao critério, nível educacional dos professores, constatou-se que, os docentes apresentam o seu nível educacional bem avaliado, considerando o objetivo da investigação que é os 4º e 5º anos, sendo 68% especialistas e 32% licenciados dos 84 docentes investigados que responderam aos questionários.

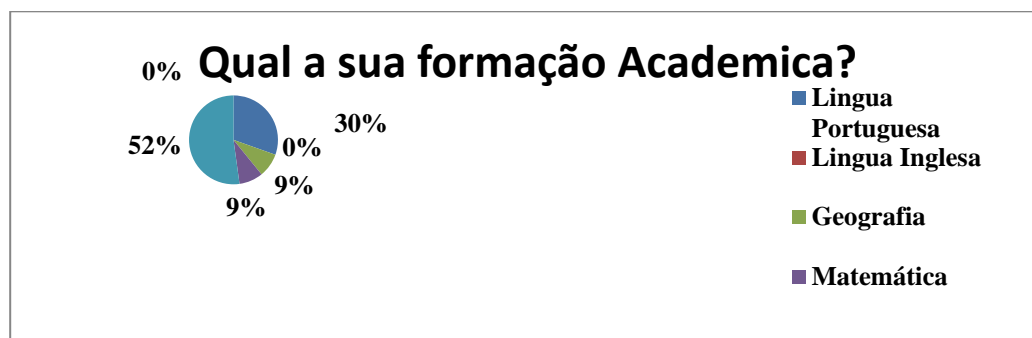
Neste sentido, os docentes não apresentam muitas alterações nesse critério, pois 68% dos 84 docentes entrevistados afirmaram estar satisfeito com seu nível educacional e apenas 32% dos entrevistados disseram ter graduação completa ou incompleta.

Segundo (Ribeiro, 1992, apud Bonniol e Vial, 2001, p. 165). O corpo docente sempre está em busca de formação adequada. Assim, a opinião dos docentes induz ao comportamento do corpo docente que busca capacitação sempre. Assim, as escolas não contam com mestres e doutores no seu quadro funcional.

Análise do critério 05: “A formação acadêmica”.

Em relação ao critério a formação acadêmica dos professores, averigua-se que, 52% dos docentes são formados em: Língua portuguesa, 30% Língua Inglesa, 9% são formados em Geografia e Matemática entre os 84 docentes investigados.

Gráfico 03 - Qual a sua formação acadêmica?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

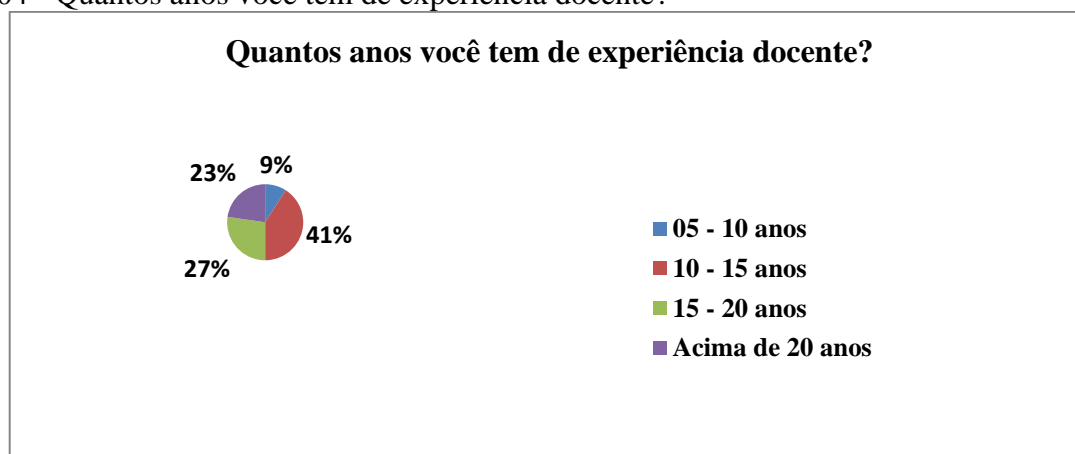
Desse modo, as escolas contam com um quadro de professores formação, assim, possibilitando a utilização de estratégias interdisciplinares adequada no processo de ensino da leitura. Em relação ao mesmo critério averigua que, os docentes apresentam com 52% dos docentes são formados nas suas áreas correspondentes.

Dessa forma, constata que os docentes têm a formação acadêmica adequada a suas áreas, o que facilita no processo de ensino da leitura. Desse modo, a concepção de leitura sob uma perspectiva discursiva e compreensiva, certamente, deverá ser a mais adequada para estudarmos seriamente uma língua, no caso da Língua Portuguesa. (BASTOS 1982, p.92):

Análise do critério 06: “Experiência profissional dos docentes”.

Em relação ao critério: experiências dos docentes verificou que, dos 84 docentes apresentam entre 10 á 15 anos de experiencia que correspondem a 41% dos docentes, 15 a 20 anos que representa 27%, acima dessa idade 23%, e apenas 9% por cento dos docentes tem entre 5 a 10 anos de experiência na docência nas 4 escolas participantes da pesquisa.

Gráfico: 04 - Quantos anos você tem de experiência docente?



Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

Analisando o critério, experiência docente, ver queo quadro de fucionarios é bastante experiente e qualificam, dos 84 docentes apresentam entre 10 á 15 anos de experiencia profissional.

Diante de tais circunstâncias, enquanto os docentes afirmam que as perguntas estão dentro de um padrão de coerência e qualidade. Essa situação contraditória de opiniões culmina nas palavras de Demo (2006), baseasdo no capítulo na fundamentação teorica: assim, tudo se agrava quando se percebe que a experiência docente é passível das ações docentes e possibilita segurança no contexto educacional, aos alunos e pais.

Dessa forma, ao analisarmos esse critério e considerando o objetivo da pesquisa, Concluimos, com base na opinião do corpo docente, que a hipótese da pesquisa não foiconfirmada, pois apenas 41% deles afirmam que as questões contidas, estão entre 10 á 15 anos de experincia profissional.

Análise do critério 07: “Anos de atuação nesta instituição escola”.

Em relação ao critério: tempo de serviço na instituição,verificou que, os docentes apresentam mais de 5 e 10 anos de atuação correspondendoa 57% dos docentes, assim, acima de 20 anos correspondem a 19%, 10 e 15 anos sendo 14% e apenas 10% dos docentes tem entre 10 a 20 anos de atuação nas 4 escolas.

Gráfico: 05- Quantos anos você atua nesta instituição escola?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

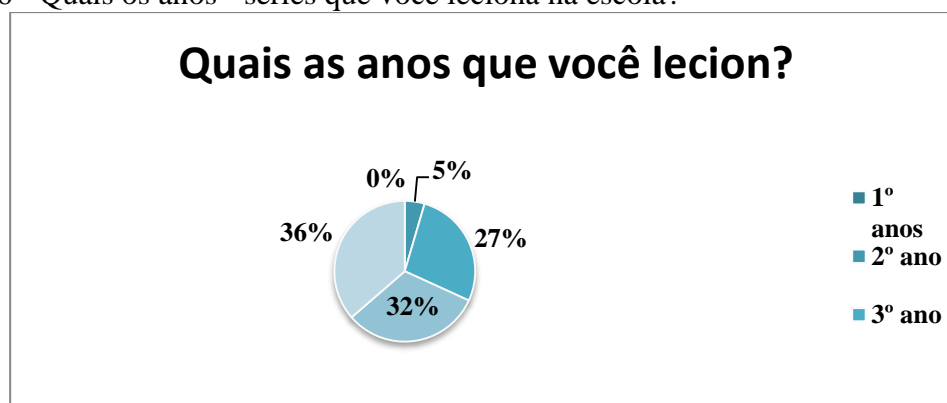
Análises o criterio tempo de trabalho nas instituições pesquisadas, os docentes atuam a bastantes tempos nas referidas escola, possibilitando assim, um maior conhecimento do ambiente educacionale, do contexto em geral das instituições. Dessa forma, os docentes apresentam um bom conhecimento profissinal. Portanto, constata ainda a coerência com o objetivo proposto, que foi: “compreender se os professores têm consciência da teoria que sustenta sua prática docente profissional

e sobre as estratégias interdisciplinares de compreensão leitora” nas escolas que a tuam. No entanto, a hipótese da pesquisa foi refutada.

Análise do critério 08: “As séries que você leciona na escola”.

Em relação ao critério, anos series que lecina, verificou que, 36% dos docentes lecionam no 5º anos, 32% no 4º anos, 27% no 3º anos e apenas 5% lecionam no 2º ano dos 84 docentes pesquisados nas 4 escolas participantes da pesquisa.

Gráfico: 06 - Quais os anos - séries que você leciona na escola?



Fonte: Questionário aplicado professores (2017)

Análise do critério: ano s/series de atuação, novamente o patamar comprova a hipótese, na opinião dos docentes, assim, foi ultrapassado de forma significativa nas três series/anos 36% no 5º anos, 32% no 4º anos e 27% no 3º anos. A maioria (36%) dos 84 docentes entrevistados considera que os aplicadores do questionário dos anos/séries e outros 32% do total de 84 docentes alegam que somente algumas vezes essa explicação ocorre.

Dessa forma, ao conecta o total percentual dessas duas respostas obteve que 68% do total de docentes adotaram essas opções, o que ultrapassa de longe o patamar de 50% de docentes estabelecidos como marco norteador para esse critério.

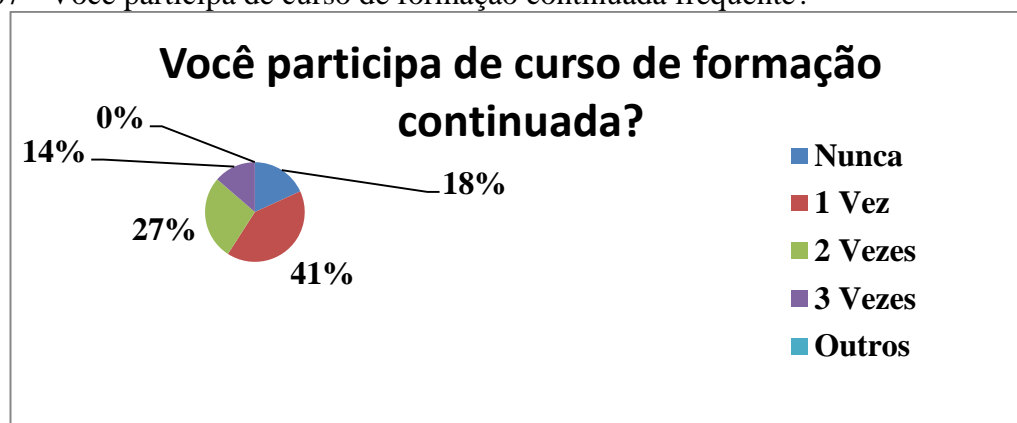
Neste sentido, percebem que os docentes concentram na sua maioria nos 5º e 4º anos na referidas escola, assim, há visível centralização nos referidos anos em destaques e utilizados como sujeito da pesquisa.

Análise do critério 09: “Participa nos cursos de formação continuada”.

Em relação ao critério, participa nos cursos de formação continuada, percebe que, 41% dos docentes participam 1vez ao ano, 27% docentes 2 vezes ao anos, 18% nunca participaram de curso

de formação continuada, 14% participam 3 vezes e outros não houve representantes dos docentes participantes nas 4 escolas pesquisadas.

Gráfico: 07 - Você participa de curso de formação continuada frequente?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

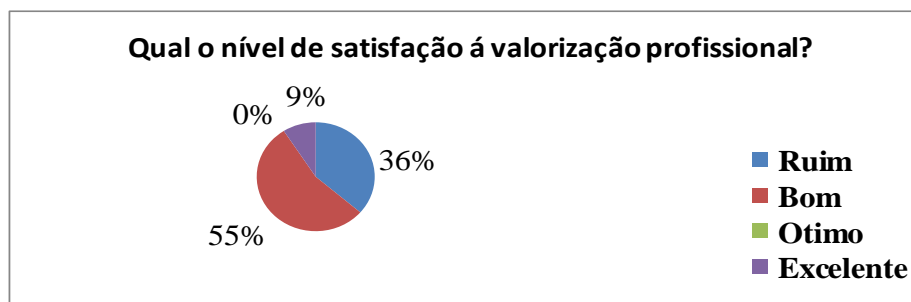
Nas análises do gráfico 09, no critério, você participa de curso de formação continuada frequentemente, vê-se a percentual de 41% da opinião dos docentes para as respostas 1 vez ao ano “não” e 27% para 2 vezes que ocorre a comprovação da hipótese da pesquisa novamente foi ultrapassado em muito.

Neste sentido, percebem que apenas 82% por cento dos docentes consentem a sua formação de forma eficaz, sendo que 18% nunca fazem formação anualmente, alcançando a minoria sem uma formação adequada.

Análise do critério 10: “O nível de satisfação relacionado à valorização profissional”.

Em relação ao critério, O nível de satisfação relacionado à valorização profissional percebe que, 55% dos docentes consideram o nível de satisfação profissional bom, 36% por cento consideram ruim, 9% por cento consideram excelente, e o conceito ótimo, não houve representação percentual.

Gráfico: 08 - Qual o seu nível de satisfação relacionado à valorização profissional?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

Quanto ao critério, nível de satisfação á valorização profissional dos docentes. Perce que, 55% dos 84 docentes pesquisados consideram bom e 9% excelentes, sendo um total de positividade de 64% por cento do total e apenas 36% negatividade de satisfação profissional.

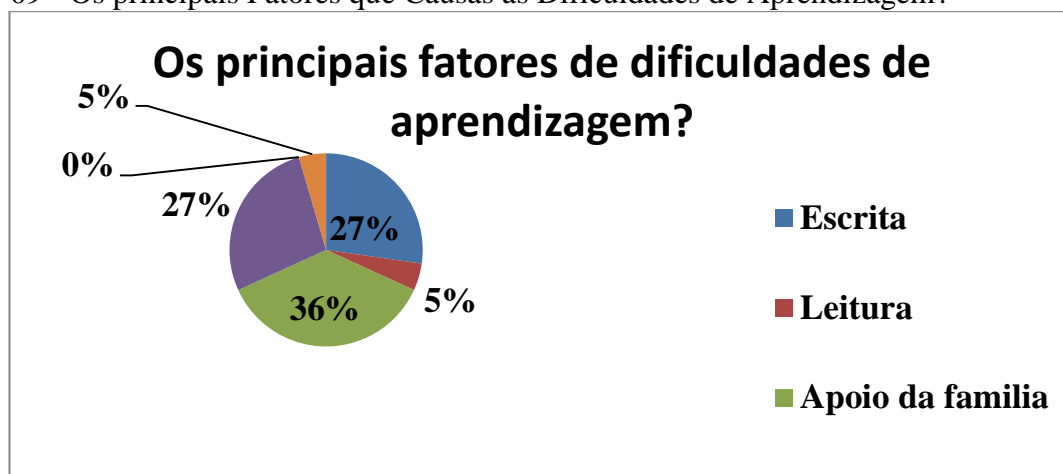
Dessa forma, a hipótese da pesquisa é confirmada. Segundo Jussara Hoffman (2000). A escola deve desenvolver e construir uma cultura de valorização profissional, "é preciso que se fundamentem princípios, muito mais do que se transformem metodologias. As metodologias são decorrentes da clareza dos princípios avaliativos".

Sendo assim, a metodologia didática se faz valer de determinados métodos e técnicas que, se juntam a outros aspectos necessários para a formação do processo de ensino-aprendizagem do que as vezes a valorização profissional.

Análise do critério 11: “Os fatores que causas as dificuldades de aprendizagem”.

No diz respeito á figura, 11 do critério avaliado, 43% porcentos dos 84 docentes entrevistados, dois fatores principais destacam no quesito fatores que vem causando dificuldades aprendizagem, onde 43% a falta de escrita correta e 43% a indisciplina dos alunos na sala se aula, ainda 7% porcentos dos docentes confirmam a leitura co o fator determinate no aprendisado e 7% o defite de atenção como fator que prejudica os alunos no processo de aprendizagem, assim os outros indicadores não houve representatividade percentual.

Gráfico: 09 - Os principais Fatores que Causas as Dificuldades de Aprendizagem?



Fonte: Questionário aplicado professores (2017)

Analisando o critério, os principais fatores que causam as dificuldades de aprendizagem, assim, 36% dos docentes responderam que o apoio da família é o mais importante dos indicadores citados

que causas dificuldades de aprendizagem dos alunos, e 27% indicam a falta de interesse dos alunos e dificuldades na escrita em segundo lugar.

Dessa forma, Vygotsky (1991, p.101) Diz: “O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Assim, surge a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

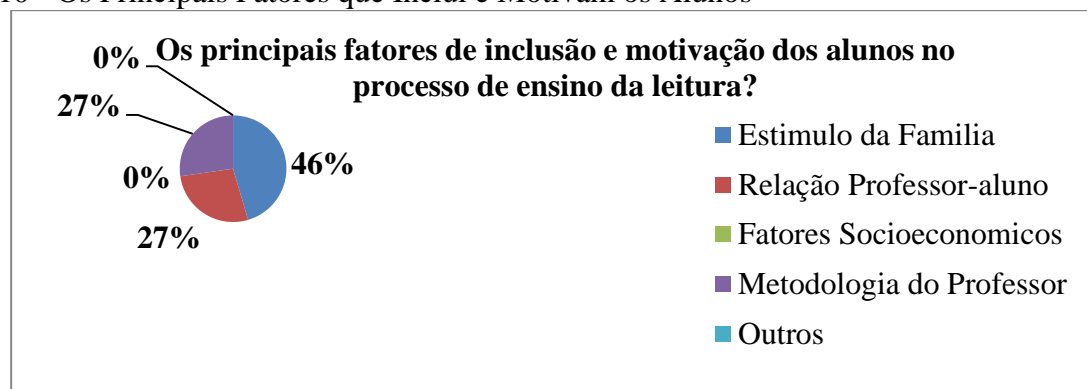
Desta forma, não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos e emocionais. Sendo assim, avaliar o estágio de desenvolvimento, ou realizar testes psicrométricos não suprem de respostas as questões levantadas. É necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo.

Nesse contexto, considerando o objetivo da pesquisa. “Indagar se as dificuldades de aprendizagem levam os alunos ao fracasso escolar prejudicado a aprendizagem da leitura dos alunos”.Entende-se que o corpo docente não corrobora com a citação desse objetivo, pois apenas uma minoria deles é passível de tal atitude, correspondendo a diversificação das respostas acima citada. Assim, a hipótese da pesquisa não foi confirmada.

Análise do critério 12: “Os principais fatores que inclui e motivam os alunos”.

No diz respeito o grafico, 12 do critério analisados, 46% porcentos dos 84 docentes entrevistados, indicam como fator motivacional o estímulo da família, 27% a relação professor e aluno e a metodologia do professor como fator determinante para a motivação significativa do aprendizdo. Dessa forma, nos outros indicadores não houve representatividade percentual

Gráfico: 10 - Os Principais Fatores que Inclui e Motivam os Alunos



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

Analisando o critério, os principais fatores de inclusão e motivação. Assim as informações contidas na figura 12 mostram que, 46% dos 84 professores citam o estímulo da família e 27% respondem a relação do professor e a metodologia do professor como os principais fatores de inclusão e motivação dos alunos, sendo que, são coerentes, pois nenhum dos docentes considera as medidas de caráter repreensivo e punitivo. Dessa forma, objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem na instituição.

Tendo em conta que o conceito de motivação é excessivamente fluido, dificilmente poderemos dar uma definição objetiva. Segundo: Singer (1984) refere que: É da responsabilidade da motivação a preferência (seleção) por qualquer atividade, a persistência nessa mesma atividade, a intensidade e vigor do rendimento e o caráter adequado do rendimento relativamente a determinados padrões.

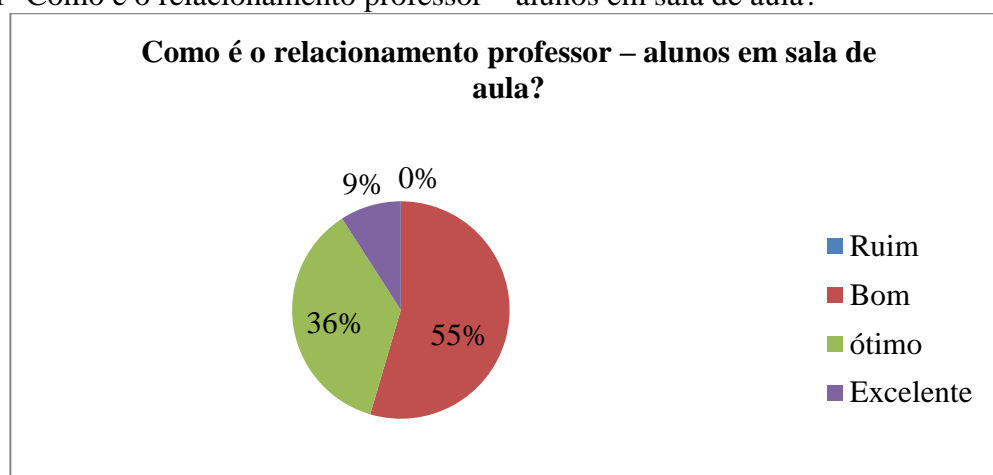
Nesse contexto, considerando o objetivo da pesquisa entende-se que o corpo docente não corrobora com a citação desse objetivo, “Propor a partir da prática de ensino de leitura uma proposta motivacional através do esporte nas escolas para o ensino dos alunos na rede municipal de Baião”.

Neste sentido, percebe a importância da relação professor – aluno e o estímulo da família no processo ensino aprendizagem no contexto educacional, que é um fator crucial na formação cidadã. Assim, a hipótese da pesquisa foi refutada, visto que, a porcentagem alcançou apenas 46% dos indicações.

Análise do critério 13: “Relacionamento professor – alunos em sala de aula”.

No diz respeito o gráfico, 13 do critério relacionamento professor – aluno em sala de aula, 55% dos 84 docentes entrevistados considera indicador bom, 36% ótimo, 9% excelente. Assim, nos outros indicadores não houve representatividade percentual. Neste sentido, observa que, o relacionamento do professores e alunos apresentam uma porcentagem significativa no meio educacional entre os alunos dos 4º e 5º do ensino fundamental nas 4 escolas pesquisadas.

Gráfico: 11 - Como é o relacionamento professor – alunos em sala de aula?



Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

Analisando os dados do gráfico 11 do critério, como ocorre o relacionamento do professor - alunos sala de aula. Percebe-se que apenas 55% dos 84 docentes entrevistados concordam em ter um bom relacionamento com os docentes. Dessa forma, no contexto desse critério, o corpo docente apresenta um comportamento pedagógico é extremamente adequado, pois, considerando-se os dados obtidos, 36% dos docentes mantêm um ótimo relacionamento, independentemente do período em que ocorrem as aulas.

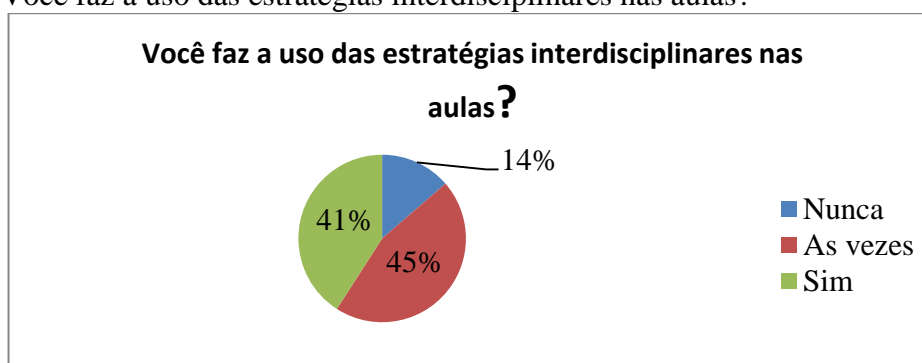
Dessa forma, justifica (Dauster, 1996, apud Squilasse, 1997, p. 34). “O comportamento docente deve constantemente lançar aos alunos um ‘olhar relativizado’, buscando entendê-los na positividade de seu universo cultural e não restrito a indicadores de sua privação”.

Assim, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa “analisar se as estratégias de ensino da leitura estabelecem uma boa relação professor aluno através das propostas pedagógicas de ensino junto ao esporte nas escolas pesquisadas”. Concluí que, baseada na opinião dos docentes, que o corpo docente mantém um adequado comportamento pedagógico. Independentemente do período de aplicação da avaliação. Dessa forma, mais uma vez, na opinião dos professores, a hipótese da pesquisa é refutada.

Análise do critério 14: “Uso de estratégias interdisciplinares nas aulas.”

No diz respeito o gráfico, 12 do critério se professor fazem uso de “estratégias interdisciplinares” nas sala de sala de aula, 45% dos 84 docentes as vezes que fazem uso estratégias interdisciplinares nas aulas, indicador bastante representativo, 41% utilizam com frequências e 14% nunca utilizaram as estratégias interdisciplinares nas aulas no processo ensino da leitura ou outros direcionamento.

Gráfico: 12 - Você faz a uso das estratégias interdisciplinares nas aulas?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

Analisando uso das estratégias interdisciplinares nas aulas. Dessa forma, as estratégias motivadoras podem ainda passar pela postura dos professores a quando da narração de um conto ou realização de uma leitura.

Assim, era notável que narrassem esses contos oralmente e com o ritmo e entoação adequados, que dinamizassem dramatizações na sala e fossem promotores de debates. Contudo, para uma leitura compreensiva eficaz continua a ser necessária a técnica do comentário ao texto (Machado, 1994).

Reyzábal & Tenório (1992, in Machado 1994) questionam-se sobre se os alunos sabe realmente ler, se captam as idéias principais dos textos, ou apenas as intrigas, se identificam recursos, técnicas e parte de obras. Estas questões são pertinentes as estratégias de ensino, na medida em que, por vezes, a leitura é rápida de um jornal ou passar de olhos pela televisão.

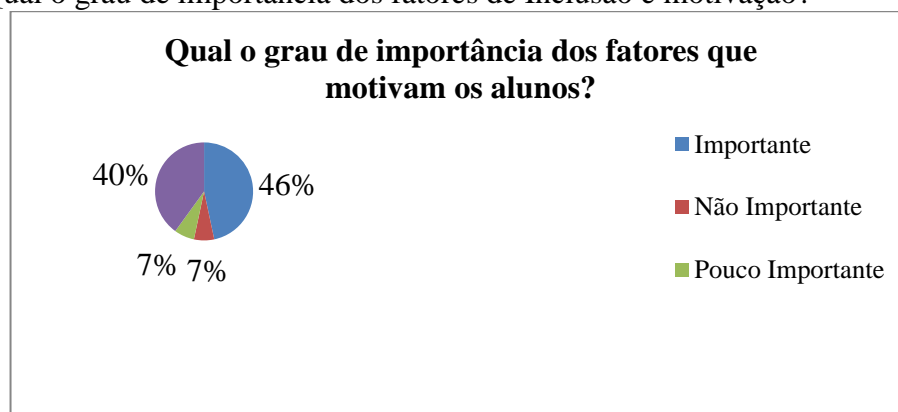
Estes autores afirmam ainda que detenham um papel fundamental no decorrer deste processo, já que programam, selecionam, dialogam, orientam, explicam e assumem-se como falantes ouvintes e leitores. Uma aula de Português deve ser ativa, significativa, criativa, lúdica, formativa, teórico-prática, convertendo-se numa aula dinâmica e proveitosa para todos os alunos.

Neste contexto, os professores não devem funcionar como barreiras protetoras dos obstáculos, devem deixar os alunos ser capazes de superar as suas dificuldades por si e orientá-los para que se concentrem em aspetos convenientes, visto que a leitura não se limita a um decifrar de grafias, mas exige pôr em prática todos os conhecimentos. *“Quanto maior for á formação e a sensibilidade, melhor e mais rica será a compreensão; ler ajuda a falar, a escrever e a viver melhor”* (Goodman, 1987).

Análise do critério 15: “Grau de importância dos fatores que motivam os alunos.”

No diz respeito o grafico 13 do critériograu de importância dos fatores que motivam os alunos 46% dos 84 doscentes consideram importante, 40% muito importante, 7% não importante, 7% não muito importante.

Gráfico: 13- Qual o grau de importância dos fatores de Inclusão e motivação?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

Analisando o critério, grau de importância dos fatores que motivam os alunos, dos 84 docentes 46% responderam que é importante o grau de motivação, 40% muito importante. Assim, percebe-se que a motivação tem seu papel fundamental no processo de ensino da leitura e escrita.

Neste sentido, a escola pode ser considerada para as crianças e jovens, como um segundo lar e uma segunda família, devido ao tempo e horas que lá passam. Aceite esta premissa, é natural que os pais mantenham um estreito contacto e uma relação próxima com os professores.

A escola está integrada intimamente na vida do aluno tendo diversos fatores em comum com o quotidiano do aluno e isso é crucial nesta relação. Uma escola desligada do mundo exterior dos seus alunos, dos seus anseios, dos seus interesses e aflições, corre seriamente o risco de ser ultrapassada e ficar para trás, contribuindo desta forma para a criação de “inimigos da leitura”. De acordo com Sousa (1986: 41), “é preciso angariar a simpatia do aluno, oferecendo-lhes oportunidades de resgate de experiências pessoais (...) em sintonia com as experiências do texto”.

Assim, a hipótese da pesquisa foi comprovada, visto que, a percentagem representa significativa neste contexto. Neste sentido, os professores consideram de suma importância os fatores que possibilitam a inclusão e a motivação dos alunos no aprendizado da leitura.

Análise do critério 16: “Estratégias utilizadas pelo professor são satisfatórias.”

No que diz respeito ao gráfico, 14 do critério Estratégias utilizadas pelo professor no ensino da leitura são satisfatórias 68% dos 84 docentes consideram satisfatória, 23% consideram satisfatória, 9% nunca utilizaram as estratégias.

Gráfico: 14 - As estratégias utilizadas pelo professor são satisfatórias?



Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

Analisando o critério, as estratégias utilizadas pelo professor no ensino da leitura se elas são satisfatórias e considerando-se a opinião de 68% do total de 84 docentes, entende-se que as estratégias utilizadas pelos docentes, são realizadas: “às vezes”, e apenas 23% “sim”, sendo que, contribui significativamente ao ensino dos alunos. Mais uma vez fica comprovada a hipótese da pesquisa nesse quesito.

Contudo, para uma leitura compreensiva eficaz, prazerosa e contínua, é necessária a utilização de técnica viável segundo (Machado, 1994). É dentro da escola que a peça fundamental no ensino é o professor. É ele o grande exemplo para os alunos, só ele é capaz de multiplicar ou não leitores à sua volta, conseguindo, contudo, ser promotor da leitura se ele próprio for leitor assíduo.

Para conhecer os tipos de leitores que tem em sala de aula, um professor precisa fazer uma retrospectiva da história da leitura e dos leitores, tentando perceber como é que essa leitura se tornaria ativa ou não na vida dos leitores.

Nunes (2003), afirma que, existem vários modos de ler, assim como diversas instituições promotoras da leitura.

Portanto prioritário, o professor tenha em conta uma estratégia segura de ensino e valorize os conhecimentos prévios do aluno, fazendo-o sentir integrado e incluso na escola, mostrando-lhe que cada ano que passa é um processo constante de aprendizagem.

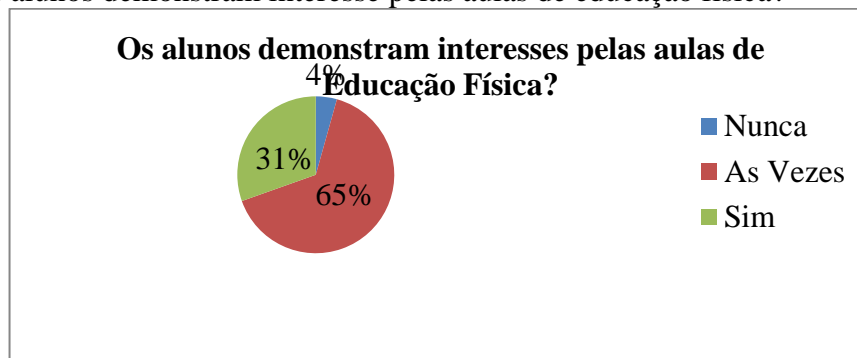
Neste sentido, os professores consideram satisfatório o uso das estratégias bem avaliadas, no processo de aprendizado da leitura.

Analises do critério 17: “Interesse pelas aulas de educação física.”

No diz respeito o gráfico, 15 do critério 65% dos 84 docentes afirmam que os alunos demonstram às vezes interesses pelas aulas de educação física, 31% demonstram diretamente o

interesse e apenas 4% nunca demonstraram interesses pelas aulas de educação física. Neste sentido, pode observar que existe uma porcentagem significativa de alunos que tem interesses pelas aulas de educação física, mesmo assim, é baixo o interesse, visto que são 455 alunos pesquisados nas 4 escolas pesquisadas.

Gráfico: 15 - Os alunos demonstram interesse pelas aulas de educação física?



Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

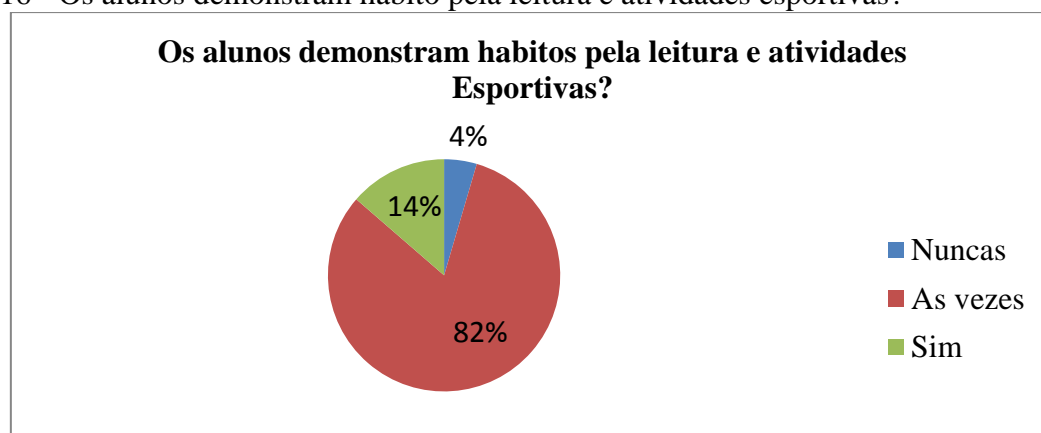
Analisando o critério: “os alunos demonstram interesse pelas aulas de Educação Física”, em conexão com objetivos da investigação. Constatou que: 65% da resposta indicam que as vezes e 31% demonstram interesses pelas aulas de educação física, assim, pode afirmar que a disciplina educação física contribui diretamente para o processo ensino-aprendizagem da leitura.

Dessa forma, a hipótese da pesquisa é confirmada. Segundo Jussara Hoffman (2000). A escola deve desenvolver e construir uma cultura educativa sistematizada, ou cultura leitora. Nesse sentido, verificou-se que 65% do corpo docente sempre utilizam as atividades esportivas em sala de aula para facilitar o aprendizado do conteúdo ministrado, independentemente do período de aplicação e metodologia. Dessa forma, nesse critério, na opinião dos docentes, a hipótese da pesquisa é confirmada.

Análises do critério 18: “Hábito pela leitura e atividades esportivas.”

No que diz respeito ao gráfico, 16 do critério: hábito pela leitura e atividades esportivas, 82% dos 84 docentes afirmam que as vezes os alunos demonstram hábitos pela leitura e atividades esportivas, 14% demonstram diretamente o interesse e apenas 4% nunca demonstraram interesses pelas leitura e atividades esportivas.

Gráfico: 16 - Os alunos demonstram habito pela leitura e atividades esportivas?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

Analisando os dados do gráfico 16, fica expressa a opinião dos 84 docentes, representado por 82% que consideram que: às vezes faz uso da “leitura e atividades esportivas”, e indica que o patamar limite de 50% para a indicação do conjunto das repostas “sim” e “às vezes” foi ultrapassado largamente, pois a maioria (96%) dos docentes informou que os alunos utilizam “sim” a leitura e atividades esportivas, como uma forma de diversão nas aulas diversificadas.

Esse percentual é negativado de mais 4% da opinião dos docentes que informaram que, “nunca”, o aluno age dessa forma ativo.

Nesse contexto percebe que os alunos e vem a confirmar as palavras de (Ausubel, Novak e Hanesian apud Souza, 2007, p.30). Que “a leitura significa emitir um crescimento de valor ou mérito, examinando os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais”.

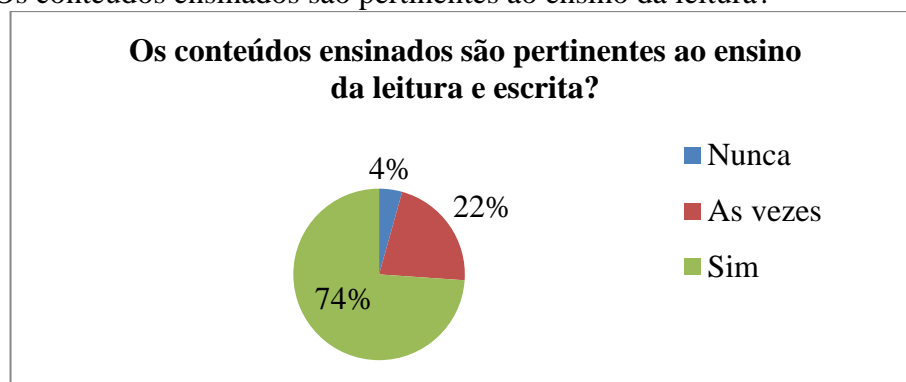
Neste sentido, pode afirmar que: a percentagem é muito alta de alunos que não demonstram diretamente hábitos pela leitura e atividades esportivas, dentre os 455 alunos pesquisados nas 4 escolas do município. Sendo considerado um índice altíssimo e preocupante neste critério. Visto que, a prática esportiva faz bem para a saúde do ser humano.

Analises do critério 19: “Os conteúdos são pertinentes ao ensino da Leitura.”

No que reverência o gráfico, 17 do critério conteúdos ensinados se são pertinentes ao ensino da leitura e escrita, 74% por cento dos 84 docentes consideram que, sim, que os conteúdos são pertinentes ao ensino da leitura e escrita, 22% disseram que às vezes os conteúdos são pertinentes e

apenas 4% nunca consideraram importantes o ensino da leitura. Assim, percebe que, a maioria entende a grande importância no conteúdo ensinado.

Gráfico: 17 - Os conteúdos ensinados são pertinentes ao ensino da leitura?



Fonte: Questionário aplicado professores (2017)

Analisando o critério, “conteúdos ensinados são pertinentes ao ensino da leitura e escrita”. Nesse critério, dos 84 docentes 74 % dos entrevistados alegaram que são pertinentes 22% disseram que às vezes apresentam pertinente e apenas 4% disseram que nunca são adequados. Assim, o material didático, ou seja, os conteúdos são relacionados. Então, 74% dos docentes, na ótica da pesquisa, utilizam material compatível à sua série ou ano.

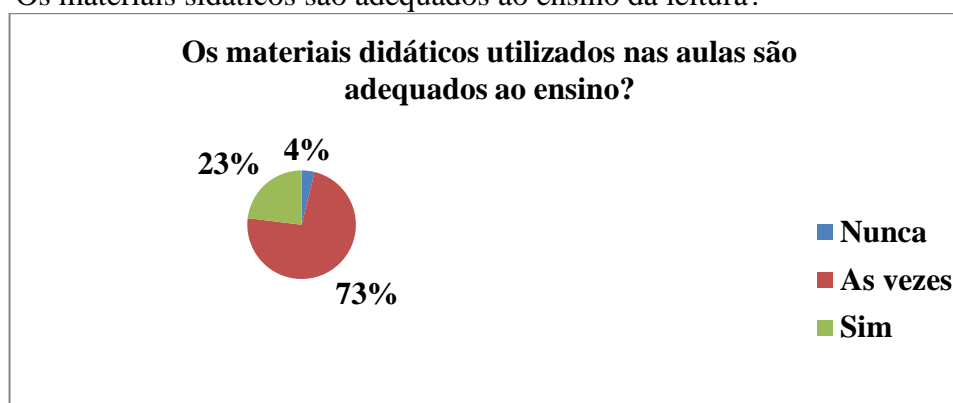
Dessa forma, percebe que os materiais pedagógicos são adequados às atividades propostas pelo professor, o que corrobora com as palavras. Segundo Antunes (2008), encontradas no marco de referência, “não há mais lugar para professores antiquados e que não se pode ver o aluno de hoje como o aluno de ontem”.

Então, averigua-se, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa que: a aplicação da avaliação correspondente, utilização de material didático e tecnológico compatível com o nível da série trabalhada, assim, a hipótese da pesquisa é refutada, pois 86% do corpo docente apresentam material pedagógico adequado, haja vista que se utiliza de material didático compatível com o nível da série trabalhada em qualquer época do ano.

Analises do critério 20: “Os materiais didáticos são adequados ao ensino da leitura.”

No que diz respeito ao gráfico, 18 do critério os materiais didáticos são adequados 73% dos 84 docentes asseguram que às vezes os materiais utilizados são adequados, 23% disseram sim, que o material é adequado e apenas 4% nunca viram que o material é adequado ao ensino.

Gráfico: 18 - Os materiais didáticos são adequados ao ensino da leitura?



Fonte: Questionário aplicado ao professores (2017)

Analisando o critério, se materiais didáticos utilizados nas aulas são adequados ao ensino ea figura 20 expressa que o conjunto das respostas “às vezes”, alcançam os 73% do total dos docentes pesquisados e 23% “sim esamente 4% respondem que “nunca” consideraram os materiais adequados ao ensino, mais a somatória foram à opção de 96% dos 84 docentes. Sendo assim, confirmado hipótese da pesquisa.

Em coerencia com o referido objetivo “Propor a partir da prática de ensino de leitura uma proposta motivacional através do esporte nas escolas para o ensino dos alunos na rede municipal de Baião”, utilizando assim, materiais didáticos adequado nas aulas.

Segundo Reyzábal & Tenório (1992, in Machado, 1994) A inclusão da leitura nos currículos escolares continua a ser fundamental, pois, segundo os mesmos autores.

A leitura contribui para a formação da personalidade e promove e facilita a interação e a participação, preparando para a vida em constante mudança, ajudando a clarificar crenças e valores, desenvolvendo a sensibilidade estética, enriquecendo a capacidade crítica, aumentando a capacidade criadora. (Reyzábal & Tenório, 1992)

Neste sentido, pode observar que existe uma porcentagem muito alta de professores que consideram os materiais utilizados adequados ao ensino dos alunos.

Analises do critério 21: “Avaliação da instituição que você leciona.”

No que diz respeito o grafico, 19 do critérioavalição da instituição que leciona 86% porcentos dos 84 doscentes avaliam como bom as instituições que leciona 5% avaliam a ainstituições que lecionam como excelente ou ótima e apenas 4%% consideram a instituições que lecionam como ruim.

Neste contexto, percebe que as maiorias dos docentes consideram a instituição que leciona como boa, visto que, sente-se seguro trabalhar neste meio educacional.

Gráfico: 19 - Como você avalia a instituição que leciona?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

Analisando este critério: avaliar a instituição que leciona 86% considera bom, percebe que os docentes estão satisfeitos com o ambiente de trabalho, isto valerá muito, no contexto sócio – comportamental. Visto que, 5% indicam ser “ótima e excelente” e apenas 4% apontam sendo “ruim” o ambiente de trabalho.

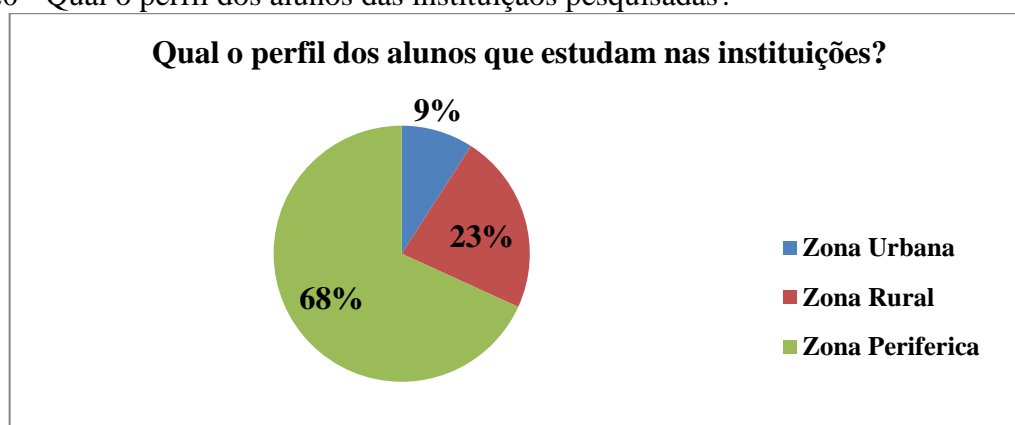
Neste contexto, a instituição educativa formal e sistematizada, uma discussão freqüente é a metodologia que se utiliza para desenvolver o processo de avaliação dos alunos, ou seja, é a forma como se dá o relacionamento do conhecimento entre professores, alunos e demais envolvidos.

Assim, a questão que se depara é que o (a) professor (a) em sua sala de aula promove a interdisciplinaridade e ambientação com os alunos a partir de seu conteúdo específico, estratégias de ensino com as temáticas de gênero, etnia e sexualidade, de tal forma que o respeito à diversidade seja contemplado na proposta curricular da instituição.

Analises do critério 22: “O perfil dos alunos das instituições investigadas.”

No que diz respeito ao gráfico, 20 do critério, o perfil dos alunos que estudam nas instituições pesquisadas 68% percentos dos 84 docentes responderam que os mesmos são em sua maioria da zona periférica, 23% percento zona rural e apenas 9% percento são da zona urbana. Neste contexto, percebe que as maiorias dos docentes responderam que 68% dos alunos têm perfis periféricos.

Gráfico: 20 - Qual o perfil dos alunos das instituições pesquisadas?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

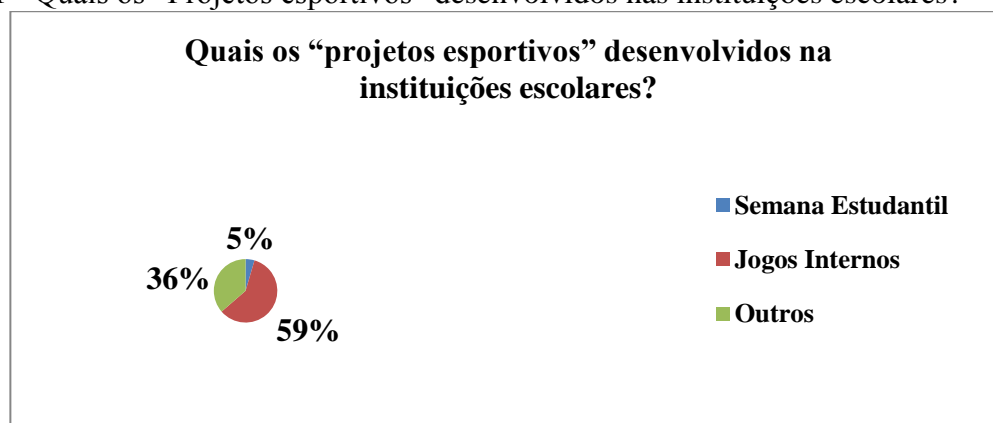
Analisando o perfil dos alunos que estudam nas instituições pesquisadas, avaliando o gráfico 20 anunciar que, o conjunto das respostas confirma que 68%, dos alunos que estudam nas 04 instituições pesquisadas residem na zona periférica da cidade, 23% na zona rural e somente 9% do total de 455 na zona urbana, assim, constata que mais de 50% dos alunos residem, em situações menos favorecidas da cidade, o que mostra com exatidão o perfil discente.

Dessa forma, ao analisarmos critério considerando o objetivo da pesquisa, percebe coerência em: “Propor a partir da prática de ensino de leitura uma proposta motivacional através do esporte nas escolas para o ensino dos alunos na rede municipal de Baião”, visto que, esses alunos precisam ser incluídos e motivados para permanecer na escola. Portanto, concluímos com base nos dados, que: a hipótese da investigação foi confirmada.

Analises do critério 23: “Os “Projetos esportivos” desenvolvidos na instituição.”

No que diz respeito ao gráfico, 21 do critério, os “projetos esportivos” desenvolvidos na instituição escolar no município de Baião 59% dos 84 professores que responderam afirmam que os “projetos esportivos” desenvolvidos nas instituições escolares são os jogos internos, 36% outras atividades esportivas sendo elaborado pela própria escola e seus funcionários e apenas 5% indicam o projeto esportivo desenvolvido na escola semanas estudantil, desenvolvido pela Secretaria de educação do município. Sendo que, o referido projeto: semana estudantil baionense e tem como participantes apenas clubes da cidade, não sendo inscritos escolas municipais.

Gráfico: 21 - Quais os “Projetos esportivos” desenvolvidos nas instituições escolares?



Fonte: Questionário aplicado aos Professores (2017)

Analisando o critério “projetos esportivos” desenvolvidos na instituição escolar pesquisadas, e na análise do gráfico 21. Conclui-se que o patamar percentual de 59% da opinião dos docentes para as respostas apresentam “os jogos internos” como projeto esportivo desenvolvido nas escolas pesquisadas e outros não citados pelos docentes com 36% das indicações.

Nesse contexto, contata por meio dos dados que 95% dos 84 docentes confirmam, através de suas respostas, que verem poucos interesses por parte das escolas pesquisadas e Secretária de Educação a implantação de atividades esportivas nas escolas, visando promover a motivação dos alunos de forma eficaz.

Assim, cada indivíduo tem níveis de motivação diferentes que, associados ao seu desenvolvimento, impacto de fatores externos e internos, vão influenciarem diretamente o seu comportamento.

Dessa forma, segundo Jolibert (1991: 130) tal teoria expõe as forças motivadoras, relativamente a uma necessidade especificamente humana, a de alcançar altos níveis de excelência, efetuando algo de difícil, manipulando e organizando objetos ou pessoas, superando obstáculos numa atitude individual e num crescendo constante da sua auto - estima e do conceito de si próprio. Considerando que o professor é de suma importância no processo de ensino e na motivação dos alunos.

No entanto, a ânsia de fazer com que os alunos aprendam o currículo prescrito tendemo a negligenciar a verdade evidente de que a motivação para aprender surge da necessidade de quem aprende, e não das do professor. (Lindgren, 1971).

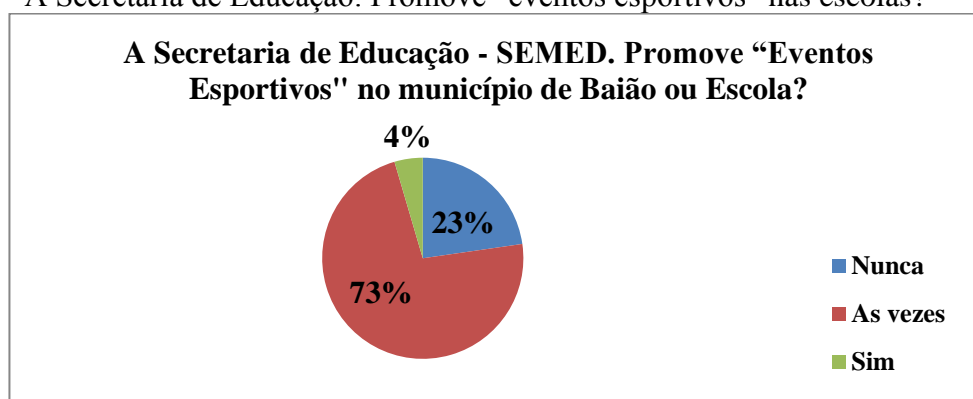
Desse modo, os sujeitos motivados são os que sentem prazer e orgulho face ao sucesso e vergonha frente ao fracasso, dai que o seu comportamento depende da força relativa das duas

tendências. Normalmente o empenho no trabalho é mais fruto da segunda do que da primeira. A maior parte dos alunos e professores teme mais o fracasso do que desejam o sucesso. Neste contexto, entende que os “projetos esportivos” desenvolvidos na instituição escolar são os jogos internos nas 4 escolas pesquisadas.

Analises do critério 24: “A Secretaria de Educação: promove “eventos esportivos.”

No que diz respeito gráfico 22 do critério, a Secretaria de Educação promove “Eventos Esportivos” Escola 73% dos 84 docentes responderam que as vezes a Secretaria de Educação promove eventos esportiva nas escolas como os jogos internos, 23% nunca promovem eventos esportivas no município e escola e apenas 4% responderam que sim, promove eventos esportivos na escola. Neste contexto, entende que os “Eventos Esportivos” desenvolvidos nas escolas são de suma importância para o desenvolvimento do contexto cognitivos dos alunos.

Gráfico: 22 - A Secretaria de Educação: Promove “eventos esportivos” nas escolas?



Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

Na análise do gráfico 22 indagando, se “Secretaria de Educação” promove “eventos esportivos nas Escolas pesquisadas. Dos 84 docentes, 73% afirmam que “às vezes” promove 23% “nunca” promovem e apenas 4% por cento repercutem que “sim” promovem eventos esportivo nas escolas.

Nesse contexto, conclui-se que o percentual de 50% que o docente usa “às vezes” para que comprovasse a hipótese da pesquisa.

Nesse caso, 77% dos 84 docentes optaram pelas respostas “às vezes” e “sim”. Constatando que há promoção eventual de eventos esportivos nessas instituições educacionais.

Prontanto houve um índice bastante significativo da promoção das atividades físicas nas instituições escolares por partes dos docentes em relação à capacidade promotora da Secretaria de

educação de implantação eventos esportivo. Desse modo, os alunos são respaldados. Assim, no capítulo das recomendações, explicitará as situações na tentativa de contornar esse direcionamento.

4.2.2. RESULTADOS ALUNOS:

4.1.3. Resultados do Questionário e Observação para os Alunos

4.2.4. Dados Demográficos da Investigação aos alunos

4.2.5. Resultados da Pesquisa: Apresentação e Análise das Informados pelos Alunos.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica referente à temática em questão: às estratégias interdisciplinares no ensino da leitura, assim, foram abordadas as temáticas que se justificam pela sua pertinência perante a sociedade. Num segundo momento, foi aplicado aos alunos o questionário e os registros da observação direta, que está como evidenciano apêndice abaixo em que as questões contemplavam os seus gostos e os hábitos pela leitura.

Esses procedimentos confirmarão ou refutarão a hipótese apresentada no capítulo da Introdução: analisar se as estratégias interdisciplinares de ensino da leitura estão sendo compreendida e como ocorre o processo de ensino, estabelecendo condições para a constituição de uma proposta inclusiva e motivacional e eficaz com os alunos do 4º ao 5º anos.

Portanto, com a coleta de dados pretende-se conhecer o panorama em que se encontram os alunos do 4º e 5º anos das quatro instituições, ou seja, a amostra de 455 alunos participantes da investigação, com ou sem hábitos de leitura, entre outras questões relativas a ser consideradas.

Os dados recolhidos serão interrelacionados entre si, mostrando todas as suas descrições, análises e interpretações.

Sendo assim, as análises dos gráficos e tabelas abaixo, corresponderão a determinado critério, estabelecidos nas análises iguais para todos, norteando, assim, a posição final dos alunos de confirmação ou refutação da hipótese da investigação.

4.2.6. Dados demográficos da população de alunos investigados.

Em relação à faixa etária corresponde entre 8 a 10 anos, com variações discentes com idade de 18 anos, em relação ao sexo dos entrevistados, verificou-se que 56% dos alunos são do sexo feminino e 44% do sexo masculino, o que totalizou um número, 455 discentes um percentual de 55% discentes participantes da investigação, sendo 255 femininos e 200 masculinos.

Analises do critério 01: “População e amostra dos alunos”.

No que diz respeito da figura 09 do critério, população e amostra dos alunos representam à população de 1.001 alunos e 455 a amostra. Assim, caracteriza os sujeitos de forma clara e coerente com a investigação.

Figura 09: Demonstração da população de alunos.



Fonte: Arquivos das Escolas pesquisadas (2017)

Analisando a figura nº 09 do critério: “população de alunos” observa que, as distribuições da pesquisa estão coerentes, visto que, está determinada através dos contextos principais de uma investigação.

Neste contexto, o conceito de população e amostra pode ser definido como um conjunto e de uma determinada unidade de acesso referem-se aqueles casos que estão de acordo com os critérios de elegibilidade e que são acessíveis ao pesquisador, como um grupo de indivíduo para estudo (Polit; Hungler, 1997, p. 143). Neste sentido, a correspondência da população é coerente com a investigação.

Analises do critério 01: “Amostra dos alunos participantes da Investigação”.

No entanto, no que diz respeito da figura 10 do critério, amostra dos alunos representam 455 a amostra. Assim, caracteriza os sujeitos de forma clara e coerente com a investigação.

Figura 10: Demonstração da amostra de alunos.



Fonte: Arquivos das Escolas pesquisadas (2017)

Analisando a figura nº 10 do critério: “amostra de alunos” observa que, as classificações da pesquisa estão lógicas com a investigação.

Neste contexto, o conceito de amostra pode ser definido como uns subconjuntos de uma determinada unidade de acesso referem-se aqueles casos que estão de acordo com os critérios de elegibilidade e que são acessíveis ao pesquisador, como um grupo de individuo para estudo (Polit; Hungler, 1997, p. 143)

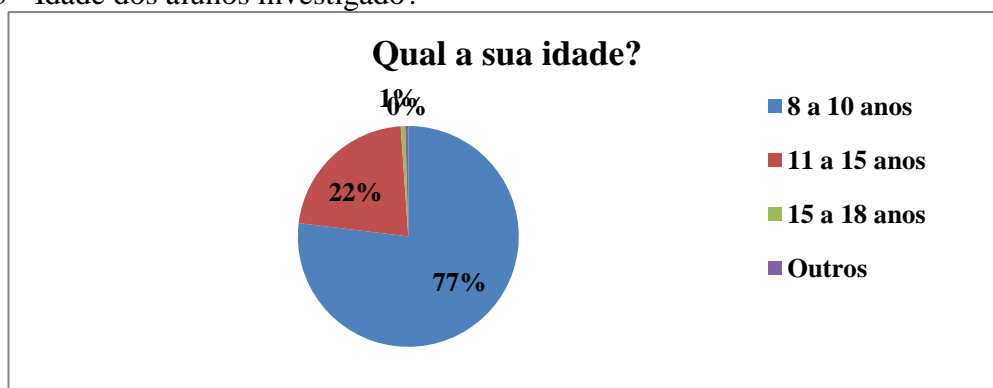
Sendo assim, amostra da pesquisa será probabilística simples, porque cada elemento da população tem a mesma oportunidade de ser selecionada na amostra. Neste sentido, são todos os individuo do campo de interesse da pesquisa, ou seja, é a totalidade das pessoas que potencialmente são alvo de uma pesquisa

Analises do critério 02: “Idade dos alunos Investigados.”

No que diz respeito o grafico, 23 do critério, idade 77% dos 455 discentes responderam que tem entre 8 á 10 anos de idade, 22% tem 11 á 15 anos, 1% tem entre 15 á 18 anos, alunos estes com idade. Assim os outros indicadores não representaram porcentagem significativas.

Em relação a esse critério foi estabelecido que, para se constatar a hipótese da pesquisa, o conjunto das respostas “idade entre 8 a 10 anos” corresponde a 77%, 22% idade entre 11 á 15, dadas pelos 455 alunos, que responderam ao questionário, deve atingir mais de 50% dos sujeitos investigados.

Gráfico: 23 - Idade dos alunos investigado?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

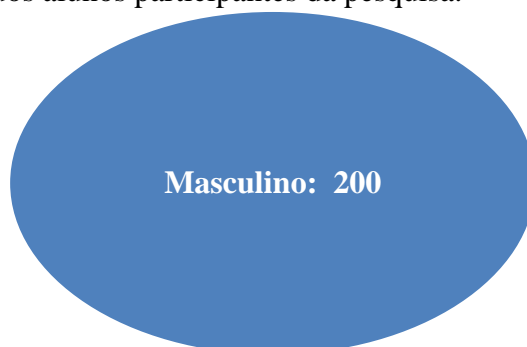
No que diz respeito ao gráfico, 23 do critério, idade 77% por cento dos 455 discentes responderam que tem entre 8 a 10 anos de idade, 22% tem 11 a 15 anos, 1% tem entre 15 a 18 anos, alunos estes com idade. Assim os outros indicadores não representaram porcentagem significativas.

Nesse critério, na opinião dos alunos, a faixa etária dos alunos corpo discente apresenta uma porcentagem de 99%, pois se constata acima de 50% dos 455 discentes investigados estão com a idade entre 08 a 15 anos. Nesse contexto, constata e considerando os objetivos da pesquisa, que dados refugaram a hipótese da pesquisa, pois 77% do corpo discente estão com a faixa etária acima dos 50% correspondente.

Análise do critério 03: “Sexo dos alunos participantes da Investigação.”

Neste critério relacionado ao sexo referente da figura 11, constatação que, 200 dos discentes são do sexo masculino que representa 56% dos discentes participantes da pesquisa e 255 discentes são do sexo feminino que referencia 44% do total de 455 discentes investigados nas 4 escolas participantes da pesquisa da rede pública municipal.

Figura: 11- Sexo Masculino dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

Analisando o contexto do sexo dos alunos investigados, nesse critério, apenas 56% dos 455 alunos entrevistados, são do sexo masculino.

Desse total, 44% consideram ser do sexo feminino, então, 100% dos discentes, representa a ótica dos mesmos no sentido do gênero, assim, percebem-se mais uma vez o que corrobora ainda mais as palavras de Antunes (2008), encontradas no marco de referência, dizendo não haver mais lugar para preconceito nas escolas e universidade, antiquado. Visto que, as instituições educacionais e sociais, são ambientes para pessoas de ambos os sexos, não para classificação de seres por questões de religião, sexo, gêneros, etnias, políticas, cultural etc.

Figura: 12- Sexo Feminino dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: Questionário aplicado aos professores (2017)

Analisando o contexto do sexo feminino dos alunos investigados, nesse critério, que 44% consideram ser do sexo feminino, então, 100% dos discentes, representa a ótica dos mesmos no sentido de genero, assim, percebe que corrobora com as palavras de Antunes (2008). “Dizendo não haver mais lugar para preconceito nas escolas e universidade, antiquado”.

Análise do critério 04: “Etnias dos alunos pesquisados.”

Neste critério relacionado á etnia referente ao gráfico 24, constatação que os discentes 43% dos participantes da pesquisa, são consideram pardo, 34% negros, 22% branco e apenas 1% são se consideram entre outras etnias dos 455 discentes. Neste sentido, percebe que entre os participantes predominam a etnia “parda” feminino. Portanto, a diversidade cultural no Brasil é a força social da maioria da população, visto que, a identidade do povo brasileiro tem como base a miscisgenação de principalmente três etnias básicas, vindo diretamente de três continentes. O continente Amariano Latino, o continente europeu e o continente Africano, sendo utilmo etnia a constitue a formação da população brasileira.

Gráfico: 24 - Qual á sua Etnia?



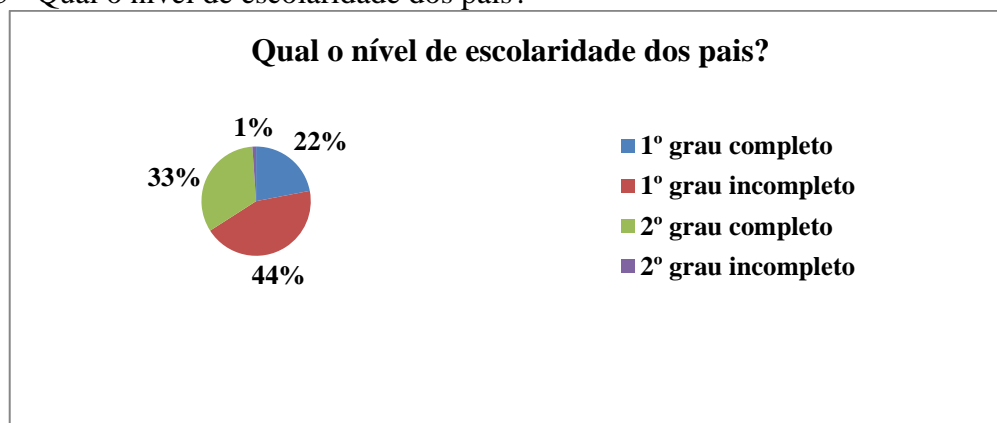
Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Quanto a análise do critério “etnia dos discentes pesquisados”, assim, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa, constatou que 43% do corpo discentes são da etnia parda, 34% são negros e apenas 22% são considerados brancos. Neste sentido, configura o que, a realidade do Brasil como um país de diversas culturas, ou seja, de povos miscigenados. Dessa forma, nesse critério, na opinião dos alunos, a hipótese da pesquisa é refutada.

Análise do critério 05: “Qual o nível de escolaridade de seus Pais.”

No critério relacionado ao nível de escolaridade de seus pais, referente ao gráfico 25, pode-se constatar que, entre os 455 discentes 44% dos participantes da pesquisa têm o primeiro grau incompleto, 33% segundo grau completo, 22% tem o primeiro grau completo e apenas 1% tem o segundo grau incompleto, considerados entre outras características que os pais dos discentes não possuem escolaridade compatível para o acompanhamento de forma significativa aos seus filhos. Assim, logo vem à tona a comprovação de fatores complicadores no contexto educacional e visível falta de motivação e interesse de muitos discentes citados nos quesitos anteriores.

Gráfico: 25 - Qual o nível de escolaridade dos pais?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Analisando o critério, “níveis de escolaridade de seus pais”, constata-se que 44% confirmam que seus pais têm apenas o primeiro “grau incompleto”, direcionando os pais ao contexto de baixo nível educacional, assim, dificultando o acompanhamento dos seus filhos de forma mais eficaz. Visto que, a baixa escolaridade pode impossibilitar o sucesso.

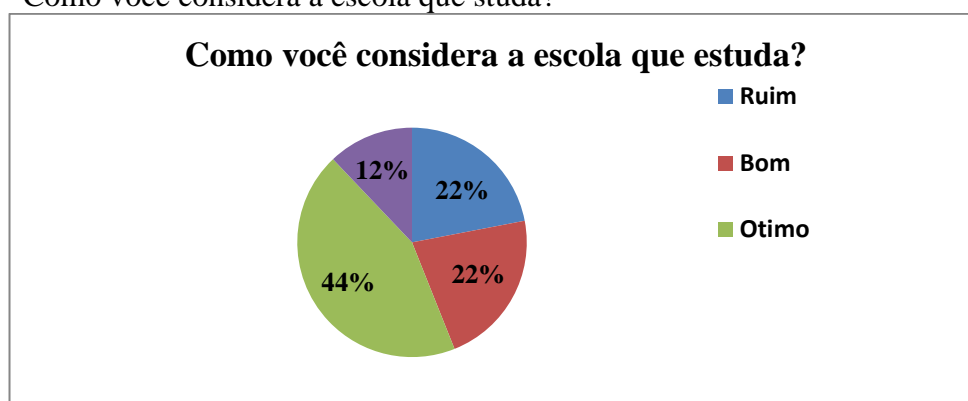
Sendo que, apenas 22% dos alunos disseram que seus pais estudaram primeiro grau completo. Conclui-se que, as famílias mesmo residindo na cidade estão com o nível educacional muito baixo, considerando outros países da “América Latina”, como: Chile, Argentina e Uruguai.

Análise do critério 06: “Como você considera a escola que estuda.”

No critério relacionado ao a escola que os discentes estudam, referente ao gráfico 2 pode-se constatar que, entre os 455 discentes 44% dos participantes da pesquisa consideraram a escola que estudam nível ótimo, 22% consideram bom, 22% ver a escola como nível ruim e apenas 12% consideraram excelente.

Logo, observa que a maioria dos discentes avalia a escola como ótima, mesmo com vários fatores a ser melhorado no contexto da estrutura física, educacional, cultural, esportivo e social.

Gráfico: 26 - Como você considera a escola que studa?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

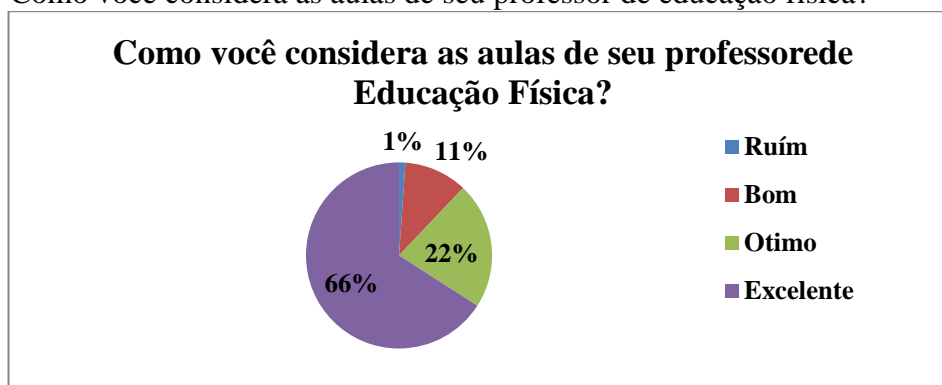
Analisando o referido critério relacionado o contexto: “como você considera a escola que estuda”. Neste critério, constata que as instituições pesquisadas de acordo com os dados coletados através das opções dos alunos, são consideradas de nível ótimo, visto que, possibilitam neste ambiente segura, prazer e certo nível de aprendizado.

Conclui-se ainda que dos 58% caracteriza como fatores positivos e 44% fatores negativos. Assim, é considerando o contexto geral obtida acima de 58% correspondentes ao total de alunos, constata que: a hipótese foi confirmada e o aproveitamento a nível ótimo.

Análise do critério 07: “Você gostadas aulas da disciplina, “Educação Física.”

No critério “gostam aulas de seu professor de Educação Física”, pode-se confirma que, entre os 455 discentes 66% consideraram as aulas de educação física excelentes, 22% consideram ótima, 11% ver a aulas como nível bom e apenas 1% consideram ruim.

Gráfico: 27 - Como você considera as aulas de seu professor de educação física?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Analisando o critério “como você considera as aulas de seu professor de Educação Física”, referente gráfico 27 acima constatar que, entre os 455 discentes 66% porcentos consideraram as aulas de educação física excelentes, 22% porcento consideram ótima, 11% porcento ver a aulas como nível “bom” e apenas 1% porcento consideram “ruim”.

Assim, saber o que motiva ou não os alunos para as aulas de Educação Física é o nosso grande objetivo só depois de conhecer os motivos que levam o aluno a realizar a atividade física, é que é possível ao professor tomar decisões e influenciar a persistência dos indivíduos nas atividades.

Segundo (Brustad, 1988; Scanlan & Lewthwait, 1986; Ommendsen & Vaglum, 1991). Assim, podemos concluir que o ideal é construir um “triângulo desportivo”, formado pelo (alunos, escola e pais).

Deste modo pensamos que o professor de educação física não poderá ser unicamente um animador. Mais do que isto, ele deve ser um construtivista que continuamente elabora e comprova a sua teoria pessoal do mundo. Visto que, se a motivação é um dos fatores que mais poderá influenciar o sucesso do ensino, esta deverá ser uma preocupação dos professores em geral.

Segundo Freire (1996).

O aluno motivado aprendeu a progredir durante longos períodos sem reforços aparentes e esta persistência foi adquirida através de um processo de restrição gradual dos mesmos, acabando por diminuir a proporção entre os reforços e as respostas. Ao planejar uma atividade, qualquer educador programa um conjunto de reforços, o qual vai reduzindo lentamente, até ao momento em que o aluno começa a funcionar por controlo interno.

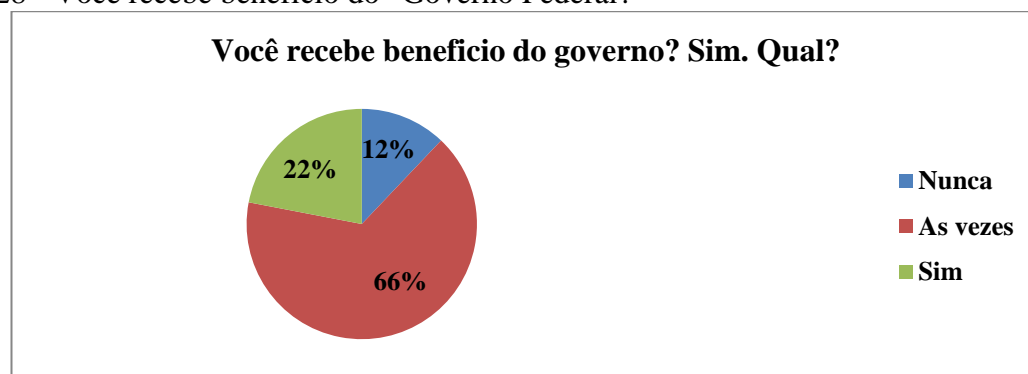
Sendo assim, considerando os objetivos quinto: “Propor a partir da prática de ensino de leitura uma proposta motivacional através do esporte nas escolas para o ensino dos alunos na rede municipal de Baião”, que na opinião dos alunos vejam como “exceclencia”, as aulas de educação física, que representa 66% do total de docentes, configurando a hipótese da pesquisosa.

Neste contexto, percebe que as maiorias dos discentes investigados ver as aulas de educação física como excelentes, com excepcional ajuste de planejamento no v́eis modalidades e eventos esportivo no âmbito escolar.

Análise do critério 08: “Você recebe benefício do “Governo Federal.”

No que diz respeito ao gráfico 28 e o critério benefício dos programas do governo, 66% dos 455 discentes entrevistados responderam que as vezes recebem e, 22% afirmam receber frequentemente os benefício e 12% disseram nunca ter recebido nenhum benefício do governo. Neste sentido, percebe que 66% dos discentes recebem indiretamente algum benefício do governo, sendo uma variação de recebimento.

Gráfico: 28 - Você recebe benefício do “Governo Federal?”



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Nestas condições, analisando o critério “se recebe benefício do governo” do gráfico 28, assim, 66% por cento confirma que recebe “às vezes”, 22% por cento disseram diretamente “sim” que recebe mensalmente como bolsa família, auxílios gás, residem em residência do projeto: “minha casa, minha vida” do governo federal e apenas 12% por cento dos toatal de 455 discentes afirma “nunca” ter recibo nenhum benefício do governo federal, estadual e nemmunicipal.

Então, verifica-se nesse critério, na opinião dos alunos, que os benefício recebido apresentam uma importância relevante e normaliza o comportamento.

Segundo Sobrinho (2003) Afirma que: “As condições possibilitadas aos alunos contribuem diretamnete para o aprendizado facilitando o comportamento na sala de aula”.

Dessa forma, é preciso agir juntos aos discentes incorporando a personalidade profissional adequada. Ferreira (2003), “leva o discente a ser reflexivo e mais atencioso, em seu processo ensino e não agir de forma alienada e nem a partir de pressupostos alheios a sua realidade e ao seu fazer. Assim, o aprendizado da leitura e escrita vinculado as “atividades Esportiva” se torna mais prazeroso.

Análise do critério 09: “É importante o ensino da leitura com as atividades Esportivas.”

No que diz respeito ao gráfico 29 e o critério: “A importancia do ensino da leitura através das atividades esportivas”, 78% dos 455 discentes disseram “sim”, 11% que “as vezes e nunca”. Neste sentido, percebe que 78% dos discentes, verem o uso do ensino da leitura como forma positiva vinculada as atividades esportivas.

Gráfico: 29 - É importante o ensino da leitura e escrita vinculado às atividades Esportivas?



Analisando o critério “a importancia do aprendizado da leitura e escrita vinculado ao esporte”.

Nesse critério, apenas 11% dos 455 alunos entrevistados responderam “nunca e às vezes” considera importante o aprendizado da leitura vinculado ao esporte. Assim, 78% alegam que “sim” é importante o aprendizado da leitura e escrita vinculado ao esporte, isto ocorre no devido á observação do prazer apresentado pelos alunos nas atividades de educação física. Então, 89% dos discentes, na ótica dos alunos, utilizam considera de suma importancia o aprendizado da leitura e escrita vinculado ao esporte.

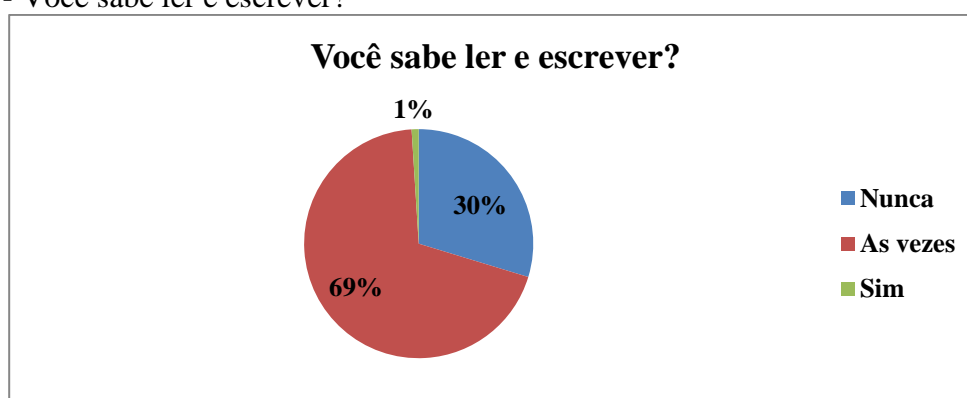
Assim, percebe que, mais uma vez o adequado uso de “estratégia interdisciplinares no ensino da leitura” o que corrobora diretamente ainda mais com as palavras de Antunes (2008), encontradas no marco de referência, dizendo não haver mais lugar para professores antiquados e que não se pode ver o aluno de hoje como o aluno de ontem. Sendo que, o momento é de inovar.

Análise do critério 10: “Alunos saber ler e escrever.”

No que diz respeito ao gráfico 30 e o critério saber ler e escrever, 69% dos 455 discentes entrevistados responde que às vezes sabe ou leem, 30% responderam que nunca souberam ler e apenas 1% disseram que sim, sabem ler e escrever.

Neste sentido, percebe que 69% dos discentes pesquisados que fazem uso da leitura às vezes, assim, seu aprendizado no contexto da leitura e escrita está ameaçado visto que, a leitura é importantíssima na vida do aluno.

Gráfico: 30 - Você sabe ler e escrever?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Analisando o critério relacionado “saber ler e escreve” percebe de acordo como os dados do gráfico 30 que, os discentes não apresentam alterações comportamentais, quando se interrogam assim, nesse critério, 69% dos 455 alunos entrevistados afirmaram que “às vezes” lê assim 30% “nunca” lê e apenas 1% dos discentes sempre faz uso da leitura adequadamente quanto ao critério.

No entanto, são paradigmas educacionais de interesse pela leitura, “devemos medir que critérios correspondem às necessidades da instituição, onde estão os limites, onde está a fronteira entre indisciplina e a ajuda à vida profissional” (Ribeiro, 1992, apud Bonniol e Vial, 2001, p. 165).

Segundo Carvalho (2002), “a aprendizagem da leitura se torna mais eficiente quando os leitores trazem o conhecimento a respeito das convenções”.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. (Carvalho, 2002 p. 25).

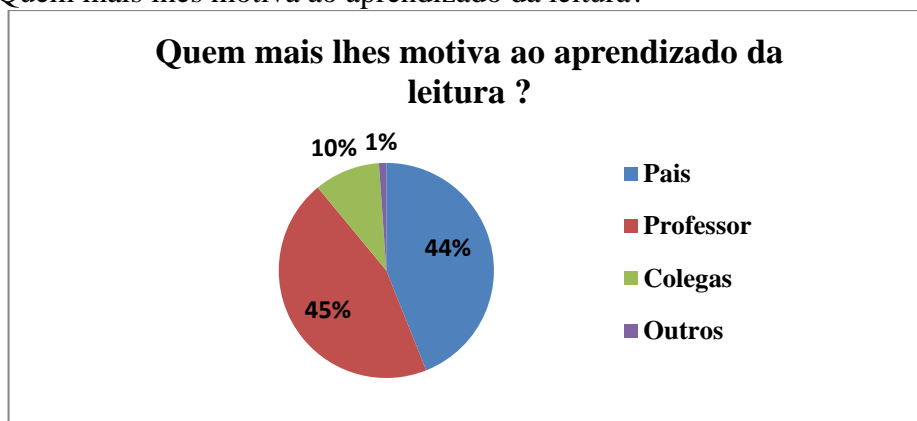
Neste sentido, ao entrarem na escola, os alunos já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos. Assim cabe a professora apreender a possibilidade de estímulo escrito como: cartazes, placas, faixas, jornais, revistas, embalagens etc.

Portanto, a leitura estabelece relações com as propostas de ensino através do esporte nas escolas afirmam os alunos, sendo que o comportamento é adequado pedagogicamente, pois 70% dos discentes sempre estão dispostos a atendê-los e ensinar os alunos.

Análise do critério 11: “Motivação ao aprendizado da leitura e escrita.”

No que diz respeito ao gráfico 31 do critério “motivação a leitura e escrita”. Constitui que, 45% dos discentes opinaram pelo professor como: quem mais lhes incentiva a ler 44% apontam os pais, 10% os colegas de sala de aula.

Gráfico: 31 - Quem mais lhes motiva ao aprendizado da leitura?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Neste sentido, a motivação a leitura, o estímulo, o acompanhamento são fatores importantíssimos junto às contribuições do professor ao processo ensino aprendizagem dos discentes.

Assim, pode-se relacionar que 45% dos 455 discentes recebem mais motivação na leitura. Sendo assim, o fator ajuda da família que pode ser determinante neste processo.

Dessa forma, pode enaltecer o desempenho docente como fator decisivo no sucesso educacional. Portanto, confirma as ideias de Piletti (2004, p.63). Ao assinalar a motivação como fator fundamental da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem uma porção de outros recursos.

Mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação não haverá aprendizagem. Para Mizukami, (1986, p.31) O professor teria a responsabilidade de planejar e

desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores tais como economia de tempo, esforços e custos.

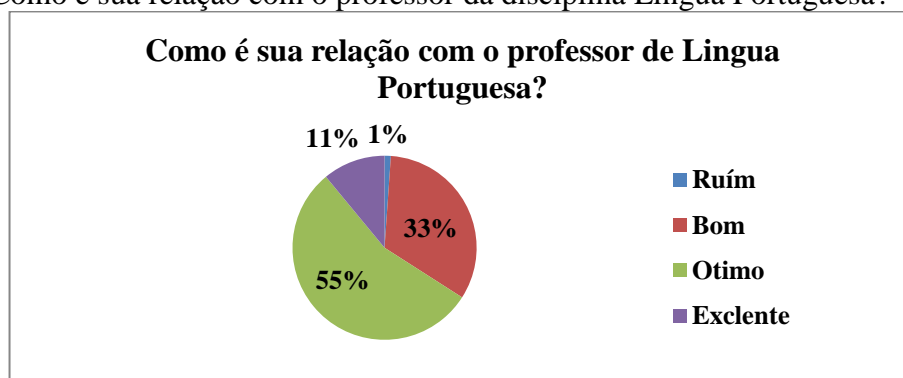
Santos (1980). A falta de interesse nos torna leitores ruins, totalmente desinteressados e descompromissados com a leitura, ou seja, não nos incentivaram em nossa infância e juventude a tomar o gosto e o prazer pela leitura, acarretando em nossa vida futuras grandes prejuízos.

Portanto, o aluno é um ser ativo, participativo, capaz de construir um mundo por meio de suas percepções. Todo conteúdo assimilado será consequência do seu interesse, em que predomina a autodescoberta e a autodeterminação do discente. Neste sentido, o papel do professor será de criar situações desafiadoras, motivando a conversa, e interrogações constantes.

Análise do critério 12: “A relação com o professor de Língua Portuguesa.”

Em relação ao gráfico 32 do critério a relação com o professor de Língua Portuguesa citado ver-se 55% dos 455 discentes entrevistados tem uma ótima relação com o professor, 33% tem uma relação boa e adequada, 11% excelente e apenas 1% ruim ou satisfatório.

Gráfico: 32 - Como é sua relação com o professor da disciplina Língua Portuguesa?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

No entanto, 55% dos discentes têm o relacionamento com o professor considerado ótimo, ou seja, a maioria, identificado como ponto positivo. No entanto, coincidindo com as ideias de Morrison e McIntyre (1997, p.45), no processo ensino-aprendizagem os alunos e professores deparam-se frente a frente e ambos participam da mesma aventura que fará dos primeiros homens espiritualmente adultos.

Sendo assim, o professor dá a palavra ao aluno para que este pronuncie o essencial, resulta daí que o principal não é o ensino, mas a aprendizagem. É acima de tudo, uma relação de ordem pessoal e humana, cujo sentido varia de acordo com a idade e a personalidade dos que nela estão envolvidos.

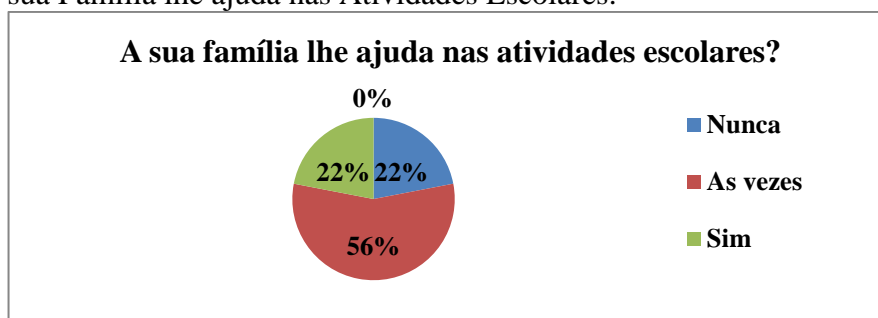
Segundo Jardim, (2001, Pp.69-70): É necessária uma reflexão sobre as características do aluno e do professor, a criança traz para a escola, em todas as fases, um conjunto de valores sobre envolvimento, competências e pré-requisitos de aprendizagem; de processamento, elaboração e comunicação de informação; de conhecimento e estratégias de aprendizagem, que requerem um diagnóstico psicoeducacional equacionado em áreas fortes e fracas que possam abrir a expectativa para seu potencial dinâmico de aprendizagem, partindo do seu nível de desenvolvimento potencial.

Portanto, deve considerar os seguintes parâmetros: adequada oportunidade de aprendizagem; discrepância entre o potencial de aprendizagem e os resultados escolares; e fatores de exclusão. Sendo assim, percebe que a hipótese da pesquisa não se comprova.

Análise do critério 13: “A sua família lhe ajuda nas atividades escolares”.

Em relação ao gráfico 33 do critério a família lhe ajuda nas atividades escolares, assim, logo ver-se que 56% dos 455 discentes participantes da pesquisa, descreveram que às vezes a família lhe ajudam nas atividades escolares, 22% disseram que sim ou nunca lhe ajudaram nas atividades escolares.

Gráfico: 33 - A sua Família lhe ajuda nas Atividades Escolares.



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Analisando os dados do gráfico 33 do critério: “sua família lhe ajuda nas atividades escolares”. Neste contexto, constata que o índice positivo de 78% “sim e às vezes” é favorável e prevalece sobre o outro.

Segundo Perrenoud (2001 apud OLIVEIRA 2010), a família é um grupo onde o aluno vive e no qual está pelo menos um adulto responsável pela sua educação e pela sua escolaridade, este adulto pode exercer grande influência no processo de aprendizagem.

Neste cenário, pode destacar o papel da família na educação de seus filhos, visto que, a família está mais próxima da criança e pode acompanhar mais de perto suas condutas e comportamento.

Nestas condições, se torna importantíssimo o papel dos Pais na educação do filho e atividades escolares.

Segundo Gomes (1997, p.291) “(...) a família é a maior fonte de influência na vida dos alunos, pois é aí que os jovens primeiro aprendem e desenvolvem competências de vida e mecanismos de confronto para lidarem com as exigências competitivas”.

Assim, constata-se que grande parte dos pais não dá a devida importância à prática desportiva dos seus filhos, ou seja, ou a ignoram ou lhe atribuem um interesse exagerado e obsessivo.

Podemos ainda referir como fatores que contribuem para proporcionar prazer e satisfação, o contacto com a natureza (os grandes espaços livres, o ar, as montanhas, rios e o mar).

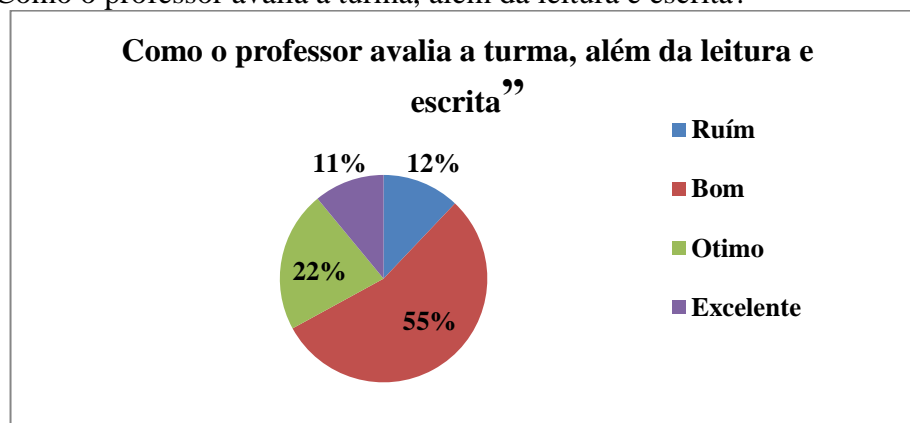
No entanto, Coelho (1988). Considera que excluir os pais da prática desportiva não é a solução, uma vez que os jovens praticantes querem que os pais os vejam a participar, partilhem da sua satisfação e lhes dêem apoio (é importante não contrariar esta tendência natural).

Segundo Gomes (1997, p.301) “A influência parental não se faz apenas sentir do ponto de vista negativo. Por isso, também há investigações (embora em menor número) que têm procurado identificar a relação entre atitudes parentais e reações emocionais positivas na criança e nos jovens. Dessa forma, mais uma vez, na opinião dos alunos, a hipótese da pesquisa é refutada.

Análise do critério 14: “Avalia da turma pelo professor, além da leitura e escrita.”

Em relação ao gráfico 34 do critério avaliação da turma, constatou que dos 455 discentes entrevistados responderam ser avaliação considerada boa através da participação e frequência alcançando um total de 55% dos 455 discentes entrevistados, 22% responderam ótima através das atividades em sala de aula, 12% avaliaram como ruim e somente 11% indicaram excelente através do dinamismo dos discentes.

Gráfico: 34 - Como o professor avalia a turma, além da leitura e escrita?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Na ótica dos discentes, e a partir da análise qualitativa dos números percentuais do gráfico 34 que as perguntas contidas no questionário foram coerentes com objetivo da pesquisa. Diante de tais circunstâncias, enquanto os discentes afirmam que as perguntas estão dentro de um padrão de acessibilidade e qualidade.

Sendo que, o princípio é o de uma avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. Uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem. Essa situação culmina nas palavras de [...] (Gadotti, apud Demo, 1987). Pode-se observar que, a ação de avaliar é tarefa inerente ao pensar, ao sentir e ao agir humano, historicamente tem se desvelado das mais variadas formas no dia – a - dia: na opinião das pessoas acerca das outras, acerca de si, de objetos, de situações.

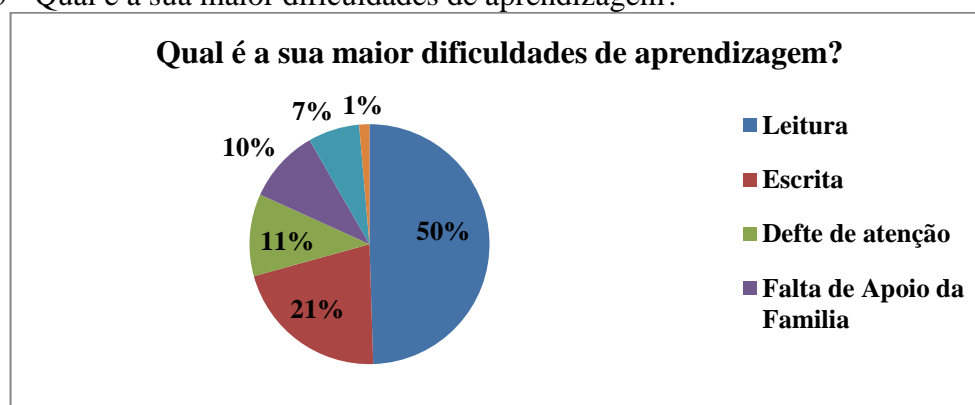
Nesta reflexão, Gadotti (1987). Além de desvelar a ênfase dada à dimensão técnica da avaliação, destaca a avaliação como parte das reflexões sobre a atividade humana e como processo intencional que se aplica a qualquer prática.

No desempenho pessoal ou profissional, no lazer, em atuações artísticas, políticas, esportivas, administrativas ou em outras tantas atividades humanas, a avaliação se faz presente, na construção das histórias de vida de cada sujeito.

Análise do critério 15: “A maior dificuldade de aprendizagem.”

No gráfico 35 do referente critério a sua maior dificuldade de aprendizagem, 50% percento dos 455 discentes entrevistados indicaram a maior dificuldade de aprendizagem na leitura, 21% na escrita, 11% indicam defite de atenção, 10% falta de apoio d afamilia, 7% indisciplina na sala de aula e apenas 1% responderam a outros fatores como possível dificuldade de aprendizagem.

Gráfico: 3 5 - Qual é a sua maior dificuldades de aprendizagem?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

No entanto, a hipótese foi comprovada, no julgamento dos discentes após, a aplicação do questionário, ultrapassou de modo significativo. Sendo assim, outros 29% do total de 455 discentes alegam outros fatores distintos.

A aprendizagem está presente no dia-a-dia das pessoas, em todas suas interações e trocas de informações, porém, é no ambiente escolar que a aprendizagem ocorre de maneira formal.

A entrada na escola é para a criança uma grande ampliação nos seus conhecimentos e relações que se juntam com sua história de experiências anteriores. A criança então passa a receber avaliações de seus professores, colegas e pais sobre suas habilidades, sucessos e insucessos escolares.

Decorrem-se ao contrário pelo PCN, (1998) afirmando, que as dificuldades do ensino da leitura são caracterizadas da falta de profissionais qualificados na área pela ausência de material didático direcionado à educação neste contexto.

Neste contexto, com a aquisição dessas habilidades referentes ao ensino, o jovem poderá ingressar no Ensino Fundamental maior apto a fazer escolhas que implicarão diretamente na sua vida pessoal e profissional:

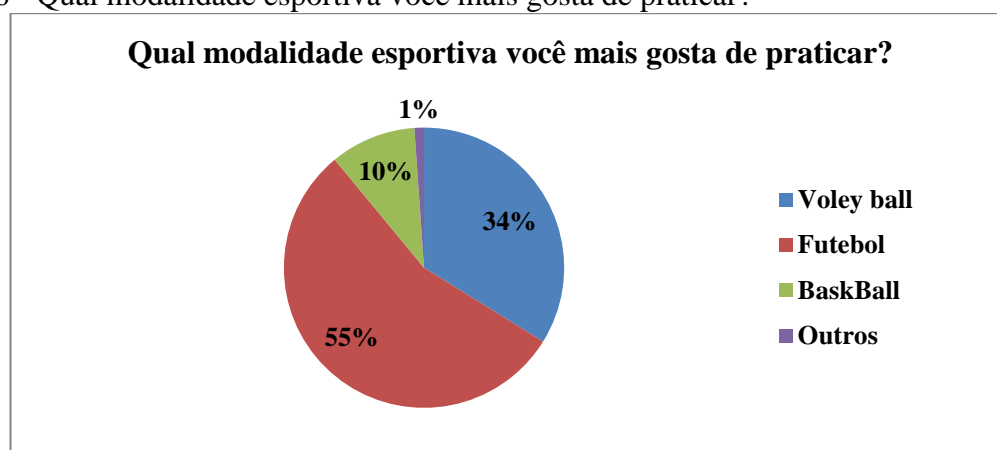
Segundo os PCNs- (1998, p. 37). Diz que: “O papel educacional da língua é o desenvolvimento integral do indivíduo, é necessário proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si, quanto o mundo distante, em outras culturas [...]”.

Para a teoria Vygotskyana. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

Análise do critério 16: “A modalidade esportiva que praticar.”

Relacionado ao gráfico 36 do referente critério: “modalidade esportiva você mais gosta de praticar”, 55% dos 455 discentes entrevistados indicaram que praticam futebol, 34% voley Ball, 10% basketball e apenas 1% responderam outras modalidades esportiva. Assim, atinge o indicativo na hipótese da pesquisa.

Gráfico: 36 - Qual modalidade esportiva você mais gosta de praticar?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Assim, analisando o critério “modalidade esportiva você mais gosta de praticar” pelos alunos. Neste sentido, a modalidade esportiva que você mais gosta de praticar, foi considerada que: o esporte contribui significativamente para a aprendizagem. Sendo assim, outros 11% do total de 455 discentes alegam outras modalidades.

Assim, motivar os alunos para a prática de atividades desportivas, possibilitando o impacto de fatores externos e outros, vão influenciarem diretamente o seu comportamento. No processo ensino e aprendizagem a motivação constitui um fator determinante, pois representa um objetivo próprio e, simultaneamente, a futura realização de outros objetivos, como, por exemplo, os educacionais.

Sendo assim, segundo (Jolibert, 1991). “A aprendizagem de um aluno ou estudante motivado transforma o conhecimento adquirido num incentivo para aprendizagens posteriores”. A complexidade de comportamento e da aprendizagem explica-se e compreende-se através da motivação. As alíneas que se seguem concretizarão esta afirmação.

Portanto, esse resultado confirma as palavras sustentadas, no marco de referência, por Behrens e Oliari (2007): “O ser humano edifica seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, discerne o que é certo e errado, daí a importância do olhar - observação - do professor para direcionar e orientar os alunos na direção que ele deve seguir, para alcançar seu possível sucesso.”

Nesse contexto, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa: “Propor a partir da prática de ensino de leitura uma proposta motivacional através do esporte nas escolas para o ensino dos alunos na rede municipal de Baião”. Concluímos, com base na opinião dos alunos, que o esporte contribui e motiva diretamente os alunos no contexto educacional, pois 89% dele sempre

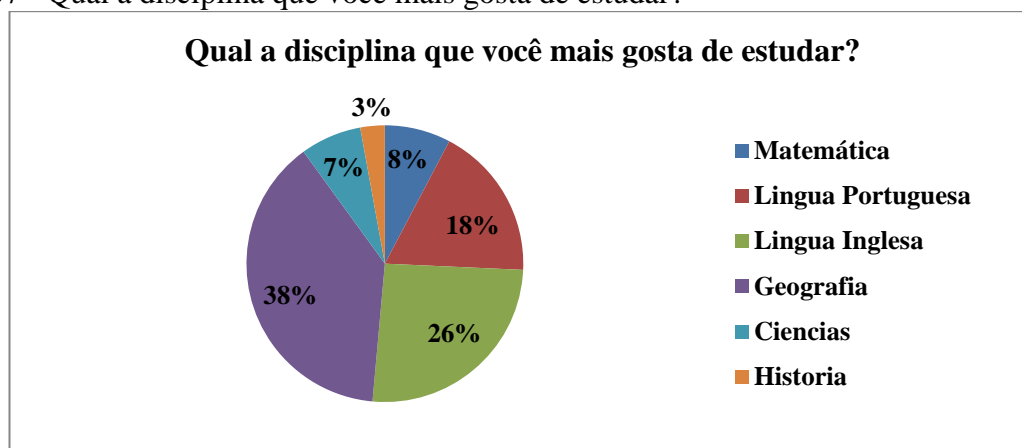
mantêm a ordem e a disciplina em sala de aula e que isso independe do período do ano, visto que, a prática esportiva depende muito da disciplina individual e coletiva para alcançar o sucesso.

Desse modo, a hipótese da pesquisa foi confirmada, sendo que a porcentagem ultrapassou os 50% por cento dos pesquisados.

Análise do critério 17: “Qual a disciplina que você mais gosta de estudar.”

Quanto ao gráfico 37 do referente critério: “Disciplina que você mais gosta de estudar”, 38% dos 455 discentes através do questionário indicaram a disciplina geografia, 26% replicaram língua inglesa, 18% responderam língua portuguesa, 8% por cento indicam matemática, 7% indicam ciências e apenas 3% responderam a disciplina historia. Assim, foi atingido o indicativo na hipótese da pesquisa.

Gráfico: 37 - Qual a disciplina que você mais gosta de estudar?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

No entanto, os dados do critério acima ultrapassaram de modo significativo os 50%. Sendo assim, que o total de 455 discentes indica as disciplinas “matemática e ciências” como outros fatores distintos entre as demais.

Sendo que, muito tempo tem-se pensado dessa maneira, mas aos poucos essa realidade está sendo mudada. A Língua Portuguesa, Língua inglesa e geografia, hoje como disciplina de muita importância para a formação dos alunos, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares é algo que está enobrecendo o aluno.

Observando o gráfico acima retrata o contexto da interdisciplinaridade, que pode ser verificar que no Brasil, o conceito de interdisciplinaridade, chegou, inicialmente, através do estudo da obra de

“Georfes Gusdorfe”, posteriormente, por Piaget. Assim, o primeiro autor que influenciou o pensamento “Japiassu” no campo da epistemologia.

Para Japiassu (1976, p.74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Neste sentido, é compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

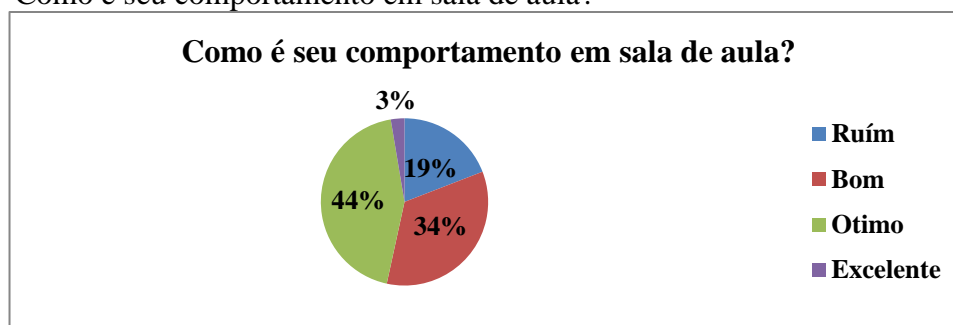
O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...] Brasil (1999, p.88):

Assim, com base nesses preceitos um dos principais movimentos que pode observar atualmente é a necessidade de conceituar e diferenciar inter de multi, pluri e transdisciplinaridade. Assim, hoje, percebe que o conceito de interdisciplinaridade como fenômenos na dimensão social, natural ou cultural.

Análise do critério 18: “Comportamento em sala de aula.”

Quanto ao gráfico 38 do referido critério, comportamento na sala de aula, 44% dos 455 discentes indicaram ótimo, 34% responderam bom, 19% disseram ruim e somente 3% indicam excelente, Assim, foi atingido o indicativo o contexto da previsto da hipótese da pesquisa

Gráfico: 38 - Como é seu comportamento em sala de aula?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

No entanto, “como é seu comportamento na sala de aula”, no julgamento dos discentes após, a aplicação do questionário, ultrapassou de modo significativo. Sendo que, dos 455 discentes investigados 44% consideram “ótimo”, 34% dizem que é “bom” e 19% “ruim” e apenas 3% consideram excelente. 81% total de 455 discentes apresentam índice considerável quanto ao comportamento no quesito: “ótimo, bom e excelente”. Dos alunos em sala de aula.

Decorrem-se ao contrário pelo PCN, (1998) afirmando, que o comportamento dos alunos possibilita e facilita a ação do profissional. Há muito tempo tem-se pensado dessa maneira, mas aos poucos essa realidade está sendo mudada. O ensino da Língua Portuguesa, hoje como disciplina de muita importância para a formação dos alunos, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares é algo que está enobrecendo o aluno.

Análise do critério 19: “Você gostaria de aulas vinculada aos jogos lúdicos.”

Quanto ao gráfico 39 do referido critério, usando jogos para ensinar os conteúdos, 47% por cento dos 455 discentes indicaram que às vezes usam jogos para ensinar os conteúdos, 30% por cento responderam que usam jogos, 23% por cento disseram que nunca usam jogos para ensinar conteúdos. Assim, foi abordado o alusivo do contexto da antecipada hipótese da pesquisa.

Gráfico: 39 - Você gostaria de aulas vinculada aos jogos lúdicos?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Percebe-se que, as informações reprimidas na figura 43 mostram que a maioria, ou seja, 47% dos 455 discentes não demonstram diretamente interesse pela ludicidade, ou seja, os jogos em sala de aula, visto que, não tem conhecimento da importância das atividades em sala.

Dessa forma, seria incoerente a utilização das ações e ao mesmo tempo, a motivação dos mesmos seria um retrocesso. Assim, o processo ensino-aprendizagem na instituição seria prejudicado,

assim, atualmente no contexto educacional e as ações docente-discentes, devem ser planejadas de maneira interativa e antecipadas.

Para Vygotsky (1991, p.101) O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. O jogo para Vygotsky estabelece uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem, atribuindo-lhe uma grande importância. Para que possamos melhor compreender essa importância é necessário que recordemos algumas ideias de sua teoria do desenvolvimento cognitivo.

A principal é que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e as pessoas com quem mantém contato regulares.

Piaget descreve quatro estruturas básicas de jogos infantis, que vão se sucedendo e se sobrepondo nesta ordem: Jogo de exercício, Jogo simbólico/dramático, Jogo de construção, Jogo de regras. A importância do jogo de regras, é que quando a criança aprende a lidar com a delimitação, no espaço, no tempo, no tipo de atividade válida, o que pode e o que não pode fazer, garante-se certa regularidade que organiza a ação tornando-a orgânica.

Traivers, (1977, p. 76).

O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando á melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro.

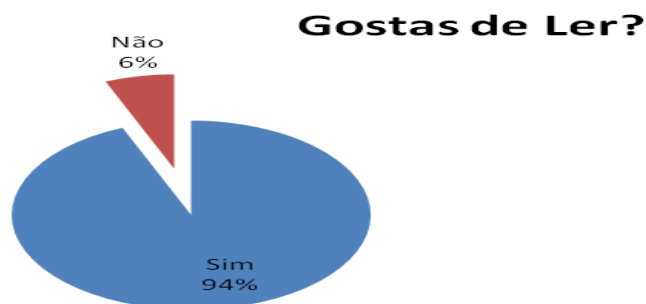
Neste sentido, um conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

Sendo assim, a motivação tem um papel fundamental na aprendizagem. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado.

Análise do critério 20: “Você gosta de ler”.

O critério 20: “gostar de ler”, assim 94% por cento dos 455 discentes disseram que sim, 6% por cento responderam que não gostam de ler. Assim, percebe o alto índice de disparidade entre gostar de ler e não gostar, neste sentido, pode se afirmar que a hipótese da pesquisa foi confirmada

Gráfico: 40 - Você gosta de ler?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Analisando o contexto do gráfico 40, e avaliando o critério “Gostar de Ler” estamos perante uma amostra caracterizada como apreciadores de leitura, visto que apenas 6% por cento responderam “não gostar da leitura”, já relacionado á afirmação positiva 94% dos 455 alunos consideraram “gostar de Ler.

Na verdade gostar de leitura prazerosa permanece muito além da realidade das escolas pelo fato de que as escolas ainda não adotaram em suas práticas o prazer pela leitura e como isso contribuiu significativamente para a aprendizagem dos alunos.

Soligo (1999). “A compreensão da leitura depende muito da relação entre os olhos e o cérebro, ou seja, os olhos passam informações ao visualizarem as palavras do texto para o cérebro, as palavras do texto que por sua vez busca compreender tais informações”.

Então o que os olhos conseguem perceber depende muito do conhecimento que já se tem acerca de um determinado assunto, pois é por meio deste conhecimento anterior que temos possibilidades de compreender com mais facilidade o que está escrito em um texto.

Para termos uma melhor compreensão do texto em que estamos lendo precisamos ter claro que há várias condições no processo de leitura. Siligo (1999) citado anteriormente: “o processo de leitura depende de várias condições: habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto”. (P.53)

Murillo (2005, p. 5). “O processo da leitura deve ser coerente com sua essência educacional, criando um sistema de aprendizado prazeroso e de qualidade, útil, credível e tecnicamente impecável”.

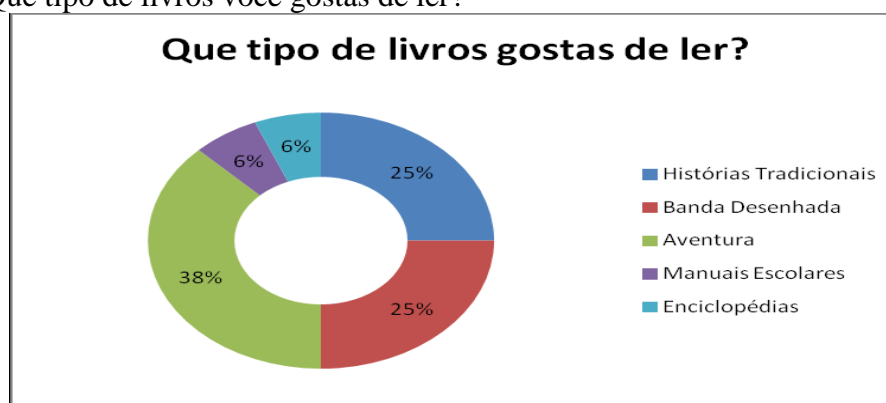
Assim, avaliou-se, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa “Propor a partir da prática de ensino de leitura uma proposta motivacional através do esporte nas

escolas para o ensino dos alunos na rede municipal de Baião”, concluímos, com base na opinião dos alunos, que a hipótese da pesquisa é refutada, pois 94% do corpo discente afirmam gostar da leitura.

Análise do critério 21: “Que tipo de livros você gostas de ler.”

Quanto ao gráfico 41 do referido critério, os tipos de livros você gostas de ler, 38% responderam aventura, 25% responderam banda desenhada ou historia tradicionais, 6% indicaram enciclopédias ou manuais escolares. Assim, foi abordada a alusiva a questão. No que diz respeito aos de livro que de suas preferências para ler, obtivemos os seguintes dados (note-se que cada aluna escolheu duas opções).

Gráfico: 41 - Que tipo de livros você gostas de ler?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Analisando o critério. Tipo de livros gosta de ler. Neste sentido, a opção mais escolhida foram os livros de aventura e a banda desenhada. Que representam 25% da amostra e novamente um empate entre as duas opções menos escolhidas, sendo eles os “manuais escolares e as enciclopédias”. Foram considerados menos lidos pelos alunos.

Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem surgem e são ressaltadas após a leitura. Pois sabemos que não sabe ler é marginalizado, no país, hoje podemos voltar, mas não podemos ler os programas dos candidatos nem através de jornais, a televisão informa, mas a leitura ainda é insuperável quando se trata de comparar informações, avaliar criticamente e tomar decisões não só em relação á política, mas ignora seus direitos por não saber conferir as informações que lhe são dadas.

Sendo assim, o aluno lê, mas não compreende e nem decodifica, mas não alcança a compreensão. A televisão e o rádio não são suficientes para o pleno exercício da cidadania, naquilo que ela tem de direito e deveres a leitura é essencial á vida do ser humano.

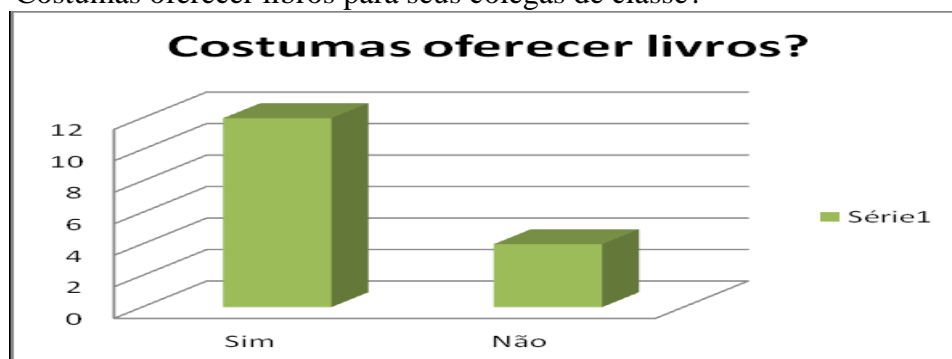
Portanto, estudos afirmam que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiência de leitura escrita, além de se motivarem para ler e escrever começa desde cedo a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, seus estilos usos e finalidades tomando-as letradas.

Neste contexto, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa acima citado, concluímos, com base na opinião dos alunos, que a hipótese da pesquisa é confirmada, pois 38% dos 455 alunos afirmam que ler diversos tipos de livros, assim, confirma que os alunos têm interesse por outras fontes de leitura.

Análise do critério 22: “Costumas oferecer livros para seus colegas de classe.”

Quanto ao gráfico 42 do referido critério, costumam oferecer livros para seus colegas de classe 12 responderam que sim, oferecer livros aos colegas, 3 responderam que não costumam oferecer livros aos colegas de classe. No que diz respeito ao oferecer livro aos colegas de classe. Portanto, a figura abaixo nos mostra a relação que se pode estabelecer entre a motivação pelos colegas de classe nas inquiridas aplicadas sobre livros como forma de estimular aos colegas de classe e a quantidade média de livros que a pessoa possui.

Gráfico: 42 - Costumas oferecer livros para seus colegas de classe?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Na análise a este critério: Relacionando-os ao contexto acima da figura 46, comprova-se que, além de receberem livros como presentes, os alunos gostam de livros e ainda gostam de oferecer também, existem apenas números baixos e praticamente insignificativos de inquiridas que não gostam de receber, apenas 2,5 pontos de alunos que não gostam de oferecer livros e não gostam igualmente de receber.

Sobre esta questão, Martins (1994 p. 22) coloca que:

Saber ler e escrever, ou gostar de ler algo incoparavel, já que entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas: possibilitando ao cidadão integrar- se efetivamente à sociedade, no caso à dos senhores, dos homens livres.

Neste sentido, interroga: O que é leitura? Em sua opinião de Ferreira (2002), ler em definições gerais é decifrar e interpretar o sentido de algo e a leitura nada mais são do que a arte ou o hábito de ler.

Sendo assim, os primeiros contatos das crianças com a leitura ocorrem desse modo. Os adultos “leem” história para elas. Estimula as mesmas a ter contato mais freqüentes com os textos, adquirir o hábito pela leitura facilitando seu desenvolvimento e proporcionando melhores desempenhos escolares.

Desse modo, quando o aluno não atinge sua meta nas provas, depois de terem estudado bastante, de saberem a matéria como deveriam justamente porque não entendem, ou entendem equivocadamente o que é perguntado! Uma coisa é estudar matéria, outra coisa é saber responder a pergunta que a escola faz a respeito daquele assunto.

Neste sentido, é visível, que é mais importante saber ler do que escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura.

Cagliari (2003) afirma que:

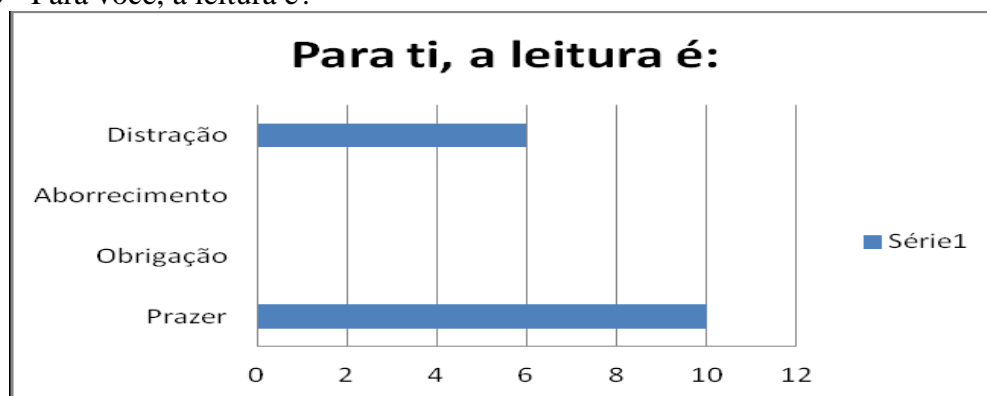
Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. (Cagliari, p. 148).

Dessa forma, pode se afirmar que, a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se aprende na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. Assim, a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. As quatro habilidades da linguagem verbal são: a leitura, a escrita, a fala e a escuta.

Análise do critério 23: “Para você, a leitura é.”

Quanto a figura 43 do referido critério, você, considera a leitura é 10 responderam que a leitura é um prazer oferecem conhecimento, 6 responderam que a leitura é distração ao momento de lazer, assim, os outros indicadores não representaram numericamente resultados significativos. No que diz respeito o que a leitura é, pode se afirmar no contexto geral que a leitura nos possibilita amplo conhecimento e novas visibilidades. Portanto, o gráfico abaixo nos mostra a relação que se pode estabelecer entre a leitura e o cidadão e a quantidade média de livros que a pessoa possui, traduz o nível de leitor que a mesma é assim pode avaliar que a hipótese da pesquisa foi aprovada

Gráfico: 43 - Para você, a leitura é?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Analisando o critério “A leitura é”. Obsevou 10 pontos relacionado á interrogação é considerada um prazer, assim, no ponto 6 dos indicadores a leitura representa distração, na maioria das vezes os apresentadores-aplicadores esclarecem aos alunos entendem a importância desse tipo de constatação dos pesquisadores.

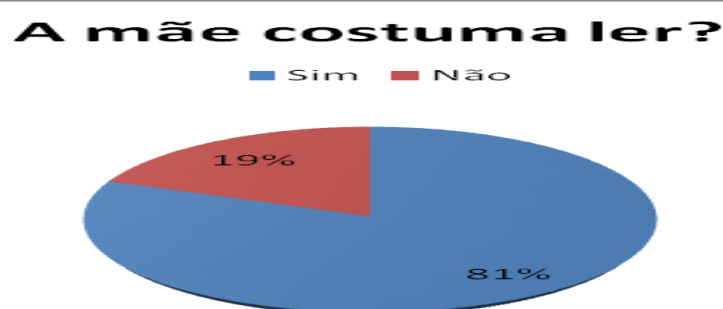
A leitura deve e é como um instrumento de identificação e estratégias metodológicas em todo o contexto da escola para que medidas de correção e ajuste sejam tomadas. Sendo assim, é importante para o aluno ser esclarecido acerca da função desse processo, que não pode ser entendida como um instrumento retaliador quando constatado algum procedimento metodológico equivocado por parte dos docentes e nem como um instrumento aleatório.

No entanto, a leitura precisa ser prazer e obter maior cotação, sendo escolhida pelos 455 alunos investigados, seguindo-se a leitura como uma distração eleita por 50% por cento dos alunos.

Análise do critério 24: “Os pais ler para você.”

Quanto ao gráfico 44 do referido critério, sua mãe costuma ler para você, 81% responderam que sim, a mãe lê para seus filhos livros de histórias e outros e 19% responderam que a sua mãe não lê livros diversos. No que diz respeito à leitura de livros de história, pode-se afirmar que as mães estão motivando de forma significativa seus filhos neste quesito. Portanto, a figura abaixo nos mostra um cenário favorável por parte das mães quando se trata de motivação ao hábito pela leitura e, assim, esses fatores são determinantes ao sucesso do aluno, assim, a hipótese da pesquisa foi aprovada.

Gráfico: 44 - Seu pai costuma ler para você?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

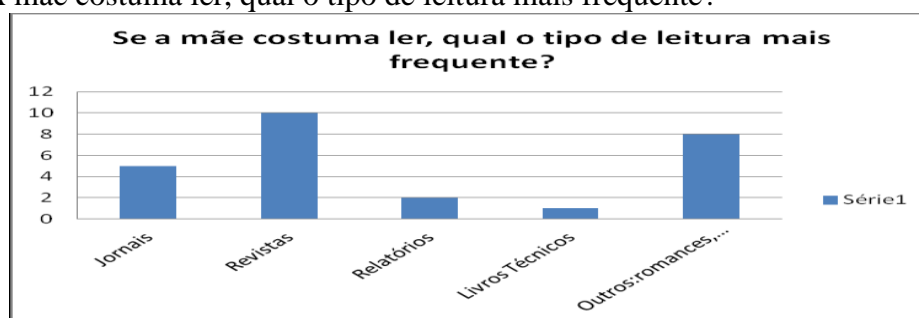
Conforme os resultados obtidos nestas duas figuras, estamos perante pais leitores, mais que as mães, existindo uma diferença de 19% entre ambos. Mesmo assim, é um cenário bastante positivo, dado que a maior percentagem e quase totalidade com 81% percento pertence à resposta “sim”, ou seja, pai e mãe têm hábitos de leitura, sendo um excelente indício para terem igualmente filhos leitores.

Assim, o percentual foi atingido confirmada a hipótese desse trabalho de pesquisa, no contexto desse critério, acima. Sendo assim, considerando os objetivos da pesquisa. Concluímos, com base na opinião dos alunos, que as mães costumam ler e mantêm um adequado comportamento, pois, 81% deles confirmam que suas mães sempre apresentam um bom relacionamento de afetividade com os filhos.

Análise do critério 25: “O tipo de leitura mais frequente das mães.”

Quanto ao gráfico 45 do referido critério, qual o tipo de leitura mais frequente das mães, dos 455 discentes que responderam sobre a leitura mais frequente das mães, 10 disseram que suas mães lê revistas, 8 responderam outros romances, 5 responderam jornais, 2 avaliaram que suas mães lê raltorios e apenas 1 disse que suas mães lê livros técnicos diversos.

Figura: 45 - A mãe costuma ler, qual o tipo de leitura mais freqüente?



Fonte: Questionário aplicado aos Alunos (2017)

Considerando os dados coletado do grafico 45 do critério: “Qual o tipo de leitura mais frequente habitual por sua mãe”. Constata que, 10 pontos dos alunos que afirma a preferencia de suas mães em ler “revistas”, pois os 8 pontos neste critério indicam o indicador “outros romances” lidos em segundo plano por suas mães, ainda que não leem equivalem a 4,5 pontos “jornais” e deu-se a possibilidade aos alunos de escolherem duas hipóteses.

No que diz respeito á leitura, os livros mais lidos pelas mães dos sujeitos investigados foram: as revistas e os romances. Sim, os textos pode ser uma forma de incentivar a leitura e a escrita na fase de alfabetização. Cartas, listas, histórias, poesias, bilhetes, etc. Poderão mostrar aos alunos a amplitude do mundo letrado e despertará a curiosidade para explorar cada vez mais este mundo.

Portanto, a importância dos conhecimentos que os leitores já têm quando lêem e nos diferentes objetivos que os levam a ler: resolver um problema prático informar-se, diverti-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto.

Nestas condições, as estratégias usadas para ler se diferenciam, de acordo com o texto a ser lido. Não é a mesma coisa que ler um romance, um verbete de dicionário ou uma história em quadrinhos.

Brasil (1996 p. 52) Ressalta:

É necessário que se compreenda que leitura são práticas complementares, fortemente relacionadas que se modificam mutuamente no processo de letramento a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). “São práticas que permitem ao aluno construir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita”.

Podemos conceituar a escrita como uma forma legítima de autoria do discurso que, além de registrar a fala, apresenta idéias, conceitos e concepções de mundo e de vida que traduzem as representações que os sujeitos fazem seu cotidiano. Embora a leitura e a escrita sejam processos diferenciados, estão interligados e ocorrem simultaneamente. Portanto a diversidade de concepções para explicar o processo de leitura são temas freqüentes no congresso e cursos voltados para a leitura.

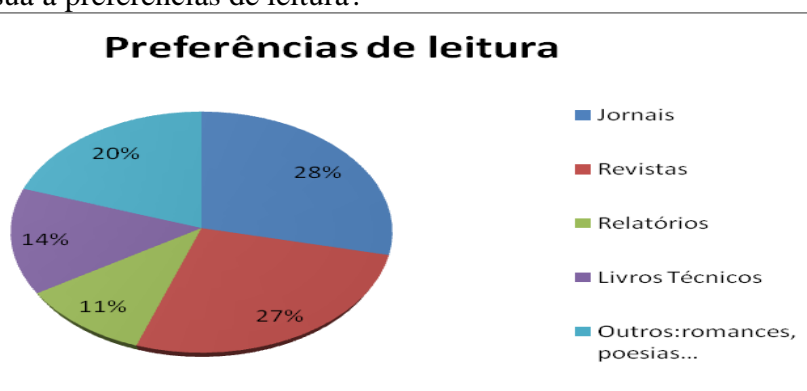
Portanto, o gráfico acima nos mostra um cenário favorável quando se trata de motivação ao hábito pela leitura e, assim esses fatores são determinantes ao sucesso do aluno, assim, a hipótese da pesquisa foi confirmada.

Análise do critério26: “A sua preferência pela Leitura.”

Quanto ao gráfico 46 do referido critério, qual a preferências de leitura, dos 455 discentes 27% responderam que preferem revistas, 28% disseram jornais, 20% responderam lê outros como romances e poesias, 14% lê livros técnicos, 11% responderam lê relatórios. No que diz respeito á preferência pela leitura, as revistas e os jornais foram constatados o mais lidos pelos alunos assim, pode se afirmar que as famílias de modo geral, estão com desempenho excelente, caminhando para o sucesso pessoal e profissional.

Portanto, a figura abaixo nos mostra um cenário favorável quando se trata de motivação ao hábito pela leitura e, assim esses fatores são determinantes ao sucesso do aluno, assim, a hipótese da pesquisa foi aprovada.

Gráfico: 46 - Qual sua a preferências de leitura?



Fonte: Questionário aplicado aos alunos (2017)

Observa que, ainda pertinente estabelecer uma junção das preferências de ambos e averiguar qual delas sobressai e se encontra no topo de entre as cinco possibilidades de escolha. Assim, os “jornais” prevalecem com 28% sobre os 27% das “revistas”, visto sobressai a total dos outros indicadores com

45% como: Outros romances, livros e técnicas e relatórios”. O que nos leva a crer no progresso da leitura, visto que, os alunos demonstram interesse significativo pela leitura e diversos tipos de livros.

Percebe-se, na análise qualitativa dos resultados quantitativos percentuais desse critério, que as respostas anteriores dos alunos são confirmadas, pois apenas 27% dos 455 alunos entrevistados alegam que algum componente do corpo de docentes altera seu comportamento. Isto quer dizer que na opinião de 28% dos entrevistados do corpo discente sempre mantém um comportamento independentemente do que for indicado no contexto.

Na opinião dos alunos, os discentes apresentam um comportamento que se enquadra perfeitamente nos paradigmas educacionais atuais. Esse modelo de comportamento é corroborado pelas palavras de Demo (2008), contidas no capítulo do marco teórico, dizendo que é de suma importância o docente entender o compromisso que tem com os alunos, suas famílias e com a sociedade como um todo sobre quaisquer contextos educacionais.

Portanto, pode-se perceber em todos os critérios analisados e com base nas respostas dos nossos objetivos foram plenamente analisados e não se constatou a hipótese da pesquisa; forma negativa seu comportamento e assim influenciando na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

4.2.7. Desenvolvimento da Pesquisa no Contexto de Observação dos Alunos.

A pesquisa qualitativa ora desenvolvida tem por base uma metodologia de abordagem etnográfica para a coleta de dados.

De acordo com a literatura voltada para essa questão, a pesquisa etnográfica tem sido utilizada em suas diversas possibilidades de investigação.

Para André (2000), a sala de aula é um espaço privilegiado para a observação, uma vez que permite captar a interação e as condições de trabalho nas quais se efetiva lembrando que:

O processo de investigação da sala de aula se fará basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material utilizado pelo aluno (André, 2000 p. 44).

Neste sentido, a escolha por estas escolas ocorreu pelo fato da mesma se encontrar numa região onde se localiza o maior aglomerado das escolas do Município de Baião, ou seja, zona urbana, concentrando

um número de alunos e o contexto geral da educação, assim, consideravelmente com a existência de bairros das classes média, baixa e pessoas em áreas periféricas na cidade.

Mediante dados fornecidos pela (Regional Centro Prefeitura Municipal de Baião) RCPM - À instituição do município sobre as condições de miserabilidade concentradas nas vilas e favelas daquela região, foi criado e implantado por estas Instituições um projeto sócio-educativo com o objetivo de propiciar a promoção e o resgate da cidadania através do esporte modalidades especificamente o futsal e voleybal.

Fotografia 07: Sala de aula com a professora- Projeto: o mundo da leitura.



Fonte: Arquivo da escola prof. Abel Chaves (2017)

Neste sentido, observa-se a professora interagindo com os alunos em sala de aula, essa interação possibilita aos alunos maior segurança e bons relacionamentos no contexto educacional, consistir assim, melhor desempenho nas disciplinas.

Sendo assim, a pretensão de colaborar diretamente com esse público de baixa renda e de cultura diversa, a escola tem promovido a inserção de alunos crianças, jovens e adultos em situações de vulnerabilidade social (Público das LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social), através de um processo avaliativo, que adota a análise do nível socioeconômico (com renda per capita de um salário mínimo mensal) dos candidatos.

São aceitas as Alves-Mazzotti & Gewandsnaider (1998, p. 131) dizem que as pesquisas qualitativas neste conte específico “partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

De acordo com André (2000, p. 41), “a pesquisa do tipo etnográfico, caracterizada fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite

reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência [escolar] diária”. Neste sentido, a inscrições para o Ensino Fundamental dos candidatos de 7 aos 15 anos, filhos de residentes e ou trabalhadores no entorno da escola. Além disso, a Instituição prioriza o resgate das potencialidades humanas, identificado como parte integrante em suas práticas sociais.

A Educação das crianças e adolescentes – segundo a referida instituição – contribui, efetivamente, para a construção de cidadãos conscientes, críticos, participativos e capazes de atuar no meio em que vivem, já que, na busca do desenvolvimento da consciência crítica, do espírito solidário, da força interior e do resgate da auto-estima, procura-se capacitar os sujeitos a se tornarem agentes transformadores de sua realidade.

Sendo assim, devido a esse objetivo, decidiu-se fazer contato com as escolas em fevereiro de 2014. Nessa oportunidade, expus à coordenadora pedagógica e direção a proposta de pesquisa que, até aquele momento, era observar as aulas de Língua Portuguesa durante uma etapa/semestre do ano letivo de 2014, 2015, a fim de verificar como o cotidiano da sala de aula, qual a relação entre os professores e os alunos desse segmento educativo e quais as estratégias do ensino de leitura, utilizadas para a compreensão dos textos propostos.

Neste sentido, uma vez acolhida, coloquei-me como investigador desde o primeiro dia letivo. Antes do início das aulas de 2014, tive a oportunidade de participar de uma palestra proferida pelo professora Universidade Federal do Pará, UFPA, Waldir Abreu, destinada aos alunos de diversas faixas etárias e orientá-los no seu caminhar na instituição. As considerações abordadas pela professora acerca das tantas possibilidades de os alunos acrescentarem conhecimentos em sua formação escolar, como também em outros setores da vida, fizeram-me acreditar que estava em lugar favorável ao objetivo de investigação.

Naquele primeiro dia em que me encontrei com a equipe pedagógica das escolas, pude observar um pouco da organização do trabalho nos turnos da Manhã e tarde que foi o foco da pesquisa nestas instituições. Cada profissional que entrava em contato com o aluno era alguém que lhe descrevia um pouco mais o mundo, até o ponto em que o aluno era capaz de perceber o professor, a escola e a instituição como mediadores no processo de construção do conhecimento.

O quadro da equipe pedagógica do Ensino Fundamental das escolas, que representava um perfil social voltado para o ensino fundamental dos alunos de 1º ao 5º ano, era composto por 4 quatro diretores, sendo três feminino e um masculino, uma coordenadora pedagógica em cada instituição, uma

assistente social que visita a escola sempre, uma secretária escolar em cada escola, um orientador religioso que visita a escola frequentemente, um auxiliar administrativo em cada escola, um auxiliar de biblioteca que atende a todas as escolas, um auxiliar de laboratório de informática em cada escola, sessenta professores das quatro escola, além dos profissionais de serviços gerais, auxiliares de pátio, vigias e porteiros.

Todo o acervo cultural, didático, esportivo e tecnológico que as escolas possuíam estava disponível aos alunos, a fim de efetivar e promover uma aprendizagem significativa e estimuladora.

Sendo assim, laboratórios, biblioteca, audiovisual, quadras esportivas, materiais didáticos e recursos pedagógicos contribuiriam como instrumentos qualitativos para o desenvolvimento que o nível educacional propunha.

Neste sentido, a equipe pedagógica tinha acrescido à sua carga horária duas horas de estudo semanais que compreendia o programa de capacitação continuada da proposta de Educação e as demandas do programa curricular. Na medida do possível, a equipe contava com a presença de educadores de outras instituições, especialistas em Educação de Jovens e Adultos, Educação Física, Língua Portuguesa que abordavam temas interdisciplinares, na tentativa de contribuir com os trabalhos dos educadores dentro da sala de aula e fora dela e de trocarem experiências quanto aos desafios que permeavam a tarefa de não apenas ensinar, mas, sobretudo, de aprender com os adolescentes.

Neste sentido, as temáticas desenvolvidas tinham o enfoque de encorajar os educadores a pretender que aqueles que a escola lhes entregou como alunos, passassem por novos processos de construção e valores humanos e de estímulo às inteligências porventura adormecidas.

Neste contexto, é preciso ressaltar ainda que as escolas escolhidas possuíssem características próprias: a organização do tempo escolar voltada para a articulação entre educação a participação nos espaços sociais como possibilidades de intervenção e mudança e principalmente a escola como um lugar de acolhida.

Portanto, possuem uma identidade diferenciada frente ao quadro muitas vezes desolador de tantas propostas de escolas de ensino público voltadas à educação de formação cidadã.

4.2.8. Desdobramentos da pesquisa.

Devido ao fato de a pesquisa pretendida ter como objeto de análise as metodologias e estratégias Interdisciplinares de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa foi a princípio, escolhidas para a investigação.

Portanto, a intenção, ao observar os trabalhos com o estudo de textos nas aulas de Língua Portuguesa, era verificar as estratégias de leitura utilizadas pela professora na formação do leitor no ensino fundamental, como contribuições para a leitura dos alunos, por isso a importância de analisar os dados em situação concreta e cotidiana da sala de aula.

Dessa forma, as primeiras ações da professora de Português, ao utilizar o estudo de textos, eram por ela consideradas como um processo de desenvolvimento de que a leitura pudesse se tornar significativa para os alunos, conforme depoimento informal durante o intervalo das aulas (Caderno de Campo, 10.03.2016, grifos meus).

Neste sentido, por opção da coordenação da escola, não foi adotado um livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, mas os alunos da turma observada tinham contato com textos didáticos reestruturados pela professora, em formato de apostilas, que lhes proporcionaram a oportunidade de interagir com tipos diversos de textos. Porém alguns eram ajustados a um modelo padronizado, que condicionavam os alunos às informações explícitas e já prontas no texto.

Esse condicionamento me transmitiu certo incômodo ao perceber que algumas atividades propostas para exploração dos textos lidos em sala de aula se constituíam pouco significativas para a construção de significados, partindo tanto das propostas dos textos didáticos como das estratégias de leitura utilizadas pela professora para desenvolvê-las.

Essa situação colocou-me diante de vários questionamentos logo no início da coleta de dados, porque o próprio fato de o investigador ter, ao iniciar a pesquisa, apenas alguns pressupostos teóricos a orientá-lo, coloca-o diante do inesperado. Concordando com Castanheira (1991),

Além das redefinições provocadas pelo inesperado, ocorre que o pesquisador deve estar preparado para deixar-se impregnar pelos acontecimentos mais significativos relacionados ao objeto pesquisado. Como um mergulhador que, adentrando no mar, permite-se, por instantes, ‘encharcar-se’ daquilo que o envolve. (Castanheira, 1991 p. 9)

Sendo assim, os dados obtidos do objeto pesquisado até aquele momento sugeriram a necessidade de “adentrar” em outras disciplinas, na intenção de (re) conhecer, nos trabalhos com textos utilizados naquelas aulas, as estratégias interdisciplinares do ensino de leitura.

4.2.9. Descrição do Cotidiano da Sala de aulas Geografia e História.

Foi através de uma observação feita por uma aluna, corroborada por algumas colegas, quando eu preparava o gravador para a coleta de dados da aula de Língua Portuguesa, que reafirmei a necessidade de expandir a pesquisa: “Ah, que bom que a próxima aula será a de Geografia.

Assim, eu gosto das aulas de Português, mas adoro as aulas de Geografia e os de História me fazem senti-se motivados. Os professores, além de engraçados, distribuem muitos textos para nós e fazemos vários exercícios que são corrigidos sempre. Mas eu também acho legal as aulas de Física também...[levemente ansiosa]” (Caderno de Campo, 1a.etapa/2016).

Neste direcionamento, o depoimento da aluna acendeu a minha curiosidade investigatória de assistir àquelas aulas, compreender as ações daqueles professores, haja vista a entonação da voz (levemente ansiosa) daquela aluna. Somaram-se a isso o meu entusiasmo para verem colocadas em prática as propostas de leitura utilizadas naquelas outras disciplinas, enquanto oportunidades de “ler o mundo”, conforme a concepção de Paulo Freire (1985), além da interação afetiva proporcionada pelos professores.

Partindo de minha curiosidade investigatória, entrei em contato com os outros professores que lecionavam na turma de 4º ano do Ensino Fundamental, a fim de solicitar permissão para assistir às suas aulas. Os professores se mostraram interessados em colaborar com a pesquisa e deixaram-me bastante à vontade para a observação das aulas, que foram acompanhadas, informalmente, durante duas semanas.

Após a observação informal das aulas, as disciplinas de Geografia e História me chamaram a atenção, porque os professores dessas disciplinas desenvolviam atividades de leitura com frequência em suas aulas. E então, algumas perguntas me surgiram: de que maneira as ações dos professores se refletiam no trabalho com o estudo de textos? Como forma de ampliar a visão de mundo daqueles alunos? Para mediar o desenvolvimento da construção de “novas” aprendizagens, valores, crenças, cultura?

Portanto, partindo desses questionamentos e da frequência de atividades de leitura desenvolvidas nessas aulas, foram acrescentadas aos dados coletados das aulas de Língua Portuguesa, as atividades de leitura desenvolvidas nas aulas de Geografia e História, observadas durante a pesquisa de campo realizada na primeira etapa/semestre do ano de 2016.

a) Cotidiano Escolar

Após a minha saída de campo, a coordenadora, juntamente com toda a equipe pedagógica das escolas desenvolveu um projeto de trabalho que conduziria as primeiras atividades do próximo ano letivo iniciado em fevereiro de 2017.

O projeto, denominado “Diagnóstico Participativo”, tinha como objetivo subsidiar o Projeto Político Pedagógico do Ensino Fundamental e Investigar a essência humana: conhecer melhor os seus alunos, sua realidade social, seus valores e crenças, seus temores e aspirações para o futuro, suas intenções interdisciplinares, objetivando entender o significado da escola e suas relações no sistema educacional, bem como reformular e ampliar o conceito de educação no atual contexto do mundo.

Assim, com a preocupação de que a proposta do Diagnóstico não se dissociasse da proposta curricular, os professores exploraram, dentro de suas disciplinas, temáticas ligadas ao conteúdo programático, envolvendo todas as turmas com trabalhos diversificados, desenvolvidos através de compreensão e interpretação de textos escritos e orais.

Para viabilizar o levantamento dos dados e a produção de conhecimentos estabelecidos com/na interação entre professores e alunos durante as atividades propostas pelo Diagnóstico, contou com o apoio de uma equipe técnica composta por cinco profissionais da educação que não compunham o quadro de funcionários daquela escola.

Desse modo, na ocasião, convidada a compor a equipe técnica devido à interação estabelecida com os professores durante a minha permanência naquela escola, retornei à sala de aula. Pelo ponto de vista da coordenadora, esse fator facilitaria o levantamento dos dados coletados durante a aplicação do diagnóstico, na turma de alunos do 5º ano, sujeitos leitores desta pesquisa.

Pelo ponto de vista da pesquisa, ao retornar à sala de aula em 2016, observando que as atividades aplicadas durante o Diagnóstico com os alunos do 4º ano do Ensino fundamental foram desenvolvidas através de estudo de textos, tive a oportunidade de acrescentar aos dados coletados

durante o ano de 2014, 2015, 2017 sobre o principal objetivo da pesquisa no contexto das estratégias interdisciplinares do ensino de leitura utilizadas naquelas atividades.

O cotidiano escolar dessa sala de aula ofereceu inúmeras contribuições à exploração da pesquisa. A coleta de dados se constituiu no período letivo compreendido entre os dois anos de estudo 4º e 5º ano que especifica a pesquisa. No 4º ano foram coletados os dados em sala dos alunos das 04 escolas do Ensino fundamental e, foram coletados os dados durante o mês de março 2014 á novembro de 2017, quando essa mesma turma iniciava o 4º ano letivo.

Para a coleta de dados, apoiamos-nos nas anotações do caderno de campo e as fichas de observação elaborado como instrumento de coleta de dados e como registro escrito e em gravação em áudio das aulas nas incluso na tese, com atividades de estudo de textos verbais e não-verbais.

Após a coleta de dados, foram selecionadas, para a análise das estratégias do ensino de leitura utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, Geografia, História e educação física, 02 duas atividades de leitura de cada disciplina, observadas durante as duas etapas desta pesquisa: uma atividade de leitura desenvolvida na etapa 2015 e outra durante o mês de outubro 2015, que foi discutidas e analisadas no interior do capítulo III.

b) Observação aos professores

Ao colocar os professores no centro do processo desta pesquisa, tinha-se interesse em compreender de que modo eles construíam suas relações com o conhecimento. Mais do que isto, suas relações com as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula e sobre o sentido que imprimiam no “ofício de instruir” (Chartier, 1990 p. 20).

Ainda explicita a natureza do ofício de instruir, construindo um espaço para o reconhecimento pessoal dos docentes como o elemento central das práticas de ensinar.

Todos aqueles que hoje se designam sob esse termo, quer sejam professores primários ou de outros níveis, sabem que instruir é um ofício, claramente, mas não distintamente, como algo evidente e que não se discute. Ao exercê-lo, surgem tantas dificuldades práticas que elas absorvem prioritariamente as reflexões sobre o tema. A questão urgente, então, não é qual é esse ofício, mas como exercê-lo? (Chartier, 1990, p. 21)

Ainda a autora, uma certeza prática não basta para redefinir o que especifica um ofício como ofício e não somente como tarefa, mas tornar a busca da aprendizagem possível para todos, na vida cotidiana da escola, sem camuflar as distâncias existentes nem tirar de ninguém o direito à instrução (p. 36).

Nesse sentido, os professores participantes desta pesquisa se viam diante de um complexo desafio de ensinar, além daquele de também aprender. Tais desafios requeriam não uma solução imediata, mas possibilidades de alternativas para se ensinar a ler com compreensão os diversos tipos de textos veiculados nos diferentes contextos lingüísticos dentro da sala de aula e suas relações com o cotidiano escolar. Assim como a coordenadora da escola, os professores “abraçaram” a pesquisa, colaborando, opinando, sugerindo e contribuindo no levantamento dos dados, fatores que influenciaram no retorno à escola em agosto de 2014.

c) Observando o cotidiano da sala de aula

Considerando o contexto da observação dos alunos da turma observada, pode perceber em sua maioria crianças entre 10 a 12 anos (65% do total de vinte e cinco alunos) são pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental.

Predominantemente marcados pelo trabalho e pela exclusão social, quem os cuidavam eram seus avós, pais, mães, que possuíam um olhar diferenciado sobre a família, sua comunidade e o trabalho. Assim, os olhares (mesmo que em alguns momentos, adormecidos) atentavam para os professores, seus gestos, suas expressões que se misturavam às palavras explicativas dos assuntos abordados por uns e outros.

As vozes silenciadas, que já não eram mais silenciadas, ecoavam pelos quatro cantos da sala de aula ou mesmo da quadra desportivas, dizendo, perguntando, argumentando, calando para ouvir.

Fotografia 08: Atividades motivacionais nas aulas de “Educação Física”.



Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo Autor (2017)

Neste sentido, os alunos da turma observada são alunos na maioria sem apoio familiar, cúmplice de um mesmo desejo de continuar seguindo em frente nos estudos e de uma mesma esperança por acreditar que, com os estudos concluídos, terão um futuro melhor e possibilitaram uma melhor vida aos seus familiares.

A pesquisa de campo realizada no contexto da disciplina Educação física, não confirma a ideia de mudança de posturados professores de Educação Física atuantes no universo escolar. É observada a falta interesse em aplicar abordagens pedagógicas diversas e tentar um melhor aproveitamento nas turmas trabalhadas. Entretanto os professores demonstram insatisfação com o apoio dado às aulas de educação física indo da quantidade do material didático ao próprio espaço para a realização da sua aula.

Constatou-se que as escolas pesquisadas não apresentam uma estrutura física propícia à prática da Educação Física, com quadras ou até mesmo um espaço propício para recreação, logo a questão do espaço é um problema.

Conforme os resultados obtidos podem afirmar que os alunos se mostram abertos a inovações ou mudanças nas aulas, saindo um pouco da rotina da pratica do esporte.

Averiguou-se que os professores das escolas pesquisadas todos possuem formação na área e em que atuam, mesmo assim, está há pouco tempo na área de magistério, sendo que ambos são contratados, entretanto na área de atuação, observou-se o esforço de ambos para a realização das atividades propostas pela escola como o inter colegial, jogos Internos, atividades esportivas diversas a realização do atleta na escola.

Fotografia 09: Alunos nas atividades desportivas na escola.



Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo - Autor (2017)

No entanto, uma aula de Educação Física deve ser estimulante. O professor deve ter a sensibilidade para conquistar seus alunos e mantê-los agregados e atentos durante as atividades, para que possam ser conduzidos com maestria e companheirismo.

Deve demonstrar domínio dos conteúdos propostos, assumindo as responsabilidades e encarando os desafios propostos pela turma. Constata-se não haver uma fórmula mágica, cada turma possui suas características próprias que vão ser apresentadas ao professor. Cada indivíduo tem uma bagagem cultural distinta, exigindo uma forma de tratamento que pode não ser semelhante a nenhum outro colega.

Cabe ao professor identificar quais os melhores caminhos a seguir, porém vale lembrar que não adianta tentar impor sua vontade, afinal um dos grandes objetivos da Educação Física Escolar é auxiliar na formação de indivíduos com senso crítico e autonomia de decisões, pessoas capazes de se posicionar frente aos obstáculos da vida e de se desenvolver para solucionar os problemas, e isso começa na aula.

Portanto, um bom começo é pensar as aulas de Educação Física cada vez menos exclusivas, que promovam sempre uma maior interação entre os gêneros, respeitando as individualidades de cada aluno e exaltando suas qualidades, provocando suas adaptações frente aos desafios e incentivando o desenvolvimento de seu senso crítico.

Diante deste quadro atual da Educação Física, pensamos que é necessário e urgente uma mobilização para aplicar na prática todo o conhecimento que existe em abundância na teoria.

Sugerimos repensar o planejamento do processo ensino-aprendizagem da Educação Física nas escolas por meio de ações conjuntas entre todos os órgãos envolvidos responsáveis pelo ensino. Compete principalmente o Município, o Estado, a Escola e aos professores o comprometimento para implementar efetivamente na prática o amplo conhecimento produzido na área, a fim de consolidar a Educação Física como uma disciplina escolar verdadeira que possa contribuir de maneira eficiente no desenvolvimento humano dos alunos em todos seus aspectos.

4.2. 10. Dados de Observação dos Alunos.

A primeira análise feita pelo pesquisador foi relacionada à caracterização da amostra, identificando a faixa etária dos alunos, conforme demonstrado na tabela 08 a, a faixa etária dos alunos entre 8 a 18 anos havendo disparidade de idade sobre os anos/ séries pesquisados.

Tabela: 11 - Faixa etária e horário dos alunos praticarem Educação Física.

IDADE	MENINAS	MENINOS
Escola A	63,0%	60,0%
Escola B	25,0%	30,0%
Escola C	5,0%	3,0%
Escola D	7,0%	6,0%
Total	100%	100%

Fonte: Arquivo da escola (2017)

Em relação á tabela 11 sobre horarios de prática da educação física dos alunos do ensino fundamental, observa-se que as aulas de Educação Física são efetuadas somente no dia da semana em ambos os turnos manhã e tarde.

Protnato, quando questionados sobre a satisfação com o horáriodas das aulas, obteve-se resultado quase unânime de aprovação na escola, tendo apenas uma parcela de cerca de 5% dos meninos que reprovaram a execução das aulas intercaladas com outras disciplinas, não sendo conforme a Tabela.

Tabela: 12: Horário preferido pelos alunos para as aulasde Educação Física.

Itens	Meninas	Meninos
Gostam aceitam o horário das aulas	74,%	94,4%
Não Gostam do Horário das aulas	26,%	5,6%
Total	100%	100%

Fonte: Ficha de observação aos alunos (2017)

Dessa forma, ao serem questionados sobre a preferência de local para realização das aulas de Educação Física, constata que a preferência expressiva entre as meninas pelas aulas em sala de aula. Tal fenômeno pode ser creditado à forma com que a Educação Física foi vivenciada até hoje, ou pelo próprio local onde as aulas são desenvolvidas, pois os alunos precisam de espaços adequados.

Tabela 13: Local preferido pelos alunos para as aulas de Educação Física.

Itens	Meninas	Meninos
Preferem aulas na sala - interna	73,%	35,7%
Preferem aulas fora da sala - externa	27,%	65,3%
Total	100%	100%

Fonte: Ficha de observação aos alunos (2017)

Neste sentido, o sobre o sistema de avaliação utilizado pelo professor, os alunos responderam que gostariam que a matéria ou disciplinas fossem através de prova escrita como forma avaliativa e sendo que, mais da metade das meninas foram favoráveis à prova escrita na matéria de Educação Física. Já entre os meninos o resultado foi bem diferente, conforme exposto na Tabela 11. Tal resultado pode ser entendido como uma demonstração de preocupação com o rendimento escolar, expressa pelo grupo das meninas.

Tabela 14: Avaliação Preferida pelos alunos para Educação Física.

Itens	Meninas	Meninos
Gostariam de prova Escrita para avaliação	68,4%	9,1%
Não Gostariam de prova Escrita para avaliação	31,6%	90,9%
Total	100%	100%

Fonte: Ficha de observação aos alunos (2017)

As avaliações têm papel fundamental no desenvolvimento dos processos educacionais, representando grandes possibilidades de melhoria através da troca de experiências entre professores e alunos.

As práticas avaliativas produtivo-criativas e reiterativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante de identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo coletivo dos alunos e as orientações do professor (Castellani Filho et al, 2009, p. 102).

Quando inquiridos sobre a preferência por conteúdos abordados em Educação física, os temas jogos e brincadeiras tiveram seu destaque entre os alunos da escola, afirmando-se como preferência principalmente pelas meninas. O futebol foi o esporte mais citado como preferido na pesquisa e obteve-se o resultado de cerca de 80% do total dos alunos (meninos e meninas).

Assim, o handebol teve total rejeição, talvez porque o espaço onde se realiza as atividades não ofereça a devida estrutura ou talvez pelo professor incentivar como principal prática esportiva o futebol. Já o voleibol aparece como das opções preferidas dos alunos de ambos os gêneros.

Entretanto a dança ficou como uma das atividades com maior índice de preferência pelo gênero feminino cerca de 20%, já nos meninos não desperta tanto interesse. O tema luta aparece com um pequeno índice no gênero masculino 2%. Os temas Handebol e Basquete não despertaram nenhum

interesse entre os alunos. Observa-se um percentual não significativo, mas que preocupa demeninas da escola (3,6%) que declaram não ter interesse em nenhum conteúdo proposto pela tabela e não opinaram sugerindo nenhum outro conteúdo, conforme Tabela 15.

Tabela 15: Modalidade Esportiva preferida pelos Alunos nas Aulas de Educação Física.

Modalidades	Meninas	Meninos
Esportivas		
Basquete	0,0%	0%
Futebol	22%	63,0%
Voleibol	10,0%	12,0%
Lutas	0,0%	2,0%
Danças	21%	4,0%
Jogos	43,4%	19,0%
Brincadeiras		
Handebol	0,0%	0,0%
Nenhum	3,6%	0,0%
Total	100%	100%

Fonte: Ficha de observação aos alunos (2017)

Os conteúdos representam subdivisões dos temas a serem abordados em um programa de Educação Física escolar. Cada escola apresenta seu programa próprio, sendo os conteúdos geralmente bem parecidos, diferenciando-se quanto à forma em que são organizados durante o ano letivo.

Neste sentido, o resultado da pesquisa confirma a representatividade do futebol na vida de adolescentes de menor poder aquisitivo, e dos homens em geral, entretanto percebeu que uma grande aceitação para atividades que promovam desenvolvimento social e diferentes formas de interação como os jogos cooperativos e lúdicos. Freire (2009, p. 187) afirma que a Educação Física não conseguiu firmar-se no quadro mais geral da educação brasileira como uma atividade imprescindível à formação dos cidadãos. Dessa forma, torna-se necessária, a participação ativa da sociedade, e em especial dos alunos, no processo de construção da Educação Física.

Darido (2008, p. 110) ressalta que a relação professor - aluno deve contemplar o diálogo, e o professor, no papel de mediador, devem provocar um ambiente de reflexão, trocas e decisões superadoras das situações problemas.

Ao serem questionados sobre quais seriam os problemas mais frequentes enfrentados por eles nas aulas de Educação Física, os alunos componentes demonstraram nos retornarem as seguintes na tabela.

Tabela 16: Sugestões dos Alunos de 4 e 5º sobre as Aulas de Educação Física.

Itens	Meninas	Meninos
Gostariam de material em quantidade suficiente	8,1%	6,2%
Gostariam de inovação nas aulas	13,0%	16%
Gostariam de espaço adequado aulas praticas	42,6%	38,4%
Afirmam não gostar da matéria	8,7%	2%
Queriam professores separandos prática /Teoria	3%	2,2%
Gostariam de aulas mais dinâmicas	18,4%	22%
Gostariam de mais aulas práticas	4%	0%
Gostariam de mais apoio e incentivo para os campeonatos Inter-colegiais	2,2%	0%
Não falta nada estou satisfeito com o andamento das aulas	0%	0%
Total	100%	100%

Fonte: Ficha de Observação aos Alunos (2017)

Como se pode verificar no Cronograma de aulas desenvolvidas, o domínio mais trabalhado e posto em prática foi o domínio do Português, sem nenhum motivo a apontar, coincidiu assim, talvez por força dos horários das aulas. Porém, dinamizaram-se aulas no âmbito do projeto de investigação: “Motivação para a Leitura”, em que foram pensadas e aplicadas aulas, tendo como tema principal a obra literária de leitura obrigatória para o quarto ano “A Maior Flor do Mundo”, de José Saramago. Para o efeito, utilizaram-se cinco aulas, quatro de noventa minutos e uma de quarenta e cinco.

5.2.11. RESULTADOS DIRETORES:

5.2.12. Resultados da Entrevista aos Diretores

5.2.13. Dados Demograficos da Investigação aos Diretores

Nesta seção do capítulo III, “análise e discussão dos resultados” dos dados obtidos e informados pelos 04 gestores das unidades escolares da rede pública municipal de Baião. Assim, a possibilidade coerências com as entrevistas, marco de referencial e com os objetivos da investigação.

Esses procedimentos nos levaram à confirmação das hipóteses apresentadas no capítulo da Introdução: em decorrência da “metodologia e estratégias interdisciplinares de ensino da leitura”, podendo alterar de forma negativa seu comportamento quanto á utilização da inovação através de

novas estratégias interdisciplinares de ensino da leitura, assim influenciando, ou não, na qualidade do processo ensino-aprendizagem no contexto geral da leitura.

Neste contexto, é importante ressaltar que as perguntas utilizadas como critérios da entrevistas aplicadas aos gestores, estão relacionadas ao contexto metodológico-didático e ao comportamento pedagógico dos docentes e discentes, frente á realidade das metodologias atuais nas 04 (quatro) instituições participantes da pesquisa.

Análise do critério 01: “Idade dos gestores participantes”.

Em relação a esse critério estabeleceu-se que mais de 100% do total dos 08 (oito) gestores das 04 instituições pesquisadas, respondentes ao questionário confirmando que, tem entre 40 á 50 anos de idade, pois assim demsontra bastante experiencia no cenário educacional e gestores.

Tabela 17: Quanto á idade dos diretoresdas escolas participantes?

Idades	Idades Gestores	Idades Gestores	Total
20 – 30 Anos	0	0	0
30 - 40 Anos	0	0	0
40 - 50 Anos	4	0	4
Ouros	0	0	0
Total	100%	0%	0%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017).

Analisando a tabela nº 26acima percebe que as caracteriscas da faixa etária dos gestores das escolas pesquisadas apresenta entre os 8 (oito) gestores 100%, tementre os 40 aos 50 anos de idade. Assim, constata que os gestores apresentam uma vasta experiência no contexto gestor e educacional.

Análise do critério 02: “Sexo dos gestores participantes”.

Em relação nº 02 a esse critério estabeleceu-se através dos dados da entrevista que 75% do total dos 8 (oito) gestores das 04 instituições pesquisadas, são do sexo feminino enquanto que apenas 25% ou seja, 1 gestor é do sexo masculino, pois assim demsontra que os gestores na sua maioria estão representando de forma competente as mulheres no meio educacional

Tabela 18: Quanto ao sexo dos Gestores?

Escolas Pesquisadas	Masculinos	Femininos	Outros
Escola 1: Sinagoga	1	0	1
Escola 2: São Francisco	0	1	1
Escola 3: Prof. Levindo Rocha	0	1	1
Escola 4: Prof. Abel Chaves	0	1	1
Total	25%	75%	100%

Fonte: Entrevista aplicadas aos Gestores (2017).

Analisando a tabela nº 15 acima apresenta as caracteriscas do sexo dos gestores pesquisados, onde apenas 1 gestor é do sexo masculino e 3 são do sexo feminino entre as 04 escolas pesquisadas. Assim, o sexo feminino predomina no contexto educacional na rede municipal de Baião.

Análise do critério 03: “Nível educacional”.

Em relação a esse critério nível educacional dos gestores pesquisados, observa-se que mais de 100% do total dos 8 (oito) gestores das 04 instituições pesquisadas, são especialista nas áreas de “Gestão escolar e Licenciado Pelnos na área de Pedagogia”, o que lhe capacita diretamente ao cargo de gestor na área educacional. Neste sentido, os dados foram extraídos do formulário de entrevistas realizados ao gestor, assim, demsontra bastante coerência ao cargo que lhe coserme.

Tabela 19: Qual seu nível educacional?

Níveis Educacionais	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3	Gestor 4	Total
Linciatura Plena	1	1	1	1	4
Especialistas	1	1	1	1	4
Mestres	0	0	0	0	0
Doutores	0	0	0	0	0
Pós-Doctor	0	0	0	0	0
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevista aplicada aos Gestores (2017)

Considerarndoe avaliando a tabela nº 16 ao “nível educacional dos gestores” das escolas pesquisadas 100% dos diretores têm o nível de especialização “Latus – Sensus”. Assim, constata sua capacitação na responsabilidade que lhe foram recomendados. Neste sentido, percebe que o contexto educacional está direcionado de forma coerente ao progresso e qualidade do processo ensino – aprendizagem dos envolvidos. Dessa forma, constata que os diretores apresentam formações compatíveis com suas atuações nas instituições.

Análise do critério 04: “A formação acadêmica”.

Em relação ao critério nº 04 sobre “A formação acadêmica”, observa-se que mais de 75% do total de 100% que corresponde aos 4 gestores das 4 (quatro) escolas pesquisadas, tem a formação em “Licenciado Pleno na área de Pedagogia” e apenas 25% que representa 1 gestor é formado na área de “Língua Inglesa.”

Tabela 20: Qual sua formação acadêmica?

Formação Acadêmica	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3	Gestor 4	Total
Língua Portuguesa	0	0	0	0	0
Língua Inglesa	0	1	0	0	1
Geografia	0	0	0	0	0
História	0	0	0	0	0
Ciências	0	0	0	0	0
Matemática	0	0	0	0	0
Pedagogia	3	0	0	0	3
Outros	0	0	0	0	0
Total	75%0	25%	0%	0%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017)

Considerando a tabela nº 17 “A formação acadêmica dos gestores” das escolas pesquisadas, assim 1 (um) dos 04 gestores das escolas tem sua formação em Língua Estrangeira “Inglês”, já os 03 três diretores são formados em Licenciatura Plena em Pedagogia, corresponde com ao cargo que atual segundo a LDB – (Lei de Diretrizes e Bases) assegura legalmente os pedagogos a fazer uso das funções como: administradores, ou seja, gestores, coordenadores, orientadores e supervisores de escolas.

A análise qualitativa dos dados desse critério permite-nos afirmar que: as perguntas estão no padrão de qualidade, pois 75% dos diretores, respondentes está convictos das funções assumidas, assim afirmaram e somente 25% dos entrevistados o padrão das questões, não relativa com suas formações.

No entanto, os referidos dados foram extraídos fielmente do formulário de entrevistas realizados com gestores, assim, constata-se que a formação acadêmica dos gestores está de acordo à área de atuação, possibilitando assim, maior facilidade no direcionamento das instituições pesquisada no contexto educacional.

Portanto, o resultado corrobora com as palavras de Murillo (2005, p. 5). Analisando o critério e considerando os objetivos da pesquisa: “Compreender se os professores têm consciência da teoria que sustenta sua prática docente sobre as estratégias interdisciplinares de compreensão leitora”. Neste direcionamento, entende que, os professores compreendem muito bem que as teorias são

interdependentes. Assim, concluímos que: a hipótese da pesquisa foi refutada, pois 75% do corpo gestor afirmam que as perguntas contidas são formuladas de forma clara e consiza.

Análise do critério 05: “Experiência Profissional.”

Em relação ao critério nº 05 sobre “Os anos de experiência profissional”, constata-se que 100% do total de 4 gestores, tem entre 10 á 15 anos de experiência profissional, sendo um quadro comparativo favorável ao contexto administrativo das instituições.

Tabela 21: Quantos anos você tem de experiência profissional?

Anos de Experiências	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3	Gestor 4	Total
05 – 10	0	0	0	0	0
10 – 15	1	1	1	1	4
15 – 20	0	0	0	0	0
20 – 25	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevista aplicada aos Gestores (2017)

Considerando a tabela nº 18 do critério: “Anos de experiência profissional” nas escolas investigadas ou na área de educação, percebe-se que 100% dos 04 gestores das escolas uma vasta experiência neste direcionamento. Dessa forma, poder considerar que as instituições envolvidas na pesquisas estão benéficas no sentido gestão. A análise qualitativa dos números percentuais desse critério permite-nos afirmar que dos 100% dos 4 gestores, respondentes está convictos das suas funções.

Análise do critério 06: “A satisfação á valorização profissional”.

Em relação ao critério nº 06 sobre “satisfação relacionada á valorização profissional.”, constata que 75% consideram a valorização profissional “bom” enquanto 25% dos mesmos 4 gestores consideram “ruim” do total de 4 gestores, sendo um quadro profissional na área da gestão, ou seja, contexto administrativo das instituições pesquisadas, devido a satisfação nacional relacionado a educação no país.

Tabela 22: A Satisfação relacionada á valorização profissional?

Valorização Profissional	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3	Gestor 4	Total
Ruim	1	0	0	0	1
Bom	0	1	1	1	3
Excelente	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017).

Analisando a tabela nº 19 do critério “satisfação relacionada à valorização profissional”, acima da média nacional, visto que, a educação no Brasil passa por situações degradantes nas características da satisfação profissional dos gestores das escolas pesquisadas.

Corsino, (2003). Mencionarmos antes que o sujeito se veja um ser desmotivado, ele precisa está focado no que lhe são responsabilizados, assim refletir a maneira convencional fundamentada no resultado do trabalho, sendo nas diversas.

Segundo Ferreira & Teberosky (2008). “Os indivíduos passam por três momentos até chegarem à propiamente da satisfação, seja profissional ou qualquer aquisição dita relevante.” (p.40). Como:

- 1) Pensar em algumas características de sucesso, significado e satisfação, mas sem premeditar o relacionamento restrito.
- 2) Descobrir que existe uma relação entre a formação profissional eficaz e a atuação significativa e competente inicialmente, essa relação será bem sucedida ou não.
- 3) Descobrir que a vida profissional é constituída por fatores diferentes da vida pessoal, reconhecendo a correspondência de uma profissão.

Análise do critério 07: “Os fatores que motivam os alunos no aprendizado da leitura”.

Em relação ao critério nº 07 sobre “Os principais fatores que motivam os alunos no aprendizado da leitura”, constata que 25% do gestor, ou seja, 1 (um) respondeu que o fator motivacional aos alunos no aprendizado da leitura é estímulo da família, gestor 2 (dois) com 25% indicam o relacionamento professor-aluno, gestor 3 (três) responderam outros fatores não identificados e o gestor 4 (quatro) afirma que é o relacionamento professor-aluno. Desse modo, a referida avaliação deu-se após aquisição dos dados através da aplicação da entrevista aos gestores.

Tabela 23: Os principais fatores que motivam os alunos no aprendizado da leitura?

Fatores que Motivam os alunos	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3	Gestor 4	Total
Metodologia Professor	0	0	0	0	0
Relacionamento professor Alunos	0	1	0	1	2
Estímulo da Família	1	0	0	0	1
Fator Socio-Economico	0	0	0	0	0
Outros	0		1	0	1
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017).

Analisando a tabela nº 20 acima percebe-se que (dois) fatores destacam-se relacionados sobre, os principais fatores que motivam os alunos no aprendizado da leitura, o relacionamento professor- aluno e o estímulo da família, assim, constata-se que “o professor e a família” são de crucial importância na motivação dos alunos no processo ensino aprendizagem da leitura e escrita.

A família é o primeiro meio social em que o indivíduo está inserido e uma unidade essencial na vida de cada um, conhecer a maneira como cada pessoa influencia de forma positiva ou negativa, pode auxiliar no desenvolvimento acadêmico da criança. Assim o ambiente familiar é de fundamental importância para preparar a criança para a aprendizagem formal.

Sendo assim, a família é responsável juntamente com outras instituições por assegurar o bem estar e proteção dos seus membros. É através dela que cada um conhece os valores, crenças e significados da sociedade. Ela exerce um impacto significativo e muito influente no comportamento das crianças, é nesse ambiente que aprendem as mais diversas formas de existir, de percepção de mundo e a construir suas relações sociais.

Segundo Perrenoud (2001 apud Oliveira 2010), a família é um grupo onde o aluno vive e no qual está pelo menos um adulto responsável pela sua educação e pela sua escolaridade, este adulto pode exercer grande influência no processo de aprendizagem.

A família é quem exerce as primeiras mediações da criança entre indivíduo e cultura, ela proporciona a dinâmica das relações afetivas, sociais e cognitivas. Sendo assim, quando se diz que a escola é o caminho para a socialização do ser humano rumo ao conhecimento, muitos pensam que isso significa que na escola deve ensinar os discentes a falarem bonito, nos estilos em que se escreve.

Desse modo, se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. Assim, a escrita preserva uma língua como um objeto inanimado, fossilizado.

Dessa maneira, ao entrar para a escola, é esperado que a criança tenha vencido as etapas de compreensão e expressão da palavra falada, para que na época de sua alfabetização ela possa estar apta a desenvolver os estágios superiores da linguagem, que são, respectivamente, a compreensão da palavra impressa – a leitura – e a expressão da palavra impressa á escrita (Ferrero, p. 45).

Portanto, o social e educacional pode garantir que a criança adquira a escrita logo sendo algo tão extraordinário para os cidadãos quanto á leitura, ambas são interdependentes na formação adequada do cidadão e profissional de qualidade, assim, como os adultos.

Dessa forma, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa acima, concluímos embasado nas respostas dos gestores que a hipótese da pesquisa é refutada, pois 50% do corpo deles afirmam que os principais fatores que motivam os alunos no aprendizado da leitura.

Análise do critério 08: “Os distúrbios de aprendizagem apresentados pelos alunos”.

Em relação ao critério nº 08 sobre “Os distúrbios de aprendizagem mais freqüente apresentados pelos alunos” relacionado as respostas dos gestores 75% do gestor, ou seja, 3 gestores respndeu adelexia, enquanto 1 gestor respondeu a discalculia com 25%. Desse modo, a referida avaliação sobre o tais distúrbios ocorreu após a aplicação da entrevista aos gestores em momentos padronizados e agendados com os mesmo.

Tabela 24: Os distúrbios de aprendizagem mais freqüente apresentados pelos alunos?

Distúrbios Aprendizagem	Gestor1	Gestor2	Gestor3	Gestor4	Total
Dislexia	1	1	1	0	3
Discalculia	0	1	0	0	1
Disgrafias	1	0	0	0	0
Dislalia	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017)

Analisando a tabela critério nº 21 sobre “Os distúrbios de aprendizagem mais freqüente apresentados pelos alunos”, relacionado ás respostas dos gestores 75% do gestor, ou seja, 3 gestores respndeu adelexia, os distúrbio da leitura, enquanto 1 gestor respondeu a discalculia caracteriza-se o distúrbio relacionado aos cálculos matemáticos com 25% por cento.

Desso modo, a referida indagação sobre o tais distúrbios que mais ocorreu, ou seja, que são apresentados pelos alunos no processo de aprendizagem.

Na opinião de 75% dos 4 gestores, na maioria das vezes os apresentadores-aplicadores esclarecem a importância desse tipo de distúrbios. Isto é importante, pois a avaliação deve se tornar parte da cultura da escola, sendo vista como um instrumento de identificação de equívocos e falhas metodológicas em todo o contexto da escola para que medidas de correção e ajuste sejam tomadas.

A aprendizagem está presente no dia-a-dia das pessoas, em todas suas interações e trocas de informações, porém, é no ambiente escolar que a aprendizagem ocorre de maneira formal. A entrada na escola é para a criança uma grande ampliação nos seus conhecimentos e relações que se juntam com sua história de experiências anteriores.

A dificuldade de aprendizagem passa a ser percebida no momento do ingresso da criança na escola, por ser um período de desenvolvimento, em que o indivíduo deve adquirir competências nas relações interpessoais, sair-se bem na escola, aprender a ler e a escrever.

A dificuldade de aprendizagem é uma queixa pertinente nas escolas, em que alunos, por fatores desconhecidos pelas instituições de ensino, não conseguem aprender, ou ainda, não se alfabetizar dentro do tempo estabelecido e esperado pelo sistema de ensino.

Segundo Silva et al. (2008). Existe atualmente uma necessidade de explicar o que o aluno tem, ou do que ele é privado para que cheguem ao fracasso escolar, essas explicações estão atrelados aos distúrbios de aprendizagem, os problemas comportamentais e/ou transtornos emocionais.

Assim, diante da elevada taxa de fracasso escolar, que se mantém, de fato, praticamente inalterada há décadas, embora dados estatísticos pós-2011, como os do Serviço de Avaliação da Educação Básica, atrelado ao Ministério da Educação – MEC/SAEB indiquem mudanças nesse quadro, ainda cabe discutir se esse insucesso, verificável na cotidianidade das escolas, não seria produzido nelas ou por elas mesmas.

Silva et al., (2008, p.414)

É preciso analisar ainda o motivo que transformam muitos alunos sadios em doentes, acabam sendo rotulados como comprometimento neurológico na aprendizagem são encaminhados a atendimentos inviabilizando a atenção adequada à aqueles que realmente necessitam de um atendimento especial.

Portanto, as instituições de ensino abrangem muito mais que um espaço físico deve ser vistas como um processo, a visão de escola precisa mudar, pois não pode continuar sendo uma linha de produção montando crianças informadas. Ela deve ser um centro de vivência e convivência a fim de construir cidadãos (Paula Jr. 2008).

Dessa forma, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa, pois 75% do corpo deles afirmam que os alunos são conhecedores da importância da aprendizagem da leitura e são apresentadas.

Análise do critério 09: “Formação continuada frequentemente”.

Em relação ao critério nº 09 sobre “Vocês fazem cursos de formação continuada frequentemente” em conexão às respostas dos gestores 75% do gestor, ou seja, 3 gestores responderam “uma vez por ano”, enquanto 1 gestor respondeu “às vezes” com 25%.

Tabela 25: Você faz cursos de formação continuada frequentemente?

Formação Continuada	Gestor1	Gestor2	Gestor3	Gestor 4	Total
Nunca	0	0	0	0	0
As vezes	0	1	0	0	1
1 vez por ano	1	0	1	1	3
2 vezes por ano	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017)

Na opinião de (75%) dos gestores, é elucidado o significado das perguntas que norteiam a entrevista. Isto é importante para que qualquer dúvida sobre as perguntas sejam dissipadas para que possam avaliar os gestores de forma mais consciente e coerente. Outra vez, nenhum gestor afirmou um procedimento negativo em relação à explicação do significado das perguntas aos alunos.

Nesse sentido, mediante a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, foi instituído o programa denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino, o qual busca "a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades (...)" (MEC, 2015)

Assim, a proposta governamental abarca duas etapas que foram desenvolvidas em conjunto ao processo de Formação Continuada de Professores do Ensino fundamental e Médio. Essa formação, por sua vez, objetiva a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino público, conforme a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. (MEC, 2015)

Murilo (2005). Dessa forma, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa. Concluiu com base na opinião dos gestores, que a hipótese da pesquisa é refutada, pois 75%

do corpo gestores deles afirmam que os alunos são esclarecidos em relação ao curso de aformação continuada, sabendo assim, da sua importância para atuação profissional.

Análise do critério 10: “Os Materiais didáticos adequados nas aulas interdisciplinares”.

Em relação a esse critério. “Materiais didáticos nas aulas interdisciplinares” estabeleceu-se que mais de 50% do total de 4 gestores afirma que “as vezes” e 50% disseram “nunca” dispõe de material interdisciplinares pois, se assim ocorresse, não ficaria comprovada, nesse quesito, a hipótese desse trabalho de pesquisa.

Tabela 26: Os Docentes dispõem de Materiais Didáticos nas Aulas Interdisciplinares?

Materiais Didáticos	Gesto1	Gestor2	Gestor3	Gestor4	Total
Nunca	1	0	1	0	2
As vezes	0	1	0	1	2
Sim	0	0	0	0	0
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017)

Analisando a tabela acima nº 26 do critério “os docentes dispõem de materiais didáticos nas aulas interdisciplinares”. Constatou que os docentes tem disponibilidade de material interdisciplinares nas aulas, de forma mediana, visto que 50% responderam “as vezes e 50% nunca” fazem uso constantes. Assim, percebe a disparidade de critério.

Torna-se cada vez mais difícil despertar nos alunos, os quais vivem numa sociedade amplamente tecnológica e em constante transformação, o interesse por aulas cuja metodologia baseia-se apenas em exposição oral e têm como único recurso o quadro e o giz. Contudo, em geral, os professores não estão preparados para trabalhar nesta nova realidade.

Partindo desta vertente, cujo objetivo principal é alcançar aprendizagem, averiguamos como a interdisciplinaridade, segundo a concepção dos professores, pode contribuir para a construção do conhecimento do aluno e sua formação profissional; detectar o uso da interdisciplinaridade como parte integrante da metodologia do professor das disciplinas no ensino fundamental; e investigar em que situações de ensino o professor recorre ao uso da interdisciplinaridade para produzir aprendizagem significativa para o aluno.

Essa temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias,

resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

Dessa forma, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa “Identificar as características interdisciplinares e estratégias de ensino de leitura propostas pelo professor” concluímos, com base na opinião dos gestores, que a hipótese da pesquisa é refutada, pois 50% deles afirmam que os docentes mantêm um adequado comportamento pedagógico e que isso independe da disposição de materiais didáticos.

Análise do critério 11: “Material esportivo adequado nas aulas de Educação física”.

Em relação a esse critério. “A escola dispõe de material esportivo adequado nas aulas de Educação física” estabeleceu-se que mais de 75% do total de 4 gestores afirma que “as vezes” dispõe de materiais esportivos e 25% disseram “nunca” dispõe de materiais esportivos pois, se assim acontecesse, ficaria comprovada, nesse quesito acima, a hipótese desse trabalho de pesquisa.

Tabela 27: A Escola tem material esportivo adequado nas aulas de “Educação Física”?

Materiais Esportivos	Gestor1	Gestor2	Gestor3	Gestor4	Total
Nunca	0	1	0	0	0
As vezes	1	0	1	1	2
Sim	0	0	0	0	0
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017)

Analisando a tabela acima nº 27 do critério “os docentes dispõem de materiais esportivos nas aulas”. Constatou que os docentes tem disponibilidade de materiais esportivos adequados para as aulas, de forma constata que 75% responderam “as vezes e 25% nunca” fazem uso de materiais esportivo adequados.

Dessa forma, a busca por estratégias metodológicas que visassem à integração curricular motivou docentes as práticas pedagógicas que propendessem à interdisciplinaridade como meio de realizar o processo de integração curricular com o intuito de melhorar o rendimento dos educando da escola LÓCUS da pesquisa.

Para isso o estudo foi desenvolvido em duas etapas. A princípio foi proposta para o primeiro semestre do ano letivo de 2015, 2016 a aplicação de ações interdisciplinares que desenvolvam aspectos sociais e culturais, propostos, às vezes, mediante tema gerador.

Rosas (1997). Identifica que, em muitas escolas, o uso de metodologias participativas tem trazido luz ao aprendizado, tanto de crianças e jovens e que outras experiências, fora da educação básica, têm se utilizado destas metodologias para capacitar vendedores, juizes, empresários, advogados, dentre outros profissionais.

Na instituição educativa formal e sistematizada, uma discussão freqüente é a metodologia que se utiliza para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é a forma como se dá o relacionamento do conhecimento entre professor e aluno.

Neste contexto, a questão que se apresenta é, como de fato o (a) professor (a) em sua sala de aula promove a interdisciplinaridade a partir de seu conteúdo específico, com as temáticas de gênero, etnia e sexualidade, de tal forma que o respeito à diversidade seja contemplado na proposta curricular.

Dessa forma, ao analisarmos esse critério e considerando os objetivos da pesquisa, concluímos com base na opinião dos gestores que a hipótese da pesquisa é refutada, pois 75% dos diretores afirmam que os docentes mantêm um adequado comportamento pedagógico e que isso independe do período de aplicação da entrevista ou das avaliações na escola.

Análise do critério 12: “Os fatores que motivacionais os alunos no aprendizado”.

Em relação ao critério. “Os fatores que motivacionais os alunos no aprendizado” estabeleceu-se que 75% do total 4 gestores afirma que “fatores familiar” e 25% responderam os “fatores educacionais e culturais”, que mais motivam os alunos no processo de aprendizagem se sucedesse esse resultado, ficaria comprovada a hipótese desse trabalho de pesquisa.

Tabela 28: Fatores que motivam os alunos no aprendizado?

Fatores Motivacionais	Gestor1	Gestor2	Gestor3	Gestor 4	Total
Fatores família	1	1	1	0	3
Fatores educacionais	0	0	0	1	1
Fatores Culturais	0	0	0	0	0
Socio-economicos	0	0	0	0	0
Fatores Sociais	0	0	0	0	0
Outros fatores	0	0	0	0	0
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017).

Assim, 75% dos 4 gestores, segundo a tabela nº 28, “Os fatores que motivacionais os alunos no aprendizado” estabeleceu-se que 75% por cento do total 4 gestores afirma que os “ Os fatores familiares” e apenas 25% por cento responderam os “fatores educacionais e culturais”, que mais motivam os alunos no processo de aprendizagem.

A motivação é um conceito que se invoca com frequência para explicar as variações de determinados comportamentos e, sem dúvida, apresenta uma grande importância para a compreensão do comportamento humano.

Dessa forma, os fatores motivacionais ocorrem no contexto de sala de aula, no esportivo, na cultura em todos os aspectos sociais. A motivação é um estado interno resultante de uma necessidade que desperta o comportamento, com o objetivo de suprir essa mesma necessidade.

Weinberg & Gould (1995) definem a motivação como: “A direção e a intensidade do esforço de um indivíduo. Fernandes (1986) define-a como um conjunto dos mecanismos internos e dos estímulos externos que ativam e orientam o nosso comportamento”. Assim, os psicólogos afirmam que a motivação é desejo consciente de se obter algo, sendo, assim, uma determinante da forma como um indivíduo se comporta.

Haja vista que, a motivação está envolvida em várias espécies de comportamento, como a aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento, integrando, um quadro de elementos complexos, inconscientes e, muitas vezes, antagônicos, gerando assim constantes conflitos. Mas, é, com certeza, a motivação que move o homem.

Para Roberts (1992),

A motivação corresponde àqueles fatores da personalidade, variáveis sociais e/ou conhecimentos que atuam quando o indivíduo empreende uma tarefa, na qual é avaliado, entram em competição com os outros ou tenta atingir um determinado nível de excelência.

Segundo Brito (1994), a motivação é o conjunto de fatores dinâmicos que determinam o comportamento de cada indivíduo. Em desporto, também é usual designar motivações pelo conjunto de fatores internos e externos (intrínsecos e extrínsecos) que influenciam o esforço e a persistência dos comportamentos, em direção a um fim ou a um objetivo.

Poder-se-á, então, dizer que a motivação intrínseca é determinada pelo interesse do indivíduo na tarefa, enquanto que a motivação extrínseca é fortemente determinada pelos reforços associados normalmente, aos resultados. Assim, poderíamos dizer que segundo estes autores, a motivação é um conjunto de mecanismos multifatoriais que determinam o comportamento de cada indivíduo.

Portanto, após análises dos resultados, concluiu que o sentido da motivação proporciona aos alunos prazer em está envolvido no processo ensino aprendizagem, sendo que a porcentagem alcançou 75% por cento dos dados coletados, assim, ficaria comprovada a hipótese desse trabalho de pesquisa.

Análise do critério 13: “A leitura é fundamental para as funções cognitivas dos alunos”.

Em relação a esse critério, “A leitura é fundamental para as funções cognitivas dos alunos” estabeleceu-se que mais de 100% do total 4 gestores afirma que “sim” assim, observa que o ser humano sem leitura é ser sem cultura, sem conhecimento, sem direcionamento pessoal, social e profissional, dessa forma após análises dos dados pode se concluir que ficou comprovada, nesse quesito, a hipótese da pesquisa.

Portanto, a referida investigação direciona no contexto sistematizado, seguindo as fases correspondentes do estudo científico.

Tabela 29: A leitura é fundamental para as funções cognitivas dos Alunos?

A leitura é fundamental	Gestor1	Gestor2	Gestor3	Gestor4	Total
Nunca	0	0	0	0	0
Às vezes	0	0	0	0	0
Sim	1	1	1	1	4
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017)

Neste sentido, 100% dos gestores, segundo a tabela acima: afirmaram que “sim” a leitura é fundamental para as funções cognitivas dos alunos e outros contextos da vida, assim, os gestores entendem advertência aos alunos quando estão dispersos durante as aulas expositivas e explicativas; prezam pela pontualidade e assiduidade e relacionamento mais cordial com os alunos. Neste sentido, observa que o ser humano sem leitura é um ser sem cultura, sem conhecimento, sem direcionamento pessoal, social e profissional.

Freire e Macedo (1990), que, no marco de referência da pesquisa, tratam sobre o comportamento pedagógico de discentes dizendo que “todo discente crítico é um educando promissor e que os docentes devem dialogar com os alunos, pois isto é uma forma de aprendizagem e assim assumirem posturas cognoscitivas, ou seja, seres que conhecem” (p. 56).

Nesse contexto considerando o objetivo da pesquisa, “Propor a partir da prática de ensino e aprendizagem de leitura uma proposta motivacional através do esporte nas escolas da rede municipal de Baião”, entende-se que o corpo docente não corrobora com a citação desse objetivo. Dessa forma após análises dos dados, pode concluir que não ficou comprovada, nesse quesito, a hipótese da pesquisa.

Análise do critério 14: “Como você considera a instituição que atua.”

Em relação a esse critério. “Como você considera a instituição que atua” entendeu-se mais de 75% do total de 4 gestores afirma “boa” e 25% disseram “ótima”, neste sentido, observa que os gestores das instituições pesquisadas, consideram o ambiente de trabalho “bom”, assim, a hipótese da pesquisa não se comprovada.

Tabela 30: Como você considera a Instituição que trabalha?

Avaliação da Instituição	Gestor 1	Gestor 2	Gestor 3	Gestor 4	Total
Ruim	0	0	0	0	0
Bom	1	1	1	0	3
Ótimo	0	0	0	1	1
Excelente	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017)

Neste contexto, os gestores, segundo a tabela 27, afirmaram que a instituição que atua é “boa”, assim, os gestores entendem que o seu meio de trabalho é saudável. Visto que, não há divergência direta nas respostas e apenas 25% consideram “ótimas” a instituição de atuação. Desse modo, observa que o ambiente de trabalho dos referidos gestores participantes é considerado como a sua segunda residência, de modo que ambos sentem-se muito satisfeitos.

Análise do critério 15: “Os “projetos esportivos” desenvolvidos na instituição escolar”

Em relação a esse critério. “Os projetos esportivos” desenvolvidos na instituição escolar na tabela nº 16 apresenta-se estabelecido que mais de 75% do total de 4 gestores afirma que como projetos esportivos desenvolvido na escola os “jogos internos” e 25% disseram que seja “semana estudantil” neste contexto, percebe que as escola promovem eventos esportivos, contribuindo assim, diretamente no processo ensino aprendizagem dos alunos.

Tabela 31: Quais os “Projetos Esportivos” Desenvolvidos na Instituição Escolar?

Projetos Esportivos	Gestor1	Gestor 2	Gestor3	Gestor 4	Total
Semana Estudantil	0	0	0	0	0
Jogos Internos	1	1	1	0	3
Outros	0	0	0	1	1
Total	25%	25%	25%	25%	100%

Fonte: Entrevistas aplicadas aos Gestores (2017)

Analisando a tabela acima nº 28do critério “quais os “projetos esportivos” desenvolvidos na instituição escolar”. Constatou que a escola desenvolve frequentemente “os jogos internos” de forma constata que 75% responderam positivamente e 25% a “semana estudantil”. Dessa forma, pode se estabelecer que as escola tem certas preocupações com a implantação de eventos esportivos eficazes, visando a promoção dos alunos e a motivação ao esporte junto a comunidade escolar.

Dessa forma, a escola busca por estratégias metodológicas e desportista que visassem à integração curricular e motivação no processo ensino, assim, motivando os docentes as práticas pedagógicas que propendessem à novas estratégias interdisciplinares como meio de realizar o processo de integração curricular com o intuito de melhorar o rendimento dos educando da escola participantes da pesquisa.

Para finalizar esta breve revisão sobre algumas das teorias da motivação em contextos desportivos, far-se-á seguidamente referência ao Modelo Integrado de Motivação no Desporto, proposto por Weiss & Chaumeton (1992), que tenta introduzir algum consenso na compreensão das orientações motivacionais no desporto. Este modelo alternativo tenta integrar as várias perspectivas teóricas da motivação, uniformizando o uso de diferentes terminologias.

Segundo Weiss & Chaumeton (1992), o comportamento motivado constitui o objetivo do “desenvolvimento psicológico positivo”, que é a “demonstração da persistência ou comportamento de adesão ao desporto”.

Segundo Cruz (1996, p. 327), como:

(...) os indivíduos orientados para a mestria sentem prazer e sentem-se bem sucedidos na concretização de objetivos pessoais, terão maior probabilidade de persistirem e continuar na prática e/ou competição desportiva. Contrariamente, os indivíduos mais orientados para o resultado, que fracassam na competição com os outros e que têm menos percepções de capacidade pessoal, possivelmente estarão mal predispostos para desistirem e abandonar a atividade e práticas desportivas.

Ainda que o MIMD - (Modelo Integrado da Motivação no Desporto) pressupõe, ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento, a influência de fatores de diferenciação individual (maturidade cognitiva, maturidade física, sexo e a interpretação pessoal do sucesso), e de fatores

contextuais (estrutura de recompensas, estilo de aula e liderança do professor, o tipo de desporto e os fatores sócio-culturais).

5.2.14. Transcrição Geral da investigação com: os professores, Alunos e diretores.

Na opinião dos gestores, as medidas adotadas pela direção da escola, a partir do resultado da pesquisa, são válidas, pois informaram que 85% das medidas são totalmente coerentes.

Em contrapartida os dados nos mostram os percentuais obtidos a partir das informações dos docentes. A maioria 75% dos docentes alega que as medidas adotadas pela direção após o resultado das respostas do entrevistado sempre tem o caráter positivo, mais com poucas intenções de prazer, e isso contrasta não só com a opinião dos gestores, mas no sentido moderno do ensino de leitura ou outras atividades desportivas e a avaliação educacional nas instituições pesquisadas, que é a busca constante e incessante pela melhoria do processo ensino aprendizagem.

Assim, ao analisando esse critério e considerando o objetivo da pesquisa “Identificar as características das estratégias interdisciplinares de ensino de leitura através da proposta do professor; com base na opinião do corpo docente, que a hipótese da pesquisa foi confirmada, pois 77% e 22% do corpo docente, respectivamente, afirmam que a estratégias interdisciplinares propostas pelo professor são coerentes e contribuíram significativamente ao ensino nas escolas e apenas algumas dessas medidas citadas não são coerentes com a realidade.

Desta forma, ao divulgar os resultados obtidos a partir das informações, respectivamente, pelos alunos, gestores e docentes, concluiu-se que as respostas dos alunos e gestores refutam a hipótese da pesquisa, mas ao mesmo tempo, as respostas dos docentes confirmam a hipótese da pesquisa que: “As estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e escrita através de uma proposta motivacional vinculada com as modalidades esportivas podem contribuir significativamente aos aprendizados dos alunos dos 4º e 5º anos na rede Municipal de Ensino Baião estado do Pará”.

Dessa forma, as entrevistas com os docentes dos diversos segmentos do conhecimento obtiveram as seguintes opiniões e informações:

Neste sentido, os docentes que compõem o corpo profissional dizem que: “A avaliação é válida, mas não a sua metodologia e critérios totalmente definido. Pode-se exemplificar da seguinte forma: o item relação professor e alunos motiva os alunos a melhorar a “nota” por não entenderem o que significa o termo e, como às vezes os apresentadores-aplicadores da avaliação, não o faz a orientação, a situação se complica relativamente aos docentes que apresentam um comportamento mais flexível em sala de aula durante a exposição os conteúdos que permita esse tipo de procedimento.

No entanto, o aluno confunde essa flexibilidade de comportamento pedagógico com falta de domínio de classe. Haja vista que é notória a ocorrência. Esse critério deveria ser avaliado exclusivamente pelos Gestores e coordenadores que apresentam um conhecimento teórico-científico e pedagógico mais amplo.

a) Opinião do Docente

Considerando o que compõe o corpo de docentes da equipe das ciências humanas e suas tecnologias: “Os alunos se utilizam da avaliação como ferramenta de vingança. Isso ocorre porque o aluno cria prévia antipatia pessoal por determinados docentes e isso eles confundem com a qualidade profissional”. Quer dizer que, embora o docente tenha qualidade, ele sempre será avaliado abaixo da média pelos alunos que os antipatizam. Não sabem distinguir o pessoal do profissional.

Neste sentido, a opinião dos alunos, que fizeram aparte da pesquisa e do corpo de docentes e equipe pedagógicas: “Os coordenadores seguem a política que agrada a direção da escola e, se a direção acredita que a avaliação não tem falhas, parte da coordenação ‘fecha os olhos’ para a situação e, mesmo pessoalmente não concordando com parte do processo avaliativo.

Ainda a opinião docente, que compõe o corpo de profissional da equipe a linguagens, códigos e suas tecnologias: “Você és o teu trabalho, isto é uma lógica do equilíbrio humano e, a partir do momento em que ocorre uma avaliação onde uns serão mais bem avaliados que outros os resultados e comportamentos são diferenciados, ocasionando assim uma instabilidade dos grupos. Desse modo, os coordenadores, que são apresentadores da avaliação, não retratam na pesquisa suas opiniões pessoais. O pior é a direção, com suas decisões retaliadoras em decorrência do resultado da avaliação, e, às vezes, usa dois pesos e duas medidas de acordo com o docente”.

Da opinião de um coordenador “X” obtivemos a seguinte informação: “Alguns alunos não sabem o significado de certas palavras que norteiam a essência da perguntas. A avaliação, da maneira como é realizada, permitem a alguns alunos ações retaliadoras em relação a determinados docentes, principalmente aqueles mais exigentes.

Esse procedimento gera mudanças no comportamento de alunos e docentes próximo ao período da avaliação, mas isso difere de série para série, turma para turma e de docente para docente e, como exemplo, podemos citar que o professor com maior tempo de serviço na escola apresenta maior segurança ou até desinteresse em relação aos resultados negativos de sua avaliação por parte dos alunos enquanto que os professores mais novos na escola e com menos idade têm grande receio das atitudes da direção da escola em decorrência de seus resultados negativos.

Um aluno “Y” passou a seguinte informação: “Os professores observam o comportamento que os mesmos têm em sala de aula. Assim, às vezes, os alunos não sabem interpretar o conteúdo das questões, mas por outro lado, mesmo com falhas, essa avaliação já trouxe resultados positivos como: o atendimento por parte de funcionários e os professores que trabalham mais sério são os que recebem nota mais baixa.

Ao ser perguntado como sabia disso? O aluno respondeu: “devido os comentários que fazemos após a avaliação e seus resultados”.

Assim, percebe-se, que com as entrevistas despadronizadas os docentes, gestores e alunos ficaram mais a vontade para expressar suas opiniões sobre a metodologia da avaliação e como essa influência no comportamento pedagógico do corpo docente do nas instituições pesquisadas.

QUARTA PARTE: CONCLUSÃO DA INVESTIGAÇÃO

CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta tese se deu a partir das divisões da investigação, onde proporcionou determinadas conclusões parciais dos resultados aos quais viemos como o progresso do estudo. Dessa forma, aguarda-se em sua essência algo nada diferente do sentido de obter as conclusões finais da pesquisa através da interação dos dados.

Neste contexto, com embasamento necessário nos objetivos da investigação, proporcionaremos as conseqüentes conclusões: Caracterizar os resultados dos professores, alunos e gestores.

É importante ressaltar que as perguntas relativas aos critérios, nos instrumentos aplicados aos professores, alunos e gestores, estavam relacionadas às hipóteses de pesquisa. Neste capítulo, foram ainda consideradas as informações interpretação dos dados com o marco de referências e com os objetivos da investigação, assim, os dados serão apresentados quantitativamente e rigorosamente como realmente aconteceu á coleta de dados.

Portanto, os resultados obtidos na pesquisa sobre práticas docentes, desenvolvidas na primeira etapa da pesquisa (Capítulo 4) e aprofundadas nos capítulos posteriores.

Em função dos objetivos da investigação. Proporcionaremos as informações relacionadas ao primeiro objetivo:

Objetivo 1 - Identificar as características interdisciplinares e as estratégias de ensino de leitura propostas pelo professor nas escolas pesquisadas.

Considerando o contexto geral das instituições pesquisadas, a experiência docente, o nível educacional e a formação dos participantes da investigação, constata que os professores são formados em pedagogia com índice de 54% entre os investigados.

Para Japiassu (1976, p.74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Relacionado ás variável de pesquisa e suas principais características interdisciplinares e as estratégias de ensino proposta professor:

* Eventos entre equipes das escolas nos jogos internos, que motivou os alunos a desenvolverem temas e se esforçarem mais para aprender os conteúdos.

* Prática pedagógica proposta pelo professores vinculada a demais disciplinas como Educação Física.

* As atividades desenvolvidas e a motivação entre os alunos e professores das disciplinas durante as salas.

* A participação da família nos eventos culturais e esportivos promovido pelas escolas.

* A utilização de estratégias interdisciplinares nas sala de sala, possibilitando o estímulo e o interesse pelas disciplinas do currículo escolar.

Estratégias de ensino proposta pelo professor nas escolas investigadas:

* Trabalhos individuais e grupais, buscando desenvolver as habilidades individuais e interpessoais nos alunos;

* Técnicas experimentadas, que buscam traçar posicionamentos acerca de técnicas existentes;

* Exercícios reflexivos, que desenvolvem a capacidade do aluno de refletir acerca de conceitos, por meio de discussões e pensamentos;

* Trabalhos práticos, que buscam a aplicabilidade dos conceitos em situações reais, e;

* Diálogo com normas disciplinares com os alunos antes, durante e depois das aulas de Educação Física.

* Orientação aos alunos da importância dos “projetos esportivos” desenvolvidos nas instituições escolares.

* O ensino da leitura através de estratégias prazerosa com textos diversificados e informais.

* Implantação de atividades desportivas através de várias modalidades esportivas nas aulas de educação física.

* O ensino de leitura com materiais didáticos inovadores e atrativos com método como: a leitura dos nomes de seus colegas como chamada antes das atividades esportivas.

* Orientar os alunos da importância das normas e modalidades esportivas como: futebol e vôleibol que foram a mais aceita.

* Proporcionar aulas com professores de Educação Física e demais professores de maneira prazerosa e satisfatória.

Portanto, concluiu que a compreensão dos professores sobre as suas características interdisciplinares e as estratégias proposta pelo professor no ensino de leitura, só poderia ser alcançada caso considerássemos suas concepções de linguagem. Entendemos que essas concepções de linguagem englobam as concepções que o professor formula sobre alfabetização e letramento. Assim, é a partir deste paradigma que as demais características são desenvolvidas.

Diretores Investigados:

Segundo os diretores das escolas investigadas com suas credibilidades profissionais, visto que, todos os investigados apresentam o nível educacional de especialista, com experiências acima de 15 anos no mercado de trabalho, satisfeito com sua profissão, visto que, atuam de forma vocacional e profissional.

Neste contexto, afirmam que uma boa estratégia interdisciplinar e metodologias diversificadas e inovadoras são importantíssimas, não somente para a educação, mas também para as demais áreas do conhecimento, assim, envolvendo ações coletivas entre os professores, alunos, coordenadores, explicitando sua importância no processo educativo. No entanto, a busca pelo diálogo com alunos, colegas de profissão, professores de cursos de formação, pais e direção no cotidiano escolar, enfim o coletivo, cita como características interdisciplinares e estratégias de ensino as (os):

* A diversidade de atividades de ensino no contexto educacional.

* Palestras educacionais abordando temas diferentes, inovador, atuais como: as drogas, a violência, a prostituição, o abuso sexual, a pedofilia, a intolerância de gênero, religião, raça.

* A utilização de excelente material didático, e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos nas atividades.

* A estimulação as famílias dos alunos para participarem do processo educacional de seus filhos.

* Reuniões mensal com os pais e funcionários nas escolas.

Objetivo 2 - Analisar se as estratégias de ensino da Leitura/estabelecem relações com as proposta inclusivas e motivacionais vinculadas às atividades esportivas nas escolas pesquisadas.

Professores Investigados:

Podemos salientar que a afetividade e a motivação são dois pontos cruciais no processo, de ensino, assim uma estratégia ou na arte de ensinar, consolidando coma a arte de aprender e o prazer e alegria de ensinar. Assim, após análises dos dados apresenta-se as considerações:

* Constata que as estratégias de ensino da leitura, estabelecem relação direta com as propostas pedagógicas apresentada pelo professor através das atividades esportivas. Visto que, o esporte, a educação, a família e a metodologia apresentada pelo professor facilitam e motivam os alunos nas escolas investigadas.

* Que as propostas pedagógicas do professor despertamo interesse dos alunos pela prática esportiva e aprendizagem da leitura de forma distinta;

* Orientar sobre a importância, funcionalidade, os benefícios, para o conhecimento acadêmico e social;

* Visto que, as frequências regulares nas escolas, dinamizam o desconhecimento dos alunos.

* A comunicação direta com todos os participantes dos eventos esportivos e educacional facilita o aprendizado.

* A vivenciar com a prática pedagógica e a experiência do professor possibilita segurança no processo de ensino.

* A promoção da relação interpessoal com estudantes, direção e funcionários da escola.

Alunos Investigados:

Nas análises dos inquéritos efetuados aos sujeitos participantes do estudo para conhecermos o panorama geral. Constatou que, a faixa etária dos alunos investigado são entre 8 á 10 anos, com variações discentes com idade até os 18 anos, havendo uma disparidade de idade relacionado. Dessa forma, quanto á etnia dos entrevistados constatou que, 43% pardo, 34% negro e 22% branco. Assim,

relacionado á variável acima: “estratégias de ensino e proposta inclusiva e motivacional”. Os alunos afirmam que satisfaz suas expectativas motivo este que:

* As estratégias de ensino da leitura estabelecem diretamente relações com as propostas vinculadas ao esporte, visto que, os alunos demonstram muito interesse nas inovações apresentada pelo professor.

* Os alunos consideram as aulas do professor de Educação Física, como excelente entre os 66% investigados e suas as estratégias de ensino.

* As orientações do professor junto aos alunos estabelecem relação, visto que o mesmo aborda questões do cotidiano da escola, família e sociedade.

* O ensino da leitura e escrita vinculado ás atividades esportivas, são indicadas como importantes por 78% dos alunos.

* A inclusão e a motivação de todos os alunos nas aulas de Educação Física são extraordinárias segundo os alunos;

* A visita das famílias como o papel de motivação ajuda no desempenho das atividades escolares, visto que, a mesma está presente nesse processo;

* A estratégia de participação e a frequência nas aulas são fatores da proposta do professor, sendo que 55% alunos indicam como importante;

* As modalidades esportivas mais praticadas na escola: o futebol, com 55% e volleyball com 34% é uma das formas de motivação e promove o prazer dos alunos;

Diretores Investigados:

As estratégias de ensino não demonstraram estabelecer relação esperada, haja vista, a relação escolar melhorou, mais não, melhorou o desempenho escolar dos alunos, tendo em conta as características muito diferentes das crianças no contexto das turmas, devido ás diferenças de classe social.

Os resultados foram amplamente suficientes para a comunidade educacional. Especificamente:

* O trabalho em coletivo promovido nos projetos esportivos promoveu mais tolerância, respeito e colaboração entre os alunos.

* A habilidade organizacional foi requerida. Os alunos melhoraram na organização do tempo na sala de aula e passaram a participar mais.

* O comprometimento dos alunos em suas tarefas escolares e entrega pontual ao professor.

* O projeto esportivo contribuiu para o provimento de “espaço” cognitivo e emocional nos alunos, além de reforçar as capacidades e habilidades.

Portanto, é difícil estabelecer um clima de verdade absoluta entre alunos e professores, sobretudo, quando se aludem a trabalhos escolares, proposta pedagógica, avaliação, pois o fantasma da avaliação vai pairar sempre no ar e por mais que se tente é difícil atenuar o seu peso proposto.

Objetivo 3 - Determinar se as dificuldades de aprendizagem induzem diretamente ao fracasso dos alunos prejudicando o desempenho no contexto educacional.

Professores Investigados:

* Constatou que as dificuldades de aprendizagem surgem através de distúrbios de aprendizagem induzindo diretamente ao fracasso escolar e social dos alunos nas escolas pesquisadas;

* Os docentes identificaram múltiplos distúrbios como causadores das dificuldades como: a dislexias, a discalculia, a disortográfica e a disgráfia.

* Os 2 (dois) fatores principais que causam as dificuldades de aprendizagem nos alunos são: a falta de escrita correta e a indisciplina dos alunos na sala de aula.

* Outros fatores causadores da dificuldade são: a falta de condições dos alunos, a distância da escola, o deslocamento de sua casa para a escola, visto que, residem longe da escola.

* O professor impetra que a educação escolar deveria se apoiar no interesse da criança, pois esse é o que direciona a ação do sujeito para satisfação de determinada necessidade, que é natural.

* Os discentes apresentam o nível de dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita consideradas maléfica, prejudicando toda a sua vida profissional e social.

Diretores Investigados:

Na instituição educativa formal e sistematizada, uma discussão frequente é a metodologia que se utiliza para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Krepsk (2004), o

processo de aprendizagem é permanente e tem como principal objetivo o conhecimento e a aprendizagem é fundamental para que se desenvolva e amadureça as funções cognitivas.

Segundo Silva Et al. (2008): Explicar o que o aluno tem, ou do que ele é privado para que cheguem ao fracasso escolar, essas explicações estão atrelados aos distúrbios de aprendizagem, os problemas comportamentais e/ou transtornos emocionais.

Assim, diante da elevada taxa de fracasso escolar, que se mantém, de fato, praticamente inalterada há décadas, embora dados estatísticos pós-2011, como os do Serviço de Avaliação da Educação Básica, atrelado ao Ministério da Educação – MEC/SAEB. Essa realidade vem mudando nas escolas públicas e privadas brasileiras.

Objetivo 3 - Determinar se as dificuldades de aprendizagem induzem diretamente ao fracasso dos alunos prejudicando o desempenho no contexto educacional.

Neste contexto, os diretores das escolas investigadas afirmam segundo seus conhecimentos e entendimento sobre a temática que:

* Os distúrbios de aprendizagens induz freqüentemente no fracasso e desempenho escolar dos alunos das escolas investigadas.

* As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos tem ligação direta ao fracasso, desempenho e desinteresse dos alunos pelas aulas no sentido geral.

* As metodologias desatualizada proposta pelo professor tem relação com o fracasso, desempenho e a evasão escolar dos alunos.

* A falta de dialogo direto e aberto como os alunos prejudicam o desempenho e a aprendizagem. Visto que, o processo de ensino e aprendizagem é necessário: afetividade, motivação e interação entre os envolvidos.

Portanto, podemos questionar se a problemática estaria mesmo no aluno ou num conjunto de ações antipedagógicas do âmbito histórico-social e se estamos lidando com dificuldades de aprendizagem ou com dificuldades de escolarização? (Silva et al., 2008, p.414).

Objetivo 4 - Compreender se os professores têm consciência da teoria que sustenta a sua prática pedagógica nas escolas.

Professores Investigados:

Os resultados foram amplamente satisfatórios para a comunidade educacional pesquisada especificamente: Os professores demonstraram ter total consciência da teoria e sua prática como forma determinante nas suas ações, sabe-se que é a teorias que sustenta a prática de qualquer profissional, consistindo na formação específica.

Dessa forma, os sujeitos investigados têm plena consciência da teoria que sustenta sua prática pedagógica, visto que, é através das pesquisas teóricas, que chegamos aos embasamentos legais para atuarmos:

* A capacidade organizacional dos professores nas instituições que trabalham foi promovida e desenvolvida através de muitos estudos teóricos.

* Responsabilidade por tarefas, atividades e metodologias diversas e inovadoras forma inseridas no contexto educacional facilitando seu desempenho profissional.

* As teorias no deram base para fermentação dos projetos nas instituições escolar investigadas, além de reforçar a competências e habilidades profissionais.

* Avaliação dos contextos institucionais e docentes avaliam como boa as instituições que leciona, assim, sente-se seguro trabalhar neste meio educacional.

* O trabalho coletivo promoveu mais tolerância, respeito e cooperação entre os funcionários das escolas.

Alunos investigados:

Relacionado ao objetivo: Compreender se os professores têm consciência da teoria que sustenta a sua prática pedagógica nas escolas, os alunos entrevistados consideram muito atrativos e prazerosos as estratégias utilizadas pelo professor:

* Acreditam que sua atuação caracteriza pelo fato de muitas pesquisas e bases teóricas nos assuntos ministrados em sala de aulas, considerando-as “boas” e facilitadoras no sentido do interesse e aprendizado.

* No argumento, relação docente-discente é considerada excelente, visto que, só professores conscientes e competentes, agem assim, no processo ensino aprendizagem, haja vista que, é necessita essa interação e possibilidades de confiabilidade.

* Suas ações comportamental e observatórias são características de trabalhos conscientes e propostas inovadoras em sala de aula.

* Segundo os alunos, os professores que trabalham mais sério são os que recebem nota mais baixa, nas escolas investigadas.

Objetivo 5 - Propor a partir da prática observada novas estratégias interdisciplinares de ensino da leitura, através da inclusão e motivação sistematizada de atividades esportivas no currículo escolar.

Neste sentido, apresentamos como propostas inovadoras e interdisciplinares de ensino da leitura através de atividades esportivas ao currículo das escolas: A proposta para melhorar o ensino da leitura no município de Baião, base a especialmente na (o):

* Possibilitar ao professor a implementação de novas estratégias interdisciplinares de ensino da leitura, com inovações pedagógicas vinculadas às atividades esportivas.

* Financiamento de recurso para as escolas através dos programas do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

* Funcionabilidade das instituições escolares no município de forma mais autônoma.

* Propor atividades esportivas frequentes nas escolas e direcionadas em conexão as novas tecnológicas.

* Disponibilizar aos alunos laboratório, biblioteca, audiovisual, quadras esportivas e recursos pedagógicos, a fim de efetivar e promover aprendizagem significativa e prazerosa.

* Dá liberdade e autonomia aos professores, em situações de ensino que abrangem as funções sociais.

* Motivar os familiares dos alunos para participarem dos eventos nas escolas.

* Estimular a relação professor – aluno na escola e fora.

* Desenvolver eventos esportivos nas escolas mensalmente como motivar os alunos;

* Proposta a inclusiva e a motivacional de alunos de diversidade culturais como:

* Orientar os alunos, direção e os próprios professores da importância da interdisciplinaridade na educação como diversidade educacional.

* Refletir relacionado ao ensino das estratégias interdisciplinar, não somente na escola pesquisada mais em todas as escolas da rede Municipal de Baião-Pará.

* Instituir práticas pedagógicas vinculada das atividades esportivas, onde os indivíduo possa desenvolver seu conhecimento de forma motivadora e eficaz.

* Viabilizar meios para a diminuição do índice de dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita através de propostas interdisciplinares nas aulas da disciplina Educação Física.

* Motivar o professor para assumir seu papel de transformador, conduzindo seus aprendizes a encarar esse novo mundo globalizado e capitalizado

* Reavaliar os papéis da teoria e da prática no contexto de ensino da leitura.

Que a secretária de Educação do município desenvolva projetos, visando á qualificação dos professores, para atuarem no ensino da leitura e escrita de forma segura, através de novas estratégias interdisciplinares vinculadas as atividades esportivas. Visto que, o esporte e atividade física é vida e possibilita melhores condicionamento físico para todos.

Quanto ao objetivo geral da investigação que determina o alcance geral e final da investigação: Analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como ocorre o processo de ensino para a construção de uma proposta inclusiva e motivacional vinculada ás atividades esportivas eficazes com alunos do 4º e 5º ano da rede municipal.

Dessa forma, constitui a seguintes questõesapós análises dos dadosque:as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e escrita através de uma proposta motivacional vinculada as modalidades esportivas não poderiam contribuir diretamente ao aprendizado dos alunos, assim, contribuindo de maneira inclusiva e motivacional no contexto das atividades esportivas nas escolas investigadas.

Neste sentido, a hipótese preliminar da pesquisa se confirma, visto que, após a aplicação do questionário, a coleta dos dados e análises das informações, constatou que: as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e escrita através de uma proposta motivacional vinculada as modalidades esportivas contribuem diretamente e significativamente ao aprendizado dos alunos,

possibilitando ainda melhores desempenhos escolares, mais prazer pelas aulas e qualidade de vida aos alunos.

Portanto, a mencionada hipótese ficou comprovada, visto que, os resultados apresentados alcançaram na maior indicadores uma porcentagem superior a 50% a partir da análises dos indicadores:

Na comprovação da pesquisa e compreendendo os objetivos de investigação formulou-se a pergunta principal da investigação que no direcionou as interrogações da pesquisa:

As estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e Escrita através de uma proposta motivacional vinculada as modalidades esportivas contribuirá de maneira eficaz para o aprendizado significativo dos alunos nos 4º e 5º anos da rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil?

Neste sentido, diante das indagações acima após análises dos dados e outros procedimentos da investigação, constata que: a utilização de novas estratégias interdisciplinares do ensino da leitura, possibilitando e facilitando o aprendizado dos alunos no contexto das escolas municipais da rede publica de Baião.

No entanto, tal estratégia interdisciplinar do ensino da leitura, vem em segundo plano por parte das praticas dos professores, visto que, os professores em seu planejamento inicial, não desenvolve e nem inovam com apresentação de novas estratégias interdisciplinares que visem ‘atrair’ e ‘motivar’, direcionando ao contexto das modalidades esportivas nas salas de aulas, principalmente nas disciplinas de Educação Física, onde os alunos demonstraram muito interesses e motivados para participarem das outras atividades relacionadas ao a temática.

Desse modo, a implantação de novas estratégias de ensino, teve um enfoque baseado na participação conjunta entre professor, aluno, família e escola de forma geral, reforçando o sentido relacional entre o contexto que envolve o processo da educação formal.

No entanto, para promover uma leitura autônoma, prazerosa e produtiva, os professores deverão levar em consideração a diversidade das crianças, valorizando o conhecimento prévio das mesmas e assim, a construção do conhecimento futuros de qualidade e a criaram de situações para que os alunos construam o seu próprio conhecimento adquirindo sua autonomia pessoal e profissional (Freire, 1996).

Em síntese e fundamentado nas análises dos resultados obtidos através dos gráficos, tabelas e fichas de observações diretas, por meio das técnicas: questionário, formulários de entrevistas, observações que leva-nos a constatar que as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e Escrita ocorrem e estabelecem condições para a elaboração de uma proposta eficaz e de qualidade através das motivações das modalidades esportivas.

Deste modo, através do estudo, teve-se a oportunidade de compreender que é necessário que haja intervenção pedagógica, onde o professor possa trabalhar na esfera da prevenção para a inovação, e evitar as dificuldades de aprendizagem no contexto das instituições escolares, respeitando as necessidades que o aluno apresenta, considerando assim, uma leitura e o aprendizado social, para que não se cristalize a ideia de que o problema do não – aprender está localizado somente no aluno. Sendo que, a problemática é mais complexa do que pensamos.

No entanto, a investigação mostrou que, os professores sentiram falta de um modelo claro de condução do processo educacional, como de práxis. Assim, o Construtivismo não fez muito sentido para eles.

Entretanto, acreditamos que o professor, para atender à nova legislação do ensino fundamental, precise voltar a perder pelo fato de não ter para si uma concepção clara de linguagem e metodologia de ensino de leitura, amparadas teoricamente. Haja vista, que se pensar no (novo). Considerar que ela continua sendo criança ao entrar na escolarização obrigatória com cinco, seis ou sete anos. Apenas, a entrada dessa criança obriga a traçar novos critérios para alfabetizá-la com êxito, ou com menos problemas, uma vez que, como vimos, tem prevalecido um ensino que se conforma à maneira como o professor foi alfabetizado.

Portanto, tais estratégias contribuíram diretamente para dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender e permitir a encontrar significados para a leitura. Neste sentido, “(...) a família é a maior fonte de influência na vida dos alunos, pois é aí que os jovens primeiro aprendem e desenvolvem competências de vida e mecanismos de confronto para lidarem com as exigências competitivas”.

RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS PARA FUTURA INVESTIGAÇÃO

Portanto, anseio após as comprovações alcançadas, delinear o estudo as atuais investigações e agrupar distintas variáveis aos adjuntos trabalhos que esperamos ampliar nesse campo de investigação, podendo-se envolver informações novas tais como:

No entanto, a nossa proposta é que a cada semestre ou ano a Secretária de Educação do Município e as Escolas da rede Municipal de ensino: Desenvolva e implante mais projetos esportivo e de leitura, a fim de atender, acrescentar e subsidiar a educação no sentido geral, além de propor mais ações, visando motivar os professores, alunos, pais e funcionários de modo geral.

Assim, propõe-se um conjunto de ações que terá por finalidade servir como mecanismo auxiliares nos processos de ensino aprendizagem de leitura e escrita nestas instituições pesquisada na rede municipal de ensino de Baião Pará.

- Refletir relacionado ao ensino das estratégias interdisciplinar, não somente na escola pesquisada mais em todas as escolas da rede Municipal de Baião-Pará.
- Criar ambiente agradável de estudo, com interação, com relação, com motivador, com prazer e, que possa promover o conhecimento necessário.
- Instituir práticas pedagógicas vinculada das atividades esportivas, onde o indivíduo possa desenvolver seu conhecimento de forma motivadora e eficaz.
- Viabilizar meios para a diminuição do índice de dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita através de propostas interdisciplinares nas aulas da disciplina Educação Física.
- Assumir seu papel de transformador, conduzindo seus aprendizes a encarar esse novo mundo da mundialização de forma crítica e consciente.
- Desenvolver ações pedagógicas que sejam capazes de provocar reações positivas diante das decorrentes mudanças de paradigmas sociais e humanos.
- Encarar a educação de forma determinada junto à sociedade, que vem emergindo e garantindo a seus aprendizes uma formação intelectual capaz de assegurar possibilidade de inserção nessa nova sociedade,
- Direcionar os discentes nos estudos garantindo o processo norteador de suas decisões em qualquer abrangência e interesse, sejam ela pedagógica, de infraestrutura ou administrativa.
- Reavaliar os papéis da teoria e da prática no contexto de ensino da leitura.

- Oportunizar aos discentes a refletir sobre o complexo processo de ensino e aprendizagem.
- a) estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade.
- Desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social;
- Promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Isto implica, necessariamente, em promover atividades ligadas aos domínios: afetivo

Sendo assim, considerar-se de suma importancia para o referido estudo o acompanhamento dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa e conseqüentemente a fim de que a investigação a respeito do percurso da população que ofereceu os dados preliminares para esta pesquisa não fosse dada como encerrada e sim como um estímulo a novas pesquisas, no contexto de ampliar mais a compreensão da temática no município e no Brasil.

Portanto, é importante que o professor e o futuro professores reflitam sobre sua grande responsabilidade, principalmente em relação aos alunos dos anos iniciais, sobre os quais, a influência do professor é maior e determinante.

Desse modo, é importante que o professor esteja preparado para a situação de comunicativa do ensino, em que promova o envolvimento do aluno com os aspectos a serem adquiridos. Dessa forma, o objeto estudado tornou mais familiar ao aluno e este, enquanto sujeito da linguagem e da pesquisa, tornou cada vez mais seguro no momento de formular seus próprios discursos e consciente do conhecimento que possui.

Portanto, concluímos que o ensino da leitura através das estratégias interdisciplinares, motivará e oportunizará melhores desempenhos futuros aos processos. Nesse sentido, há uma nítida percepção a respeito da necessidade de se prosseguir com o presente estudo no âmbito de outras pesquisas acadêmicas e, também, em nível outros níveis. No entanto, os resultados aqui apresentados, por meio da coleta de dados e análises, ainda oferecem margem para o aprofundamento e ampliações das discussões concernentes ao as futuras investigações.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Dalva, E. G. (2001). *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 17. Ed. 9ª Impressão. São Paulo: Ática.
- _____. E. G. (2002). A fertilidade da Produção Sociológica de Bourdieu para Ciências Sociais e Educação. In: ROSA.
- Dalva, E.G. S. (2003). Vanilton Camilo (orgs.) *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 85-101.
- Abadía, P. M. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/Aprendizaje del Español*.
- ABD, A. D. (2011). A relevância do diagnóstico da dislexia e da intervenção de qualidade. Capítulo em 15/09/2011. Em <http://www.dislexia.org.br>. Acesso em 25/07/2012.
- Abud, M. J. M. (1987). *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização*. São Paulo, Epu:.
- Acioli, S. F. (2017): *A lei 11. 645/2008 e seus reflexos na educação Étnico Racial: Um proposta dialogica através do Teatro de animação*. 1º edição.
- Alçada, I. Calçada, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura – Relatório Síntese*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/relatoriosintese.pdf> - consultado em 13 de fevereiro 2014.
- Alliende, F. & Condemarin, M. (1987). *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida F. J. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo:
- Almeida, G. P. de, (2008). *Práticas de leituras*: Curitiba: Pró-Infantil.
- Almeida, P. N. (1987). *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola.
- _____. (2016). *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php>. 101. Acesso em: 17 de Maio de 2015.
- Cury A. J. (2003) *Pais Brilhantes, Professores Fascinante*. Rio de Janeiro. Sextante.
- PNUD. (2010). *Ranking decrescente do IDH-M dos municípios do Brasil». Atlas do Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)*. Consultado em 21 de setembro de 2013.
- Bakhtin, M. (1999) *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem*. 9. Ed. São Paulo: Hucitec.

- Bamberger, R. (1995). *Como incentivar o hábito da leitura*. Tradutor, Otávio Mendes Cajado. 6ª edição. São Paulo: Ática.
- Bastos, S. A. (1982). *A leitura e a escrita em pleno Brasil Colonial*. São Paulo, Brasiliense.
- Batista, A. A. G. (1999). Os professores são “Não leitores”? In: Marinha, M. (org). *Leitura do professor Campinas, SP: Mercado de Letras*. P. 23-78.
- Bazzo W. A. (2011). *Anota aí! – Pequenas crônicas sobre grandes questões da vida escolar*. 2ª edição. Florianópolis: Ed. Universidade Federal de Santa Catarina – disponível. Acesso em 29/072017.
- Beauvoir, S. (1987). *O Segundo Sexo*. São Paulo: Nova Fronteira.
- Bruschini, C. & Pinto, C. R. (1998). *Tempos e Lugares de Gênero*, RJ, Fundação Getúlio Vargas, Editora 32 Bordenave.
- Becker, F. (2000). *A epistemologia do professor. O cotidiano da escola*. 8 ed. Petrópolis: Vozes.
- Becker, F. (2003). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Betti, M. (1997). *A Janela De Vidro: Esporte, Televisão E Educação Física*. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS 1997. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/Artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Betti_Tese.pdf>. Acesso em: 02/04/ 2010.
- Bordini, M. da G. & Aguiar V. T. (1993). *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto
- Bourdieu, P. (1999). *As contradições da Herança*. In: NOGUEIRA, Alice; CATANI, Afrânio. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Diefel.
- Café, M. H. & B. Prefácio, In G. (2008). *Dinamizando Gênero Dinâmicas de grupo de três anos á adolescência*. S.P. CID Editora.
- Canezin, M. T. G. (2001). *O conceito de Habitus na Teoria da Prática: Fundamentos do Diálogo de Bourdieu como pensamento Durkheimiano*. In: *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Goiânia: Editora da UCG, p. 94-111.
- Bracht, V. (1999). *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Caderno Cede, ano XIX, nº 48, Agosto.
- Brandão, H. N. (2002). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF.
- Brasil. (2005). *LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de. Disponível em Brasil. *Múltipla*, 9 (17), 109-127.
- Brasil, MEC - PCN’S – (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais - língua portuguesa*. Brasília: A Secretaria.

- Brasil, S. de E. F. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF.
- Buescu, H. C. & Morais, e J. Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º, e 3º Ciclos. Lisboa: Direção Geral de Educação - Ministério da Educação.
- Burke, T. J. (2003). O professor revolucionário da Pré-escola à Universidade. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Cadório, L. (2001). O gosto pela leitura. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cagliari, L. C. (2003). Alfabetização e Linguística: 10ª Ed., Scipione.
- Cagliari, L. C. (1995). Alfabetização e Linguística. 6 ed. São Paulo, Scipione.
- _____. (2004). Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo, Scipione.
- Capra, F. (1997). O Ponto de Mutação: a ciências, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Ed. Cutrix.
- Cardoso, G. C. & Pelozo R. C. B. (2007). *A importância da Leitura na formação do indivíduo*. São Paulo: Revista Científica Eletrônica de Pedagogia.
- Cardoso, B. & EDNIR, M. (2001). Ler e Escrever, Muito prazer! 2ed. São Paulo, Ática.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998), Metodologia da Investigação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castellani, F. & Lino; etall: (2009). Metodologia do Ensino de Educação Física. 2 ed.
- Censo, P. (2015) Populacional. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). . Consultado em 27 de dezembro de 2016
- Clarissa, C. F. & Santa M. (2015). Graduada em Letras - Espanholas e Respectives Literaturas. FAMES. Alunas do curso de Especialização em Gestão Educacional. UFSM. Santa Maria.
- Chomsky, N. A. (1965). Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. Language, P. 35.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo, Cortez.
- Coelho, J. P. (1976). Ao contrário de Penélope – Como ensinar literatura, pp.45-71. Amadora: Livraria Bertrand
- Coelho, N. N. (1997). Literatura Infantil: teoria – análise – didática. São Paulo: Ática.
- Cofapa,(2010). Educação diferenciada - Uma opção pela diversidade. Tradução: Ferreira, D. M. & Sousa M. P. Madrid: European Association Single-Sex Education
- Coletivo, de A. (1992). Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez.
- Collares, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. (1992 e 1993). A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Caderno CEDE. Nº 28 Campinas: Papyrus, Pp.31-48. Como lengua extranjera. Madrid: Edelsa. Comunicação ao II SENALE - Seminário Nacional de Linguagem e Ensino.

- Condemarim, M. (1986). *Dislexia manual de leitura corretiva*. Trad. Ana Maria Netto Machado. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Corrêa, F. C. (2007). *Interdisciplinaridade: Origem, Conceito e Valor (UFES)* acesso em 25 de julho de 2017
- Correa, R. M. (2001) *Dificuldade no aprender: Outro modo de olhar*. Campinas: Mercado de letras. COLLS, Cezar; PALÁCIOS, Jesus;
- Corsino, P. (2003). *Relação família-escola na Educação Infantil*: Ed. Cortez, algumas reflexões.
- Cortesão, L. (2006). *Investigação-ação: Um convite a práticas cientificamente transgressivas*. Recife: Fênix, *Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos* – disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie2/?q=researchers/Luiza-cortes%C3%A3o> – consultado em 14/12/2013.
- Ferreira, M. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura
- Cox, M.I.P. & Assis-Peterson, A.A. (1999). *Inglês em tempos de globalização: para além de*
- Crowder, R. G. (1985). *Psicologia de la Letura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Daolio, J. (1996). *Educação física escolar: em busca da pluralidade*. *Rev. paul. Educ.Fís.*, São Paulo, supl.2, p.40-42. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/supl2/supln2p40>>. Acesso em: 05/04/2010.
- Darido, S. C. (2003). *Educação física na escola: Questões e Reflexões*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan.
- Conceição, A. (2008). *Educação física na Escola: Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 2008.
- Del Ré, A. (2009). *Aquisição da Linguagem – Uma Abordagem Psicolinguística*. São Paulo.
- Demo, P. (1987). *Avaliação Qualitativa São Paulo*: Cortez: autores associados, (Coleção polêmica do nosso tempo, V: 25).
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Direção G. E. (2001). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>. Consultado em 15 fevereiro 2014.
- Direção G. E. (2001). Disponível em: <http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>. Consultado em 13 fevereiro 2014.
- IBGE. (2008). *Divisão T. do Brasil e L. Territoriais&Divisão Territorial do Brasil Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Acesso: 11 de outubro de 2017.
- Ecco, I. (2009). *Leitura: do conceito às orientações*. Disponível em: <http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do-conceito-as-orientacoes.html>. Consultado em 19 de fevereiro de 2014 Ed. Cortez. São Paulo.

- Ellis, A. W. (1993). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. 2. Ed. Tradução.
- Erikson, E.H. (1976). *Infância, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fagundes, T. C.P. Carvalho (org). (2001). *Ensaio sobre Gênero e Educação*. Salvador, UFBA.
- Godoy, T. M E N. M. J. (2008). *Dinamizando Gênero- Dinâmicas de grupo de três anos á Adolescência*. S.P. CID Editora.
- Jacoby, J. L. et al. (1999). *Orientação Sexual*. Revista Paixão de Aprender, Porto Alegre: n. 11, p.85-92, mar.
- Lópes, F. E F. A. (1992). *Para Entender a Sexualidade*. SP, Loyola.
- Lopes, G. (1993). *Sexualidade humana*. RJ, Editora Médica e Científica LTDA (MEDSI) 2ª Edição.
- Louro, G.L. (1997). *Gênero Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós Estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Nogueira, A. N; C. A. (2008). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Scott, J.W. (1991). *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. Recife: SOS Corpo.
- Vitiello, N. (1994). *Reprodução e sexualidade: Um manual para educadores*. São Paulo: CEICH.
- Fazenda, I. (1999). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4 ed. Campinas: Papirus.
- Fazenda, I. (1991). *Interdisciplinaridade: Um projeto em parceira*. São Paulo, 1991.
- Fazenda, I. (1993). *Práticas interdisciplinares na escola*. (ORG.) Coordenadora, 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Fazenda, I. (1992). *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (2008). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Art Med.
- Ferreiro, E. (1985). *Reflexões Sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez. Fomento – Cooperativa de Centros de Ensino, CRL. Fomento, Colégios, (sem ano). *Guia para Pais – Projeto Optimist*. Lisboa: Edições
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Atualização de Paulo Campos et al. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 387p. Título Original: *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*.
- Foucambert, J. (1997). *A criança, o professor e a leitura*. (Trad.): Marileine Cohen Carlos Rosa Mendes. Porto Alegre, Artes Médicas:
- Frago, A. V. (1993): *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, J. B. (1989). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione.
- Freire, P. (1986). *Educação como prática para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1996). *Ler palavras, ler o mundo*. São Paulo: Edições Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *A importância do ato de ler*. 29 ed. São Paulo, Cortez.
- Freire, P. (1975). *Educação como prática da liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda.
- Freire, P. (1982). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à prática Educativa*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freitas, E. & Santos, M. L. L. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal – Inquérito Sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gadotti, M. (1987). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez.
- Geremias, D. da C. (2004). *É acadêmico de Ciências Biológicas, desde pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná-RO*.
- Conciencia, P. (2006). Participou do 4º Salão de Iniciação Científica com o artigo.
- Casos, de A. (2007). *Um enfoque na População do Bairro Casa Preto, no município de Ji-Paraná/RO/BR*. Participou do 5º Salão de Iniciação Científica.
- Geyer, J. J. (1970). *Models of perceptual processes in reading*. In H.Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 47-94). Newark: International Reading Association.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gil, A. C. (1997). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Glavinich, N. (2005) *Normativa adotada por la UAA para la Presentación de Trabajos Académicos*. Asunción: UAA.
- Goodman, K. S., (1987). *O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. Porto Alegre.
- Goodson, I.F. (2005). *Currículo: Teoria e História*. 7.ed. Petrópolis: Vozes.Gramática on-line, disponível em: <http://www.gramaticaonline.com.br/texto/1232>. Consultado em 13 de fevereiro 2014
- Guedes, S. P.. (1981). *Educação, pessoa e liberdade: propostas rogerianas para uma práxis psicopedagógica centrada no aluno*. São Paulo: Mdraes.
- Hartier, A. M. Et al. (1996). *Ler e Escrever: entrando no mundo da escrita*. (Trad.): Carla Valduga. Porto Alegre, Artes Médicas.

- Hernández S. et.al (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw.
- Hoffmann, J. M. L. (1995). Avaliação: mito e desafio Porto Alegre; Mediação.
- Hoffmann, J. M. L. (2001). Avaliar para promover: as retas do caminho. Porto Alegre: Mediação.
- Horizonte, C. (2013). Projeto Educativo de Escola. Vila Nova de Gaia
- Houaiss, (2001). Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. Versão 1.0. Hptt//: www.English.sk.com.br: Acesso: 15/07/2012&Http://. www.english.sk.com.br: Acesso: 15/07/2015.
- Ianhez, M. E & NICO, M. Â. (2002). Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro. Ícone.
- IBGE: Dados básicos do município de Santa Vitória-MG. Disponível em: <http://www. Ibge. Gov.br/cidadesat/painel/painel. Php? Codmun=315980. Acesso: 17/07/2013
- IBGE. (2002). «Área territorial oficial». Resolução da Presidência do IBGE de n° 5 (R.PR-5/02). Consultado em 5 de dezembro de 2014.
- IBGE. 5 de março de 2010. Historico de Baião Pará. Acesso: em 25 de junho de 2017
- Anísio, T. (2011). ENEM 2010 Médias por escolas. Capturado em 14/09/2011. Http/portal. Inep.
- Jacob A. V&Loureiro S. R. (1996). Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar. Paideia, FFCRP-USP, Ribeirão Preto, Fevereiro de Agosto.
- Jardim, W, R. S. (2001). Dificuldades se Aprendizagem no Ensino Fundamental Manual da Identificação e inversões, São Paulo: Loyola.
- Jolibert, J., (1991). Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre, RS, Brasil: Editora Arte Médicas Sul.
- Kato, M. A. (1986). No mundo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, (Série fundamentos)
- Kato, M. A. (1990). O aprendizado da leitura. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Kato, M. (1985). No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7ed. São Paulo, Ática.
- Koch, I. V. (1997). A Inter-ação pela linguagem. 3ed. São Paulo, Contexto.
- Lerner, D. (2002). Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. (Trad.): Ernani Rosa – Porto Alegre, Artes Médicas.
- Kerling &Lakatos, E. M. (1993). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo.
- Kleiman, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas Linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras. P. 173-203.
- Kleiman, A. (1995): Os significados do letramento. Campinas: Mercado de letras.
- Kleiman, A. (1997). *Texto e leitor: aspetos cognitivos da linguagem*. 5. Ed. Campinas-SP: Pontes.

- Klein, R. & Ribeiro, S. C. (1991). "O Censo Educacional e o Modelo de Fluxo: O problema da repetência". *Revista Brasileira de Estatística* vol. 52, IBGE, pp. 5-45.
- Koch, I. V. O. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (1998). *Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação*. São Paulo: *Revista brasileira de Educação* 7.
- Kunz, E. (1996). *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Lajolo, M. (2008). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática.
- Lajolo, M. (1999) *Domundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- Lakomy, A. (2003). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. 21 ed. Curitiba: IBPEX.
- Le Boulch, J. (1988). *Educação psicomotora: a Psicogenética na Idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leffa, V. J. (1991). *Metodologia do ensino de línguas*. In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Letras*, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- Linuesa, M. C. & Gutiérrez, A. B. D.(1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolinguístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das palavras, Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, M. da G. (1999). *Jogos na Educação: Criar, Fazer, Jogos*. São Paulo: Cortez.
- Lovisol, H. H. (1996). *Legitimidade nas ciências do esporte*. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.51-72.
- Luckesi, C. C. (2006). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 18ª Ed.- São Paulo: Cortez.
- Lukhesi, C. C. (1995). *Avaliação da aprendizagem* São Paulo: Cortez.
- Lunardi, A. L. (2003). *A avaliação de memória de trabalho em trabalhadores do comércio varejista* Dissertações de Mestrado em engenharia de produção. UFSC, Florianópolis.
- Machado, J. B. (1994). *Ensaio – A motivação para a leitura*. Disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>. Consultado a 10/12/13
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1988). *Ler ou não ler: eis a questão*. Lisboa: Editorial Caminho
- Martins, M. A. (1986). *O que é a Leitura*. São Paulo: Editora Brasiliense.

- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. H. (1994). *O que é leitura*. São Paulo. Ed. Brasiliense.
- Martins, M. H.. (1994). *O que é leitura*. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção: Primeira Passos: 74).
- Matos, M. V. L. de (1987). *Reflexões sobre a Leitura, em Ler e Escrever. Ensaios*. Lisboa: IN-CM.
- Mendes, A. Q. & Martins, M. A. (1986). *Aspetos Cognitivos e Metacognitivos na Aprendizagem da Leitura. Análise Psicológica*.
- Medeiros, L. M. (2012). *As dificuldades de Aprendizagem na Leitura e Escrita na Disciplina Língua Inglesa*. Universidad Autonoma de Asuncion – UAA. Paraguay.
- Miranda, M. I. Ross; apud Miranda. (1979-2000). *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria Piaget Iana*. Araraquara, SP: JM Editora.
- Mizukami, M. da G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. 1ª ed São Paulo: EPU. Montevideo. Arca.
- Morais, J. (1997). *A arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*, Lisboa: Edições Cosmos.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia da pesquisa*. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/falbo/files/Metodologia_Pesquisa-Moresi.PDF>. Acesso em: 15 de maio de 2015.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Morin. (2002). *A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento*. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda.
- Muñoz, P. G.M. (2014). *Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da educação física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia*. Revista Movimento V. 10, No. 1.
- Natel, T. B. T. (2001). *O ensino de espanhol para brasileiros: proximidade lingüística, atitude e motivação*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.
- Neto, A. Gil. (1986) *A produção de textos na escola*. 4 ed. Loyola, São Paulo.
- Nonaka, I. &Takeuchi, H. (1998). *Criação de Conhecimento na Empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Campus.
- Nonaka, I. T. (1997). Hirotaka. *Criação do Conhecimento na Empresa*. 11ª ed. Rio de Janeiro, Campo.
- Nunes, J.H. (2003). *A leitura e os leitores*. 2ª Edição, São Paulo: Pontes
- Oliveira, V. L. M. de. (2005). *A Complexidade da Aquisição de Segunda*. Ed. 1ª. São Paulo.
- Oliveira,& M. A. T. de. (1997). *Existe espaço para o ensino de educação física na escola Básica?* In: *Pensar a Prática*, v. 2, 1997. Disponível em:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/152/2633>. Acessado em 17/08/2014.

- Oliveira, M. W. (1998). Gravidez na adolescência: Dimensões do problema. *Caderno CEDE*. [online], vol. 19, n, 45, p. 48-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 23/12/2017.
- Paín, S. (1985). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PCNs. (2001). *Língua Portuguesa: Ministérios da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental*. 3ª ed. Brasília.
- PCNs: (1998). *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, p. 120.
- PCN: (1998). *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. P.120.
- PCNs (1999). *Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília.
- PCN. *Ensino Médio: (2002). Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação Média e Tecnológica?* Brasília: MEC; SEMTEC.
- Perfetti, C. A. (1992). A Capacidade para a Leitura. In: Robert Sternberg (Ed.), *As Capacidades Intelectuais Humanas* (pp. 72-96). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Petrópolis, Editora Vozes.
- Piaget, J. (1959). *Introducción*. In: *La actualidad de Juan Amós Comenio*. Buenos Aires: A. Z. Editora; Oralc, Ediciones - UNESCO.
- Piaget, J. G. P. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos.
- Piaget, J. (1978). *Para onde vai a Educação?* 6. Ed. Rio de Janeiro: Unesco.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudos da psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- PIB, Municipal. (2010 -2014). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Consultado em 27 de dezembro de 2016.
- Piletti, N. (1988) *Série Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental*. 23ª Edição. Editora Ática.
- Piletti, N. (2004). *Psicologia educacional* 17ª ed. São Paulo: Ática. Quivy R. & Campenhoudt L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- Rangel, J. N. M. (2005). *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Reis, C. & al. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC – disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>. Consultado em 22/11/15
- Revista Eletrónica de Pedagogia. Disponível em <http://www.facitec.br/revista/pedagogia>. Consultado em 6 de abril de 2014.
- Revista, M. J. (2001). Sem essa de exclusão. Ed. Julho/01. Acesso em 23/07/2015.
- Reyzábal, M. V. & Tenório, P., (1992). El Aprendizaje Significativo de la Literatura. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ribeiro, L. E. P. (1999). Para Casa ou Para Sala? São Paulo, Didática Paulista:
- Ribeiro, S. C. & Fletcher, P. R. (1987). "O ensino de 1º grau no Brasil hoje" Em aberto 6. INEP/MEC, p. 1-4.
- Richardson, R. J. et al. (1999). Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas.
- ROJO, R. (1998): "Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação". In: ROJO, Roxane (Org.): Alfabetização e letramento: perspectivas Lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de letras.
- Romão, J. E. (1998). Avaliação Dialógica: Desafios e perspectivas. São Paulo, IPF/Cortez.
- Sacristán, J. G. (2000). O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sampieri, R. (2006). Et. Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sant'anna, I. M. (1999). Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Santos G., I. (1993). Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. Síntesis, Madrid.
- Santos, E. (2000). Hábitos de leitura em crianças e adolescentes – um estudo em escolas secundárias. Coimbra: Quarteto Editor.
- Sacristan, B. (2006). Ler e ensinar a ler. Porto: Edições Asa.
- Santos C. (2009). O Ensino da leitura: decifração. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Santos, M. L. L, Neves, J.S., Lima, M.J. & Carvalho, M., (2007). A Leitura em Portugal. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), disponível em: http://www.oac.pt/pdfs/OAC_A_Leitura_em_Portugal.Pdf.
- Saul, A. M. (2003). Avaliação Emancipatória: Desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 3º Ed. São Paulo: Cortez.

- Saviani, D. (2006). A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas 10ª ed. Capinas SP. Em: <<http://ecoeducadores.blogspot.Com/2007/09/olhares-sobre-dispraxia.html>>. Acesso em: 17/02/2016.
- Sequeira, F. (1989). *Psicolinguística e Leitura*, em *O Ensino / Aprendizagem do Português Teoria e Práticas*, volume organizado por Fátima Sequeira, Braga: Universidade do Minho.
- Silva, C. (2013). *Projeto Curricular de Turma*. Vila Nova de Gaia.
- Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4ª ed., rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.
- Silva, E. T. da, (1981). *Ler é antes de tudo compreender*. São Paulo: Cortez
- Silva, E. T. da, (1998). *Elementos de Pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Silva, E. Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2009). *Guião de Implementação do Programa de Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://www.dgicd.min>. Consultado em 13 de fevereiro 2014.
- Silva, E. T. (1986). *Leitura e Realidade brasileira*. 3 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- _____. (2000). *O ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8 ed. São Paulo, Cortez.
- Silva, M. A. (2006). Para além da interdisciplinaridade: a realidade e seus problemas como ponto de partida e de retorno. *Boletim da FAFIRE*. Recife.
- Souza, I. (2002). Prefácio. *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Skinner, B.F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- Smith & Strick. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. São Paulo: Artes Médicas. <<http://www.webartigos.com/artigos/fatores-que-interferem-na-aprendizagem/4419/#ixzz26wByzF9O>>: Acesso em 19/09/2014.
- Soares, M. (2002). *Letramento: um tema em três gêneros/ Magda soares*. Ed. 5 reimpr. – Belo Horizonte: autêntica.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas* – São Paulo Cortez.
- Solé, I. (1998). *Estratégia de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Soligo, R. (1999). *Letramento-e-alfabetização*. In: “Alguns desafios de la educación el umbral del nuevo milenio”, III Seminário para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos em Havana, junho.
- Sousa, M. de L. (1989). “Ler na Escola”, em *O Ensino / Aprendizagem do Português Teoria e Práticas*, volume organizado por Fátima Sequeira. Braga: Universidade do Minho.

- Stamberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Editoras Artes Médica.
- Tarallo, F. & Alkmin, T. (1987). *Falares crioulos - línguas em contato*. São Paulo, Ática.
- Tavares, M. A. de S. (1987). “Por que o ensino da literatura nas escolas superiores de educação?”, em *Palavras*, nº10, Julho de 1987
- Tfouni, L. V. (1997). *Letramento e alfabetização*. 2. ed. - São Paulo: Cortez, - (Questões da nossa época). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis:
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia
- Turra, C. M. G.; Sant'anna, F. M. & André C. L. (1986). *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre: Sagra. UEL. FALTA26/09/2016
- UFP. (2005). *Encontro nacional de extensão e cultura*. Curitiba: UFPR. Disponível em <<http://www.proec.ufpr.br/enec2005/download/pdf>>. Acesso em 25/07/2015.
- Vasconcelos, C. S. (1998). *Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças- por uma práxis transformadora*. 6ª Ed.- São Paulo: Liberdade.
- Vasconcelos, H. C. (1996). *Des (entre) Tecendo o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): o desafio de uma proposta de ponta – Universidade Federal do Rio de Janeiro: Tese de Doutorado*.
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para Ativação de Competências*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Coimbra.
- Velasquez, M. G. F (2002). *Percursos Desenvolvimentais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com alunos do 1º ano de escolaridade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).
- Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. 2ª Edição Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. L. P. (1998). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Dissertação de Doutorado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Viana, F. L. P. (2003). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- Weedwood, B. (2002). *História concisa da linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo.
- Weiss, M. L. L. (1997). *Psicopedagogia Clínica – Uma Visão Diagnóstica dos problemas de Aprendizagem Escolar*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Woodward, K. (1998). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Zatarain, I. Romero, G. Gramática de la lengua española. México: Larousse.

ANEXOS

ANEXO A: FOTOGRAFIAS DOS DISCENTES RESPONDENDO O QUESTIONÁRIO

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO B: FOTOGRAFIA ALUNOS E PROFESSORA ESCOLA “A” – SINAGOGA.

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO C: FOTOGRAFIA DA DEPENDENCIA DA ESCOLA “A” – SINAGOGA.

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

NEXO D: FOTOGRAFIA DA DEPENDENCIA DA ESCOLA “A” – SINAGOGA.

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO E: FOTOGRAFIADA SALA DE AULA ESCOLA “B” SÃO FRANCISCO.

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO F:FOTOGRAFIA QUADRA ESPORTIVA ESCOLA “B” SÃO FRANCISCO

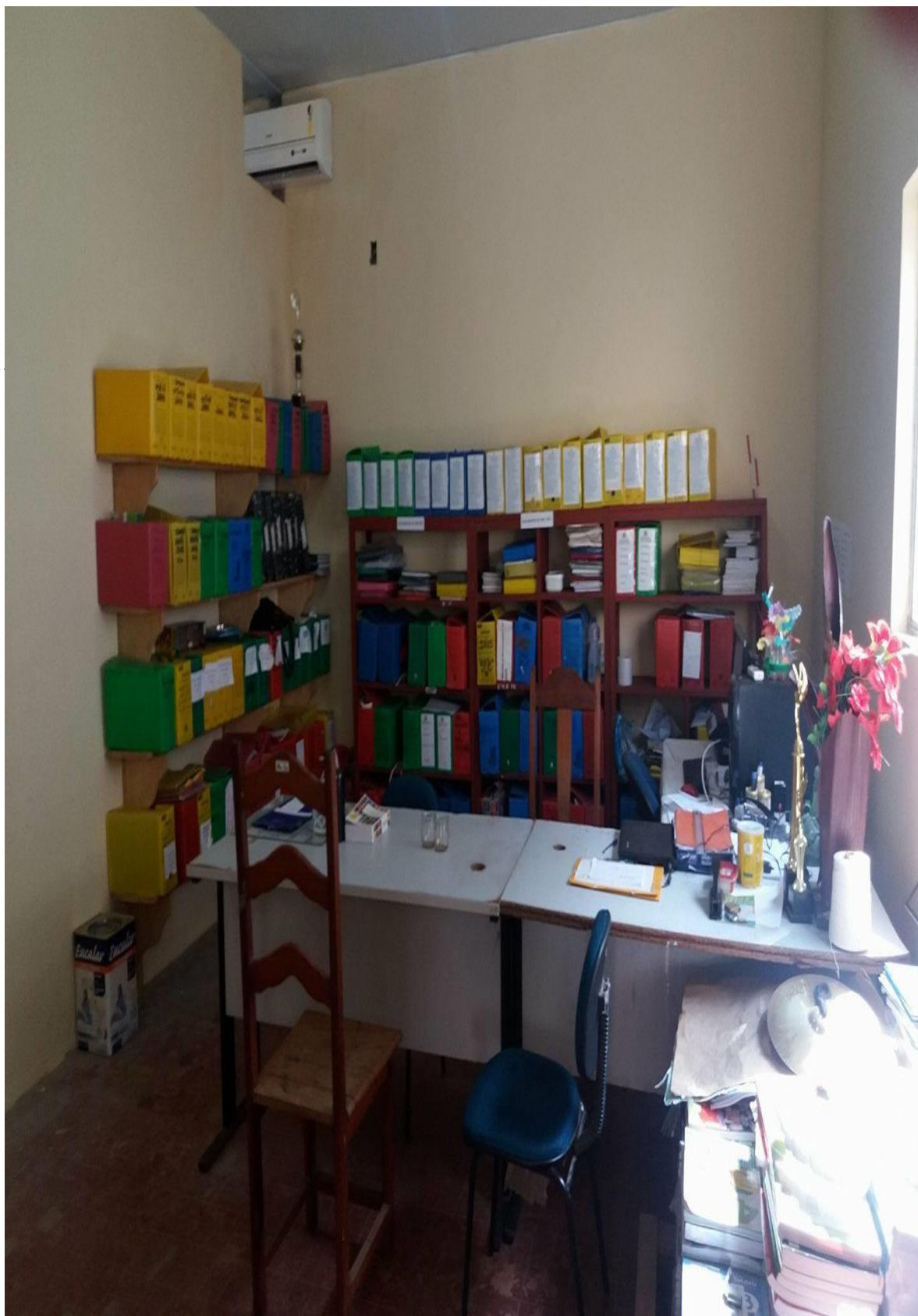
Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO G—FOTOGRAFIA DASALA DE AULA ESCOLA “C” LEVINDO ROCHA

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO H- FOTOGRAFIA DA “POLIS ESPORTIVO” DA “C” LEVINDO ROCHA

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO I-FOTOGRAFIA SECRETARIA ESCOLA “C” PROFº LEVINDO ROCHA

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO J – FOTOGRAFIA DA SALA DE AULA ESCOLA “D” PROFº ABEL CHAVES

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO K – FOTOGRAFIA QUADRA ESPORTIVA “D” PROFº ABEL CHAVES

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

ANEXO L – FOTOGRAFIA DOS PROFESSORES NOS JOGOS INTERNO 2017

Fonte: Laudeci Medeiros Mindelo (2017)

APENDICE

APENDICE A -AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA INSTITUIÇÃO ESCOLAR“SINAGOGA”



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRAD FACULDAD
DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN**

PROJETTO DE PESQUISA: Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: Um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baião-Pará, Brasil.

DOCTORANDO: Laudeci Medeiros Mindelo

ATIVIDADES: Pesquisa de campo

Baião, 15 de fevereiro de 2014

Prezada Diretor (a): Ir. **RUBENS DINO DE FARIAS**

Como acadêmica do curso de Doutorado em Ciências da Educação pela UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCÓN (UAA) Asunción – Paraguay. Vimos através deste, solicitar sua colaboração no sentido de dispor materiais e informações necessárias para que possamos desenvolver a presente pesquisa que resultará na tese de doutorado com objetivo:**analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil..**

Saiba que é de suma importância sua permissão em deixar-nos adentrar neste espaço educativo.

Certa, de sua colaboração, deste já agradece e coloca-me a disposição para qualquer esclarecimento

LAUDECI MEDEIROS MINDELO
PROFESSOR INVESTIGADOR
APEDENCE B -CIRCULAR CONVOCAÇÃO DE REUNIÃO ESCOLA “SINAGOGA”



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRAD FACULTAD
 DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
 DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN**

CIRCULAR Nº. 0001/2014

DOUTORANDO: Laudeci Medeiros Mindelo

ATIVIDADES: Pesquisa de campo

Baião, 20 de fevereiro de 2014

A direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF “Sinagoga” convoca reunião com todos os funcionários especialmente os docentes, coordenadores e discentes da instituição para o dia 20/02/2017 às 14 horas no auditório da Escola com o objetivo de apresentar e esclarecer o trabalho de pesquisa científica que faz parte da tese de doutorado do professor: Laudeci Medeiros Mindelo, cujo tema éa **Estrategia Interdisciplinares de Ensino da Leitura: Um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

É importante a presença de todos como forma de contribuição, pois o trabalho tem a finalidade de **analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.**

A intenção maior é contribuir para que o corpo docente da escola sempre esteja em constante processo de evolução educacional, em busca de qualificação constante e principalmente conhecimnto.

Baião, 20 de fevereiro de 2014

RUBENS DINO FARIAS DOS SANTOS RAMOS
DIRETOR “SINAGOGA”

APÊNDICE C: AUTORIZAÇÃO PARA A PUBLICAÇÃO DE ACERVO DAS INSITUIÇÕES PESQUISADAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRAD FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN

AUTORIZAÇÃO PUBLICAÇÃO

Autorizo (amos) o professor doutorando **Laudeci Medeiros Mindelo** a anexar acervo fotográfico da Escola Sinagoga, em sua tese de Doutorado na area: Ciências de Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – PY, cujo título é: **Estrategia Interdisciplinares de Ensino da Leitura: Um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

Nesse acervo contém fotos no interior da escola, como: da fachada externa, salas de aulas, auditório com os alunos.

Baião – Pará 20 de fevereiro de 2014.

Rubens Dino de Farias dos Santo Ramos
Diretor

DE ACORDO:

Representante dos Coordenadores: _____

Representante dos Professores: _____

Representante dos Alunos: _____

APENDICE D -TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN LA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Presente participante, (a) _____

Estamos trabalhando em um estudo que servirá para uma tese de doutorado sobre O tema: **Estrategia Interdisciplinares de ensino da leitura: Um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

Gostaríamos de pedir sua colaboração para que respondam algumas questões. Suas respostas serão confiabilidades e, os resultados do trabalho não serão divulgados nomes. Solicitamos que respondam a este respondam a este questionário com a maior cordialidade possível, lendo-o de forma acautelada e seguindo as instruções. Agradecimentos sua valiosa participação.

Atenciosamente,

Aceito em participar deste estudo

ASSINATURA LOCAL E DATA

APENDICE E - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA INSTITUIÇÃO ESCOLA “SÃO FRANCISCO”



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRAD FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN

PROJETTO DE PESQUISA:

DOCTORADO: Laudeci Medeiros Mindelo

ATIVIDADES: Pesquisa de campo

Baião, 15 de fevereiro de 2014

Prezada Diretora: **Ir. IDANILZA DO SOCORRO MEDEIROS**

Como acadêmica do curso de Mestrado em Ciências da Educação, da UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCÓN (UAA) Asunción – Paraguay. Vimos através deste, solicitar sua colaboração no sentido de dispor materiais e informações necessárias para que possa desenvolver a presente pesquisa que resultará na dissertação de mestrado com objetivo: **analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.**

Saiba que é de suma importância sua permissão em deixar-nos adentrar neste espaço educativo.

Carta, se sua colaboração, deste já agradece e coloca-me a disposição para qualquer esclarecimento.

**LAUDECI MEDEIROS MINDELO
PROFESSOR INVESTIGADOR**

ANEXO F-CIRCULAR DE CONVOCAÇÃO DE REUNIÃO ESCOLA “SÃO FRANCISCO”



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRAD FACULTAD
DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN

CIRCULAR Nº. 0001/2014

DOUTORANDO: Laudeci Medeiros Mindelo

ATIVIDADES: Pesquisa de campo

Baião, 15 de fevereiro de 2014

A direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF “**São Francisco**” convoca reunião com todos os funcionários especialmente os docentes, coordenadores e discentes da instituição para o dia 21/02/2014 às 08:00 horas no auditório da Escola com o objetivo de apresentar e esclarecer o trabalho de pesquisa científica que faz parte da tese de doutorado do professor: Laudeci Medeiros Mindelo, cujo tema é **Estrategia Interdisciplinares de ensino da leitura: Um estudo inclusivo emotivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

É importante a presença de todos como forma de contribuição, pois o trabalho tem a finalidade de, **analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.**

A intenção maior é contribuir para que o corpo docente da escola sempre esteja em constante processo de evolução educacional, em busca de qualificação constante e principalmente conhecimento.

Baião, 15 de fevereiro de 2014

IDANILZA DO SOCORRO MEDEIROS
DIRETORA

APÊNDICE G -AUTORIZAÇÃO PUBLICAÇÃO ACERVO ESCOLA “SÃO FRANCISCO”



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRAD FACULTAD
DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN**

AUTORIZAÇÃO DA PUBLICAÇÃO

Autorizo (amos) o professor doutorando **Laudeci Medeiros Mindelo** a anexar acervo fotográfico da Escola São Francisco, em sua tese de Doutorado em: Ciências de Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – PY, cujo título é: **Estrategia Interdisciplinares de ensino da leitura: Um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao - Pará, Brasil.**

Nesse acervo contém fotos no interior da escola, como: da fachada externa, salas de aulas, auditório com os alunos.

Baião – Pará 15 de fevereiro de 2014.

**IDANILZA DO SOCORRO MEDEIROS
DIRETORA**

DE ACORDO:

Representante dos Coordenadores: _____

Representante dos Professores: _____

Representante dos Alunos: _____

APENDICE H - TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSETIMENTO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN LA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Presente participante, (a)_____

Estamos trabalhando em um estudo que servirá para uma tese de doutorado sobre O tema: **Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportiva com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

Gostaríamos de pedir sua colaboração para que respondam algumas questões. Suas respostas serão confiabilidades e, os resultados do trabalho não serão divulgados nomes. Solicitamos que respondam a este respondam a este questionário com a maior cordialidade possível, lendo-o de forma acautelada e seguindo as instruções. Agradecimentos sua valiosa participação.

Atenciosamente,

Aceito em participar deste estudo

ASSINATURA LOCAL E DATA

APENDICE I -AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA ESCOLA PROFº. ABEL CHAVES



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADUADO DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN DOCTORADO EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: Estratégias interdisciplinares de ensino da leitura: Um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao-Pará, Brasil.

DOCTORADO: Laudeci Medeiros Mindelo

ATIVIDADES: Pesquisa de campo

Baião, 15 de fevereiro de 2014

Prezada Diretora: Ir. ZULENIL LEÃO DE APULA

Como acadêmica do curso de Mestrado em Ciências da Educação, da UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCÓN (UAA) Asunción – Paraguay. Vimos através deste, solicitar sua colaboração no sentido de dispor materiais e informações necessárias para que possa desenvolver a presente pesquisa que resultará na dissertação de mestrado com objetivo: **Analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.**

Saiba que é de suma importância sua permissão em deixar-nos adentrar neste espaço educativo.

Carta, se sua colaboração, deste já agradece e coloca-me a disposição para qualquer esclarecimento.

**LAUDECI MEDEIROS MINDELO
PROFESSOR INVESTIGADOR**

APENDICE J - CIRCULAR DE CONVOCAÇÃO DE REUNIÃO ESCOLA: PROFº “ABEL CHAVES”



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRAD FACULDAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN

CIRCULAR Nº. 0001/2014

DOUTORANDO: Laudeci Medeiros Mindelo

ATIVIDADES: Pesquisa de campo

Baião, 15 de fevereiro de 2014

A direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental - **EMEF “Profº. Abel Chaves”** convoca reunião com todos os funcionários especialmente os docentes, coordenadores e discentes da instituição para o dia 22/02/2017 às 09:00 horas no auditório da Escola com o objetivo de apresentar e esclarecer o trabalho de pesquisa científica que faz parte da tese de doutorado do professor: Laudeci Medeiros Mindelo, cujo tema é **Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao-Pará, Brasil.**

É importante a presença de todos como forma de contribuição, pois o trabalho tem a finalidade de, **analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.**

A intenção maior é contribuir para que o corpo docente da escola sempre esteja em constante processo de evolução educacional, em busca de qualificação constante e principalmente conhecimento.

Baião, 15 de fevereiro de 2014

**ZULENIL LEÃO DE PAULA
DIRETORA**

APÊNDICE K -AUTORIZAÇÃO PUBLICAÇÃO ACERVO ESCOLA PROF. “ABEL CHAVES”



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRAD FACULTAD
DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN**

AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Autorizo (amos) o professor doutorando **Laudeci Medeiros Mindelo** a anexar acervo fotográfico da Escola Prof^o. Abel Chaves, em sua tese de doutorando em: Ciências de Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – PY, cujo título é: **Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

Nesse acervo contém fotos no interior da escola, como: da fachada externa, salas de aulas, auditório com os alunos.

Baião – Pará 15 de fevereiro de 2014.

Zulenil Leão de Paula
Diretor

DE ACORDO:

Representante dos Coordenadores: _____

Representante dos Professores: _____

Representante dos Alunos: _____

APENDICE L - TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN LA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN****TERMO DE ESCLARECIDO E CONSENTIMENTO**

Presente participante, (a) _____

Estamos trabalhando em um estudo que servirá para uma tese de doutorado sobre O tema: **Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportiva com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

Gostaríamos de pedir sua colaboração para que respondam algumas questões. Suas respostas serão confiabilidades e, os resultados do trabalho não serão divulgados nomes. Solicitamos que respondam a este respondam a este questionário com a maior cordialidade possível, lendo-o de forma acautelada e seguindo as instruções. Agradecimentos sua valiosa participação.

Atenciosamente,

Aceito em participar deste estudo

ASSINATURA LOCAL E DATA

APENDICE M -AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA INSTITUIÇÃO ESCOLA PROFº. “LEVINDO ROCHA”



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADUADO DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN**

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

PROJETO DE PESQUISA: Estrategia Interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportiva com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao-Pará, Brasil.

DOCTORADO: Laudeci Medeiros Mindelo

ATIVIDADES: Pesquisa de campo

Baião, 15 de fevereiro de 2014

Prezada Diretora: Ir. PERLA BOHADANA BRITO

Como acadêmica do curso de Mestrado em Ciências da Educação, da UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCÓN (UAA) Asunción – Paraguay. Vimos através deste, solicitar sua colaboração no sentido de dispor materiais e informações necessárias para que possa desenvolver a presente pesquisa que resultará na dissertação de mestrado com objetivo: **Analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.** Saiba que é de suma importância sua permissão em deixar-nos adentrar neste espaço educativo.

Carta, se sua colaboração, deste já agradece e coloca-me a disposição para qualquer esclarecimento.

**LAUDECI MEDEIROS MINDELO
PROFESSOR INVESTIGADOR**

APENDICE N-CIRCULAR DE CONVOCAÇÃO DE REUNIÃO ESCOLA: PROF. “LEVINDO ROCHA”



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADUADO FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

CIRCULAR N.º. 0001/2014

DOUTORANDO: Laudeci Medeiros Mindelo

ATIVIDADES: Pesquisa de campo

Baião, 17 de fevereiro de 2014

Estrategia Interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil. A direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental EMEF “Prof. Levindo Rocha” convoca reunião com todos os docentes e coordenadores, da instituição para o dia 25/02/2017 às 08:00 horas no auditório da Escola com o objetivo de apresentar e esclarecer o trabalho de pesquisa científica que faz parte da dissertação de mestrado do professor Laudeci Medeiros Mindelo, cujo tema é **Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportiva com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.** É importante a presença de todos como forma de contribuição, pois o trabalho tem a finalidade de, **analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.**

A intenção maior é contribuir para que o corpo docente da escola sempre esteja em constante processo de evolução educacional, em busca de qualificação constante.

Baião, 17 de fevereiro de 2014

**PERLA BOHADANA BRITO
DIRETORA**

APÊNDICE O - AUTORIZAÇÃO PUBLICAÇÃO ACERVO INSITUIÇÕES



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE POSTGRADFACULDAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN DOCTORADO EM CIENCIAS D LA EDUCACIÓN

AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Autorizo (amos) o professor doutorando **Laudeci Medeiros Mindelo** a anexar acervo fotográfico da Escola Prof^o. Levindo Rocha, em sua tese de doutorando em: Ciências de Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – PY, cujo título é: **Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportiva com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

Nesse acervo contém fotos no interior da escola, como: da fachada externa, salas de aulas, auditório com os alunos.

Baião – Pará 15 de fevereiro de 2014.

**PERLA BOHADANA BRITO
DIRETORA**

DE ACORDO:

Representante dos Coordenadores: _____

Representante dos Professores: _____

Representante dos Alunos: _____

APENDICE P - TERMO DE ESCLARECIMENTO E CONSENTIMENTO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN LA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN**

TERMO DE ESCLARECIDO E CONSETIMENTO LIVRE

Presente participante, (a) _____

Estamos elaborando um estudo que servirá para uma tese de doutorado sobre O tema: **Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportivas com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

Gostaríamos de pedir sua colaboração para que respondam algumas questões. Suas respostas serão confiabilidades e, os resultados do trabalho não serão divulgados nomes. Solicitamos que respondam a este respondam a este questionário com a maior cordialidade possível, lendo-o de forma acautelada e seguindo as instruções.

Agradecimentos sua valiosa participação.

Atenciosamente,

Aceito em participar deste estudo

ASSINATURA LOCAL E DATA

APENDICE Q - EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DOS DOCENTES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prezado (a) DISCENTES (a) sou Lauddeci Medeiros Mindelo, estudante do curso de doutorando na **Universidad Autónoma De Asunción Em Paraguay - UAA**, estou desenvolvendo uma tese intitulada: **Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo inclusivo e motivacional através de atividades esportiva com alunos de 4º ao 5º ano em Baiao- Pará, Brasil.**

Neste sentido, o objetivo é: **Analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.** Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados aqui coletados.

Data do processo da entrevista: ___/___/2016 horário: ___: ___ Hs Município de Baião – Pará, Brasil.

ENTREVISTA APLICADA AOS DOCENTES

PERFIL GERAL DOS PROFESSORES PESQUISADOS NAS 04 QUATROS ECOLARES

1-Tempo que você tem de formados?

- a) 1 á 5 anos () b) 5 á 7 anos () c) 7 á 10 anos () d) 10 á 15 anos () e) Outros ()

2-Tempo que você tem de docência em educação física?

- a) 1 á 5 anos () b) 5 á 7 anos () c) 7 á 10 anos () d) 10 á 15 anos () e) Outros ()

3-Turmas que você leciona?

- a) 1 e 2 turmas () c) 3 e 4 turmas () e) 5 e 6 tumas ()

4-A média de alunos da turma?

- a) 10 alunos () b) 15 alunos () c) 20 alunos () d) 25 alunos () e) Outros ()

Atenciosamente,

Doutorando: LAUDECI MEDEIROS MINDELO
(medeiroslaudeci@yahoo.com.br) – (91) 99994-6799)

OBS: _____

Dados do avaliador:

Nome: LAUDECI MEDEIROS MINDELO

Formação: PÓS GRAUDUADO STRICT SENSU

Instrução de ensino: DOUTOR EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

ASSINATURA DO AVALIADOR

APENDICE R - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Prezado (a) Docentes (a) sou LAUDDECI MEDEIROS MINDELO, estudante do curso de doutoramento na **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN EM PARAGUAY - UAA**, visto que, estou fazendo uma pesquisa científica. Assim, necessito de sua colaboração para preencher este formulário. Com o questionário pretendo: **Analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.** Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados aqui coletados.

Data do preenchimento do questionário: ___/___/2017 horário: ___: ___ Hs Município de Baião – Pará, Brasil.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES:

- 1) **Qual a sua correspondência relacionada à sua idade?**
a) 20 - 30 anos () b) 30 - 40 anos () c) 40 - 50 anos () d) Outras ()
- 2) **Quanto ao sexo. Você se considera?**
a) Feminino () b) Masculino () c) Outros ()
- 3) **Qual seu nível educacional?**
a) Licenciatura plena () b) Especialista () c) Mestre () d) Doutor ()
- 4) **Qual sua formação acadêmica?**
a) Língua Portuguesa () b) L. Inglesa () c) Geografia () d) Matemática ()
e) Pedagogia () f) Outros ()
- 5) **Quantos anos você tem de experiência docente?**
a) 05 e 10 anos () b) 10 e 15 anos () c) 15 e 20 anos () d) Outros ()
- 6) **Quantos anos você atua nesta instituição escola?**
a) 01 - 2 anos () b) 05 - 10 anos () c) 10 - 15 anos ()
d) 15 - 20 anos () e) 20 - 25 anos () f) Acima de 25 ()
- 7) **Quais os anos/séries que você leciona na escola?**
a) 1º anos () b) 2º ano () c) 3º ano () d) 4º ano () e) 5º ano ()
- 8) **Você faz curso de formação continuada frequente?**
a) Nunca () b) 1 vez () c) 2 vezes () d) 3 vezes ()
- 9) **Qual o seu nível de satisfação relacionado à valorização profissional?**
a) Ruim () b) Bom () c) Ótimo () d) Excelente ()

10) Quais os principais fatores que causam as dificuldades de aprendizagem no processo de ensino dos alunos?

N	Fatores	Fatores	Fatores
1	Escrita ()	Indisciplina ()	Leitura ()
	Falta de apoio da família ()	Falta de interesse ()	Def atenção () Outros ()

11) Quais os principais fatores que motivam os alunos no processo de ensino da leitura?

o	Fatores	Fatores
1	Estimulo da família ()	Socioeconômico ()
	Relação professor – aluno ()	Metodologia do professor () Outros ()

12) Como você conceitua o relacionamento professor – alunos em sala de aula?

- a) Ruim () b) Bom () c) Ótimo () d) Excelente ()

13) Você faz a uso das estratégias interdisciplinares nas aulas?

- a) Nunca ()
b) As vezes ()
c) Sim ()

14) Qual o grau de importância dos fatores que motivam no aprendizado dos alunos?

- a) Não tem importância ()
b) Pouco importante ()
c) Importante ()
d) Muito importante ()
e) Extremamente importante ()

15) As estratégias utilizadas pelo professor no ensino da leitura estão sendo satisfatórias?

- a) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

16) Os alunos demonstram interesse pelas aulas de educação física?

- a) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

17) Os alunos demonstram hábito pela leitura e atividades esportivas?

- a) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

18) Os conteúdos ensinados são pertinentes ao ensino da leitura e escrita?

- a) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

19) Os materiais didáticos utilizados nas aulas de aula são adequados?

- a) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

20) Na sua concepção. Quais os fatores que mais motivam os alunos no aprendizado da leitura?

a) Familiares() b) Culturais() b) Sociais () c) Educacionais () d)Outros()

21) O aprendizado da leitura e escrita é fundamental para o amadurecimento das funções cognitivo dos alunos?

a) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

22) Como você considera a instituição que atua?

a) Ruim () b) Bom () c) Ótima () d) Excelente ()

23) Qual o perfil dos alunos que estudam na instituição?

a) Zona urbana () b) Zona periférica() b) Zona rural () c) Outros ()

24) Quais os “projetos esportivos” desenvolvidos na instituição escolar?

a) Semana estudantil () b) Jogos internos () c) Outros ()

25) A Secretaria de Educação - SEMED. Promove “Eventos Esportivos” frequentemente no município de Baião ou na escola?

a) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

Atenciosamente,

Doutorando: LAUDECI MEDEIROS MINDELO

medeiroslaudeci@yahoo.com.br – (91 9994-6799)

OBS:

Dados do avaliador:

Nome: LAUDECI MEDEIROS MINDELO

Formação: PÓS GRAUDUADO STRICT SENSU

Instrução de ensino: DOUTORE EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

Certifico o questionário



Prof. Dr. Waldir Abreu

Doutor em Ciências Humanas e Educação / PUC – RIO

Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará

APENDICE: S -QUESTIONARIO APLICADO AOS DISCENTES



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Prezado (a) DISCENTES (a) sou LAUDDECI MEDEIROS MINDELO, estudante do curso de doutoramento na **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN EM PARAGUAY - UAA**, visto que, estou fazendo uma pesquisa científica. Assim, necessito de sua colaboração para preencher este formulário. Com este questionário pretendo: **Analisar as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como correm o processo de construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.** Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados aqui coletados. Desde já agradeço a colaboração.

Data do preenchimento do questionário: ___ / ___ /2016 horário: ___: ___ Hs Município de Baião – Pará, Brasil.

QUESTIONARIO APLICADO AOS DISCENTES: 4º e 5º ANOS:

- 1) **Qual a sua idade?**
a) 08-10 anos () b) 11 - 15 anos () c) 15 – 18 anos () d) Outros ()
- 2) **Quanto ao sexo. Você se considera?**
b) Feminino () b) Masculino () d) Outros ()
- 3) **Qual é sua etnia?**
a) Negro () b) Pardo () c) Branco () d) indígenas ()
- 4) **Você moradia em quel tipo de moradia?**
a) Construção de Taipa () c) Construção de Madeira ()
b) Construção de Alvenaria () d) Outros ()
- 5) **Quantos irmãos você tem?**
a) 1 irmão () b) 2 irmãos () c) 3 irmãos () d) 4 irmãos () e) Nenhum ()
- 6) **Quantas pessoas da sua família são empregadas?**
a) A penas o pai () d) Apenas a mãe () c) Apenas o irmão () e) Nenhum ()
- 7) **Qual o nível de escolaridade de seus pais?**
a) 1º grau completo () c) 1º grau incompleto () d) 2º grau completo ()
b) 3º grau completo () e) 3º grau incompleto ()

- 8) **Como você considera a escola que estuda?**
b) Ruim () b) Bom () c) Ótima () d) Excelente ()
- 9) **Como você considera as aulas de seus professores de Educação Física?**
a) Ruim () b) Bom () c) Ótima () d) Excelente ()
- 10) **Você recebe benefício de algum programa do governo? Sim. Qual?**
a) Nunca () b) As vezes () c) Outros ()
- 11) **É importante o aprendizado da leitura e escrita vinculado ao esporte?**
a) Não () b) As vezes () c) Sim () d) Outros ()
- 12) **Você sabe ler e escrever?**
a) Não () b) As vezes () c) Sim ()
- 13) **Quem mais lhes motiva ao aprendizado da leitura e escrita?**
a) Seus Pais () b) Seus professores () c) Seus colegas () d) Outros ()
- 14) **Você considera os seus colegas de sala de aula?**
a) Ruim () b) Bom () c) Ótima () d) Excelente ()
- 15) **A sua família lhe ajuda nas atividades escolares?**
a) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()
- 16) **Como você considera a disciplina Língua Portuguesa?**
a) Ruim () b) Bom () c) Ótima () d) Excelente ()
- 17) **Qual é a sua maior dificuldades de aprendizagem?**
a) Escrita () c) Leitura () f) Falta de apoio da família ()
b) Indisciplinas () d) Déficit atenção () e) Outros ()
- 18) **Qual modalidade esportiva você mais gosta de praticar?**
a) Volley () b) Futebol () c) Outros ()
- 19) **Qual a disciplina que você mais gosta de estudar?**
a) Matemática () c) Língua Inglesa () e) História ()
b) Língua Portuguesa () d) Geografia () f) ciencias ()
- 20) **Como é seu comportamento na sala de aula?**
a) Ruim () b) Bom () c) Ótimo () d) Excelentes ()
- 21) **Os conteúdos interdisciplinares lecionados são importantes para vocês?**
a) Ruim () b) Bom () c) Ótimo () d) Excelentes ()
- 22) **Qual atividade de lazer a escola promove?**
a) Passeio na cidade () b) Visita a biblioteca municipal () c) Evento esportivo ()

23) Quais os “eventos esportivos” existentes na escola?

- a) Semana Estudantil () b) Jogos Internos () c) Outros ()

24) A Secretaria de Educação promove “Eventos Esportivos” na escola?

- a) Nunca () b) As vezes () c) Outros ()

25) Você Gostas de Ler?

- a) Sim () b) Não ()

26) Que tipo de livros você gostas de ler

- a) Historia tradicionais b) Banda Desenhada c) Aventura d) Manual Escolares e) Enciclopedia

27) Você gosta de receber libros como presente?

- a) Sim () b) Não ()

28) Você costuma oferecer livros para seus colegas de classe?

- a) Sim () b) Não ()

29) Para você, a leitura é?

- a) Distração () b) Aborrecimento () c) Obrigação () d) Prazer ()

30) Em casa, alguém tlê histórias

- a) Sim () b) Não ()

31) A seus pais costumam ler para você?

- a) Sim () b) Não ()

32) Se a mãe costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente?

- a) Jornais () b) Revistas () c) Relatorios () d) Libros Técnicos ()
e) Outros () f) Romances ()

33) Qual a preferências de leitura?

- a) Jornais () b) Revistas () c) Relatorios () d) Libros Técnicos ()
e) Outros () f) Romances e Poesias ()

Atenciosamente

Doutorando: LAUDECI MEDEIROS MINDELO
(medeiroslaudeci@yahoo.com.br – (91) 99994-6799)

OBS: _____

Dados do avaliador:

Nome: LAUDECI MEDEIROS MINDELO

Formação: PÓS GRAUDUADO STRICT SENSU

Instrução de ensino: DOUTOR EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

Assinatura do avaliado

APENDICE T -ENTREVISTA AOS DISCENTES SOBRE A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FISICA



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Prezado (a) DISCENTES (a) sou Lauddeci Medeiros Mindelo, estudante do curso de doutorando na **Universidad Autónoma De Asunción Em Paraguay - UAA**, estou desenvolvendo uma tese intitulada: **Estrategia interdisciplinares de ensino da leitura: um estudo motivacional através do esporte com alunos de 4º ao 5º ano em Baião- Pará, Brasil.**

Neste sentido, o objetivo é: **Analisar se as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como ocorre o processos e se estabelecem condições para a construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.** Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados aqui coletados.

Data do preenchimento do questionário: ___ / ___ /2016 horário: ___: ___ Hs Município de Baião – Pará, Brasil.

ENTREVISTA APLICADA AOS DISCENTES:

1) Faixa etária das alunos de 4º e 5º ano do Ensino fundamental

a) 7 a 8 () b) 8 a 9 () c) 9 a 10 () d) 10 a 15 () e) acima () f) **Outros** ()

2) Horário preferido pelos alunos do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental para as aulas de Ed. Física.

ITENS	MENINAS	MENINOS
Gostam e aceitam o hoarário das aulas de Ed. Física		
Não gostam do horario das aulas de Ed. Física		
Outros opções	---	---

3) Local preferidos pelos alunos do 3º ao 5º ano no ensino fundamental para as aulas de Ed. Física

a) Preferem nas sala de aula () b) Nas areas externas () c) Outras opções ()

4) Forma de Avaliação Preferida Pelos Alunos de 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental Para Ed. Física

a) Gostam de provas escritas () b) Não gostam de provas escrita () d) Outros ()

5) Modalidade Esportivas preferidas pelos alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental das quatros instituições da rede Municipal de Baião

Temas	Meninos	Meninas
Basquetes	()	()
Futebol	()	(x)
Voleibol	(x)	()
Lutas	()	()
Danças	()	()
Jogos e brincadeiras	()	()
Handebol	()	()
Nehuma	()	()

6) Opiniões e sugestões dos alunos do 3º a 5º ano do ensino Fundamental

Gostariam de material Didático em quantidade suficiente ()

Gostariam das aulas interdisciplinares ()

Gostariam de um espaço mais adequado para as aulas praticas ()

Afirmam não gostar da Matéria ()

Queriam professores Separados prática /Teoria ()

Gostariam de aulas Mais dinâmicas ()

Gostariam de mais aulas Práticas ()

Gostariam de mais apoio e incentivo para os campeonatos Inter-colegiais ()

Não falta nada estou satisfeito com o andamento das aulas ()

Atenciosamente,

Doutorando: LAUDECI MEDEIROS MINDELO
(medeiroslaudeci@yahoo.com.br) – (91) 99994-6799)

OBS: _____

Dados do avaliador:

Nome: LAUDECI MEDEIROS MINDELO

Formação: PÓS GRAUDUADO STRICT SENSU

Instrução de ensino: DOUTOR EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

ASSINATURA DO AVALIADOR

APENDICE U -RELATORIO DA OBSERVAÇÃO AOS DISCENTES 4º E 5º ANOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Prezado (a) DISCENTES (a) sou LAUDDECI MEDEIROS MINDELO, estudante do curso de doutoramento na **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN, EM PARAGUAY - UAA**,estou fazendo uma pesquisa científica. Assim, necessito de sua colaboração para poder observar o contexto educacional e esportivo na instituição escolar. Com este ficha de observação pretendo: **Analisar se as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como ocorre o processos e se estabelecem condições para a construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.**Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados aqui coletados.

Data do preenchimento do questionário: ___ / ___ /2017 horário: ___: ___ Hs Município de Baião – Pará, Brasil.

OBSERVANDO AO COMPORTAMENTO DOS DISCENTES:

Sujeito(s) ou Seguimento(s) Observado(s): _____

Local da Observação: _____

Data da Observação: ___/___/___

OCORRÊNCIAS:

- 1) As estratégias interdisciplinares de ensino da leitura nas aulas.

- 2) As metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino da leitura através das atividades esportivas.

- 3) As posturas e competências dos professores.

- 4) Fatores motivacionais no processo ensino aprendizagem da leitura.

- 5) Relação professor – aluno durante as aulas através da interdisciplinaridade.

- 6) Interesses e comportamento dos alunos pelas atividades esportivas aplicada pelos professores.

Atenciosamente,

Doutorando: LAUDECI MEDEIROS MINDELO

(medeiroslaudeci@yahoo.com.br – (91) 99994-6799

OBS: _____

Dados do avaliador:

Nome: LAUDECI MEDEIROS MINDELO

Formação: PÓS GRADUADO STRICT SENSU

Instrução de ensino: DOUTOR EM CIENCIAS DA EDUCAÇÃO

ASSINATURA DO AVALIADOR

APENDICE V -ENTREVISTA APLICADA AOS GESTORES



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Prezado (a) GESTORES (a) sou LAUDDECI MEDEIROS MINDELO, estudante do curso de doutoramento na **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN EM PARAGUAY - UAA**, visto que, estou fazendo uma pesquisa científica. Assim, necessito de sua colaboração para preencher este formulário. Com este questionário pretendo: **Analisar se as estratégias interdisciplinares de ensino da Leitura e compreender como ocorre o processos e se estabelecem condições para a construção de uma proposta de ensino eficaz através do esporte motivando os alunos do 4º ao 5º ano na rede Municipal de Ensino Baião – Pará, Brasil.** Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados aqui coletados.

Data do preenchimento da entrevista: ___ / ___ /2016 horário: ___: ___ Hs Município de Baião – Pará, Brasil.

ENTREVISTA APLICADA AOS GESTORES:

- 1) **Qual a sua idade?**
b) 20 - 30 anos () b) 30 - 40 anos () c) 40 - 50 anos () d) Outros ()
- 2) **Quanto ao sexo. Você se considera?**
c) Feminino () b) Masculino () c) Outros ()
- 3) **Qual seu nível educacional?**
b) Licenciatura plena () b) Especialista () c) Mestre () d) Doutor ()
- 4) **Qual sua formação acadêmica?**
b) Língua Portuguesa () b) L. Inglesa () c) Geografia () d) Matemática ()
e) Pedagogia ()
- 5) **Quantos anos você tem de experiência profissional?**
a) Entre 05 e 10 anos () b) 0 e 15 anos () c) 15 e 20 anos () d) Outros ()
- 6) **Quanto a sua satisfação relacionada á valorização profissional.**
a) Ruim () b) Bom () c) Ótimo () d) Excelente ()
- 7) **Quais os principais fatores que motivam os alunos no aprendizado da leitura?**
a) Metodologia do docente () c) Estímulos da família ()
b) Relação professores -alunos () d) Sócio econômicos () e) Outros ()
- 8) **Qual o distúrbio de aprendizagem mas freqüente apresentados pelos alunos?**
a) Dislexia Leitura () c) Discalculia cálculos ()
b) Disgrafia escrita () d) Disortográfica letras e palavras () e) Outros ()
- 9) **Você fez ou faz cursos de formação continuada freqüentemente?**

a) Nunca () b) 1 vez a cada 2 anos () c) 2 vez ao ano () d) 2 vezes ao ano ()

10) Qual o grau de importância dos fatores que motivam no aprendizado dos alunos?

a) Não tem importância () b) Pouco importante () d) Importante ()
b) Muito importante ()

11) Os docentes dispõem de materiais didáticos para as aulas interdisciplinares?

a) Muito em desacordo () c) Não é acordo nem desacordo ()
b) Em desacordo () d) De acordo () e) Muito em desacordo ()

12) A escola dispõe de material esportivo adequado nas aulas de Educação física?

a) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

13) Quais os fatores motivacionais aos alunos no aprendizado?

b) Familiares () c) Culturais () e) Sociais ()
c) Educacionais () d) Socioeconômicos () f) () Outros ()

14) O aprendizado da leitura é fundamental para as funções cognitivas dos alunos?

b) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

15) Como você considera a instituição que atua?

c) Ruim () b) Bom () c) Ótima () d) Excelente ()

16) Qual o perfil dos docentes, quanto ao nível educacional?

c) Licenciados pleno () b) Especialistas () c) Mestres () d) Doutores ()

17) Quais os “projetos esportivos” desenvolvidos na instituição escola?

b) Semana Estudantil () b) Jogos Internos () c) Outros ()

18) Você considera a utilização da interdisciplinaridade importante nas aulas? Justifique!

b) Nunca () b) As vezes () c) Sim ()

Atenciosamente,

Doutorando: LAUDECI MEDEIROS MINDELO
(medeiroslaudeci@yahoo.com.br – (91) 99994-6799)

OBS: _____

Dados do avaliador:

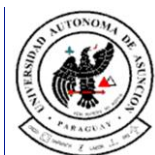
Nome: LAUDECI MEDEIROS MINDELO

Formação: PÓS GRADUADO STRICT SENSU

Instrução de ensino: DOUTOR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Assinatura do avaliador

APENDICE X – AVALIAÇÃO DUTOR E AUTORIZAÇÃO PARA DEFESA DE TESE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA

EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO O POSTGRAD

Estudiante	LAUDECI MEDEIROS MINDELO		
Tutor/a	JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ		
Evalúador			
Licenciatura	Maestría	Suficiencia	Doctorado
			X
TÍTULO:			
ESTRATEGIAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO DA LEITURA: UM ESTUDO INCLUSIVO E MOTIVACIONAL ATRAVÉS DO ESPORTE COM ALUNOS DOS 4º E 5º ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM BAIÃO- PARÁ, BRASIL			
		P.P	P.L
Pertinencia del tema con el área del programa impartido.		2	2

FECHA:

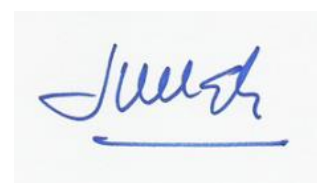
1.	Criterios de Formato: El trabajo cumple con el formato establecido por la UAA	P.P.	P.L.
a.	Letra	1	1
b.	Márgenes	1	1
c.	Interlineado	1	1
d.	Citas	1	1
e.	Tamaño de papel A4	1	1
f.	Redacción y estilo	1	1
g.	Presentación de las páginas preliminares obligatorias	1	1
Total de puntos posibles y logrados		7	7
2.	Resumen	P.P.	P.L.
a.	El planteamiento del problema	2	2
b.	Objetivos: generales y específicos	2	2
c.	Sujetos, lugar y época de la investigación	2	2
d.	Metodología de investigación empleada: diseño, tipo o método y enfoque	2	2
e.	Técnica de recolección de datos	2	2
f.	Hallazgos y conclusiones	2	2
Total de puntos posibles y logrados		12	12
3.	Introducción	P.P.	P.L.
a.	Contextualiza y formula correctamente el problema según el enfoque planteado.	2	2
b.	Formula en forma clara y precisa los objetivos generales y específicos y están relacionados al problema de investigación.	2	2
c.	Indica la metodología empleada.	2	2
d.	Indica el soporte teórico asumido y está relacionado a la investigación.	2	2
e.	Presenta la organización del trabajo.	2	2
Total de puntos posibles y logrados		10	10
4.	Marco Referencial	P.P.	P.L.

a.	Presenta de manera clara y lógica los títulos y estructuración de los contenidos así como la principal ideas y conceptos de los autores discutidos o teorías que sustenten el tema de investigación.	3	2
b.	Las referencias están incorporadas de manera adecuada y correcta.	2	2
c.	Presenta ortografía y sintaxis correcta.	2	2
d.	Presenta afirmaciones fundamentadas en los autores consultados.	2	2
Total de puntos posibles y logrados		9	8
5.	Marco Metodológico	P.P.	P.L.
a.	Inicia el Marco Metodológico con una pequeña introducción describiendo el planteamiento del problema, los objetivos y las variables o categorías de estudio según corresponda.	4	3
b.	Explicita y justifica con claridad el diseño, el enfoque, el tipo o método de estudio.	4	3
c.	Define la operacionalización de las variables o describe las categorías de estudio.	4	3
d.	Identifica y describe la unidad de análisis y los son coherentes a los puntos anteriores.	4	3
e.	Explicita el universo o la población de acuerdo al diseño, al tipo o método de estudio reportado. Explicita la muestra, si es el caso y los criterios de selección de las mismas.	4	4
f.	Presenta la delimitación geográfica y la época de investigación	4	4
g.	Describe las técnicas e instrumentos de recolección de datos justificando su elección, validación y confiabilidad.	4	4
h.	Describe detalladamente la recolección y procesamiento de los datos.	4	4
i.	El análisis de los resultados guarda relación con el enfoque declarado.	4	4
Total de puntos posibles y logrados		36	32
6.	Resultados	P.P.	P.L.
a.	El análisis de los resultados guarda relación con la operacionalización de las variables o las categorías de estudio.	4	3
b.	Articula el análisis con el logro de los objetivos.	4	4
c.	En estudios cuantitativos utiliza tablas, gráficos, etc. y/o en estudios cualitativos presenta cuadros comparativos, listados o sinópticos.	4	4
Total de puntos posibles y logrados		12	11
7.	Conclusiones o discusión final	P.P.	P.L.
a.	Los resultados son relacionados con los objetivos propuestos y con la hipótesis (si corresponde) y con el Marco Referencial.	3	3
b.	Presenta la conclusión final.	3	3
c.	Presenta sugerencias.	3	3
Total de puntos posibles y logrados		9	9
8.	Páginas finales	P.P.	P.L.
a.	Presenta el listado de referencias según las normativas APA-UAA	1	1
b.	Incluye en el Apéndice el instrumento utilizado en la investigación (si es el caso).	1	1
c.	Incluye en Anexos documentos, fotos, etc. Que son de su autoría (si es el caso)	1	1
Total de puntos posibles y logrados		3	3
Resultado de la evaluación		P.P.	P.L.
1.	Pertinencia del tema en el área del programa impartido.	2	2
2.	Criterios de Formato: El Trabajo cumple con el formato establecido por la UAA	7	7
3.	Resumen	12	12
4.	Introducción	10	10
5.	Marco Referencial	9	8
6.	Marco Metodológico	36	32
7.	Resultados	12	11
8.	Conclusiones o discusión final	9	9
9.	Páginas finales	3	3
Total de puntos posibles y logrados		100	94

DESCRIPCIÓN Y ESCALA para LICENCIATURA			
1	No presentan las mínimas condiciones para la defensa (<60%)		
2	Razonablemente bien, pero necesitan incorporar las correcciones antes de la defensa (60-59%)		
3	Están en condiciones de ser defendida (70-79%)		
4	Están en muy buenas condiciones para ser defendida (80-89%)		
5	Están en excelentes condiciones para ser defendida (90-100%)		
DESCRIPCIÓN Y ESCALA para MAestrÍA			
1	No presentan las mínimas condiciones para la defensa (<60%)		
2	Razonablemente bien, pero necesitan incorporar las correcciones antes de la defensa (60-69%)		
3	Están en condiciones de ser defendida (70-79%)		
4	Están en muy buenas condiciones para ser defendida (80-89%)		
5	Están en excelentes condiciones para ser defendida (90-100%)		
DESCRIPCIÓN Y ESCALA para DOCTORADO			
1	No presentan las mínimas condiciones para la defensa (<69%)		
2	Razonablemente bien, pero necesitan incorporar las correcciones antes de la defensa (70-79%)		
3	Están en condiciones de ser defendida (80-89%)		
4	Están en muy buenas condiciones para ser defendida (90-95%)	94	X
5	Están en excelentes condiciones para ser defendida (95-100%)		

Autorizo a D. Laudeci Medeiros a realizar su solicitud de defensa de tesis

SI



José Antonio Torres González

TUTOR UAA

22-04-2018