



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE LUZIÂNIA**

LETÍCIA FERNANDES COSTA

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

LUZIÂNIA-GO

2016

LETÍCIA FERNANDES COSTA

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus de Luziânia, sob a orientação da professora Ma. Maria Eneida da Silva.

LUZIÂNIA-GO

2016

LETÍCIA FERNANDES COSTA

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Monografia defendida e aprovada em 29 de novembro de 2016, pela Banca Examinadora composta pelos professores:

Profa. Ma. Maria Eneida da Silva
Universidade Estadual de Goiás- UEG
Orientadora

Profa. Ma. Ana Cláudia Vieira Braga
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF
Avaliadora

Profa. Dra. Zenaide Dias Teixeira
Universidade Estadual de Goiás- UEG
Avaliadora

LUZIÂNIA-GO

2016

Dedico este trabalho ao meu pai e à minha mãe que sempre me inspiraram a ter força de vontade e a lutar pela realização dos meus sonhos, por todo o empenho, amor e apoio que dedicaram a mim, por terem muitas vezes deixado de lado as suas necessidades para que eu pudesse ter condições melhores, por compreenderem todas as minhas dificuldades e falhas e por terem me ajudado e se esforçado imensamente para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus sem o qual não teria tido forças e sabedoria para conseguir superar todos os obstáculos encontrados.

À minha família por sempre ter me dado todo apoio possível e por terem acreditado em meus sonhos, compreendendo minhas ausências e angústias durante esta etapa da minha vida. Aos meus queridos amigos pelo imenso companheirismo, por todos os momentos em que me animaram e que me fizeram acreditar na concretização de todos os meus objetivos.

A todos os educadores de minha trajetória acadêmica, que foram auxiliares da minha aprendizagem, me proporcionando a oportunidade de obter maior conhecimento e que de forma positiva me incentivaram a acreditar na educação e a seguir este caminho.

À minha querida orientadora Maria Eneida da Silva, por ter me acompanhado durante esta fase e se esforçado imensamente para que este trabalho fosse realizado da melhor forma possível, sempre me incentivando e indicando os melhores caminhos a seguir.

À Professora Zenaide Dias Teixeira e a Professora Ana Cláudia Vieira Braga pela disponibilidade de leitura deste trabalho e pelas valorosas contribuições.

À Universidade Estadual de Goiás pela oportunidade de ingressar no nível superior e a todos os professores da instituição que trouxeram ensinamentos valorosos para o exercício da profissão e continuidade acadêmica.

Ninguém começa lendo a palavra, porque antes da palavra o que a gente tem para ler a disposição da gente é o mundo. E a gente lê o mundo a medida em que o compreende e o interpreta.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo teve como objetivo refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, cujo interesse de pesquisa surgiu a partir da análise de pesquisas recentes sobre as capacidades linguísticas desenvolvidas nos educandos do ensino fundamental I. Buscou-se relacionar ao processo de ensino-aprendizagem da leitura a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, como um fator potencializador a ser utilizado nas práticas pedagógicas durante o ensino e estímulo da leitura. O objetivo geral deste estudo foi investigar como a teoria da aprendizagem significativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da leitura dos educandos no ensino fundamental I e específicos: a) analisar qual conhecimento os educadores possuem a respeito da teoria da aprendizagem significativa b) descrever quais aspectos da teoria da aprendizagem significativa se fazem presentes nas práticas pedagógicas atuais c) destacar como a teoria da aprendizagem significativa é aplicada no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Desta forma, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo para o alcance dos objetivos propostos e foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a observação sistemática e a entrevista semiestruturada, que permitiram perceber que os educadores não se utilizam da teoria de Ausubel para planejar suas aulas, pois possuem um conhecimento superficial a respeito da aprendizagem significativa. Contudo de modo inconsciente alguns elementos da teoria como a motivação e o saber prévio se fazem presentes no discurso e na prática pedagógica e contribuem, mesmo que de modo pouco aprofundado, com o desenvolvimento da leitura.

Palavras chave: Leitura. Ensino-aprendizagem. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the process of teaching and learning of reading, whose research interest arose from the recent research analysis on the language skills developed in students of elementary school I. The aim is to relate the teaching-learning process reading to the theory of "meaningful learning" of Ausubel, as a potentiating factor to be used in teaching practices for teaching and reading stimulus. With the general objective: To investigate how the theory of meaningful learning can contribute to the improvement of reading of students in elementary school I; and specifics: a) analyze what knowledge educators have about the theory of meaningful learning b) describe which aspects of the theory of meaningful learning are present in current pedagogical practices c) highlight how the theory of meaningful learning is applied to the teaching-learning of reading process. Thus, a qualitative, exploratory and field research were realized to reach the proposed goals and were used as data collection instruments: the systematic observation and semi-structured interview, which allowed realizing that educators do not use theory Ausubel to plan their classes because they have a superficial knowledge about the meaningful learning, however unconsciously some elements of theory as motivation and previous knowledge are present in speech and pedagogical practice, and contribute even in a little way depth to the development of reading.

Keywords: Reading. Teaching-learning. Meaningful learning.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LEITURA	15
1.1 O Ensino Fundamental: aspectos relevantes	15
1.2. Um breve histórico do ensino da leitura no Brasil	20
1.3. As práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura	22
CAPÍTULO 2 – A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LEITURA	27
2.1 Conceito de leitura	27
2.2 A aprendizagem significativa: uma discussão da teoria de Ausubel	32
2.2.1 Aprendizagem subordinada	36
2.2.2 Aprendizagem superordenada	36
2.2.3 Aprendizagem combinatória	37
2.3 O saber prévio no processo de ensino-aprendizagem da leitura	37
CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA DA PESQUISA	44
3.1 O percurso metodológico do estudo	44
3.2 A revisão sistemática de literatura	49
3.3 O contexto educacional da escola-campo	51
3.3.1 Histórico e contexto.....	51
3.3.2 Organização administrativa.....	52
3.3.3 Objetivos.....	52
3.3.4 Princípios norteadores	53
3.3.5 Avaliação	53
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICES.....	78
Apêndice A – Roteiro de entrevista com a gestão pedagógica	78
Apêndice B - Roteiro de entrevista com a professora regente.....	79
ANEXOS.....	80
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Diretora da Escola e da professora regente	80
Anexo B – Declaração de Autenticidade	81

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

LDBEN (Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional)

PPP (Projeto Político Pedagógico)

TAS (Teoria da aprendizagem significativa)

INTRODUÇÃO

Desde o início da trajetória acadêmica no curso de Pedagogia e durante todas as experiências de práticas de ensino em sala de aula, têm-se feito constante em minhas reflexões questões relacionadas à prática tão estimulante de prazer e aprendizagem que é a leitura. Percebo que a leitura enquanto uma forma de linguagem possibilita ao indivíduo apropriação da cultura e uma inserção significativa na sociedade. No caso de sociedades letradas, inseridas em um contexto tecnológico informacional, a linguagem por meio da leitura se faz presente a todo o momento e as exigências em torno desta habilidade tornam-se cada vez maiores.

Por meio da análise de pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura no Brasil, percebe-se que os educandos possuem muitas dificuldades acadêmicas e sociais relacionadas ao uso da leitura, principalmente no que diz respeito à compreensão e interpretação das diversidades de textos existentes. A escola e o educador principalmente na fase do ensino fundamental, carregam a importante missão de desenvolver a formação integral das habilidades de leitura e escrita, tornando o indivíduo um escritor e leitor competente, com capacidade para inserir-se significativamente nas mais diversas situações letradas de nossa sociedade.

Percebe-se que de acordo com Justo e Rubio (2013) há alguns anos atrás saber assinar o nome ou escrever um bilhete já garantia alguma inserção na sociedade, contudo nos dias atuais ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com a diversidade de textos e significados do uso da leitura em diferentes contextos. Em torno desta nova realidade social surge um termo chamado letramento, que envolve o uso da leitura e da escrita enquanto prática social. Kleiman (2005)

Amplia-se nesse sentido o entendimento sobre a leitura dentro da prática escolar englobando suas diversas finalidades e possibilidades de uso. Com a mentalidade de leitura como um objeto de conhecimento, de prazer e de significação social e enquanto possibilitadora de desenvolvimento cognitivo, busca-se discorrer acerca do tema: O processo de ensino-aprendizagem da leitura sob a perspectiva da teoria da aprendizagem significativa que se faz de fundamental importância em um cenário de cada vez mais inserções tecnológicas no meio social e conseqüentemente uma gama de variadas informações circulando a todo o tempo.

Solidificam o trabalho docente as reflexões em torno das teorias e metodologias adotadas, sendo necessário o questionamento constante em torno das práticas pedagógicas

empregadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e as bases teóricas que as fundamentam. Com esse intuito o estudo se propôs a colaborar com a temática investigando como a teoria da aprendizagem significativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da leitura dos educandos no ensino fundamental I.

Diante disso, este estudo justifica-se devido as recentes pesquisas que indicam o fracasso dos estudantes brasileiros em diversas disciplinas e no domínio das tecnologias por conta da dificuldade de leitura e interpretação, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem de leitura eficaz. Segundo dados do MEC/Inep (BRASIL, 2014) no Brasil de cada 100 crianças que já deveriam estar alfabetizadas, 22 não sabem ler adequadamente e só interpretam palavras curtas e isoladas, 35 não sabem escrever e 57 sabem menos matemática do que deveriam.

Pesquisas revelam ainda que a dificuldade dos estudantes brasileiros em utilizarem da tecnologia no processo de aprendizagem, está anterior ao seu uso, pois se encontra na dificuldade de selecionar, interpretar e produzir diversos gêneros da escrita. Pode-se perceber que a maioria dos educandos não possuem dificuldades no manuseio simples das novas tecnologias, contudo para encontrar informações e utilizá-las para desenvolver conhecimento, o desafio é bem maior, vigorando o meio do “Ctrl C e Ctrl V” nas pesquisas escolares.

As habilidades linguísticas são utilizadas de modo a selecionar e classificar os educandos em vestibulares e em processos seletivos, quem não possui as habilidades necessárias consequentemente não consegue inserir-se ativamente na sociedade, perdendo várias oportunidades de continuidade acadêmica e ascensão social. Para Parseval (1986, p. 47) “A educação é uma tarefa que se realiza como resposta às exigências sociais, às aparições e expectativas dos alunos decorrentes de seu meio familiar e social; aos conflitos existentes entre os diferentes grupos da sociedade”.

Com isso se revela a importância sobre a reflexão do ensino de linguagens para que a escola possa conseguir desenvolver no educando os conhecimentos necessários à sua participação social. O educador como mediador neste processo deve repensar suas práticas pedagógicas, para que o educando possa aprender de maneira significativa. Segundo Libâneo (1994, p.147)

O processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e do aluno. Estes pelo estudo das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor.

Percebe-se que o educador tem influência direta no processo de ensino-aprendizagem e no caso do desenvolvimento da leitura, muitas vezes este pode considerar ser o detentor único do saber. Com isso desenvolve-se nos alunos uma visão contemplativa e mecânica da aprendizagem, o que conseqüentemente inflige em uma aprendizagem pouco autônoma e eficaz. Segundo Ausubel (2000) para que haja uma aprendizagem eficaz é necessário que se crie um ambiente motivador, onde os conhecimentos prévios dos educandos sejam valorizados. Assim a aprendizagem se torna significativa tornando o ensino de linguagens algo utilizável e incorporado às ideias do educando.

Procurou-se dessa forma atender ao objetivo geral: Investigar como a teoria da aprendizagem significativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da leitura dos educandos no ensino fundamental I e aos seguintes objetivos específicos a) analisar qual conhecimento os educadores possuem a respeito da teoria da aprendizagem significativa. b) descrever quais aspectos da teoria da aprendizagem significativa se fazem presentes nas práticas pedagógicas atuais. c) destacar como a teoria da aprendizagem significativa é aplicada no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

O estudo é de abordagem qualitativa por procurar compreender os processos educativos enquanto fenômenos sociais, levando-se em conta o contexto social do ambiente escolar e as singularidades de cada indivíduo no decorrer de sua aprendizagem (GODOY,1995). Neste sentido foi realizada uma pesquisa de campo utilizando-se dos instrumentos da observação sistemática e da entrevista para coleta de dados.

Para o alcance dos objetivos propostos, o presente estudo conta com o aporte teórico da aprendizagem significativa de Ausubel (2000) da implementação da aprendizagem significativa em sala de aula de Moreira (2006), das estratégias de leitura apontadas por Solé (1998), pelo conceito de letramento descrito por Kleiman (2005) e a perspectiva social da linguagem relatada por Soares (2002; 2004).

Desta maneira, será apresentado inicialmente um panorama geral acerca de aspectos dos anos iniciais do ensino fundamental I, bem como também aspectos históricos e legais relacionados ao ensino de leitura no Brasil durante os anos iniciais do ensino fundamental, levando-se em conta também as práticas pedagógicas, elementos de fundamental importância neste processo. Logo após no capítulo II, definem-se conceitos fundamentais para a compreensão deste trabalho, dentre eles o conceito de leitura e aprendizagem significativa, buscando-se revelar aspectos teóricos e metodológicos de relação entre eles. No capítulo III é

explicitado o caminho metodológico utilizado na estruturação desta pesquisa que permitiu a fundamentação teórica e a coleta de dados em campo no decorrer do processo de elaboração deste trabalho e por fim, no capítulo IV é exposta a análise e a discussão dos resultados obtidos, que tiveram como intuito obter possíveis respostas e soluções as questões de pesquisa elencadas e contribuir para investigações futuras a respeito do tema, demonstrando como as práticas pedagógicas estão contemplando a teoria da aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem da leitura e sobre como esta teoria ainda pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem se for mais bem aprofundada.

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

A leitura não se desenvolveu em uma só direção, a extensão. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda, simplesmente, para se divertir.
Darnton (1989)

Para iniciar este estudo, faz-se necessário realizarmos uma análise do processo de ensino-aprendizagem da leitura desde sua origem até o presente momento, buscando entender em um contexto cultural e histórico como a leitura foi sendo difundida no decorrer das evoluções históricas.

Neste capítulo, serão apresentados aspectos relevantes do ensino fundamental, buscando relatar a constituição da educação formal e seu processo de democratização no Brasil, além disso, busca-se discorrer acerca de enfoques legais que regem a educação brasileira, bem como também sua organização, princípios e objetivos no que tange ao ensino fundamental.

Logo após será relatado sobre a história da leitura no Brasil, demonstrando passagens históricas de mudanças na sociedade que influenciaram nas concepções e práticas de leitura, resgatando deste modo elementos que fazem refletir sobre as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da leitura atualmente.

Torna-se imprescindível deste modo discutir sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura, visando entender o educador como mediador na construção do conhecimento e organizador nas situações de interação da linguagem promovidas no cotidiano escolar, propondo-se uma intervenção pedagógica ativa no desenvolvimento de uma leitura eficaz.

1.1 O Ensino Fundamental: aspectos relevantes

Ao iniciar uma discussão em torno do processo de ensino-aprendizagem de um conteúdo ou habilidade na educação formal, faz-se necessário enxergar sobre as diversas

questões sociais e culturais que permeiam a educação como um todo. Para Forquim (1993) a cultura é o conteúdo primordial da educação, visto que se coloca como a fonte e justificativa final desta. Na busca por transmitir e perpassar comportamentos, conhecimentos e significados sociais, a educação se orienta por interesses coletivos na formação do indivíduo social.

Na infância, o indivíduo está inserido em um primeiro grupo social que é a família e por meio desta, realizam-se as suas primeiras experiências sociais. Este processo que começa desde muito cedo na vida da criança e está intimamente ligado à cultura de seu povo é o que podemos chamar de educação informal. A cultura existente na educação informal da criança, como aponta Biesdorf (2011), constitui-se em uma “herança cultural” que norteará o processo de integração e de relacionamento do indivíduo com o grupo ao qual pertence, sendo deste modo um elemento de fundamental importância social.

Difere-se e ao mesmo tempo integra-se a este processo de educação, a chamada educação formal, que busca por uma formação integral do indivíduo, preocupando-se com a construção dos conhecimentos científicos e visando garantir a participação efetiva do indivíduo na sociedade à qual pertence. Segundo Libâneo (1994) o objetivo da educação sendo ela formal ou informal é o de proporcionar aos indivíduos conhecimentos e experiências culturais, com vista a torná-los capazes de atuar e transformar no seu meio social de acordo com as necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Deste modo, pode-se perceber que a educação, seja ela formal ou informal atende aos interesses de uma determinada comunidade. Já foi mencionado que o processo da educação informal se inicia muito cedo, pois ocorre de forma integrada aos cuidados da família, recebidos pelo indivíduo desde seu nascimento. Contudo, a educação formal passou por um longo processo até constituir-se na organização dos dias atuais. Antes de iniciarmos qualquer discussão acerca do processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário analisar sobre como a organização da educação formal constituiu-se na sociedade brasileira.

A educação formal no Brasil inicia-se em 1549 com a chegada dos padres da Companhia de Jesus (ordem religiosa católica) em nosso território que até então era uma colônia de exploração portuguesa baseada no latifúndio e no trabalho escravo. De acordo com Militão e Miralha (2012) esta educação dada pelos padres jesuítas perdurou durante mais de 200 anos em nossa sociedade deixando marcas profundas na cultura de nosso País.

No período colonial, a educação esteve intimamente ligada à propagação da fé cristã e como aponta Romanelli (1992) foi utilizada como um mero símbolo de status já que se destinavam apenas a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante, fazendo surgir desta forma o caráter de classes que possui reflexos até os dias de hoje.

Ao perceber que a Companhia de Jesus atendia mais a seus próprios objetivos do que aos da coroa portuguesa, o rei influenciado pelo Marques de Pombal decide em 1759 expulsar os padres jesuítas da colônia, deixando por algumas décadas um vazio na educação. Somente com a vinda da família real para o Brasil-colônia algumas décadas mais tarde é que a educação e a cultura tomaram um novo impulso com o surgimento de instituições culturais e científicas.

Com a Independência do País, conquistada em 1822, não se alterou muita coisa no quadro educacional, somente na proclamação da Constituição de 1823, que houve uma mudança significativa garantindo a educação primária a todos os cidadãos. Contudo, como aponta Militão e Miralha (2012) a maioria da população era escrava (não cidadãos) e, além disso, grande parte da população era analfabeta e não foram implementadas políticas públicas para atender a tais pessoas.

Anos mais tarde, após diversas mudanças políticas, sociais e educacionais ocorre um marco na educação brasileira: com a promulgação da constituição de 1934 a educação se torna pública e gratuita no ensino primário, além disso, estipula-se pela primeira vez um percentual orçamentário para a educação. Contudo, como aponta Romanelli (1992) não existia um tratamento especificamente ao ensino primário, que até então era deixado de lado quase sem qualquer atenção do governo.

Após a proclamação da Lei Orgânica do Ensino Primário entre os anos de 1942 e 1946 foi que enfim, o governo central traçou algumas diretrizes para o ensino primário. A organização dada ao sistema educacional nesta época abrangia somente crianças de 7 a 12 anos e subdividia-se entre primário elementar (de 4 anos), primário complementar (de 1 ano) e ensino primário supletivo de 2 anos, para adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) há um reconhecimento de vários direitos sociais, dentre eles vários relacionados à educação, é estabelecida então a garantia do ensino fundamental, ao afirmar que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito,

inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Alguns anos depois, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é criada com o objetivo de tratar sobre a organização escolar de forma mais detalhada, até este momento, o ensino fundamental era constituído de oito anos e era considerado como única etapa obrigatória do ensino.

Contudo, ocorreram algumas mudanças após duas alterações sofridas com as Leis nº 11.114/05 e 11.274/06 (BRASIL, 2005/2006) e o ensino fundamental obrigatório passou a ter nove anos, amparando também aquela criança de seis anos de idade e recentemente outro avanço na educação, ao estabelecer a obrigatoriedade escolar das crianças entre quatro a dezessete anos de idade, devendo desta forma, o estado garantir a inclusão da pré-escola como obrigatória nos sistemas de ensino até o ano vigente.

Deste modo, percebe-se que o ensino fundamental até chegar à maneira na qual conhecemos hoje, trilhou um longo caminho de diversas mudanças, em busca de atender às necessidades sociais, políticas e econômicas de cada contexto histórico. Hoje pode-se perceber uma maior oferta de vagas no sistema de ensino e finalmente um acesso ao ensino fundamental quase totalmente universalizado.

Como afirmam alguns especialistas, existem também muitos desafios que ainda ameaçam a permanência do educando no ensino fundamental, dentre eles podemos citar a qualidade do ensino, a repetência e a evasão escolar. Faz-se necessário então, termos em mente antes de qualquer prática de ensino, os fundamentos, princípios e objetivos desta etapa da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010) traduz o ensino fundamental como direito subjetivo e a educação como direito inalienável do cidadão, entendendo deste modo que se deve assegurar o acesso ao conhecimento e à cultura para todo indivíduo, garantindo também uma formação comum para todos, independentemente de todas as diversidades da população escolar.

Conforme estabelecido no Art. 6º inciso I, II e III das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, as políticas educativas e ações pedagógicas deverão orientar-se seguindo os princípios Éticos, Políticos e Estéticos. Procurando sempre nortear suas ações em torno da promoção do bem de todos, do reconhecimento dos direitos e deveres e do cultivo da sensibilidade, juntamente com o da racionalidade.

Por meio do conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) podemos traçar também alguns objetivos principais para o norteamento das ações pedagógicas no ensino fundamental, que deve garantir uma educação de qualidade, pressupondo um sistema de ensino que prepare o educando para o pleno domínio da cidadania, e que forneça meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de várias capacidades no educando, dentre elas podemos citar o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio o desenvolvimento pleno da leitura, escrita e do cálculo; além disso, a compreensão da cidadania, do ambiente natural e social, do sistema político, das artes e das tecnologias.

Cabe à educação formal de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010) desenvolver habilidades relacionadas à formação pessoal do indivíduo, estimulando atitudes e valores de solidariedade humana de cooperação mútua e de repúdio às injustiças; Proporcionar situações em que o educando possa se posicionar criticamente e utilizar-se do diálogo na resolução de conflitos; Fortalecer os vínculos com a família, o desenvolvimento da noção de identidade pessoal e nacional e o conhecimento da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; Desenvolver o sentimento de confiança em suas capacidades de inter-relação pessoal e de inserção social, para utilizando-se das diferentes linguagens, das diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos construir conhecimentos; questionando sempre a sua realidade e por meio do pensamento lógico, da criatividade, e da capacidade de análise crítica possa agir intervindo e adequando o seu meio de acordo com as suas necessidades individuais e sociais.

Foi ressaltado sobre o objetivo previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010) que cita no Art. 7º inciso I – “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” Destaca-se a importância da educação em permitir que o educando possua meios para progredir em torno dos seus objetivos educacionais, econômicos e sociais e pode-se perceber que o pleno domínio da leitura é condição imprescindível para que se atinja tais objetivos.

Dessa forma, pode-se concluir este tópico de estudo apreendendo sobre um breve contexto histórico da constituição da educação formal e subsequentemente do ensino fundamental, percebendo sobre os fundamentos, princípios, organização e objetivos do mesmo. Pode-se notar que a educação se constituiu no Brasil em um contexto de lutas e

reivindicações sociais e que esteve interligada ao caráter de classes e poder econômico, tais diferenças podem se fazer presentes até os dias atuais com a dicotomia entre o sistema de ensino público e privado.

Discutir sobre elementos do processo de ensino-aprendizagem na educação formal se torna necessário ao passo que permite a construção de uma educação pública de qualidade, com vista a maior igualdade social. Nos próximos tópicos de estudo, abordaremos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura, com base na reflexão da educação atual e a sua importância na inserção do indivíduo na sociedade. É importante que se perceba a prática de leitura como um direito garantido por lei ao educando, que neste sentido, deve ser realizado com o máximo de qualidade pelo educador e por toda a rede escolar.

1.2 Um breve histórico da leitura no Brasil

A prática de leitura, elemento indispensável aos dias atuais, como aponta Darnton (1989) desenvolveu-se entre diversos contextos, épocas e grupos sociais e durante o decorrer de sua utilização assumiu diversos objetivos. Torna-se necessário então considerarmos alguns marcos na história da leitura enquanto uma prática social, para que deste modo torne-se possível realizar uma análise do seu processo de ensino-aprendizagem atualmente.

De acordo com Barbosa (1994), no período da Antiguidade a transmissão do conhecimento era realizada oralmente, embora boa parte da população na Grécia e em Roma conhecessem as técnicas de leitura, ela era utilizada somente no decorrer de recitações públicas.

As dificuldades de publicação e divulgação das obras escritas, que até então eram encontradas em manuscritos chamados “*volumens*” (rolos de papiro que eram raros e conseqüentemente encareciam a obra), faziam com que as leituras fossem realizadas pelo próprio autor ou por um profissional da leitura, para que deste modo, o público leitor e não-leitor pudesse tomar conhecimento do texto.

A história da leitura tem intensa ligação com o suporte de escrita que cada época possuía e com as suas possibilidades de uso, que por muitos anos esteve restrita à Igreja ou às pessoas de alto poder aquisitivo, podemos considerar dois acontecimentos importantes que revolucionaram a história da leitura, que são o uso da leitura silenciosa e a invenção da imprensa em 1444 por Gutenberg.

Denipot (1996) aborda sobre a questão do surgimento da leitura silenciosa a partir do século IX nas Ilhas Britânicas, onde monges receosos de serem reprimidos escreviam bilhetes uns aos outros para serem lidos privativamente. Percebe-se que esse tipo de leitura desenvolveu uma revolução no modo de se ler, permitindo uma leitura mais livre, mais rápida e com usos diversos.

O segundo marco na história da leitura relaciona-se com os suportes utilizados, como apontado por Barbosa (1994) e Denipot (1996). Com a invenção da imprensa em 1444 por Gutenberg, ampliou-se a oferta de materiais de leitura, diminuindo também os custos de fabricação do livro, visto até então, como um objeto de arte, feito “artesanalmente” por tipógrafos utilizando-se de letras góticas, páginas com iluminuras e xilografias. Além disso, a nova técnica trouxe para os livros uma paginação mais visual, a divisão do texto em capítulos e a necessidade da normatização ortográfica.

No Brasil, a história da leitura também esteve associada a diversos marcos importantes e o seu uso também sofreu modificações em cada contexto histórico. Leiria (2012) aponta que são raras as evidências de leitura no período colonial, percebe-se que ela era restrita a cidadãos que ocupavam lugares de importância nos aparelhos administrativos, burocráticos e clericais. Como destaca Lajolo e Zilberman (2003 p.10) “como uma colônia sem imprensa e sem livros. Até 1808 praticamente inexistia a história da imprensa no Brasil, o que dificultou a disseminação de práticas de leitura mais intensas e consistentes”.

Com a instalação da Imprensa Régia no Brasil em 1808, surge uma oportunidade de ampliar as ofertas de leitura, contudo segundo Lajolo e Zilberman (2003) a questão do monopólio real da imprensa era muito grande, sendo necessário alvará para a comercialização dos livros e material escrito, somente após a chamada Revolução do Porto que a censura é abolida e que crescem as oportunidades de leitura.

Durante o período Imperial as práticas de leitura começam a integrar-se com a educação formal garantida como gratuita para todos os cidadãos. Amplia-se nesse sentido a necessidade da leitura no âmbito educacional, contudo havia poucos professores nesse período, além de que ainda eram escassas as livrarias. De acordo com Leiria (2012) “até o final do século XIX, mais de 70% da população brasileira ainda era analfabeta”.

Os anos de 1920 a 1945 foram considerados um período de grande importância de debates políticos, intelectuais e artísticos que atingiram a educação. Surge nesse contexto o movimento da Escola Nova mostrando a necessidade de uma educação que atendessem ao

desenvolvimento e à escolarização em massa do povo. No ano de 1930 com a entrada do Brasil no modelo capitalista, surge também a necessidade de mão-de-obra especializada para atuar no mercado e na produção, devido a este fato, ampliam-se os investimentos na educação e conseqüentemente na alfabetização da população.

Podemos perceber que a história da leitura no Brasil, como aponta Leiria (2012), sempre esteve ligada a intenções religiosas, políticas ou econômicas. A questão do acesso aos livros e a aprendizagem da leitura segundo Silva (2000) ainda não foi democratizada em nosso meio, apesar das melhorias ainda existem muitas pessoas que mesmo não sendo analfabetas, não conseguem utilizar-se da leitura em todas as suas necessidades sociais. Pode-se perceber que a democratização da leitura está muito além do ensino da simples decodificação do texto, poucas práticas foram realizadas no decorrer da história com a real intenção de fazer com que o leitor se aproprie efetivamente da leitura como um bem cultural para seu crescimento intelectual e desenvolvimento crítico e emocional.

Por isso, se torna de fundamental importância a utilização de práticas pedagógicas que realmente estejam preocupadas com o ensino da leitura, visando à verdadeira compreensão da língua e a sua utilização em práticas sociais. Percebendo desta forma, o processo de ensino-aprendizagem da leitura como um direito do educando a apropriação de um “bem cultural” e a garantia de um instrumento imprescindível para participação social.

1.3 As práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura

Ao abordarmos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola, percebe-se que na concepção da pedagogia tradicional a habilidade da leitura no cotidiano escolar ficou restrita a mera decodificação de textos escritos, neste sentido havia muitas práticas pedagógicas que não contemplavam a leitura em seu sentido amplo e em suas diversas possibilidades de uso. De acordo com Silva (2000, p.22)

[...] ao ser institucionalizado, passando a responsabilidade da escola, o ensino da leitura perdeu sua naturalidade, caiu na esfera dos reducionistas e, de certo modo, transformou-se numa estafante rotina. Não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua “cultura”, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação, pesquisas vazias na biblioteca da cidade, horários, provas, notas, etc. [...]

A leitura é prática indissociável da educação escolar, pois vincula-se a obtenção de conhecimentos, sendo obrigatório o seu desenvolvimento pleno no decorrer do ensino fundamental como garantia a capacidade de aprender e a inserção eficaz do indivíduo na sociedade. Contudo, no desenvolvimento das práticas pedagógicas é importante que o professor tenha em mente como a leitura se desenvolveu socialmente e como a sua aprendizagem ocorre pelo indivíduo durante o processo de ensino.

Nesse sentido Freire (2003) descreve sobre a aprendizagem da leitura, percebendo que esta faz parte de um processo que vai muito além da simples decodificação de textos escritos e que se inicia muito antes da escolarização, interligado a uma leitura de mundo realizada pelo educando. A leitura está relacionada à vida em seus mais diversos aspectos e sua aprendizagem pode ocorrer em todos os espaços sociais. Contudo, o ensino da leitura e escrita inicia-se na educação formal de maneira desvinculada da vivência dos educandos.

Entende-se que a leitura no contexto escolar, dependendo das práticas pedagógicas utilizadas, pode perder o caráter de leitura prazerosa e significativa. Ao utilizar metodologias que não contemplam a questão da leitura enquanto prática social, o educador traz para o aluno uma visão distorcida da função da leitura, deixando de lado os aspectos de reflexão, discussão e produção de novos significados que esta oferece.

Como já foi citado anteriormente o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita esteve interligado à questão do poder e passou por um longo processo de democratização até se tornar acessível a todos. Além disso, como aponta Barbosa (1994) por muito tempo as aprendizagens da leitura e escrita ocorriam de maneiras distintas e separadas, tendo até mesmo instrutores específicos para cada habilidade. A escrita, privilégio de poucos, era vista até então como uma arte de traçar letras no papel, já a leitura era ensinada por meio dos livros religiosos, os quais os alunos deviam decorar inteiros, para então desenvolverem a habilidade de decodificação. Somente no século XIX é que as duas práticas de ensino se unem e formam o sistema de alfabetização com suas características atuais.

Atualmente, já se percebe nas teorias pedagógicas construtivistas a complexidade da aprendizagem da leitura por outra perspectiva, de acordo com Kleimam (2004) a partir de 1970 surge um novo modelo de leitor visto pela abordagem psicossocial da Linguística Textual. Com os estudos surgidos na década de 1990 sobre o letramento passa a se considerar a leitura enquanto prática social, considerando deste modo o contexto histórico e social do leitor. A leitura passa a ser vista então como uma atividade de compreensão envolvendo texto-

autor e leitor. Segundo Moura, Martins e Caxangá (2010) acrescenta-se nessa relação o educador enquanto mediador deste processo, contribuindo para diminuir as diferenças entre a realidade do educando de repertório predominantemente oral e o processo de leitura escrita na escola.

O educador como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem da leitura é o responsável por proporcionar diferentes modos de leitura e o acesso a materiais escritos de qualidade. Como aponta Fernández (1992) a leitura consiste em um conjunto de habilidades desde motoras até as mais complexas cognitivas, envolvendo ações oculares, compreendendo o domínio do léxico, as estruturas sintáticas gerais da língua e principalmente os objetivos, não se constituindo dessa forma em uma tarefa fácil de ensino.

Neste sentido, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem como afirmam Moura, Martins e Caxangá (2010) o educador deve se tornar um colaborador do desenvolvimento da leitura, mas para que isso ocorra é fundamental que o educador tenha disposição e consciência do seu papel que “requer fundamentos teóricos estruturantes para tomada de decisões estratégicas que incentivem o sujeito leitor”.

A atividade de leitura na escola muitas vezes é enxergada como um ato solitário e individual, contudo segundo Nogueira (2011) utilizando-se da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky, percebe-se que por muitas vezes as crianças procuram realizar a leitura e escrita partilhada, pois por meio da interação é que se realiza “uma construção partilhada de instrumentos e processos de significação que mediam as operações abstratas do pensamento” com os signos linguísticos.

Sendo assim, segundo a autora, na construção do conhecimento são extremamente relevantes as mediações socioculturais, dentre elas podemos destacar a mediação do educador, ensinando e fazendo junto, mediando os signos linguísticos e os recursos pedagógicos, organizando desse modo os instrumentos necessários para as atividades intelectuais. Almeida e Brunn (2009) destacam ainda sobre a necessidade de o professor conhecer as dificuldades e particularidades de sua sala de aula e buscar realizar a atividade de leitura com prazer, entusiasmo e responsabilidade na construção de leitores.

Pode-se perceber que o processo de aquisição da leitura enquanto linguagem e prática social realiza-se em diversas interações e relações de ensino, neste sentido o educador deve estar disposto a realizar leituras compartilhadas, situações de atividades conjuntas e vivências significativas que favoreçam o desenvolvimento da leitura por meio da construção ativa do

significado, utilizando-se do diálogo entre os colegas e professores e tendo em mente a importância da realidade social do educando para aquisição da leitura.

Para que o educador consiga atuar como mediador ativo e consciente no processo de ensino-aprendizagem da leitura Moura, Martins e Caxangá (2010) destacam alguns conhecimentos necessários, dentre eles estão os relacionados à concepção que o professor carrega de leitura; é importante enxergá-la como uma prática-social de linguagem interacional. Além disso, aponta-se sobre a diversidade de gêneros textuais e suas finalidades, de acordo com Fernández (1992) é por meio dos objetivos da leitura que o leitor pode condicionar o seu processo de compreensão em níveis mais profundos, adaptando suas ações de leitura.

Nesse sentido, o professor como mediador durante a atividade de leitura, explora todas as dimensões presentes no texto. Para tanto, torna-se necessária uma organização didática em sala de aula, na realização de escolhas pedagógicas a fim de facilitar o desenvolvimento da leitura tendo em mente os diversos fatores que influenciam neste processo. De acordo com Kleiman (2002), se uma criança não encontra utilidade ou interesse pela leitura cabe ao professor fornecer outros exemplos e criar situações mais envolventes.

Assim sendo, o professor deve ter consciência de suas escolhas pedagógicas, visando facilitar a articulação dos conhecimentos dos educandos para a construção da habilidade de leitura. Para Kleiman (2004) a mediação do educador é de fundamental importância buscando relacionar o conhecimento de mundo dos educandos com o texto lido. Visando também desenvolver a intextualidade: o diálogo do texto com outros textos já lidos, quanto mais o professor leitor expor o educando a diversidade de textos, mais fácil será a sua compreensão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) trazem um norteamento para a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da leitura apontando para a necessidade de se formar leitores competentes e conseqüentemente escritores também, pois a “leitura fornece matéria-prima para a escrita”. Ressalta-se a necessidade de ter disponível na escola materiais de qualidade em uma biblioteca organizada e de livre acesso. Além disso, aponta-se sobre a importância de se propor situações em que os alunos tenham livres momentos de leitura, incentivados pelo educador a escolherem livros de seu interesse, garantindo assim que os educandos possam ter momentos prazerosos de contato com a leitura.

Revela-se nesse sentido a importância da leitura diária na escola, onde há um preparo prévio dos alunos e onde são definidos os objetivos de cada leitura. Além da leitura diária

podem-se realizar também leituras colaborativas que de acordo com o PCNs (BRASIL, 1997) facilitam a interação do texto com o social; ou projetos de leitura que são atividades significativas onde todos podem trabalhar juntos em busca de um mesmo objetivo, articulando “situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada”.

Os educadores de outras disciplinas, além da língua portuguesa, podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, já que esta se faz presente em todas as áreas escolares. Faz-se imprescindível neste sentido, estimular a aprendizagem por meio da leitura, realizando situações de pesquisa em materiais escritos, onde os educandos possam ativamente praticar a leitura em torno de uma necessidade acadêmica ou social.

Deve ser levado em conta pelo educador no planejamento das atividades pedagógicas a importância de se trabalhar com os diversos tipos de leitura. O educador deve perceber que a leitura pode ocorrer de diferentes formas, se tornando fundamental estimular os educandos a ler imagens, gráficos dentre diversos outros materiais que possam contribuir com a construção do conhecimento em diversas áreas.

Pode-se concluir que como aponta Braga; Silvestre (2002 apud BASTIANI 2006, p.20) no que diz respeito à mediação pedagógica, que para se formar leitores e produtores de textos competentes é imprescindível uma “intervenção adequada, contínua e explícita durante toda a vida escolar do aluno”. Devendo essa mediação ocorrer de “forma coerente e sistemática, antes, durante e depois das atividades de leitura”.

A importância do planejamento de sequências didáticas de leitura que possam ser significativas ao aluno se revelam imprescindíveis para o desenvolvimento de uma leitura eficaz. Nesta questão revela-se o professor como pesquisador, que busca em diversas teorias e práticas, elementos que possam ser utilizados no desenvolvimento de um ensino adequado. Além disso, revela-se o professor enquanto organizador do processo de ensino-aprendizagem que por meio dos seus conhecimentos teóricos e práticos pode planejar situações de uso da leitura em sala-de-aula.

Este tópico de estudo teve por finalidade analisar a questão das diversas práticas pedagógicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura, caracterizando o educador como mediador imprescindível nas situações de ensino-aprendizagem, e buscando revelar elementos que influenciem as situações de uso da leitura em sala-de-aula.

CAPÍTULO 2 – A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA LEITURA

*[...] A partir dos conhecimentos que temos e da
informação que o texto nos dá, aventuramos – prevemos
– o que vêm a seguir.
Solé (1998)*

Ao se discutir sobre o contexto e os desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem da leitura no Brasil, torna-se necessário repensarmos as práticas pedagógicas para que se atendam às exigências atuais. Tendo em vista que a intervenção do professor neste processo é de fundamental importância, buscam-se estudos que revelem quais aspectos devem ser considerados pelo professor para que se promova uma aprendizagem eficaz.

Como contribuição para as discussões em torno do processo de aquisição da habilidade de leitura na língua portuguesa, têm-se na teoria da aprendizagem significativa uma proposta de base teórica para norteamento das práticas pedagógicas de como se mediar o processo de ensino-aprendizagem para que as habilidades e conhecimentos construídos se tornem significativos ao educando. Nesse sentido, busca-se nesse capítulo destacar alguns elementos da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000), que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Inicialmente explicitaremos o conceito de leitura que será adotado neste trabalho, envolvendo as suas diversas implicações no contexto escolar e social. Busca-se logo após, destacar a questão do saber prévio do educando como elemento de fundamental importância a ser levado em conta no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

2.1 Conceito de leitura

Definir a leitura enquanto uma exigência social cada vez mais crescente na sociedade não é tarefa fácil. O sentido do ato de ler amplia-se à medida que se revelam as interligações do domínio desta habilidade a diversas finalidades, dentre elas a obtenção de conhecimentos e a participação plena social. Com o advento da tecnologia e com a diversidade de informações circulando, o significado da leitura na sociedade atual expõe outros aspectos de utilização e se torna indispensável que o educador no processo de ensino-aprendizagem da leitura esteja consciente destas mudanças.

A definição de leitura adotada pelo professor influencia diretamente na metodologia de ensino empregada, como aponta Borges (2007) ao referir-se à maneira pela qual o educador concebe a língua, exerce forte influência na organização do seu trabalho, neste sentido é importante que se faça uma revisão em torno das várias formas de se entender a leitura para a construção de um ensino significativo que incentive a prática social desta.

Pode-se definir a leitura segundo o dicionário online de português (2009) como "s.f. Ação de ler; ato de decifrar o conteúdo escrito de algo. Ação de compreender um texto escrito". Corroborando com o significado descrito no dicionário, Figueiredo (2010) define a leitura como "ato ou efeito de ler. Arte de ler. Lição ou; aquilo que se lê". Entende-se, portanto, que a leitura está interligada a uma ação, onde um sujeito portador das habilidades necessárias realiza o ato da leitura, contudo é importante definir alguns aspectos relacionados ao ato de ler, ou seja, o que pode ser entendido como uma forma de leitura concreta no contexto atual. De acordo com a concepção de leitura adotada no PCN (BRASIL, 1997) esta implica na realização de um trabalho por parte do leitor, onde se constrói ativamente o significado do texto.

Faz-se necessário enxergar a leitura enquanto uma forma de linguagem, pois o ato de ler está intimamente relacionado ao caráter dialógico da comunicação humana, nesse sentido Borges (2007) aponta sobre a concepção de linguagem adotada, destacando a importância de se conceber a linguagem e conseqüentemente o ato de ler, como indissociáveis da interação humana com o contexto social.

Contudo, a prática de leitura já foi entendida como um processo afastado dos contextos sociais. Na pedagogia tradicional, a conceptualização do ato de ler estava interligada apenas ao domínio das competências linguísticas de codificação e decodificação dos símbolos linguísticos. Segundo Borges (2007) a linguagem era entendida como algo abstrato e homogêneo e as metodologias adotadas no ensino de leitura nesse sentido eram voltadas apenas para o domínio do código.

Pode-se perceber que ao definirmos a palavra leitura, dois aspectos podem ser abordados: a leitura enquanto um processo de decodificação de códigos linguísticos, que imprime uma caracterização da leitura apenas como um fazer linguístico, e a leitura enquanto um processo de construção ativa do significado do texto que imprime um fazer tanto linguístico, quanto social e cognitivo.

Martins (1994, p.74 apud PICANÇO; PEREIRA 2007, p.5) sintetiza estas duas caracterizações da leitura. Uma enquanto “decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo resposta/perspectiva behaviorista – skinneriana” e outra como um ”processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos”.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura que envolve apenas a decodificação dos signos linguísticos vem amplamente sendo discutido e criticado por diversos teóricos, pois no contexto atual o ensino da leitura não pode ser realizado de maneira desvinculada da compreensão mais abrangente deste processo. Segundo Cagliari (1993) a leitura necessita de ambas as características, pois em um primeiro momento se torna necessário decifrar e entender a linguagem encontrada, mas sem o processo de interpretação, reflexão e construção de significado da leitura, a decodificação do texto se torna estéril e desinteressante.

Entende-se que a leitura pode ser empregada como a união indissociável entre a decodificação e a compreensão da escrita. Segundo Vargas (1997 p.5) "a palavra ler vem do latim *legere*, significando ler e colher; interpreto símbolos gráficos de modo a que se tornem compreensíveis", deste modo a atividade de leitura é uma atividade intelectual extremamente complexa que envolve um leitor ativo, que na sua interação com o texto utiliza, reflete e compreende a língua para uma diversidade de objetivos.

Destaca-se nesse sentido a interpretação de leitura definida por Solé (1998 p.22) onde "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura." Neste ponto de vista, pode-se concluir que a prática da leitura se torna verdadeiramente eficaz em um processo dialógico, guiado por objetivos e estabelecido por meio da linguagem, onde se realiza uma reconstrução de significados pelo leitor.

Torna-se então necessário pensar no processo de leitura em seu sentido amplo e refletir sobre os instrumentos necessários para uma leitura eficaz. Como apontado por Solé (1998) para que haja um processo de leitura eficaz se torna necessária a existência de um leitor ativo que irá se situar perante o texto de acordo com os seus objetivos. Contudo, muitas vezes, o indivíduo não é capaz de compreender, inferir e selecionar as informações pertinentes às finalidades pretendidas. Neste caso, podemos perceber que a leitura se torna um processo incompleto e incompreensível, Vargas (1997) diferencia o chamado “ledor” do verdadeiro

“leitor”, para ela o indivíduo que não é capaz de compreender o texto em sua relação dialética com o contexto no qual está inserido, obtendo assim uma percepção mais crítica do que foi lido, ainda não pode ser classificado como um leitor.

No PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997 p.41) relata-se sobre os chamados “leitores competentes” que são aqueles capazes por iniciativa própria, de selecionar os textos que circulam socialmente de acordo com sua necessidade e que conseguem utilizar “estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.”. Revela-se dessa forma que para haver uma leitura eficaz se faz imprescindível que o leitor tenha plena capacidade de compreender e relacionar o texto em seu contexto social. Solé (1998) relata sobre os chamados “analfabetos funcionais” que são aquelas pessoas que mesmo tendo “aprendido” a ler e a escrever, não conseguem utilizar-se de forma autônoma da leitura e da escrita nas diversas situações sociais.

Relacionado a essa preocupação em torno do processo de desenvolvimento da habilidade eficaz da leitura e escrita, surge o conceito de letramento que segundo Kleiman (2005) envolve o uso da leitura e escrita enquanto prática social. Nesse sentido a autora busca diferenciar os termos alfabetização e letramento e ao mesmo tempo demonstrar como estão associados. O termo letramento trouxe para o ensino da alfabetização a necessidade de se ir além da simples codificação e decodificação dos símbolos linguísticos, se torna necessário que o indivíduo seja capaz de compreender os elementos linguísticos inseridos nas diversas práticas sociais. Soares (2004) explica que a alfabetização em uma visão simplista seria como a aquisição do domínio de uma tecnologia e por meio do desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes em torno desta tecnologia, que seria como o processo de letramento, é que se tornaria possível o seu uso efetivo.

Demonstrou-se necessário ao educador trabalhar ambas as concepções de leitura relacionadas, pois estas são indissociáveis durante a formação da leitura. Como apontado por Solé (1998) existem outras duas formas de se enxergar a leitura no processo de ensino aprendizagem uma como objeto de conhecimento e outra como meio para realização de aprendizagens.

Na fase inicial do ensino fundamental, a principal preocupação dos educadores está no processo de alfabetização, a necessidade de os alunos aprenderem o código para que possam adquirir uma leitura mais autônoma faz com que os educadores dediquem boa parte do tempo

a atividades com esta finalidade. Com isso, percebe-se que nesta etapa prioriza-se a forma de leitura como um objeto de aprendizagem.

Contudo Solé (1998) apresenta algumas considerações a respeito do processo de ensino-aprendizagem da leitura como objeto de aprendizagem. Pode-se perceber que a leitura é tratada de forma simplista; as práticas pedagógicas utilizadas focam mais nos resultados do que em seu processo de constituição. Durante as sequências didáticas, realiza-se a leitura em voz alta e logo após elaboram-se questionários e fichas averiguando o que os educandos compreenderam, deste modo, utilizam-se muito mais estratégias de avaliação da compreensão leitora do que de estratégias para contribuição do desenvolvimento desta.

Já na fase do ensino médio onde os alunos devem possuir maior domínio da habilidade de leitura, realiza-se com maior frequência o uso da leitura para a realização de aprendizagens, além disso, procura-se que os alunos possam desenvolver o gosto pela leitura. Como destacado por Brito (2010 p.12) “A escola, dessa forma, toma como prioridade a aprendizagem da leitura, aprender a ler, para então ”ler para aprender“, quer dizer, apropriar-se de uma competência para compreender os diferentes tipos de textos, existentes no seu contexto social, e também fora dele.”

Tanto na percepção de leitura como objeto de conhecimento, quanto na de meio para aprendizagem, revela-se a importância da compreensão leitora, que permite ao educando inferir, relacionar e internalizar o significado do texto. Neste sentido Solé (1998) ressalta a necessidade de se fomentar estratégias de leitura que desenvolvam a compreensão leitora. Para tanto, segundo a autora deve-se levar em conta os objetivos, os conhecimentos prévios relevantes, as inferências, a revisão e tomada de decisões adequadas no decorrer da leitura. Além disso, o educando deve se tornar capaz de recapitular, resumir e ampliar seu conhecimento por meio do texto.

Podemos afirmar que ao adotar uma concepção de leitura nas metodologias pedagógicas, o educador deve levar em conta os seus aspectos de definição, e as maneiras pela qual ela pode ser utilizada e desenvolvida pelo indivíduo. Além disso, deve-se considerar a diversidade dos tipos de textos e leituras existentes. Nesse sentido, pode-se perceber que a leitura é dinâmica e flexível, pois modifica-se em cada contexto social e se adapta de acordo com a necessidade de cada leitor.

Dessa forma, entende-se por leitura um fazer social e cultural de reconstrução de significados, realizada em um determinado contexto histórico-social por um indivíduo ativo

que utiliza em sua interação com o texto de estratégias cognitivas e linguísticas na busca de um determinado objetivo. Percebe-se deste modo que a prática da leitura está relacionada com diversas áreas do conhecimento, dentre elas podemos citar a linguística, a psicolinguística, sociolinguística e a psicologia cognitiva.

A psicologia cognitiva trouxe inúmeras contribuições para o entendimento da leitura e de como ela pode ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, é importante destacar a leitura como forma de linguagem, da qual a apropriação depende de diversos fatores cognitivos. Além disso, é importante situar a leitura como uma fazer social, cuja compreensão depende de diversos fatores relacionados à realidade de cada educando.

Nesse sentido, pode-se perceber na teoria de Ausubel, contribuições para o ato da leitura, envolvendo os aspectos cognitivos do seu desenvolvimento enquanto aprendizagem e as formas adequadas para incentivá-los de maneira significativa.

2.2 A aprendizagem significativa: uma discussão da teoria de Ausubel

David Paul Ausubel nascido nos Estados Unidos em 25 de outubro do ano de 1918 se formou em medicina e psicologia pela universidade de Pensilvânia e Middlesex e é o precursor da chamada teoria da “aprendizagem significativa” uma teoria da psicologia cognitivista que procura explicar o funcionamento da mente humana com relação ao processo de aprendizagem.

Ausubel durante sua escolarização sofreu traumas e achava a educação de sua época “violenta e reacionária” segundo Kochhann e Moraes (2014) tais fatos fizeram com que Ausubel se dedicasse a levar em conta as motivações, o saber prévio e os significados que levassem alguém a frequentar a escola, se dedicando desta forma a levar em conta tais fatores na compreensão da aprendizagem significativa.

De acordo com Novak et al. (2000), Ausubel era um psicólogo educacional e não apenas um psicólogo, pois em seus estudos demonstrou princípios da aprendizagem que podem ser usados como ferramentas pelos professores. Nesse sentido, faz-se necessário entender os princípios relacionados à aprendizagem significativa e como estes podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Novak et al. (2000), a teoria da aprendizagem significativa inicia-se com o livro “The psychology of meaningful verbal learning¹” publicado por Ausubel em 1963, neste

trabalho Ausubel define o conceito de aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica demonstrando as diferenças entre elas e relatando que ambas são necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

Praia (2000) relata que as ideias incluídas na proposta de desenvolvimento da aprendizagem significativa propostas por Ausubel, basearam-se na corrente cognitivista e construtivista da aprendizagem, sendo chamada também de aprendizagem verbal, por considerar a linguagem como meio mais eficiente de ensinar e levar conhecimento.

Relacionam-se às ideias construtivistas de Ausubel outros dois importantes psicólogos da educação: Piaget (1971, 1973, 1977) e Vygotsky (1987, 1988). De acordo com Moreira (2006), apesar de alguns conceitos da teoria de Piaget como a questão da assimilação, estarem interligados aos de Ausubel, Piaget foca no desenvolvimento cognitivo e não no processo de aprendizagem em si. Enquanto isso, Vygotsky também estabelece muitas relações com a teoria de Ausubel, contudo para ele o foco da aprendizagem está na interação social enquanto para Ausubel o foco é trabalhar com aquilo que o aprendiz já conhece.

Nesse sentido, de acordo com Ausubel (1978), a idéia principal de toda a psicologia educacional se pudesse ser resumida, se encontraria no princípio de conhecer o fator isolado que mais influencia na aprendizagem que é o saber prévio, averiguando-se desse modo aquilo que o aprendiz já sabe para ensiná-lo de acordo. Apesar de parecer uma ideia bastante simples Moreira (2006) alerta que muitos fatores transformam a aplicação deste princípio em um processo complexo.

Com isso, se torna necessário conhecermos sobre o conceito da aprendizagem significativa para compreendermos melhor sobre a aplicação de tais princípios da teoria ao ensino. Moreira (2011) aponta que segundo Ausubel “A aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz”.

Percebe-se então que para ocorrer uma aprendizagem significativa, há a necessidade de uma incorporação de novos conceitos ou conhecimentos a estrutura cognitiva do aprendiz. Segundo Ausubel 1978 (apud FARIA, 1989) a estrutura cognitiva de cada indivíduo é onde estão organizados hierarquicamente o conteúdo total de todas as suas ideias e onde se pode ancorar novos conhecimentos.

Moreira (2011) explica que as novas ideias estabelecem uma relação entre as anteriores e se reordenam a cada aprendizagem do indivíduo. Tal relação segundo Ausubel

deve acontecer de forma não-arbitrária, ou seja, relacionando-se um material potencialmente significativo novo aos outros conhecimentos relevantes já conhecidos chamados de “subsunçores”, e de forma substantiva, que significa uma incorporação de ideias completas, onde o indivíduo torna-se capaz de expressar o conhecimento de diferentes formas.

O material potencialmente significativo de acordo com Moreira (2006) é aquele que possui um significado lógico e que seja relacionável com subsunçores disponíveis na estrutura cognitiva do aprendiz, caso o indivíduo não possua tais subsunçores será necessário o uso de organizadores prévios sobre os quais trataremos no próximo tópico.

Além de o material ser potencialmente significativo, torna-se necessário segundo Ausubel que o indivíduo tenha disposição para aprender, nesse sentido Pelizzari et al. (2002) aponta que é necessária a vontade do aluno em internalizar as relações do conteúdo com seus subsunçores, caso contrário este poderá optar por simplesmente decorá-lo. De acordo com Novak (1989 apud Machado 2006)

[...] Essa pré-disposição para aprender está intimamente relacionada a uma experiência afetiva que o aprendiz tem em um evento educativo, ou seja, se esta experiência for positiva, teremos uma facilitação; no entanto, quando a experiência for negativa, a pré-disposição para aprender do educando pode ser diminuída [...]

Revela-se nesse aspecto a importância da mediação pedagógica, estimulando o educando a compreender e internalizar os novos conhecimentos com metodologias e avaliações adequadas. No caso de avaliações que busquem respostas prontas e metodologias que não busquem identificar e estabelecer relações com os conhecimentos anteriores ocorre o processo de aprendizagem mecânica. Para Ausubel (2000) neste caso a nova informação é armazenada na estrutura cognitiva contribuindo em quase nada na sua elaboração e diferenciação. Neste tipo de aprendizagem não se estabelece interações como na aprendizagem significativa, é o caso, por exemplo, de uma leitura superficial, onde o leitor decodifica o texto, contudo não consegue interpretá-lo e nem desenvolver a intextualidade, ou seja, a relação com outros textos já lidos.

Contudo Ausubel (1989 apud MOREIRA, 2006) não estabelece uma dicotomia entre aprendizagem significativa e mecânica, para ele muitas vezes a aprendizagem mecânica pode ser necessária, como por exemplo, na memorização de fórmulas. No processo de alfabetização ocorrem também momentos de aprendizagem mecânica de codificação e decodificação, contudo estes momentos devem estar interligados ao letramento, visto como uma forma de aprendizagem significativa da leitura.

Explicou-se até então sobre as condições necessárias para que se ocorra a aprendizagem significativa, identificando a importância dos subsunçores, do material potencialmente significativo e da disposição para aprender. Cabe agora relatar sobre as tipologias e sobre como a aprendizagem significativa pode ocorrer.

Antes de falar sobre os tipos de aprendizagem significativa, é importante salientar que segundo Ausubel (2000) a aprendizagem significativa não significa apenas uma ligação de novos elementos com os já conhecidos na estrutura cognitiva, pois implica na modificação ou reconstrução da nova informação e da estrutura cognitiva com a qual ela se relaciona. Nesse sentido a aprendizagem eficaz não implica somente em interagir com os conhecimentos prévios, mas em provocar uma reconstrução destes conhecimentos na estrutura cognitiva do educando.

Quando ocorre um relacionamento entre os aspectos relevantes preexistentes da estrutura cognitiva, e tanto a nova informação como a estrutura cognitiva preexistente são modificadas, acontece a assimilação que segundo Moreira; Masini (2001), pode ser definida como um processo em que um conceito ou proposição potencialmente significativa é assimilada sob uma ideia ou um conceito mais inclusivo, já existente na estrutura cognitiva.

Pode-se destacar que a aprendizagem significativa em seu processo de assimilação ocorre de diferentes formas na estrutura cognitiva do educando, segundo Moreira (2006) a aprendizagem pode ser subordinada, superordenada e combinatória e pode ocorrer por descoberta ou recepção. Na interpretação de Praia (2000) e Moreira (2006) existem três tipos de aprendizagem significativa: a representacional, de conceitos e proposicional.

A aprendizagem de cunho representacional é a forma mais básica da aprendizagem significativa e segundo Moreira (2006) serve de pré-requisito para os demais tipos de aprendizagem. Está relacionada à representação de símbolos e ocorre quando o indivíduo passa a identificar o significado que os símbolos estabelecem de acordo com seus referentes. Na leitura ocorre um processo de aprendizagem representacional, pois determinado símbolo, no caso o símbolo linguístico da palavra, passa a possuir o significado do seu referente.

Na aprendizagem de conceitos amplia-se o significado dos símbolos que passam a representar regularidades em eventos ou objetos. Ausubel (2000, p.89) define como conceitos “objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos criteriosais comuns e são designados em uma dada cultura, por algum signo ou símbolo aceito”. Nesse tipo de

aprendizagem ao conhecer o significado de determinado símbolo, o indivíduo poderá estabelecer atributos criteriosais comuns e determinar múltiplos exemplos deste.

O último tipo de aprendizagem é a proposicional, neste tipo de aprendizagem é possível aprender o significado de ideias em forma de proposição, nesse sentido as palavras combinadas em determinada proposição representam conceitos, contudo nessa aprendizagem a tarefa é apreender as ideias expressas por meio desses conceitos. Temos um exemplo na leitura, esse tipo de aprendizagem ocorre quando além de apreender conceitos do texto lido o indivíduo compreende as ideias expressas pelo autor e torna-se capaz de discutir e reconstruir tais ideias.

Pode-se perceber que na aprendizagem representacional, de conceitos ou proposicional ocorre um processo de assimilação, ou seja, um processo de relacionamento e modificação entre aspectos relevantes preexistentes e uma nova informação potencialmente significativa. Nesse sentido Pivatto (2013) apresenta três formas de aprendizagem significativa, segundo a teoria da assimilação: a subordinada, superordenada e a combinatória.

2.2.1 Aprendizagem subordinada

Já foi relatado que no processo de aprendizagem significativa uma nova informação ganha sentido a partir da interação com subsunçores já existentes, nesse sentido pode-se notar uma relação de subordinação do novo material em relação a estrutura cognitiva preexistente. Segundo Ausubel (1978, p.58 apud Moreira 2006, p.33)

[...] a estrutura cognitiva em si, tende a uma organização hierárquica em relação ao nível de abstração, generalidade e inclusividade das ideias, a emergência de novos significados conceituais ou proposicionais reflete, mais tipicamente, uma subordinação do novo conhecimento à estrutura cognitiva. A esse tipo de aprendizagem dá-se o nome de subordinada.

Desta forma conclui-se que na aprendizagem de conceitos ou de proposições ocorre um processo de aprendizagem por subsunção, de acordo com Pivatto (2013) há uma maior incidência desta forma de aprendizagem, pois a estrutura cognitiva do sujeito tende a organizar-se hierarquicamente, conectando os conceitos ou proposições dos mais gerais para os mais específicos. Moreira (2006) aponta ainda que a aprendizagem subordinada pode ser de ordem derivativa ou correlativa.

Na aprendizagem subordinada derivativa o material a ser aprendido é um exemplo de um conceito, ou uma corroboração de uma proposição já conhecida, ou seja, a nova informação é diretamente derivável de algo que já está incluso de maneira mais ampla na estrutura cognitiva. Já na aprendizagem subordinada correlativa de acordo com Moreira (2006, p.25) “o novo material é uma extensão, elaboração, modificação ou qualificação de conceitos ou proposições previamente aprendidos” dessa forma o novo conteúdo é incorporado por meio da interação com subsunçores, contudo o seu significado completo não encontra-se implícito em sua estrutura cognitiva.

2.2.2 Aprendizagem superordenada

Nesta forma de aprendizagem significativa segundo Pivatto (2013) o novo conceito é mais geral e inclusivo que os conceitos subsunçores, nesse sentido por meio da interação com os subsunçores originam-se outros conceitos mais abrangentes. Moreira (2006) aponta como exemplo o conceito de mamífero, a criança pode adquirir os conceitos de cão, gato, leão entre outros, e logo após entender que estes são subordinados a um conceito mais abrangente como o de mamífero.

Ausubel (1978 apud MOREIRA, 2006) aponta que esta modalidade de aprendizagem ocorre no curso do raciocínio indutivo, envolvendo nesse sentido a organização das ideias do indivíduo de forma indutiva e ocorrendo com maior frequência na aprendizagem conceitual que na proposicional. É importante destacar a dinâmica da estrutura cognitiva, que pode realizar processos de aprendizagem subordinada ou superordenada, alternadamente ou ao mesmo tempo.

2.2.3 Aprendizagem combinatória

Nessa aprendizagem revela-se uma relação da nova informação a ser aprendida com um conteúdo amplo relevante de uma maneira geral. De acordo com Ausubel (2000) há situações em que uma proposição potencialmente significativa não pode se relacionar apenas com alguns subsunçores específicos e sim com uma combinação de conteúdos relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz.

Percebe-se que a aprendizagem combinatória ocorre com maior frequência no tipo de aprendizagem proposicional e como aponta Moreira (2006) é uma forma mais complexa de aprendizagem, tendo em vista que as novas proposições são menos relacionáveis com o conhecimento existente.

Buscou-se nesse tópico apresentar uma descrição da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, tendo como intuito relatá-la de forma ampla, mas de modo que possa ser compreendida e utilizada como uma base no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Machado (2006) o termo da aprendizagem significativa é atualmente muito utilizado na educação, contudo é importante aos educadores saber o que realmente é a aprendizagem significativa.

Entende-se a teoria da aprendizagem significativa como uma teoria cognitivista de aprendizagem, mas que também como afirma Machado (2006, p.12) “é uma teoria de sala de aula, com um potencial de aplicabilidade muito grande” com isso revela-se a importância de um maior aprofundamento do professor com relação aos aspectos da aprendizagem significativa e sua aplicabilidade em sala-de-aula.

2.3 O saber prévio no processo de ensino-aprendizagem da leitura

A partir da concepção de leitura construída até o presente momento, torna-se claro que em seu processo de ensino-aprendizagem diversos fatores estão interligados ao seu desenvolvimento. Como destacado por Solé (1998) o processo de leitura envolve o texto, o leitor e os objetivos pretendidos pela leitura. Com isso, podemos destacar três aspectos essenciais que devem ser levados em conta em seu processo de ensino- aprendizagem.

A leitura faz parte de um encontro onde há interação e diálogo entre diversidades de pensamentos, contextos sociais e históricos. Construir uma compressão acerca de determinado texto, envolve se posicionar ativamente neste encontro, utilizando-se daquilo que já sabe para dar significado ao que foi lido. Kleiman (2000, p.2) afirma que “o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, utilizando estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural”.

Neste processo de interação onde a leitura se encontra, para conseguir posicionar-se ativamente e de forma autônoma, é necessário que o leitor possua alguns conhecimentos

anteriores ao ato da leitura. Kleiman (2002) destaca que para compreender o texto, o leitor utiliza-se daquilo que já sabe, ou seja, de um conhecimento prévio relacionado ao seu conhecimento linguístico, textual e de mundo, somente com a interação desses três níveis é que se torna possível construir o sentido do texto.

Torna-se necessário que o leitor possua um prévio conhecimento linguístico relacionado à decifração dos símbolos e do vocabulário empregado no texto, também um prévio conhecimento de mundo que possa dar sentido ao texto e, além disso, um prévio conhecimento textual, que ajude a identificar o tipo de texto e a leitura a ser empregada. Neste sentido, cabe destacar a importância do conhecimento prévio e como este pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola.

Para a concretização da leitura é necessário que se desenvolva uma compreensão do texto lido. Leffa (1996) aponta que no que tange ao leitor pode-se enfatizar a importância de um domínio cognitivo e afetivo para o desenvolvimento da compreensão, entre aspectos do domínio afetivo são destacados o interesse, a atitude e o empenho; já no domínio cognitivo destacam-se aspectos como o conhecimento prévio, conhecimento da língua e capacidade de raciocínio.

Relacionando-se ao domínio cognitivo, Ausubel em sua teoria da aprendizagem significativa, demonstrou como o processo de aquisição de conhecimentos ocorre na estrutura cognitiva do indivíduo, percebendo a necessidade dos saberes prévios como “âncoras” de uma nova aprendizagem. Com isso, percebe-se que a leitura enquanto forma e meio para aprendizagem necessita de “subsúcores”, ou seja, aspectos relevantes já conhecidos sobre o texto e sobre a leitura onde a nova informação a ser compreendida possa se relacionar.

Além de Ausubel, outros autores como apontado por Leffa (1996, p.16), da área da psicologia, educação e crítica literária afirmam que para haver um desenvolvimento da leitura e a aquisição de novos significados é importante estabelecer uma relação entre o conhecimento prévio do educando e o texto ou conteúdo que será trabalhado. Segundo a autora “temos dentro de nós uma representação do mundo e compreender um texto é relacionar elementos dessa representação com elementos do texto”.

Pode-se notar que a compreensão do texto está intimamente relacionada aos conhecimentos prévios. Solé (1998) expõe que é por meio do conhecimento de mundo e de texto que o indivíduo se torna capaz de interpretá-lo. Corroborando com a autora Leffa (1996) indica que o que torna um texto de difícil interpretação não é o vocabulário utilizado, mas a

realidade entre o texto e o leitor que podem parecer distantes, mesmo que o texto esteja com palavras simples e cotidianas, o leitor não irá compreendê-lo com facilidade se não tiver nenhum prévio conhecimento sobre as informações contidas no texto.

Para que haja uma compreensão efetiva do texto, o leitor costuma utilizar-se de estratégias de leitura que visam facilitar a construção do significado do texto. No estabelecimento de estratégias de leitura Solé (1998, p.38) explica sobre a previsão, verificação e construção da interpretação do texto; A autora cita sobre a relevância do conhecimento prévio para a realização de previsões “a partir dos conhecimentos que temos e das informações que o texto nos dá, aventuramos- prevemos- o que vem a seguir”.

Nota-se que o conhecimento prévio sobre o assunto do texto e o estabelecimento dos objetivos de cada leitura tornam-se imprescindíveis para que o leitor possa se situar e ativar em sua estrutura cognitiva elementos importantes relacionados ao texto que podem facilitar sua compreensão. Com isso, a leitura se tornará mais eficaz e estimuladora, pois o educando terá uma finalidade a ser obtida, e poderá utilizar de alguns saberes prévios para atingi-la.

Diversos modos de leitura são influenciados pelos conhecimentos prévios que favorecem o seu desenvolvimento em muitos aspectos. Como apontado por Leffa (1996) vários estudos demonstram o conhecimento prévio como fator decisivo na facilitação da compreensão e na realização de estratégias adequadas no decorrer da leitura. Com isso, percebe-se a importância de resgatar conhecimentos anteriores dos educandos no processo de ensino-aprendizagem da leitura, para tanto, faz-se necessário buscar descobrir sobre os saberes que os educandos possuem e como utilizá-los, além disso, faz-se necessário discutir sobre o que fazer quando o educando não possuir saberes relacionados à leitura pretendida.

A tarefa de se averiguar no processo de ensino-aprendizagem aquilo que o aprendiz já sabe é uma questão complexa. De acordo com Moreira (2006) isto exige que se faça um mapeamento da estrutura cognitiva do educando buscando resgatar elementos que sejam significativos e relacionados à nova informação a ser obtida. Além disso, a forma como será utilizado o saber que os alunos já possuem deve ser planejada pelo educador, visando desenvolver uma reorganização cognitiva no educando.

É importante que o professor tenha clara a definição de conhecimento prévio que como apontado por Gerhardt (2009, p.2)

Pode ser definido geralmente como o conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição à sua própria leitura, e que toma parte no movimento descendente de fluxo informativo. Os autores que discutem o assunto afirmam que, longe de ser

tratado como uma massa amorfa de informações, o conhecimento prévio é considerado cada vez mais como um universo altamente estruturado de representações baseadas em padrões de compreensão de mundo. (Kleiman, 1995; Leffa, 1996; Koch e Elias, 2006).

Com isso, cabe destacar que o conhecimento prévio consiste em saberes que são organizados na estrutura cognitiva do indivíduo com uma ampla diversidade de representações construídas sob a compreensão de mundo que cada pessoa carrega. Influencia-se nos saberes prévios o contexto social e cultural em que o indivíduo convive neste sentido, faz-se necessário para trabalhar com os conhecimentos prévios no cotidiano escolar, interagir com a realidade social de cada educando.

Ao valorizar o conhecimento prévio no processo de ensino-aprendizagem da leitura o professor terá de lidar com as diferenças dialetais. Como apontado por Leffa (1996 p.22) “resultados de vários estudos mostram que diferenças culturais, incluindo dialeto, raça, sexo ou língua afetam a compreensão do texto”. Com isso, percebe-se que o educador ao trabalhar com os conhecimentos de mundo no desenvolvimento da leitura e escrita, ao mesmo tempo em que buscar desenvolver nos alunos a norma gramatical, terá que trabalhar também com as diferenças, sem desvalorizar a língua dos educandos.

No que se relaciona a língua escrita e contexto social, diversas discussões foram feitas a respeito de se valorizar as diferenças linguísticas. Segundo Soares (2008) a escola muitas vezes reforça as desigualdades sociais legitimando a língua das classes dominantes e excluindo deste modo as classes populares do processo de ensino- aprendizagem, enquanto a função da educação formal deveria ser a de fornecer conhecimentos e habilidades que instrumentalizassem esses alunos para a transformação social.

A escola, neste sentido, carrega a importante missão de proporcionar uma igualdade de ensino da leitura e escrita nas práticas escolares, isto exige que se respeitem as diferenças linguísticas, mas que também se promova o português padrão. Contudo, percebe-se que o conhecimento de mundo das crianças sobre a leitura e escrita muitas vezes pode ser escasso; devido à falta de hábito pela leitura dos pais, muitas vezes a criança chega à escola quase sem nenhuma experiência significativa de contato com materiais escritos.

Além disso, pode-se destacar que muitas vezes os alunos podem não ter nenhum conhecimento a respeito do assunto do texto, isso acaba por gerar um insucesso na leitura que pode refletir negativamente durante muito tempo na motivação do educando para o ato da

leitura. Soares (2006) aponta sobre o chamado Efeito Mateus que explica sobre as consequências de a criança possuir ou não um maior contato inicial com a leitura escrita.

Pode-se perceber que o chamado Efeito Mateus diz respeito a diferenças de oportunidades de um contato inicial com a leitura. Como apontado por Christiano (2001 p. 1)

O que se verifica é que uma pequena vantagem inicial, muitas vezes devida ao fato de a criança vir de um lar mais privilegiado, onde a leitura é um hábito rotineiro, tende a crescer, criando um fosso entre as crianças mais e menos privilegiadas e, com o tempo, a tendência natural é que esse fosso se alargue mais e mais uma vez que as crianças inicialmente bem-sucedidas na leitura tendem a ler mais, o que amplia sua capacidade de leitura, criando um ciclo virtuoso.

Revela-se com isso a importância de a escola trabalhar com essas diferenças iniciais, procurando reduzi-las ao máximo no processo de ensino-aprendizagem, para tanto, faz-se necessário que os alunos tenham oportunidades diárias de contato com a leitura e caso estes não possuam saberes prévios relacionados ao assunto do texto trabalhado, caberá ao educador intervir de forma a colaborar com a incorporação dos conceitos necessários. Moreira e Mazini (2001, p.18) destacam que o educador pode utilizar “materiais que abordem o conteúdo a ser aprendido de forma mais inclusiva, localizando-o em um contexto mais abrangente que são conhecidos como organizadores prévios”.

Os organizadores prévios têm sua origem na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e podem ser utilizados de forma a facilitar a aprendizagem e o processo de compreensão da leitura, por meio deste conhecimento o educando terá uma maior facilidade em planejar sua leitura e desenvolver inferências sobre o texto. De acordo com Solé (1998) estes organizadores são informações ou conceitos prévios a leitura do texto e que tem a função de estabelecer pontes entre o que o leitor já conhece e aquilo que se deseja aprender ou compreender.

O momento anterior ao ato da leitura é um período de suma importância, no qual o professor deverá motivar a leitura indicando aspectos relevantes, finalidades e previsões, para tanto, poderá utilizar-se dos organizadores prévios. Solé (1998) destaca que o título ou demais partes marcadas no texto podem ser utilizadas como organizadores prévios; desde que estes estejam bem construídos, poderão ajudar o leitor a prestar mais atenção aos aspectos fundamentais e a orientar suas previsões.

Pode-se concluir que os saberes prévios possuem uma forte influência no processo de ensino-aprendizagem da leitura, podendo ser utilizados como uma forma de se motivar os educandos a adquirirem uma maior compreensão do texto e conseqüentemente o gosto pela

leitura. Torna-se necessário então, que o educador trabalhe previamente o texto, preparando os alunos e fornecendo informações que possam situar a leitura em seu meio social.

CAPÍTULO 3 - A METODOLOGIA DA PESQUISA

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação.
Fonseca (2002)

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a orientação e adoção de práticas pedagógicas no ensino da leitura, comprometidas com a possibilidade de uma aprendizagem significativa por parte dos educandos. Pensando na necessidade atual de práticas pedagógicas que visem o letramento, desenvolvendo a habilidade de leitura em práticas sociais, há necessidade dos profissionais da educação em conhecerem teorias que possam contribuir para adoção de práticas pedagógicas eficazes e comprometidas com as exigências do mundo atual.

Propondo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel como fundamento para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem da leitura, procurou-se relatar sobre elementos da aprendizagem significativa utilizados nas sequências didáticas de leitura, neste sentido a presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa de cunho exploratório e tem como método de coleta de dados a pesquisa de campo.

3.1 O percurso metodológico do estudo

A abordagem qualitativa surge como uma oposição à rigidez positivista das pesquisas quantitativas e tem sido utilizada frequentemente nas pesquisas das ciências sociais e da Educação. De acordo com Godoy (1995) quando se tem a preocupação do pesquisador em investigar determinado fenômeno em toda a sua complexidade, considerando “a análise do mundo empírico em seu ambiente natural” e levando-se em conta a perspectiva de todos os participantes, a abordagem qualitativa é a mais indicada. Bogdan (1982 apud Triviños 1987 p.128) cita sobre algumas características da pesquisa qualitativa:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- b) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- c) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- d) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar

seus dados indutivamente. e) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Segundo Triviños (1987 p.130) existem algumas diferenciações da abordagem qualitativa para a quantitativa, pois percebe-se que apesar de seguir a mesma rota de investigação (escolha do assunto, coleta e análise) “a pesquisa qualitativa não segue uma sequência tão rígida das etapas assinaladas” pelo contrário, por meio da abordagem qualitativa pode haver a exigência de nova busca de dados a partir das interpretações ou até mesmo o surgimento de outras hipóteses, nesse sentido o resultado final da pesquisa qualitativa não está incluído apenas na análise última dos dados, mas em todo o desenvolvimento do estudo, se tornando, com isso, uma abordagem útil na investigação do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a natureza da pesquisa podemos considerar que se trata de uma pesquisa aplicada, pois tem como objetivo contribuir para a adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) podemos entender por pesquisa aplicada aquela que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”.

Com relação aos objetivos da investigação é classificada como pesquisa exploratória, por ter como objetivo aumentar a experiência em torno do fenômeno estudado. De acordo com Gil (2002 p. 45) “estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”.

Para a realização da investigação, definiu-se a pesquisa de campo como sendo necessária à coleta de informações. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.186) a pesquisa de campo:

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los. A pesquisa de campo propriamente dita não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado.

Pode-se perceber que a pesquisa de campo se caracteriza como aquela a ser realizada depois da pesquisa bibliográfica, que servirá de uma etapa inicial necessária para descobrir o que se têm pesquisado sobre o tema em questão e traçar um modelo de referência, auxiliando assim, na elaboração do plano geral da pesquisa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) a

pesquisa de campo, realizada logo após a pesquisa bibliográfica, permite a realização da coleta de dados junto às pessoas, diretamente em seu campo de investigação.

Para o alcance dos objetivos propostos, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática e a entrevista semiestruturada. Foi feita a observação sistemática durante vinte aulas entre os meses de agosto e setembro de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental I. Logo após, realizou-se as entrevistas com a professora regente da turma, visto que a presente pesquisa busca investigar a respeito da prática pedagógica e com a diretora e supervisora da escola, buscando enxergar como a gestão pedagógica auxilia no desenvolvimento da leitura, interligando-se aos presentes instrumentos a contínua análise do PPP da escola.

Os instrumentos se revelaram de fundamental importância no desenvolvimento da pesquisa, demonstrando-se como meios de se coletar os dados necessários em campo da forma mais precisa possível. A observação sistemática se tornou necessária, pois a pesquisa teve como um dos objetivos conhecer a respeito da existência ou não de elementos da teoria da aprendizagem significativa nas práticas pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Nesse sentido, Triviños (1987, p.76) aponta que a observação “é usada na pesquisa qualitativa, quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses”.

Ainda segundo Triviños (1987) o ato de observar não significa apenas olhar. A observação de um determinado fenômeno social implica que este tenha sido previamente separado de seu contexto, para que possa ser estudado estabelecendo seu próprio significado, reconhecendo sua essência e ao mesmo tempo suas relações e contradições. Escolheu-se para a pesquisa a observação do tipo sistemática que segundo Marconi e Lakatos (2003 p.192) é aquela que:

Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Todavia, as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos e objetivos da investigação podem ser muito diferentes. Na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe.

A observação sistemática permite ao investigador ir à campo com uma maior preparação prévia, fazendo com que se estabeleça objetivos e com que se saiba quais elementos e situações possuem maior relevância para o estudo. Neste sentido, é preciso que se

destaque os elementos a serem pesquisados em campo para que a observação possa ser realizada de forma mais completa e concisa.

Outro instrumento utilizado foi o da entrevista semiestruturada, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) entende-se por entrevista o encontro entre duas ou mais pessoas, para que se consiga obter informações relacionadas a determinado assunto. A fim de se obter informações relacionados às práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura, a entrevista semiestruturada se tornou necessária como procedimento na investigação para coleta de dados. Dentre os tipos de entrevista pesquisados, a semiestruturada foi escolhida por ser aquela que mais valoriza a presença do investigador, permitindo uma maior liberdade e espontaneidade no decorrer da pesquisa. Neste sentido, Triviños (1987, p.146) aponta que:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Percebe-se que a utilização da observação sistemática juntamente com a entrevista semiestruturada permite uma maior compreensão prática do tema proposto, podendo dessa forma perceber como as práticas pedagógicas utilizam ou não elementos da teoria da aprendizagem significativa no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da leitura e como o educador, ao conhecer ou não sobre a teoria, enxerga o processo de desenvolvimento da leitura nos educandos.

Além dos instrumentos de pesquisa, tornou-se necessário estabelecer alguns procedimentos para a construção das informações. Na fase inicial, a investigação foi de caráter predominantemente documental, uma vez que buscou-se compreender acerca de como as teorias pedagógicas discutem sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e quais estudos já foram realizados acerca da utilização da teoria da aprendizagem significativa no aperfeiçoamento da leitura dos educandos. Foram necessários então os seguintes passos:

1. Para compreender melhor a leitura e conseqüentemente, os estudos acerca do processo de ensino-aprendizagem desta no ensino fundamental I, foi feita a revisão sistemática de literatura, para conhecer trabalhos existentes a respeito do

tema e da área de ensino abordada que pudessem dar subsídios a pesquisa de campo, além de que, pudessem justificar a relevância do estudo proposto.

2. Com o objetivo de conhecer a respeito do contexto educacional da escola-campo, bem como também perceber como as práticas pedagógicas são fundamentadas na escola, foi feito um levantamento de informações a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Uma vez que o objetivo da pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” Godoy (1995 p. 58), foi realizada a seleção da escola-campo, a partir de um levantamento feito pela análise do PPP de três escolas e a escolha foi fundamentada pelos seguintes critérios:

- Escola que possuísse maior expressividade na elaboração de projetos pedagógicos voltados para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, explícitos no PPP.
- Escola cujos corpos administrativo, docente e discente autorizassem a realização do estudo e aceitassem participar como sujeitos pesquisa.

Logo após, procedeu-se à escolha de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental I, de acordo com os critérios abaixo e com o auxílio da diretora da escola:

- Menor evasão escolar;
- Maior assiduidade;
- Maior participação em projetos de leitura na escola;
- Maior engajamento em eventos da escola;
- Maior interesse em participação na pesquisa;

Após a seleção da escola-campo, foi realizado um diagnóstico social da escola escolhida, com o objetivo de se conhecer sobre a realidade sociocultural dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a realidade estrutural, pedagógica e administrativa da escola-campo.

Depois de coletados os dados, foi realizada a análise das informações, esta etapa consiste não apenas em descrever os dados obtidos por meio da pesquisa, mas em apresentá-los de modo que os objetivos sejam compreendidos, realizando-se uma relação entre os dados e a teoria encontrada Gerhardt e Silveira (2009). Para a verificação do alcance dos objetivos, foram propostas as seguintes asserções de pesquisa:

- O conhecimento sobre a aprendizagem significativa pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem.
- A valorização do saber prévio é o aspecto da teoria da aprendizagem significativa que se faz mais presente nas práticas pedagógicas atuais.
- A teoria da aprendizagem significativa é aplicada no processo de ensino-aprendizagem da leitura em diversos aspectos, contudo nem sempre do modo mais eficaz.

Utilizou-se então da análise de conteúdo e da técnica da triangulação dos dados como método, de modo a comprovar, ou não, as asserções elencadas, visto que compreende uma técnica da abordagem qualitativa eficaz ao problema proposto.

3.2 A revisão sistemática de literatura

Uma vez que esta pesquisa tem como temática central o processo de ensino-aprendizagem da leitura sob a perspectiva da aprendizagem significativa, a metodologia da pesquisa de campo teve início por uma investigação do tipo estado da arte, na qual foram analisados resumos de dissertações acadêmicas que discutissem acerca o tema. Neste sentido, serão abordadas neste momento, algumas produções acadêmicas relacionadas ao ensino-aprendizagem da leitura interligadas a uma perspectiva de aprendizagem significativa, buscando deste modo, mapear e discutir o que se tem pesquisado em relação ao tema do presente estudo.

Encontra-se na dissertação de mestrado “O léxico e os processos de produção de sentidos para uma leitura significativa: uma fábula e suas versões em três tempos”, escrito por Adriana Meneses Felisbino da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, um estudo referente à Educação Linguística e que tem como objetivo “contribuir para o desenvolvimento de reflexões críticas sobre prática de docência que facultam o desenvolvimento e o domínio de habilidades para o exercício proficiente de produção de sentidos de textos escritos”. Usou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica,

“selecionando, desenvolvendo e organizando pressupostos teóricos da Linguística Textual da vertente sócio cognitivo-interativa” e logo após, realizando-se um procedimento teórico-analítico no qual foram propostas estratégias de leitura, que resultou em um modelo de análise, seguido de uma projeção de proposta didática.

Foi considerado interessante também, o artigo chamado “Efeito Mateus, aprendizagem significativa e leitura”, escrito por Pedro Luiz Christiano e Maria Elizabeth Affonso Christiano, ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que relata sobre a consequência das dificuldades de leitura e o efeito que esta causa nos educandos. Tendo como objetivo “apresentar as razões que fazem com que o processo de escolarização atue no sentido de ampliar pequenas diferenças iniciais e sugerindo mecanismos para identificar essas diferenças”, ressaltando deste modo, sobre o Efeito Mateus que cria um fenômeno de dificuldades subsequentes no processo de ensino por deficiências iniciais na leitura.

A dissertação de mestrado chamada “O uso de mapas conceituais no ato de leitura literária: uma análise das sínteses semióticas de alunos do ensino superior”, escrita por Clélia Andrade de Paula da Universidade Católica Dom Bosco, relaciona-se também ao presente estudo, pois tem como objetivo investigar as possíveis contribuições dos mapas conceituais como facilitadores da aprendizagem significativa aos alunos. Tendo como metodologia a seleção de narrativas a serem lidas por acadêmicos do 3º ano de letras, para que fossem analisadas, utilizando-se das sínteses semióticas e dos mapas conceituais como instrumento para o desenvolvimento da “lógica da leitura literária”, revelando-se no final do trabalho uma mudança de postura nos acadêmicos que se tornaram menos passivos e mais agentes de sua própria aprendizagem.

Por fim, aponta-se sobre o artigo “Valorização da leitura significativa na sala de aula: papel do ensino superior” que se justifica pela necessidade da sociedade atual de formar cidadãos criativos, para gerar inovações e provocar mudanças no espaço em que convive, deste modo na formação dos futuros profissionais universitários é importante que o docente trabalhe com a leitura significativa, já que esta é imprescindível para a formação do indivíduo. O artigo tem como objetivo geral diagnosticar o real significado de leitura e as possibilidades de ação do educador com vistas à edificação de estudantes que realizem leituras significativas, para tanto, utilizou-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa no artigo e a metodologia empregada foi de uso de questionários distribuídos entre 305 estudantes.

Deste modo, pode-se perceber que existem poucos estudos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura significativa e a grande maioria das produções acadêmicas relacionadas à temática vinculam-se apenas ao nível superior de ensino, contudo os estudos recentes indicam para que desde a fase inicial do processo de ensino-aprendizagem da leitura é preciso que os educandos desenvolvam uma aprendizagem eficaz.

Neste sentido, o presente estudo se justifica por procurar na teoria da aprendizagem significativa, alguns elementos que possam ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem da leitura ainda na fase do ensino fundamental I e que possam ainda não ter sido considerados pelas produções acadêmicas. Apesar de constar poucos estudos referentes à aprendizagem significativa nas fases iniciais do ensino fundamental, percebe-se que a teoria pode se fazer presente em algumas práticas escolares, além de que, pode render em muitos referenciais teóricos para a elaboração de diversas sequências didáticas voltadas para um ensino de leitura eficiente.

3.3 O contexto educacional da escola-campo

3.3.1 Histórico e contexto

A Escola municipal Francisco Vieira Lins (Naldo) localiza-se no parque estrela Dalva IV, na Rua 22 Quadra 269 Luziânia-GO, CEP 72.821-210, telefone 3620-4241, a instituição oferece educação básica na modalidade ensino fundamental primeira fase- 1º ao 5º ano, de natureza pública. Com o horário de funcionamento dividido em dois turnos, sendo matutino de 07h15min às 12h15min e vespertino de 12h30min as 17h30min.

Escola pioneira no parque Estrela Dalva IV e seus adjacentes, atende atualmente uma média de 950 alunos, distribuídos no ensino fundamental de 1º ao 5º. Por ser uma unidade escolar periférica atende crianças e adolescentes com baixo poder aquisitivo e social, fatores motivadores para a escola persistir na valorização do indivíduo e da família. De acordo com LUZIÂNIA (2015) a escola ao longo dos seus 36 anos trabalha com políticas de valorização da interação comunidade/escola, fortalecimento do processo ensino aprendizagem e a valorização ao educando como agente modificador da sociedade.

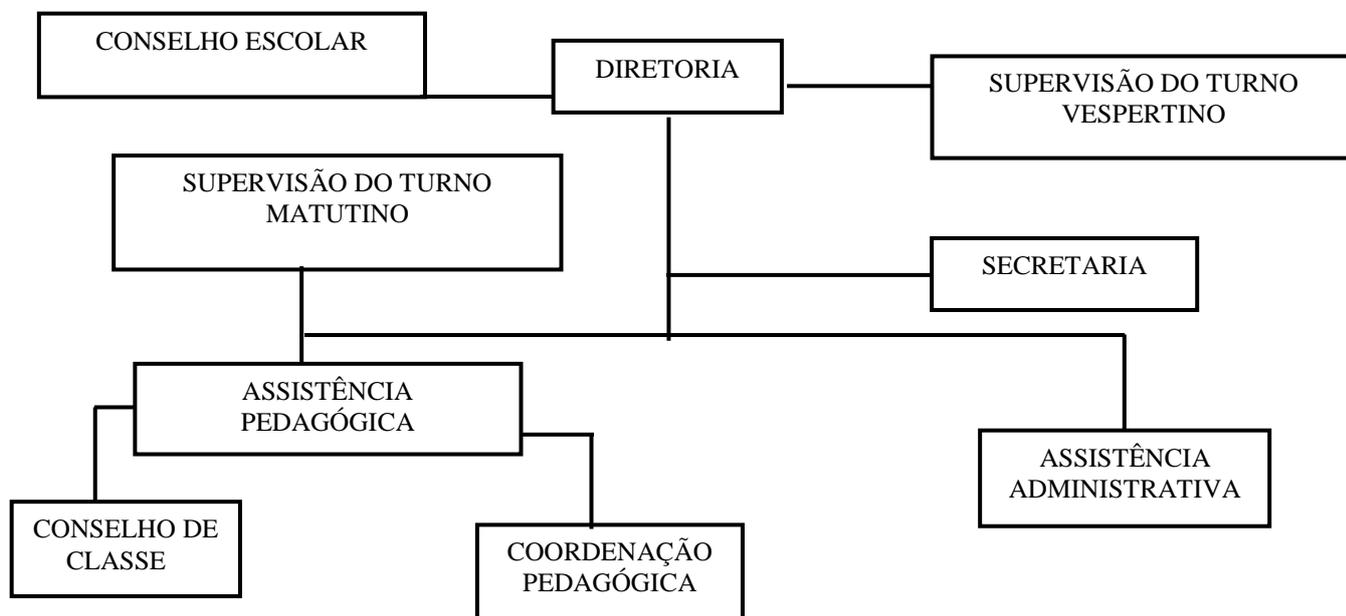
O nome da escola Francisco Vieira Lins (Naldo) foi constituído a partir da LEI Nº 3.309 de 13 de outubro de 2009 sob a autoria do senhor Gastão de Araújo Leite, que alterou a

denominação do colégio municipal localizado no Parque Estrela Dalva IV. A origem do nome segundo PPP foi sugerida a partir da necessidade de se homenagear a um ilustre morador do bairro Dalva IV que foi aluno e funcionário desta unidade escolar e após alguns anos vereador da cidade de Luziânia, Goiás.

3.3.2 Organização administrativa

A escola possui a seguinte organização administrativa como pode ser visualizado no fluxograma:

Figura 01 – Fluxograma da organização administrativa da escola-campo.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola. (LUZIÂNIA, 2015)

Atendendo em média 950 alunos, a estrutura física contém: dezessete salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma sala de vídeo, dois banheiros para uso dos alunos, uma cozinha com depósito, um depósito para materiais de limpeza e materiais pedagógicos, uma sala destinada ao atendimento ao público, direção, um banheiro para uso dos funcionários, uma quadra poliesportiva coberta, um pátio com área coberta, uma guarita de violência e uma sala multifuncional.

3.3.3 Objetivos

O objetivo central da prática pedagógica de acordo com LUZIÂNIA (2015) se encontra na motivação do aluno pelo gosto da descoberta, buscando uma aprendizagem contextualizada e significativa. A organização escolar é realizada de forma funcional, respeitando a diversidade das classes, selecionando os recursos pedagógicos e elegendo critérios específicos de avaliação. Buscam-se as relações interpessoais prazerosas, a socialização e a produção de conhecimentos orientada para o exercício da cidadania plena.

Deseja-se ampliar os conhecimentos dos alunos, através da zona de desenvolvimento proximal, estimulando-a com o uso de intervenções e trabalhos em grupos, utilizando-se da pedagogia por projetos de empreendimento de aprendizagem e atividades permanentes. Têm-se orientado a metodologia por uma abordagem dialética, criando-se um ambiente de situações problematizadoras e desafiadoras, favorecendo a postura crítica, curiosidade e autonomia do educando no seu processo de aprendizagem.

3.3.4 Princípios norteadores

As atividades pedagógicas são realizadas por meio de diversos métodos, respeitando sempre a natureza da disciplina lecionada em cada componente curricular e levando-se em conta a autonomia do professor na escolha do meio para efetivação do processo de ensino-aprendizagem. A escolha dos conteúdos é realizada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta Curricular da rede e Currículo Referência, buscando inserir o educando em seu meio social.

Há um conselho escolar realizado juntamente entre o diretor, supervisor pedagógico e professores e comunidade escolar. A participação é realizada de maneira dinâmica e conjunta na tomada de decisões entre os envolvidos, buscando sempre atender às necessidades dos alunos de acordo com o contexto em que está inserido.

O Relacionamento entre os envolvidos no processo de ensino e cotidiano escolar é de valorização da ética profissional na interação com o próximo, de cooperação mútua e de solidariedade, buscando auxiliar uns aos outros no desenvolver de sua função. A harmonia entre os profissionais é valorizada para que tenham rendimento em suas funções.

3.3.5 Avaliação

A avaliação da aprendizagem de acordo com o PPP é vista como um processo global, contínuo, somativo e cumulativo, neste sentido a verificação do rendimento escolar compreende a avaliação qualitativa, quantitativa e somativa, envolvendo educador e educando no diagnóstico. A avaliação diagnóstica é realizada quinzenalmente e as provas bimestralmente, cabe ao aluno a oportunidade de ser avaliado em pelo menos 75 % (setenta e cinco por cento) dos conteúdos previstos na disciplina, devendo o mesmo ter novas oportunidades de suprir seu rendimento. (LUZIÂNIA, 2015)

A recuperação será oferecida ao educando através de aulas específicas, a serem realizadas pelo professor regente juntamente com os gestores educacionais, direcionando-se à necessidade apresentada pelo educando. Será considerado inapto para progredir para próxima série o educando que não obter média mínima de 5,0 em cada componente curricular e após a apreciação do conselho de classe ficará retido na série em que se encontra.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

“[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” Freire (1996)

Com base nos estudos discutidos, na fundamentação teórica e após a apresentação dos caminhos metodológicos percorridos, são apresentadas neste capítulo as análises e discussões acerca dos dados obtidos. Para Doxsey & De Riz (2003) é importante que se construam instrumentos que colem informações que correspondam à realidade pesquisada, ou seja, que os instrumentos estejam adequados e produzam informações verdadeiras e válidas para cada objetivo do estudo. Nesta pesquisa, foram utilizados como instrumentos necessários à observação sistemática e as entrevistas semiestruturadas que por meio da análise de conteúdo foram transformadas em dados que serão trabalhados sistematicamente de acordo com cada objetivo proposto.

Ao concluir a fase da coleta dos dados, foram obtidos registros de diversas naturezas e fontes, após a organização e análise inicial destes registros, foi possível utilizar-se da triangulação dos dados como recurso de análise para as asserções propostas pela pesquisa. De acordo com Decrop (2004) a triangulação dos dados significa olhar para o problema da pesquisa a partir de várias fontes de dados, utilizando-se de uma combinação de diversos materiais empíricos e perspectivas metodológicas em um mesmo estudo, desse modo informações de diversos ângulos podem ser utilizadas para iluminar acerca do fenômeno pesquisado.

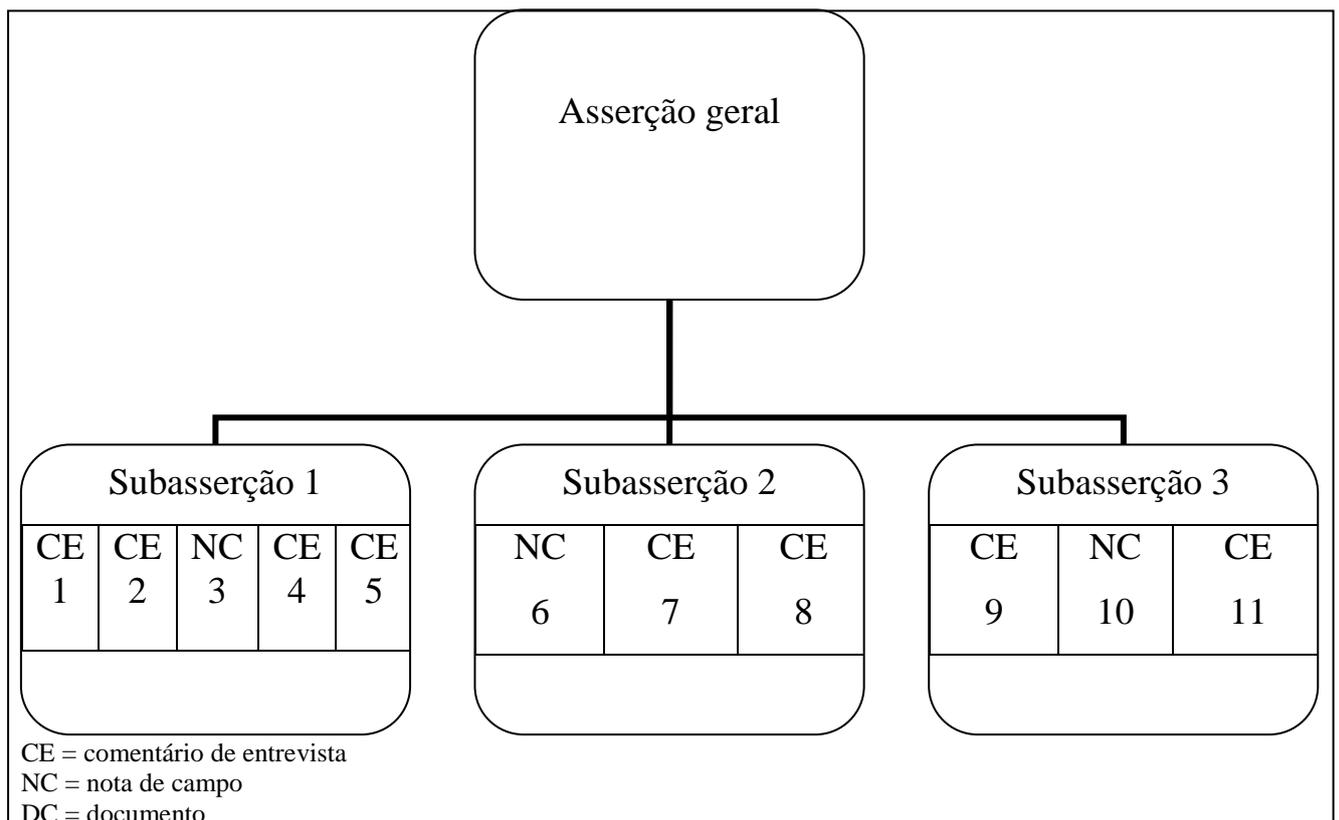
Deve-se ressaltar que no decorrer da pesquisa foi sempre aprofundado o conhecimento a respeito das teorias acerca do problema pesquisado, pois se revela de suma importância para o pesquisador o amplo estudo acerca das fundamentações teóricas para a construção da discussão da análise dos dados. Além disso, deve-se destacar que todo o processo de investigação cumpriu com os princípios éticos da pesquisa científica. Neste sentido, todos os participantes envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram suas identidades preservadas, de modo que os nomes dos participantes da pesquisa não foram divulgados sendo substituídos pelas letras do alfabeto: PR para professora regente da turma onde a pesquisa foi realizada e S para supervisora da escola onde se realizou a pesquisa.

Desse modo, iniciou-se o levantamento de dados por meio de visita à escola, momento em que a pesquisa foi apresentada à diretora e professora e onde foi realizada a primeira

análise do PPP. Logo após, iniciou-se então as observações das aulas e anotações no caderno de campo durante o mês letivo. Ao final das observações, foram realizadas as entrevistas com a professora regente e a supervisora pedagógica.

A fase da coleta de dados foi realizada de modo diverso e complementar, com a preocupação constante de se obter informações aplicáveis ao tratamento necessário para testar as asserções elencadas. Com isso, foram organizados os dados adquiridos e por meio da fundamentação teórica e triangulação dos dados tornou-se possível desenvolver o processo de pesquisa para investigar como a teoria da aprendizagem significativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da leitura dos educandos no terceiro ano de uma escola pública do Ensino Fundamental I, no município de Luziânia, Goiás. Estabeleceram-se nesse sentido, elos entre as asserções e os instrumentos de pesquisa, que podem ser representados pela Figura 2:

Figura 2 Elos entre asserções e dados da pesquisa.



Fonte: Erickson (1990 apud ROJO, 2008, p. 63).

Elaboração: Costa, 2016.

Tendo em vista o que se estabeleceu na Figura 2, iniciou-se a análise dos dados pela Subassessão 1, que estabeleceu ligações com comentário de entrevista e nota de campo, a saber:

- O conhecimento sobre a aprendizagem significativa pode auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

As perguntas “Qual sua concepção de leitura?” e “Qual sua concepção de aprendizagem significativa?”, a professora (PR) respondeu:

Ah eu acho que leitura é tudo né sem leitura não tem como ele ser aprendiz, como aprender sem leitura, e a significativa a leitura tem que ter significado sim para criança, se não ele não vai ter gosto para ler é nunca né, ser obrigado assim: “Leia menino” sem que ele goste de ler, ele não vai, ele vai fingir que está lendo, mas ele pode até decodificar, mas ele não vai aprender a ler realmente.

Por meio da afirmação da educadora, podemos perceber que já é estabelecida a diferença entre um processo de leitura eficaz enquanto construção de significados e a simples decodificação do texto. Além disso, percebemos também que a preocupação em torno do processo de ensino-aprendizagem da leitura se encontra principalmente em desenvolvê-la como meio para aprendizagem e para que isso ocorra a educadora percebe que o processo deve ser construído por meio do gosto pela leitura e não pela obrigação do ato de ler.

Ao ser indagada sobre sua concepção de aprendizagem significativa, a professora relacionou o termo ao gosto pela leitura e ao significado que esta deve ter para o educando, mas não explicitou como este significado pode ser estabelecido. De acordo com Moreira (2012) houve uma apropriação superficial e polissêmica do conceito de aprendizagem significativa, onde a maioria dos discursos pedagógicos passaram a visar uma aprendizagem significativa, embora na maioria das vezes, na prática, continuem promovendo uma aprendizagem mecânica e memorística.

Pudemos notar que a educadora percebe a importância de muitos fatores relacionados à teoria de Ausubel, contudo este conhecimento relacionado à teoria é visto de forma superficial. Quando interrogamos a respeito de quais aspectos da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem e como estes são utilizados em sua prática pedagógica a educadora respondeu:

Bom, esse amigo ai não é muito meu conhecido, não é muito meu amigo não né, não estudei as teorias dele, mas assim dentro do que eu considero tem que ter motivação, tem que ter alegria, tem que ter um ambiente favorável pra leitura, a criança tem que gostar, tem que gostar do que está fazendo.

A educadora demonstrou não conhecer efetivamente a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, mas destacou a importância de um dos fatores que se faz presente na referida teoria que é o da motivação. Moreira (2012) afirma que não se trata exatamente da motivação, mas de uma predisposição do indivíduo para a aprendizagem que, de acordo com Ausubel (2000), pode ser facilitada em um ambiente que seja motivador e que valorize conhecimentos prévios dos alunos. Porém, despertar uma motivação para aprendizagem pode se revelar um grande desafio para os professores.

Nota de campo 08/09/2016

Na aula de matemática, durante a correção das atividades, a professora percebeu que um dos alunos não havia realizado nenhum dos exercícios, Procurou então fazê-lo realizar alertando que a avaliação estava próxima e que se o aluno não se dedicasse não tiraria boas notas.

Durante a observação desta aula, pudemos perceber que em vários momentos os educandos demonstravam desinteresse pelo conteúdo e havia uma dificuldade por parte da educadora em chamar a atenção para a atividade que estava sendo proposta. Foi utilizada, nessa lógica, a avaliação como um recurso para que os educandos começassem a “prestar atenção” na aula. Quando interrogamos a educadora a respeito dos desafios encontrados para a construção de uma aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem da leitura, esta dificuldade foi claramente exposta.

a motivação do aluno pra mim é a questão mais desafiadora, é fazer com que o aluno goste e com que o aluno queira, porque tem aquele aluno que ele faz tudo menos participar da aula, a gente tem que estar motivando, buscando uma maneira de motivar, de “acordar” esse aluno.

Quando utilizamos da avaliação como um recurso para “despertar” a predisposição do indivíduo para aprendizagem, acabamos, de acordo com Moreira (2012), por promover uma aprendizagem memorística e sem significado, já que na maioria das vezes as avaliações são realizadas de modo que o aluno seja levado a decorar os conteúdos. Nesta perspectiva, percebemos que mesmo que o educador entenda a importância da motivação para o processo

de ensino-aprendizagem, este deve ter também a consciência das formas mais adequadas de se realizar essa motivação.

De acordo com Bock (1999) um dos desafios no ensino têm sido o de criar condições para que o aluno “fique a fim” de aprender, ou seja, como destacado por Ausubel (2000) tenha pré-disposição para aprendizagem, conforme podemos notar aqueles educandos que não demonstram interesse vão sendo deixados de lado, levando à indisciplina ou até mesmo à evasão escolar. Segundo a autora, a motivação deve ser considerada de forma cuidadosa pelo educador, neste sentido, é tarefa primordial identificar as características e peculiaridades de cada sujeito, descobrir seus interesses e atrair o educando por meio daquilo que ele realmente gosta de fazer.

No processo de ensino-aprendizagem da leitura, a motivação é fator de extrema importância. A escola e o educador, neste contexto, carregam uma grande responsabilidade em despertar hábitos de leitura, contudo um dos fatores que de acordo com Freire (1996) atrapalha a motivação do educando é a distância entre o que é lido nas escolas e o mundo das experiências pessoais dos alunos. Podemos relacionar a afirmação de Freire (1996) com mais um dos elementos presentes na teoria de Ausubel (2000): a questão do material potencialmente significativo.

De acordo com Ausubel (2000) uma das condições para construção de uma aprendizagem significativa é que se tenha um material potencialmente significativo. Aplicando essa questão ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, torna-se necessário trabalhar com textos e livros que sejam significativos aos educandos, contudo avaliar se um material é potencialmente significativo, não se trata apenas de analisar a qualidade literária e o significado lógico que a obra estabelece. A significatividade do material de aprendizagem está muito mais interligada à relação que o educando pode estabelecer, ou seja, as ideias âncoras que o educando pode vincular, ou não, ao material de leitura.

Foi possível perceber que um dos fatores que poderia motivar o processo de ensino-aprendizagem, seria o de trabalhar com materiais que fossem potencialmente significativos à cada educando, contudo não foi percebido durante a observação em campo e nem discutido durante a entrevista, a importância sobre a escolha dos materiais para aprendizagem e a reflexão sobre como o educando pode estabelecer, ou não, relações com esse material. Quando interrogamos a respeito de quais materiais, métodos e estratégias pedagógicas são

utilizados na escola, para que a aprendizagem se torne significativa ao educando, a educadora respondeu:

Tudo que estiver ao meu alcance, às vezes eu planejo uma aula com o vídeo e (incompreensível) depois não da pra vê o vídeo, eu sou muito palhaça, eu uso tudo, desde a fisionomia, o rosto, o olhar, a voz, a roupa, o material que ta ao meu alcance, uma (incompreensível) um saco de lixo, tudo vira um material para a minha aula.

Por meio da afirmação da educadora pudemos notar que esta acredita ser importante trabalhar com a maior diversidade de materiais possível, além disso, são utilizados materiais que não são exatamente classificados como materiais didáticos, mas que a professora os adapta para o ambiente escolar. Como apontado por Freitas (2009) é muito importante que o educador perceba esses vários elementos, objetos e utensílios presentes no nosso cotidiano que podem se transformar em ótimos recursos didáticos, contudo para que esses recursos sejam utilizados de modo eficaz, é necessário que se promova uma postura ativa do aprendiz e que este consiga estabelecer as relações entre o material utilizado e o conteúdo a ser apreendido.

Ao analisarmos a fala da educadora e por meio das vivências em campo percebemos, no entanto, que mesmo trabalhando com diversos materiais, a maioria dos recursos são utilizados de modo contemplativo pela educadora, com o objetivo mais de “manter a atenção” dos educandos, do que de construir conhecimento. Como destacado por Moreira (2012) a questão do material potencialmente significativo diz respeito a estabelecer significados, não existe material que seja significativo por si só, devido a isso esses materiais devem ser utilizados como veículos para o conteúdo a ser aprendido, contudo esse processo depende de um intercâmbio, de uma “negociação”, de significados que pode ser bastante demorada.

O educador com isso revela-se no importante papel de não somente escolher os recursos a serem utilizados, mas também de organizar suas aulas de modo que os educandos possam estabelecer significados por meio destes. Nas aulas de leitura, por exemplo, não basta apenas escolher um livro ilustrado que desperte à atenção do aluno, obviamente é de fundamental importância que os educandos se sintam atraídos pelo material de leitura, contudo se não houver uma interação dos alunos com este material, se os educandos não forem instigados a estabelecer hipóteses, a relacionar vivências, a perceber conhecimentos de mundo, a leitura não irá ser realizada do modo mais eficaz.

Destacamos sobre duas condições que de acordo com Ausubel (2000) contribuem para a aprendizagem significativa do educando, demonstrando por meio da análise da entrevista e

das anotações de campo, que tanto a motivação, quanto o material potencialmente significativo são relatados pela professora, contudo, de modo ainda superficial no tange a teoria.

Outro fator que de acordo com Ausubel (2000) é a variável de maior importância para a construção de uma aprendizagem significativa foi destacado tanto no discurso quanto na prática pedagógica, a valorização do saber prévio, que delineou a segunda subseção da pesquisa:

- A valorização do saber prévio é o aspecto da teoria da aprendizagem significativa que se faz mais presente nas práticas pedagógicas atuais.

Por meio da observação das aulas, pudemos perceber uma preocupação frequente da educadora em resgatar conhecimentos anteriores dos alunos sobre determinado tema como uma forma de introduzir conteúdos ou textos a serem trabalhados.

Nota de campo 29/09/2016

A professora realizou uma produção textual a partir de um texto de cardápio contido no livro didático, antes da produção textual a professora abordou sobre os restaurantes que as crianças já tinham ido e sobre suas vivências relacionadas ao tema. Logo após, iniciou-se a produção textual em dupla, onde os alunos tinham que escrever um pedido a partir do cardápio contido no livro.

A preocupação com o saber prévio é percebida na maioria das práticas pedagógicas presenciadas, geralmente as aulas são iniciadas por conversas que buscam relacionar os saberes dos educandos ao conteúdo proposto. A valorização do saber prévio nessa perspectiva, é trabalhada de modo até mesmo inconsciente pela educadora, que ao ser interrogada sobre o conceito de aprendizagem significativa não relatou sobre a importância de se aprender a partir do que já se sabe, ou de se obter uma aprendizagem que se caracteriza pela interação não-literal e não-arbitrária entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos do educando, contudo na maioria das aulas buscou “ancorar” o conteúdo em algum aspecto que fosse do convívio dos alunos.

Podemos notar que a educadora, no entanto, utilizou dos conhecimentos dos educandos para motivar a produção textual, porém, pediu que os educandos elaborassem o pedido, somente a partir do que já estava contido no livro didático, que estava bem distanciado da realidade dos educandos, muitos alunos com isso acabaram apenas copiando o

trecho do livro, sem ao menos saber de qual comida se tratava. O momento que antecede a aprendizagem, onde o educador busca saber o que os educandos já conhecem sobre o tema é de total relevância, porém segundo Miras (1998) realizar apenas um levantamento destes conhecimentos não se revela como procedimento adequado, visto que o educador deve considerar as relações que o aluno pode estabelecer entre seus conhecimentos e o novo conteúdo.

Podemos perceber que essa ancoragem dos conhecimentos, extremamente relevante para o processo de ensino-aprendizagem, deve ser realizada de modo reflexivo pelo professor. De acordo com Moreira (2012) a ancoragem dos conhecimentos prévios nem sempre é realizada da forma mais eficiente possível e segundo o autor não basta apenas iniciar um conteúdo ou leitura conversando sobre o que os educandos já conhecem, buscando-se apenas uma associação de saberes. Torna-se necessário também, que os educandos sejam colocados em situações-problemas e desafios que os incentivem a mobilizar efetivamente o conhecimento que já possuem de maior significatividade e que os professores não só percebam, mas também trabalhem esses conhecimentos relevantes na orientação das atividades, agrupamentos e intervenções pedagógicas.

No primeiro dia de observação em campo a educadora relatou no final da aula que alguns alunos não tinham boa leitura, pois faltava interesse por parte destes e por parte da família. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da leitura é sempre destacada a importância que a criança tenha convívio também em casa com o mundo da leitura, para que seja facilitado o desenvolvimento e o gosto desta. Ao interrogarmos a respeito dos desafios encontrados para a construção de uma aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem da leitura a supervisora pedagógica respondeu:

Bom, um dos desafios que vejo é quando a criança não tem uma base concreta, principalmente na alfabetização, onde nos anos é:: seguintes ele vai ter dificuldade, pois alguns professores também acha que alfabetizar é tarefa do primeiro ano e não é , é tarefa de todos, além de não terem suporte em casa, pois a criança é o reflexo do que se vê, se os pais lêem em casa, são bons leitores , as crianças também vão tá lendo , e se não, elas também não vão desenvolver como deveriam.

Nesta colocação da supervisora pedagógica podemos constatar uma atribuição muito grande ao conhecimento de mundo relacionado à leitura que a criança traz de seu convívio social, além disso, é percebido que tanto um sucesso quanto um “fracasso” inicial da leitura, pode acarretar em um “efeito dominó” nos anos subsequentes, já que como exposto pela

supervisora, muitos professores acreditam que a fase da alfabetização ocorre apenas no primeiro ano. Ausubel (2000 p.50) quando trata a respeito da “Influência do grau de conhecimentos existente no desempenho acadêmico” explica que os conhecimentos de determinado nível escolar relacionam-se com o desempenho do aluno em níveis subsequentes, de acordo com o autor podemos chamar este fenômeno de “transferência em longo prazo”.

Ao abordamos sobre o chamado “Efeito Mateus” descrito por Soares (2006) no processo de ensino-aprendizagem da leitura, pudemos perceber que quando a criança não têm experiências favoráveis com a leitura desde o início, esta vai tornando-se desinteressada e este efeito na maioria das vezes vai somente se agravando com o tempo sem uma intervenção pedagógica adequada. Ao dizer que se os pais lêem em casa e são bons leitores as crianças também vão ler bem, e se não, elas não vão desenvolver como deveriam, a supervisora pedagógica acaba atribuindo uma responsabilidade muito grande a família no que diz respeito à aprendizagem escolar.

Podemos notar que por esta lógica, a importância dada ao conhecimento prévio acaba tendo a finalidade de justificar o mal desempenho de alguns educandos, por conta do pouco convívio familiar com o mundo da leitura. Vale lembrar que como exposto por Freire (1996) muitas vezes é somente na escola que a criança terá oportunidade e condições de entrar em contato com um material escrito de qualidade. Apesar de ser a variável de maior importância na aprendizagem de acordo com Ausubel (2000), o saber prévio não deve ser utilizado de modo a justificar um insucesso do aluno. Quando o educador perceber a falta de subsunções, este pode intervir de modo adequado, utilizando-se da motivação, controlando as pressões externas e os efeitos cumulativos das variáveis da estrutura cognitiva.

Revela-se imprescindível que o educador intervenha de modo a minimizar essas diferenças iniciais da leitura, evitando que a falta de hábito dos pais, leve ao desinteresse da criança, até mesmo porque muitas vezes os próprios pais não tiveram oportunidade de obter esse hábito. De acordo com a supervisora pedagógica um dos fatores que é levado em consideração no planejamento de projetos pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem da leitura é a questão de procurar atender todos os níveis.

acredito que o principal é que tem ações para desenvolver a leitura, de modo que a criança participe e se veja como participante né, acompanhando todo o processo, pensando em atingir todos os níveis, aquelas crianças com mais dificuldades né , planejar projetos mais específico para elas e também avançar os que já têm uma boa leitura.

Observamos que durante as aulas a educadora propôs muitos momentos de leitura colaborativa realizada em voz alta, esses momentos evidenciavam uma diferença muito grande entre os educandos, onde muitos ainda não reconheciam todas as letras e outros já estavam lendo com bastante fluidez. Entendemos que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é extremamente complexo no que diz respeito à variedade de conhecimento que os educandos possuem, pois demanda que o educador realize um mapeamento das experiências e saberes que cada educando possui e que possam contribuir com cada leitura proposta. Além disso, é importante que os educadores também consigam avaliar o nível de compreensão leitora de cada educando, por meio de outras atividades, já que a prática de leitura em voz alta permite somente avaliar o nível de decodificação.

Em busca de atender aos diferentes níveis dos educandos a escola utiliza-se do reagrupamento e no meio das aulas pude presenciar os educandos do terceiro ano, indo assistir aula no primeiro ano, porém esta prática, apesar de necessária, pelo fato de os educandos não estarem conseguindo acompanhar a turma, gerou um constrangimento, pois os outros alunos acabavam “jogando piadas” para os que tinham que ir para outra sala. Apesar do constrangimento causado, que poderia ser evitado caso os reagrupamentos fossem utilizados por todos os educandos, não somente como uma forma de atender aos que tivessem dificuldades, mas de promover as relações de aprendizagem entre diferentes séries. Pudemos notar, no entanto, que esta prática é uma intervenção que demonstrou que a escola procura atender de alguma forma aos educandos com maior dificuldade, de modo que esta dificuldade seja extinta e não propagada a cada ano.

É importante destacar que mesmo que se procure intervir de algum modo no desempenho daqueles educandos que estão com maiores dificuldades na leitura, a escola pode acabar repetindo as mesmas práticas do ano anterior e fazendo com que a atividade do reagrupamento não funcione de forma adequada. Nessa perspectiva, é importante também refletir acerca de quais aspectos estão sendo considerados no processo de ensino-aprendizagem da leitura, e se estes aspectos tais como os contemplados pela teoria de Ausubel (saber prévio, motivação, materiais potencialmente significativos) estão sendo trabalhados do modo mais eficiente possível. A fim de se demonstrar como a TAS é aplicada no processo de ensino-aprendizagem da leitura foi delineada então a terceira subseção desta pesquisa.

- A teoria da aprendizagem significativa é aplicada no processo de ensino-aprendizagem da leitura em diversos aspectos, contudo nem sempre do modo mais eficaz.

Ao interrogarmos a supervisora pedagógica a respeito de quais aspectos da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem, a gestora demonstrou não ter conhecimento a respeito de qual teoria se tratava e limitou-se apenas em dizer que seriam os aspectos mais relevantes. Quando interrogamos a educadora, também podemos perceber que esta não soube dizer de quais aspectos a teoria tratava, contudo apesar de não possuírem conhecimento explícito a respeito da teoria de Ausubel, percebemos que se no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura, a teoria em alguns momentos se fez presente.

De acordo com Ausubel (2000) a aprendizagem só poderá ser significativa quando o educando dispuser de vontade de aprender, caso o contrário, este pode apenas decorar um conteúdo, decodificar um texto, por exemplo, sem que esse processo realize uma reconstrução de significados. Na fala da professora ao ser interrogada sobre a formação do aluno leitor/escritor, compreendemos que esta por meio de sua experiência pedagógica, também percebe essa condição para aprendizagem.

Acho que a gente precisa motivá-lo e ter um olhar bem carinhoso pra ele e principalmente a questão do afeto, não adianta eu querer trazer o conteúdo pro meu aluno se ele não confia na turma, se ele não confia no professor, se ele traz um problemão de casa e ele não consegue ouvir, não consegue entender, precisa ter carinho por ele e afeto, não dá pra ter educação sem afeto.

Compreendemos com isso que a professora percebe a vivência dos educandos no cotidiano escolar e tem consciência de que os conflitos pessoais e sociais destes indivíduos interferem na aprendizagem, além disso, a professora aborda sobre como o ambiente escolar e a relação professor-aluno podem contribuir para o desenvolvimento do educando. Novak (1989 apud Machado 2006) discute sobre a pré-disposição para aprender significativamente e expõe sobre a relação da experiência afetiva que o aprendiz tem durante os eventos educativos. De acordo com o autor quando o indivíduo tem uma experiência positiva, haverá uma facilitação, contudo quando a experiência for negativa, a pré-disposição para aprender do educando pode ser diminuída.

Além da fala da educadora podemos perceber que o PPP da escola também procura no que diz respeito à prática pedagógica, centrar-se na relação interpessoal prazerosa entre os envolvidos, buscando uma aprendizagem contextualizada.

Nota de campo 24/08/2016

Os alunos foram terminando a atividade do quadro e de acordo com que terminavam foram até o cantinho da leitura escolher livros de forma livre. Até mesmo os educandos que ainda decodificam com dificuldade procuraram um livro e se mantiveram interessados na leitura, até que todos terminassem as atividades.

O hábito de terminar as atividades e procurar um livro de acordo com a educadora foi introduzido desde cedo nos educandos. Procurou-se deixar sempre dentro de uma caixa, vários materiais escritos, como contos, gibis, revistas para que quando os alunos tivessem tempo livre pudessem ter este momento de leitura. Um fato interessante é que até mesmo aqueles educandos que se mostram desinteressados quando a educadora realiza a leitura deleite, têm o costume de procurar um livro por vontade própria, demonstrando com isso que muitas vezes o material potencialmente significativo é mais facilmente escolhido pelo próprio educando, já que este, melhor do que ninguém, conhece a respeito do seu conhecimento de mundo e das suas vivências.

Além dos aspectos demonstrados onde a TAS (Teoria Da Aprendizagem Significativa) auxilia no aperfeiçoamento da leitura dos educandos, foi observada outra questão muito interessante durante a pesquisa de campo. Quando os alunos escolhiam um livro de seu interesse e realizavam leituras de forma autônoma, por muitas vezes estes iam até a educadora em busca de explicações sobre determinada palavra que não conheciam ou sobre um elemento contido no livro que ainda não conseguiam estabelecer relações com algo que já conheciam, quando a educadora intervinha e incentivava o uso do dicionário ou tentava explicar sobre determinado elemento, o aluno ia estabelecendo ligações até conseguir construir um significado para aquilo que lhes trouxe curiosidade.

Em uma das situações vivenciadas em sala, uma aluna leu um livro em que um dos personagens era um unicórnio, esta porém não sabia o que era um unicórnio a não ser pelo desenho do livro e começou a indagar a professora se unicórnio era um animal que existia de verdade, se ele era um cavalo, por que ele tinha chifres e era colorido etc. Foram gerados uma infinidade de questionamentos a partir dos conceitos que a aluna já tinha estabelecido em sua estrutura cognitiva, relacionados ao conceito de animal e que puderam ser ressignificados de algum modo por meio desta leitura e mediação da professora.

Podemos apreender neste sentido, que a leitura além de ser realizada enquanto processo significativo de construção de significados, ao estabelecer relações com o

conhecimento anterior e promover uma reconstrução de visões de mundo, esta também enquanto linguagem está intimamente interligada à construção de uma aprendizagem significativa de qualquer conteúdo por parte do educando. De acordo com Moreira (2012) na interação ocorrida entre os conhecimentos relevantes e entre os novos conhecimentos a linguagem tem papel fundamental, quando se discute a respeito de aprendizagem significativa segundo o autor três conceitos são envolvidos – significado, interação e conhecimento – e subjacente a eles está a linguagem como fator imprescindível.

A leitura enquanto linguagem funciona como um sistema de mediação dos significados estabelecidos pela mente humana, como apontado por Postman (1996 apud MOREIRA 2012) não existe nada entre seres humanos que não seja instigado, negociado, esclarecido, ou mistificado pela linguagem, incluindo nossas tentativas de adquirir conhecimento. Segundo o autor para que haja uma aprendizagem significativa é necessário que o indivíduo possa então atribuir significado às palavras que definem os conceitos do novo conteúdo, contudo, as pessoas não podem dar às palavras significados que estejam além de sua experiência e é neste fator onde o conhecimento prévio se faz relevante.

Podemos perceber na fala da supervisora pedagógica, ao interrogarmos sobre sua concepção de leitura, que esta percebe a importância da leitura nas diversas áreas do conhecimento “a leitura, ela é essencial principalmente nos anos iniciais, onde o educando necessita da leitura para desenvolver todas as áreas *né* +”. Entendemos ainda que a forma como a leitura é realizada pelo educando influirá no modo como as aprendizagens de diversas áreas serão construídas.

Nesta perspectiva, ao se fazer uma leitura de decodificação, onde o educando não consegue estabelecer, relacionar e inferir significados de determinado material escrito dos conteúdos, a aprendizagem acabará por se tornar uma aprendizagem mecânica, pois se tornará difícil ao educando tanto compreender os conceitos utilizados pela disciplina, quanto demonstrá-los no seu entendimento utilizando-se da linguagem. No entanto, por meio de uma leitura realizada de forma significativa, o educando poderá compreender melhor a linguagem dos conteúdos e de maneira cada vez mais autônoma realizar aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Aprende-se a ler para conhecer o pensamento escrito,
aprende-se a escrever para expressar o pensamento.
Com o que se aprende pode-se fazer muita coisa. Com o
que se decora, muito pouco."-
Cousinet (1945)*

Ao ter como objetivo principal investigar como a TAS pode contribuir para o aperfeiçoamento da leitura, acabamos realizando um enlace entre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e a teoria de Ausubel, com isso visamos destrinchar a teoria e conhecer a respeito das práticas pedagógicas destacando neste sentido como a relação teoria X prática se estabelece no cotidiano escolar. Enxergamos que a prática pedagógica sem teorias que a fundamentem se torna ineficaz, pois os educadores ficam sem um norteamento para orientar seus planejamentos, do mesmo modo, a teoria pedagógica que não pode se vincular ou aplicar-se na prática também fica comprometida por não revelar uma funcionalidade para o desenvolvimento escolar.

No que diz respeito a TAS percebemos desde os estudos realizados durante a fundamentação teórica que o poder de aplicabilidade desta teoria era muito grande e que a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem era imprescindível. Realizamos então a coleta de dados por meio da análise do PPP da escola, da observação de aulas de uma turma do terceiro ano e entrevista com a educadora regente da turma e gestão pedagógica (que foi representada apenas pela supervisora pedagógica, pelo fato de a diretora não ter se disponibilizado a realizar entrevista gravada) e os instrumentos se mostraram eficientes em relação aos objetivos propostos.

Procuramos por meio das entrevistas, levantar qual o entendimento os educadores possuíam a respeito da teoria de Ausubel e podemos notar que praticamente nem se conhecia a respeito desta. No discurso pedagógico sempre aparecia sobre a importância de se visar uma aprendizagem significativa para os educandos, contudo não souberam explicitar o que verdadeiramente seria uma aprendizagem significativa e como esta pode ser promovida efetivamente de acordo com a teoria. Demonstrou-se nesta perspectiva, que o conhecimento que está sendo levado para a prática pedagógica a respeito das teorias ainda é superficial, já que estas são pouco aprofundadas e detalhadas no entendimento das professoras.

Apesar de possuírem um conhecimento superficial a respeito da TAS, pudemos notar, no entanto, que alguns aspectos destacados pela teoria se fazem presentes nas práticas e

discursos pedagógicos de forma implícita e até mesmo inconsciente por parte da professora. As condições para aprendizagem significativa, por exemplo, que seria a do material potencialmente significativo e a da pré-disposição para aprendizagem se fizeram presentes tanto na análise da entrevista quanto na observação das aulas, contudo o que podemos apreender é que a educadora percebe a importância de tais elementos, mas nem sempre consegue trabalhá-los da forma mais adequada possível.

Na questão da pré-disposição para aprendizagem, por exemplo, a professora percebe esta como condição necessária a aprendizagem significativa e destaca sobre a importância da motivação constante dos alunos para que estes se tornem dispostos a aprender. Contudo, motivar os educandos se mostra como um desafio constante e a educadora demonstra que sente dificuldades neste processo. Como destacado pela teoria a motivação é um processo extremamente complexo, pois envolve relações sociais do educando com o ambiente de aprendizagem e com o educador, nesta lógica podemos perceber que muitas vezes a postura autoritária da educadora e o ambiente de aprendizagem com infraestrutura inadequada da sala de aula dificultou esse processo de motivação.

Outra condição para aprendizagem significativa seria a do material didático potencialmente significativo que de acordo com a teoria necessita ter significado lógico e ao mesmo tempo relações com o conhecimento prévio do educando, a educadora citou sobre a importância da diversidade dos materiais e recursos didáticos, contudo não explicitou como é feita a escolha destes e como esta escolha busca vinculá-los a experiência dos educandos.

Pudemos perceber que durante as aulas de leitura, por exemplo, existe um esforço por parte da educadora em vincular o material escrito ao conhecimento do aluno, ainda que de modo apenas associativo. Além disso, devido ao hábito que a educadora promoveu nos alunos de lerem sempre que possuírem tempo disponível, pudemos notar que os próprios educandos selecionam materiais escritos que se tornam significativos para estes. Demonstrou-se com isso, a importância da postura ativa do educando, que quando tem a oportunidade de escolher o que quer ler por conta própria, sente mais disposição e utilizando-se da mediação do educador, acaba por conseguir estabelecer mais relações com o material escrito.

A questão principal da teoria de Ausubel que é a do saber prévio também se revelou presente, pois a educadora sempre busca vincular os conteúdos, às vivências e experiências dos educandos, contudo um maior aprofundamento da teoria demonstrou-se necessário, de modo que percebemos algumas questões a respeito da TAS que são realizadas de modo ainda

superficial. A averiguação do saber prévio, por exemplo, não pode ser considerada como um processo que ocorre apenas por meio de uma conversa inicial informal realizada sobre o assunto proposto, esta averiguação também não deve buscar somente conhecer aquilo que os educandos já sabem, mas também entender e promover as relações que os saberes que são significativos àquela área podem estabelecer com o novo conteúdo.

Percebemos que a educadora avalia aquilo que os educandos já conhecem a respeito do texto, mas não se trabalha com esse saber. Na maioria das vezes não há uma problematização, um desafio, uma investigação, ou seja, um processo ativo por parte dos educandos que os permitam reconstruir significados e reformular seus conhecimentos anteriores por meio da leitura. No caso da leitura notamos que a falta de conhecimento prévio a respeito de vivências relacionadas à leitura no ambiente social, é utilizada pela supervisora pedagógica de modo a justificar o insucesso do educando, o que é uma questão preocupante, devido ao fato de que é na escola enquanto ambiente de aprendizagem formal, onde a maior responsabilidade com o desenvolvimento da leitura é concentrada.

O que se demonstra na TAS é que a variável mais importante para a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio, contudo quando o educando não o possui, é possível ainda realizar uma intervenção adequada, utilizando-se dos organizadores prévios, por exemplo, um recurso que em nenhum momento presenciamos ser utilizado nas práticas pedagógicas e que nem foi elencado durante as entrevistas.

Além dos organizadores prévios, existem outros recursos que foram construídos com base na TAS que não foram elencados nesta pesquisa, mas que podem contribuir para estudos posteriores, como por exemplo a utilização dos mapas conceituais: ferramenta utilizada para organizar o conhecimento, indicando em diagramas relações entre conceitos por meio de palavras proposto por Novak (1970), ou o diagrama V instrumento proposto por D.B. Gowin (1981) para destrinchar conhecimentos documentados em materiais escritos .

A importância da TAS no processo de ensino-aprendizagem da leitura se fez nítida durante a pesquisa, pois podemos perceber que a leitura só pode ser considerada eficaz quando permite ao educando reconstrução de conhecimentos, visões de mundo e significados; fatores esses que são desenvolvidos por meio de uma prática pedagógica que trabalhe com os aspectos destacados pela teoria.

Além disso, a leitura enquanto linguagem desempenha um papel fundamental na construção de aprendizagens significativas em qualquer área do conhecimento, pois é por

meio desta, juntamente com a mediação do educador, que muitos conteúdos serão veiculados e assimilados pelo educando de forma mecânica ou de forma significativa, tendo como forte influência, neste sentido, o modo como a leitura será realizada pelo educando. Revelou-se com isso, que a vinculação da teoria de Ausubel com a leitura é um processo que parte dos dois lados, visto que uma leitura só pode tornar-se significativa quando contempla os aspectos destacados pela teoria e faz com que o educando apreenda os significados do material de modo não-arbitrário e substantivo. Ao mesmo tempo, para que ocorra aprendizagem de diversas áreas, por muitas vezes o educando irá utilizar-se da leitura e para que essa aprendizagem seja significativa, a leitura dos conteúdos também deve ser realizada de modo significativo.

Podemos perceber também que a questão da busca pela aprendizagem significativa deve se fazer presente também na formação dos educadores, visto que percebemos que estes conhecem a respeito de muitas teorias só que de modo mecânico, apenas decorado, sem saber explicitar realmente a respeito do significado dessas teorias e de como vinculá-las efetivamente na prática. Demonstrou-se neste sentido, que mesmo que a questão da aprendizagem significativa seja um conceito massivamente trabalhado, esta ainda tem muito a contribuir com a prática pedagógica se investigada e discutida de modo realmente substantivo.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, contudo o tema demonstrou-se amplo e não pretendemos esgotá-lo somente com esta investigação. Apreendemos por meio desta pesquisa que há o esforço pedagógico para o desenvolvimento de uma leitura eficaz, contudo o embasamento teórico em que as educadoras fundamentam suas práticas ainda é conhecido e trabalhado de modo vago. Revelou-se com isso, a importância da formação continuada e do comprometimento dos professores em pesquisar sobre teorias que possam contribuir para a o aperfeiçoamento constante de suas práticas.

Torna-se necessário ao educador ampliar seu conhecimento sobre a TAS, de modo que esta irá contribuir para orientar suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Entendendo melhor como a apropriação de sentidos ocorre e como se realiza o processo de construção de aprendizagem do educando, se tornará mais fácil ao educador avaliar sobre sua prática e sobre como sua mediação pode estar influenciando no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao promover uma aprendizagem significativa da leitura, o professor estará promovendo uma facilitação, para que o educando obtenha maior

habilidade em aprender significativamente por meio dos materiais escritos, conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BASTIANI, Pellin De. **Projeto de leitura: contos de fadas renovados**. UCS, 2006. Disponível em < http://www.pucrs.br/edipucrs/CILLIJ/praticas/Projeto_de_leitura.pdf> Acesso em 21 abril. 2016
- BIESDORF, Rosane Kloh. **O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade**. Itimerarius Reflectionis, Jataí 2011.
- BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BORGES, Eliete Aparecida. **A importância dos conhecimentos prévios no processo de leitura**. Maringá, 2007. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/938-4.pdf> Acesso em: 09. Maio. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (Língua Portuguesa). Ministério da Educação e do desporto, Brasília 1997.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano IV - Nº VIII- JUN / 2010. Disponível em: < http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 09 maio 2016.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.
- CHRISTIANO, Pedro Luiz. Christiano, Maria Elizabeth Affonso. **Efeito Mateus, aprendizagem significativa e leitura**. 2001. Disponível em < http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Pedro%20Luiz%20Christiano.pdf> Acesso em: 15 de maio 2016.

- DARNTON, Robert. **História da Leitura**, In: BURKE, Peter, org. A escrita da história; novas perspectivas. São Paulo: Edunesp, 1989.
- DENIPOTI, C. **Apontamentos sobre a história da leitura**. História e ensino, Londrina, 02: 81-91, 1996. Disponível em < <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=456860>> Acesso em: 15 abril. 2016.
- FARIA, W. **Aprendizagem e planejamento de ensino**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1989
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília : Universidade de Brasília, 2009.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, Arilda Schmid. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar. /abr. 1995. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927> > Acesso em: 29 nov. 2015.
- JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Letramento**: O uso da leitura e da escrita como prática social. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 – 2013. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>> Acesso em: 29 nov. 2015.
- KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da leitura**. Scripta Belo Horizonte, vol.7, no 14, PP, 13-22, 2000.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KOCHHANN, Andréa; MORAES, Ândrea Carla. **Aprendizagem significativa: na perspectiva de David Ausubel**. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2014.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo. Ática, 2003.

LEIRIA, Elisandra Lorenzoni. **A escolarização da leitura no brasil: uma visão histórica**. Linguagens e cidadania, Ano 14 n°1 jan-dez 2012. Disponível em <<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/2126aa06463930747e9d0d25adf1ac82.htm>> Acesso em: 17 abril. 2016.

LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: 1996

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Escola municipal Francisco Vieira Lins (Naldo). **Projeto Político Pedagógico**. Luziânia, Goiás, 2015.

MACHADO, Marcelo Araújo. **Unidades didáticas para a formação de docentes das séries iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MEC/INEP (BRASIL, 2014) **Avaliação Nacional de Alfabetização; 2014**. Disponível em: <ana.inep.gov.br/ANA/> Acesso em: 10 out. 2015.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MIRALHA, Mayara Faria, **Ensino Fundamental: trajetória histórica e panorama atual**. Anais – UEL, 2012. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/ensinofundamental/ensinofundamental.pdf>>

MIRAS, M. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: Os conhecimentos prévios** In Coll C. et al. (Eds.), O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1998.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues; CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. **A sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor**. III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora (COMLEI) Brasília, 2010. Disponível em <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto->

leitura/category/25-artigos?download=146:a-sequencia-didtica-aplicada--leitura.>. Acesso em 21 abril. 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, M.A. **¿Al final qué es aprendizaje significativo?** Revista Qurrriculum, La Laguna: 2012.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta et al. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2011.

NOVAK, J. D. David Ausubel e a origem da teoria da aprendizagem significativa. In: PRAIA, J.F, MOREIRA, M. A., VALADARES, A. J., CACHAPUZ, A. F., MARTINEZ, R.D., MONTERO, Y.H. e PEDROSA, M. E. **TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: Contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa**, Peniche, 2000. Cap.1, p. 3-6.

OLIVEIRA, Celia Araújo. Carneiro; Stânia Nágila Vasconcelos; Vasconcelos, Ana Sandrilá Mendes. **O ensino da língua portuguesa nas escolas públicas**. Número 81, novembro 2012-janeiro-2013.Disponível em: <www.razonypalabra.org.mx/N/N81/34AraujoVasconcelosMandes-V81.pdf. > Acesso em: 10 out. 2015.

PAULA, Clélia Andrade de. **O uso de mapas conceituais no ato de leitura literária: uma análise das sínteses semióticas de alunos do ensino superior**. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS, 2002.

PARSEVAL. G. **A Parte do pai**. Porto Alegre: L& PM Editora: 1986

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Disponível em: <portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Artigo publicado na Revista PEC (Psicologia, Educação e Cultura), Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PICANÇO, Zilda Ferreira; PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. **A importância da leitura e sua aplicação no ambiente escolar da educação de jovens e adultos**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_aimportancia.pdf> Acesso em: 01. Maio.2016.

- PIVATTO, Wanderley. **Aprendizagem significativa**: revisão teórica e apresentação de um instrumento para aplicação em sala de aula. Jataí: Itimerarius Reflectionis, 2013
- PRAIA, J.F. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM DAVID AUSUBEL: contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In: Novak, J. D., MOREIRA, M. A., VALADARES, A. J., CACHAPUZ, A. F., MARTINEZ, R.D., MONTERO, Y.H. e PEDROSA, M. E. **Teoria da aprendizagem significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa**, Peniche, 2000. Cap.5, p. 121-134.
- MARTINS, Silvana Neumann. **Valorização da leitura significativa na sala de aula: papel do ensino superior**. VII Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. Anped Sul 2008.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: Pesquisas e Propostas**. 2ªed. São Paulo: Ática, 2000.
- SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.)** Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.
- _____. **Escrita no Currículo e o “Efeito Mateus”**. Em LOPES A R C, MACEDO E F e Alves M P C (org.) **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006, p. 53-72
- _____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling – 6ªed.- Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VARGAS, Suzana. **Leitura: Uma Aprendizagem de Prazer**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com a gestão pedagógica.

DIRETOR(A)/ SUPERVISOR(A)

1. Escola Municipal Francisco Vieira Lins _____/_____/ 2016, às _____:_____ h.
2. Nome: _____ PROFESSOR DE: _____
3. Apresentação do entrevistado (vinculação: efetivo ou temporário; tempo na instituição; formação acadêmica; formação complementar; cargo que ocupa;).
4. A pesquisa motivadora desta entrevista é sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura sob a perspectiva da teoria da aprendizagem significativa. Qual sua concepção de leitura? Qual sua concepção de aprendizagem significativa?
5. Em sua opinião, quais aspectos da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem?
6. Quais materiais, métodos e estratégias pedagógicas são utilizados na escola para que a aprendizagem se torne significativa ao educando?
7. Em sua opinião quais os desafios encontrados para a construção de uma aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem da leitura?
8. Como as teorias pedagógicas influenciam na elaboração dos projetos contemplados no PPP?
9. Quais fatores você leva em consideração ao planejar projetos na escola voltados para o processo de ensino-aprendizagem da leitura?
10. Como o PPP da escola contempla o processo de ensino-aprendizagem da leitura? E quais as preocupações em torno do processo de ensino-aprendizagem da mesma?
11. Há projetos específicos na escola para o desenvolvimento da leitura sob perspectiva de uma aprendizagem significativa?
12. Há alguma informação que o (a) senhor (a) gostaria de acrescentar em relação ao tema formação do aluno leitor/escritor?

AUTORIZAÇÃO EXPRESSA PARA A GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E A UTILIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS PARA PESQUISA.

NOME: _____

ASSINATURA: _____

Apêndice B – Roteiro de entrevista com a professora regente**PROFESSOR**

1. Escola Municipal Francisco Vieira Lins _____/_____/2016, às _____:_____ h.
2. Nome: _____ PROFESSOR DE: _____
3. Apresentação do entrevistado (vinculação: efetivo ou temporário; tempo na instituição; formação acadêmica; formação complementar; turmas em que leciona; disciplinas que leciona).
4. A pesquisa motivadora desta entrevista é sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura sob a perspectiva da teoria da aprendizagem significativa. Qual sua concepção de leitura? Qual sua concepção de aprendizagem significativa?
5. Em sua opinião, quais aspectos da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem? Como você os utiliza em sua prática pedagógica?
6. Quais materiais, métodos e estratégias pedagógicas você utiliza para que a aprendizagem se torne significativa ao educando?
7. Quais os desafios encontrados para a construção de uma aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem da leitura?
8. Como as teorias pedagógicas influenciam na sua prática pedagógica no cotidiano escolar?
9. Quais fatores você leva em consideração ao planejar suas aulas de leitura?
10. Como o PPP da escola contempla o processo de ensino-aprendizagem da leitura? E quais as preocupações em torno do processo de ensino-aprendizagem da mesma?
11. Há projetos específicos na escola e na sua disciplina para o desenvolvimento da leitura sob perspectiva de uma aprendizagem significativa?
12. Há alguma informação que o (a) senhor (a) gostaria de acrescentar em relação ao tema formação do aluno leitor/escritor?

AUTORIZAÇÃO EXPRESSA PARA A GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E A UTILIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS PARA PESQUISA.

NOME: _____

ASSINATURA: _____

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Diretora da Escola e da Professora Regente

PESQUISADORA: Letícia Fernandes Costa

TELEFONE: (61) 981490097

ENDEREÇO: Rua Joaquim Nabuco Q: 30 L20 Parque estrela Dalva 0, Luziânia-Go

TÍTULO DA PESQUISA: O processo de ensino-aprendizagem da leitura no ensino fundamental I.

ORIENTADORA: Profa. Ma. Maria Eneida da Silva

JUSTIFICATIVA: A pesquisa se justifica pela contribuição para a prática docente no processo de ensino-aprendizagem da leitura ao investigar a respeito da aprendizagem significativa da leitura em uma escola pública do município de Luziânia, Goiás.

OBJETIVOS: Investigar como a teoria da aprendizagem significativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da leitura dos educandos no ensino fundamental I; analisar qual conhecimento os educadores possuem a respeito da teoria da aprendizagem significativa; descrever quais aspectos da teoria da aprendizagem significativa se fazem presentes nas práticas pedagógicas atuais; destacar como a teoria da aprendizagem significativa é aplicada no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

COLETA DE DADOS: Para a coleta dos dados na escola-campo, foram escolhidas as técnicas de questionário diagnóstico à diretora; observação de aulas durante o mês de setembro 2016 e entrevista com o grupo gestor e com a professora regente.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: Ao assinar este termo, haverá a concordância com a utilização de todos os dados coletados na escola para a pesquisa. Fica esclarecido que a utilização de imagens, gravações, documentos e demais informações é única e exclusivamente para fins científicos de divulgação da pesquisa.

LETÍCIA FERNANDES COSTA
PESQUISADORA

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO VIEIRA LINS
Rua 22 Quadra 269 Luziânia-GO, CEP 72.821-210, telefone 3620-4241,

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
DIRETORA

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PROFESSOR(A)

Anexo B – Declaração de Autenticidade

**Declaração de Autenticidade**

Neste documento eu, Leticia Fernandes Costa declaro que este trabalho é de minha autoria e o uso de todas as fontes escritas e de material de qualquer natureza utilizado na produção deste documento foi devidamente e apropriadamente reconhecido. Também declaro aqui ter conhecimento do teor da Lei nº 9.610/98, que versa sobre plágio de trabalho intelectual de qualquer natureza e que tenho consciência das consequências desta lei no âmbito civil e criminal.

Luziânia 10 de novembro de 2016.

Leticia Fernandes Costa

(Assinatura do discente)