

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva

**LINGUAGEM ESCRITA: análise dos níveis da competência
leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade
Chapada das Mulatas**

Taubaté – SP
2013

Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva

**LINGUAGEM ESCRITA: análise dos níveis da competência
leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade
Chapada das Mulatas**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre do Programa de Mestrado em
Desenvolvimento Humano na Universidade de
Taubaté.

Linha de pesquisa: Políticas Sociais e
Formação.

Orientador: Prof^a. Dra Maria Fátima de Melo
Toledo

**Taubaté – SP
2013**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo SIBi – Sistema Integrado
de Bibliotecas / UNITAU - Biblioteca de Ciências Sociais e Letras**

S586l Silva, Katiane Alyne de Souza Ribeiro da
Leitura e escrita: a análise dos níveis da competência
leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade
Chapada das Mulatas. / Katiane Alyne de Souza Ribeiro da
Silva - 2013.

112f. : il; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté. Pró-
Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2013
Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Melo Toledo,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Linguagem escrita. 2. Curso de Letras. 3. Curso CE
Pedagogia. 4. Ensino Superior. 5. Desenvolvimento humano.
I. Título.

KATIANE ALYNE DE SOUZA RIBEIRO DA SILVA

**LINGUAGEM ESCRITA: análise dos níveis da competência
leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade
Chapada das Mulatas**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre do Programa de Mestrado em
Desenvolvimento Humano na Universidade de
Taubaté.

Linha de pesquisa: Políticas Sociais e
Formação.

Orientador: Prof^a. Dra Maria Fátima de Melo
Toledo

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ **Universidade de Taubaté**

Assinatura _____

Prof. Dr. _____ **Universidade** _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____ **Universidade** _____

Assinatura _____

Dedico este trabalho a uma pessoa muito importante em minha vida: à minha mãe, símbolo de luta, persistência em minha vida. A você, todo o meu carinho e o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Em primeira instância, preciso agradecer a Deus por ter dado a mim forças e sabedoria, principalmente nos momentos em que nem eu mesma não acreditava mais em mim, tenho plena certeza de que se não existisse um Deus colocando Sua Santa mão em minha mente eu jamais teria tido condições de concluir este trabalho. A Ti, Senhor, o meu mais sincero agradecimento. Agradeço à minha mãe, que é a professora Maria do Socorro de Souza Ribeiro da Silva (Socorro Ribeiro), por ter contribuído de maneira significativa no meu processo de formação intelectual e que desde o início desta jornada deu a mim total apoio para que eu jamais desistisse, para que eu jamais parasse no meio do caminho, uma vez que não é por meio da desistência que conseguimos fazer algo novo, diferente, significativo em nossas vidas, cresci vendo e ouvindo isso dela e nos momentos mais angustiantes desse processo ouvia, de maneira veemente, sussurros de sua voz em meus ouvidos e isso, sem sombra de dúvidas, ajudou-me a dar prosseguimento a esta etapa de minha formação. Também não poderia deixar de agradecer ao meu pai, o Senhor Antonio Carvalho da Silva, que me fora presenteado por Deus, e que mesmo diante de tantas falhas cometidas no passado, por meio de atitudes simples, mas extremamente importantes para a minha formação acadêmica e o meu bom desempenho enquanto docente, tem conseguido resgatar parte do tempo perdido e hoje adota uma postura mais amigável, companheira e próxima à dura realidade da qual faço parte. Ao meu irmão Júnior que sempre se mostrou parceiro diante das situações delicadas que me envolveram ao longo deste processo, das várias vindas à Taubaté, saiba, admirável irmão, que sem a sua confiança teria sido bem difícil estar aqui hoje. À minha irmã Katiuscia, que sempre esteve na torcida pela aquisição desse título e que, também, me ajudou sem medir esforços quando mais precisei de seu auxílio, a você, querida irmã, o meu abraço fraternal, o meu amor, carinho e, acima de tudo, respeito. Aos meus sobrinhos Jeferson, Járnilson e Marnilre – minha linda sobrinha e afilhada – através de vocês minha vida se renova a cada dia e, muito embora eu ainda não seja mãe, o sentimento que tenho por vocês é, também, maternal. À minha cunhada, Marinilde, que nesse momento se confraterniza comigo e com toda a minha família pela felicidade de me tornar mestre. À minha orientadora Prof^a Dr^a Maria Fátima de Melo Toledo que, embora muito atarefada, sempre se manteve disposta a me auxiliar ao longo da produção deste trabalho, a você, professora, o meu mais

sincero agradecimento e carinho. Agradeço também à Professora Nony Braga por ter confiado em meu trabalho enquanto docente em sua instituição de ensino, uma vez que foi por meio deste contato que tive o privilégio de fazer parte do grupo de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, à senhora, professora, os meus mais sinceros agradecimentos. À minha amiga e companheira de profissão, a Prof^a Karla Myllena de Aquino Gomes que, por meio de uma conversa informal, ainda no processo seletivo ao qual fomos submetidas para que pudéssemos ingressar no programa do MDH, deu-me sugestões de associar a minha formação (Letras) ao mestrado que, naquele momento, ao meu ver, seria inviável de associar. A você, o meu mais sincero e carinhoso abraço recheado de agradecimentos, pois foi por meio daquela conversa tão desesperançosa que pude perceber que seria possível não abrir mão do que já havia construído, em termos de pesquisas, até aquele momento. À Direção de Ensino da “Faculdade Chapada das Mulatas” que permitiu que esta pesquisa fosse realizada nesta instituição e que sempre se mostrou parceira ao longo da realização da coleta dos dados junto aos seus alunos e, também, aos acadêmicos dos Cursos de Letras e Pedagogia que, gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa, a contribuição de vocês foi de fundamental importância para a conclusão deste trabalho. Muito obrigada a cada um de vocês.

A pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Magda Soares

RESUMO

LINGUAGEM ESCRITA: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas

Este trabalho possui como objetivo identificar o nível de compreensão leitora dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia em relação à linguagem acadêmica escrita na Faculdade Chapada das Mulatas, na cidade de Chapadinha, na Região do Baixo Parnaíba, Maranhão. Os acadêmicos que foram submetidos a esta pesquisa são os alunos do 2º e 7º períodos dos cursos de Pedagogia e Letras. Trata-se de um estudo de abordagem quantitativa e qualitativa aos moldes da Técnica de Cloze, um teste ainda recente no Brasil, mas que possui credibilidade no meio científico, que fora desenvolvido por Wilson Taylor em 1953. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados dois questionários, sendo um Socioeconômico, e outro Educacional, e a aplicação de dois textos técnicos – sendo um da área de Pedagogia e outro da área de Letras –, devidamente adaptados aos moldes da Técnica em questão. Após a análise dos dados percebeu-se o quanto os acadêmicos em pesquisa estão aquém do nível de leitura condizente com o seu grau de instrução, diante disso, julgou-se pertinente apresentar uma lista de sugestões, devidamente fundamentada, com o intuito de auxiliar a instituição em pesquisa em estratégias, medidas que pudessem corroborar para com a melhoria do desenvolvimento das atividades acadêmicas que têm sido desenvolvidas naquele local.

Palavras-chave: Linguagem Escrita. Curso de Letras. Curso de Pedagogia. Ensino Superior. Desenvolvimento Humano

ABSTRACT

WRITTEN LANGUAGE: analysis of levels of reading competence and textual skills of students in the Faculty of Chapada Mulatas

This work aims to identify the level of reading comprehension of students of Bachelor of Arts and Education in relation to writing on Chapada Faculty of Mulatas in the city of Chapadinha, in the Lower Parnaíba, Maranhão region academic language. Academics who underwent this research are students of the 2nd and 7th periods of Pedagogy and Literature. This is a study of quantitative and qualitative approach to mold the Cloze technique, still a recent test in Brazil, but that has credibility in the scientific community, which was developed by Wilson Taylor in 1953. Were used as instruments of data collection two questionnaires, one Socioeconomic, Educational and another, and the application of two technical texts - being one of the area of Education and other area Letters - duly adapted to mold the Technical concerned. After analyzing the data it became clear how much academic research are below reading level consistent with their level of education, before that, it was deemed appropriate to present a list of suggestions, reasoned, in order to assist institution research strategies, measures that could corroborate towards improving the development of academic activities that have been developed in that location

Keywords: Written Language. Letters course. Pedagogy Course. Higher Education. Human Development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA – A Ficha do PNL	49
FIGURA – B Condições para uma mensagem significativa	61
FIGURA C - Amostra total de participantes da pesquisa por curso	65
FIGURA D - Resultado geral dos escores obtidos pelos alunos do Curso de Letras	65
FIGURA E - Resultado geral dos escores obtidos pelo grupo de alunos do Curso de Pedagogia	66
FIGURA – F Amostra dos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia quanto à adequação verbal	69
FIGURA – G Amostra dos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia quanto à adequação preposicional	70

LISTA DE TABELAS

TABELA – 01	35
TABELA – 02	49

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO – A	58
GRÁFICO – B	58
GRÁFICO – C	59
GRÁFICO – D	62
GRÁFICO – E	63

LISTA DE CIGLAS

AD – Análise de Discurso de Linha Francesa
ENAD – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituto de Ensino Superior
INAF – Indicador de Analfabetismo no Brasil
INEP – Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PL – Projeto Lei
PNL – Plano Nacional de Leitura
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Problema	16
1.2	Objetivos	16
1.2.1	Objetivo Geral	16
1.2.2	Objetivos Específicos	16
1.3	Delimitação do estudo	17
1.3.1	Histórico e desenvolvimento da Instituição de Ensino	18
1.4	Relevância do estudo	19
1.5	Organização do trabalho	19
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	21
2.1	Pesquisas com o Teste de Cloze	21
2.2	Vigotsky e a teoria sociohistórica do desenvolvimento humano	26
2.3	Família e escola: duas instituições indissociáveis ao desenvolvimento humano	32
2.4	Alfabetização e letramento: o papel do professor no Desenvolvimento Humano dos alunos	35
2.5	Perfil docente brasileiro	39
2.6	Perfil dos alunos do curso de Pedagogia	51
2.7	Perfil dos alunos do curso de Letras	54
2.8	A pesquisa na formação acadêmica	55
2.9	A complexidade do processo de apropriação da escrita	57
2.10	Compreensão textual e a comunicação em leitura	59
3	MÉTODO	62
3.1	Tipo de pesquisa	62
3.2	População e amostra	63
3.3	Instrumentos	63
3.3.1	Aplicação dos Questionários Socioeconômico e Educacional.....	63
3.4	Procedimentos e coleta de dados	64
3.5	Resultados da pesquisa	65
3.7	Cronograma	75

4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICE A Teste de Cloze 1	94
	APÊNDICE B Teste de Cloze 2.....	96
	APÊNDICE C Questionário Socioeconômico	97
	APÊNDICE D Questionário Educacional	100
	APÊNDICE E Modelo de Ofício para Direção de Ensino da Faculdade Chapada das Mulatas	102
	ANEXO A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	103
	ANEXO B Consentimento da participação da pessoa como sujeito	104
	ANEXO C Texto adaptado para a Língua Portuguesa do método de Cloze de Luís Fernando Veríssimo	105
	ANEXO D Texto adaptado para a Língua Portuguesa do método de Cloze de Carlos Heitor Cony	107
	ANEXO E – Estrutura Curricular do Curso de Letras	108
	ANEXO F – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia	110

1 INTRODUÇÃO

O homem possui faculdades privilegiadas que o torna um ser diferente dos demais. Dentre as referidas peculiaridades podemos citar a comunicação realizada por meio da leitura e interpretação de textos. Mesmo em um mundo globalizado, em que grande parte dos indivíduos tem acesso às sofisticadas tecnologias de informação, o texto continua sendo fundamental na mediação das relações sociais, empresariais e na comunicação acadêmica. Ler, no entanto, é mais do que decodificar um texto, significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido e atribuir significado à sua leitura. Conforme observou Vieira (s/d), a leitura de um texto deve proporcionar ao leitor, sobretudo, a sua compreensão, no sentido de estabelecer relações, inferir ideias e incorporar conhecimentos a partir dos próprios conhecimentos e experiências pessoais.

Pesquisas, tais como a realizada por Shimazaki, Dias e Mori (2010) apontam, no entanto, que os estudantes no Brasil e em outros países, incluindo os de nível universitário, têm dificuldades para entender o que leem, o que afeta radicalmente sua competência no processo ensino – aprendizagem em geral. Conforme dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) 2011, pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa que retrata os níveis de alfabetismo da população adulta brasileira, residente em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, apenas um em cada quatro brasileiros atinge um nível pleno de habilidades no uso da leitura, escrita e matemática. Em relação ao ensino superior, apenas 62% das pessoas são classificadas como plenamente alfabetizadas, conceito que define, em relação à leitura e escrita, aquele indivíduo que compreende e interpreta textos em diferentes situações usuais, analisa e relaciona suas partes, compara e avalia informações, distingue fato de opinião e faz inferências e sínteses (INAF) 2011. Os indicadores do INAF apontam ainda que 8% dos que concluíram o Ensino Médio estão na condição de analfabetos funcionais, definidos como aqueles que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases.

Assim, é alto o número de alunos que saem do ensino fundamental e médio sem habilidade leitora conforme definido acima. Isso vai ao encontro dos estudos que apontam que os estudantes universitários não apresentam o nível de leitura esperado para essa etapa de escolarização. A apropriação da leitura dos textos acadêmicos com maior nível de complexidade é requisito fundamental para o prosseguimento dos estudos, razão pela qual os

estudantes precisam ter a sua competência leitora sistematicamente avaliada pelos professores, pesquisadores, a fim de orientar políticas de formação leitora em nível acadêmico. Dessa forma, consideramos que o processo de apropriação da leitura acadêmica constituiu-se como fator de suma importância para o sucesso acadêmico e prosseguimento de seus estudos.

Pesquisas revelam que uma quantidade considerável dos discentes que compõem os cursos de nível superior possui dificuldades com relação à compreensão de leitura (DUARTE, PINHEIRO, ARAÚJO 2013). No universo acadêmico privado tal situação fora evidenciada, com maior frequência, em meio aos alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas. Vale ressaltar que a prática de leitura, a partir do momento em que o indivíduo passa a fazer parte do meio universitário, se torna uma constante na vida deste. Assim, investigar acerca da leitura e sua importância no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior tornou-se o objetivo maior da presente pesquisa.

A formação de um profissional qualificado em relação às variadas especificidades da linguagem também pode ser apontada como outro objetivo que merece destaque quanto à formação dos cursos em questão. Nesses moldes, para estes mesmos cursos, torna-se fundamental o estudo das Ciências Humanas, das expressões literárias e do desenvolvimento cultural de uma sociedade. Nesse sentido, os acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia possuem à sua disposição meios que facilitam a sua relação com os mais variados tipos de linguagem, tendo em vista que as disciplinas que compõem o currículo dos cursos em questão possibilitam esta situação.

A estrutura curricular referente ao universo acadêmico dos profissionais de Letras e Pedagogia possui determinadas disciplinas que possibilitam a estes um contato maior com os instrumentos relacionados à comunicação, tais como oficinas que instruem o futuro letrólogo e/ou pedagogo a falar em público, a construção de textos acadêmicos (resumos, resenhas críticas, fichamentos, relatórios, artigos científicos, monografia), participação em eventos acadêmicos (congressos, simpósios, palestras, conferências, fóruns etc.) ao longo de sua graduação. Assim, a construção do conhecimento no meio acadêmico acontecerá consoante à prática da leitura competente e crítica e esta se tornará a responsável pela construção do conhecimento que será adquirido pelo acadêmico por meio dos textos que lhes serão apresentados no decorrer deste processo.

Dessa forma, a presente pesquisa propõe-se a averiguar em que nível se encontra a competência leitora dos universitários. Para tal, esta apresentará tal diagnóstico por meio de

um teste reconhecido internacionalmente, chamado Teste de Cloze, já aplicado em outras pesquisas em contextos diversos, inclusive no meio acadêmico com relativo sucesso, com rigor científico, objetividade e com demonstrações de que é possível medir o nível de compreensão leitora dos avaliados, razão pela qual o presente teste fora escolhido para esta pesquisa.

A Faculdade Chapada das Mulatas, nome fictício para denominar o *lócus* desta pesquisa, foi o que motivou este estudo, uma vez que observou-se em sala de aula a atitude dos alunos frente a textos com uma linguagem acadêmica científica. Tal observação, em situações específicas, possibilitou a percepção de desconforto por parte destes em relação ao texto que tinham em mãos. Esta averiguação acabou por desencadear um desejo crescente por buscar compreender que fatores concorrem para que um acadêmico possa vir a ter sucesso na compreensão de um texto no momento em que o ler.

1.1 Problema

Qual o nível dos alunos de nível superior dos cursos de Letras e Pedagogia com relação à competência leitora e qual o papel das universidades nesse processo?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Identificar o nível de compreensão leitora dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia em relação à linguagem acadêmica escrita.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Correlacionar os escores apresentados com os questionários educacionais e socioeconômicos;

- Discutir os resultados dos escores obtidos e os dados dos questionários socioeconômico e educacional, com base na literatura pertinente;
- Compreender a dinâmica envolvida no processo de aquisição da competência leitora e o papel das universidades com relação à política de formação de leitores.

1.3 Delimitação do Estudo

O presente trabalho visa verificar o nível de compreensibilidade leitora dos alunos dos Cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Chapada das Mulatas no município de Chapadinha, na região do Baixo Parnaíba, Maranhão.

O chamado Baixo Parnaíba é a área localizada na mesorregião do Norte Piauiense e Leste Maranhense. No Maranhão, o que é conhecido como Baixo Parnaíba, corresponde às três microrregiões do Baixo Parnaíba, Chapadinha e Coelho Neto, compostos, respectivamente, pelos seguintes municípios: Água Doce do Maranhão, Araióses, Magalhães de Almeida, Santa Quitéria do Maranhão, Santana do Maranhão e São Bernardo; Anapurus, Belágua, Brejo, Buriti, Chapadinha, Mata Roma, Milagres do Maranhão, São Benedito do Rio Preto e Urbano Santos; Afonso Cunha, Aldeias Altas, Coelho Neto e Duque Bacelar.

A cidade de Chapadinha localiza-se na mesorregião a leste do Estado do Maranhão e, juntamente com 17 municípios, forma a microrregião do Baixo Parnaíba Maranhense, distante a 250 km da capital, São Luís, com uma população aproximada de 73.281 habitantes, segundo estimativa do IBGE (2010). Limita-se ao norte com os municípios de São Benedito do Rio Preto e Urbano Santos, ao sul com os de Afonso Cunha, Coelho Neto e Codó e a leste com Buriti, Mata Roma e Anapurus e a oeste com os municípios de Timbira, Nina Rodrigues e Vargem Grande.

Chapadinha fora escolhida como cidade sede desta pesquisa devido ao fato de esta localizar-se em uma região economicamente pobre, porém, com qualidade educacional considerado "razoável". No entanto, conforme dados do INEP/MEC, para o Estado do Maranhão, em 2000, das 40.384 funções docentes do Ensino Fundamental de 1.^a a 4.^a série, somente 602 eram exercidas por portadores de curso de Licenciatura. Na região do Baixo Parnaíba a situação se agrava quando se observa que, das funções docentes, apenas poucas têm formação superior completa e adequada às exigências legais. No caso das séries finais do

Ensino Fundamental, onde a formação em nível superior sempre foi uma exigência legal, o percentual com esta escolaridade era de aproximadamente 20% em um universo de 23.700 funções docentes, enquanto no Ensino Médio em um total de 10.210 funções docentes, 48% possuíam a habilitação exigida.

A Faculdade Chapada das Mulatas é a única Instituição de Ensino Superior privada com sede própria e aulas presenciais na cidade de Chapadinha-MA e que possui o curso de Letras funcionando ativamente em todos os períodos – do 1º ao 7º. Este é o motivo de esta instituição ser o *locus* da pesquisa que hora se apresenta.

1.3.1 Histórico e desenvolvimento da Instituição de Ensino

A Faculdade Chapada das Mulatas fora inaugurada no dia 28 de fevereiro de 2005. Esta, por sua vez, oferece os Cursos de Licenciaturas em Pedagogia e Letras - habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas e de bacharelado em Administração.

Chapada das Mulatas se propôs a oferecer, inicialmente, os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, com habilitação em Português, Inglês e Literaturas. O curso de Pedagogia foi autorizado, originalmente, como Normal Superior, pela Portaria Ministerial nº 197 de 19/01/2005 e, posteriormente, pela Portaria SESu. nº 506, de 17/08/2006, foi transformado em Pedagogia. O curso de Letras foi autorizado pela Portaria Ministerial nº 198, de 19/01/2005. Estes cursos passaram, então, a atender a uma clientela diversificada, oriunda da comunidade, em geral, de Chapadinha e de municípios circunvizinhos que buscam licenciar-se profissionalmente em cumprimento às exigências do artigo 32 da Lei 9394/96 – LDB. Em 2007, ampliando-se o “leque” de possibilidades formativas à comunidade da região, foi autorizado, pela Portaria SESU nº 888/2007 o curso de bacharelado em Administração.

1.4 Relevância do Estudo

A complexidade do que vem a ser a aquisição da capacidade leitora e como esse processo exige posicionamentos teóricos de compreensão ampla de um fenômeno que é social, requer um olhar que se pautar na contribuição de várias ciências ligadas à educação e atreladas a uma concepção de desenvolvimento humano capaz de estabelecer relações com os processos histórico-culturais.

Nesse sentido, consideramos que a presente pesquisa possui relevância, tanto por seus aspectos educacionais, por se tratar diretamente do desempenho acadêmico com relação à leitura que permeia este universo, como pelos aspectos ligados às relações sociais, pois o aluno precisa estar em contato direto com o meio que utiliza a leitura. O debate acerca do tema da compreensão leitora é, como veremos adiante, recente e, neste cenário, esta contribuição se torna relevante, pois os resultados que serão obtidos servirão de bases concretas para que sejam desenvolvidos trabalhos futuros.

1.5 Organização do Trabalho

O presente trabalho inicia-se com a Introdução do estudo, na qual foi realizada a abordagem acerca das faculdades humanas que torna o homem um ser diferente dos demais, ressaltando-se as competências linguísticas deste. Foram mencionadas as pesquisas que apontam as dificuldades dos alunos com relação à competência leitora e apresentados a descrição do problema, dos objetivos, a delimitação do estudo, o histórico e desenvolvimento da Instituição de Ensino em pesquisa. A relevância do estudo também compõe este primeiro capítulo.

A revisão de literatura encontra-se no capítulo seguinte. Neste são apresentadas as balizas teóricas que orientam esta pesquisa e que permitirão, durante a análise dos dados, identificar a relação entre os dados coletados e as teorias relacionadas neste item. Este capítulo está subdividido da seguinte forma: Pesquisas com o Teste de Cloze; A teoria Sociointeracionista de Vygotsky e o Desenvolvimento Humano; Família e Escola: duas instituições indissociáveis ao desenvolvimento humano; Alfabetização e Letramento: o papel

do professor no Desenvolvimento Humano dos alunos; Perfil docente brasileiro; Perfil dos alunos do curso de Pedagogia; Perfil dos alunos do curso de Letras; A pesquisa na formação acadêmica; Alfabetização e letramento: A complexidade do processo de apropriação da escrita; Compreensão textual e a comunicação em leitura.

O método da pesquisa é apresentado no terceiro capítulo deste trabalho. Neste, por sua vez, existe a população envolvida na pesquisa, isto é, o universo de discentes da universidade descrita; a estratégia que fora utilizada para coletar os dados pertinentes aos objetivos deste trabalho, os instrumentos adotados com o objetivo de mensurar a qualidade da formação educacional e econômica dos alunos pesquisados, os procedimentos que foram devidamente utilizados para a análise de dados e o plano de coleta e análise de dados que se refere aos passos que foram seguidos para a finalização deste trabalho.

Os últimos capítulos desta produção escrita apresentam os resultados, devidamente analisados e discutidos com base em teóricos e pesquisas que se relacionam com o assunto em discussão, sugestões para uma formação docente contextualizada com a realidade vivenciada na região em pesquisa e considerações finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Pesquisas com o Teste de Cloze

Estabelecido pelo estudioso norte-americano Wilson Taylor, no ano de 1953, o Teste de Cloze é um procedimento para avaliação da compreensão em leitura.

O termo “Cloze” parece ser derivado do conceito de *closure* da teoria gestáltica, que afirma, em linhas gerais, que a percepção humana não pode ser baseada em dados isolados, mas que só pode entender a parte a partir do todo, nunca o contrário (AJIDEH e MOZAFFARZADEH, 2012). Conforme Taylor (1953), o mesmo se aplica em relação à linguagem, cujas partes constituintes, isoladas não fazem sentido. Assim, no teste de Cloze, lacunas são criadas retirando-se palavras de um texto preestabelecido. O examinando, então, precisa preencher estas lacunas com as palavras apropriadas, com base nas pistas contextuais fornecidas pelo texto. Na proposta original do autor, o teste consistia na seleção de um texto de aproximadamente 250 vocábulos, do qual omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão leitora.

Vale ressaltar que a aplicação deste teste pode ser feita tanto por professores em sala de aula, quanto por psicólogos que queiram identificar dificuldades em relação à leitura (BUROCHOVITCH; OLIVEIRA; SANTOS, 2009).

Por meio da referida técnica é possível perceber, também, que tipos de dificuldades e habilidades o indivíduo em pesquisa possui em relação ao processo de compreensão de leitura. Diante disso, Jolly (2008) *apud* Burochovitch; Oliveira; Santos (2009) afirma que a única maneira de corrigir problemas inerentes à incompreensibilidade em leitura se dá por meio do exercício desta.

De acordo com Suehiro; Santos (2009) o teste em pesquisa possibilita perceber se o examinando possui dificuldades visomotoras, ou seja, a Técnica de Cloze possui um campo de análise variado, amplo, trata-se, portanto, de um método abrangente, eficaz, uma vez que abrange variados campos do conhecimento científico.

Silveira; Brenely (2007) *apud* Burochovitch; Oliveira; Santos, (2009) afirmam, ainda, que este método fornece evidências de que a perspicácia em um jogo, por exemplo, faz parte da natureza de um indivíduo que obtiver melhor resultado na técnica em discussão, ou seja, o

desenvolvimento cognitivo deste indivíduo em relação à leitura não se limitará apenas ao exercício desta prática, mas se estenderá para as demais áreas.

Para esta pesquisa, foram adotados dois textos, um para cada grupo de alunos por faculdade, Pedagogia e Letras (**APÊNDICES A e B**), respectivamente, sendo cada um de áreas específicas, ou seja, os acadêmicos do curso de Pedagogia foram submetidos a um texto de sua área de atuação, cujo título é “Função social da escola pública”. O mesmo aconteceu com os acadêmicos do curso de Letras com o texto “A reflexão sobre a linguagem”. É importante ressaltar que a proporção de acertos não depende simplesmente da habilidade dos sujeitos, mas também do grau de complexidade apresentada pelas lacunas criadas, portanto, o ideal seria que os textos adaptados para o referido teste fosse familiar para os indivíduos em pesquisa, motivo este para a escolha de textos direcionados para cada uma das áreas de formação.

Ambos os textos foram devidamente adaptados aos moldes do Teste de Cloze. Assim, o primeiro texto (Função social da escola pública) apresentou um total de 253 palavras, no qual a 5ª palavra sempre seria suprimida, totalizando, assim, em 47 lacunas que deveriam ser preenchidas. Já o segundo texto (A reflexão sobre a linguagem), possuía 241 palavras, no qual 40 delas deveriam ser preenchidas.

Segundo Taylor, *apud* Williams et al. (2002), o método *Cloze* parte do princípio de que quanto mais claro o texto, melhor compreendido ele será, mesmo que algumas palavras sejam deixadas de fora e, quanto melhor compreendido um texto, mais provável será a capacidade do leitor de deduzir a palavra ausente do mesmo.

Os examinandos deveriam preencher a lacuna com a palavra que julgassem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. Os escores seriam obtidos através da soma dos números de lacunas preenchidas corretamente. Dessa forma, julgou-se pertinente para o desenvolvimento desta pesquisa a aplicação deste método, tendo em vista que o presente trabalho pretende descrever a apropriação das habilidades textuais dos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Chapada das Mulatas.

Algumas pesquisas no Brasil adotaram dois textos, especificamente, para a realização do Teste de Cloze: o primeiro, de Luís Fernando Veríssimo, que traz como título ‘Desentendimento’, e o segundo, ‘A nova classe dominante’, uma crônica de Carlos Heitor Cony, ambos com 250 vocábulos, dos quais se omite sempre a quinta palavra, sendo que o espaço deixado deverá ser proporcional ao tamanho aproximado do vocábulo omitido. Estes dois textos encontram-se nos apêndices deste trabalho (**APÊNDICES A e B**).

No Brasil, pesquisas realizadas com a aplicação do teste a alunos de diferentes níveis escolares revelaram que estes possuem sérias dificuldades com relação à leitura e compreensão de textos. Oliveira, Cantlice e Freitas (2009) submeteram alunos de um curso pré-vestibular a um estudo no qual o Teste de Cloze foi aplicado. A pontuação máxima para esse teste era de 46 pontos, mas o desempenho máximo obtido entre os alunos foi de 25 pontos, ou seja, mais da metade do total. A média de acertos desses estudantes foi igual a 16,7 pontos, revelando as dificuldades desta área.

Vale acrescentar a esses resultados os dados de uma pesquisa com universitários, tanto ingressantes quanto concluintes. Jolly e Paula (2005), com o intuito de conhecer o nível de compreensão em leitura de universitários ingressantes de diversas áreas, fizeram uso desse Teste. De acordo com os resultados obtidos pelos pesquisadores a maioria dos estudantes teve uma compreensão muito aquém do esperado, tendo em vista o nível de escolaridade dos examinandos. Da mesma forma, Dias (2008) também fez uso do Teste de Cloze como um dos instrumentos de seu estudo com universitários. A pontuação média atingida nesta pesquisa foi igual a 32,7 pontos. Obteve pontuação no Teste entre 35 a 38 pontos praticamente a metade dos acadêmicos em pesquisa, exatamente 49,9% do total de alunos, ou seja, pontuações muito próximas ao escore máximo.

Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, como do ponto de vista empírico, em função dos altos índices de correlação de seus resultados com o desempenho acadêmico; isto é, alunos com maiores percentuais no teste apresentam melhores resultados nas médias das disciplinas (MARINI, 1986; SANTOS, 1990).

Estudos, como o de Jolly (2011), fez uso da Técnica de Cloze e obteve resultados satisfatórios quanto à aplicação de tal método. Participaram desta pesquisa 489 estudantes, sendo 206 estudantes de uma universidade particular e 283 alunos do Ensino Médio. Ao longo da pesquisa a estudiosa enfatizou a importância da habilidade com a leitura para o homem:

A aprendizagem e construção do conhecimento ocorrem por meio da leitura e de sua compreensão. Compreender um texto significa apreender o sentido dado pelo autor e envolve, muitas vezes, o ato de transformar, relacionar e aplicar o conhecimento prévio e aquele adquirido no momento da leitura, assim como a utilização do pensamento crítico (JOLLY 2011, p. 2).

A complexidade de compreender um texto versa as discussões propostas pela autora. Ao longo da análise desta pesquisa pode-se perceber algumas fragilidades contidas na mesma. Os textos aplicados para os dois grupos de alunos foram os mesmos. Vale ressaltar que os

alunos do Ensino Superior possuem uma experiência leitora maior quando comparados com os alunos do Ensino Médio.

Esta pesquisa apresentou um resultado digno de ser reavaliado, uma vez que os dados obtidos apresentaram limitações em relação àquilo que, de fato, pretendia-se verificar por meio desta pesquisa. (JOLLY, 2011)

A autora reconheceu que a maneira como seu estudo fora planejado deixou a desejar em alguns aspectos por possuir critérios insuficientes de análise para que fosse possível obter um resultado conclusivo.

Santos (2004) realizou um estudo com 115 alunos ingressantes no curso de Psicologia de uma universidade do interior de São Paulo que teve por objetivo analisar a relação entre a compreensão em leitura e o rendimento acadêmico em disciplinas específicas do curso. A Técnica de Cloze fora um dos métodos aplicados pela pesquisadora. Os resultados obtidos apresentaram uma correlação entre os escores por meio do Teste de Cloze e as notas obtidas por cada disciplina cursada, ou seja, em ambos os resultados os acadêmicos estão aquém do que se espera, de fato, de alunos universitários.

Costa (2010) em uma pesquisa com 118 alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte objetivou, por meio desta, verificar se o desempenho obtido pelos alunos em determinada disciplina – Análise das Demonstrações Contábeis I e II, Contabilidade Básica I e Contabilidade de Custos I – e os resultados do teste de Cloze coincidiam. O resultado, de fato, coincidiu. Os alunos que obtiveram um resultado baixo em relação ao teste de Cloze também não tiveram sucesso nas disciplinas em questão, e vice-versa, ou seja, mais uma vez a técnica em discussão demonstrou que sua estratégia quanto à mensuração de habilidade com textos é válida.

Andrade (2004), em pesquisa realizada na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP, com o objetivo de perceber se os alunos do curso de Contabilidade compreendem a leitura empregada nos Livros-Texto propôs esta pesquisa para obtenção do grau de mestre.

Os livros selecionados foram submetidos a testes por um grupo de 213 alunos do curso de Ciências Contábeis. Os resultados das análises demonstraram que, ao contrário do que fora detectado em pesquisas anteriores, a Técnica de Cloze mostrou divergências em relação aos resultados obtidos com o teste e o nível de formação do estudante no que tange o seu desempenho acadêmico na disciplina. Mas como resultado final desta pesquisa, embora tenha havido alguns resultados divergentes, chegou-se à conclusão de que os Livros-texto estão de

acordo com cada período em que os estudos dos mesmos são aplicados, uma vez que a maioria dos alunos demonstrou desempenho satisfatório em relação aos textos presentes em relação aos Livros em estudo (ANDRADE, 2004).

Santos (2002) realizou um estudo que buscava investigar as propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação da compreensão em leitura utilizando a Técnica de Cloze, ou seja, nesta pesquisa o método em voga é que fora discutido. Verificou-se, por meio deste, se o presente método era válido ou não para mensurar a habilidade do ser em pesquisa com a leitura.

Participaram desta pesquisa 612 estudantes ingressantes de quatro cursos de uma universidade particular. Evidenciou-se por meio desta discussão que preposições e artigos são mais fáceis de serem preenchidas.

A partir de observações realizadas em relação à técnica em discussão, pode-se constatar que o preenchimento das lacunas do texto está diretamente ligado ao contexto imediato em que o mesmo encontra-se inserido, em outras palavras, é o que pode ser chamado de “processamento sintático simples” devido ao fato de uma lacuna está muito próxima à seguinte. E isto possibilita inferir que a compreensão global do texto não garante o preenchimento correto da lacuna (SANTOS 2002).

Observou-se, também, que as dificuldades encontradas pelos examinandos variavam de acordo com a mudança das classes gramaticais. No caso dos substantivos, por exemplo, o emprego destes apresenta dificuldade média. Este fato chamou a atenção do estudioso por perceber que, embora haja conhecimento suficiente por parte do aluno em pesquisa ao que tange às classes gramaticais, ainda assim este indivíduo estará sujeito a não conseguir preencher corretamente as lacunas do texto. Portanto, a referida estudiosa julga pertinente que haja uma reformulação deste método. Uma das sugestões dadas pela mesma é que sejam levadas em consideração a classe gramatical a qual pertença a palavra a ser empregada na lacuna, ou seja, mesmo que a palavra preenchida pelo examinando não seja exatamente a que deveria estar naquele “espaço”, mas que tem o mesmo valor gramatical da palavra que deveria constar na lacuna, ainda assim tal preenchimento deveria constar ponto positivo para o examinando.

Uma outra sugestão dada pela mesma pesquisadora é que os resultados do Teste de Cloze não sejam analisados isoladamente, ou seja, que outros métodos sejam utilizados consoante à referida técnica para que seus resultados sejam confrontados. Esta segunda sugestão da pesquisadora parte do pressuposto de que quanto mais resultados conversando

entre si um pesquisador tiver em mãos, mais garantias o mesmo terá em relação à validade dos escores obtidos pelo Teste de Cloze. (SANTOS, 2002)

A pesquisadora conclui sua discussão com a seguinte afirmação:

Ainda que parcialmente, este estudo trouxe novas informações sobre a viabilidade de utilização da técnica de Cloze, reafirmando sua boa qualidade como instrumento para a avaliação de compreensão em leitura. Sugiro que haja um incremento em pesquisas que investiguem, não apenas o seu potencial de diagnóstico, como também, outra dimensão promissora, como técnica de intervenção psicopedagógica. Tal dimensão, referida como alternativa viável de desenvolvimento da compreensão em leitura por Condemarim e Milicic (1988) e Santos (1997), implica na utilização de formas alternativas do procedimento de Cloze, que introduzem as dificuldades dentro de um padrão hierarquizado, permitindo aos sujeitos ganhos de domínio gradual de compreensão e a conseqüente superação das dificuldades de leitura. Dessa forma, professores universitários das mais diferentes disciplinas poderiam incorporar às suas práticas educativas a realização de atividades de leitura, valendo-se da técnica de Cloze, o que propiciaria aos alunos a utilização de estratégias metacognitivas de leitura envolvendo o monitoramento da sua aprendizagem. (SANTOS, 2002, p. 35)

Dessa forma, pode-se inferir que a técnica em questão possui relevância no âmbito da pesquisa que envolve habilidade com leitura, porém deve-se levar em consideração que é de fundamental importância para a validade da pesquisa que outros métodos sejam analisados juntamente com a técnica em discussão.

2.2 Vygotsky e a teoria sociohistórica do desenvolvimento humano

Uma vez que o tema analisado remete à questão da aprendizagem, esta pesquisa terá como referencial teórico para a análise das relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, a abordagem Sociointeracionista do teórico bielorusso Lev Vygotsky que, ao refletir sobre o desenvolvimento humano, colocou as seguintes questões: como se dá o envolvimento da linguagem com o desenvolvimento humano e, de que forma, se desenvolve o processo histórico-social do indivíduo?

As respostas obtidas pelo estudioso por meio de suas pesquisas revelam que a interação social do sujeito com o meio (aqui entendido como a cultura, a sociedade, práticas e interações sociais) do qual este faz parte, é fundamental para a aquisição dos conhecimentos. Para Vygotsky o homem é um ser que se encontra em constante interação com o meio social, por meio de relações intra e interpessoais de mediação. Portanto, sua abordagem sempre se pautou pelo processo de desenvolvimento do homem enfatizando o processo sociohistórico.

Os seres humanos são seres culturais, nascem “mergulhados em cultura”, e esta será uma das principais influências no seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2013).

Nesse sentido, a teoria vygotskyana sobre o desenvolvimento e aprendizagem difere-se da concepção genético-cognitiva formulada pelo teórico suíço Jean Piaget, na qual o processo de aprendizagem está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. A partir de seu conceito de maturação, Piaget afirma que o desenvolvimento cognitivo evoluiu de maneira gradual e progressiva por meio de estágios de conhecimento partindo do menos avançado para atingir níveis mais sofisticados de conhecimento (PIAGET, 2003). A principal implicação de tais ideias está em que, dessa forma, estratégias de estímulos ao processo de aprendizagem do indivíduo seriam desnecessárias, pois podem exigir habilidades que não estão em acordo com determinada etapa do aprendizado.

Vygotsky reconhece o papel da maturação, porém defende que a aprendizagem ocorre a partir de interações do ser com o contexto sociocultural no qual está inserido. Assim, para o teórico, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, a partir das interações do homem com o mundo ao seu redor, ou seja, para Vygotsky se o indivíduo que estiver em formação não fizer parte de ambientes que lhes proporcione aprendizagens, e se não puser em prática interações sociais corriqueiras em seu dia a dia, de nada adiantará possuir os atributos biológicos que os classifique como ser humano.

Em relação à aprendizagem escolar, Baquero (1998) aponta a importância que Vygotsky atribuía à educação ao afirmar que o campo educativo constituía-se em um problema inerente à teoria geral do desenvolvimento psicológico. Daí sua ênfase no domínio dos meios culturais. Na teoria Vygotskyana, “... ganha primazia a ‘linha cultural’ de desenvolvimento dos processos superiores especificamente humanos” (BAQUERO, 1998, p. 28). O mesmo estudioso afirma ainda que embora Vygotsky não tenha dedicado atenção especial ao aspecto biológico do ser humano, ressaltou a distinção entre o homem e o meio social compreendendo que estes formam, por sua vez, uma unidade sociobiológica. A linha natural de desenvolvimento está diretamente relacionada aos processos biológicos, orgânicos da espécie humana, enquanto que a linha cultural está imbricada aos processos culturais, ou seja, influência do meio social na vida do indivíduo.

Todo este processo torna o homem um ser dotado de especificidades bem peculiares, e tal processo, não deve ser encarado como algo linear, pelo contrário, neste caso, trata-se de um movimento complexo, de apropriação mútua entre sujeito e cultura. Vygotsky realiza, assim, abordagens quanto às funções psíquicas superiores que são exclusividades do ser

humano, e a linguagem, por sua vez, é um exemplo utilizado pelo teórico para descrever a formação e a articulação dos processos psíquicos. (BAQUERO, 1998)

Vygotsky (1976) desenvolveu, a partir de suas teorias relacionadas à aprendizagem, o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” que significa a distância entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo, isto é, o que já se sabe, e o nível de desenvolvimento proximal, isto é, o que ainda se pode saber com alguma assistência de terceiros na compreensão de uma determinada ação, por exemplo. Der Veer e Valsiner (1996) realizam a seguinte abordagem: a “Zona de Desenvolvimento Proximal” encontra-se em processo de mudança constante, ou seja, a criança é capaz de realizar determinadas tarefas hoje, por exemplo, somente com a ajuda de alguém, mas, à proporção que ela for amadurecendo esta, por sua vez, terá condições de, sozinha, vir a realiza-las no futuro.

Shuare (1990, p. 230), em “La Psicología Soviética Tal Como Yo La Veo”, afirma que o pensamento Vygotskyano está diretamente relacionado ao contexto histórico vivido pelo próprio estudioso, vivendo na Rússia pré e pós-revolução de 1917, quando se clamava por uma sociedade socialista:

[...] o tempo pessoal de Vygotsky coincidiu plenamente com o tempo histórico que lhe tocou viver e sua criação, revolucionária na psicologia, coincidiu totalmente (por seu momento e por seu sentido) com o auge revolucionário em todas as esferas da vida (as relações sociais, a economia, a política, a literatura, a poesia, o teatro, as ciências, etc.) na URSS.

Dessa forma, pode-se perceber que a psicologia de Vygotsky possui uma estreita relação com as ideias marxistas que predominaram naquele período. Porém, vale ressaltar que sua aproximação da teoria crítica marxista se dá, especialmente, pela sua concepção do homem como um indivíduo social e histórico.

Em relação ao processo de aquisição da escrita e capacidade leitora da criança, Vygotsky apresenta diferenças entre palavra escrita e falada. A palavra escrita exige dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem, requerendo uma simbolização dos símbolos sonoros, e do interlocutor, que está ligado ao campo do imaginário. Já a linguagem falada passa a existir por uma necessidade de conversação. Assim, na escrita, esta situação precisa ser criada, uma espécie de trabalho arbitrário com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada sequência, transferindo a linguagem interior para o exterior. Dessa forma:

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no grau máximo. [...] Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. [...] A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o

outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico. (VYGOTSKY, 1993, p. 316-317)

O texto escrito é carregado de intencionalidades, dessa forma, pode-se concluir que a consciência e a intenção daquele que escreve são os responsáveis pela produção orientada da escrita, ou seja, o seu uso está mais voltado para o campo da intelectualidade, distinguindo-se, portanto, da fala, do que em relação ao campo da complexidade, fato este que justifica as diferenças existentes entre fala e escrita.

Vygotsky (1998) realiza uma crítica em relação às metodologias empregadas quanto ao ato de ensinar a linguagem escrita sugerindo que a escola ensina a técnica, mas não ensina a essência. Isso ocorre pelo fato de a escrita ter sido abordada, por exemplo, pela psicologia, como uma habilidade técnica, motora, e não como um sistema particular de símbolos e signos.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem como tal. (VYGOTSKY, 2007, p. 125)

De acordo com o que o estudioso afirma, o processo de alfabetização está além do ato mecânico de ler e escrever (codificação/decodificação), ou seja, a alfabetização é um processo histórico-social que envolve a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. Para Frago (1993), alfabetizar não é somente ler, escrever, falar sem uma prática cultural e comunicativa, e sim uma amplitude do cenário sociocultural que estimula diferenciadas práticas escolares de caráter histórico, envolvendo práticas interativas. Ou seja, a aquisição da escrita deu-se a partir da convenção de signos linguísticos devidamente convencionados pelo próprio homem devido ao fato de este sentir necessidade de comunicar-se não somente através de textos orais, mas de escritos também.

Ainda sob essa mesma ótica, Soares (2011) realiza uma discussão pertinente quanto o estudo do ato de escrever. Para a estudiosa “[...] escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita.” Nesses moldes, percebe-se que escrever engloba habilidades bem específicas, tais como:

[...] traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, habilidade de organizar as ideias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente. (SOARES, 2011, p. 32)

Morato (1996) também ressalta a importância das contribuições de Vygotsky quanto aos aspectos inerentes à linguagem e o processo cognitivo. De acordo com a autora as ideias de Vygotsky indicam que o processo de interação social e educacional se completam como se fossem as principais responsáveis pela transformação qualitativa da cognição humana. Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural aceita como unidade dinâmica social e cultural o ato educativo-aprendizado/ensino. A linguagem, sendo o sistema simbólico básico utilizado por todos os grupos humanos, irá fornecer ao indivíduo maneiras de analisar e direcionar o real. Nesses moldes, a contribuição da teoria Vygotskyana é fundamental para as reflexões inerentes ao campo educacional. Ao se pensar sobre os processos de ensino-aprendizagem, portanto, tem-se que focar a formação docente como sendo uma prioridade para que haja, assim, mudanças que tenham uma relação direta com uma educação de qualidade.

Na linguagem, como forma de identificação, o sujeito se socializa interiorizando valores, normas e disposições que o definem na sociedade (DUBAR, 2005). Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel efetivo na concretização das estruturas sociais. A escrita introduz importantes modificações cognitivas para o indivíduo que a adquire, por outro lado, ela implica alterações nas práticas sociais que passam a caracterizar o grupo que dela se apropria. Britto (2009) afirma que participar de uma cultura escrita significa atuar em uma sociedade constituída por um desenho urbano, por formas de interlocução específicas no espaço público, expressões de cultura particulares, princípios morais, leis que se apoiam nesse modo de produção de cultura. Por tudo isso, o autor conclui que pertencer a essa sociedade significa mais do que estar inserido em uma cultura cuja constituição seja a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa estar submetido à ordem da cultura escrita.

Vale ressaltar ainda o que Larocca e Saveli (2001) afirmam quanto à perspectiva Vygotskyana. Para estes, tal perspectiva dá um novo sentido para o processo de apropriação da língua escrita, que permite compreender que a língua que se escreve e se lê não é um mero sistema de signos que contêm significações em si; há, também, uma dimensão discursiva, isto é, escrever e ler implicam em produzir sentidos. Dessa forma, faz-se necessário compreender que aprender a escrever envolve dois processos: decodificar os signos linguísticos e a discussão que permeia o texto, ou seja, deve-se levar em consideração a escrita em seu aspecto cultural, por isso, os procedimentos metodológicos propostos em torno do ensino de língua devem levar os indivíduos a terem acesso a variados textos escritos que circulam no meio social, ou seja, “a aprendizagem da leitura e da escrita está marcada pelo processo de

construção de sentidos; por isso é necessário recorrer à dimensão discursiva do ato de ler e de escrever.” (Larocca e Saveli, 2001, p. 215).

Segundo Bourdieu, “[...] a linguagem é o primeiro mecanismo formal cujas capacidades geradoras são ilimitadas” (p. 28, 1998). Partindo desse pressuposto, pode-se concluir que a escrita não deve ser encarada como mero instrumento de aprendizagem escolar, e sim como um produto cultural, tendo em vista que através da escrita esta, por sua vez, pretende comunicar alguma coisa, ou seja, o ato de escrever é uma demonstração humana de tentativa de se estabelecer contato com o outro, com a sociedade.

No Brasil, o INAF (Índice de Alfabetismo Funcional) define quatro níveis de alfabetismo (INAF, 2011):

- Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
- Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
- Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
- Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Da mesma forma, em outros países, como os Estados Unidos, apenas é considerado plenamente alfabetizado o indivíduo que for capaz de, através do uso da leitura e da escrita, desenvolver seus conhecimentos, seu potencial, analisar criticamente e participar ativamente das decisões sociais de seu país, de seu estado, de sua cidade (SOARES, 2011). Ou seja, exercer a cidadania e ser alfabetizado são duas práticas que se correlacionam. Somente é considerado alfabetizado aquele que estiver em condições de defender os seus direitos em meio à sociedade da qual faz parte.

Por outro lado, é importante ressaltar que dentro do contexto social e do contexto familiar do ser em formação ocorrem práticas e usos da escrita, de forma natural e espontânea, das quais ela participa direta ou indiretamente, atos como: ler um jornal, redigir um bilhete, ler um livro, fazer anotações, seja de informação, seja de entretenimento, ajudam, de maneira considerável, as crianças a perceberem as diferentes formas de apresentação do texto escrito, seus diferentes sentidos e funções.

Mas o que se tem percebido é que ações como esta praticamente não são valorizadas pela família do indivíduo em construção:

[...] para a criança, cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados. (KLEIMAN, 1998, p. 183)

A família é, assim, um dos espaços de letramento. Porém, fora dela existe todo um universo escrito carregado de sentido e de funcionalidade. Os escritos escolares também fazem parte deste universo. Dentro da sala de aula as atividades de leitura são constantes, mas, ainda assim, não dão conta da considerável quantidade de usos e funções da leitura. Nestas circunstâncias, a família e a escola passam a ser os espaços onde todo o processo de ensino-aprendizagem e de interação social será vivenciado.

2.3 Família e escola: duas instituições indissociáveis ao desenvolvimento humano

Educação e família partilham situações que as tornam imprescindíveis na vida do indivíduo. A relação existente entre estas duas instituições precisa ser harmoniosa, do contrário não existirão motivos para que haja, assim, sucesso com relação aos resultados que dela (relação) dependerão.

A educação é representada, fisicamente, pela escola, espaço este dedicado à construção intelectual do indivíduo (SILVEIRA, 2003), porém esta não se resume a aprender a ler e escrever. O processo educativo está além disso, tendo em vista que educar significa ajudar no processo de formação para a vida em sociedade.

Com relação ao Desenvolvimento Humano, este possui uma variedade considerável de implicações que estão intimamente ligadas à relação harmônica que deverá existir entre Educação e Família. A partir de teóricos que voltaram seus estudos para o assunto em pauta,

poder-se-á vislumbrar em que circunstâncias poderão ser analisadas a Educação e Família como Instituições responsáveis pelo Desenvolvimento Humano de um determinado indivíduo.

A família, que está presente em todas as culturas, é a primeira rede social da qual o indivíduo fará parte, sendo esta a primeira instituição responsável pelo desenvolvimento deste cidadão que se encontra em processo inicial de formação. (AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO & SILVA, 2003). O impacto significativo que a instituição familiar possui na vida do ser em construção é inquestionável, tendo em vista que é a partir dela (família) que os seus valores sociais (do indivíduo) serão desenvolvidos.

A sociedade impõe aos seus membros situações e escolhas que deverão ser tomadas, uma espécie de estereótipo social, tendo em vista que tudo o que fugir a essa regra será considerado à margem desta mesma sociedade. Assim, o homem sente-se obrigado a fazer desta imposição sua escolha de vida. Nesses moldes formou-se a mentalidade do cidadão contemporâneo, ou seja, tudo aquilo que transgredir as leis sociais preestabelecidas, tais como uma boa conduta moral, uma vida dentro dos padrões da lei, será considerado à margem da sociedade. Sendo esta uma realidade necessária e exigida, a família possui, como uma de suas atribuições legais, o compromisso de firmá-las (leis sociais preestabelecidas tidas como corretas) em seu seio através da construção moral de seus membros que deverão ser assessorados por meio de regras consideradas como sendo de boa conduta. Berger e Luckmann (1985) chamam de interiorização o processo de apreensão do mundo “como realidade social dotada de sentido”, ou seja, tornou-se significativo aquilo que a sociedade impõe ao seu cidadão, nesse momento, atendendo a estes anseios sociais, o homem se torna membro da sociedade que os referidos teóricos intitulam "tipificações das ações habituais". A família passa a ser pensada, então, como modelo nuclear, pregando, assim, um discurso voltado para as regras moralistas e temas afins.

Esta maneira de refletir acerca da instituição familiar possui certo poder que Szymanski (1995) chama de "família pensada", pois a partir desta pensar-se-á nas regras que irão conduzir as formas de tratamento de outras instituições como a escola, por exemplo.

Para que haja uma educação de qualidade, sem fracassos em seu histórico, faz-se necessário que sejam criados espaços facilitadores para a aprendizagem, e a família, nesse momento, é a base de garantia desse processo, tendo em vista que não é somente no espaço de sala de aula que a aprendizagem deve acontecer, ela precisa estender-se ao ambiente familiar através da criação de um ambiente propício à aprendizagem, com a aceitação do pensamento crítico, do incentivo ao fazer-se refletir de maneira independente.

Freire (1996) faz uma abordagem no que tange ao desenvolvimento humano através da educação libertadora defendendo a ideia de que a formação de pais e mães irá garantir um ambiente mais propício ao desenvolvimento do indivíduo em formação. De acordo com a proposta freireana, não basta ser pai e mãe para saber educar crianças e adolescentes, pois não se trata de transferir um conhecimento acumulado e sim introduzir um pensamento crítico, pertinente à formação deste ser.

A família deixa de ser vista com sentido opressor e passar a ser, então, analisada a partir de um olhar mais democrático, com práticas educacionais e atitudes renovadas voltadas para a liberdade de reflexão crítica-construtiva, passando, assim, a apresentar uma postura mais educacional. Faz-se necessário apontar, ainda, que o contexto em que a família se insere é de relevante importância para que se possa compreender em quais circunstâncias desenvolvem-se o processo formativo do indivíduo em questão, pois o ambiente familiar não se limita ao espaço de dentro de casa, uma vez que esta se estende, também, à comunidade da qual a família faz parte.

De acordo com Freire (1994), não basta apenas identificar o tipo de família, mas o tipo de vida que esta proporciona ao filho que se encontra em processo de formação constante. Através dessa análise crítica os pais passarão a refletir melhor sobre as barreiras, dificuldades enfrentadas ao tornarem-se educadores de suas crianças, adolescentes.

É importante lembrar que a instituição familiar é a primeira condição social estabelecida a uma criança, portanto, a abordagem freireana é de relevante valia para esta situação, pois não basta apenas “por o filho no mundo” é preciso, antes de tudo, perceber o real sentido do verbo “educar”.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é o significado da aprendizagem e, principalmente, da não aprendizagem para a família do indivíduo em formação, tendo em vista que a maior parte do tempo este ser que se encontra em processo formativo passará a maior parte de seu tempo no seio de sua família, e esta, por sua vez, possui bastante influência na vida e nas escolhas que forem realizadas por este indivíduo.

A instituição escolar também possui papel fundamental no desenvolvimento do ser social. No mundo industrial, a escola, como se configura atualmente, é uma instituição recente, uma vez que o seu surgimento, e especialmente sua expansão, se deu a partir de exigências por um mundo mais industrializado. A escola veio atrelada a uma série de teorias estritamente tecnicistas, pois a sua função era somente a de formar operários capazes de operar máquinas, consertar engrenagens, etc.

Com o advento do século XX, as transformações tecnológicas e econômicas que expandiram a sociedade industrial após a Segunda Guerra Mundial exigiram um número cada vez maior de trabalhadores, tanto homens quanto mulheres. Fizeram com que as escolas aumentassem a sua demanda e esta passou a exercer um papel ainda maior na vida destes indivíduos. O fato de a instituição escolar conduzir o “portar-se socialmente” fez com que o homem percebesse na escola não apenas um instrumentalizador para o aperfeiçoamento de sua profissão, e sim um elemento essencial para a sua formação enquanto ser socialmente ativo em seu meio. Assim, a escola passa a ser uma extensão da família no que se refere à construção da identidade do ser social. (VALADÃO; SANTOS, 1997)

Mesmo vivenciando esta nova situação com relação ao papel da escola, a sala de aula propicia a interação mútua entre os indivíduos, pois é nela que serão gerados os primeiros embates que levarão ao autoconhecimento, à solidificação da autoconfiança, enfim, é nesse espaço que será iniciado, por parte deste ser em edificação, o processo de confiança em si e nos outros. Mas é preciso tomar cuidado com situações específicas, tendo em vista que a instituição escolar também pode ser vista como um dos colaboradores para o insucesso da educação, pois ao não levar em consideração a visão de mundo ao qual pertence o aprendiz, a escola poderá prejudicar consideravelmente o desempenho deste, pois o ambiente escolar precisa levar em conta a realidade que faz parte da vida diária deste aluno.

Outro aspecto que precisa ser verificado com cautela é o fenômeno da não aprendizagem, pois uma série de fatores que afetam diretamente a aprendizagem pode ser desencadeada na própria escola. Em todas essas circunstâncias o papel do professor é de vital importância e necessita ser devidamente conhecido e analisado.

2.4 Alfabetização e letramento: o papel do professor no Desenvolvimento Humano dos alunos

O professor alfabetizador precisa ter consciência acerca da importância da linguagem na formação humana e sobre o fato de que a apropriação da linguagem escrita não acontece de maneira natural, ou seja, não é tão simples como se poderia imaginar, tendo em vista que a linguagem se dá, como vimos, por meio da mediação de falantes da língua. Portanto, este

docente precisa reconhecer o seu papel como sendo um elemento significativo, um mediador, de fato, neste processo.

A sociedade que apregoa o discurso do êxito educa através da domesticação, em outras palavras, da mera transmissão do conteúdo que deverá ser recebido pronto, sem jamais questioná-lo. Tal percepção fora, há alguns anos, derrubada por teorias devidamente comprovadas como sendo as mais propícias e válidas no que tange ao processo ensino-aprendizagem, tais como Freire (1996), Gaddoti (2000), Morales (2000), Luckesi (2007), dentre outros. Porém, o que ainda se evidencia com bastante força é a existência de escolas com discursos ultrapassados, tais como o do adestramento escolar. E este não é o papel docente.

Assim, pode-se perceber o quanto o papel do educador é importante no processo de formação de seus alunos. É necessário que o professor adquira, aos poucos, a confiança de seus aprendentes para que, dessa forma, possa haver uma relação harmoniosa e de aprendizagem entre ambos.

A aprendizagem relaciona-se diretamente com o vínculo que precisa existir entre ensinante e aprendente, mas isso não é suficiente para a garantia do sucesso no aprender, pois o ser humano precisa estar predisposto à sua aquisição, ou seja, o indivíduo precisa desejar tornar-se, de fato, um aprendente, precisa haver dedicação, doação ao ato do aprender, o *desejar é o terreno onde se nutre a aprendizagem.* (FERNÁNDEZ, 2001).

As discussões contemporâneas sobre a apropriação da leitura acadêmica ressaltam que, desde muito cedo, em nossa sociedade, a criança entra em contato com uma cultura letrada e, muito precocemente, tem noções a respeito do texto escrito e de seus usos sociais. É sob essa ótica que o letramento constrói suas bases, ou seja:

Letramento é o resultado da ação de ensinar e apreender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1998, p.16).

Dessa forma, percebe-se que letrar é instrumentalizar o ser em formação a construir e reconstruir conceitos, ideias acerca da língua escrita como um sistema de representação e o seu funcionamento.

A descoberta da escrita, pela criança, em uma sociedade instruída, ocorre muito antes do ingresso escolar: ela desenvolve noções de letramento da mesma forma que desenvolve outras aprendizagens significativas. Aprende a significar por escrito o idioma falado. À medida que a criança interage com eventos de letramento de sua cultura, ela elabora hipóteses sobre a função da escrita a partir do conhecimento que tem da língua oral. (DI NUCCI, 2001, p. 62)

Assim, alfabetizar na instituição escolar, de maneira geral e nas atuais concepções, é proporcionar às crianças não somente o uso, mas, principalmente, o aprimoramento da língua escrita e oral. Dessa forma, o processo de alfabetização precisa assegurar, desde o início, que as crianças passem a ter contato com a língua escrita de maneira concreta por meio de textos significativos, tais como textos escritos, lidos, falados e ouvidos. Vale ressaltar que se entende por texto uma unidade de sentido, portanto, uma palavra, por exemplo como o nome de um produto, ou até mesmo o nome da própria criança também é um texto, desde que esteja contextualizado e que a partir dele esta possa estabelecer relações, tanto em termos de significado, quanto de compreensão grafo-fônica do sistema de escrita.

O letramento é um estado, uma condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na vida do indivíduo. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2011)

O indivíduo tido como letrado apresenta peculiaridades diferenciadas quando comparado a outros que não tiveram esta mesma vivência, tanto com a escrita, quanto com a leitura, assim:

A pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, p. 37. 2011).

Nesses moldes, pode-se entender a alfabetização e o letramento como práticas indissociáveis ao desenvolvimento humano, resultantes das relações humanas, sendo duas práticas fundamentais que perpassam o período escolar, estando presentes em toda a vida do indivíduo.

A leitura não deve ser encarada como instrumento de aprendizagem escolar, e sim como produto cultural, ou seja, o ato de ler representa uma prática cultural e comunicativa, uma política cultural determinada (FRAGO, 1993). Portanto, ler é um processo dinâmico, social e contextualizado, mas também uma prática que passa por alguns níveis ao longo do seu processo de aquisição, e é através de concepções dessa natureza que, nos últimos anos, no Brasil, alguns pesquisadores têm demonstrado uma maior preocupação em relação à leitura e à escrita dos alunos que ingressam na universidade. Pesquisas atuais mostram que os estudantes ingressantes apresentam sérias dificuldades em produzir textos, tais como fichamentos, relatórios, resenhas, resumos, projetos, entre outros, sendo que, nas instituições

privadas, essas dificuldades são mais acentuadas em alunos, geralmente, oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que há até pouco tempo não tinham acesso ao ensino de nível superior.

O estudante universitário precisa implantar um repertório linguístico que satisfaça às necessidades das variadas ciências que este deverá manter contato ao longo de sua formação e manipular as identidades e os significados sociais que uma delas evoca.

O modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição têm atribuído à escrita, partindo de questões que envolvam as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua.

De acordo com Britto (2009), a leitura e a escrita podem ser tidas como excludores sociais, tendo em vista que, no ambiente universitário, este pode ser o meio pelo qual o sujeito buscará mecanismos para a ascensão social, pois a universidade ainda é vista como formadora da elite intelectual da sociedade.

O indivíduo, ao fazer parte do meio universitário, busca dominar, manipular e ascender socialmente, uma vez que, dentro da própria academia, há também formas de manipulação de poder e a normatização da leitura acadêmica pode ser considerada uma delas. Nesse contexto, o sujeito sente a necessidade de aprender a identificar-se com a leitura universitária, ou seja, a leitura, nesse caso, passa a exercer funções que vão além da mera comunicação, pois se atribui a ela outros valores.

É preciso considerar que os usos da linguagem são comportamentos sociais e culturais. Porém, trata-se de comportamentos intencionais. Possuem motivos que nos permitem entendê-los; permitem uma investigação desses motivos. Usar a linguagem é sempre permitir ou solicitar uma pergunta do tipo: Com que fins? Como? Por quê? Quando se usa a linguagem, realiza-se uma ação (ordenada por regras) dentro de contextos sociais com determinados objetivos (OLIVEIRA, 2010, p.56).

Portanto, a leitura e a escrita devem ser encaradas como a realização de ações (AUSTIN, 1962) permeadas de intencionalidades.

A linguagem contribui de maneira significativa na organização do pensamento, nos processos de generalização e síntese, na compreensão e interpretação da realidade etc. Ela faz parte do processo de humanização do ser, por isso deve-se ressaltar a importância de se ter acesso a suas variadas modalidades (oral, gestual, pictórica, escrita etc.) e levar em conta que o processo de apropriação da língua escrita, por ser uma peculiaridade da linguagem, diferentemente da oralidade, com características próprias, pode facilitar o aperfeiçoamento dos processos mentais em níveis cada vez mais complexos. Mas para que esse processo de

fato ocorra julga-se pertinente a presença de uma educação de qualidade, que, de fato, venha a exercer o papel que lhe é proposto, ou seja, de uma educação em níveis qualitativos aceitáveis.

2.5 Perfil docente brasileiro

O docente é um dos principais responsáveis pelo bom desempenho de seus alunos ao longo de sua formação, tendo em vista que este ainda é considerado um formador de opiniões, pois o seu trabalho tem papel central do ponto de vista político e cultural.

Ao escolher a carreira docente o indivíduo precisa estar ciente de sua escolha, pois esta, por sua vez, é uma profissão que requer bastante dedicação, aperfeiçoamento constante. O Brasil é um dos países que possui uma quantidade considerável de professores. De acordo com o site do Governo Federal², o Brasil apresentava, em 2010, quase dois milhões de docentes na Educação Básica, sendo que 127.657 faziam parte do quadro docente de creches; 258.225 dos professores versavam o quadro da pré-escola; 721.513 eram professores do ensino fundamental I; 783.194 faziam parte do quadro de docentes do ensino fundamental II e 461.542 versavam o quadro docente do ensino médio. De acordo com o censo de 2010 o Brasil tinha 190.755.799 habitantes³. Ao analisar esses dados e confrontando com a quantidade de professores apenas da Educação Básica da época, pode-se perceber que uma quantidade significativa de brasileiros eram professores dessa modalidade de ensino, mas, ainda assim, apresenta com relação à qualificação do ensino e aperfeiçoamento docente estatísticas abaixo do esperado.

A falta de incentivo, baixos salários e, em decorrência disso, a sobrecarga deste professor, são alguns dos problemas enfrentados pela educação brasileira implicando, diretamente, na qualidade da educação.

<www.todospelaeducacao.org.br>²

Os professores são uma categoria profissional mais homogênea quanto ao nível de escolaridade, um dos requisitos que, ao lado da grande regulamentação que cerca o exercício da profissão docente, contribui para a sua organização legal e corporativa e lhes concede um estatuto reconhecido socialmente (GATTI; SÁ BARRETO, 2009).

O docente ainda é uma classe pouco valorizada, tanto com relação aos aspectos econômicos, quanto sociais, por esse motivo, uma pesquisa realizada pelo IBGE, em 2006, revelou que 7,2% dos professores brasileiros ainda têm a docência como “um bico” (GATTI; BARRETO, 2009).

Os salários, muitas vezes abaixo da tabela, fazem com que os professores busquem outras fontes de renda, ou mesmo outras instituições escolares onde possam desenvolver suas atividades enquanto docentes para, assim, complementarem sua renda mensal. Esta informação pode ser perfeitamente verificada através dos dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica 2007, no qual se computou professores individualmente e não funções docentes. Verifica-se que 16% dos professores brasileiros atuam em duas escolas, e 3,1% em mais de duas (GATTI; SÁ BARRETO, 2009).

Quanto mais trabalhar, mais exausto este docente se encontrará ao final do dia, ou seja, o aluno que fizer parte da escola em que este professor incluído nos 16%, ou mesmo nos 3,1% leciona, aquele poderá sofrer as consequências da exaustão deste profissional. Vale ressaltar que existem controvérsias em relação à análise dos dados apresentados, uma vez que não se pode generalizar esta situação, ou seja, um docente que leciona três turnos, por exemplo, pode ministrar sua última aula da noite com a mesma empolgação com a qual ministrou a sua primeira aula do dia. Esta discussão serve, unicamente, para discutir situações específicas no que tange às dificuldades encontradas no fazer docente.

Alguns autores afirmam que os professores vivem em seu trabalho um processo de proletarização (ENGUIA, 1991), ou seja, o trabalho docente, na atualidade, impõe ao professor situações dessa natureza, onde este se sente refém da necessidade de ir em busca de outras fontes de renda acarretando, dessa forma, no individualismo/isolamento do professor, reforçados pela própria estrutura escolar. O professor tem vários tipos de trabalhos individuais e realiza suas atividades em locais diferentes, em função disso, o tempo que lhe sobra é pouco para estar com os colegas em ambientes de troca.

O docente precisa estar sempre atualizado, buscando novas estratégias de ensino para que possa ser capaz de realizar um trabalho considerado relevante na vida de seu discente. Dentre essas atualizações faz-se necessário mencionar a sua formação acadêmica, uma das principais responsáveis pela ampliação, diversificação do universo educacional.

De acordo com o INEP, em 2011, houve uma queda do número de professores na Educação Básica sem formação acadêmica. Em 2007 o percentual de docentes sem formação universitária chegava até 30%, quatro anos depois esse número diminuiu para 25%. O presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação considera que, embora isto seja um avanço para a educação brasileira, a carreira docente no país está em crise, uma vez que os dados falam por si, pois 530 mil professores encontram-se nessas condições, e a maior parte desses profissionais está na Educação Infantil.

Nas salas de aula da creche e pré-escola, eles são 43,1% do total. Nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 31,8% não têm diploma universitário, percentual que cai para 15,8% nos anos finais (6º ao 9º ano). No ensino médio, os profissionais sem titulação são minoria: apenas 5,9%. (PORTAL BRASIL, 2012, p.1)

As pessoas não escolhem a docência por uma questão de prioridade, e sim como uma última opção profissional. Uma quantidade pequena de professores está bem preparada em sala de aula. Outros não possuem vocação pela arte docente. O magistério não possui atrativos no que tange aos aspectos econômicos, uma vez que os salários são baixos e as condições de trabalho nem sempre atendem às necessidades de professores e/ou alunos.

Pesquisas atuais, tais como Vieira; Cavalcante (2013), mostram que a docência, no Brasil, está em crise. A sociedade moderna fora alicerçada em bases capitalistas, dessa forma, o professor está, de maneira gradativa, perdendo seu prestígio social para as máquinas, uma vez que a mecanização da economia tem valorizado cada vez mais as máquinas, em detrimento da força de trabalho humano.

A banalização do trabalho docente e a inadequação salarial do professor sempre fez parte do contexto histórico da Educação no país. (VIEIRA; CAVALCANTE 2013)

No que tange à identidade docente no Brasil, inicialmente, o indivíduo que busca a docência como profissão a faz por admiração. À proporção que o tempo passa este sentimento cede espaço para a organização do trabalho docente, facilidade em comunicação, etc. (VIEIRA; CAVALCANTE 2013). Isso faz lembrar o que Galindo (2004, p.19) diz em relação à formação de identidade: “Tomamos a identificação como processo precursor da construção da identidade por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto

que esteja 'lá' onde ele deseja estar". Ou seja, o indivíduo se sente atraído emocionalmente por determinada situação ou profissão antes de realizar sua escolha.

O fazer docente se dá por meio do contato com o fazer pedagógico, ou seja, a arte de professorar não se dá em meio à solidão, e sim em comunhão.

Não é de hoje que se reconhece a docência enquanto uma profissão onde situações inusitadas, dentre elas circunstâncias que envolvam a desmotivação, venham a fazer parte de seu contexto, tendo em vista que nenhuma profissão está livre disso. Mas, levando-se em consideração a arte docente, alguns problemas enfrentados pelos professores são os mesmos em todo o país, dentre eles pode-se citar a falta de compromisso dos pais quanto ao acompanhamento dos filhos na escola, as condições precárias em que algumas instituições escolares se encontram e, ainda assim, o docente precisa estar em sala de aula com seus alunos, mesmo que esta não ofereça condições para isso, ausência de parceria entre gestor e professores sendo que tal situação deve-se ao fato de haver despreparo por parte daquele em relação ao cargo que ocupa ocasionando, assim, problemas, desconforto, insegurança no momento de realizar tomadas de decisões afetando, dessa forma, o trabalho docente.

Um outro fator que atinge diretamente a motivação da arte de professorar é a má remuneração deste profissional, uma vez que existe uma relação direta entre investimentos em educação, no tocante, salário dos professores, e qualidade na educação, uma vez que professor estimulado acaba por transmitir isso para seus alunos. (VIEIRA; CAVALCANTE 2013)

A jornada de trabalho docente também pode ser encarada como um agravante na qualidade da educação. De acordo com a LDB (9.394/96) 2/3 da carga horária do professor deve ser destinada a planejamento, reflexão do trabalho docente: “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008, n.p.). Porém, na prática, esta situação é diferente, pois o educador passa a maior parte de suas horas de trabalho em sala de aula, ou seja, sem tempo disponível para a realização dessa reflexão.

De acordo com Schon (1992), a arte docente precisa estar sustentada em três pilares: ação – reflexão – ação, uma vez que não existe fazer docente com qualidade, com respaldo na vida de um aprendente, sem que haja a reflexão de ações de maneira constante.

Diante disso, vale ressaltar o que Freire (2006) afirma quanto a importância da reflexão na vida do homem:

Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que

torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. (FREIRE, 2006, p. 78).

Nesses moldes, é necessário que o docente das séries iniciais e do ensino fundamental tenha tempo para refletir suas ações que nortearão o seu fazer pedagógico. Vale ressaltar, ainda, que o docente do ensino superior encontra-se no contexto de pesquisa, reflexões com maior frequência de sua conduta profissional, do que o professor da educação básica. Com o intuito de rever tal situação, o ideal seria que si fizesse uma análise em relação à carga horária do professor da educação básica onde houvesse uma maior acuidade ao que tange às horas destinadas ao planejamento docente e formação continuada.

O docente tem necessidades de formações continuadas de maneira frequente. Seria de relevante pertinência um investimento maior nessa área, uma vez que este professor para realizar tal reflexão necessita se ausentar da sala de aula, pois:

Para se desenhar uma perspectiva é preciso 'distanciamento'. É sempre um 'ponto de vista'. Todas essas palavras entre aspas indicam uma certa direção ou, pelo menos, um horizonte em direção ao qual se caminha ou se pode caminhar. Elas designam 'expectativas' e anseios que podem ser captados, capturados, sistematizados e colocados em evidência. (GADOTTI, 2000, p. 4).

Assim, o educador, para melhor refletir o seu fazer pedagógico, precisa ter à sua disposição formações continuadas ainda mais frequentes e de melhor qualidade, pois em sala de aula torna-se inviável redimensionar o seu trabalho.

Segundo a LDB a formação do docente para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação prioritariamente em nível de mestrado e doutorado. De acordo com GIL, (2011) *apud* SANTOS (2003):

Durante muito tempo, não se manifestou em nosso país preocupação com a formação do professor para atuar no Ensino Superior. As crenças amplamente difundidas de que “quem sabe sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito” contribuíram para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada principalmente pela competência no exercício da profissão correspondente. [...] Mas com a criação das primeiras universidades, na década de 1930, verificou-se a disposição de órgãos governamentais para o desenvolvimento de ações para conferir maior competência técnica aos professores universitários. Assim, foram dados os primeiros passos da pós-graduação no Brasil [...]

Portanto, pode-se perceber que o incentivo à formação docente não se trata de uma discussão recente, uma vez que desde os primórdios da educação superior no Brasil esta preocupação versou a realidade e a necessidade desta situação.

O status social do professor também passou, nos últimos anos, a ser discutido como um dos atenuantes para a crise do magistério no Brasil. Com o capitalismo houveram algumas mudanças, dentre elas, a posição social ocupada pelo professor. A docência passou a ser

marginalizada em meio às discussões referentes às políticas públicas. Com esta nova configuração social e econômica, o status docente passa a ser visto com maus olhos e seu prestígio social desvalorizado, tendo em vista que a sociedade vigente despreza qualquer tentativa de se formar mentes pensantes, reflexivas, pois, nessa conjuntura, o que está em voga é a escravização do homem flagelado (SAVIANI, 1996).

De acordo com os estudiosos Vieira e Cavalcante (2013), para que haja um resgate do status social da profissão docente na Educação Básica, os próprios professores precisam ter ciência do seu papel:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (GADOTTI, 2000, p. 9).

Ou seja, o professor, uma vez tendo essa reflexão sedimentada em sua conduta, terá condições de resgatar a sua posição no contexto social enquanto um profissional necessário, digno e capaz de desenvolver, com responsabilidade, o seu papel no processo de construção intelectual de seu país. As pessoas precisam perceber no docente este ser indispensável para a formação cidadã, mas para que isso ocorra julga-se pertinente que este profissional valorize a si próprio, respeite a sua escolha profissional e a veja não como um “bico”, mas como uma escolha de vida.

A educação precisa ser vista, analisada, discutida por educadores como:

[...] o meio pelo qual se pode promover a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade ambiental – para citar alguns dos principais pontos que integram a agenda das sociedades contemporâneas – e também afirmar, como o faz Sacristán (2001), que a fundamentação da democracia, o estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo, constituem fins e objetivos que dão sentido à educação (FERRI, 2010, p. 44).

Com esta compreensão sobre educação e ao conceber que o objetivo fundamental da educação escolar, e em especial do ensino superior, é o de desenvolver intelectualmente seus alunos, pode-se, com segurança, afirmar que a função da Universidade na qualificação da Educação Básica é a de subsidiar os acadêmicos dos cursos de licenciatura: a aprender a pensar sobre a escola, os processos de escolarização e a profissão docente.

A exigência do mercado de trabalho para com a qualificação da educação tem se ampliado constantemente. Em função disso, muitos professores têm se sentido obrigados a irem em busca de uma formação acadêmica condizente com a sua atuação. Ou seja, a

conscientização em relação ao papel da educação passa, nesse momento, a ficar de lado, tendo em vista que o que vai predominar, nesse contexto, é a exigência do mercado de trabalho, a necessidade capitalista de se “qualificar”, embora, em alguns casos, esta qualificação se dê de forma aligeirada.

Justifica-se tal exigência com a ideia de retirar a educação de uma crise que se arrasta há longos anos, mas o que não se discute, ou ainda se discute pouco, é que tal crise dá-se em função da sobrecarga de funções que são designadas ao professor, em especial o da rede pública de ensino. De acordo com Oliveira (*apud* Gatti & Barreto 2009. p. 87):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Ou seja, a própria escola, em função de sua desorganização, é responsável pelo desencadeamento desses sentimentos por parte do professor.

Embora esta formação docente seja uma necessidade indiscutível, vale ressaltar que algumas universidades não realizaram um planejamento capaz de suprir as expectativas que foram geradas em torno da ampliação do ensino superior brasileiro, assim como a própria estrutura curricular que versa os cursos de licenciatura.

Ao realizar uma análise da formação de professores no momento atual isso implica conhecer as condições de produção do discurso hegemônico das políticas de formação de professores: a profissionalização docente é entendida como a principal “estratégia para o enfrentamento dos dilemas da atualidade”, mais precisamente o dilema da produção para o desenvolvimento econômico. “O que está em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um ‘tipo novo’ de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências da adaptabilidade e eficácia social” (CAMPOS, 2007, p. 59). Ou seja, o que faz a diferença, de acordo com Kuenzer (1998), com relação à qualificação para o trabalho passa pela ideia de formação geral que possibilite capacidades de acesso, escolha e compreensão de informações, o que exige um tempo de escolarização maior e diferenciado, visando mais o aprendizado de habilidades cognitivas do que de conhecimentos já constituídos nas diversas ciências. Essa ideia ainda não faz parte de algumas IES, tendo em vista que alguns cursos de graduação, ao longo dos tempos, têm diminuído o seu período de conclusão por uma questão de economia de tempo e dinheiro.

De acordo com Tardif (1991), faz-se necessário que a formação profissional se baseie na epistemologia da prática, ou seja, “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais [professores, no caso], em seu espaço de trabalho cotidiano, para o desempenho de todas as suas tarefas”. Assim, de acordo com essa perspectiva, a formação do professor contribuiria para dar novo significado também à escola e à formação docente. Nesse contexto, torna-se necessário admitir que a formação inicial, por mais indispensável que seja e por melhor qualidade que tenha, é intrinsecamente inacabada e que os primeiros anos de exercício profissional envolvem importantes novas aprendizagens, que vão além da simples aplicação do que foi estudado na Universidade.

A formação em nível superior está associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, é sob essa ótica que existe a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura para que estes possam apresentar um perfil mais dinâmico e prático para com a realidade que versa o meio educacional. A ausência de uma formação teórica mais firme para que se possa compreender a realidade educacional geralmente leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, tendo em vista que estes não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho, ou seja, falta autonomia com relação a essas questões por haver falta de conhecimento de causa.

Ao analisar a estrutura curricular dos cursos em pesquisa – Letras e Pedagogia – da Faculdade Chapada das Mulatas (**ANEXOS E e F**), respectivamente, percebe-se que os licenciandos em Pedagogia encontram-se em desvantagens em relação aos licenciandos em Letras no que tange às disciplinas relacionadas à pesquisa, uma vez que este curso apresenta as disciplinas de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas e de Literatura (Ensino Médio) com carga horária de 60 horas, e Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas (anos finais do Ensino Fundamental), também com 60 horas; enquanto que aquele dispõe das seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação, com 40 horas, e Metodologia da Pesquisa - Questões Epistemológicas e Práticas, que consta de 60 horas. Ou seja, em se tratando do curso de Pedagogia a experiência com pesquisa em relação à carga horária é menor quando comparada ao outro curso de licenciatura. Diante disso, julga-se pertinente discorrer sobre o que Maldaner (2003) afirma em relação ao professor pesquisador:

[...] aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia-a-dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados junto a cada

indivíduo (MALDANER, 2003, p.30).

Existe uma diferença considerável entre o professor pesquisador e o não pesquisador, uma vez que o primeiro possui atributos que interessam muito mais à arte docente do que o segundo. O pesquisador terá mais chances de levar para o contexto de sua sala de aula o gosto pela pesquisa sendo capaz, portanto, de disseminar em seus alunos desejos frequentes pela arte de pesquisar, analisar, refletir, buscar conhecimentos.

Em relação à prática docente, o curso de Letras prepara os seus licenciandos para a “instrumentalização para a docência” por meio de disciplinas, tais como, Cultura Brasileira e Maranhense, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Org. da Educação Básica e Política Educacional, Informática em Educação.

O curso de Pedagogia também possibilita ao seu acadêmico momentos de aprendizagem quanto a prática docente, uma vez que sua estrutura curricular apresenta em um determinado período do curso disciplinas destinadas ao “aprofundamento e diversificação de estudos” em que o futuro pedagogo passará a ter contato com disciplinas que o instrumentalize a trabalhar com os diversos campos das ciências, como por exemplo, Biologia, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Arte, etc. Nesta etapa da aprendizagem o acadêmico terá a oportunidade de conhecer os Fundamentos Teóricos e Metodológicos de cada uma dessas áreas do conhecimento onde a carga horária deverá dividir-se em 40 horas destinadas às aulas teóricas e 20 horas para aulas prática.

Quanto ao Estágio Supervisionado, o curso de Pedagogia apresenta apenas 300 horas a serem cumpridas por seus acadêmicos, sendo 120 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado da Educação Infantil, 120 horas para o Estágio Curricular Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 60 horas para o Estágio Supervisionado da Área de Serviço e Apoio Escolar. Porém, no curso de Letras a carga horária destinada para o Estágio Supervisionado é de 700 horas, onde 400 horas são destinadas ao Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e 300 horas são destinadas ao Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.

De acordo com Oliveira; Cunha (2006) o Estágio Supervisionado é um momento de suma importância para a formação em nível superior, uma vez que é neste momento que o acadêmico terá a oportunidade de por em prática aquilo que lhe foi apreendido ao longo da graduação, ou seja, a reflexão, a (re) construção dar-se-á por meio desta atividade. Com isso acredita-se que o aluno tenha embasamento teórico suficiente para realizar suas escolhas futuras quanto ao seu método de trabalho. Portanto, é inviável que um aluno deixe a academia sem ter passado por esta etapa.

O estágio como pesquisa é:

Possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana. (PIMENTA e LIMA. 2004/2005, p. 121)

Percebe-se, assim, que a importância do estágio na formação acadêmica é essencial para que se tenha um profissional condizente com o compromisso assumido pela Instituição de Ensino Superior (IES) perante a sociedade da qual faz parte, uma vez que é por meio desta que vários profissionais passarão a fazer parte do mercado de trabalho prestando, dessa forma, serviço à população. Portanto, somente após a conclusão desta etapa o acadêmico terá condições de avaliar sua postura enquanto profissional.

No curso de Letras existe uma disciplina intitulada de Leituras Orientadas sobre Educação que consta de 40 horas. Trata-se de uma Atividade Acadêmica Científica Cultural onde deverão ser postas em práticas atividades que envolvam, constantemente, leituras e discussões em sala de aula sobre a educação e áreas afins. No curso de Pedagogia da faculdade em pesquisa não consta nenhuma disciplina que destine sua ementa a atividades especificamente direcionadas ao exercício da leitura.

De acordo com Duarte; Pinheiro; Araújo (2013) pesquisas recentes têm revelado que professores, principalmente os que trabalham com séries iniciais, não têm o hábito de ler. A leitura precisa ser vista como um instrumento que irá melhorar a prática docente, daí a importância do exercício da leitura. Assim, este professor-leitor deixará de ser um mero reprodutor de metodologias já ultrapassadas para se tornar um professor mais atualizado, uma vez que por meio da leitura este sentirá necessidades de por em prática em seu exercício docente aquilo que lhe fora aprendido por meio da leitura de um texto que tenha relação com sua área de atuação. Ou seja, a prática da leitura é fundamental para qualquer área de atuação, pois é por meio desta que o olhar se amplia e o novo surge.

Em junho de 2006 foi lançado o Plano Nacional de Leitura – PNL que possui como objetivo incitar hábitos e competências de leitura. O referido plano contempla uma série de situações inerentes à prática e compreensão leitora e o exercício da escrita. São realizados variados estágios ao longo deste processo, tais como: definição e justificação de critérios e níveis de referência em proficiência de leitura; medidas e domínios de avaliação de leitura; avaliação de leitura de palavras isoladas; repositório Nacional de palavras para leitura de palavras isoladas; proposta de procedimentos no desenho de uma subescala de leitura de

palavras; avaliação da leitura de textos; objetivos de leitura e tipo de textos; competências específicas na compreensão de textos, etc.

As provas que serão aplicadas à luz deste documento constam, ainda, de uma ficha onde são apresentados os autores da prova, os objetivos do autor com a aplicação desta prova, enfim, são apresentadas informações necessárias, condizentes com as necessidades exigidas para cada etapa de verificação leitora. Em seguida é dado uma espécie de parecer do que fora realizado na avaliação.

Figura – A: Ficha do PNL

N.º 8	Data: 2003
Nome: Procomlei – Prova de Avaliação da Compreensão Leitora	Autor: Fernanda Leopoldina Viana, Íris Pereira e Margarida Teixeira
Editora: não publicada	Tipo: Individual, oral e escrito. Com sub-provas de aplicação colectiva.
Objectivo: Avaliar a Compreensão Leitora.	
Idade/ano de escolaridade dos destinatários: 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º, 3.º e 4.º anos.	
Fonte: Viana, F. L.; Pereira, I. S. & Teixeira, M. (2003). A PROCOMLEI. Uma prova de avaliação da compreensão leitora. <i>Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación</i> , N.º 8, Vol. 10, pp. 1446-1456.	

Apreciação:

Prova que integra a avaliação de processos perceptivos e lexicais e também processos sintáctico-semânticos. Com racional bem explicitado, foi submetida a um primeiro estudo de validação de acordo com os parâmetros psicométricos requeridos, numa amostra estratificada em termos de meio sócio-cultural e regional, apenas com crianças do 2.º e do 4.º ano de escolaridade, e que revelou fragilidades estruturais. Trata-se de um instrumento ainda em fase de reformulação e re-testagem com vista à sua validação. Para obviar ao tempo de aplicação, que se revelou extenso, prevê-se um eventual desdobramento em sub-provas autónomas.

Fonte: Plano Nacional de Leitura - PNL

O PNL contribui significativamente no sentido de facilitar o acesso a bens culturais, no entanto, esbarra na dificuldade de desenvolvimento institucional de programas, de projetos, de atividades que utilizem adequadamente os recursos recebidos inviabilizando os acessos a estes mesmos bens por parte da maioria dos alunos contemplados.

Em relação à competência docente, esta, por sua vez, é entendida como uma forma de atuação, motivo este que justifica a defesa de tal discurso: o professor competente é aquele que consegue encontrar uma solução imediata para problemas de naturezas diversas que surgiram em sala de aula. Agindo assim a formação limitar-se-á ao universo do ensino e da

aprendizagem e a formação acadêmica ficará sujeita a acontecer de forma alienada, mecânica, teoria dissociada da prática.

Nesses moldes, as universidades brasileiras desenvolveram, com o aval do Governo Federal, programas de ampliação e inclusão do Ensino Superior como, por exemplo, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) que possui como alvo estudantes carentes do ensino médio público que serão beneficiados por bolsas de estudos em Instituições de Ensino Superior privado com valores de 20% a 100% de desconto nas mensalidades provocando, assim, uma crescente procura pelo ensino superior nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, pois estas receberiam uma série de isenções, imunidades e descontos fiscais concedidos pela União por oferecer um número determinado de bolsas para estes estudantes (CARVALHO, 2006).

O que pode ser perfeitamente observado é que o programa supracitado nada mais é do que uma estratégia de comercialização dos impostos cobrados às universidades particulares, o chamado incentivo fiscal, ou seja, da não cobrança de certos tributos criaram-se bolsas de estudos aos estudantes que se incluam no grupo dos que podem fazer parte deste programa gerando, assim, mais cursos e mais vagas nas referidas instituições.

É nesse contexto que surge uma quantidade considerável de IES no Brasil com programas educacionais abusivos, com pró-graduação a nível de especialização, com grandiosas facilidades ocasionado, assim, numa formação deficiente, cheia de lacunas que não tiveram como ser preenchidas.

A partir do governo Lula, visando diminuir a inflação e sanar a dívida externa, houve o aumento da carga tributária e o corte nos gastos públicos. Os investimentos públicos perderam suas características de fomentar novas políticas e recursos nas áreas educacionais, da saúde e diversos outros setores. A renúncia fiscal, o financiamento educacional e o PROUNI tornaram-se estratégias fundamentais para amenizar o impacto da falta de investimento e das crises nos mercados nacionais e internacionais nas instituições educacionais privadas e filantrópicas (CARVALHO, 2005).

De acordo com os estudos realizados por Gatti & Barreto (2009), com relação à formação acadêmica dos professores, vale ressaltar que os mais altos percentuais de “estudantes” encontrados entre os docentes da educação infantil: 24,3% declararam frequentar a escola, seguidos de 23% dos professores do ensino fundamental e 13,3% do ensino médio. Não é desprezível, dessa forma, a parcela de professores da educação básica (21,6%) que continua estudando, dentre eles sobressaindo os da educação infantil, que também são mais

jovens e, em sua maioria, pretos e pardos. Que cursos frequentam esses profissionais? A maior parte (81,5%) frequenta cursos superiores, sobretudo os docentes da educação infantil e do ensino fundamental. Mas merecem ser destacados os 9,3% que fazem mestrado e/ou doutorado, em que sobressaem os do ensino médio (37,8% dos docentes desse nível de ensino que se declararam estudantes) e, na outra ponta, outros 9,2% que fazem cursos de nível médio ou mais baixo. Neste contingente pesam os professores do ensino fundamental, 11,5% dos quais frequentavam nível médio ou mais baixo.

Ao contrário do que muitos pensam, o professor não é um indivíduo que não teve a possibilidade de escolher outro campo de atuação para ter como profissão, sem uma qualificação adequada para exercê-lo, muito pelo contrário, o docente é um profissional e, como qualquer outro, tem procurado se qualificar cada vez mais, tendo em vista que esta informação pode ser perfeitamente evidenciada pelos dados do parágrafo anterior.

A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.11).

Ou seja, o Brasil, embora já tenha apresentado propostas interessantes, vezes ousadas, com o intuito de melhorar a qualificação profissional docente e a melhoria do ensino no país, ainda assim encontra alguns entraves no que tange o desenvolvimento da educação.

O professor possui também um papel relevante na construção dos princípios da confiança que a criança desenvolverá. Portanto, ele precisará estar sempre pronto para atender aos anseios e dúvidas que estes terão ao longo de sua caminhada na escola.

Através da relação professor-aluno a criança tenderá a transferir toda a confiança que tinha em seus genitores ou responsáveis a este adulto próximo que se encontra diariamente em contato com ele no ambiente escolar. Aos poucos, o aluno vai adquirindo autoconfiança até considerar-se dono de seu pensamento crítico e o professor precisa estar preparado para isso.

2.6 Perfil dos alunos do curso de Pedagogia

Pesquisas como a de Rêses (2008); Gutierrez; Ely; Mota; Vieira (2012) revelam que os alunos de Pedagogia geralmente são aqueles que prestaram vestibulares para outros cursos e que não obtiveram pontuação suficiente para serem aprovados, ou seja, a escolha do curso dá-

se em função da “falta de opção”, como muitos deles revelam logo no primeiro dia de aula na faculdade.

Outra peculiaridade que merece destaque é que a maioria dos alunos que cursam Pedagogia são do sexo feminino, “[...] o número de mulheres que procuram cursos de formação de professores, principalmente nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é maior do que o número de homens. (FERREIRA; CARVALHO, 2006; UNESCO, 2004). Tal situação pode ser perfeitamente justificada pelo contexto histórico nacional, tendo em vista que no período da expansão das Escolas Normais, a mulher era destinada, exclusivamente, aos trabalhos domésticos e educacionais. Assim, a docência era uma das atividades extradomésticas aceitas pela sociedade da época, muitas vezes sendo vista, também, como uma preparação para o casamento. (RÊSES, 2008).

Com a evolução dos tempos e da sociedade, os homens, mesmo em quantidades menores, também passaram a versar os currículos dos cursos de Pedagogia, mas uma pesquisa realizada pela professora André, em 2002, revelou que:

[...] há autores que discutem sobre os conflitos existentes entre os alunos (moças e rapazes) e, até mesmo, entre as professoras, que consideram os rapazes inteligentes, mas desprovidos de jeito com as crianças. Já em relação às moças, têm que ser meigas, gentis e atenciosas (ANDRÉ, 2002, p.194).

Portanto, a partir destes dados pode-se compreender a razão de os cursos de licenciatura apresentarem uma quantidade superior de mulheres em relação aos homens.

Além da autora supracitada, outros teóricos também já investigaram acerca desse assunto:

[...] a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional (ARCE, 2001, p.182).

Devido ao fato de esta discussão não ser recente percebe-se que se tem buscado com frequência a explicação para tal fenômeno no princípio da afetividade por meio da maternidade, ou seja, pelo fato de a mulher ser mãe, esta habilidade em educar passou a ser encarada como algo naturalmente condicionado à mulher.

Mas existem alguns estudos que revelam outra face desta situação, como, por exemplo, Demartini e Antunes (1993) *apud* André (2002) ao afirmarem que há um determinado período de tempo na história em que o magistério era uma profissão exclusivamente masculina. Isto se deveu ao fato de que nessa época, no período colonial (1800), a mulher deveria ser mantida afastada das atividades escolares. Porém, com o passar

do tempo, esta adquiriu o direito à educação e foi nesse contexto que o sexo feminino passou a versar o quadro de docentes no Brasil. Mesmo a mulher fazendo parte do mesmo universo de trabalho masculino, ainda assim havia discriminação em relação à hora de trabalho da mulher em comparação à do homem, ou seja, aquela recebia um salário inferior ao deste, e foi nesse ínterim que o homem passou a ocupar os cargos mais elevados no âmbito educacional – diretor, supervisor, coordenador, professor da Escola Normal – enquanto que a mulher continuaria sendo professora primária.

Silveira (1994) *apud* André (2002), ao analisar uma obra que possui ligações com a docência, percebe que o magistério apresenta vantagens interessantes às mulheres de uma época remota à atual – 1893 a 1895 –, principalmente para as que não tinham a pretensão de casar logo cedo, ou aquelas que não queriam ficar dependentes financeiramente do pai, ou mesmo, se fosse o caso, do marido. O estudioso percebeu, ainda, que a busca pela docência por parte dessas mesmas mulheres se concentrava nas séries primárias, ou seja, estas não se interessavam pelos níveis mais elevados do ensino, nesse caso, os homens eram os professores.

Lopes (1991) *apud* André (2002) em pesquisa também realizada em torno da feminização do magistério, revela que a docência possui uma estreita relação com a maternidade devido ao fato de esta, assim como a arte de ensinar, necessitar de profissionais mais afetivos, atenciosos, cuidadosos, características estas que destoam dos cargos exigidos pela sociedade econômica da década de 60, período em que o referido estudo fora realizado. Nesses moldes, o homem passaria, então, a ocupar os cargos que exigiam menos delicadeza, como, por exemplo, operar máquinas, enquanto que as mulheres passariam a ocupar os cargos onde a afetividade seria valorizada.

A estudiosa em questão, munida dos princípios da Psicanálise, percebe que a busca pela docência em maior quantidade ser por mulheres, devia-se ao fato de estas encontrarem no exercício do magistério momentos em que abdicam de suas próprias vontades em prol das vontades do outro se dedicando, portanto, inteiramente ao fazer docente, característica esta específica das mulheres.

Mas não se deve descartar a ideia de que é necessário que haja uma mudança deste panorama, tendo em vista que ao construir estereótipos em relação ao magistério está-se marginalizando este ou aquele sexo (SAYÃO, 2005). A tarefa da educação está muito além disso, uma de suas funções é, portanto, incluir e não excluir tanto discentes, quanto docentes.

Outro fator a ser elencado diz respeito à condição civil e ao número de filhos. Os alunos que já são pais ou mães, geralmente possuem apenas um filho, ou seja, percebe-se que existe um adiamento da maternidade em função dos estudos. Com relação ao estado civil, a maioria dos alunos são casados e já possuem famílias. (GATTI & BARRETO, 2009).

Com relação ao grau de escolaridade dos pais, percebe-se que a maioria possui apenas o ensino fundamental menor, quando muito, o ensino fundamental maior. As mães geralmente são donas de casa ou professoras do ensino fundamental. Com relação à classe social, esta, por sua vez, encontra-se incluída na classe baixa. (BRAÚNA, 2008). Vale ressaltar, ainda, que parte desses alunos são oriundos da rede pública de ensino.

Pode-se perceber que o curso de Pedagogia, em sua maior parte, é composto por mulheres em função de todo um contexto social e econômico. Em relação à classe tem-se alunos com características bem semelhantes ao da população brasileira em geral, ou seja, são pessoas que pertencem à classe média baixa, são frutos das escolas públicas, em alguns casos optaram pelo curso em questão por não terem sido aprovados em outros cursos, sentem-se marginalizados social e economicamente, uma vez que não estão satisfeitos com os rendimentos destinado à categoria, por esse motivo vêm na sobrecarga de trabalho uma alternativa para melhores condições de vida. Todas essas características influenciarão diretamente em sua conduta profissional.

2.7 Perfil dos alunos do curso de Letras

Pesquisas, tais como a realizada por Ticks e Roth (2010), acerca do perfil do aluno de Letras, revelam que o acadêmico do curso em questão, por ser tratado por muito tempo como aluno, acaba tendo certa dificuldade em traçar o seu perfil enquanto profissional. O docente precisa ser visto como professor, tanto por si mesmo, como pelo outros, e isso não é tarefa fácil de realizar, tendo em vista que por trás de toda esta situação existem contextos sociais que podem dificultar este reconhecimento, tais como postura dentro e fora do ambiente escolar, segurança quanto ao papel que representa frente a uma sala de aula (COLDRON; SMITH, 1999, p. 712).

Os alunos que versam o curso de Letras são oriundos da rede pública de ensino, frequentemente leem jornais e revistas, fazem parte de um ambiente familiar que os estimula a estudar (BARROS, HENRIQUES; MENDONÇA, 2000b).

Com relação ao hábito de leitura revelam que leem por uma questão de necessidade e que o tipo de leitura que realizam com frequência são aqueles indicados pelos próprios professores do curso. (LOPES-ROSSI, 2007). A formação de um bom leitor, crítico e consciente, e futuramente um professor leitor proficiente, capaz de trabalhar com várias modalidades de textos, é um dos focos do curso de Letras. Diante deste resultado percebe-se o quanto esses alunos precisam mudar a sua postura frente ao hábito de leitura.

Alguns alunos do curso de Letras têm pretensões em seguir outra carreira, não necessariamente planejam ser docentes de fato. Geralmente recorrem ao curso por este oferecer habitação em alguma língua estrangeira.

Geralmente os alunos que recorrem a este curso ou se consideram imaturos para pleitearem uma vaga no concorrido vestibular, ou vêm o curso como uma simples complementação da real profissão que almejam, mas seguir a carreira docente é algo que não faz parte dos planos desses discentes. (TICKS e ROTH, 2010)

O curso de Letras possui a difícil tarefa de preparar profissionais críticos, analíticos para a área da educação mesmo que estes não se identifiquem com a profissão.

2.8 A pesquisa na formação acadêmica

A pesquisa na graduação é uma das tarefas que jamais devem ser abolidas ao longo do processo de formação. Pesquisas realizadas em torno dessa temática revelam que a prática desse tipo de atividade depende basicamente do grau de maturidade do pesquisador. A produção de TCC, por exemplo, ao final do curso, por ser uma atividade considerada como pontual, não deve ser encarada como pesquisa que possa garantir uma aprendizagem efetiva, tendo em vista que parte dos acadêmicos que se submetem a essa atividade dedicam tempo integral a ela, pois concentram todas as suas energias, até o seu limite máximo, por terem um prazo definido para que seja concluída, ou seja, esta, por sua vez, não surge como uma atividade espontânea, e sim uma atividade pré-estabelecida, obrigatória para a obtenção do título almejado. O que é levado em consideração nessa situação é que devido ao fato de a

pesquisa estar sendo realizada de forma aligeirada, considera-se que a aprendizagem não ocorreu de maneira efetiva, informações importantes devem ter passado despercebidas. (CASTRO, 2007). Aprender é um processo gradual, não há como ser pontual.

Fazer pesquisa é estar preparado para refazê-la quantas vezes for necessário. Para entender essa dinâmica julga-se necessário maturidade e conhecimento que nos são adquiridos por meio de ações e interações com a sociedade, e isso demanda tempo.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, sua ideias, suas concepções. (...) ao contrário do animal, os homens podem tridimensionar o tempo (passado – presente – futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais (FREIRE, 2005, p. 106).

Outra questão que precisa ser levada em consideração são as condições em que estes trabalhos são produzidos. Por terem um prazo preestabelecido para a entrega da pesquisa os discentes precisam apresentar resultados em tempo hábil e isso, em se tratando de alunos de graduação, coincide com outras atividades que, também, estão sendo realizadas paralelamente à sua pesquisa. Isso pode acarretar em desestímulo frente à atividade que está sendo realizada, ou seja, esta, por sua vez, será cumprida com um único objetivo: a obrigatoriedade mediante a exigência estabelecida pela instituição de ensino da qual o aluno em questão faz parte. O ideal seria que houvesse um planejamento em relação à realização de tais atividades.

O que se percebe é que, embora exista um visível esforço das universidades em tentar despertar nos alunos o desejo da pesquisa, ainda assim existem lacunas que precisam ser preenchidas e a ausência de um planejamento mais direcionado para as reais necessidades da pesquisa precisam ser contemplados.

Quanto à experiência dos professores em relação à pesquisa, este, também, é um quesito de suma importância no momento da realização de uma pesquisa, pois o docente nem sempre está preparado para orientar uma atividade acadêmica como esta (CASTRO, 2007). De acordo com Severino (2007), assim como o aluno, o professor não se transforma, do dia para a noite, em um professor-pesquisador, o ideal seria que este educador adotasse uma postura investigativa consoante ao exercício da docência.

Vale ressaltar, ainda, que o mais coerente é que o professor-orientador tenha consciência da importância de seu papel no processo de iniciação científica dos alunos pesquisadores. O docente, uma vez inserido nesse contexto, precisa estimular e transmitir confiança aos jovens pesquisadores. Diante disso, Severino (2007) enfatiza qual deve ser o

papel deste professor, “[...] o professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa, pois o elemento básico de sua atividade profissional é a construção do conhecimento” (SEVERINO, 2007, p. 5).

A pesquisa possibilita ao docente uma visão mais ampliada, real de uma determinada área do conhecimento, ou seja, por meio desta, o professor ver a “ciência acontecendo”, podendo ser capaz, portanto, de associar teoria – conhecimento teórico / pesquisa bibliográfica – com a prática – pesquisa de campo. O conhecimento se dá em meio a toda esta situação, onde o conhecimento teórico pode ser perfeitamente associado ao conhecimento prático, este último está relacionado diretamente à pesquisa, à busca, a construção do seu próprio conhecimento. Inquestionável é a maneira como o conhecimento é adquirido, uma vez que este dar-se de maneira gradual, paulatina, silenciosa, mas que precisa ser incitado.

No Brasil, embora exista uma quantidade considerável de universidades públicas e privadas, os esforços na área da pesquisa ainda são limitados, isso quando se leva em consideração a quantidade de universitários brasileiros. O fomento à pesquisa necessita de um olhar mais contundente para que a vocação científica seja despertada nos graduandos. Deve-se levar em consideração, também, que apenas uma pequena fatia dos acadêmicos brasileiros tem o privilégio de aprender, de fato, a realizar uma pesquisa de cunho científico devido à carência existente nessa área, tendo em vista que parte dos graduandos tem na conclusão do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) a única oportunidade de aprender a realizar uma pesquisa.

2.9 A complexidade do processo de apropriação da escrita

Variadas reflexões surgem a partir do que Vygotsky (2007) propõe em relação ao processo de apropriação da escrita. As reflexões realizadas pelo teórico podem ajudar na discussão acerca dos processos iniciais de apropriação da língua escrita.

Julga-se necessário, portanto, ressaltar que a linguagem se estruturou ao longo da história da sociedade permitindo, assim, que os seres humanos pudessem e possam extrapolar as barreiras que insistem em existir quanto aos aspectos interpretativos variados da língua. A concepção do estudioso em questão, portanto, gira em torno da linguagem como interação humana, na qual esta se constitui em meio às relações que existem entre os seres humanos no

processo de transformação da natureza, ou seja, o ser humano transforma a natureza e ao transformá-la, transforma-se a si mesmo, uma relação mútua.

A linguagem surge em razão da necessidade de comunicação que passa a existir entre os homens. Esta deve ser analisada como sendo parte intrínseca do processo de humanização e transforma-se em fator decisivo no conhecimento humano. Além de representar objetos, situações, descrever sensações, dentre outras facetas que lhes são exclusivas, a linguagem consegue, ainda, facilitar o processo de transmissão de conhecimentos que foram adquiridos ao longo dos séculos de prática histórico-social. A linguagem reordena os processos de percepção, memória e imaginação, influencia o pensar e o reorganiza, tornando, assim, os processos psíquicos complexos, superiores.

As teorias Vygotskyanas não trouxeram soluções imediatas quanto à complexidade da apropriação desse tipo de linguagem, mas apontaram direções quanto aos aspectos do campo educacional que podem dar certo movimento aos ânimos de posturas fossilizadas, possibilitando, nesse contexto, a revisão do próprio ensino de língua portuguesa, uma vez que esta é de suma relevância para o desenvolvimento humano, pois é a principal produtora de signos e sentidos que são constituídos em meio às interações que circundam o homem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN, documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, têm o intuito de nortear questões relacionadas à linguagem e defendem aspectos do ensino de Língua Portuguesa que se relacionam com o que diversos teóricos ressaltam acerca das novas concepções para a alfabetização. Na apresentação dos PCN há a seguinte afirmação:

O domínio da língua, oral ou escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício de cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p. 15.)

A partir do que fora dito acima, pode-se concluir que a função social da escrita está muito além dos aspectos escolares, e que esta – uma vez sendo um direito de todos – exerce influência no exercício pleno da cidadania.

O documento, ainda em sua introdução, faz menção quanto às dificuldades encontradas no ensino da língua materna e as discussões que foram geradas em torno desta a partir da década de 80 em nosso país para sanar esses entraves. Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem a ideia de que:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2001, p. 24).

Dessa forma, produzir linguagem significa produzir discursos, ou seja, dizer algo para alguém, de uma determinada maneira, com finalidades específicas, e num determinado momento histórico. Ao se pensar na melhoria do ensino de língua portuguesa deve-se levar em consideração os aspectos discursivos, tais como: quem produz, o que produz, para quem o produz e qual o objetivo de tal produção; é necessário buscar compreender, também, que a produção desses discursos se dá através de textos permeados por vocábulos dotados de significados que encontram-se organizados em um determinado gênero e que poderão ser utilizados em situações reais de fala.

A partir dessa discussão pode-se perceber que o letramento, uma vez sendo entendido como produto da participação em práticas sociais que fazem uso da escrita como sistema simbólico, também faz parte dessa análise. Assim, esta concepção decorre do entendimento de que, nas sociedades atuais, modernas não existe nenhuma possibilidade de não haver letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 2001)

2.10 Compreensão textual e a comunicação em leitura

Conhecer o processo de compreensão e da comunicação da leitura é importante para este estudo, tendo em vista que não se podem discutir as habilidades textuais do indivíduo sem que antes se faça uma análise acerca das técnicas que estão por trás deste processo.

A psicolinguística é uma ciência que contribui de maneira relevante para o processo de compreensão das habilidades de leitura. Nesses moldes, Goodman (1995) *apud* Ferreiro & Teberosky (1999) afirma que a língua escrita é um processo comunicativo que se dá por meio do tempo e do espaço, enquanto que a língua oral acontece de maneira imediata. Portanto, ler e escrever são ações que envolvem o pensamento e a linguagem.

Para que o leitor possa compreender um texto, ele realiza algumas atividades, muitas vezes de maneira inconsciente, para que possa, assim, atingir o seu objetivo, ou seja, compreender a leitura que se propora realizar. A partir desta teoria, Jouve (2002) argumenta

que “no jogo de suas relações internas, o leitor reconstrói o contexto necessário à compreensão da obra”. Portanto: “O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (SOLÉ, 2011, p.22)

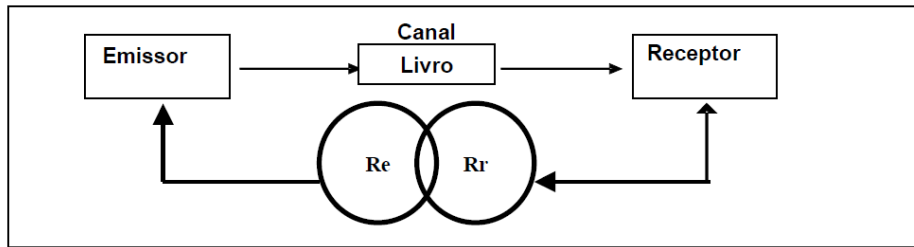
Dessa forma, percebe-se que a leitura envolve aspectos que estão além da mera compreensão textual, ou seja, para que haja a compreensão de um determinado texto faz-se necessário que haja, por parte do leitor, antes de qualquer outra atividade, conhecimento prévio sobre aquilo que será lido por este, ou seja, um texto que não fuja dos conhecimentos já adquiridos por este leitor. Nesses moldes, Marcuschi (1999) afirma que mais do que a contextualização proporcionada pelas relações internas das palavras e sentenças do texto, a compreensão ocorre de uma contextualização cognitiva dependente da própria organização dos conhecimentos e experiências individuais. Conforme se depreende, a compreensão torna-se um processo individual acentuado pela menor referência do contexto do texto, assim o leitor apela para contextos socioculturais ao seu alcance.

Bloomfield (1942) *apud* Ferreiro; Teberosky (1999), ao apresentar suas ideias quanto às dificuldades relacionadas à compreensão textual afirma que a principal causa das dificuldades encontradas na compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da “mecânica da leitura”, ou seja, fica evidente, a partir da fala do estudioso supracitado, que a prática e a compreensão da leitura envolvem aspectos técnicos tais como a decodificação linguística dos signos, desenvolvimento da habilidade de extração de informações tanto explícitas quanto implícitas no texto, e que não são levados em consideração pelo docente responsável por esta etapa da aprendizagem da criança. Dando continuidade ao seu raciocínio, completa dizendo que:

O primeiro passo, que pode ser separado dos subsequentes, é o reconhecimento das letras. Dizemos que uma criança reconhece uma letra quando pode, mediante solicitação, dar uma resposta específica diante dela. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Precocemente, a língua escrita invade a vida das crianças e lhes desperta a atenção. Taylor, o criador da Técnica de Cloze, utiliza como um dos fundamentos para esta técnica, a Teoria da Informação que se encontra ilustrada na figura abaixo.

Figura - B: Condições para uma mensagem significativa



Fonte: NETTO, J. T. C. *Semiótica, informação e comunicação*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva. 2003.

De acordo com a imagem, percebe-se que a mensagem elaborada pelo emissor é constituída de elementos extraídos de um determinado repertório (Re), ou seja, um conjunto de signos que será decodificada pelo receptor que, nesse processo, utilizará elementos extraídos de outro repertório (Rr).

Para que se estabeleça a comunicação é necessário que os repertórios do Emissor e do Receptor se interseccionem, ou seja, tenha algum setor em comum, que pode ser perfeitamente identificada na fala de Marques (1990) acerca de aprendizagem semântica:

Faz parte da aprendizagem de semântica a aprendizagem de uma nomenclatura apropriada para fazer referência aos fatos semânticos. Essa aprendizagem tem início quando se toma consciência de que não tem sentido usar termos técnicos sem domínio adequado dos fatos a que se referem. (MARQUES, 1990, p.37)

Assim, não faz sentido apresentar ao leitor palavras, termos técnicos, em um texto que não seja de seu conhecimento, pois o entendimento do referido texto ficará, deveras, comprometido.

3 MÉTODO

3.1 Tipo de pesquisa

A escolha do método da pesquisa é fundamental para que haja, de fato, uma coleta de dados capaz de atender os objetivos que esta se propõe a estudar. Diante da necessidade de se fazer uma descrição da aquisição ou não da escrita por parte dos discentes dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Chapada das Mulatas, este estudo, quanto à abordagem do problema, estruturou-se sob os moldes qualitativos e quantitativos, pois:

Pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem (DENZIN & LINCOLN, 1994, p.2).

Portanto, esta pesquisa estruturou-se da seguinte forma: foram empregados textos nos quais se buscou os aspectos qualitativos que permeiam o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, aos aspectos interpretativos que envolvem a aquisição da leitura acadêmica.

Quanto à natureza, a pesquisa em voga estruturou-se como básica ou fundamental, pois uma que apresentou, em seus resultados, dados capazes de desencadear conhecimentos novos e úteis.

Quanto aos objetivos, a pesquisa configurou-se do tipo explicativa, pois esta propõe-se a identificar os fatores que determinam ou contribuem no processo de aquisição da escrita.

Este trabalho também se deu aos moldes de uma pesquisa documental, uma vez que para analisar de maneira coerente os resultados obtidos por meio da técnica aqui aplicada julgou-se necessário a discussão dos escores obtidos por meio do teste em questão consoante às ementas dos cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Chapada das Mulatas.

Quanto à validade da pesquisa documental Cellar (2008), ressalta que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

De acordo com o pesquisador, o documento escrito dar à pesquisa seriedade quanto à análise dos seus dados, ou seja, com a apresentação documental torna-se incoerente refutar determinados resultados.

3.2 População e amostra

Os sujeitos envolvidos na pesquisa em questão são 18 acadêmicos do 2º período do curso de Letras, 12 alunos do 7º período de Letras, 20 acadêmicos do 2º período de Pedagogia e 13 acadêmicos do 7º período de Pedagogia totalizando, dessa forma, 63 acadêmicos em estudo da Faculdade Chapada das Mulatas.

A participação destes, por sua vez, deu-se de maneira espontânea, ou seja, os alunos que foram submetidos ao presente teste decidiram fazer parte do mesmo por livre e espontânea vontade.

A análise estatística dos dados fora realizada com o auxílio do *Software* Excel para análise de dados quantitativos.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Aplicação dos Questionários Socioeconômico e Educacional

Os cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Chapada das Mulatas⁴ possui alunos oriundos de classes sociais variadas, tal como mostra o PDI da instituição:

A Faculdade apresenta um perfil institucional diferenciado, pois possibilita, também à população de baixo poder aquisitivo, condições de acesso ao ensino superior, mediante valor reduzido das mensalidades, estadia e passagens para alunos oriundos dos municípios vizinhos, contribuindo para a inclusão social em comprimento a sua responsabilidade diante da sociedade. (PDI/Faculdade_MEC.PROFESSOR - 2011.2)

A Faculdade Chapada das Mulatas oferece os Cursos de Licenciaturas em Pedagogia e Letras - habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas e de bacharelado em Administração. Esta IES situa-se na Avenida Ataliba Vieira de Almeida, Centro, na cidade de Chapadinha, no Estado do Maranhão. Há oito anos a faculdade em pesquisa tem contribuído, de maneira significativa, na economia e, principalmente, na formação intelectual dos habitantes da cidade que a sedia e das demais cidades da região⁴.

Diante disso aplicou-se um questionário socioeconômico para que os resultados da pesquisa sobre a compreensão em leitura pudessem ser confrontados com os dados obtidos sobre os sujeitos da pesquisa no tocante à formação social, econômica e cultural.

3.4 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Inicialmente, um ofício foi encaminhado à Direção de Ensino da Faculdade Chapada da Mulatas. Este constava de uma solicitação que autorizasse a realização desta pesquisa nas unidades de ensino sob sua gestão (**APÊNDICE – E**). Após a resposta da Diretora de Ensino, os sujeitos foram abordados e previamente orientados sobre os objetivos do estudo, sendo garantido o sigilo quanto à sua identidade. Após os esclarecimentos necessários, cada participante assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (**ANEXO – A**), confeccionado em duas vias, sendo uma para o pesquisado e outra para o pesquisador.

A aplicação dos testes deu-se em horário de aula previamente cedida pelos professores. Os testes foram aplicados nas seguintes datas:

- 05 de novembro de 2012, para os alunos do 2º período do curso de Letras, às 10h da manhã;
- 12 de novembro de 2012, para os alunos do 2º período de Pedagogia, às 20:30h;
- 16 de novembro de 2012, para os alunos do 7º período de Pedagogia, às 20:40h;
- 23 de novembro de 2012, para os alunos do 7º período de Letras, às 15:30h.

A análise de dados foi feita em dois momentos: primeiramente, compilando-se os dados de cada instrumento em separado, e, em segundo lugar, relacionando estes dados entre si. Por fim, os dados obtidos foram confrontados com a literatura específica sobre o tema que norteia esta pesquisa.

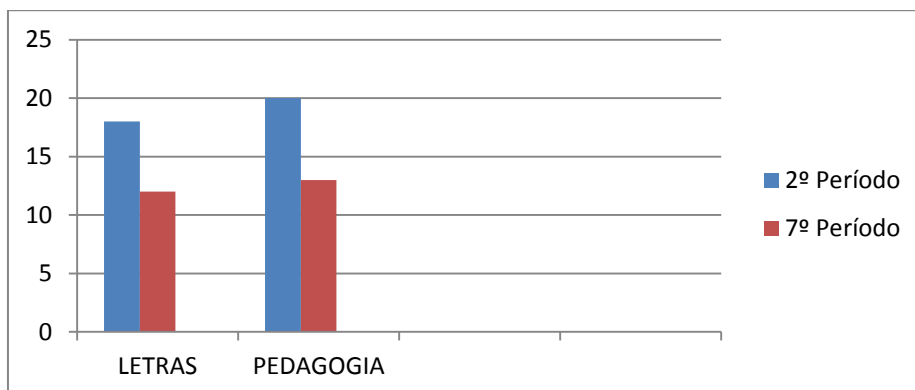
Os resultados dos escores do Teste de Cloze aplicado à leitura foram analisados por Bormuth (1968). Este pesquisador elaborou parâmetros para analisar o desempenho dos sujeitos envolvidos neste tipo de teste, apresentando três níveis de leitura. O nível de frustração, correspondente ao percentual de acerto de até 44% do total do texto, indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão. O nível instrucional, que corresponde a um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto, mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a

necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo). Por fim, o nível independente, que corresponde a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor (SOUZA, in PEREIRA e GUARESI, 2012).

3.5 Resultados da pesquisa

Participaram da presente pesquisa 63 discentes que foram divididos em dois grupos e, em seguida, estes foram divididos em quatro subgrupos, de acordo com a tabela abaixo:

Imagem C: Amostra total de participantes da pesquisa por curso



18 alunos – 2º período do curso de Letras;
 12 alunos do 7º período de Letras;
 20 alunos – 2º período de Pedagogia;
 13 alunos – 7º período de Pedagogia

Figura D: Resultado geral dos escores obtidos pelos alunos do Curso de Letras

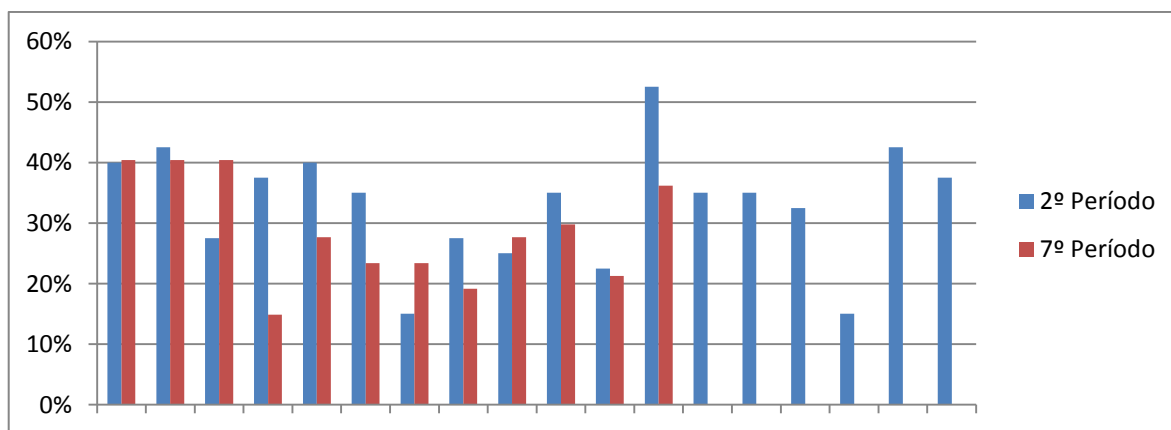
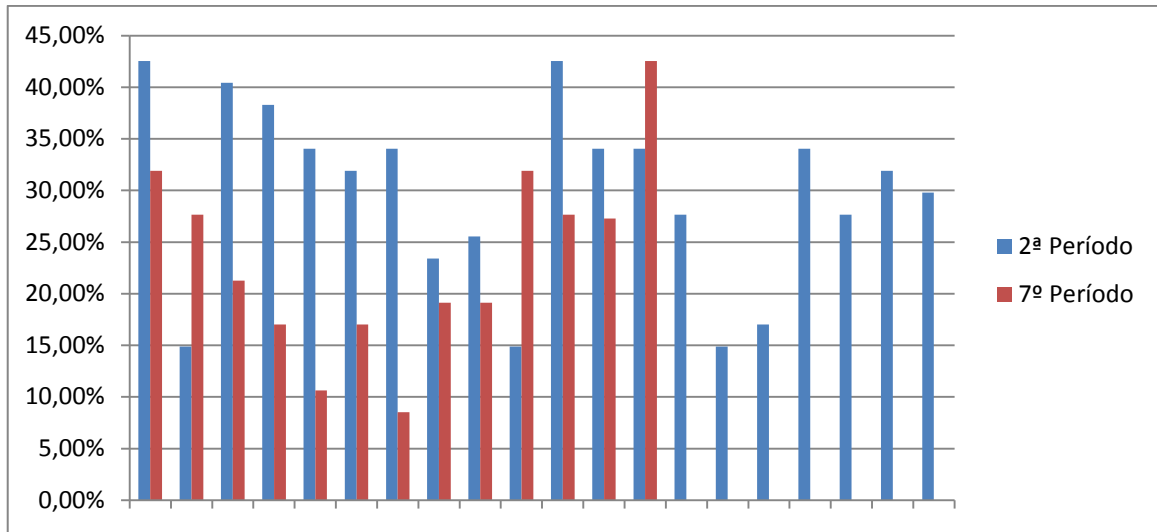


Figura – E: Resultado geral dos escores obtidos pelo grupo de alunos do Curso de Pedagogia



Alguns resultados tabelados coincidiram entre os alunos, outros foram bem diferentes. 42,55% de escores foram obtidos por dois alunos do 2º período de Pedagogia, o mesmo resultado foi detectado por dois alunos do 2º período de Letras e por um aluno do 7º de Pedagogia. Somente 40% de escores foram obtidos por dois alunos do 2º período de Letras. Com um resultado de 38,29% de escores tem-se apenas um aluno do 2º período de Pedagogia. Um aluno do 2º período de Letras obteve o escore de 37,50%; 36,17% foi o escore obtido por um aluno do 8º período de Letras. Quatro alunos do 2º período de Pedagogia obtiveram 35% de escore. O maior percentual coincidente deu-se no 2º período de pedagogia, onde cinco alunos obtiveram 34,04% de escore. Um aluno do 2º período de Letras obteve 32,50%. No curso de Pedagogia quatro alunos obtiveram 31,91% de escore, sendo dois alunos do 2º período e dois alunos do 7º período. Um aluno do 8º período de Letras e um aluno do 2º período de Pedagogia obtiveram 29,78% dos escores. Dois alunos do 7º período de Pedagogia obtiveram 27,65% dos escores. Dois alunos do 2º período de Letras alcançaram a marca de 27,50% dos escores. Apenas um aluno do 7º período de Letras alcançou 27,27% dos escores; 25,53% foi o escore obtido por um aluno do 2º período de Pedagogia. Um aluno do 2º período de Pedagogia teve como resultado 25% dos escores; 23,40% foi o resultado alcançado por um aluno do 2º período de Pedagogia e dois alunos do 8º período de Letras; 22,50% foi o resultado de apenas um aluno do 2º período de Letras. Dois alunos, sendo cada um do 7º período de Pedagogia e outro do 8º período de Letras, obtiveram como escore 21,27%; 17,02% de escore foi o resultado de apenas três alunos do curso de Pedagogia, sendo um do 2º período e dois alunos do 7º período; 15% de escore foi o resultado computado de dois alunos do 2º período de Letras. Quatro alunos obtiveram o resultado de 14,89% dos escores, sendo três alunos do 2º de Pedagogia e apenas um aluno do 7º de Letras. Somente um aluno do 7º

período de Pedagogia obteve como escore 10,63% e, para finalizar a computação dos escores obtidos por meio da técnica em pesquisa, 8,51% foi o resultado de um aluno do 7º período de Pedagogia.

De acordo com o resultado acima, e a partir dos critérios estabelecidos pela literatura específica, percebe-se que 98,41% dos alunos pesquisados não conseguiram responder 44% das lacunas existentes no texto para que pudessem ser incluídos no patamar mínimo de compreensão textual, de acordo com o Teste de Cloze. O menor escore de toda a pesquisa foi de 8,51%, resultado obtido no 7º período de Pedagogia, ao passo que o maior escore de toda a pesquisa, 52,5%, fora alcançado por um acadêmico do 2º período de Letras, o que o configura como sendo um leitor que se encontra no nível instrucional, mostrando que sua compreensão leitora é suficiente, mas que necessita de um auxílio adicional externo para que possa conduzi-lo durante a leitura.

Nenhum dos acadêmicos em pesquisa apresentou um resultado que o configurasse como sendo leitor autônomo, ou seja, capaz de realizar leituras e compreendê-las sozinho.

A partir dos resultados obtidos com o teste em questão (**Tabela – D**) pode-se perceber que os escores mais baixos encontraram-se no curso de Pedagogia, enquanto que os escores mais elevados foram obtidos no curso de Letras. Vale ressaltar que o curso de Pedagogia em questão funciona apenas no turno noturno, enquanto que o curso de Letras funciona no turno matutino e vespertino:

Os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos (GATTI e BARRETO, 2009, p. 68).

Assim, percebe-se que o curso de Pedagogia, em relação ao curso de Letras, encontra-se em desvantagem quanto ao rendimento em níveis de aprendizagem em função de seu horário de funcionamento.

Quanto ao perfil dos alunos dos dois cursos é perceptível uma diferença entre eles. Conforme Gatti e Barreto (2009), em relação a estas mesmas áreas do conhecimento, “a maioria de solteiros e mais jovens dos acadêmicos encontram-se no curso de Letras, enquanto que os casados e mais velhos preferem o curso de Pedagogia” (GATTI & BARRETTO, 2009, p. 161). Isso também foi evidenciado na pesquisa em questão: 87,15% dos futuros letrólogos dependem da renda de terceiros para manterem seus estudos e são solteiros; enquanto que 92,34% dos futuros pedagogos em pesquisa são casados e possuem renda sendo, dessa forma,

os responsáveis pelo pagamento da mensalidade de seu curso. Podemos supor assim, que, os discentes do curso de Letras dispõem de mais tempo para aprofundarem os conteúdos que são ministrados em sala de aulas pelos professores, enquanto que os casados, por terem família, muitas vezes tendo de auxiliar seus filhos em tarefas escolares, dentre outras atribuições que competem a um ser nessas condições, têm o tempo mais limitado.

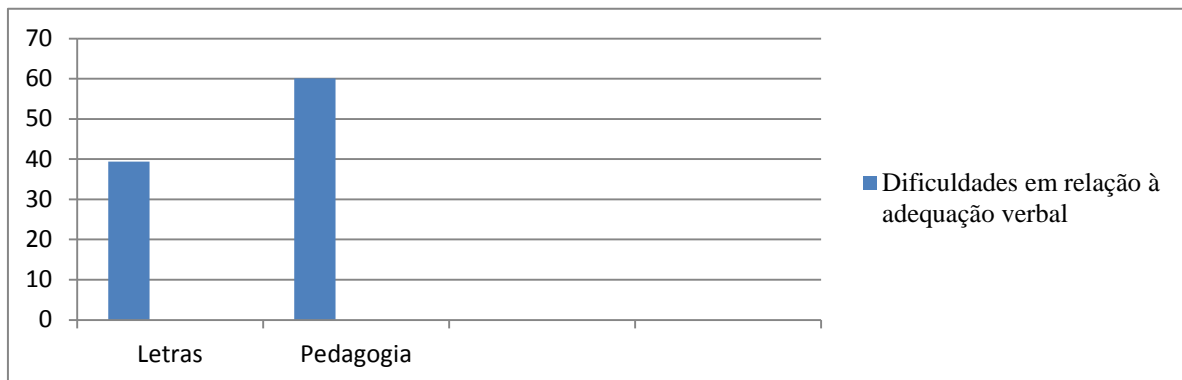
Os melhores escores da pesquisa realizada na Chapada da Mulatas, tanto do curso de Pedagogia quanto de Letras, foram obtidos pelos acadêmicos que se encontravam matriculados no 2º período, enquanto que os dos últimos períodos obtiveram um resultado inferior. Há algumas décadas acreditava-se que ao final da graduação o profissional deveria estar habilitado com conhecimentos específicos de sua área, preparado para atuar da melhor maneira possível pelo resto da vida, mas, de acordo com os contextos atuais, tal situação tem mudado significativamente, principalmente quando se trata de professores. A desmotivação e a ausência de uma formação docente mais concisa são apontadas, de maneira frequente, como as principais responsáveis pelo desinteresse, por parte dos próprios alunos, ao longo do curso. A motivação está diretamente relacionada tanto aos aspectos intrínsecos, quando extrínsecos ao homem. As inter-relações sociais fazem parte desta discussão, tendo em vista que o meio social é capaz de motivar, ou mesmo desmotivar o indivíduo. No caso dos cursos de graduação a motivação pode ser encarada como um processo complexo que influencia diretamente o ensinar docente e o aprender de cada discente (SANTOS e ANTUNES, 2007).

Os acadêmicos que obtiveram os escores mais baixos no teste em questão coincidentemente são os que possuem um baixo rendimento nas disciplinas que apresentam como foco a leitura e a produção de textos, como é o caso de Leitura e Produção Textual, em se tratando do curso de Letras. No curso de Pedagogia a situação não é diferente, uma vez que o rendimento dos alunos em disciplinas como Literatura Infantil, disciplina esta essencial para a formação do futuro pedagogo, mas que requer prática de leitura e produção de textos constante, se assemelha com a situação descrita anteriormente. Assim, pode-se perceber que os resultados obtidos no Teste desta pesquisa não são exclusivos do mesmo, tendo em vista que o baixo rendimento dos acadêmicos em disciplinas específicas de leitura e produção de textos acadêmicos, que compõem o currículo dos cursos em questão, também são relativamente baixos.

Ao realizar uma análise mais minuciosa em relação ao preenchimento das lacunas do teste em discussão, verificou-se que 94,51% dos alunos que foram submetidos a esta análise apresentaram dificuldades em preencher corretamente as lacunas que deveriam ser

completadas com verbos, principalmente no que tange à adequação dos tempos verbais. Estreitando um pouco mais a análise sob essa ótica, obteve-se o seguinte resultado: 39,42% dos acadêmicos do curso de Letras apresentaram dificuldades em relação à adequação verbal, enquanto que 60,09% dos alunos do curso de Pedagogia apresentaram esta mesma dificuldade, ou seja, a diferença média de dificuldades em relação ao uso dos verbos nos textos aplicados foi de 20,67%. Atribui-se a este resultado ao fato de que o curso de Letras prepara o seu aluno não apenas para exercer a função docente, mas também para dar a este conhecimentos necessários para o exercício da redação (redator), ou mesmo de corretor de textos, assim, o curso apresenta em sua estrutura curricular disciplinas que venham a corroborar com esta formação (GATTI e BARRETTO, 2009).

Figura – F: Amostra dos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia quanto à adequação verbal

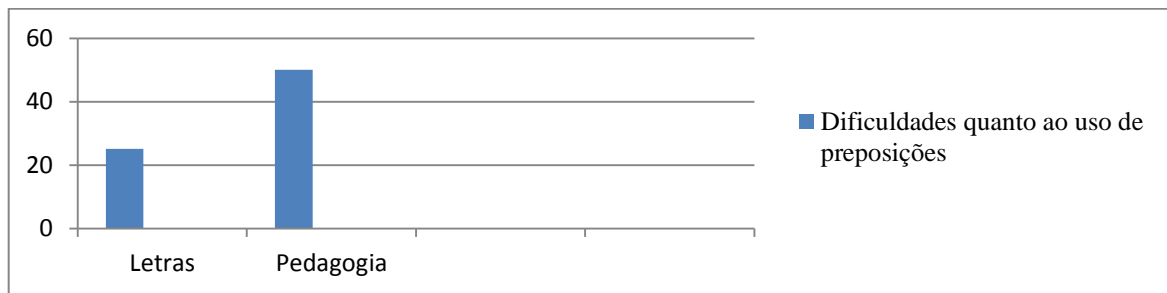


Fonte: Elaboração da autora

Quanto ao uso de preposições 75,16% do total de alunos em pesquisa apresentaram relativa dificuldade no momento de empregá-las nos textos em questão. Analisando isoladamente os dois grupos de alunos pode-se obter o seguinte resultado: 25,12% dos alunos do curso de Letras apresentaram dificuldades no momento de utilizar preposições, enquanto que 50,04% dos futuros pedagogos apresentaram esta mesma dificuldade. A média de diferença entre os dois cursos em relação ao uso de preposições é de 24,92%.

O uso de conectores em textos é de relevante importância para a sua compreensão, nesses moldes seria inviável realizar a interpretação de um texto sem que houvesse o emprego adequado das preposições, por exemplo. Ou seja, a incapacidade de empregar conectores, sendo este um dos principais responsáveis pela atribuição de sentido no texto, significa que este indivíduo possui fragilidades frente às habilidades textuais (leitura e escrita).

Figura – G: Amostra dos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia quanto à adequação preposicional



Fonte: Elaboração da autora

De acordo com Cagliari (2008), o processo de alfabetização de um ser é o momento mais importante na vida intelectual deste, pois é a partir desse momento que o referido indivíduo passará a construir novos conhecimentos, a reconstruir, ao seu olhar, a realidade que o cerca, em outras palavras, este passará a compreender, a interpretar melhor tudo a sua volta tornando-se, assim, um cidadão mais atuante na sociedade da qual faz parte. E isso vai inferir diretamente ao que compete a sua habilidade com textos escritos, sua capacidade de interpretação, etc. A partir desta afirmação percebe-se que no caso dos alunos em pesquisa, ao analisar o resultado obtido pelos escores dos mesmos, o processo de alfabetização destes deixou lacunas.

Vygotsky desenvolveu teorias que giram em torno de zonas de desenvolvimento:

A Zona de Desenvolvimento Real compreende aquelas funções psíquicas já dominadas pelo sujeito. Nela estão aquelas habilidades já dominadas pelo sujeito e a Zona de Desenvolvimento Proximal, por outro lado, indica aquele conjunto de habilidades onde o sujeito pode ter sucesso se assistido por um adulto ou alguém mais experiente. (VYGOTSKY, 2006, p. 11)

A ZDP apenas terá condições de ser adquirida se houver o processo de socialização entre ensinante (independente de ser professor ou não) e aprendente (qualquer pessoa que esteja predisposta a aprender), ou seja, sem o contato com o outro tal situação jamais existirá.

A partir das necessidades educacionais vigentes, estudiosos adeptos à primeira zona de desenvolvimento afirmam que este deveria ser o campo de atuação dos professores e do sistema de ensino, pois o conhecimento se constrói a partir de experiências já vivenciadas pelo indivíduo.

Em se tratando da segunda zona de desenvolvimento chegou-se à conclusão de que é nessa região que estão as habilidades, ainda em desenvolvimento, pelo sujeito. Ou seja, uma vez ao serem submetidas a observações duas crianças que apresentem a mesma ZDR ambas

poderão apresentar graus diferentes de sucesso na solução de problemas. Somente deve-se considerar como sendo um indivíduo capaz de obter sucesso na solução de problemas se este, sozinho, depois de algum tempo, continuar evoluindo, aperfeiçoando aquilo que lhe fora aprendido e apreendido, se o desenvolvimento seguir o seu curso normal. Deste modo, para Vygotsky, a região onde a escola deve trabalhar é a da ZDP de modo a alavancar o processo de desenvolvimento dessas funções.

Ao realizar um paralelo entre a teoria discutida acima e o resultado dos escores da presente pesquisa, chegou-se ao seguinte ponto de discussão: as escolas – públicas e privadas – das quais fizeram parte os acadêmicos em estudo, deixaram lacunas capazes de comprometer a habilidade leitora dos mesmos. Em outras palavras, a escola, juntamente com seus professores, podem não ter possibilitado – seja pelo desconhecimento da teoria do desenvolvimento de Vygotsky, seja pela inexperiência no que tange a estas questões – a estes alunos a chance de darem continuidade ao conhecimento que lhe fora adquirido.

Os acadêmicos do curso de Letras apresentam uma maior homogeneidade com relação aos escores obtidos. Esta situação pode ser perfeitamente explicada a partir da constatação de pesquisas que comprovam e discutem tais resultados:

A análise das grades curriculares dos cursos de Letras mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. [...] O exame do material disponibilizado indicou que há documentos que apresentam discurso mais afinado com as diretrizes das políticas públicas [...] (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 132).

Esta situação se inverte quando se trata do curso de Pedagogia que, quando comparado ao curso de Letras, deixa a desejar em alguns aspectos, informação esta que será discutida nos próximos parágrafos deste trabalho refletindo, dessa forma, no resultado obtido pela pesquisa realizada na Faculdade Chapada das Mulatas.

De acordo com Gatti e Barretto (2009), as ementas dos cursos de Pedagogia são dispersas, vagas, não apresentam seus objetivos com clareza:

A análise das 1.498 ementas de disciplinas revelou que não há um padrão comum para a sua elaboração e que em três quartos delas figura apenas o arrolamento de temas. A redação, geralmente vaga, não favorece uma compreensão mais clara dos temas propostos e nem propicia a apreciação dos objetivos explícitos ou subjacentes. [...] O preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da formação polivalente e da perspectiva interdisciplinar. [...] As ementas registram preocupação com teorizações sem relação com ações pedagógicas. [...] As instituições que propõem o estudo dos conteúdos associado às metodologias o fazem de forma panorâmica e pouco aprofundada (GATTI & BARRETO, 2009, p. 26).

As fragilidades detectadas nas ementas pelas teóricas supracitadas não devem ser descartadas, uma vez que a desarticulação daquelas – ementas – tornaram-se evidentes no momento da análise dos escores da pesquisa com os acadêmicos da Faculdade Chapada das Multas.

A partir da análise dos dados que foram coletados pelo questionário Socioeconômico (**APÊNDICE C**), foi possível constatar que 72,24% dos pais dos acadêmicos em discussão cursaram apenas o ensino fundamental, 17% cursaram faculdade e 10,36% cursaram o ensino médio. Embora uma quantidade significativa dos pais em pesquisa não tenha cursado o ensino superior, nem mesmo o ensino fundamental, ainda assim estes incentivam os filhos a darem continuidade aos seus estudos. Tal situação fora estudada por Freire (1970), quando o referido estudioso afirmou que tem se tornado um desafio aceitar a educação como sendo uma mudança necessária na vida de seus membros, uma vez que é arriscado permitir-se a conhecer aquilo que é novo, mas ainda assim é preciso que haja mudança de postura, de pensamentos, e que esta não está ligada apenas ao modo de educar sua prole, e sim que se trata de uma luta em busca da liberdade de criação, de pensamentos, de construções de ideias, e que isso precisa fazer parte da vida de seus filhos.

Ao analisar, ainda, o questionário Educacional (**APÊNDICE D**), pode-se verificar que a maioria dos alunos que se encontram matriculados na Faculdade Chapada das Multas, e que estão cursando as licenciaturas em questão, são oriundos de escolas públicas:

Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. [...] As condições de formação anterior dos estudantes também aqui merecem ser consideradas, visto que eles provêm, em sua maioria, da escola pública. São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 258).

Percebe-se, a partir da citação acima, que este perfil não é uma realidade exclusiva da Faculdade em pesquisa, e sim de muitas faculdades brasileiras, tendo em vista que as estudosas em questão apresentam os dados acima a partir de uma pesquisa que fora aplicada a nível de Brasil.

Outro fator relevante para a discussão dos dados desta pesquisa faz menção às fragilidades que versam os currículos dos cursos de licenciatura, e que encontra-se diretamente relacionadas à prática de pesquisa.

As atividades de pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC), bem como as “atividades complementares”, foram concebidas pelos referenciais curriculares nacionais como recursos de integração, que permitissem, de um lado, estreitar os laços de pesquisa ao conhecimento empírico da escola básica e à reflexão sobre ela, e, de outro, oferecessem aos estudantes oportunidades de ampliar os horizontes

culturais. Porém, pelo material examinado não é possível saber praticamente nada sobre as atividades de pesquisa, além do fato de que elas representam uma ínfima porcentagem nos currículos. Quanto às atividades complementares, fica muito pouco claro do que constam e qual o tratamento que lhes é oferecido (GATTI e BARRETO, 2009, p. 124).

A pesquisa, em qualquer curso de graduação, possui uma validade inquestionável na vida acadêmica do indivíduo que se encontra em formação, tendo em vista que é nesse momento que este, ainda na academia, terá a oportunidade de por em prática os conhecimentos que foram adquiridos podendo, dessa forma, perceber a tempo as lacunas que ainda existem em sua formação.

Em suma, os resultados que foram obtidos a partir desta pesquisa fornecem, até o momento, um panorama pessimista em relação à aquisição da capacidade leitora, haja vista que nenhum acadêmico apresentou resultado satisfatório quanto a sua competência leitora, de acordo com o resultado obtido pelo Teste em questão.

Os cursos de licenciatura foram expandidos de tal forma nos últimos dez anos que isso acarretou em uma série de problemas de naturezas diversas, dentre eles, o alargamento dos portões das Instituições de Ensino Superior (IES). Estas, facilitando a entrada de novos estudantes devido a interesse mediato, deixaram de ser um local de produção de conhecimento e passaram a ser um centro comercial de certificados:

O processo de transformação de um número significativo de universidades privadas em grandes empresas, com mais de 100 mil alunos algumas delas, resultou na expansão de seus *campi* por diferentes estados e regiões do país, mas o sucesso empresarial que obtiveram parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário (GATTI e BARRETO, 2009, p. 59).

Dessa forma, pode-se concluir que as fragilidades que fazem parte dos cursos de licenciatura no Brasil são variadas e que tal situação não é desconhecida, tão pouco recente.

Observa-se que existe entre os homens do 2º período dos cursos em pesquisa uma pequena variação de 4,38%, enquanto que esta diferença torna-se ainda menor entre as mulheres, apenas 3,05%. De acordo com a pesquisadora Louzano (2013), as meninas têm uma maneira de encarar a educação diferente dos meninos. Aquelas, por sua vez, apresentam um índice de evasão escolar inferior quando comparado com estes (12%). A mesma pesquisadora afirma ainda que as alunas são mais tolerantes, mais calmas e prestam mais atenção nas aulas do que os meninos, mas que isso faz parte de nossa cultura, uma vez que a escola incutiu em nossas tomadas de decisões enquanto docentes que os meninos precisam se autofirmar na sociedade como verdadeiros “machões” desde crianças, por esse motivo

precisam adotar uma postura mais agressiva do que as meninas e que, quando isso não ocorre, os professores, juntamente com a direção da escola, entram em ação com o intuito de analisar o que, de fato, está acontecendo com aquele aluno, tendo em vista que para os funcionários da escola existe um estereótipo comportamental escolar e uma vez este sendo “violado” faz-se necessário que sejam discutidos quais os verdadeiros motivos desta mudança.

Ao analisar as mulheres pertencentes ao 7º período dos cursos em questão percebe-se uma diferença média entre os escores de 4,84%, enquanto que em relação aos homens não é possível perceber esta diferença, tendo em vista que no 7º período de Pedagogia não houve participação de homens na coleta desses dados.

Diante dos resultados apresentados por meio dos escores do Teste de Cloze desta pesquisa, vale analisar o que reza a Matriz Curricular da Prova Brasil em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa:

[...] ser considerado competente em Língua Portuguesa é necessário que o aluno domine habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, mas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Ler e escrever por suas habilidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc) são objetos de estudo sistemático da escola. Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral (Plano de Desenvolvimento da Educação, Prova Brasil – 2011, pág. 19).

A habilidade leitora é o elemento chave para que o aluno tenha condições de viver de maneira ativa em meio à sociedade da qual faz parte e este é um dos objetivos dessa avaliação. Ou seja, não existe uma preocupação direcionada, exclusivamente, para as questões que envolvam apenas a contemplação técnica do ensino da linguagem, uma vez que o ato de educar está além disso. Percebe-se, todavia, que existe uma valorização de atividades que dizem respeito a aspectos relacionados à formação cidadã do indivíduo e é nesse interim que o desenvolvimento humano se apresenta como aliado no ensino da linguagem.

5 CRONOGRAMA

Período – Janeiro a Junho de 2012

Atividades	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Revisão de Literatura	X					
Elaboração do Projeto de Pesquisa	X	X				

Período – julho a dezembro de 2012

Atividades	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Entrega ao Comitê de Ética		X				
Aprovação do Projeto de pesquisa		X				
Coleta de dados			X	X	X	
Análise e Discussão dos dados					X	X
Redação e Organização dos dados				X	X	X
Atividades – Janeiro a Julho/2013	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
Apresentação de Seminário		X				
Qualificação					X	
Mostra de Pós-Graduação – UNITAU					X	
Redação Final						X
Outros Eventos						X

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada evidenciou que, tanto no curso de Letras, quanto no curso de Pedagogia os discentes possuem dificuldades em relação à interpretação de textos, uma vez que foram apontadas, ao longo da discussão deste trabalho, fragilidades que podem ser percebidas como sendo as responsáveis pelas lacunas deixadas no processo de formação acadêmica nos dois cursos em discussão. Dessa forma, julga-se pertinente apresentar sugestões, que serão apresentadas nos próximos parágrafos, que podem ser utilizadas como estratégias para que as deficiências inerentes à leitura possam vir a ser amenizadas.

O processo seletivo para o ingresso de novos alunos nas universidades particulares poderia ser acompanhado por um projeto designado exclusivamente para atender às necessidades dos alunos do ensino médio por meio de cursos de extensão. Assim, as instituições de ensino superior cumpririam o que está previsto no dispositivo legal contribuindo para o ingresso de alunos com as competências mínimas requeridas, necessárias para a continuidade dos estudos, agora, em nível superior.

É importante frisar que as universidades têm facilitado a entrada de novos alunos no ensino superior por acreditarem que estes desenvolverão as competências necessárias – produção científica frequente, disposição para realização de pesquisas, participação constante, ativa por meio da organização de eventos acadêmicos, participação direta nas tomadas de decisões da universidade tornando-os, assim, indivíduos conscientes politicamente de seus direitos e deveres enquanto civis – para o desempenho das funções inerentes a universitários de maneira automática e independente por se tratar do último nível educacional existente no País com um discurso imbuído dos princípios da inclusão social.

Outro aspecto que merece ser repensado diz respeito à realização de pesquisas ao longo da formação universitária. O ideal seria que fosse dado mais espaço, oportunidades para este tipo de atividades, pois embora haja a iniciativa de incentivo para esta prática, poucos são os docentes que têm condições de orientar atividades dessa natureza. Nesses moldes, pode-se perceber o quanto o exercício da pesquisa no ensino superior é importante na formação acadêmica, assim, as universidades poderiam investir mais em seus professores, em uma formação específica nesta área.

A realização de semanas acadêmicas, fóruns, simpósios, enfim, de atividades inerentes à academia deveriam ter uma participação mais direta de seus alunos no que tange à produção intelectual, uma vez que a estes, geralmente, são delegadas funções desprestigiadas ao que compete à produção de artigos, palestras, oficinas, por exemplo. Quando os acadêmicos são

indicados a participar de eventos desta natureza a muitos são atribuídas funções inerentes à organização técnica do evento: credenciamentos, informações pelos corredores da universidade para situar os participantes do evento, abastecimento de água nos locais onde atividades estão sendo realizadas, instalação de equipamentos, ou seja, não lhes são atribuídas funções de relativa importância intelectual.

Desde o início da graduação fora iniciado o processo de formação profissional do, então, acadêmico. Mas o Estágio Supervisionado, ao final do curso, é que assume o papel de divisor de águas, tendo em vista que é nesse momento que o acadêmico terá a oportunidade de compartilhar aquilo que lhe fora apresentado teoricamente em sala de aula. É nesse momento que a reflexão passa a exercer um papel fundamental na vida do futuro profissional, uma vez que é por meio desta que mudanças, reformulações irão surgir, sempre com o intuito de melhorar o exercício profissional.

A formação docente precisa se tornar uma constante na vida dos profissionais da área da educação, tendo em vista que o processo ensino-aprendizagem deve ser entendido como um processo de construção de competências técnicas, éticas, onde as mudanças comportamentais e ampliação do intelecto possam se tornar mais evidentes formando, nesse contexto, um cidadão mais crítico e consciente. A formação docente é pré-requisito fundamental para a boa qualidade do ensino.

A metodologia de ensino adotada pelo docente precisa ser repensada com frequência, pois este, em determinadas situações, poderá está fazendo uso de meios que não incitem a necessidade, no aprendente, pela busca de conhecimentos. Portanto, julga-se necessário que estratégias de ensino que despertem o desejo pela aprendizagem sejam levadas para o contexto de sala de aula.

Outra questão que cabe nesta discussão faz menção à avaliação dos professores atuantes no sistema de educação em nível superior. Embora o Governo Federal avalie os cursos por meio do ENAD, não há uma avaliação voltada especificamente para o perfil dos professores que atuam nesses mesmos cursos com foco nos aspectos didáticos. Esse fator poderia contribuir para diagnosticar os professores que já atuam no sistema do ponto de vista didático, especificamente em relação a metodologias utilizadas em sala de aula com os alunos dos cursos de graduação. Os dados poderiam ser utilizados em formação de professores para a minimização ou adequação didática em relação aos objetivos curriculares dos cursos e das instituições de ensino superior.

Os resultados das avaliações externas, tanto do desempenho acadêmico dos alunos, como dos critérios objetivos das instituições de ensino superior poderiam ser utilizados para fomentar discussões sobre as fragilidades encontradas e a propositura dentro de um tempo predeterminado e preestabelecido para a readequação ao nível esperado pela entidade avaliadora, o que seria obtido por meio de uma nova avaliação, e não simplesmente para o fechamento de instituições como ocorre atualmente, uma espécie de avaliação diagnóstica com assistência técnica ou financeira visando sanar os problemas, as dificuldades, as fragilidades encontradas.

De acordo com o questionário educacional a faculdade em pesquisa atende a todas essas exigências, mas, ainda assim, percebe-se que existem situações, que não são exclusivas desta instituição, que dificultam as melhorias no rendimento dos alunos. Dentre elas pode-se citar a política de formação docente que ainda é encarada como uma obrigatoriedade que desagrada a maioria dos professores.

Faz-se necessário que sejam repensadas questões que estão diretamente ligadas ao incentivo à prática de atividades que envolvam o problema em questão. Embora algumas das sugestões discutidas acima já façam parte de muitas universidades brasileiras, ainda assim julga-se pertinente que haja, por parte dos responsáveis pela qualidade do ensino superior no país, um olhar mais cauteloso no que compete à busca de uma qualificação docente capaz de modificar o quadro educacional que hora se apresenta, pois embora haja investimentos no que tange à formação docente, ainda assim fragilidades em relação ao ato de educar são encontradas.

De acordo com a pesquisa realizada, os cursos de licenciatura em questão – Pedagogia e Letras da Faculdade Chapada das Mulatas – apresentam, ainda, algumas fragilidades quanto à formação de seus discentes, mas o que deve ser levado em consideração são as questões que permeiam a realidade desta situação, tendo em vista que embora se vivencie um momento de avanços nos mais variados aspectos do país, ainda assim, em alguns setores, esta nação se encontra “engatinhando”, e a educação faz parte dessa situação.

Embora existam lacunas a serem preenchidas, a educação tem desempenhado um papel importante na vida daqueles que dela fazem parte e que dela necessitam para que possam ter um futuro mais promissor.

Dessa forma, as sugestões elencadas deverão ser encaminhadas à universidade em estudo com o intuito de contribuir para a melhoria da formação docente e discente que tem sido desenvolvida por esta instituição.

Assim, o professor que furtar o direito do exercício da curiosidade por parte do aluno, seu desejo constante pelo conhecimento, sua inquietude frente ao novo, “a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe, a sua prosódia”; o educador que constrange o educando, que o reduz intencionalmente ao ridículo, “que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de rebeldia legítima”, igualmente ao docente que se negue a cumprir o seu papel, de limitar a liberdade de expressão, argumentação, pesquisa, que se priva aos prazeres da docência, de fazer parte do processo de formação intelectual do indivíduo, infringe de maneira agressiva, fere, inconsequentemente, os direitos de ser humano, de fato. (FREIRE, 1996)

REFERÊNCIA

ANDRADE, Jesusmar Ximenes. MARTINS, Gilberto de Andrade. **Compreensibilidade de livros-texto de contabilidade**: um estudo empírico com a utilização da técnica cloze. USP. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos42004/368.pdf>> Acesso em 02.Nov.2012.

AMAZONAS, M. C. L. A., Damasceno, P. R., Terto, L. M. S., & Silva, R. R. **Arranjos familiares de crianças de camadas populares**. Psicologia em Estudo, v. 8, n. 1, p. 11-20. ago. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O que dizem as pesquisas sobre formação de professores?** São Paulo: PUC-SP, 2004.

_____. **Formação de professores nas teses e dissertações brasileiras**. São Paulo: USP, 2002.

ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200100020009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08.set.2013.

AUSTIN, John Langshaw. **Como fazer coisas com palavras**. London: Oxford University Press, 1962.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARROS, R. P. de, HENRIQUES, R., MENDONÇA, R. **Educação e desenvolvimento econômico equitativo**. Economia, v. 1, n. 1, Jan. 2000b.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BORMUTH, J. R. **Legibilidade do Teste de Cloze**: critérios de valores e referência. *Jornal de avaliação educacional*. v.5, 189-196, 1968.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. **Indicador de Alfabetismo Funcional**: principais resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CEB, n. 01/2000. Brasília. 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. MEC/SEF. Brasília, 2001.

_____. **Portal Brasil**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/cai-numero-de-professores-da-educacao-basica-sem-diploma-superior>. Acesso em: 05. nov. 2013.

_____. **Blog do Planalto**. Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/censo-2010-populacao-brasileira-esta-mais-velha-e-chega-a-190-755-799/>. Acesso em: 05. nov. 2013.

_____. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 11.738, de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 7 nov. 2013.

BRAÚNA, Rita De Cássia de Alcântara. **A construção de identidades profissionais de estudantes de pedagogia**. FAPEMIG. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>. Acesso em: 30.mar.2013.

BRITTO, L. **Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação**. In: MASAGÃO, V.(org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. Belo Horizonte: Scipione, 2008.

CAMPOS, A. C. de O. **A Escola Sarã: análise do currículo nos ciclos da rede de ensino cuiabana**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

CARVALHO, C.H.A.; LOPREATO, F.L.C. **Finanças públicas, renúncia fiscal e o PROUNI no governo Lula**. Impulso, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago. 2005.

CASTRO, Cláudio Moura. **O processo de pesquisa na graduação**. 2007. Disponível em: http://www.profwillian.com/diversos/download/prof/marciarita/Pesquisa_na_Graduacao.pdf
Acesso em: 25.fev.2013.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COLDRON, J.; SMITH, R. **Localização ativa na construção da identidade do professor**. *Jornal curricular de estudantes*, v 31, n. 6, p. 711 - 726, 1999.

COSTA, Patrícia de Sousa. **O Teste Cloze na Avaliação de Aprendizagem: O Caso dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Disponível em: < http://www.intercostos.org/documentos/custos_552.pdf> Acesso em: 01.fev.2013.

DASCAL, M. **Models of interpretation**. 1992.

DEMARTINI, Zeila; ANTUNES, Fátima. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London, Sage Publication, 1994.

DIAS, A. S. **Evidências de validade de uma prova de compreensão em leitura em estatística**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2008.

DUARTE, Antonio Lailton Moraes; PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Júlio. **A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades**. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/15_Artigo%2013_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf> Acesso em 02.nov.2013.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EADCON, Faculdade Educacional da Lapa. **Caderno de Conteúdos e Atividades**. Curitiba: 2008.

ENGUIITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação. n.4. Porto Alegre, 1991.

ESTADÃO.com.br/educação.Disponívelem:<<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,meninas-tem-mais-chance-de-sucesso-na-escola-do-que-os-meninos,1015583,0.htm>>. Acesso em: 12/05/2013.

FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo. Cortez, 1992.

FERREIRA, José Luiz e CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Gênero, masculinidade e magistério**: horizontes de pesquisa. Olhar de Professor, v.9, n.1, Ponta Grossa, 2006.

FERRI, C. **Educação Geral**: um desafio pedagógico para o ensino superior. Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais em educação**. Revista São Paulo em Perspectiva, 14 (2) 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. UNESCO. 2011.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E.D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. **A universidade na penumbra – o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público**. **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001, p. 97-128.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo. Atlas. 2011.

GOODMAN, K. S. **Reading**: A psycholinguistic guessing game. Newark Delaware: IRA, 1995.

GUTIERRES, Juliana Diniz; ELY, Stephany Sieczka; MOTA, Maria Renata Alonso; VIEIRA, Suzane da Rocha. **O perfil dos alunos do curso de pedagogia da FURG**. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1112/541>
> Acesso em: 19. nov.2013.

HANKS, William F.. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2008.

IDEB, Portal. **Ferramenta gratuita de consulta ao IDEB**: nota da escola. Disponível em [http://www.portalideb.com.br/#{"municipio_id":"2103208"}](http://www.portalideb.com.br/#{)> Acesso em: 07 fev 2012.

IDEB. Disponível em:

http://inovacao.ensp.gov.br/index.php?option=com_docman&tas=doc_view&gid=298> Acesso em: 29. março. 2012.

JOLY, Maria. Cristina. Rodrigues. Azevedo. & PAULA, L. M. **Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários**. Em M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (orgs.), *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JOLY, Maria. Cristina. Rodrigues. Azevedo. **Funcionamento diferencial dos itens do Teste Cloze por opção**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672011000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 25.mar.2013.

JOUBE, V. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hevort. , São Paulo. Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Belo Horizonte: Pontes, 1998.

KOCH, Engedore. **Desvendando os segredos do Texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUENZER, A.Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho**: novos desafios para as faculdades de educação. Educ. Soc v. 19, n. 63. Campinas, 1998.

LAROCA, P; SAVELI, E.L. **Psicologia e alfabetização**: retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S.A.S. Alfabetização e letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas Alfabetização e letramento. São Paulo: Komedi, 2001

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.) **Alfabetização e Letramento**: Contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

LEITE, Eliane Campos Ruiz. AGUIAR, Terezinha de Fátima. SIQUEIRA, Maria Terezinha Marques. **A criança e o aprendizado da leitura e da escrita**: um processo interativo. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/1994/1741>> Acesso em 02.Nov.2012.

LIMA, K. S. **Capitalismo dependente e "Reforma Universitária Consentida"**: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. Anais. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br>. Acesso em: 10 nov. 2006.

LOPES, Eliane M. S. T. **A educação da mulher: a feminilização do magistério**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOPES-ROSSI, Maria A. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto**. Taubaté: Cabral, 2007.

LOUZANO, Paula. **Meninas têm mais chance de sucesso na escola do que meninos**. Disponível em <[http:// ESTADÃO.COM.BR/EDUCAÇÃO](http://ESTADÃO.COM.BR/EDUCAÇÃO)>. Acesso em 01.abril.2013

LUCCHESI, D. **Sistema, Mudança e Linguagem**: um percurso na história da linguística moderna. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo. Cortez, 3ª ed. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Cognição, linguagem e prática**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

MARQUES, R.. **Ensinar a ler. Aprender a ler**. Um guia para pais e educadores. Lisboa: Texto Editora, 1990.

MARINI, A. **Compreensão da leitura no ensino superior**: Teste de um programa para treino de habilidades. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo: 1986.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 424p.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental-MEC/SEF (2001). **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e quarto ciclo, apresentação dos temas transversais. Brasília: Autor.

MOLICA, M. C. M. (org.) **Introdução à Sociolinguística**: O Tratamento da Variação. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MORATO, Edwiges M. M. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

MEDICI, Ângela. **A escola e a criança**. Trad. Carlos Leite de Vasconcellos. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S.A, 1991.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**. São Paulo. Cortez, 2000.

NEVES, M. F. (org.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

ORLANDI, Eni. **Sujeito e Texto**. 1.ed. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Jair Antonio de. Pragmática & Comunicação. **Linguagem em foco** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. v.2, n.2, p.53-68, 2010.

OLIVEIRA, K. L., Cantalice, L. M. & Freitas, F. A. **Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental**. In: A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira. Compreensão de leitura: o Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância**: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <<http://www.um.es/ead/red/14/>>. Acesso em: 02. nov. 2013.

PIAGET. J. **Seis estudos de psicologia**. Forense-universitária. São Paulo, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In: GADET, F.; HAK. (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. Ed. São Paulo: Unicamp, 1997.

RABELLO, Elaine. PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>> Acesso em 25.Out.2012.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão**: organização sindical docente e identidade social do professor. 308 f. Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2008.

SANTOS, Acáci A. A. dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katia L. de. **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. Itaboraí – SP. Casa do psicólogo, 2009.

SANTOS, A. A. A. **Compreensão em leitura na universidade**: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. 39-53. 1990.

_____, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. Educação e Sociedade, v.24, n. 83, 2003.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos. **O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura**. Universidade de São Francisco – SP, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf>> Acesso em: 20.mai.2013.

_____. Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2004000200003&script=sci_arttext> acesso em: 10.mai.2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos. Disponível em: / <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a03v21n2.pdf>> Acesso em: 25.março.2012.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. Educação e Sociedade, v. 24, nº 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, Bettina S. dos; ANTUNES, Denise, D. **Vida adulta, processos motivacionais e diversidade**. Educação, Porto Alegre: PUCRS, ano XXX, n. 61, p. 149-164, jan./abr. 2007.

Disponível em:

<[http://http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3565/2783](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3565/2783).

Acesso em: 10.05.2013

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BUCUDO, M.A.; JUNIOR, C.A. da S. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil:** um estudo de professores em creche. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHUARE, M. (1990). **La Psicología Soviética tal como Yo la Veo.** Moscou: Progreso, 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A prática da metodologia científica no ensino superior e a relevância da pesquisa na aprendizagem universitária.** In: Revisa de Pedagogia Perspectivas em Educação. Edição nº 1, Ano 1. Setembro/Outubro/Novembro/Dezembro, 2007.

SILVEIRA, L. M. de O. B. **A família, a escola e a (pós-) modernidade.** Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

SILVEIRA, Rosa M. **Uma adolescente vê o trabalho docente.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez. 1994.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Alfabetização e letramento.** 6.ed.São Paulo: Contexto, 2011. SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed.Porto Alegre: Artmed, 1998. Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba, 2011.

SZYMANSKI, H. **Teorias e Teorias da Família.** São Paulo. Cortez, 1995.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolingüística**. 3ed. São Paulo: Ática, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 1991.

TAYLOR, W. L. Procedimento Cloze: uma nova ferramenta para medir a legibilidade. *Jornalismo Quarterly*, 30, p., 415-433. 1953.

TEBEROSKY, Ana. FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Trajetória cultural, 1998.

TICK, Luciane Kirchor. ROTH, Désirée Motta –. **O Perfil do aluno de Letras constituído no/pelo Processo Formativo Universitário**. *Revista Gláuks*, v. 10, n 1. p. 349-382, 2010.

VALADÃO, Cláudia Regina, e SANTOS, Regima de Fátima Mendes. **Família e escola**: visitando seus discursos – Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a UNESP-Franca, 1997.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky**: uma Síntese. São Paulo: Unimarco e Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____, L.S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 2013.

_____, L. S. **A teoria de Vygotsky**. Acesso em: 15. set. 2012
http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf. UFMS, 2006.

_____, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, 7ª ed. Ícone/EDUSP, 2001.

_____, L.S. **O pensamento e a linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 1993.

WEINREICH, U. L., HERZOG, W. M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. São Paulo: Parábola, 2006.

APÊNDICE A - TESTE DE CLOZE 1

Instruções: O texto abaixo apresenta algumas lacunas. Por favor, leia o texto todo e depois volte ao início e preencha as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas, levando em consideração o assunto apresentado. Obrigado pela colaboração!

Função social da escola pública

O Brasil enfrenta profundas _____ sociais, econômicas e culturais, _____ na sociedade capitalista como ____ dependente. Em decorrência, vive __ momento histórico de disputa __ vários interesses sociais, por _____ inteiramente opostos. Nesse processo, _____ e mulheres, organizando-se em _____ instituições, fazem, a todo _ momento, história dessa sociedade.

_____ por várias fases do _____ capitalista, incluindo períodos ditatoriais, __ que aprendemos o valor __ lutar pela reconquista e ____ garantia da democracia. Construímos, _____, a democracia representativa, em ____ todos os dirigentes são _____ por votos dos cidadãos (_____ da República, governadores, prefeitos, _____, deputados e vereadores). As _____ históricas trazidas por essa _____ representativa serão ampliadas e ____ avanços reais para a _____ maioria da população serão _____ quando a democracia for __ tornando, cada vez mais, __ democracia participativa. Esta amplia _ aprofunda a perspectiva do _____ político emancipador da democracia. ____ é: uma democracia em ____ todos os cidadãos, como _____ históricos conscientes, lutam pelos ____ direitos legais, tentam ampliar _____ direitos, acompanham e controlam _____ a execução desses direitos, __ deixar de cumprir, em _____, os deveres constitucionais de ____ cidadão.

Esse cidadão não _____ sabe escolher bem os _____, mas assume sua condição __ sujeito, exercendo seu papel _____ na definição do seu _____, dos destinos de sua _____ e da sua sociedade. _____ perspectiva, ser cidadão, como _____ Paulo Freire, é o __ político, capaz de questionar, _____, reivindicar, participar, ser militante _ engajado, contribuindo para a _____ de uma ordem social _____ e excludente.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; Secretaria da Educação Básica. CONSELHOS ESCOLARES: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília-DF, 2009.

Você já conhecia esse texto? () Sim () Não

APÊNDICE B – TESTE DE CLOZE 2

Instruções: O texto abaixo apresenta algumas lacunas. Por favor, leia o texto todo e depois volte ao início e preencha as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas, levando em consideração o assunto apresentado. Obrigado pela colaboração!

A reflexão sobre a linguagem

Tomando-se a linguagem como _____ discursiva, o texto como _____ de ensino e a _____ de gramática como relativa _____ conhecimento que o falante _____ de sua linguagem, as _____ curriculares em Língua Portuguesa _____, principalmente, a atividades discursivas: _____ prática constante de textos _____ e leitura de textos _____ e de produção de _____ orais e escritos, que _____, por meio da análise _____ sobre os múltiplos aspectos

_____, a expansão e construção __ instrumentos que permitam ao _____, progressivamente, ampliar sua competência _____.

Deve-se ter em mente __ tal ampliação não pode _____ reduzida apenas ao trabalho _____ com a matéria gramatical. _____ a pensar e falar _____ a própria linguagem, realizar __ atividade de natureza reflexiva, __ atividade de análise linguística _____ o planejamento de situações _____ que possibilitem a reflexão __ apenas sobre os diferentes _____ expressivos utilizados pelo autor __ texto, mas também sobre _ forma pela qual a _____ de tais recursos reflete __ condições de produção do _____ e as restrições impostas ____ gênero e pelo suporte.

_ atividade mais importante, pois, _ a de criar situações __ que os alunos possam _____ sobre a própria linguagem, _____ pouco a pouco, no _____ dos vários anos de _____, paradigmas próprios da fala __ sua comunidade, colocando _____ sobre similaridades, regularidades e _____ de formas e de _____ linguísticos, levantando hipóteses sobre __ condições contextuais e estruturais __ que se dão.

FONTE:

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quartociclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria. MEC/SEF. Brasília-DF, 1998.

Você já conhecia esse texto? () Sim () Não

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

01) Onde e como você mora atualmente?

- a) Em casa ou apartamento, sozinho.
- b) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- c) Em casa ou apartamento com cônjuge e /ou filhos.
- d) Em alojamento universitário da própria instituição de ensino
- e) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, etc.)

02) Quantas pessoas, da sua família, moram com você na mesma casa? (Contando com seus pais, irmãos, cônjuge, filhos ou outros parentes que moram na mesma casa com você)

- a) Nenhuma
- b) Uma
- c) Duas
- d) Três
- e) Quatro

- f) Cinco
- g) Seis
- h) Mais de seis

03) Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)

- a) Nenhuma
- b) Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 765,01)
- c) Acima de 1,5 salários mínimos (R\$ 765,01 a R\$1.530,00)
- d) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.530,00 a R\$2.295,00)
- e) Acima de 4,5 até 5 salários mínimos (R\$ 2.295,00 a R\$3.060,00)
- f) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$3.060,00 a R\$5.100,00)
- g) Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$5.100,01 a R\$ 15.300,00)
- h) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 15.300,00)

04) Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso:

- a) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- b) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- c) Tenho renda e me sustento totalmente.
- d) Tenho renda me sustento e contribuo com o sustento da família.
- e) Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família.

05) Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho.(Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria.)

- a) Não estou trabalhando.
- b) Trabalho eventualmente.
- c) Trabalho até 20 horas semanais.
- d) Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.

06) Durante o curso de graduação (responder somente no caso de ser concluinte)

- a) Não fiz nenhum tipo de estágio.
- b) Fiz ou faço somente estágio obrigatório.
- c) Fiz ou faço somente estágio não obrigatório.
- d) Fiz ou faço estágio obrigatório e não obrigatório.

07) Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa de estudos ou financiamento para custear as mensalidades do curso?

- a) Sim
- b) Não se aplica – meu curso é gratuito (Passe para a pergunta 09)
- c) Não (Passe para a pergunta 09)

08) Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para custear as mensalidades do curso?

- a) ProUni Integral
- b) ProUni Parcial
- c) FIES
- d) ProUni Parcial e FIES
- e) Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal.
- f) Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino.
- g) Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc)
- h) Financiamento oferecido por outra entidade (bando privado, etc)

09) Você recebe ou recebeu alguma bolsa para custear outras despesas do curso (exceto mensalidade)?

- a) Sim, do ProUni.
- b) Sim, bolsa da própria instituição de ensino.
- c) Sim, outro tipo de bolsa oferecida por órgão governamental.
- d) Sim, outro tipo de bolsa oferecida por órgão não-governamental.
- e) Não.

10) Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?

- a) Não.
- b) Sim, por critério ético-racial (negros, pardos e indígenas).
- c) Sim, por critério de renda.
- d) Sim, por ter estudado em escola pública ou partícula com bolsa de estudo.
- e) Sim, por sistema que comanda dois ou mais critérios anteriores.
- f) Sim, por sistema diferente dos anteriores.

11) Qual grau de escolaridade de seu pai?

- a) Nenhuma escolaridade
- b) Ensino fundamental 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série).
- c) Ensino Fundamental 5ª ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série).
- d) Ensino médio.
- e) Ensino Superior.
- f) Pós-graduação.

12) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- a) Nenhuma escolaridade.
- b) Ensino fundamental 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série).
- c) Ensino Fundamental 5ª ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série).
- d) Ensino médio.
- e) Ensino Superior.
- f) Pós-graduação.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO EDUCACIONAL

01) Em que curso você encontra-se matriculado atualmente?

- a) Letras.
- b) Pedagogia.

14) Que período do curso de graduação você está cursando?

- a) 1º período.
- b) 2º período.
- c) 3º período.
- d) 4º período.
- e) 5º período.
- f) 6º período.
- g) 7º período.
- h) 8º período.

02) Você mudou de cidade, estado ou país para realizar este curso?

- a) Não
- b) Sim, mudei de uma cidade para outra, dentro do mesmo Estado.
- c) Sim, mudei de Estado.
- d) Sim, mudei de País.

03) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- a) Toda em escola pública.
- b) Toda em escola privada (particular).
- c) A maior parte em escola pública.
- d) A maior parte em escola privada (particular).
- e) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

04) Que tipo de curso de ensino médio você cursou?

- a) Ensino médio tradicional.
- b) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc).
- c) Profissionalizante (Curso normal).

- d) Educação de Jovens e Adultos – EJA Supletivo.
- e) Outro.

05) Quanto aos livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos você leu este ano?

- a) Nenhum.
- b) Um ou dois.
- c) Entre três e cinco.
- d) Entre seis e oito.
- e) Mais de oito.

06) Quantas horas por semana, aproximadamente você dedica aos estudos, excedendo as horas de aula?

- a) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- b) Uma a três.
- c) Quatro a sete.
- d) Oito a doze.
- e) Mais de doze.

07) As condições gerais das instalações de salas de aula, bibliotecas e ambientes de trabalho e estudo para o funcionamento do curso são adequadas? (Se for estudante EAD – Educação a distância, considere as condições do pólo de apoio presencial e/ou sede)

- a) Sim, todas.
- b) Sim, a maior parte.
- c) Somente algumas.
- d) Nenhuma.

08) As salas de aula são adequadas à quantidade de estudantes? (Se for estudante EAD – Educação à distância, considere as condições do pólo de apoio presencial e/ou sede).

- a) Sim, todas.
- b) Sim, a maior parte.
- c) Somente algumas.
- d) Nenhuma.

APÊNDICE E – Modelo de Ofício para Direção de Ensino da Faculdade Chapada das Mulatas

Chapadinha, 28 de março de 2012.

Prezada Senhora

Prof^a. Diretora de Ensino

Diretora de Ensino da Faculdade Chapada das Mulatas

Solicito a esta Direção, da qual V.S^a. é a Diretora, a colaboração para viabilizar o desenvolvimento do projeto de mestrado intitulado **LINGUAGEM ESCRITA: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas** sob minha responsabilidade. Este projeto será desenvolvido para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté.

Como os sujeitos desta pesquisa serão os alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, solicito autorização para que eu possa contactar tais alunos na FAP sob sua responsabilidade, sendo que o projeto foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNITAU, sob o protocolo nº..../2012.

Para tanto, segue em anexo a declaração de matrícula no curso de mestrado e a proposta do projeto para sua apreciação, e aguardo sua deliberação.

Antecipo-lhe meus agradecimentos, certa de que serei prontamente atendida, dada a eficiência desta direção.

Subscrevo-me.

Cordialmente,

*Prof^a. Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e
Prática Sociais da Universidade de Taubaté*

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: LINGUAGEM ESCRITA: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas

Pesquisadora Responsável: Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva
Telefones para contato: (98) 9134-0245/ 8126-7324

Pesquisadora participante: Maria Fátima de Melo Toledo
Telefone para contato: (12) 9786-7834

- A pesquisa tem como objetivo principal, Analisar as implicações que ocorrem na vida escolar do aluno do nível superior em decorrência da apropriação ou não da escrita.
- Não haverá riscos e nem prejuízos às pessoas entrevistadas, pois seus dados pessoais não serão revelados durante a pesquisa e não haverá desconforto por qualquer tipo de lesão. A pesquisa será baseada em informações da entrevista e do questionário socioeconômico, análise do Teste de Cloze e revisões de artigos publicados sobre o assunto.
- Os benefícios decorrentes da participação do sujeito na pesquisa serão a possibilidade de refletir sobre as suas competências textuais que contribuem de maneira considerável para o seu processo de formação intelectual.
- A pesquisa terá duração de vinte e quatro meses, com garantia de sigilo de dados pessoais dos entrevistados. O entrevistado terá total direito de retirar, em qualquer tempo, seu termo de consentimento da pesquisa sem qualquer penalidade.

Nome e Assinatura da pesquisadora: Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva

ANEXO B – CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____

RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, intitulado **LINGUAGEM ESCRITA: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas**, fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Chapadinha, _____ de _____ de 2012.

Nome: _____

Assinatura do participante: _____

ANEXO C – Texto adaptado para a Língua Portuguesa do método de Cloze de Luís Fernando Veríssimo

DESENTENDIMENTO

*Texto adaptado – Luís Fernando
Veríssimo Ícaro – Revista de bordo da
Varig. n. 136. 1995. Ano XII.*

A comunicação com garçons pode ser uma provação em qualquer parte do mundo.

Costumo tomar leite frio, de manhã. Em Tóquio, na primeira em que nos aventuramos tomar café fora do, fui munido da palavra para leite. Miruku, ou parecida. Experimentei-a no, que me devolveu um cheio de perplexidade. Tentei novo, em várias flexões. acertei: era preciso dizer palavra rapidamente. Veio o Quente. Não sei que usei para dizer que queria frio – duvido que me abraçado e simulado tremedeira, o que só o garçom sair atrás alguma corrente de ar dentro do restaurante, mas entendeu, levou o copo o trouxe de volta. pedras de gelo dentro leite. Um japonês que nosso desentendimento de uma ao lado se ofereceu ajudar. Traduziu meu pedido o garçom. Tudo esclarecido. a intermediação enquanto o voltava para a cozinha o copo e pouco o trazia de volta. a ameaça à paz e à amizade entre povos, levantei o copo direção do tradutor num agradecido. O leite estava Não adianta reclamar se a um restaurante de e pedimos um prato sofisticado. Há que se com o hambúrguer e uma sacolinha de batata

Em Budapeste entramos num em que o menu em húngaro e alemão, o húngaro é tão que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em me fazer entender pelo garçom. Apontei com o dedo para a única palavra em alemão que qualquer pessoa precisa saber, além de bite e danke: forelle. Quer dizer truta. Eu poderia andar pela Alemanha comendo trutas em todas as refeições – salvo no café da manhã, claro. São as melhores do mundo, e não havia razão para as trutas húngaras não serem parecidas. Não fiquei sabendo. Não havia forelle em qualquer língua no restaurante. Acabei apontando com o dedo para a palavra com menos consoantes que vi, e que acabou sendo o nome de uma almôndega do tamanho aproximado de uma granada. Sobrevivi.

A.A.A. SANTOS *et al.*

Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 29-41, maio/agosto 2004

**ANEXO D – Texto adaptado para a Língua Portuguesa do
método de Cloze de Carlos Heitor Cony**

A NOVA CLASSE DOMINANTE

*Texto adaptado - Carlos Heitor Cony
Revista República nº 17/1998 – Ano II
Texto adaptado*

Até meados deste século, não havia tempo para ser jovem. Saía-se da infância (em que tudo era mais ou menos proibido ou permitido) e entrava-se na fase adulta, numa maturidade responsável e antecipada, decorrente da universidade, do primeiro emprego, do serviço militar ou do casamento precoce. A faixa que mediava duas idades era pejorativamente de “cachorro maluco”, cujo era o adolescente com rosto coberto de espinhas as mãos calejadas de Não tinha hora nem Se comprava uma roupa, teria de ser necessariamente, pois, a cada mês, jovem espichava. O mesmo para os sapatos e idéias. “Mais tarde”, eles direito a roupas, sapatos idéias definitivas.

Acontece que, muita consciência do que fazendo, no início, eles lutavam pelo direito de levados a sério. Pouco pouco, tornaram-se uma, com uma consciência específica, ética e uma estética Enquanto os adultos cada mais se isolam em condomínios fechados, em suas abastecidas de TV a, os jovens são gregários, –se uns aos outros com desespero para, juntos – e como são os consumidores da vida moderna, ditam o que a, o comércio, a moda o lazer devem produzir e Não adianta reclamar se a um restaurante de e pedimos um prato sofisticado. Há que se com o hambúrguer e uma sacolinha de batata Na loja de disco, pedir um CD clássico causa estupor ao gerente, que nunca ouviu falar em Schumann ou Mahler. Por que não levar um U2 que fez tanto sucesso e provocou tanto engarrafamento?

Na base da pirâmide, pela expressão numérica, o jovem empurrou o vértice não exatamente para cima, como seria lógico. Empurrou-o para fora. O adulto desconfia de que está sobrando. E mais tempo fica em casa, agarrado a valores que cada vez valem menos.

Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 29-41, maio/agosto 2004

ANEXO E – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS

CURSO: LETRAS			
MODALIDADE: LICENCIATURA			
HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS/INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS			
PRAZO MÍNIMO PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR: 8 SEMESTRES			
PRAZO MÁXIMO PARA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR: 12 SEMESTRES			
REGIME DE MATRÍCULA: SEMESTRAL			
CAMPOS INTERLIGADOS DE FORMAÇÃO:			
Formação Básica (Estudos Linguísticos e Literários) - 1.540 horas/aula			
Instrumentalização para a Docência - 660 horas/aula			
Prática - 1100 horas/aula			
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - 200 horas/aula			
Disciplinas Eletivas - 120 horas/aula			
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.620 horas/aula			
HORAS RELÓGIO: 60 minutos			
NÚCLEOS ESTRUTURANTES	DISCIPLINAS / ATIVIDADES	CH	DIMENSÃO
FORMAÇÃO BÁSICA (Estudos Linguísticos e Literários)	Língua Portuguesa (I, II, III, IV e V)	300	C
	Língua Latina	60	C
	Língua Inglesa (I, II, III, IV e V)	320	C
	Teoria da Literatura	80	C
	Literatura Portuguesa (I,II)	120	C
	Literatura Brasileira (I, II, III)	160	C
	Literatura Inglesa (I, II)	140	C
	Literatura Norte Americana	60	C
	Literatura Infanto-Juvenil	60	C
	Linguística (I e II)	120	C
	LIBRAS	60	C/P
	Psicolinguística	60	C
	SUBTOTAL		1540
INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	Cultura Brasileira e Maranhense	60	C
	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	40	C
	Filosofia da Educação	60	C
	Metodologia do Trabalho Científico	60	C
	Psicologia da Educação	60	C
	Sociologia da Educação	60	C
	Org. da Educação Básica e Política Educacional	60	C
	Informática em Educação	40	C/P
	Didática Aplicada ao Ensino das Línguas	60	C/P
	Antropologia Linguística	40	C
	Educação, Meio Ambiente, Sustentabilidade e Sociedade	60	C
	Trabalho de Conclusão de Curso -TCC	60	C/P
	SUBTOTAL		660

PRÁTICA	Reflexões sobre a realidade da Escola Básica I (anos finais do Ensino Fundamental)	40	P
	Reflexões sobre a realidade da Escola Básica II (Ensino Médio)	40	P
	Prática de Leitura e Produção Textual	20	P
	Projeto de Intervenção Pedagógica e reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e Inglesa na Escola Básica I (anos finais do Ensino Fundamental)	60	P
	Projeto de Intervenção Pedagógica e reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Língua Inglesa na Escola Básica II (Ensino Médio)	80	P
	Feira Pedagógica	40	P
	Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas (anos finais do Ensino Fundamental)	60	P
	Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas e de Literatura (Ensino Médio)	60	P
	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	400	E
	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa	300	E
	SUBTOTAL		1100
ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO - CULTURAIS	Leituras Orientadas sobre Educação	40	C/C
	Participação em Eventos Científicos	20	C/C
	Seminário sobre Educação e novas Tecnologias de Informação e Comunicação	40	C/C
	Monitoria/Participação em Cursos de Extensão	40	C/C
	Participação em Projetos de Extensão (dois)	60	C/C
	SUBTOTAL		200
DISCIPLINAS ELETIVAS I, II, III		120	C
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.600			
DISCIPLINAS ELETIVAS			
Conversação em Inglês	40	C	
Filologia	40	C	
Sociolinguística	40	C	
Tópicos em Literatura Comparada	40	C	
Tópicos Especiais: Gêneros Textuais	40	C	

ANEXO F – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

NÚCLEOS	DISCIPLINAS	CH	CR
	Língua Portuguesa I e II	100	5
	História da Educação	60	3
	Filosofia da Educação	60	3
	Antropologia da Educação	60	3
	Sociologia da Educação	60	3
	Metodologia do Trabalho Científico	60	3
	Economia da Educação	60	3
	Organização da Educação Básica e Políticas Educacionais	60	3
	Informática Aplicada à Educação	40	2
	Educação e Tecnologias da Comunicação	40	2
	Metodologia da Pesquisa em Educação	40	2
	Metodologia da Pesquisa - Questões Epistemológicas e Práticas	60	3
	Cultura Maranhense	40	2
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Língua Bras. de Sinais – LIBRAS	80	4
	Noções de Estatística Aplicada à Educação	60	3
SUBTOTAL	880	44	
APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	Didática	60	3
	Psicologia da Educação I e II	120	6
	Planejamento Educacional	60	3
	Avaliação Educacional	60	3
	Avaliação Institucional	40	2
	Planejamento Institucional	40	2
	Currículo e Programas	60	3
	Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica I e II	100	5
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Infantil	60	3
	Fundamentos Teórico-Metod. dos Anos Iniciais do Ens. Fundamental	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Biologia	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino das Ciências Naturais	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização e Letramento	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática	60	3

	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Geografia	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da História	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Arte	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva	60	3
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Trab.com Turmas Multisseriadas	60	3
	Gestão Educacional e Organização do Trabalho Escolar	40	2
	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	60	3
	Formação Continuada: conceituações	40	2
	Corporeidade, Jogos e Educação	60	3
	Literatura Infanto-Juvenil	60	3
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	40	2
	SUBTOTAL	1.620	81
	Estágio Curricular Supervisionado da Educação Infantil	120	6
	Estágio Curricular Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	120	6
	Estágio Supervisionado da Área de Serviço e Apoio Escolar	60	3
	SUBTOTAL	300	15
ESTUDOS INTEGRADORES	Atividade Acadêmica Cultural	20	1
	Atividade Acadêmica (Seminário)	20	1
	Atividades Acadêmicas Científicas (Visitas e Relatos)	20	1
	Atividades Acadêmicas Científicas (Pesquisa e Extensão)	20	1
	Atividades Acadêmicas (Projetos e Pesquisas)	20	1
	SUBTOTAL	100	5
DISCIPLINAS ELETIVAS I, II E III		160	8
TOTAL CARGA HORÁRIA		3.060	153
DISCIPLINAS ELETIVAS I, II E III			
Projetos Pedagógicos Interdisciplinares		60	3
Cultura Afro-Brasileira e Africana		60	3
Educação, Meio Ambiente e Sociedade		40	2
Multiculturalismo e Educação		40	2
Educação e Trabalho		40	2
Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar		60	3

DECLARAÇÃO

Declaro que os gastos para realização desta pesquisa ficarão a cargo do pesquisador responsável.

Taubaté, 28 de março de 2012.

Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva