

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RAQUEL MARIA DA CONCEIÇÃO MARQUES DA SILVA**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS: desafios da  
prática docente na escola de tempo integral**

**TERESINA (PI) 2016**

**RAQUEL MARIA DA CONCEIÇÃO MARQUES DA SILVA**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS: desafios da  
prática docente na escola de tempo integral**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Carvalho Moura.

**TERESINA (PI) 2016**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

S586d Silva, Raquel Maria da Conceição Marques da  
Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17  
anos: desafios da prática docente na escola de tempo integral  
/ Raquel Maria da Conceição Marques da Silva. – 2016.  
143 f.

Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2016.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Carvalho Moura.

1. Leitura – Dificuldades. 2. Escrita. 3. Educação  
Integral. 4. Formação de Professores. I. Título.

CDD: 370.156

**RAQUEL MARIA DA CONCEIÇÃO MARQUES DA SILVA**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS: desafios da  
prática docente na escola de tempo integral**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, para defesa pública, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

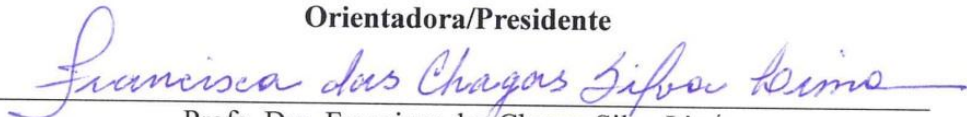
Teresina, 28 / julho / 2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI

**Orientadora/Presidente**



---

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima

**Examinadora Externa**

---

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI

**Examinadora Interna**

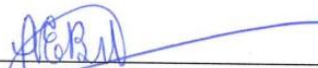


---

Profa. Dra. Hilda Mara Lopes Araújo - UFPI

**Suplente Externa**

---



Profa. Dra. Antonia Edna Brito - UFPI

**Suplente Interna**

*Dedico este estudo investigativo aos meus filhos, Pedro Henrique e João Vítor, como forma de incentivá-los a trilharem também o caminho da pesquisa, visto que poderão contribuir para uma sociedade melhor, a partir da investigação e de possíveis soluções para os mais diversos desafios sociais, seja qual for a área do conhecimento que escolherem.*

## AGRADECIMENTOS

Jamais poderia iniciar esses agradecimentos sem honrar e glorificar o nosso poderoso DEUS e faço isso citando, respectivamente, estes versos bíblicos, *Tu criaste o íntimo do meu ser e me teceste no ventre de minha mãe* [...] (Salmo 139; 13), obrigada Senhor DEUS pelo dom da vida e por ter me concedido a chance de vivenciar este momento, pois sem o SENHOR nada sou!; *Tudo posso naquele que me fortalece* (Filipenses, 4: 13), obrigada Senhor DEUS, por ter me dado força e coragem para não desistir e nunca duvidar do SENHOR!

Aos meus pais (*in memoriam*), pelo sacrifício despendido e muitas vezes ilimitado, para garantir aquilo que consideravam como maior herança que os pais podiam deixar aos filhos, o conhecimento.

À professora Gorete Freitas, atual diretora do Instituto Magister de Ensino, por ter confiado a mim, uma sala de aula do Jardim II, à época, mesmo sem experiência docente e recém-formada do curso pedagógico. Pelo seu exemplo de compromisso, responsabilidade e respeito com o ofício de ensinar, que tento seguir até hoje.

À professora aposentada Conceição Vieira, pelo incentivo e por proporcionar-me o crescimento profissional. Igualmente a seu esposo, professor mestre aposentado da UFPI, Raimundo Rodrigues, pelas palavras: *o conhecimento da especialização é superficial, importante mesmo é o curso de mestrado, é mais profundo*. Palavras que não saíram mais da minha mente e impulsionaram-me a correr atrás de ingressar no Curso de Mestrado.

À minha orientadora, professora doutora Glória Moura, por ter escolhido o meu pré-projeto e acreditado na minha ideia inicial, depois de seguidas tentativas para cursar o tão sonhado mestrado.

A todas as professoras que ministraram as disciplinas, cada uma com seu jeito peculiar de dedicação e compromisso de nos transmitir os conhecimentos, sempre nos passando confiança e segurança, pois, como se sabe, o tempo é curto para os mestrandos darem conta de tantas leituras, produções e apresentações que constituem o percurso de um mestrado.

A 23ª turma de Mestrado, pela atenção admirável e a união que prevaleceu sem conflitos o que é de se surpreender, diante de uma sociedade em que “cada um é por si”. Obrigada, em especial à Carla, amiga do “tira dúvidas” e de ouvir minhas angústias e a Marcoelis, pelas sugestões intelectuais.

Aos membros do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), pelas palavras de ânimo e apoio.

Obrigada mais uma vez à Professora Glória Moura, minha orientadora, que não mediu esforços, além de orientar, compreender-me e apoiar-me com palavras de força, coragem e confiança nas situações pessoais e complexas surgidas durante o curso.

À professora Patrícia Barros, diretora da escola municipal professor José Gomes

Campos, à coordenadora Salete e a todos os professores e funcionários dessa instituição pela compreensão e apoio para realização desse estudo.

Às professoras doutoras, membros da banca, Josânia Lima Portela Carvalhêdo, coordenadora do PPGEd; Francisca das Chagas Silva Lima (UFMA), Antônia Edna Brito e Hilda Mara Lopes Araújo, pelas relevantes contribuições.

Quero agradecer de um jeito especial à disponibilidade, a paciência e a inteligência da amiga e amada Léia pela contribuição valiosa a este trabalho. Obrigada, Léia!

Obrigada à minha amiga Ednalva, que muito me animou para não desistir de tentar o mestrado quando, sentindo-me entristecida por não conseguir nas repetidas tentativas, ouvia pacientemente minhas lamentações.

A toda minha família, filhos, esposo, irmãos, parentes e amigos que me apoiaram direta ou indiretamente na concretização desse momento.

GRATIDÃO a todos vocês!

## RESUMO

O trabalho dissertativo que ora se apresenta, trata-se de uma investigação sobre os sentidos e significados da leitura e da escrita, para jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental, objeto de estudo dessa investigação. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação (NIPPC) da Universidade Federal do Piauí. Reflete as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, tendo como lócus a sala de aula, dialogando com sentidos e significados atribuídos pelos jovens e os profissionais da escola e sua influência para a aprendizagem. Foi desenvolvida com a participação de professores e estudantes do sistema de ensino municipal de Teresina/Piauí. O referencial teórico metodológico sustenta-se na Pesquisa Ação, tendo como abordagem a pesquisa qualitativa na perspectiva colaborativa. A opção pela abordagem qualitativa e colaborativa se justifica porque se aplica ao objeto de estudo, visto que analisa a realidade envolvendo simultaneamente estudantes, professores e pesquisador. O interesse pela problemática partiu de inquietações vivenciadas como docente da escola básica, atuando no Ensino Fundamental no Componente Curricular Língua Portuguesa o que resultou na questão/problema, norte desse estudo: Como o desenvolvimento de estratégias de ensino, em Ciclos de Estudos Colaborativos, contribui para superação das dificuldades e promoção da aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos, na escola de tempo integral? Tem como objetivo geral: Analisar as dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos, em situação de multirrepetência no ensino fundamental, como alternativa pedagógica para a promoção da aprendizagem e, como objetivos específicos: a) Identificar as dificuldades de leitura e de escrita, dos jovens de 15 a 17 anos em situação de multirrepetência, na escola de tempo integral; b) Elaborar estratégias de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita dos jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental; c) Desenvolver ações de intervenção que motivem a capacidade de aprendizagem, visando à construção de competências leitora e escritora. No plano teórico, fundamenta-se, na LDB nº 9394/96, PNE/Lei nº 13.005/2014 e nos estudos de: Moll (2012, 2013), Martins (2012), Freire (2011), Gadotti (2009), Moura (2003, 2004, 2011), entre outros. Os procedimentos metodológicos para produção das informações foram realizados em três momentos. No primeiro, aplicação do questionário com todos os alunos do turno da tarde que se encontram retidos no Ensino Fundamental, quando poderiam estar cursando o Ensino e Médio e os professores do Componente Curricular Língua Portuguesa, a fim de traçar o perfil dos participantes e levantar as necessidades de formação e as dificuldades de leitura e de escrita. A entrevista, segundo momento com os participantes, foi realizada com o propósito de consolidar informações acerca das necessidades de aprendizagens dos alunos. No terceiro momento, realizaram-se os Ciclos de Estudos Colaborativos com a participação dos estudantes. A organização das informações produzidas apoia-se em Bardin (2011), Oliveira (2007), e a interpretação, nos princípios da Análise do Discurso, segundo Orlandi (2012), Pêcheux (2012), Malheiros (2011), Iñiguês (2004), Bauer; Gaskell (2002), entre outros. Os resultados da intervenção proposta, a partir dos Ciclos de Estudos Colaborativos contribuíram para promoção de aprendizagens dos jovens estudantes para a vida. Conclui-se que as estratégias de ensino e aprendizagem foram determinantes para a aquisição de novos conhecimentos, bem como a conscientização quanto ao desejo de continuar aprendendo, principalmente para progredir nos estudos.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Ensino Fundamental. Dificuldades de Leitura e Escrita. Estratégias de Ensino e Aprendizagem.



## ABSTRACT

The dissertational work presented here, it is an investigation into the meanings of reading and writing to young people aged 15 to 17 held in elementary school, this research study object. Binds Research line: Education, Teacher Training and Pedagogical Practices, the Graduate Program in Education and the Interdisciplinary Center for Research on Curricular Practical Training and education professionals (NIPPC) of the Federal University of Piauí. Reflects the pedagogical practices related to reading and writing, and as a place to classroom, dialoguing with senses and meanings of the young people and school professionals and their influence on learning. It was developed with the participation of teachers and students of the local school system Teresina / Piauí. The methodological theoretical framework is based on Action Research, with the qualitative research approach in collaborative perspective. The option for qualitative and collaborative approach is justified because it applies to the object of study, since analyzes the reality simultaneously involving students, teachers and researchers. Interest in the issue came from experienced concerns as a teacher of elementary school acting in elementary school in Component Curriculum Portuguese which resulted in the issue / problem, north of this study: As the development of teaching strategies in Collaborative Study Cycles, contributes to overcoming difficulties and promote young people learning from 15 to 17 years in school full-time? Its general objective: To analyze the learning difficulties of young people from 15 to 17 years in multirrepetencia situation in primary education, as a pedagogical alternative to the promotion of learning and as specific objectives: a) Identify the difficulties in reading and writing , young people from 15 to 17 years multirrepetência situation in school full-time; b) Develop teaching strategies that meet the specific learning needs and writing of young people aged 15 to 17 held in the elementary school; c) Develop intervention actions that motivate learning ability, for the construction of reader and writer skills. In theory, is based on LDB No 9424/96, PNE / Law No. 13,005 / 2014 and in the study: Moll (2012, 2013), Martins (2012), Freire (2011), Gadotti (2009), Moura (2007, 2004, 2003), among others. The methodological procedures for the production of information were carried out in three stages. In the first, the questionnaire with all afternoon shift students who are retained in elementary school when they could be taking and high school, and teachers Component Curriculum Portuguese in order to trace the profile of participants and raise training needs and difficulties in reading and writing. The second stage interview with the participants, was held in order to consolidate information about students' learning needs. In the third phase, we performed the Collaborative Study Cycles with the participation of students. The organization of the information produced is supported by Bardin (2011), Oliveira (2010), and the interpretation, the principles of discourse analysis, according to Orlandi (2012), Pêcheux (2012), Malheiros (2011), Iñiguês (2004) Bauer; Gaskell (2002), among others. The results of the proposed intervention, from the Collaborative Study Cycles contributed to promotion of learning of young students for life. It was concluded that the teaching and learning strategies were instrumental in the acquisition of new knowledge and the awareness of the desire to continue learning, especially to progress in studies.

**Keywords:** Integral Education. Elementary School. Reading and writing difficulties. Teaching and Learning Strategies.

## LISTA DE FOTOGRAFIA/FIGURAS

FOTOGRAFIA 01	Vista frontal da Escola .....	69
FIGURA 01	Unidade de Análise 1.1 – Formação Geral: Integralidade .....	86
FIGURA 02	Unidade de Análise 1.2 – Desinteresse e desestímulo .....	88
FIGURA 03	Unidade de Análise 2.1 – Conflitantes .....	91
FIGURA 04	Unidade de Análise 2.2 – Tranquila e problemática .....	93

## LISTA DE GRÁFICOS/QUADROS

GRÁFICO 01	Profissão dos pais .....	74
GRÁFICO 02	Profissão das mães .....	75
GRÁFICO 03	Dificuldades da aprendizagem de leitura e escrita .....	77
QUADRO 01	Perfil dos professores colaboradores .....	75
QUADRO 02	Leitura e escrita: dificuldade de aprendizagem .....	78
QUADRO 03	Categorização das informações coletadas .....	80
QUADRO 04	Organização das informações produzidas nas entrevistas .....	81
QUADRO 05	Primeiro CEC – Produção de texto sem a intervenção da pesquisadora – Data: 20/10/2015 .....	98
QUADRO 06	Segundo CEC – Primeira reescrita do texto após intervenção da pesquisadora – Data: 21/10/2015 .....	100
QUADRO 07	Terceiro CEC – Segunda reescrita do texto após intervenção da pesquisadora – Data: 22/10/2015 .....	102
QUADRO 08	Quarto CEC – Carta aos familiares expressando o nível de satisfação por ter participado da experiência – Data 23/10/2015.....	104

## LISTA DE SIGLAS

CEC	Ciclos de Estudos colaborativos
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIPPC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Professores da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Sistema de Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: TRAÇANDO OS PRIMEIROS PASSOS DO DIÁLOGO COM O OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E OS JOVENS DE 15 A 17 ANOS: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS.....</b>	<b>18</b>
2.1 Educação integral e Integrada: a formação do sujeito de direitos.....	18
2.2 Ensino fundamental: estrutura e organização .....	26
2.3 Jovens estudantes de 15 a 17 anos: tempo e espaço escolar.....	33
2.4 Aprendizagem da leitura e escrita: possibilidade de superação.....	37
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLETINDO O PERFIL DOCENTE .....</b>	<b>45</b>
3.1 Atribuições educativas: indicações da Lei de Diretrizes e Bases/1996 .....	45
3.2 Relações intergeracionais: superando descompassos entre docentes e jovens.....	52
3.3 Formação continuada: reflexão na ação .....	56
3.4 Ensino da leitura e da escrita: dilemas e contribuições docentes.....	60
<b>4 METODOLOGIA: DA BUSCA DE INFORMAÇÕES AO DESENHO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COLABORATIVA .....</b>	<b>66</b>
4.1 Opção metodológica: abordagem da pesquisa.....	66
4.2 Configurando o campo empírico: lócus da investigação.....	69
4.3 Apreendendo sentimentos e emoções com os participantes: recursos metodológicos.....	70
4.4 Caracterizando a população: definição amostral dos participantes/colaboradores .	72
4.5 Sentidos e significados: organizando as informações produzidas.....	76
4.6 Mantendo coerência com as categorias teóricas: análise das informações produzidas.....	83
<b>5 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: REVELAÇÃO DE UM ESPAÇO OCULTO.....</b>	<b>85</b>
5.1 Educação Integral em tempo Integral: descaminhos e dificuldades na voz dos professores.....	85
5.2 Grupos geracionais: a necessidade de trabalhar o espaço escolar como lócus de diferenças.....	90
5.3 Ciclos de Estudos Colaborativos: uma aproximação com as reais dificuldades de aprendizagem dos jovens estudantes .....	95
5.4 Contribuição da aprendizagem para a vida: opiniões dos jovens estudantes.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS PARA REFLETIR E (RE)PENSAR.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO: TRAÇANDO OS PRIMEIROS PASSOS DO DIÁLOGO COM O OBJETO DE ESTUDO

*Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura [...] para garantir a todos o exercício da cidadania (PCNs – LÍNGUA PORTUGUESA, 2001).*

A sociedade contemporânea, marcada pelo imediatismo da informação e da comunicação, sociedade dita da era digital e do conhecimento demanda, cada vez mais, sujeitos autônomos, críticos, conscientes de seus direitos e deveres e capazes de enfrentar e solucionar os mais diferentes desafios que lhes são impostos.

Diante dessa realidade, as políticas educacionais têm dado passos relevantes acerca da implantação e implementação da Educação Integral e Integrada em Escola de Tempo Integral ou Jornada Ampliada que contemple, não somente conhecimentos escolarizados, mas o sujeito em sua totalidade. O que quer dizer, segundo Antunes e Padilha (2010), Moll (2012, 2013), uma educação que objetiva a formação de pessoas capazes de desempenhar plenamente sua profissão, de viver em busca de sua realização pessoal e profissional, sobretudo uma formação que promova a justiça social e a vida sustentável e que lhes possibilite mudanças e transformações no meio em que vivem.

Em paralelo a grandes avanços na educação, não se pode ignorar as dificuldades de aprendizagem, sobretudo a da leitura e a da escrita, ainda são preocupantes, de acordo com resultados de avaliações nacionais, como SAEB, IDEB e outras aplicadas pelo MEC nos vários níveis de ensino, ou internacionais como a PISA, por exemplo. Logo, a aprendizagem da leitura e da escrita, “liga-se, [...] ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (MARTINS, 2012, p. 22). Assim, ler e escrever com proficiência constituem requisitos necessários para a compreensão da realidade e atuação nos diversos contextos sociais, pois são instrumentos que ampliam a visão e o entendimento sobre o mundo em que se vive.

Entre as diversas dificuldades de aprendizagem detectadas no contexto escolar, a leitura e a escrita, portanto, são condições *sine qua non* para atender às demandas e exigências das práticas sociais e para o pleno exercício da cidadania. Por isso, “é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente...” (FREIRE, 2011 p. 17), principalmente quando se trata de jovens de 15 a 17 anos com vivências de retenção no ensino fundamental

quando deveriam estar matriculados no ensino médio. Essa problemática se constitui em grandes desafios para os sistemas: federal, estadual e municipal de ensino.

O domínio das habilidades de leitura e de escrita é essencial no processo de formação integral do sujeito, na perspectiva de prepará-lo para o convívio e participação nas diversas esferas sociais. Nesse contexto, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita será “a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. (MARTINS, 2012, p. 25).

Entende-se as habilidades da leitura e da escrita na formação integral do sujeito, como uma das aprendizagens que precisam ser asseguradas e consideradas nesse processo para possibilitar aos jovens estudantes, interagir com autonomia no mundo letrado e construir seu processo de cidadania. A orientação dessa premissa está fundamentada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 7º, § I: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996). Ao considerar o domínio das habilidades da leitura e da escrita para o processo de formação global do indivíduo, ratifica-se que: “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência oral e escrita” (BRASIL, 2001).

De acordo com “os dados do Censo Escolar de 2001, de 2007 a 2011, o número de alunos matriculados no ensino médio, na idade adequada, era de 8,4 milhões, enquanto o número daqueles com idade entre 15 e 17 anos era de 10,4 milhões” (BRASIL, 2014). Obviamente maior que a matrícula constante no Ensino Médio, sem contar que considerável parcela de jovens de 15 a 17 anos que passam pela escola, não se apropriam das habilidades da leitura e da escrita, contribuindo para a elevação do índice de evasão escolar (CENSO ESCOLAR, 2011). Estes, ou estão fora da escola, ou nela ficam retidos, em consequência o número de matrículas no Ensino Médio é reduzido. Enquanto isso, as políticas educacionais enfrentam problemas de toda ordem devido à grande quantidade de alunos nessa faixa etária permanecerem no ensino fundamental além do tempo previsto para a sua conclusão.

Desse modo, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), nos últimos anos, têm se empenhado em promover políticas públicas na área educacional, propondo ações que viabilizem a progressão desses jovens que ainda se encontram no ensino fundamental dentro de uma faixa etária em que deveriam estar cursando o ensino médio.

Dentre essas ações, destaca-se o Projeto de Vida que visa oferecer aos jovens de 15 a

17 anos que ainda se encontram no Ensino Fundamental, atividades diferenciadas, específicas e relacionadas com as suas dificuldades de aprendizagem com vistas a assegurar o prosseguimento dos estudos a partir dos princípios norteadores da Educação Integral e Integrada que tem na sua centralidade a formação do sujeito na sua totalidade e completude.

Esse projeto integra as ações, nas escolas de tempo integral, do Programa Mais Educação, indutor de Políticas Públicas que têm como objetivo, por meio de trabalhos integrados entre as diferentes áreas do conhecimento e os macro campos (Acompanhamento pedagógico; Meio ambiente; Esporte e lazer; Direitos humanos e cidadania; Cultura e arte; Inclusão digital; Prevenção e promoção da saúde; Comunicação e uso de mídias; Experimentação e investigação científica e Educação econômica), orientar a otimização de tempos e espaços e oportunidades educativas para que os jovens estudantes, sejam capazes de interagir, produzir projetos, criar suas próprias significações, tornando-se parceiros produtivos na busca das mudanças que a escola necessita.

O interesse pelo trabalho com jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental, na escola de tempo integral, emergiu de o fato desta pesquisadora ser professora efetiva do componente curricular Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos da rede municipal de ensino e vivenciar no dia a dia escolar essa realidade que é cada vez mais crescente, razão pela qual optou-se por trabalhar as habilidades da leitura e da escrita junto aos alunos. Assim, sentiu-se a necessidade de fazer uma investigação sobre as dificuldades de aprendizagem desses jovens e, a partir delas intervir nessa realidade desenvolvendo estratégias de ensino da leitura e da escrita na busca de superação dos entraves que inviabilizam seu progresso nos estudos.

A relevância do estudo justifica-se do ponto de vista da promoção da aprendizagem pela sua contribuição social, uma vez que serão desenvolvidas ações educativas motivadoras, em Ciclos de Estudos Colaborativos, oferecendo-lhes condições favoráveis para que se apropriem dos fundamentos e construção da linguagem, como requisitos básicos da formação integral e integrada numa perspectiva de inclusão social. Além disso, acredita-se que esse trabalho servirá como reflexão para a ressignificação da prática docente neste contexto de novas configurações culturais na busca de contribuir para mudanças e melhorias da realidade desses jovens estudantes tornando-os aptos para prosseguir em direção contrária à histórica lógica, da repetência e da evasão.

Espera-se que esta pesquisa traga maior conhecimento sobre o tema abordado e que os benefícios sejam tanto de ordem pessoal quanto coletiva. De ordem pessoal porque a aprendizagem da leitura e da escrita favorece o resgate da autoestima, possibilitando a



continuidade dos estudos dos jovens de 15 a 17 anos do ensino fundamental que se encontram, em distorção idade/ano/nível de ensino, quando deveriam estar no/ou concluindo o Ensino Médio. De ordem coletiva por intervir em uma realidade no contexto escolar, contribuindo, assim, para a ressignificação da prática docente e conseqüentemente para inovações de propostas de intervenções pedagógicas na sala de aula.

Nessa perspectiva, a ideia central desta pesquisa é investigar as dificuldades de aprendizagem atribuídas pelo sistema público de ensino como sendo a razão dos jovens de 15 a 17 anos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, bem como, extrair deles, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, objeto deste estudo, fazer uma intervenção, visando à promoção e continuidade dos seus estudos. Diante dessa realidade, pretende-se desenvolver estratégias de leitura e de escrita que permitam a superação das dificuldades e a continuidade dos estudos, considerando os princípios preconizados pela Educação Integral e Integrada.

Dessas inquietações emergiu a questão/problema, norteadora do estudo: Como o desenvolvimento de estratégias de ensino em Ciclos de Estudos Colaborativos, contribui para superação das dificuldades e promoção da aprendizagem, dos jovens de 15 a 17 anos, na escola de tempo integral?

Nessa direção, define-se como objetivo geral: Analisar as dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos, em situação de multirrepetência no ensino fundamental, como alternativa pedagógica para a promoção da aprendizagem. Especificamente se propõe: a) Identificar as dificuldades de leitura e de escrita, dos jovens de 15 a 17 anos, em situação de multirrepetência, na escola de tempo integral; b) Elaborar estratégias de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem da leitura e da escrita dos jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental; c) Desenvolver ações de intervenção que motivem a capacidade de aprendizagem, visando à construção de competências leitora e escritora.

A dissertação está organizada em cinco Seções, além da introdução e das considerações finais, relacionadas entre si, de maneira que constituem uma unidade necessária para dar conta do objeto de estudo. Desta forma, Seção 01, Introdução: “traçando os primeiros passos do diálogo com o objeto de estudo”, justificam-se as razões que levaram à escolha do tema para a realização da pesquisa, a situação de multirrepetência dos jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental, emergindo a questão/problema que norteou a investigação.

Na Seção 02 – Educação integral e integrada, jovens de 15 a 17 anos no ensino

fundamental: o que dizem os teóricos, a abordagem gira em torno das políticas educacionais com o intuito de refletir propostas de novas alternativas educativas para o atendimento a esses jovens em defasagem idade/escolarização que, na sua maioria apresentam dificuldades de aprendizagem que provocam a reprovação ou o abandono dos estudos. Destaca-se a necessidade de debater a proposta da Educação Integral e Integrada voltada à completude da formação do ser humano procurando compreendê-la, para além da ampliação da jornada, ou seja, do tempo escolar.

Apresenta ainda, a estrutura e organização do ensino fundamental considerando os aportes legais, bem como o tempo e o espaço escolares fundamentados nos princípios da educação integral. Por fim, discute a aprendizagem da leitura e da escrita como possibilidade de superação e conscientização crítica, capaz de induzir o sujeito a um processo real de emancipação e libertação a partir do diálogo com o contexto histórico, possibilitando-lhe plena participação social.

A Seção 03 – Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: formação docente e práticas pedagógicas centraliza uma discussão sobre o fazer pedagógico direcionado para os jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental, partindo das atribuições educativas estabelecidas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 e no Plano Nacional de Educação - PNE/2014, com ênfase no papel do professor, no enfrentamento dos desafios emergidos a partir das relações intergeracionais próprias do grupo proponente. Analisa-se também a relevância da formação docente, considerando a interação reflexiva com as situações problemáticas encontradas na sala de aula, no sentido de se romper com a racionalidade linear e mecânica que tem configurado historicamente as práticas pedagógicas.

Ainda, nesta Seção, abordam-se os dilemas enfrentados pelos professores acerca do ensino da leitura e da escrita, principalmente dos jovens cuja idade/escolarização encontra em defasagem e as práticas pedagógicas na tentativa de superá-los e, assim, contribuir para a promoção da aprendizagem e continuidade dos estudos desses jovens estudantes.

Em, Metodologia: da busca e triagem das informações ao desenho da proposta de intervenção colaborativa, Seção 04, discorre-se sobre a opção metodológica para o desenvolvimento do estudo, configurado como uma pesquisa de caráter qualitativa do tipo descritiva com abordagem colaborativa, conforme Oliveira (2007) e Desgagné (2007), dentre outros. Apresenta o campo empírico, lócus onde foi realizada a pesquisa, com a caracterização da população, a definição da amostra dos jovens estudantes e dos professores que participaram como agentes colaboradores da investigação.

Ainda, nesta Seção, são descritos os recursos metodológicos utilizados, o desenvolvimento do processo da pesquisa que envolveu a coleta e análise das informações através do questionário e da entrevista semiestruturada, de acordo com Malheiros (2011). São apresentados os procedimentos da realização dos encontros de formação nos Ciclos de Estudos Colaborativos, que compreendem estratégias de ensino da leitura, escrita e aspectos linguísticos de maneira a promover a aprendizagem dos jovens estudantes, segundo Freire (2011, 2013, 2014), bem como os critérios de organização das informações produzidas apoiados em Bardin (2011), Pêuchex (2012), Orlandi (2001, 2012a, 2012b), dentre outros.

Na Seção 04, intitulada: Aprendizagem da leitura e da escrita: revelação de um espaço oculto apresenta-se a contribuição da pesquisa para a Academia, interpretadas à luz da análise do discurso com destaque para Pêuchex (2012), Orlandi (2001, 2012a, 2012b), Iñiguês (2004). A análise tem início com a discussão das concepções dos professores sobre educação integral e integrada, seguida das dificuldades enfrentadas pelos professores, desde o campo da aprendizagem até as relações intergeracionais. Com relação aos resultados alcançados junto aos jovens estudantes, discutem-se as informações produzidas nos Ciclos de Estudos Colaborativos, mediante a intervenção da prática pedagógica, por meio de estratégias de ensino problematizadoras, centralizadas nos desvios de aprendizagem da leitura e da escrita apontados pelos alunos como fator preponderante, motivador da retenção no ensino fundamental e entrave para continuidade dos estudos.

Por último, o ápice do estudo, as considerações finais, momento em que a pesquisadora extravasa sentimentos, por meio, dos saberes adquiridos, demonstrando estar efetivamente envolvida com os resultados da investigação, tendo em vista o alcance dos objetivos. Retomam-se algumas reflexões relevantes acerca da importância do domínio das habilidades da leitura e da escrita como pré-requisitos fundamentais de acesso aos jovens estudantes nas diferentes esferas da sociedade, promoção da aprendizagem e continuidade dos estudos.

Espera-se que esse estudo possa servir de subsídio, não apenas para os professores, mas para a comunidade escolar, em questão, possibilitando a identificação de lacunas para (re) pensar sua proposta educativa no sentido de superar os desafios encontrados no cotidiano escolar. Ainda, destacando a importância da escola como lugar de convivência e de formação das novas gerações, procura-se, com este trabalho, colaborar com a melhoria das práticas docentes nas escolas de tempo integral, num contexto de diferentes aspectos sociais e culturais em que se configura a sociedade contemporânea.

## 2 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E OS JOVENS DE 15 A 17 ANOS: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS

*À medida que afirmamos o direito de todos ao acesso, à permanência e às aprendizagens será necessário garantir “unidade na diversidade”, ou seja, garantir acesso comum às bases sobre as quais as experiências epistemológicas, históricas e estéticas das diferentes áreas são construídas e, ao mesmo tempo, garantir espaços para as diferenças e a diversidade que nos humanizam. (MOLL, 2013).*

Esta Seção trata das políticas educacionais com o intuito de refletir proposta de novas alternativas educativas para o atendimento aos jovens de 15 a 17 anos em defasagem de idade escolarização que, na sua maioria, apresentaram dificuldades de aprendizagem e que os levaram a ficar retidos ou a abandonar os estudos. Tais políticas educativas procuram colocar a educação, não somente a favor da ampliação do tempo escolar e nem dos conhecimentos formais, mas de uma educação integral e integrada voltada à completude da formação do ser humano. Apresenta, ainda, a estrutura e organização do ensino fundamental considerando os aportes legais, bem como o tempo e o espaço escolar fundamentados nos princípios da educação integral. Por fim, discute a aprendizagem da leitura e da escrita como possibilidade de superação e conscientização crítica, capaz de induzir o sujeito a um processo real de emancipação e libertação a partir do diálogo com o contexto histórico possibilitando-lhe plena participação social.

### 2.1 Educação integral e Integrada: a formação do sujeito de direitos

Diante dos desafios, próprios da modernidade, em que se desenvolve a vida social contemporânea, é função da instituição escolar, mesmo em crise, viabilizar proposições educativas que visem às mudanças necessárias. Algumas discussões, debates, no contexto educacional, bem como diversos fatores, parecem sinalizar para a emergência da possibilidade e da viabilidade de um projeto de educação integral e integrada para o país.

Historicamente, a escola de tempo integral, no Brasil, segundo Moll (2012), teve presença precária e restrita. Como comprovação, tem-se, por exemplo, o caso da Escola Parque concebida por Anísio Teixeira em 1950, em Salvador, o dos Ginásios Vocacionais de São Paulo, nos anos de 1960, e até o dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs em

1983, no Rio de Janeiro, entre outros. A justificativa para essas experiências, não ter sido bem sucedidas é a alegação de que oneravam os cofres públicos de tal modo, que a proposta de educação integral nunca se constituiu como pauta das políticas gerais da educação brasileira.

Atualmente a educação integral pode ser apreendida na Constituição Federal, nos artigos 205.206 e 207; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9394/1996), nos artigos 34 e 87 e no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014). Especificamente, no campo da educação integral em jornada diária ampliada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, (CNE/CEB nº 7/2010) ratificam essa perspectiva, bem como o novo PNE/2014 que apresenta 10 diretrizes, 20 metas e seis estratégias específicas para sua concretização, orientadas para a universalização, ampliação do acesso, qualificação e atendimento em todos os níveis e modalidades educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases-LDB/1996 trata da educação integral nos seus artigos 34, § 2 e 87, § 5º, respectivamente: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino; Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para as escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). O que consiste na ideia de uma educação com atribuições ampliadas, de forma geral com significativa atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, que transcende a mera função da instituição escolar. Em termos gerais, a educação integral significa uma

[...] ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos. [...] a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição propiciando o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a qual ele pertence (Jaeger, 2010). [...] os processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio de seus atores ações, como uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças (MOLL, 2012, p. 280).

O conceito de educação integral está atrelado tanto aos professores como aos estudantes, consistindo na premissa de desenvolver diferentes aspectos da condição humana, como os cognitivos, emocionais, políticos, culturais, econômicos e sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma educação integral e integrada que vise a intervenção na organização escolar e curricular, de forma a não somente superar desafios do cotidiano escolar, mas colocar também a educação, o processo educativo em harmonia com as exigências de um mundo configurado pela expectativa da democracia social e pelo impacto da tecnologia.

A ideia de integralidade diz respeito “à própria articulação das múltiplas estruturas e

agentes, levando à ampliação do campo da educação [...] por meio da incorporação de instâncias tradicionalmente estranhas a ele” (MOLL, 2012, p. 282), a partir da articulação entre as instâncias educacionais federais, estaduais e municipais e, até privadas bem como da integralidade dos componentes curriculares com a comunidade/seu entorno e apropriação dos espaços culturais da cidade, principalmente para o delineamento da ação educativa governamental, o Programa Mais Educação. Esse programa foi criado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24 de abril de 2007.

É um Programa do Governo Federal, indutor de política de educação integral, com ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas. Essa estratégia promove o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a educação integral associada ao currículo escolar pressupõe a aprendizagem integrada à vida e ao universo de interesses, necessidades e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Essas parcerias promovem o compartilhamento da atividade de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, incluindo as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a educação integral associada ao currículo escolar pressupõe a aprendizagem integrada à vida e ao universo de interesses, necessidades e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Então, instrumentaliza a rede de ações e pessoas na construção efetiva de uma jornada ampliada de educação em complementação e consolidação de saberes, conceitos, concepções de ensino e aprendizagem integralizados em tempo integral. Por essa razão, tem como preocupação “[...] ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares” (MOLL, 2012, p. 133).

Segundo o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, define os objetivos do Programa Mais Educação estabelecidos no Art. 3º:

- I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – promover diálogo entre conteúdos escolares e os saberes locais;
- III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- VI – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, Para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

Então, trata-se de um Programa indutor de Políticas Públicas com o objetivo de assegurar a proteção social e o direito à uma educação integral integrada às várias áreas de esportes, cultura, arte, tecnologia digital, direitos humanos, meio ambiente e saúde a partir do diálogo associado ao projeto político pedagógico e a proposta curricular da escola.

Ainda, com base na Portaria que o criou, o Programa Mais Educação efetiva-se a sua realização apoiada em escolas e outros espaços socioculturais de ações socioeducativas no contra turno escolar. São ações que devem

[...] abarcar os âmbitos da educação, arte, cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, para o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, para a garantia da proteção social e da formação para a cidadania, incluindo as perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança, alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmico de redes (BRASIL, 2007).

Ou seja, são ações socioeducativas, nos termos do texto da portaria, indutoras e de fomentação da proposta de educação integral e integrada de alunos da rede pública de educação básica de todo o país, com o sentido de ampliação do tempo e do espaço educativos e como forma de extensão do que é considerado o ambiente escolar que vise à aproximação com a família e com as comunidades na consolidação de uma educação mais democrática e menos excludente. Os destinatários preferenciais desse programa são estudantes em situação de vulnerabilidade social, parte considerável da população do país, como por exemplo, alunos que apresentam defasagem escolar em virtude de dificuldades de aprendizagem.

Fazer parte da população de 15 a 17 anos e estar retido ou fora da escola, é a realidade de considerável parcela de jovens no Brasil. A partir dessa premissa, os desafios de uma política nacional para adequação da idade/ano escolar para esses jovens estudantes são identificar e organizar propostas pedagógicas coerentes com os mais diversos contextos escolares, a fim de superar os entraves que impedem a regularização do fluxo escolar desse universo de jovens.

Nessa perspectiva, o Programa Mais Educação visa oferecer a esses jovens estudantes atividades diferenciadas e específicas por meio de Projetos de Vida que diz respeito a uma

atividade desenvolvida junto aos alunos de 15 a 17 anos que se encontram retidos no ensino fundamental e, que tem como objetivo construir propostas que propiciem a construção de projetos de vida, por meio de trabalhos integrados entre as diferentes áreas de conhecimento. Sua principal finalidade é orientar a criação de espaços para a autoria, criação, protagonismo e autonomia dos estudantes.

A efetivação desse projeto, portanto, exige que a escola construa caminhos para garantir aos jovens estudantes o direito de se apropriarem do conhecimento historicamente acumulado e que passa necessariamente pela atuação do professor. Então, os professores devem lançar mão de estratégias e experiências inovadoras que possam promover dinâmicas diferentes em sala de aula, levando a processos de aprendizagem que, realmente, façam sentido para os jovens.

Para a realização da atividade proposta (Projeto de Vida), cada turma deve ser formada de 15 estudantes e, de acordo com esse número, será calculado o valor do ressarcimento, por turma, para o Monitor Tutor. As turmas poderão ter idades e séries variadas, conforme critérios a ser estabelecidos pelo Monitor Tutor, em parceria com o professor comunitário da escola.

Assim, espera-se, que as atividades, a partir do Projeto de Vida, permitam aos jovens estudantes lançar um olhar sobre suas trajetórias escolares, planejando e executando propostas de caráter investigativo e de organização de ações que assegurem o prosseguimento de seus estudos e a realização de aproximação com o mundo trabalho.

É nesse sentido que o espaço escolar deveria ser um ambiente efetivo de organização e produção de saberes, considerando que “Os jovens são sujeitos de direito [...] de criar autonomia frente ao seu processo de apreensão e compreensão do mundo, [...] mais do que assimilar “conteúdos perdidos” em sua trajetória escolar” (BRASIL, 2011, p. 56). O espaço escolar deixaria de ser o lugar de mera reprodução de conhecimentos externos que exigem ser memorizados e aprendidos pelo aluno e não tendo, somente como propósito, recuperar um tempo escolar ou apresentar conhecimentos não adquiridos no tempo certo.

Destaca-se que significativa parcela de jovens, da sociedade brasileira, na faixa etária de 15 a 17 anos e se distribuem pelos anos finais do ensino fundamental, os quais já deveriam ter ultrapassado, e por todo o ensino médio, no entanto continuam ainda no ensino fundamental. São jovens que, de um lado, são favorecidos pelo acesso aos processos tecnológicos globais de comunicação, de outro, são mantidos como reféns das complexas realidades de exclusão.



Diante dessa situação, ressalte-se que a educação de jovens de 15 a 17 anos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria deve-se à políticas públicas educacionais de reconhecimento da diferença e das especificidades desses sujeitos em situação de desvantagem escolar como bem determina a legislação em vigor que é oferecer uma escola que cumpra, efetivamente, os objetivos da educação previstos no Art. 205 da Constituição: “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

De acordo com a Constituição Federal, para assegurar esse direito aos jovens estudantes, a prioridade é oferecer um ensino regular adequado às peculiaridades do estudante como estabelece o Art. 211, §5º e o Art. 208, Inciso VI respectivamente: “A educação básica pública atenderá prioritariamente no ensino regular; Oferta de ensino regular, adequando às condições do educando” (BRASIL,1988). Quanto à oferta educativa diferenciada, deve-se atentar ao direito à “garantia de padrão de qualidade” (CF, Art. 206, Inciso VII) e às grandes possibilidades e flexibilidades que podem ser aplicadas aos estudantes em desvantagem escolar oferecidas pela LDB/1996, no artigo 3º, Incisos X e XI, tais como: “Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL,1996).

As flexibilidades oferecidas pela legislação indicam no sentido de se levar em consideração os valores dos jovens, suas vivências, seus conhecimentos acumulados, sua criatividade e a expectativa em relação ao mundo do trabalho, o que significa, sem dúvida, um respeito e um estímulo para que o jovem estudante possa avançar em seus estudos, evitando-se, assim, ao máximo possível a evasão escolar.

A garantia do direito ao pleno desenvolvimento do jovem com defasagem idade/escolarização requer políticas educacionais que procurem refletir, propor novas alternativas para o seu atendimento, considerando que a maioria, teve breves e negativas passagens pela escola e apresentou sucessivas situações de fracasso, além de dificuldades de aprendizagem que os levou a ficar retidos ou a abandonar os estudos. Entre essas políticas educacionais destaca-se a consolidação da educação integral como reavivamento e continuidade necessária de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e outros.

Tais políticas educativas devem colocar a educação escolar, não somente a favor dos conhecimentos formais, mas a favor dos sujeitos, que possibilite “uma formação abrangente que abarque o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do

desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral [...]” (MOLL, 2012, p. 129). Isso se traduz numa educação integral e integrada que vise a completude da formação do ser humano como direito da pessoa a uma educação que vai além do ensinar técnicas, mais ou menos ajustadas ao mercado de trabalho, mas uma educação desafiada a promover o pensamento livre, autônomo e criativo, uma educação voltada para a cidadania.

Para isso, é importante reconhecer os jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental como possuidores de saberes acumulados nos diversos espaços sociais, saberes que advêm da sua própria realidade de exclusão de direitos. Isso pressupõe conceber a educação como um processo global que vise à educação integral do sujeito. O espaço escolar deve transformar-se em um lugar efetivo de sistematização e de produção de saberes. Contrário ao lugar de simples transferência de conhecimento vindos de fora que precisam ser memorizados pelos alunos. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 47).

Assim o processo educativo não teria como objetivo recuperar um tempo escolar perdido ou apresentar saberes não adquiridos no tempo certo. Os jovens são sujeitos de direitos, entre os quais o de ter acesso a saberes e conhecimentos socialmente produzidos. Além do mais, têm o direito de desenvolver autonomia em frente ao processo de apreensão e compreensão do mundo, em todos os seus aspectos, mais do que assimilar conteúdos compensatórios, a garantia do direito à formação humana integral e integrada.

O debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reconstrução da prática educativa escolar no sentido de “abarcando diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e sociais. Por isso com frequência, o termo aparece associado ao conceito de homem integral” (MOLL, 2012, p. 280). A premissa do ‘Integral’ diz-se daquilo que é completo, inteiro, total em si associado ao sentido do termo ‘Educação’, ou seja, apresenta uma ideia que não pode ser resumida apenas ao trabalho realizado nas salas de aula e não se finda ao término do período que constitui a educação básica, vai além disso, na busca de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e práticas educativas.

Ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases-LDB/1996, cujo texto, em seu art. 34, § 2º, aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, tendo em vista que a integralidade do processo do ensino e da aprendizagem torna-se sólido à proporção que adquire a possibilidade de cooperar com o currículo da escola no atendimento às necessidades dos alunos, professores e dos demais constituintes da comunidade escolar,

estimulando e orientando no desenvolvimento da capacidade de selecionar e avaliar, a partir de uma prática educativa crítico-reflexiva.

Dentre as metas apresentadas pelo novo PNE/2014, a de número 06 evoca a educação em tempo integral, a saber: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Para essa meta, o mesmo documento estabelece nove estratégias, entre estas, ressalte-se a 6.1:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014).

De acordo com o Decreto Presidencial Nº 7.083, 27/01/2010, Art.1º, a finalidade da educação integral é “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010). O mesmo decreto estabelece os princípios da educação integral em que faz referência explícita, no VI princípio, Art.1º, § 1º, à relação entre a educação integral e os direitos humanos, enfatizando a afirmação da cultura desses direitos estruturada na diversidade e na promoção da equidade.

Esse princípio determina “[...] a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade [...]” (BRASIL, 2010). Conforme o estabelecido, os princípios da educação integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Por meio da educação integral, se reconhecem as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens na sua integralidade e completude. Nesse sentido, a educação integral,

objetiva a preparação de homens e mulheres tecnicamente competentes, capazes de desempenhar plenamente sua profissão, de viver com autonomia, em busca permanente de sua realização pessoal e profissional, mas sobretudo, almeja a formação dos seres humanos que promovem o bem-viver, a justiça social e a vida sustentável para todos (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 24).

Através dessa proposta educacional, podem-se mudar condutas para criar novas práticas sociais que facilitem a compreensão de que toda pessoa deve ser respeitada pela dignidade que lhe é inerente. Deve estar voltada a sujeitos que, na sua formação, possam aprender com e ensinar ao outro, para conviver com a diversidade de forma democrática, enriquecedora e emancipadora. Considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir da compreensão de que educação integral como direito humano prima pela construção de conhecimentos e práticas que têm a dignidade humana como seu conteúdo central.

Portanto, faz-se necessária uma educação integral e integrada a partir da implementação de novas políticas educacionais. Nessas políticas a ação de integrar tende a ser vista como consequência direta na organização do tempo, do espaço e do currículo escolar de forma a não apenas superar muitas dificuldades encontradas pelos jovens na situação de defasagem escolar, mas também colocar o processo educativo em sintonia com as exigências de um mundo contemporâneo.

Garantir o direito à educação dos jovens em defasagem idade/escolarização, como por exemplo, os jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental, significa não formar cidadãos do futuro, mas considerá-los como cidadãos no agora, valorizando as relações sociais na escola; promovendo a apropriação e reelaboração do espaço físico, das regras escolares, dos tempos, dos conteúdos. Eles podem transformar os próprios valores para uma vida plena de direitos.

A proposta da educação integral e integrada não é apenas disponibilizar maior quantidade de tempo e melhor espaço educativo, mas tornar reais práticas escolares qualitativamente diferentes e integralizadas que proporcionem aos educandos o reconhecimento de si do universo social em que está inserido.

Nesse âmbito, o tópico a seguir mostra como se estrutura e se organiza a modalidade do ensino fundamental, de um modo geral e, especialmente, para o jovem estudante de 15 a 17 anos, principalmente no que se refere aos princípios da educação integral e integrada, jornada ampliada ou escola de tempo integral visando a sua formação plena para atuação na sociedade contemporânea.

## **2.2 Ensino fundamental: estrutura e organização**

Historicamente, no Brasil, a idade mínima para o ingresso na escolarização foi de sete anos de idade. Nas últimas décadas, têm ocorrido mudanças nesse critério pelo interesse

crecente de políticas públicas em ampliar este ingresso para as crianças de seis anos e aumentar o período de duração do ensino obrigatório de oito para nove anos. Esta intencionalidade pode ser constatada por meio das sucessivas leis que amparam a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases, nº. 4.024/1961; a Lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus, nº. 5.692/1971, a atual LDB, nº. 9.394/1996 bem como a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

A LDB/61 estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei Reformista, nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, que se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE.

Atualmente, o Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, tornou-se obrigatório de 9 (nove) anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Assim, o Ensino Fundamental apresenta duas características próprias, denominadas de; anos iniciais, com cinco anos de duração, via de regra para alunos de seis a dez anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os de onze a quatorze anos.

Quanto à oferta do Ensino Fundamental pelo poder público, os anos iniciais serão ofertados, majoritariamente, nas redes municipais e os anos finais nas redes estaduais de ensino, mesmo que haja oferta completa em escolas mantidas por redes públicas e privadas. Este Parecer formaliza ainda que essa realidade exige atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer formas de colaboração, visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de alunos que mudem de uma rede à outra para completarem a escolaridade obrigatória e garantir a organicidade e totalidade do processo formativo do estudante.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2007, a situação de coexistência do Ensino Fundamental de oito anos, em extinção gradual, com o de nove, e por se encontrar em processo de implantação e implementação, há, nesse caso, de se considerar o estabelecido nos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 e nº 18/2005, além da Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que institui uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de oito e de nove anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas.

Portanto, o acesso ao Ensino Fundamental é matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos, até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, segundo o proposto pelo Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010 fundamentado na LDB/96. Quanto à oferta do Ensino Fundamental como direito público e subjetivo a qualquer cidadão pode ser constatado no Art.5º que preconiza: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda o Ministério Público acionar o Poder Público para exigi-lo” (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, percebe-se o objetivo de se firmar um compromisso de todos os agentes envolvidos com a educação, para transformar em prática um direito e um dever o que propõe a democratização da educação e a equidade social no acesso e na continuidade dos estudos. O artigo 23 dessa mesma lei apresenta o incentivo à criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica, portanto, do Ensino Fundamental:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Ainda como base legal de fundamentação para o Ensino Fundamental, ressalte-se a Resolução CNE/CEB n. 7/2010 que reúne os fundamentos, princípios e procedimentos para orientar as políticas públicas educacionais, além do Projeto de Lei n. 13.005/2014 que estabelece o novo Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024 definindo diretrizes, objetivos, metas e suas respectivas estratégias de implementação, de forma a assegurar não apenas o ensino fundamental, mas os níveis educacionais de um modo geral.

Segundo a Resolução CNE/CEB n. 7/2010, o fundamento do Ensino Fundamental está no art. 5º, § 1º a saber: “O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano” (BRASIL, 2010). Desse modo, o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes.

Finalmente, considerar a especificidade da faixa etária dos estudantes significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação

pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público. Dessa forma, os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, reunidos nesta Resolução, os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos.

Com base nesses princípios, e em consonância com o art. 22 e o art. 32 da LDB/1996, as propostas curriculares para o Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, garantir-lhe a formação comum imprescindível para o exercício da cidadania, progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os seguintes objetivos previstos:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica de mundo;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O currículo proposto ao Ensino Fundamental é entendido, nesta mesma resolução, no seu Art. 9º, como formado pelas experiências escolares que se desenvolvem a partir do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, visando associar vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

A consolidação do Ensino Fundamental também é constatada no novo Plano Nacional de Educação – PNE/2014, criado pelo Projeto de Lei n. 13.005/2014 que estabelece como Meta 02: “Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos” (BRASIL, 2014), pautada em doze respectivas estratégias de implementação. O objetivo desta política pública afirmativa de equidade social é assegurar a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. No que tange à questão pedagógica, tem por fim a democratização do conhecimento e do acesso até aos níveis escolares mais elevados, assim como mais tempo para aprender e respeito aos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender dos alunos.

O Ensino Fundamental de nove anos é uma política pública afirmativa de equidade social implementada pelo Governo Federal. Tal implantação exige mudanças na proposta pedagógica, no material didático, na formação de professor, bem como nas concepções de espaço-tempo escolar, currículo, avaliação, infância, aluno, professor, metodologias.

A ampliação em mais um ano de estudo no Ensino Fundamental pode produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos.

Quanto à legislação que rege o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, particularmente dos jovens de 15 a 17 anos, prevê possibilidade de formas diferenciadas, flexíveis e criativas de oferecer o Ensino Fundamental, no caso específico, para esses jovens que ainda não o concluíram no tempo adequado à faixa etária.

Conhecer a legislação e aplicá-la de forma coerente é ainda o mais importante, visto que o objetivo é firmar-se uma parceria com todos os que constituem o processo educacional, para colocar em situação de aplicabilidade um direito e um dever. Tendo em vista que esse direito é resultado do esforço da sociedade como um todo, que vem sendo construído passo a passo, com grandes dificuldades de sistematização. Isso requer uma postura diferenciada dos gestores, dos professores, dos técnicos, ou seja, de todos os profissionais da educação em relação aos jovens.

Embora, só nos últimos anos, tenha sido preocupação do poder público em atender os jovens de 15 a 17 anos em defasagem idade/escolarização, a Constituição de 1988 já previa no Art.205 oferecer uma escola que cumpra, efetivamente, os objetivos da educação: “(...) pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Sendo que a prioridade educativa, de acordo com a Constituição Federal, Art.208, VII, é “a oferta de ensino regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1988). Isso quer dizer a garantia de atender esses jovens no ensino regular considerando sua característica mais relevante, defasagem idade/escolarização, para um tratamento específico no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem.

Destaca-se que a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer n. 23/2008 e a proposta de Resolução, que sugere a elevação da idade mínima para 18 (dezoito) anos visando a matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, uma vez homologada a Resolução, os jovens de 15 a 17 anos não mais poderiam matricular-se na EJA e nem se submeterem ao exame supletivo caso a LDB, em vigor, fosse modificada.

Já o Congresso Nacional promulgou no dia 11 e publicou no dia 12 de novembro de 2009 a Emenda Constitucional n. 59, consolidando o direito público subjetivo para a



educação básica (da educação infantil ao ensino médio) com matrícula obrigatória dos quatro aos dezessete anos. Os jovens de 15 a 17 anos, que não apresentam defasagem idade/ano de escolarização, poderiam estar matriculados no ensino médio regular, ou seja, quem começou o ensino fundamental aos 7 anos e concluiu aos 14 e quem iniciou aos 6 (seis) anos e vier a concluir aos 14 (quatorze), o correto é matricular-se no ensino médio.

Quanto aos jovens de 15 a 17 anos, com defasagem idade/escolarização, pela legislação em vigor podem escolher, entre as seguintes possibilidades para concluir o ensino fundamental, um direito que lhes é subjetivo:

1. Matricular-se no ensino fundamental regular, nas redes públicas estaduais e municipais, conforme asseguram a Constituição e a LDB.
2. Matricular-se no curso de educação de jovens e adultos, com avaliação no processo, nas redes públicas estaduais, conforme prevê o Art.38 da LDB.
3. Prestar exames supletivos, conforme o mesmo Artigo da LDB (BRASIL, 2006).

Para os jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental a LDB/1996 aponta grandes possibilidades de oferta diferenciada do ensino fundamental que podem ser aplicadas a esses estudantes. Deve-se estar atento às flexibilidades oferecidas, tais como estão arroladas no Art. 3º, Incisos X e XI, respectivamente: “Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. (BRASIL, 1996).

A atual LDB, no Art. 4º, Inciso VII, sinaliza, assim, para a oferta de outros tipos de experiências educativas adequadas às especificidades dos jovens: “Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-lhes aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996).

Quanto à forma de matrícula na escola, a lei é flexível respeitando o nível de conhecimento do estudante já adquirido como descreve o Art. 24, Inciso II, c: “Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior” (BRASIL,1996).

Por isso, a LDB/1996 garante que a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, poderá ser feita “independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme

regulamentação do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Ainda no Art. 24, Inciso V, b, a averiguação do rendimento escolar, considerará, entre outros aspectos, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

As flexibilidades estabelecidas pela legislação persistem se levar em consideração os valores dos jovens, suas vivências, seus saberes acumulados, sua criatividade e expectativa em relação ao mundo do trabalho. A classificação da LDB/1996 possibilita à escola, mediante avaliação, que pode ser individual, verificar o grau de conhecimento do jovem e autorizar a matrícula no ano ou ciclo correspondente ao seu nível de escolarização, o que significará, sem dúvida, um respeito e um incentivo ao jovem para que ele possa avançar em seus estudos, evitando-se, assim, ao máximo possível a evasão escolar.

O ensino fundamental para o jovem de 15 a 17 anos, conforme o PNE (Lei nº 13.005/2014), está estabelecido na Meta 3: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014). Nota-se que isso proposto supõe uma educação com objetivos ampliados, deve ser assumida por diferentes instâncias sociais, além do sistema estatal, uma educação voltada para o combate às desigualdades.

Para o cumprimento da meta citada, destaca-se, dentre as estratégias prevista, a 3.5:

Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade (BRASIL, 2014).

No proposto pelo PNE/2014, a oferta do ensino fundamental aos jovens de 15 a 17 anos, em defasagem idade/escolar, traduz-se na viabilização da manutenção e ampliação de políticas públicas que possibilitem valorizar a igualdade como direito, bem como a possibilidade de conviver e aprender com a diversidade, de participar, de intervir na sociedade a partir da melhoria na qualidade das aprendizagens formais e das relações dos conhecimentos com o cotidiano desses jovens.

Isto implica o desenvolvimento de ações educativas, como as ações do Programa Mais Educação, que promovam vivências significativas favorecendo a construção de um sentido, não só em relação à escola, mas em todas as instâncias sociais de inserção do sujeito numa proposta de educação integral e integrada, jornada ampliada ou escola de tempo integral.

No entanto, é mister destacar que o mesmo PNE/2014, na sua meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Desse modo, verifica-se que, em comparação com o anterior, PNE/2010, que previa um atendimento de tempo integral em todas as escolas de ensino básico, o novo documento apresenta uma redução da quantidade de escolas públicas quanto à oferta da ampliação de jornada escolar.

Ressalte-se ainda, que a expressiva presença do jovem de 15 a 17 anos no ensino fundamental demanda a disponibilidade de uma forma criativa e propositiva de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar os recursos didáticos, o tempo, o espaço e as formas específicas com as quais eles têm de conviver. A discussão sobre a questão do tempo e do espaço escolar, quando se trata do jovem estudante, é ampliada no item a seguir.

## **2.5 Jovens estudantes de 15 a 17 anos: tempo e espaço escolar**

As mudanças constantes das necessidades de informação e do conhecimento que se flexibilizam, se entrecruzam e transpassam as fronteiras das diferentes áreas tornaram o tempo e o espaço um tanto quanto desvalorizados. A distância entre o aqui e o longe torna-se irrelevante ao considerar que a rapidez do tempo *on-line* aponta para a irrelevância do espaço. É óbvio que ainda não se chegou à exacerbação da insignificância do tempo e do espaço, porém, pelo menos é o que se visualiza no caminho da contemporaneidade e esse é um desafio que preocupa e exige trabalho para enfrentá-lo, principalmente, a partir da escola.

Atualmente, vale ressaltar que a escola ainda está sob os conceitos de tempo e de espaço expandidos no início da modernidade. Na escola, o tempo tornou-se mensurado, dividido, medido. O tempo imposto tornou-se parte do cotidiano escolar sem que o estudante tenha a possibilidade de compreender ou avaliar as razões dessa fragmentação. Dessa forma, a escola torna seu tempo e seu espaço fragmentados, medidos, separados em função de algo, supostamente útil, que o aluno não consegue entender, tempo e espaço, da escola, são determinados e divididos em função de alguma utilidade que fica subentendida numa rotina escolar natural.

Dessa forma, segundo Goergen (2011)<sup>1</sup>, o espaço e o tempo da escola são predestinados, não se confundem e nem se relacionam, sua organização e fracionamento

---

<sup>1</sup> Professor Titular da Universidade de Sorocaba (UNISO) e Prof. Titular (aposentado) colaborador da Unicamp, autor de *Pós-modernidade ética e educação*, dentre outros (Caderno de Reflexões, MEC, Brasil, 2011).

centralizam-se em si mesmos. Assim, o estudante não é motivado a conquistar seu espaço, a utilizar seu tempo, mas a aceitar uma imposição que não sabe ‘por que’ e nem ‘para que’ foi instituído.

Ter entre 15 e 17 anos e estar fora da escola ou em defasagem idade/escolarização, ainda estar no ensino fundamental é a realidade de considerável parcela da população de jovens brasileiros. Mesmo com percursos pessoais diversificados, de um modo geral, são marcados pelas reivindicações da sociedade capitalista, por experiências de risco e por novas exigências de inserção social. Além do mais desenvolvem especificidades referentes à linguagem, às motivações e interesses, aos comportamentos e modos de vida em relação ao trabalho, à escola à saúde, à sexualidade e à violência.

Esses jovens estudantes frequentam a escola e apresentam dificuldades para continuarem seus estudos, sobretudo dificuldades de aprendizagem que contribuem para que permaneçam no ensino fundamental, após sofrerem sucessivas retenções e acumularem distorção de idade em relação ao ano escolar que cursam. Além da dificuldade para aprender, integram o grupo dos indisciplinados, dos que têm problemas de relacionamentos com professores e com os quais é difícil conviver na escola.

Tal especificidade juvenil tem sido pauta de debates quanto ao fracasso escolar, o que tem levado à culpabilidade da comunidade escolar, de um modo geral.

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (DAYRELL, 2007, 1106).

A relação da juventude com a escola passa por conflitos e, ao que tudo parece, parte deles deve-se à escola, que ainda continua com tempos e espaços disciplinados, organizados, planejados, intelectualizados para educar por partes, visando a instrumentalização e não à formação integral do educando enquanto ser epistêmico, ético e estético.

A escola acaba colocando-os numa situação de ignorados em que o processo educativo se desenvolve numa homogeneidade de ritmos, estratégias e práticas educativas para todos, desconsiderando origem social, idade, experiências pessoais em tempo e espaços insignificantes. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças aprendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc.) ou do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado), segundo Dayrell, (2007). Os

conhecimentos escolares são reduzidos a produtos, resultados e conclusões sem se levar em conta as necessidades e expectativas dos alunos. Essa perspectiva leva em consideração a homogeneidade de conteúdos, ritmos, métodos e não as especificidades inerentes a esses jovens.

As fortes marcas que caracterizam a juventude, diferente das crianças e dos adolescentes que percorrem de modo regular e adequado o ensino fundamental, prenunciam uma realidade preocupante: abandono e/ou repetência escolar. Entretanto, sabe-se que vários fatores contribuem para essa situação, porém é fato que parte deles é produzida pela própria escola. Basta tomar como um ponto de análise a real participação desses alunos no cotidiano escolar.

Nas práticas educativas, marcadas por rotinas convencionais e preestabelecidas, fora de sintonia com as atitudes e valores desse público específico, é insignificante a participação desses estudantes e, além do mais, a escola não dedica tempo e espaço de efetivo protagonismo, em qualquer momento que se considere. O que se explica a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como seus conflitos.

A visão de escola que predomina na sociedade é de instituição única com os mesmos sentidos e objetivos cujo propósito é garantir aos alunos o acesso ao conhecimento. De maneira geral, esta instituição concebe o projeto ensino e aprendizagem numa concentração de tempos e formas estruturais, sem a consideração com a origem, idade e experiências vividas pelos alunos. Além do mais, é comum serem desenvolvidas as mesmas propostas pedagógicas com os mesmos conteúdos e os mesmos ritmos, tanto numa escola localizada num grande centro urbano como numa periferia, numa escola diurna ou noturna.

Dessa forma, “diversidade, quando considerada, muitas vezes recai apenas sobre os alunos, classificando-os em bons ou maus, esforçados ou apáticos, obedientes ou indisciplinados” (MANSUTTI, 2011, p. 67). Ao lidar com a rotina escolar, não se pode omitir o reconhecimento de quanto é representativo o grupo de estudantes que se coloca excluído quando, no desempenho das atividades escolares, é exigido seguir um padrão, uma lógica diferente da forma como pensam e entendem ou não o que lhes é proposto, que não possibilita que expressem sua maneira particular de pensar e impõe que reajam segundo o padrão estabelecido.

Uma forma de reverter essa situação é entender esses jovens estudantes quando chegam à escola, apreendê-los como sujeitos socioculturais. É fundamental superar o olhar engessado e estereotipado da visão de aluno, atribuindo-lhe outro significado. Nesse sentido,

[...] é preciso romper com a pedagogia do controle e apostar na formação desses jovens como agentes de cidadania, ajuda-os a se tornar sujeitos que resolvem problemas, que participam com autonomia e responsabilidade da organização da escola e da escola e da vida em comunidade. (MANSUTTI, 2011, p. 66).

Dessa maneira, o cotidiano escolar tornar-se-á espaço e tempo significativos para o desenvolvimento de efetivo processo ensino e aprendizagem que priorize, não somente, a continuidade dos estudos desses jovens estudantes, mas um processo educativo para o desenvolvimento de cidadãos reflexivos, autônomos e participativos, “possibilitando a cada educando(a) e educador(a) os desafios e as condições para *descobrir-se, assumir e ser mais*” (MOLL, 2012, p. 83).

Mesmo que os sistemas escolares não tenham instituído políticas educacionais voltadas para os jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental, percebe-se a preocupação dos educadores em contribuir para que esses jovens estudantes superem suas dificuldades e tenham acesso e domínio de conhecimentos e habilidades essenciais para sua afirmação pessoal, reconhecimento social, melhores oportunidades de progressão nos estudos e de inserção no mercado de trabalho.

Para que esses jovens estudantes se tornem protagonistas do processo educativo é necessário envolvê-los na tarefa de pensar a organização os tempos e espaços da escola. Dotados da capacidade de interagir, de pensar a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, de possuir desejos de produzir projetos de melhoria de vida, de criar suas próprias significações, não como excluídos, mas como sujeitos da ação da qual poderão tornar-se parceiros ativos na busca das inovações que a escola precisa construir.

É trata-los respeitando sua diversidade, a partir do projeto, da organização do tempo e do espaço da escola, tendo em vista a necessidade de compreender quanto e como o tempo é destinado à atividades significativas ao desenvolvimento dos conteúdos, que espaços são utilizados e com qual intenção. Portanto, discutir e refletir o que representa tempo e espaço para a promoção da aprendizagem.

A escola precisa atentar, conforme ressalta Goergen, para o fato de que os sentidos e significados dos paradigmas tempo e espaço escolar e sua efetivação não são os mesmos para todos os sujeitos, portanto para jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a instituição escolar deve refletir sobre sua grande responsabilidade ao intervir e dispor do tempo e do espaço destinados aos educandos, bem como propor situações de aprendizagens que possibilitem a esses jovens estudantes a aprender e continuar

aprendendo ao longo de suas vidas, como por exemplo, a proposição da aprendizagem da leitura e da escrita como possibilidade de rompimento dos obstáculos que os impedem de continuar seus estudos. É nessa direção que segue a próxima discussão.

## **2.6 Aprendizagem da leitura e escrita: possibilidade de superação**

Ao abordar sobre aprendizagem é interessante se refletir como o sujeito aprende, para quem e o que se aprende, o papel do professor na aprendizagem e quais elementos estão envolvidos no processo de aprender.

O ser humano aprende a partir de incontáveis experiências que ocorrem na dinâmica do cotidiano em que a tendência é percebê-las como algo natural. Não há idade específica para aprender. Em todos os estágios da vida pelos quais passa, nos grupos pelos quais circula, nos ambientes onde convive, o ser humano realiza aprendizagens de diversas ordens. “O processo de aprendizagem não parte do zero: há uma história anterior que tanto nos mobiliza para realizar novas aprendizagens, quanto é o ponto de partida para que eles ocorram” (VÓVIO, 2011, p. 78). A aprendizagem sempre parte daquilo que o sujeito já sabe.

Outro elemento que faz parte do processo de aprendizagem é a disposição para aprender. Tem a ver com o modo como o sujeito se vê nesse processo, percebe o que vai aprender e como se sente diante desse desafio. Essa disposição pode surgir tanto da consequência de uma necessidade, um interesse ou desejo pessoal, como de um estímulo vindo de outras pessoas experientes que dominam certos conhecimentos, que lhes permitem ajudar o outro a aprender. Outros elementos marcantes da aprendizagem são os recursos e as mais variadas invenções humanas que se tem à disposição para agir e aprender.

A linguagem é outro elemento fundamental do processo de aprendizagem. É através dela que se interage com o outro enquanto aprende, dá significado e atribui sentido ao desconhecido ao que foi ou está sendo aprendido.

A aquisição da linguagem como atividade cognitiva e de interação e o domínio da língua, como sistema semiótico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade para participação plena do sujeito na sociedade. Pela linguagem, as pessoas se comunicam, têm acesso à informação e ao conhecimento, expressam e defendem pontos de vista, comungam ou constroem diferentes maneiras de ver o mundo, produzem cultura. Enfim, é através da linguagem que o sujeito expressa ideias, pensamentos e intenções, estabelece relações interpessoais anteriormente ausentes e influencia o outro, modificando suas representações da realidade e da sociedade e a direção de suas ações.

Nesse sentido, a linguagem constitui em si mesma a dinâmica da transformação. É um sistema de signos específico, histórico e social, que viabiliza o sujeito a dar significado e sentido ao mundo, portanto ao meio em que vive. Contudo, apreender a linguagem não é somente codificar e decodificar palavras, nem saber combiná-las e emprega-las em expressões complexas, é mais do que isso, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, é aprender, a partir do contexto, seus sentido e significados e, com eles, as maneiras pelas quais as pessoas compreendem e interpretam a realidade.

Bakhtin (1988), entre outros, considerou fundamental a linguagem como elemento estruturador da formação do sujeito sócio/ideológico, ou seja, um “indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio/ideológico” (BAKHTIN, 1988, p. 58).

É na interação com o outro, por meio da linguagem, que o ser humano se reconhece como sujeito, que reelabora o mundo, se responsabiliza e se conscientiza como autor de sua própria história. Segundo Vygotsky (2000), é por meio da mediação dos signos que o ser humano se insere, progressivamente, no mundo do conhecimento historicamente construído e socialmente acumulado e que se torna humanizado.

Todavia, a palavra sem significado e sem sentido é um som vazio. Enquanto uma palavra for considerada apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum sentido.

Aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. [...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular (BAKHTIN, 1988, p. 94).

O significado das palavras constitui uma formação dialética que evolui e se modifica à medida que o sujeito se desenvolve e como funciona seu pensamento. O significado é ao mesmo tempo, um ato de pensamento e parte constituinte da palavra, pertencendo tanto ao domínio da expressão quanto do pensamento. “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 1988, p. 112). O pensamento e linguagem são indissociáveis, e suas inter-relações acontecem nos significados das palavras que se



modificam e se constroem historicamente nas relações sociais.

Nessa perspectiva, o domínio significativo da linguagem tem sido um imperativo da contemporaneidade em razão das habilidades de ler e escrever com eficácia cooperarem para o desenvolvimento e ampliação da consciência do sujeito sobre sua capacidade de refletir, criticar, criar, tomar decisões com autonomia e resolver os mais diversos desafios impostos pela sociedade.

A aprendizagem da leitura e da escrita de diferentes textos, conforme os Parâmetros Curriculares (PCN's) de língua portuguesa, não garante, por si só, que crianças, jovens e adultos desenvolvam a competência discursiva<sup>2</sup>, que diz respeito ao “sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 2001). Nesse sentido,

Ler: É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras [...] é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum* [...].

Escrever: É também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado [...] é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo complexo *continuum* [...] (SOARES, 2010, p. 48, 49).

O processo de ler e escrever consiste numa compreensão crítica que não se encerra na decodificação e codificação neutra da palavra, mas que precede e se desenvolve ao longo da realidade. “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2011, p. 20). O mundo não é somente um espaço físico, é também histórico em que o homem cria e recria incessantemente em suas relações com o contexto, com os outros e consigo mesmo. A reflexão crítica da proporção significativa de sua existência lhe possibilita conscientizar-se como sujeito diante das situações que o instigam e o desafiam a agir a partir da sua própria história e então transformar a sua realidade.

Parte dos alunos que ingressam nas escolas, sejam eles crianças, jovens e adultos possuem experiências de decodificação (leitura) e codificação (escrita), no entanto, não conseguem entender o que leram ou escreveram. Assim a competência de ler e escrever passa a ser aspecto fundamental na construção da conscientização da cidadania, na medida em que

---

<sup>2</sup> Competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos acessíveis à enunciação dos diversos discursos (BRASIL, 2001).

uma pessoa, com plena capacidade, passa a atuar nas mais diferentes esferas da sociedade. Nesse sentido, pressupõe-se que

o processo da leitura e da escrita esteja ligado ao processo de formação global do indivíduo, de sua capacitação para o convívio e atuação social, política e cultural. É importante lembrar o que já se sabe: a prática da leitura promove a melhoria no desempenho oral e escrito do aluno, enriquece seu vocabulário, eleva seu nível de informações e conhecimentos gerais, desenvolve seu senso crítico, desperta sua curiosidade, sua sensibilidade e seu raciocínio. Na esteira desses benefícios, a leitura ainda lhe abre a possibilidade de ascensão social e profissional, além de torná-lo mais competente no manejo da linguagem, o que constitui uma das condições para o exercício da cidadania. (BRETAS, 2012, p. 49-50).

Esses benefícios, a partir do domínio das habilidades da leitura e da escrita, circunscrevem-se na perspectiva da formação integral do sujeito que consiste numa ação educacional e envolve proposições variadas e abrangentes na formação de indivíduos capazes de descobrir outros caminhos para desvendar e significar a si mesmos e à realidade na qual estão inseridos.

Para tratar sobre a aprendizagem da leitura e da escrita é necessário discutir o processo do ensino. Mesmo diante de debates e discussões, no meio educacional, sobre a leitura e a escrita, não se tem um consenso a respeito do que significa ensinar e aprender a ler e a escrever. O ensino da leitura e da escrita baseado apenas na decodificação (leitura) e codificação (escrita) perdurou no país até por volta da década de 1980. As vivências de leitura e escrita, nessa época, eram apoiadas, “principalmente, no uso de cartilhas de base silábica fônica, nas quais predominavam a leitura de textos artificiais e o trabalho com palavras-chaves. Consideravam-se ‘alfabetizadas’ aquelas pessoas que conseguissem ler (decodificar) e escrever (codificar) [...]” (LEAL; ALBURQUEQUE; MORAIS, 2010, p. 17).

Essa prática tradicional de leitura e escrita, na qual o primeiro passo consiste em aprender somente a codificar (escrever) as palavras, para só então aprender a decodificá-las (lê-las), não possibilita a formação de sujeitos reflexivos, críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade. Conforme Paiva (2001), essa maneira de considerar a formação de leitores e escritores, como apenas aprendizes de um símbolo cujo sentido e significado ocorrem posteriormente, certamente compromete também como os estudantes se disponibilizam à leitura e à escrita. Por um lado, sentem-se incapazes para ler os textos determinados pela escola, e de outro, podem perceber que os demais textos, os que circulam socialmente, são desconstituídos de sentido e de significado.

Convém destacar que as práticas de leitura e de escrita não se constituem somente o

espaço escolar, há diversos modos pelos quais são representados os usos de sentido e significados da leitura e da escrita em diferentes tempos e esferas sociais. Permeadas pelas condições sociais e históricas, objetivos e formas de interação vivenciados nas diversas práticas de leitura e escrita e na participação em vários grupos sociais, é que se delineiam as maneiras de ensinar e aprender a ler e a escrever, os usos da leitura e da escrita, os materiais possíveis de ser lidos e os sentidos e significados que produzem efeitos particulares e singulares.

Mesmo diante de efetivas discussões e práticas educativas sobre o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita na formação plena de um sujeito capaz de atuar de maneira eficiente, na sociedade contemporânea, considerável parcela de estudantes apresenta baixo desempenho de leitura como apontam os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no Brasil.

Efetivar o processo de aquisição da leitura e da escrita e promover o desenvolvimento integral do ser humano são, atualmente, as principais atribuições da educação escolar.

Redefinir o sentido dessa função – e explicar, portanto, o significado que se pode atribuir hoje a esses termos tão arraigados na instituição escolar – é incontestável. Por isso, ser também incontestável a atribuição à escola da responsabilidade pelos resultados insatisfatórios da aprendizagem da leitura e da escrita dos seus estudantes (LERNER, 2002, p. 17).

Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. Além da codificação e decodificação, há várias outras capacidades envolvidas no ato de ler e escrever (perceptuais, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), que dependem da situação e de suas finalidades. Ler consiste em compreender textos, interpretá-los, relacionando-os com outros textos e discursos, de forma contextualizada na realidade social.

Configurar o processo de aprendizagem e promover a formação plena do sujeito são funções de responsabilidade da instituição escolar. Porém, o elevado número de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, no Brasil, que permanecem no ensino fundamental, com histórias irregulares e que não atingem as metas estabelecidas para essa modalidade, traz dúvidas quanto à capacidade da escola de oferecer oportunidades adequadas às necessidades e aos interesses de aprendizagem desses sujeitos.

Esse desafio que, atualmente, permeia a rotina de grande parte das escolas do país leva a questionar que aprendizagens devem ser desenvolvidas pela escola para que os jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental possam avançar na sua escolarização e continuar

aprendendo. Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita é um desses processos, uma das condições para que esses jovens possam concluir sua educação. Portanto, compreende-se que o domínio da leitura e da escrita pode possibilitar aos estudantes ampliar sua compreensão sobre a realidade e buscar alternativas para os conflitos na melhoria das suas condições de vida.

A ampliação das oportunidades educacionais e os rápidos avanços tecnológicos são marcas do tempo atual e, por isso, há uma expectativa da sociedade em relação à demanda da aprendizagem das competências da leitura e da escrita que a educação básica deve desenvolver, justamente porque cada vez mais se exigem no contexto vigente sujeitos capazes de atuar com autonomia e plenitude a partir de domínios constitutivos da sociedade letrada como estabelecem as propostas curriculares do ensino fundamental de acordo com LDB/1996 nos artigos 22 e 32, § I (já citados).

Conforme a lei, a proficiência da leitura e da escrita é indispensável ao sujeito para o exercício da cidadania porque fornece os meios necessários à progressão no trabalho e em estudos posteriores à etapa de escolarização em que se encontra o jovem de 15 a 17 anos no ensino fundamental.

Para um efetivo cumprimento do proposto pela LDB/1996, foram elaborados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's de Língua Portuguesa que têm como eixo, principalmente, o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. Esse documento evoca os seguintes objetivos gerais da Língua Portuguesa para o ensino fundamental:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias área do conhecimento: [...]
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, [...]
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, [...];
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social [...]
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, [...] (BRASIL, 1998, p. 32-33).

No processo de ensino/aprendizagem dos anos finais do ensino fundamental, espera-se que o estudante amplie o domínio ativo da leitura e a da escrita para atuação nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas esferas públicas da sociedade, de modo a viabilizar

sua inserção efetiva no mundo da escrita e que amplie suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Quando se discorre sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, está se referindo à práticas cotidianas do ser humano intensamente marcadas pelas condições sociais e históricas particulares que constituem diferentes modos de ler, os usos da leitura e da escrita, os sentidos e suas possíveis significações. As práticas de leitura e escrita, construídas e articuladas a diversos tipos de texto, num contexto comunicativo compartilhado pelo grupo, são definidas e redefinidas ao longo das interações estabelecidas entre os participantes que se configuram como membros de um grupo ou de uma comunidade.

Essas ações compreendem a aprendizagem da leitura e da escrita como a “de pôr em contato, de comparar, de colocar em jogo as significações e os sentidos atribuídos socialmente ao ato de ler” (VÓVIO, 2007, p. 85), constituem-se em pontos para se refletir sobre o que se pretende empreender nas práticas educativas para jovens de 15 a 17 anos em defasagem escolar idade/curso. Isso pressupõe tomar familiaridade, aprender a ocupar e desempenhar papéis nas mais variadas situações e âmbitos sociais.

Desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita, nessa perspectiva, implica focalizar as práticas culturais relacionadas à escrita e suas variadas modalidades de uso, para além daquelas de que tradicionalmente a escola se ocupou. Quer dizer a viabilização de práticas educativas a fim de que se possa “propiciar oportunidades variadas para a formação de leitores críticos, capazes de transitar em meio aos diferentes textos disponíveis nas sociedades letradas e usá-los para diferentes fins, fazendo com que convirjam para suas necessidades e interesses” (VÓVIO, 2007, p. 90).

Conforme a autora mencionada, a aprendizagem da leitura e da escrita permite a interação do sujeito com consciência e autonomia entre os diversos grupos sociais dos quais faz parte, além de possibilidade e modalidade de ação contribuindo para a tomada de decisões na superação de desafios que lhes impõe a sociedade moderna com vistas a alcançar seus objetivos. No caso dos jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental, o domínio da leitura e da escrita propiciará a continuidade dos seus estudos.

Enfim, a educação integral e integrada na formação do jovem estudante de 15 a 17 anos que deveria estar matriculado no ensino médio, no entanto continuam ainda no ensino fundamental, é uma garantia de direitos a uma educação plena, sem perder de vista o grande desafio da educação básica, que é a promoção da aprendizagem dos educandos a partir da ampliação do tempo e redimensionamento do espaço escolar como direito à educação e a

qualidade social da educação oferecida. Outro aspecto necessário é à compreensão da estruturação e organização legal do ensino fundamental no atendimento a esses jovens estudantes, levando em consideração o que é específico da sua condição juvenil para reservar-lhes tempos e espaços de efetivo protagonismo nas mais diversas esferas sociais que atuem.

Além do mais, para a formação integral do sujeito, a competência da leitura e da escrita é um conhecimento básico necessário a todos numa sociedade em transformação. O domínio da leitura e da escrita na perspectiva da educação integral é uma habilidade que permite ao estudante, a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito fundamental para a promoção da aprendizagem e da educação ao longo da vida. É, ainda, condição para que o jovem, em defasagem/escolarização, possa certificar-se no ensino fundamental e continuar seus estudos na proposta da educação integral e integrada voltada à completude da formação do ser humano.

Em suma, a situação do jovem de 15 a 17 anos retido no ensino fundamental é uma realidade no contexto escolar brasileiro e a função da instituição escolar é desenvolver a educação plena do sujeito, na perspectiva de superar esse complexo desafio a partir de uma educação integral e integrada que contemple uma concepção de educação cujo ensino esteja centralizado na formação do sujeito na sua integralidade coordenando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas.

E, para a viabilidade da promoção da aprendizagem desses jovens estudantes e a sua certificação do ensino fundamental, é imprescindível a redefinição do tempo e espaço escolares, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas e pertinentes que viabilizem a esses estudantes aprender e continuar aprendendo. No entanto, uma aprendizagem satisfatória compreende um ensino eficiente que pressupõe uma formação docente de qualidade, principalmente quando o foco recai sobre o público de 15 a 17 anos no ensino fundamental, exigindo um perfil apropriado de educadores.

A Seção a seguir tece uma reflexão em torno dessa questão partindo da formação docente, especificamente de um educador que construa o suporte adequado para lidar com os principais condicionantes que determinam a predominância da distorção idade/escolarização.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLETINDO O PERFIL DOCENTE**

*Difícilmente, haverá ensino de boa qualidade, inovação pedagógica, mudanças educativas, sem uma devida formação de professores. (NÓVOA, 1995)*

A epígrafe evidencia a necessidade, cada vez mais crescente, de educadores capazes de preparar sujeitos para uma sociedade em constantes mudanças. É nesse sentido, que a presente Seção centraliza uma discussão sobre a formação do professor para jovens de 15 a 17 retidos no ensino fundamental partindo de uma reflexão sobre as atribuições educativas estabelecidas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Analisa também a relevância da formação docente em serviço considerando a interação reflexiva com as situações problemáticas de sala de aula, com ênfase no papel do professor no enfrentamento dos desafios emergidos a partir das relações intergeracionais próprios do grupo proponente. Ainda, nesta Seção, discutem-se os dilemas enfrentados pelos professores acerca do ensino da leitura e da escrita, principalmente dos jovens em defasagem idade/escolarização e das possíveis intervenções pedagógicas na tentativa de superá-los e, assim, contribuir para a promoção da aprendizagem e avanço nos estudos desses estudantes.

#### **3.1 Atribuições educativas: indicações da Lei de Diretrizes e Bases/1996**

Ao discutir sobre formação de professores, é necessário primeiramente saber o que significa formação. De acordo com o dicionário Aurélio (1988), (formação... “v. t. d. 6. instruir, educar aperfeiçoar. [...] 17. educar-se, instruir-se, preparar-se”) (FERREIRA, 1988, p. 304). Ao tomar como ponto de partida a significação da palavra formar, supõe-se que, na área de educação, a formação deveria ser uma preocupação constante e imprescindível na profissão docente. Quanto a isso Freire (2013) corrobora ao dizer que o sujeito é um ser que não é pronto definitivamente, deve estar em constante formação. No caso da educação, segundo esse educador, se reconstrói no cotidiano educativo. “Para *ser* tem que estar *sendo*” (FREIRE, 2014, p. 102).

As transformações pelas quais o sistema produtivo brasileiro vem passando, emergidas em meio às tecnologias e às novas formas de organização do trabalho, especialmente nas últimas décadas, têm colocado em pauta a necessidade da formação de sujeitos aptos para

lidar com tais inovações. A princípio, pode-se afirmar que a instituição escolar e o professor são fundamentais nesse processo, em virtude da função social atribuída à escola e ao papel do professor na efetivação de práticas educativas que visem à preparação do sujeito para atuar com competência numa sociedade emergente.

Diante disso, a formação de educadores torna-se uma demanda constante. Entretanto, não basta dominar técnicas de ensino e um conjunto de habilidades e de informações didáticas para a atuação na atividade docente, ou apenas a formação específica de professores, profissionais do ensino formal que atuam em instituições escolares. Neste sentido,

os professores podem ser vistos não simplesmente como ‘operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. [...] devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1988, p. 161).

O autor articula que a formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação. Numa sociedade organizada, supõe-se que a meta da educação, como prática institucionalizada, seja contribuir para a integralidade do sujeito, e não apenas a formação em conteúdos e informações. Para tanto, são necessárias ao perfil docente características específicas exigidas pelas diferentes esferas sociais, com dedicação primeira aos valores da capacidade intelectual e fomento da percepção crítica dos estudantes que vislumbre melhores condições de vida.

É importante tratar a formação do professor como uma atividade profissional, entendendo que tal formação não seja genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso, quanto ao que é requerido dos futuros professores.

As novas diretrizes que regulamentam a formação dos professores da educação básica no Brasil, constituintes de um novo modelo de formação que tem base na criação de uma nova instituição de formação docente, o instituto superior de educação, foram implantadas no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases n.9.394/96 - LDB. Por isso mesmo, precisam ser vistas como uma proposição no interior das políticas de formação de professores em implantação, entre outros dispositivos legais. No seu artigo 62, a nova lei determina que:



a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A nova Lei de Diretrizes e Bases coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação, no Art. 61: “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação.

Nesse contexto das observações sobre o caráter prático da atividade educativa, fundamental para a condução do processo ensino/aprendizagem, não há como não vinculá-lo àquilo que diz respeito às atribuições do professor como possibilidade de ele apropriar-se de determinados conhecimentos e poder experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para colaborar na explicitação e construção dos significados educativos de toda situação humana de existência coletiva.

Quando define as incumbências dos professores, a LDB/1996 não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência, seja para crianças, jovens ou adultos. Diante disso, quanto às incumbências do professor para o ensino fundamental, a LDB/1996, no Art. 13, estabelece que os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, as incumbências docentes, introduzidas neste Artigo, constituem indicativos legais importantes para a atuação docente, colocando o professor como aquele a quem compete primar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com dificuldades de

aprendizagem – e toma como referência na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno e não apenas a liberdade de ensinar do professor.

Ressalte-se que não é mais suficiente que um professor ensine, ele terá de ter competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno o que leva à associação do exercício da autonomia docente, no desenvolvimento de um plano de atividades próprio, ao trabalho coletivo de construção da proposta pedagógica da instituição escolar, além da ampliação do compromisso do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

No atendimento à exigência de uma educação comprometida com a aprendizagem do estudante importa que o docente saiba mobilizar conhecimentos, transformando-os em ação. A atuação com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreensão das questões envolvidas em sua atividade, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Exige ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Nessa perspectiva, é fundamental que a atividade do professor seja pautada na construção de competências, conforme o Parecer CNE/CEB 9/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A aprendizagem por competências possibilita a articulação entre teoria e prática pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para atender aos diferentes desafios da prática educativa.

O referido parecer apresenta um conjunto de competências que centraliza demandas importantes, assentadas na legislação vigente e diretrizes curriculares nacionais, mas sem a pretensão de esgotar tudo acerca das atribuições do professor para a promoção da aprendizagem dos alunos. Elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na prática educativa. Entre as competências, de acordo com este documento, destacam-se:

- 2.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- 2.2.2 Competências referentes à compreensão do papel social da escola;

2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; (BRASIL, 2001).

As competências atribuídas ao professor da educação básica, ora apresentadas, vinculam-se a uma atuação docente que visa ao desenvolvimento dos valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionados com o bem comum e com a ordem democrática, a partir do devido respeito à diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de preconceito. Essas competências levam-no ao zelo pela dignidade da profissão docente e pela qualidade da atividade educativa sob sua responsabilidade.

Nesse contexto, é necessário que o professor compreenda o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e finalidades do projeto educativo para que possa atuar sobre ele. O domínio dos conteúdos das áreas que são objeto de ensino é condição essencial para a construção das competências docentes apresentadas, a partir da capacidade de adequá-las às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica, de relacioná-las às diferentes áreas/disciplinas de conhecimento.

Além do mais, é atribuição do professor, de acordo com as competências citadas, criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a ser ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas. São deste âmbito, também, a interação grupal, realização e avaliação das aprendizagens que considerem as especificidades dos alunos, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros.

A partir dessa análise fica evidente a necessidade do professor, o sentido e a relevância de seu trabalho em face ao desafio de sua prática, já que implica participar da formação do caráter, personalidade, da consciência, da cidadania do educando, visando a sua formação global para atender às exigências próprias de uma sociedade moderna, mediante os conhecimentos historicamente elaborados e imprescindíveis.

No entanto, as práticas pedagógicas, no cotidiano escolar, têm se constituído num ensino mediante a reprodução do conhecimento, a partir da fragmentação das disciplinas, da

valorização da ordem escolar, das notas e do produto final. A atividade do professor é, sobretudo, instrumental, direcionada para a solução de problemas com aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. O professor não toma consciência da sua ação, nem a torna inteligível, muito menos pensa sobre o que faz.

A reflexão é tácita do ser humano. Todo sujeito reflete. Portanto, é óbvio que os professores, como seres humanos, refletem. “A faceta-paradigma do professor reflexivo compreende, ao mesmo tempo, o professor que reflete sobre suas práticas e analisa seus efeitos e aquele que produz ferramentas inovadoras” (PERRENOUD, 2001, p. 153) e eficazes na busca de solucionar os problemas da sala de aula, bem como prevê e elabora estratégias de intervenções em situações futuras.

Para Schon (apud Pimenta e Ghedin, 2005), a prática pedagógica desenvolvida pelo professor reflexivo deve constituir-se como um “momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 20). É nesse sentido que se esperam possibilidades para a importância que deve ser dada à reflexão na ação docente, mediante o que se convencionou denominar professor prático reflexivo.

A proposição do professor como prático reflexivo “reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência [...] (ZEICHNER, 1993, p. 16). Os professores que não refletem sobre sua prática aceitam de maneira natural as situações complexas que configuram a realidade escolar, absorvem passivos os pontos de vistas impostos a eles sobre determinada situação.

De maneira geral, os professores devem ser vistos como “intelectuais” (GIROUX, 1988), no sentido de pensarem e refletirem sobre as questões políticas, econômicas e sociais que constituem a natureza dos conhecimentos ensinados, relações sociais em sala de aula e valores que permeiam a sua prática pedagógica. Os docentes precisam tornar-se intelectuais transformadores se o seu propósito for formar cidadãos reflexivos críticos. Nesse caso, precisam criar condições para desenvolver nos educandos aprendizagem de conhecimentos e oportunidades que visem à mudanças e transformações sociais.

Diante dessas discussões em torno das incumbências atribuídas ao professor, as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, propostas pelo CNE/2010) ratificam essa perspectiva:

As redes de aprendizagens constituem-se em ferramenta didático-pedagógica [...]. Esta opção requer planejamento sistemático integrado, estabelecido entre os sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares. Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias. [...] (BRASIL, 2010, p. 31).

Conforme o exposto, fica evidente a necessidade de identificar a educação associada a um projeto de sociedade plural, inclusiva, participativa e que assume como sua tarefa prover os meios de superar os desequilíbrios históricos, socialmente construídos a partir do fomento de competências e habilidades no trato das diferenças de forma a ser percebidas como potencialidades a ser valorizadas. Isso envolve uma postura diferenciada dos gestores, dos técnicos e principalmente dos professores, quando se trata da aprendizagem de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental, exigindo um perfil docente apropriado.

Assim como os demais aspectos que envolvem o processo educativo, a definição do perfil do professor que conduzirá a aprendizagem de jovens com distorção idade/escolarização está estritamente relacionada com as especificidades atribuídas ao grupo proponente. Quando o educador se compromete explicitamente com tal propósito, assume o desafio de desconstruir uma visão verticalizada e fragmentada sobre a relação ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribuir para a consolidação de um processo educativo democrático e participativo, a partir de um currículo contextualizado e inclusivo.

Nessa perspectiva, o perfil do professor para o jovem de 15 a 17 anos no ensino fundamental está sob as especificidades desse público de estudantes. Quem são esses jovens, de onde vêm, onde estão, qual sua trajetória, qual o projeto de futuro, qual a relação como o mundo do trabalho, são algumas das questões que perpassam a compreensão da identidade deles, além das questões histórico-sociais que determinam o abandono ou a sua retenção no ensino fundamental.

Segundo Oliveira (2011), as características de um professor para atuar junto aos jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental estão reunidas em três tipos de perfil: “pessoal, acadêmico e comunitário” (OLIVEIRA, 2011, p. 111-112).

O perfil pessoal compreende o professor que participa do coletivo profissional e escolar na definição de uma proposta curricular que considere as especificidades, bem como a capacidade de cuidado e afeto ao tratar das limitações de aprendizado dos estudantes. O acadêmico refere-se ao perfil do professor com formação acadêmica ou em serviço; promove

uma prática dialógica na busca da diversificação dos tempos, espaços e processos escolares. O perfil comunitário está relacionado ao professor que se preocupa em entender e respeitar de maneira inclusiva a diversidade da comunidade em que atua; por meio de projeto de trabalho solidário intervém na realidade sociopolítica e cultural dos jovens estudantes.

Enfim, concretizar o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento do sujeito em sua plenitude são as principais atribuições da atividade educativa. No entanto, o elevado número de jovens de 15 a 17 anos que permanecem no ensino fundamental também exigem do professor repensar os sentidos e significados da aprendizagem e o que podem aprender com as experiências e conhecimentos desses jovens.

Também significa desenvolver uma linguagem crítica em relação aos problemas encontrados no cotidiano da sala de aula, como por exemplo as relações intergeracionais, cujo ponto de partida não é o estudante isoladamente, mas indivíduos e grupos com suas particularidades e perspectivas de vida que carecem de compreensão e respeito.

### **3.2 Relações intergeracionais: superando descompassos entre docentes e jovens**

De uma maneira ampla, as relações intergeracionais entre professor e aluno, quando se referem ao tratamento do processo educativo, apresentam algumas diferenças interessantes, entre as modalidades, a saber: na educação infantil, por exemplo, o ensino propõe-se a uma educação a partir do cuidado e do brincar infantil; nos anos iniciais do ensino fundamental, conserva-se o respeito à criança e à sua faixa etária permeado pelo afeto e pelo cuidado. Porém iniciam-se os ritmos meritocráticos e com isso a produção da reprovação. Nos anos finais do ensino fundamental, esses ritmos intensificam-se, principalmente, pela fragmentação das disciplinas e multiplicidade de professores especialistas em cada área ou campo do conhecimento.

É nessa etapa final do ensino fundamental, que as relações intergeracionais tornam-se um desafio da prática docente, pois a distância geracional entre os jovens de 15 a 17 anos com distorção idade/escolarização, alunos de ano/escolar regular e professores implica também distância de concepções, de formas de ver e sentir o mundo. Assim, Silva e Leão (2011) postulam que relações intergeracionais querem dizer

as tramas da relações estabelecidas e observadas no cotidiano escolar entre estudantes dos distintos grupos geracionais: jovens, adultos e idosos (ou de mais idade, como uma categoria nativa). Relações estas permeadas por trocas, intercâmbios, como também pelo estabelecimento de limites entre os

diferentes grupos, principalmente na apropriação dos espaços escolares e na definição do que é ser jovem e de quem era jovem na escola (SILVA; LEÃO, 2011, p. 120).

Essa necessidade juvenil evidencia o surgimento de uma cultura da atualidade, da procura pelo novo, da perda do enfraquecimento de referências tradicionais de valores da sociedade. É nas relações do ambiente escolar que os jovens vão sendo impulsionados a exercer a capacidade de conhecer-se e decidir por si mesmo a partir da construção de conhecimentos.

A partir das novas formas de perceber, criticar, de desenvolver competências em novos hábitos e habilidades fundamentais, os jovens estudantes participam, simultaneamente, em múltiplas esferas sociais, aprendendo a coordenar e conviver com intensos fluxos de informação, comunicação e sociabilidade.

A escola, como uma instituição social que ainda mantém a estrutura de transmissão de valores, cujo objetivo é o de garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, bem como a formação plena do sujeito, encontra cada vez mais dificuldades para continuar cumprindo tal tarefa, visto que o universo da produção de sentidos e significados que os jovens estudantes atribuem à realidade, seus interesses e necessidades diferem daquilo a que se propõem as práticas pedagógicas atuais.

[...] a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a escola torna-se problema que ela se propôs a resolver. Nesse contexto, tanto professores, quanto alunos vêm se perguntando pelo papel da escola, pela sua função, levando-os a interrogar sobre o lugar que esta ocupa na socialização dos jovens (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Embora seja incumbência da escola desempenhar o papel de formar o sujeito em sua plenitude, possibilitando-lhe os direitos que lhes são garantidos por lei, percebe-se que é no ambiente escolar onde ocorrem as complexas situações de relações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, em específico professor/ alunos bem como alunos/alunos. Institucionalmente, a escola é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam homogeneizar, delimitar e disciplinar a ação dos seus discentes. Nesse âmbito de relações, ocorrem ainda, principalmente a questão da autoridade, em que os alunos não se mostram confortáveis em reconhecer a autoridade do professor como natural e importante.

O que antes era afirmado pela função docente que desempenhava a partir da sua autoridade de professor, considerado o detentor do saber, agora, em contrapartida, é o docente

que deve construir sua própria afirmação, como aponta Dayrell (2007). O jovem experimenta a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pela escola. Em consequência, as relações professor e aluno, no dia a dia escolar, são caracterizadas por conflitos, transgressões e de acordos a partir da imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas.

É no “processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1118). No entanto, no cotidiano da sala de aula, as práticas pedagógicas implicam um ensino no qual os conhecimentos são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o sentido que centraliza o processo educativo. Nessa lógica, ensinar resume-se a transmitir esse conhecimento acumulado e aprender torna-se assimilá-lo. Assim, a aprendizagem é a ênfase dos resultados a partir da valorização das provas e das notas e o que cabe à escola é apenas a finalidade de passar de ano.

Nessa perspectiva, “perde-se a dimensão de quem seja o sujeito por detrás dos alunos. Ele será tratado apenas como um bom aluno, ou um mau aluno” (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 28). Suas narrativas de vida, bem como suas especificidades pessoais, ou seja, suas condições de sujeito são silenciados. Não há oportunidades para que esse sujeito se torne protagonista da sua história e seja reconhecido como tal pela escola. No processo educativo, o seu papel é, relativamente, de aluno, legitimado a partir da conformação das regras impostas pela escola.

Para os alunos, de um modo geral, e, mais especificamente, os jovens de 15 a 17 anos que se encontram retidos no ensino fundamental, que já experimentaram múltiplas reprovações ou estão sob a ameaça da evasão, essa realidade do processo educativo faz com que seu interesse pela escola ser substituído por outras práticas próprias do contexto juvenil. São jovens cujas relações apresentam uma dinâmica num movimento constante de aproximações e afastamentos, quer seja na escola, no ambiente de algum trabalho, nos tempos livres, na comunidade onde moram, quer mesmo seja nos espaços virtuais, enfim, pode-se afirmar que essas interações parecem responder, a esses jovens, suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

É no interior da instituição escolar, em meio às exigências estruturais que se constitui o processo educativo, que esses jovens recriam um momento próprio de sua condição juvenil, a partir do desenvolvimento de situações de trocas de conhecimento (professor/aluno;



aluno/aluno). O espaço escolar e seus sujeitos, nessa situação, constituem-se mecanismos privilegiados de concretização dessas trocas e em permanente câmbio com outras disputas, espaços e ações constituintes do meio social.

Os processos de participação e de mudanças no mundo social do sujeito são um entrecruzamento de conhecimentos, constituído por conflitos e preenchido por significados e representações culturais diversos. Dessa forma, ter na educação os sujeitos na sua centralidade, é conceber seus processos de construção de conhecimento, criação, reflexão e criticidade. Por isso, pensar a educação é pensar sujeitos que criam, recriam sua existência e significância no mundo, especificamente quando se trata de jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental.

Enfim, os jovens estudantes devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. As inscrições desses jovens na sociedade contemporânea remetem ao desafio dos professores perceberem essas inscrições e redimensioná-las no espaço escolar a partir do currículo e da formação continuada docente. É imprescindível que o professor reconheça a multiplicidade das práticas juvenis e compreenda como os comportamentos, os valores e suas crenças atuais produzem sentidos para as juventudes e são expressos pelos próprios jovens mediante seus posicionamentos no mundo.

Portanto, faz-se necessário, que os docentes insistam numa formação continuada que vise a sua reflexão crítica e a do aluno na busca de superação dos desafios emergidos a partir relações intergeracionais no ambiente escolar, principalmente entre professor e o jovem estudante. É imprescindível ainda que os docentes desenvolvam uma prática pedagógica centralizada na experiência individual e na relatividade dos conhecimentos advindos da revolução científica, dos avanços da ciência tecnológica e da complexidade a que os jovens são desafiados cotidianamente.

Nesse âmbito, o processo educativo preconiza o diálogo como princípio formativo e a conscientização, por parte dos jovens, de seu papel de sujeitos de aprendizagens, de produção de cultura e de transformação do mundo. Demanda ainda dos professores uma postura de escuta, que se tornam interlocutores dos jovens diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os caminhos difíceis que configuram sua trajetória de vida.

Por fim, cabe à escola a demanda de recursos e instrumentos fundamentais a esses jovens tornarem-se capazes de conduzir sua própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é imprescindível para determinar seu destino. Para esse trabalho com os

jovens, faz-se necessário que os professores/educadores tenham como prática pedagógica o respeito e o reconhecimento às diferenças, que tenha como filosofia pedagógica o diálogo e a importância do erro.

Portanto, para entender os sujeitos jovens nas suas várias dimensões e propor questões desafiadoras no que se refere ao conhecimento escolar em diálogo com as suas experiências, faz-se necessária uma formação continuada de professor que tenha na sua centralidade a aprendizagem docente como ação reflexiva sobre a prática que empreende.

### **3.3 Formação continuada: reflexão na ação**

Ao mesmo tempo em que, praticamente, se conseguiu universalizar o acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, e próximo de assegurá-lo a todas as crianças a partir de 6 (seis) anos, ainda não se conseguiu, sequer, que todos os alunos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluir o ensino fundamental, como bem apontam as estatísticas, números significativos de jovens de 15 a 17 anos retidos ou que abandonaram essa modalidade de ensino. Isso se apresenta como um indicativo de quão insuficiente tem sido a instituição escolar, portanto inadequadas as práticas educativas.

Nesse caso, é necessária uma mudança na instituição escolar, que rompa com velhos e proponha novos paradigmas de ensino, que propicie a formação de sujeitos autônomos, autodeterminados com condições para a emancipação intelectual e social. E, para que isso seja possível, é imprescindível o envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola a partir da interação entre alunos, equipe pedagógica, pais e colaboradores, portanto dos professores no empenho de uma prática educativa reflexiva, que só ocorre mediante a formação do professor em serviço, ou seja, a formação docente continuada.

A formação continuada de professores está amparada no âmbito da Lei n.9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, no Art. 61, Inciso II e no Art. 67, Inciso I, respectivamente, como “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”; “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). A referida lei assegura a formação continuada como um direito do profissional da educação e um dever do Estado, apontando para a necessidade de deixar de lado formas de capacitação descontínuas e fragmentadas, baseadas em modelos teóricos que não reconhecem os conhecimentos produzidos pelos professores em sua profissão e que acentuam o distanciamento entre o conhecimento teórico e a prática das escolas.

Esta conceituação é clara no que diz respeito à formação contínua como processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor que precisa refletir sobre a sua prática e dialogar sobre ela com os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo.

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Conforme Nóvoa, (1995), tornar-se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado. Nesse sentido, a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor cujo objetivo, entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva, como advoga Imbernón (2010).

Esse mesmo autor postula ainda que a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. Assim, o professor como sujeito do contexto educativo, cujas ações são tomadas de maneira intencional, atua em consonância com os objetivos postos pela sociedade que demandam ações educativas em resposta aos desafios contemporâneos.

A formação continuada aparece como caminho necessário à configuração de um novo processo educativo, no qual os professores, como principais protagonistas, necessitam atualizar-se permanentemente para desempenhar tarefas que estão sempre a se transformar. É imprescindível um profissional docente que valorize e desenvolva um ensino como um processo de planejamento e tomada de decisão a partir da reflexão na ação, no sentido de mudar a relação técnica entre teoria e a prática de sala de aula. Nessa perspectiva, é viável apresentar o conceito de reflexão:

[...] a reflexão [...] é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual [...]. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência (DEWEY, 1979, p. 158, apud PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 57).

Significa dizer que a reflexão é um todo de significados que se desenvolve a partir da ação em serviço, ou seja, o processo reflexivo inicia-se numa experiência exterior ao

profissional. Este passa a agir e refletir na situação experiencial o que, de certa forma, delineará o modo dele atuar posteriormente. Assim, o papel da reflexão é direcionar, em outros rumos, a ação do sujeito na consolidação de mudanças e transformações do mundo à sua volta.

Nesse sentido, convém destacar a necessidade de reflexão do ser humano inclusive no âmbito profissional dada a sua relevância no sentido de implicar “a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (NÓVOA, 1995, p. 103). A reflexão é uma característica inerente aos seres racionais conscientes. Todos os seres humanos são reflexivos, todos refletem sobre o que fazem. A capacidade reflexiva, nesse caso, é considerada intrínseca ao sujeito. Supõe a carência de utilizar o conhecimento para mudar a realidade e o próprio processo de aprender.

A ampliação da capacidade reflexiva do sujeito, que vise mudanças e melhorias no seu modo de viver, necessita desenvolver-se em várias instâncias, mas especificamente no contexto escolar dada a função desta construção de conhecimento, da sua relação com a sociedade e das interações desenvolvidas nesses contextos. A reflexão está diretamente relacionada à educação visto que a instituição escolar é, ou deveria ser, o ambiente onde ocorre a produção do diálogo crítico. Portanto,

A reflexão, na escola, há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade. A possibilidade de instauração de um processo de reflexão tem na escola o seu lócus privilegiado. Construir este caminho é uma necessidade urgente, pois é nele que abrimos, diante do horizonte, o caminho da construção da condição propriamente humana (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 146).

Esta associação reflexão e educação proporciona um ensino reflexivo que permite a formação de sujeitos autônomos a partir de metodologias sistematizadas e centralizadas, não somente em conteúdos científicos, mas numa formação integral do indivíduo para ser participante da transformação de si mesmo, de sua própria vida e destino. Para sujeitos reflexivos é imprescindível romper com formas e modelos tradicionais de educação e desenvolver projetos inovadores que propiciem a reflexão crítica e criativa como condição fundamental para a socialização e humanização do sujeito.

Portanto, “se quisermos um aluno crítico reflexivo” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 76), é fundamental um ensino a partir da reflexão na ação. Assim, analisa-se a formação continuada diretamente ligada ao ensino, nas possibilidades de transformação das práticas educativas e nas possíveis mudanças do contexto escolar. Nesse sentido, Imbernón (2010)

ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Esse tipo de prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar.

A reflexão é na ação é entendida como um processo pedagógico que ocorre a partir

da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e levantam procedimentos e recursos (NÓVOA, 1995, p. 102).

Denota-se que o professor atua num cenário escolar dinâmico e complexo constituído de desafios que exigem uma prática pedagógica imbuída da integração eficaz e criativa do conhecimento e da técnica bem como da apropriação de teorias que forneçam subsídios para a prática a partir do processo reflexivo que leve à elaboração de metodologias facilitadoras da ação, na medida em que se considera a complexidade de resolver problemas práticos. A este processo, Nóvoa (1995) denomina de reflexão na ação.

Nessa perspectiva, a reflexão na e a partir da prática educativa é inerente ao processo de formação continuada do professor, tendo em vista o desenvolvimento da sua capacidade de analisar, compreender, interpretar e elaborar estratégias de intervenção sobre uma realidade, prevê a direção posterior dos acontecimentos e gera conhecimento pedagógico que permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática, descobrir acertos e erros do trabalho educacional como recurso que possibilita ao professor modificar ideias e atitudes sobre o ensino.

Conforme Nóvoa (1995), essa dinâmica do processo educativo está relacionado a uma formação docente baseada na valorização da prática profissional como produção do conhecimento pedagógico, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento presente nas soluções que os profissionais encontram na ação. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, interiorizado, que está na ação, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, que se configura num hábito.

Diante de toda essa discussão, fica evidente a relevância de práticas educativas pautadas na reflexão na e sobre a ação, na busca de superar um modelo de ensino fragmentado

e disciplinar, especificamente quando se trata de situações educativas complexas como no caso do ensino e aprendizagem de jovens de 15 a 17 anos que ainda se encontram no ensino fundamental, cujas características diferem dos alunos de idade escolar regular.

Trata-se de práticas pedagógicas que possibilitam a promoção da aprendizagem desses estudantes, que almejam a certificação nessa modalidade, além de desenvolverem capacidades de ampliar a compreensão sobre a realidade e encontrar alternativas para os problemas que afetam a si e à sua comunidade na perspectiva da melhoria de suas condições de vida. Portanto, a importância da formação continuada do professor, visto que o docente, a partir desse movimento reflexivo (reflexão na ação), desenvolve aprendizagens e constrói conhecimentos pedagógicos necessários à superação dos desafios inerentes à realidade escolar, bem como prevê novas estratégias para o enfrentamento de situações futuras.

A postura reflexiva permite, de fato, ao aluno/professor a discussão, a comparação, a investigação, bem como a participação no seu processo de construção de conhecimento, visto que, nessa concepção, cada situação problemática, na escola, por exemplo, é entendida na sua peculiaridade, devendo ser tratada dentro do seu contexto imediato, sem, necessariamente, o rigor das aplicações técnicas. Desse modo, a formação continuada, que está associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas do professor, passa a adotar como referências as dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a autonomia e para a consolidação da profissão docente.

Nessa perspectiva, o professor é capaz de construir o conhecimento pedagógico a partir do enfrentamento dos dilemas do cotidiano escolar, principalmente quando o foco é a aprendizagem do jovem retido no ensino fundamental, desenvolvendo, assim, uma prática transformadora e um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação que vise a contribuir para mudança e melhoria da situação em que se encontram esses estudantes.

### **3.4 Ensino da leitura e da escrita: dilemas e contribuições docentes**

A sociedade contemporânea, de um modo geral, atribui grande valor à leitura e à escrita na formação do sujeito, em razão das possibilidades conferidas a esta habilidade de cooperar para o seu desenvolvimento cognitivo, crescimento pessoal e a sua plena participação nas mais diversas esferas sociais. A capacidade eficiente da leitura e da escrita constitui requisito básico imprescindível ao sujeito para a sua compreensão e reflexão sobre a realidade, criticidade e autonomia para solucionar os vários problemas encontrados no meio em que vive na perspectiva de mudança e transformação do mundo atual.

As práticas de leitura, portanto, são fundamentais nas demandas das práticas sociais da contemporaneidade. Assim, a sociedade atribui à escola a responsabilidade da formação de leitores e produtores de textos competentes e autônomos. Pois é função da instituição escolar, mediante o ensino sistemático, proporcionar aos alunos condições e oportunidades para utilizarem as habilidades de leitura e de escrita na aquisição e construção de novos conhecimentos como preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB/1996, no Artigo 32, I: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” (BRASIL, 1996).

A lei aponta a relevância do domínio da leitura e da escrita como condições de viabilidade de plena participação social. Mediante a prática competente da leitura e da escrita, o sujeito tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz cultura, assim, uma proposta educativa voltada para a democratização social e cultural exige da escola a sua função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita necessárias para o exercício da cidadania.

O domínio das habilidades da leitura e da escrita é compreendido, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s de Língua Portuguesa<sup>3</sup>, como a competência discursiva. De acordo com esses parâmetros de ensino, “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 2001). Toda prática educativa que leve em consideração o pleno exercício da cidadania deve criar condições para que possibilite ao aluno o desenvolvimento de sua competência discursiva.

A capacidade eficiente da leitura e da escrita é hoje condição para o acesso ao conhecimento. O mundo atual exige a formação de leitores reflexivos críticos capazes de relacionar textos, contextos e experiências vividas, de identificar ideias e valores e posicionar-se sobre eles. “A imagem de que a leitura é a mola propulsora de desenvolvimento, de inserção e ascensão social e, conseqüentemente, de cidadania, faz com que as atenções se voltem para possíveis saídas triunfais, como a formação de cidadãos leitores” (BRETAS, 2012, p. 33). A necessidade de atender a essa demanda impulsiona a escola a rever seus

---

<sup>3</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Língua Portuguesa foram criados em 2001, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC com a finalidade de se “construir em referência para as discussões curriculares da área – em curso há anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 2001).

métodos de ensino e a configuração de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno ampliar sua capacidade de leitura e de escrita.

No entanto, a instituição escolar vive um dilema em relação ao ensino da leitura e da escrita, quando a questão é a formação de alunos leitores e produtores de textos: o desinteresse pela leitura e escrita. Professores, de um modo geral, queixam-se que os estudantes não leem adequadamente, que não compreendem os textos propostos para leitura, apresentam dificuldade de expressarem-se com eficiência por meio da escrita, o que, para os docentes, justifica-se como a falta de interesse dos alunos pela leitura e pela escrita, visto que tais requisitos são condições fundamentais para a sua participação plena na sociedade.

Nestes últimos anos, a questão da leitura com frequência volta à baila quando o assunto é o baixo nível apresentado pelos alunos na interpretação de textos em provas de avaliação massiva, sejam elas nacionais (SAEB, ENEM e outras aplicadas pelo MEC nos vários níveis de ensino) ou internacionais (PISA, por exemplo). A leitura, então passa a ser o foco de discussões, debates, teses, simpósios, congressos. Estudos que versam sobre implicações, valores e ideologias que permeiam o ato de ler multiplicam-se sistematicamente (BRETAS, 2012, p. 33).

Ou seja, os resultados de avaliações nacionais ou internacionais sobre o ensino brasileiro têm apontado que considerável parcela de alunos passa pela escola sem, contudo, desenvolverem as habilidades da leitura e da escrita com eficiência, que, na visão dos professores, está associado ao desinteresse para ler e para escrever. Porém, quem experiencia o cotidiano da sala de aula, bem conhece os vários aspectos de ordem estrutural que contribuem para tal problema, entre eles, por exemplo: a carência de biblioteca adequada à prática da leitura, bem como de acervos de livros; o custo de um livro que não condiz com a situação econômica do estudante; o distanciamento dos textos, propostos nos livros didáticos, da realidade e interesse dos estudantes e, especificamente, as práticas pedagógicas sobre o ensino da leitura e da escrita que se restringem, apenas, ao ensino da norma padrão.

Trata-se de práticas pedagógicas que silenciam os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à leitura e à escrita. São processos de ensino que decorrem a partir “de uma análise de extratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplo de estudo gramatical” (BRASIL, 2001) e menos têm a ver com o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita, condições básicas e imprescindíveis na (trans)formação de consciências que orientem os sujeitos na busca de uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna, solidária, humana, que sofre os efeitos provocados pelo avanço e expansão da tecnologia.



São práticas desmotivadoras e perversas, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 2013, p. 23).

Apesar dos dilemas para formar leitores e produtores de textos coerentes, coesos e eficazes, a escola ainda é a instituição que melhor desempenha essa função a partir de um processo que não é fácil, é longo e requer a organização de situações que favoreçam a aprendizagem e conduza a esse objetivo. O leitor que a escola preconiza não deve ser “apenas um mero decodificador de códigos e símbolos” (BRETAS, 2012, p. 35), ou seja, o aluno que realiza a prática da leitura e da escrita com eficiência e eficácia, transcende, vai muito mais além. Assim, o papel a ser desenvolvido pela escola é bem mais amplo e difícil, pois se espera que a escola forme um leitor com possibilidades de pôr em prática suas habilidades de leitura e de escrita, que busca compreender a interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Assim, de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, o ensino das habilidades da leitura e da escrita compreende:

Organizar situações, de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 2001, p. 29).

Quer dizer um ensino cuja prática pedagógica tem como finalidade o planejamento, a implementação e direcionamento das atividades didáticas, no propósito de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação, reflexão e criticidade do aluno, na perspectiva de garantir uma aprendizagem afetiva. Uma tarefa que impõe ao professor a necessidade de um novo olhar sobre os sentidos e os significados que os alunos têm atribuído à aprendizagem da leitura e da escrita e o sentido que dão também ao docente não depositam a confiança de auxílio para aprender e continuar seus estudos numa tentativa de melhorias e mudanças em suas condições de vida.

Quando o ensino da leitura e da escrita está relacionado aos jovens de 15 a 17 anos que ainda estão no ensino fundamental, a tarefa do professor torna-se mais complexa ainda

tendo em vista as particularidades inerentes a essa população de estudantes. São jovens estudantes que se encontram em defasagem em relação à idade/escolarização, com especificidades histórico-sociais que os leva à retenção no ensino fundamental; seu encaminhamento para a Educação de Jovens e Adultos; ou até mesmo seu abandono/expulsão do ambiente escolar, pois não atingem as metas estabelecidas para a modalidade do ensino fundamental.

Esse dilema é tão complexo que atualmente afeta o cotidiano da maioria das instituições educacionais brasileiras que apontam para o seu reconhecimento como condição necessária para se buscar sua superação a partir de subsídios de ensino adequados para lidar com os principais condicionantes que determinam a predominância da distorção idade/ano escolar, na perspectiva de promover a aprendizagem desses jovens para a continuidade de seus estudos.

Levar os jovens estudantes, em desvantagem escolar, a apropriarem-se das habilidades da leitura e da escrita como mecanismos que lhes possibilitem, tanto agir como ser e estar no mundo social, é um dos meios para se efetivar a promoção de sua aprendizagem para continuidade dos estudos. O domínio da leitura e da escrita é um desses processos, portanto, condição imprescindível para que os jovens de 15 a 17 anos possam concluir sua educação e certificarem-se no ensino fundamental.

Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita para esses estudantes deve ter como propósito “o desenvolvimento de capacidade ligadas à valorização da cultura e aos usos da língua escrita e da oral, de acordo com as situações sociais em que é preciso falar, escutar, ler e escrever para participar e atribuir sentido ao que faz” (VÓVIO, 2011, p. 94). Trata-se de uma prática pedagógica a partir de situações ou questões que, primeiramente, consideram as características específicas ao grupo proponente, que interessam aos estudantes para as quais, coletiva e colaborativamente, todos buscam soluções ou necessitam aprender algo.

O ensino ainda deve partir dos conhecimentos prévios dos jovens, suas aprendizagens realizadas em outros âmbitos de convivência social. Considerar as experiências culturais dos jovens retidos no ensino fundamental para a prática de ensino da leitura e da escrita, é um princípio educativo que se concretiza em situações do processo ensino aprendizagem a partir do diálogo e interação entre alunos e professores. Adotar essa estratégia, possibilita ao professor organizar instrumentos que o auxiliem a identificar o que os jovens estudantes já sabem e a revelar o que precisam saber para garantir a promoção de suas aprendizagens para a progressão dos estudos. Do contrário, o processo educativo restringir-se-á à mera transmissão do conhecimento e à recepção passiva de todos.

Enfim, na proposição de formar leitores e produtores de textos competentes, autônomos, reflexivos críticos, que lhes possibilite atuar numa sociedade configurada dos mais complexos desafios, a escola, a quem é designada esse papel, enfrenta vários dilemas, entre eles o desinteresse do aluno pela leitura e pela escrita. Porém, isso decorre das práticas pedagógicas descontextualizadas das necessidades e interesses dos alunos.

Nesse sentido, é fundamental que haja, nas salas de aulas, um ensino da leitura e da escrita não mais centrado na decodificação do código e do símbolo, mas que tenha como ênfase o desenvolvimento de capacidades que proporcionem aos alunos ampliar sua compreensão da realidade e a buscar alternativas para os problemas que afetam a si e à sua comunidade, contribuindo dessa forma, para mudanças e melhorias de suas condições de vida.

Para o alcance dos objetivos delineados nesse estudo, apresenta-se na Seção a seguir o percurso metodológico.

## **4 METODOLOGIA: DA BUSCA DE INFORMAÇÕES AO DESENHO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COLABORATIVA**

*Todo trabalho de pesquisa requer: imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação do pesquisador (DIAS JR, 2003).*

O rigor da investigação científica exige do pesquisador mecanismos necessários à concretização do trabalho de pesquisa, na busca de autenticidade e veracidade das informações. Assim, nesta Seção a discussão volta-se para a opção metodológica do estudo, configurado como uma pesquisa de caráter qualitativa descritiva do tipo pesquisa ação com abordagem colaborativa, conforme Oliveira (2007), Desgagné (2007). Apresenta-se o campo empírico, lócus onde foi realizada a pesquisa, bem como a definição da amostra com a caracterização dos jovens estudantes e dos professores que participaram como agentes colaboradores da investigação. Além do mais são descritos os recursos metodológicos utilizados, o desenvolvimento do processo da pesquisa que envolveu a coleta e análise das informações através do questionário e da entrevista semiestruturada, de acordo com Malheiros (2011) e dos encontros de formação nos Ciclos de Estudos Colaborativos, bem como, os procedimentos de organização das informações produzidas apoiado em Bardin (2011) e Oliveira (2007), discutidas á luz da análise do discurso em Iñiguês (2004), Orlandi (2001, 2012a, 2012b), Pêuchex (2012), dentre outros.

### **4.1 Opção metodológica: abordagem da pesquisa**

Sabe-se que a pesquisa passou a ser um dos mais respeitados conhecimentos científicos dentre as diversas formas de entender a realidade, por constituir métodos rigorosos para compreender as causas dos fenômenos e correlacioná-las às consequências visto que, pela ótica da ciência, a leitura da realidade está profundamente ligada ao método científico e ao rigor da linguagem científica.

Na busca de uma compreensão das múltiplas complicações que configuram as ações educativas, encontra-se uma modalidade metodológica que permite uma proximidade mais intensa dos pesquisadores com as realidades educacionais investigadas. Esse percurso metodológico de elaboração/produção do conhecimento é um processo que exige uma metodologia capaz de subsidiar o pesquisador para compreensão da realidade investigada.

Dada a necessidade de analisar os sentidos e significados atribuídos pelos jovens de 15 a 17 anos, à leitura e à escrita visando à consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, apoiou-se na pesquisa com característica qualitativa do tipo descritiva com abordagem colaborativa. As pesquisas qualitativas

facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

Conforme enfatiza a autora, a pesquisa qualitativa contribui para se compreender e interpretar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, para entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais por meio de experiências de indivíduos ou grupos, de interações e comunicações que estejam em desenvolvimento e/ou investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

A pesquisa qualitativa não se baseia em conceito teórico metodológico unificado que investiga apenas processos de situações subjetivas do investigado. A subjetividade constitui parte do processo de pesquisa tanto em relação com o pesquisador quanto daqueles que estão sendo investigados. Este método

parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação (FLICK, 2009, p. 16).

Como pontua o autor, na pesquisa qualitativa, o pesquisador parte sempre de casos concretos, das peculiaridades locais e temporais, ou seja, das expressões e atividades dos sujeitos investigados em seus contextos locais. O objeto e o sujeito estão interligados, as ações produzidas pelo sujeito sofrem influência do mundo real, o que leva o pesquisador a tornar-se parte integrante do processo de conhecimento à medida que interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe significados.

É uma pesquisa qualitativa descritiva por possibilitar a compreensão da situação investigada, de maneira que se possa entendê-la detalhadamente para a tomada de decisões acerca dos processos de mudança para a melhoria da situação em estudo, ou seja, prioriza a descrição do objeto investigado, tendo em vista que cada detalhe permitirá estabelecer sua

compreensão. Esse tipo de pesquisa faz uma descrição detalhada da forma como se apresenta o fenômeno, caracterizando-o como uma análise profunda da realidade pesquisada.

A opção pela abordagem colaborativa foi decidida em razão do caráter de participação e colaboração de que se constituiu a situação investigada. Os alunos participantes foram protagonistas do estudo como agentes colaboradores do pesquisador visando ao compromisso com a mudança da realidade em estudo e não apenas com a sua interpretação. O que difere a abordagem colaborativa de outras abordagens metodológicas é

sobretudo, o caráter de participação que se reveste. É a presença, em todas as etapas do processo, de membros representativos da situação em estudo, com o objetivo de intervir sobre essa mesma situação, considerada insatisfatória, merecedora de estudos e de investigação para a busca de soluções e de mudanças (MARIN, 2009, p. 55).

Diante do que foi citado, é a partir do envolvimento dos pesquisadores e membros representativos na situação em estudo que as relações se estabelecem, assumem um caráter didático, ou seja, um processo de investigação, de ensino e de aprendizagem para todos os participantes da investigação. Ou seja, é uma perspectiva da abordagem colaborativa que põe o pesquisador em situação de coconstrução com os participantes, que pode ser vista simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Por um lado, a abordagem colaborativa

requer tanto a colaboração dos professores na investigação de um dado objeto como a utilização, por exemplo, de dispositivos para a coleta de dados, fundamentais para a produção de conhecimentos. Por outro lado, o campo da formação propõe aos docentes um processo de reflexão sobre um aspecto da sua prática, um encaminhamento susceptível (isso faz parte do desafio colaborativo) de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes (DESGAGNÉ, 2007, p. 14).

Então, é mais do que uma forma de direcionar pessoas ou de requisitar a colaboração dos participantes, ela supõe o envolvimento destes com o pesquisador; não exige que os discentes assumam atividades de cunho formal da pesquisa, o que exige é a sua participação como coconstrutores, ou seja, vai além das normas de pesquisa para o pesquisador e de aperfeiçoamento para os participantes, cujo método exige do pesquisador o movimentar-se tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática. Nesse sentido, foi o que se tentou fazer nesse estudo.

## 4.2 Configurando o campo empírico: lócus da investigação

O campo empírico para realização dessa investigação se constituiu de escolas da rede municipal de Teresina – Piauí, do 6º ao 9ºanos onde se encontram jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental. A rede conta com 13 escolas que desenvolvem o ‘Projeto de Vida’ (Ação do Programa Mais Educação), que tem como objetivo construir propostas que propiciem a construção de projetos, por meio de trabalhos integrados entre as diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, essa foi a condição para definição do lócus da investigação com vistas a atender o objeto de estudo.

Desse universo, optou-se por investigar uma Escola da rede municipal (FOTOGRAFIA 01), localizada na zona Norte, por apresentar um elevado número de jovens de 15 a 17 anos, ainda no ensino fundamental do 6º ao 9ºanos. A escolha justifica-se também pelo fato da pesquisadora, fazer parte do quadro efetivo docente da escola, do componente curricular Língua Portuguesa o que facilitou o acesso às informações, além de contribuir para o enfrentamento de determinados problemas relacionados com a aprendizagem dos jovens estudantes, que impedem a continuidade de estudos em outros níveis de ensino e, ao longo da vida.

Fotografia 01: Vista frontal da escola



Fonte: Acervo do arquivo fotográfico da pesquisadora.

A Escola Municipal está situada no bairro Parque Wall Ferraz, zona norte de Teresina Capital do Estado do Piauí. O bairro foi criado em 1985, por meio de ocupação por famílias oriundas de vários bairros e vilas da referida capital. No entanto, somente 15 anos depois, a instituição escolar foi fundada em, 20 de junho de 2000, atendendo inicialmente os anos finais do Ensino Fundamental diurno e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturno, em 12 salas de aula.

Atualmente conta com 19 salas de aulas climatizadas e passou a atender também alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, desde março de 2015, somando aproximadamente 1.380, jovem estudantes dispostos em 41 turmas, 39 turmas do 6º ao 9º anos diurno e três turmas de EJA, noturno. Funcionam, também, no período noturno, quatro turmas de Ensino Médio em parceria com a Secretaria Estadual de Educação.

O corpo docente é composto de 47 professores licenciados em sua área de atuação. Possui sala de música, biblioteca, laboratórios de informática e de ciências, cantina, pátio, quadra de esportes coberta. A biblioteca não dispõe de um acervo de livros, serve apenas de espaço para estudos, assim como os laboratórios de ciências e informática constituem-se apenas no espaço por não oferecerem as reais condições de funcionamento.

A maioria dos alunos que frequentam a escola mora no seu entorno ou em bairros adjacentes. Grande parte das famílias dos alunos se ocupa em atividades de agricultura, principalmente no cultivo de hortas. Dentre os programas sociais e educacionais, a escola além da educação integral, conta com o projeto Escola Aberta que oferece cursos de artesanato, judô e capoeira, ambos, oriundos do Programa Mais Educação, um programa indutor de Políticas Públicas, financiado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica.

#### **4.3 Apreendendo sentimentos e emoções com os participantes: recursos metodológicos**

Para a produção das informações foram utilizadas as técnicas do questionário, da entrevista semiestruturada e os Ciclos de Estudos Colaborativos, por serem aplicáveis ao objeto de estudo e permitirem compreender a situação investigada, possibilitando a intervenção na realidade de sala de aula, de forma a atingir os objetivos propostos.

No primeiro momento, foi aplicado um questionário com o objetivo de traçar o perfil dos participantes, estudantes/professores/colaboradores e, ainda, levantar necessidades de formação e dificuldades enfrentadas no âmbito do ensino e da aprendizagem da leitura e da



escrita. Nesse sentido, optou-se pelo questionário por compreender que esta técnica, como uma interlocução planejada, permite obter informações relevantes em um curto espaço de tempo o que contribuiu para um melhor desenvolvimento da investigação. O questionário é “[...] uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (OLIVEIRA, 2007, p. 83).

No segundo e no quarto momento, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada, com professores e jovens estudantes, de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental, que participaram dos Ciclos de Estudos Colaborativos, com o propósito de consolidar informações acerca das necessidades de aprendizagem dos estudantes investigados e relações intergeracionais no espaço escolar considerando que a entrevista, “é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2007, p. 86). É nesse tipo de entrevista que os assuntos, a serem discutidos, não são colocados da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira.

A adequada utilização da técnica da entrevista produz para a investigação, informações significativas que contribuem para que o pesquisador possa analisá-las com eficácia, interpretar as palavras que revelam as perspectivas, concepções e experiências colocadas de forma espontânea pelos entrevistados. Assim, “[...] é possível exercer certo controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

No terceiro momento, ponto central da investigação, foram realizados os Ciclos de Estudos Colaborativos, com duas horas de duração cada um, totalizando 20 horas, planejados previamente, tendo como referência as necessidades e dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos jovens estudantes, levantadas a partir das informações coletadas mediante questões abertas do questionário como já foi mencionado.

Foram também, consideradas relevantes para o desenvolvimento desse momento de aprendizagem, as informações acerca das dificuldades levantadas sobre as relações intergeracionais (professor/estudante e estudante/estudante) na concepção dos professores. Ressalte-se que, após a proposta de intervenção realizada nos Ciclos de Estudos Colaborativos, realizou-se o quarto momento da coleta de informações, a entrevista com os jovens estudantes.

#### **4.4 Caracterizando a população: definição amostral dos participantes/colaboradores**

A população foi constituída por professores da rede municipal de ensino, bem como, de jovens estudantes que se encontram retidos no ensino fundamental, do 6º ao 9º anos diurno, da rede municipal de educação de Teresina – Piauí. Do universo de estudantes que se encontram nessa situação na escola investigada, nos turnos manhã e tarde, 65 responderam ao questionário e dentre esses foram selecionados, por adesão, (10) 16%, jovens estudantes do 7º; 8º e 9º anos, do turno manhã, que participaram dos Ciclos de Estudos Colaborativos, visto que no 6º ano não se encontram jovens estudantes nessa faixa de idade. Os critérios de inclusão adotados para os estudantes participantes/colaboradores da pesquisa foram: ter idade de 15 a 17 anos, estar retido no ensino fundamental, turno manhã e aderir voluntariamente ao estudo.

Entre os professores que compunham o quadro efetivo de docentes da Escola, 10 pertencem ao componente curricular de Língua Portuguesa e atuam do 6º ao 9º anos diurno. Destes, oito são efetivos e dois estagiários. Foram convidados, dentre os efetivos, quatro professores um de cada ano (6º; 7º; 8º e 9º) do turno manhã, que atuaram como colaboradores da pesquisa. A opção pela escolha dos participantes colaboradores do turno manhã se justificou pelo fato dos Ciclos de Estudos Colaborativos desenvolvidos no turno da tarde, de forma que não prejudicasse o calendário escolar.

A inclusão dos docentes ocorreu pelo fato de possuírem graduação em Língua Portuguesa estar em pleno exercício da função docente, atuarem do 6º ao 9ºanos, turno manhã e aceitarem participar de todas as etapas do estudo. Dessa forma, somou-se um total de 14 participantes colaboradores desta pesquisa, sendo 10 jovens estudantes e quatro professores.

A pesquisadora responsável só iniciou a pesquisa quando não pairou mais nenhuma dúvida, adotou todos os procedimentos éticos conforme a Resolução 466/2012. Assim, os participantes colaboradores do estudo não experimentaram nenhum tipo de constrangimento durante sua realização (aplicação do questionário, entrevista e discussões nos Ciclos de Estudos Colaborativos).

Espera-se que esta pesquisa traga maior conhecimento sobre o tema abordado e que os benefícios sejam tanto de ordem pessoal quanto coletiva. O primeiro por intervir em uma realidade, possibilitando a continuidade dos estudos dos jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental que se encontram em distorção idade/ano/nível de ensino, quando deveriam estar no/ou concluindo o ensino médio. O segundo porque a aprendizagem da leitura e da escrita favorece o resgate da autoestima dos jovens estudantes, além de contribuir para a ressignificação de propostas de intervenções pedagógicas no contexto escolar.

A aplicação do questionário possibilitou conhecer melhor os 65 jovens estudantes, que se encontram na faixa etária de 15 a 17 anos, no ensino fundamental quando deveriam estar matriculados no Ensino Médio e traçar o perfil (sexo, idade, estado civil, cidade de origem, profissão, escolaridade dos pais, situação de ocupação/trabalho, moradia, trajetória escolar), identificados através de pseudônimos que resguardavam suas identidades (QUADRO 01, APÊNDICE “A1”).

Conforme o perfil dos jovens estudantes, no que se refere ao sexo, os indicadores apontam, que (38) 58,4% são de mulheres e (26) 40% homens, predominando, portanto, o sexo feminino. No aspecto idade, (22) 33,8% estão na faixa de 15 anos e de 16 anos: (06) 9,2%, com 17 anos e somente um jovem com mais de 17 anos de idade. Então, em quase sua totalidade esses jovens estudantes se encontram em defasagem idade/ano, considerando-se que, apenas (21) 32,3% estão ainda, cursando o 9º ano com 15 anos de idade, quando deveriam estar no primeiro ano do ensino médio.

A respeito do ano/curso, (34) 52,3% estudam o 9º ano, (17) 26,1% se encontram no 8º ano, (9) 13% no 7º ano e (4) 6,1% no 6º ano, turno tarde. Este percentual a respeito do 6º ano, explica-se pelo fato do remanejamento para a EJA de boa parte desses jovens, principalmente do turno da manhã. Comprovando que o problema evidenciado existe do 6º ao 9º anos. E o que é mais grave, para não a enfrentar, esses jovens estudantes são transferidos para a EJA, descumprindo o que está estabelecido na Constituição Federal de 1988 e no artigo 38 da LDB/1996 e no PNE/2014.

Outro ponto preocupante é que, por unanimidade, todos os 65 jovens estudantes, repetiram algum ano/escolar do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo que o 8º ano teve o maior percentual de repetências (18) 27,6% do total.

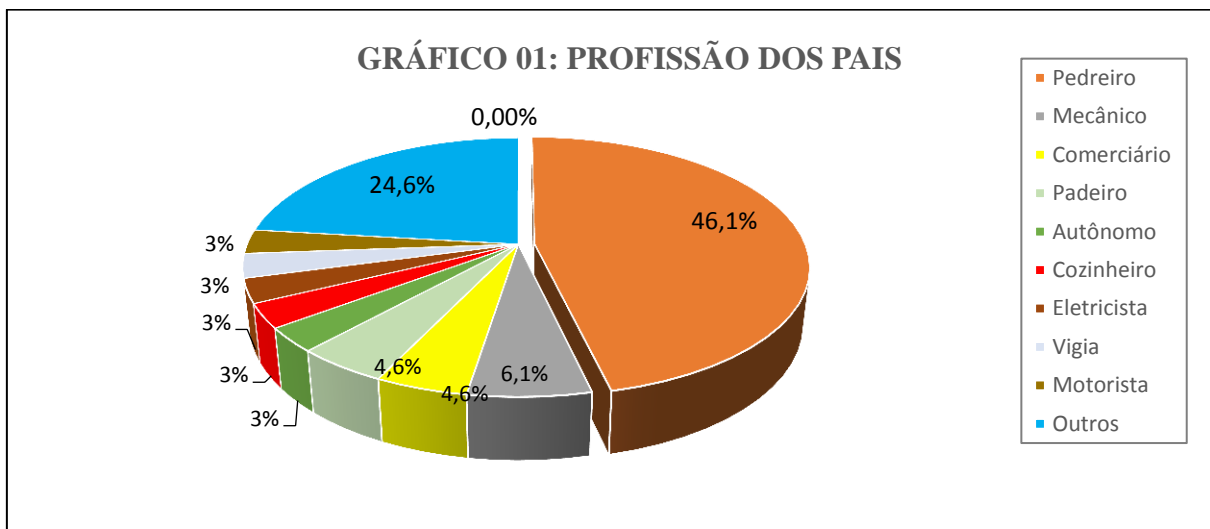
No que se refere à ocupação/trabalho, (54) 83% responderam que não trabalhavam e apenas (10) 15,3% realizavam algum tipo de ocupação. Justificando porque (62) 95,3% dependem dos e moram com os pais. Quanto à situação de moradia (63) 96,9% têm casa própria, o que representa uma melhoria nas suas condições de vida.

Quanto à escolaridade dos pais, constatou-se que, em relação à situação escolar do pai, (16) 24,6% são analfabetos, ou seja, não sabem ler e nem escrever, (13) 20% concluíram o ensino fundamental e (22) 33,8% dos pais não chegaram ao término dessa modalidade de ensino. Apenas (05) 7,6% dos pais concluíram o ensino médio e (4) 6,1% iniciaram e não concluíram. Ao fazer referência ao ensino superior, os dados apontam que (3) 4,6% iniciaram e concluíram esta modalidade de ensino e, somente (01) 1,5% dos pais iniciou e não concluiu.

Sobre o nível de escolaridade das mães, os dados coletados informaram que (8) 12,3% delas são consideradas analfabetas, não leem e nem escrevem, (13) 20% concluíram o ensino

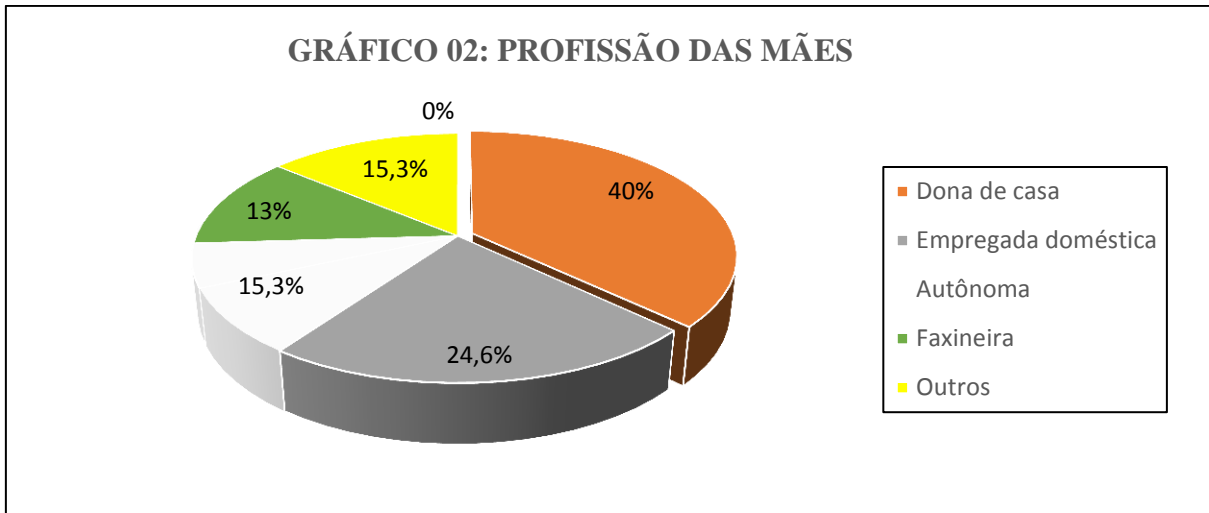
fundamental e (25) 38,4% não concluíram esta modalidade de ensino. No entanto, diferentemente dos pais, (7) 10,7% concluíram o ensino médio e (9) 13,8% não concluíram. Entretanto, as mães se encontram em desvantagem em relação aos pais no ensino superior, pois constatou-se que apenas (01) 1,5% das mães concluiu esta modalidade de ensino. Diante das informações coletadas, a respeito do nível de escolaridade de ambos os pais, o ensino fundamental incompleto apresentou o maior percentual.

Pela situação, constatou-se, como consequência, o acesso mínimo desses pais ao ensino médio e conseqüentemente ao ensino superior. Essa situação leva, de certa forma, à reflexão sobre a situação dos filhos, jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental, com a mesma situação dos pais. Além disso, é possível também se verificar que o fracasso escolar, de um modo geral, só tende a reproduzir-se de geração a geração. O Gráfico 02, traz informações acerca da profissão exercida pelos pais desses jovens.



Fonte: Organizado pela autora tendo como referência as informações coletadas

Quanto à situação profissional dos pais, os dados apontaram, que (30) 46,1% realizam a atividade de pedreiro, (04) 6,1% de mecânico, (03) 4,6% de padeiro e de comerciante, respectivamente, (02) 3% de autônomo, de cozinheiro, de eletricista, de vigia e de motorista, respectivamente. O quesito Outros corresponde a (16) 24,6% pais que realizam, cada um, atividades diferentes. A partir desses dados, verificou-se que a profissão de maior percentual é a de pedreiro, o que justifica o baixo nível de escolaridade dos pais, que tem como consequência algum obstáculo para o exercício de certas profissões que exigem a certificação, pelo menos, do ensino médio, o que não foi demonstrado nas informações coletadas. Vejamos agora a profissão das mães (GRÁFICO 02).



Fonte: Organizado pela autora tendo como referência as informações coletadas

Os dados demonstraram que (26) 40% delas realizavam a atividade de dona de casa, (16) 24,6% de empregada doméstica, (02) 3% de faxineira e (10) 15,3% eram autônomas. Em Outros (10) 15,3% refere-se a mães que desenvolvem, cada uma, atividades diferentes.

A mesma situação de trabalho do pai é percebida na mãe dos jovens estudantes em desvantagem escolar. Nenhuma das ocupações constatadas exige certificação de escolaridade, o que possibilita o acesso de muitas mães a essas ocupações, que não exigem requisitos básicos como, no mínimo, a certificação de conclusão do ensino médio.

As informações a seguir referem-se ao perfil dos professores participantes que colaboraram com essa investigação (QUADRO 01).

**QUADRO 01: PERFIL DOS PROFESSORES COLABORADORES**

PSEUDÔNIMO	SEXO		IDADE E ESTADO CIVIL					FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL										
	M	F	25 a 30	35 a 40	40 a 45	45 a 50	+ 50	SOLTEIRO	CASADO	SUPERIOR	ESPEC	TRABALHA			TEMPO DE SERVIÇO		COMP. CURRIC.	
												MANHÃ	TARDE	NOITE	1 a 5	5 a 10		10 a 15
	LÍNGUA PORT.																	
Poema	X						X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
Fábula		X		X				X	X	X				X				
Conto	X				X			X	X	X	X	X	X		X			X
Crônica		X				X	X	X	X	X			X	X		X		X

Fonte: Organizado pela autora tendo como referência as informações coletadas

Os professores colaboradores desse estudo foram identificados pelos seguintes pseudônimos, Poema, Conto, Fábula e Crônica, a fim de preservar o anonimato apregoados

pelos procedimentos éticos da Resolução 466/2012. A faixa etária é variada entre: 25 e 40 anos de idade, e apenas um tem mais de 50 anos.

Quanto à formação profissional, três são graduados em Letras/Português e um em História. A escolha por um professor de outra área deu-se pelo fato da pesquisadora ser professora do Componente Curricular Língua Portuguesa do 9º ano, da escola investigada impedindo-a de ser participante da pesquisa, bem como, da necessidade de ter outro olhar para a problemática que afeta o desempenho de todos os professores, independente do componente em que atuam.

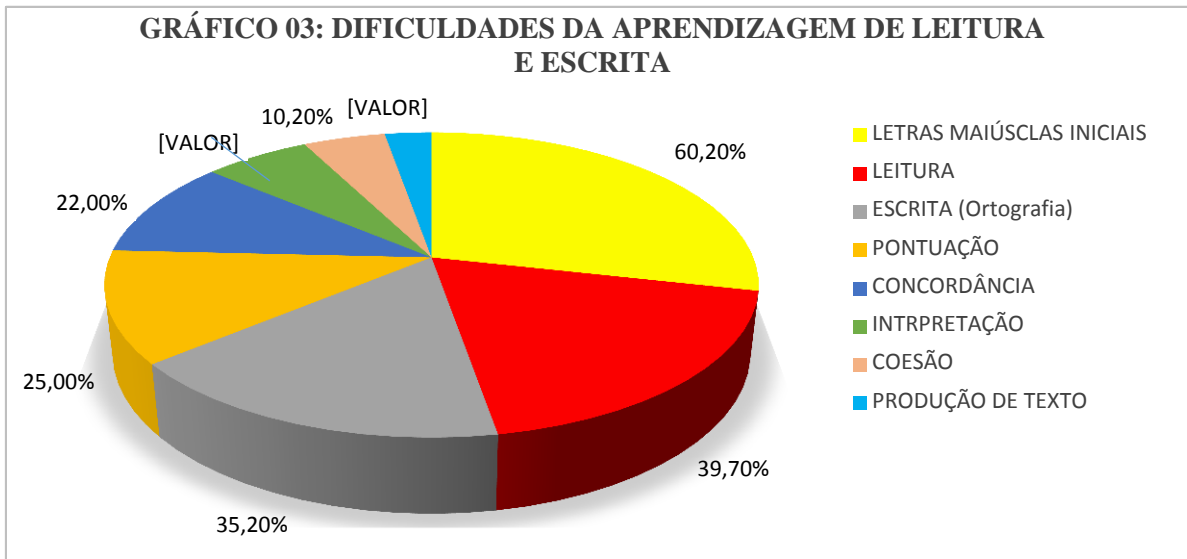
Desses professores, apenas um não possui especialização *lato sensu* na área em que atua. Com exceção de Fábula, que trabalha somente no turno da manhã, os demais trabalham nos turnos manhã e tarde. Quanto ao tempo de serviço, Poema tem 28 anos de experiência no magistério, Conto tem 15 anos, Crônica 05 anos e Fábula desenvolve suas atividades docentes há 04 anos.

#### **4.5 Sentidos e significados: organizando as informações produzidas**

As informações coletadas através do questionário, da entrevista semiestruturada e da discussão nos Ciclos de Estudos Colaborativos compuseram o *corpus* desta pesquisa. No entanto, só foram categorizadas as informações coletadas na entrevista com professores e estudantes. Além de fornecer dados para delinear o perfil dos participantes (estudantes e professores) o questionário possibilitou o levantamento das dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita, pelos jovens estudantes, expressando o sentido e o significado que estas habilidades representam para cada um deles. (GRÁFICO 03).

Essas informações foram criteriosamente analisadas e classificadas pela pesquisadora e servirão de subsídios para pesquisas futuras, bem como, serão apresentadas aos profissionais da escola conjuntamente com os resultados dos ciclos de estudos colaborativos, para conhecimento e providências cabíveis.

A intenção é que sirvam de subsídios para proposição de cursos de formação continuada para os professores e cursos de extensão pontuais, com carga horária de 20 a 60 horas, para jovens estudantes com dificuldades de aprendizagem em qualquer componente curricular, no caso específico, componente curricular Língua Portuguesa, ofertado em horários compatíveis com a disponibilidade do estudante.



Fonte: Gráfico organizado pela autora tendo como referência as informações coletadas

A classificação das dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita apresentadas no Gráfico 03 demonstra que, dos 65 jovens estudantes de 15 a 17 anos que ainda estão no ensino fundamental, 35,2% não escrevem conforme a norma padrão, apresentando, principalmente desvios de aprendizagem no aspecto referente a ortografia; 25% não dominam a pontuação, 39,7% a leitura e 5,8% não produzem textos.

Quanto ao vocabulário, as dificuldades se concentram, para 13,2%, na falta de domínio de palavras difíceis que, segundo eles, não conhecem; para 4,4% em conseguir interpretar o que e para 2,9% em problemas com acentuação. São nítidos também desvios de aprendizagem em aspectos linguísticos referentes à escrita, como por exemplo: concordância 22,0%, coesão 10,2% e uso de letras maiúsculas no início de frases, 60,0% do total dos jovens estudantes investigados.

Foram classificados como Outros 4,4% que já incorporaram que a responsabilidade da aprendizagem é deles, limitando-se em escrever: *Falta de atenção; não sei; eu acho que nenhuma* (RB); LILI; FANY). Contudo, na sua escrita aparecem distorções quanto ao uso de letras maiúsculas e ortografia.

O levantamento das dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita, foram colhidas por meio de questões abertas, no questionário aplicado, as quais solicitavam que: a) listassem as dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita que dificultavam a aprendizagem; b) O que a escola tem feito no sentido de ajudar a vencer essas dificuldades; c) Atividades que gostariam de realizar para desenvolver a leitura e a escrita.

Veja-se a seguir a classificação do grau de dificuldades dos jovens estudantes identificadas nas informações produzidas, como já foram mencionadas, para, em um retorno

próximo, ser apresentadas à escola e realizar a intervenção pretendida nos Ciclos de Estudos Colaborativos, junto aos jovens estudantes que, por adesão, aceitaram participar desse momento de aprendizagem como colaboradores da pesquisa. Os dados brutos encontram-se no Apêndice “A<sup>2</sup>”. (QUADRO 02).

QUADRO 02 - LEITURA E ESCRITA: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

UNIDADE DE REGISTRO	DIFICULDADES A SEREM TRABALHADAS
<p>1. Eu tenho <i>sor</i> um pouco com leitura <i>ir</i> um pouco com <i>escreve</i> troco <i>umas vez</i> as letras; Eu não sei ler as palavras certo e nem escrever <i>corredor</i>; Escrita, Eu não sei <i>escreve</i> muito bem não; tem palavra - Que, eu não <i>com sigo sade? Mutas</i> Eu não <i>com sigo</i> e <i>esQrever</i>; a minha dificuldade e de escrever, leitura para dizer as palavras; Tenho dificuldades <i>en ler muitasaugus</i> palavras, e <i>voutandede aprende</i>; só palavras <i>difiseis</i> de ler e <i>difiaes</i> de escrever; Escrita <i>interpretaraugunasredação</i>; eu <i>temo</i> [...] <i>nas leitura no texto nos ponto</i> e na leitura eu <i>só</i> muito <i>Rume</i>; não tenho dificuldade de ler <i>Pra</i> mim tem algumas palavras difíceis de ler; <i>ei Escreve de reitar...; não consegue Compreende o leitura que ler</i> (PAPU; TONI; PEPÊ; CAJU; JOJÓ;DODÓ; CÉU; ESTRELA; BEL; LIPI; AP; FOCI; JUNIOR; BIA; VANY; TICO; LÓ; MAR; JÚ; FG ).</p>	<p>1.1 Sor, escreve, ir,corredor, com sigo, sade, Mutas, esQrever, en, augus, voutande aprende, difiseis, difiaes, augunas, temo, só, Rume, ei, Escreve, de reitar, (Ortografia) 1.2 umas vez, augunas redação, nas leitura, no texto, nos ponto, Escreve de reitar, o leitura (Concordância nominal) 1.3 ei Escreve, consegue Compreende, leitura que ler(Concordância verbal). 1.4nas leitura,escreve (Pontuação) 1.5 e, muitas augus,difiseis... difiseis, leitura que ler,(Coesão: redundância, ambiguidade) 1.6 Pra, (Linguagem informal) 1.7 não consegue Compreende o leitura, interpretar, (Interpretação) 1.8 sade?,ler; (Pontuação).</p>
<p>2. As <i>pontuacao</i> e <i>Os Som</i> de letras de <i>Agumas</i> palavras <i>desconhecida</i>; tenho dificuldade em ortografia; por que tem <i>un palavra</i> que eu não <i>entender</i>; só os pontos de interrogação; leitura e fazer produção de <i>texto</i> ; não <i>tem</i> muitas as <i>vese</i> nas <i>pontuação</i> quando <i>vai fazeralguna</i> produção de texto; e porque tem palavras que eu não <i>cunesoporiso</i> que eu tenho dificuldade de ler; <i>interpreta texto, escreve coreto</i> as <i>Palavras</i>, Pontuação; tenho por não <i>repeitoasportuaçãoE</i> tenho em uma palavras muito <i>dificios</i>; por não <i>respeito</i> as <i>pontuação</i> nomes <i>dificios</i>. e algumas letras que <i>troco</i>; as <i>pontuação</i> e um pouco de leitura na hora de fazer a <i>pontuação</i>de não entender algumas <i>palavras</i>; da leitura tenho dificuldade de ler <i>altu</i> e das <i>Pontuação</i> no <i>texto</i>; eu as <i>pontuações</i>, eu <i>sou muito dificil</i> de <i>memorisar</i>algumas palavras do texto; A escrita, as <i>pontuações</i>, as palavras que eu nunca vi; a minha <i>dificultama</i> leitura e quando não vejo as <i>Pontuação</i> no texto palavras que <i>nuca</i> vi; <i>Amaiordificulo</i> de ler os as <i>pontuação</i> e de <i>escrever e escreveu</i> as palavras <i>correto</i>; as <i>pontuações coretas</i>; Bom leitura não tenho nenhuma <i>dificultadeporem</i> na escrita eu tenho uma <i>caligrafio</i> não muito boa e <i>pontuação não muito boa</i>; não tenho dificuldade de ler <i>Pra</i> mim tem algumas palavras difíceis de ler; na <i>ara</i> das sinais eu erro um <i>Pouco</i> e eu tenho muitas dificuldade de <i>le</i> em voz <i>alta</i>; eu tenho dificuldades nos <i>assentos</i> nas letras; não tenho dificuldade <i>pra</i> ler e na escrita só com a <i>acentuação</i>; (BILL; BIEL; DENY; JHON; LUITI; CEIÇA; LÔRA; ARY; NANY; MANS; CHELL; FAFÁ; CYA; BIRO; NATY; WS; TATÁ; LÉO; FM; AIL; GIL; WILL; BEBÊ; LUKA; MARTE; GABI).</p>	<p>2.1 <i>pontuacao,porem, so, assentos, e</i> (Acentuação) 2.2 <i>Os Som, Agumas, um, entender, vese, alguma, cuneso, poriso, le, dificios, etender, altu, memorisar, dificultam, Amaior, dificuldo, coretas, dificultade, caligrafio, Pra, ara, le, interpreta, coreto, Palavras, nuca, texto, e</i> (Ortografia) 2.3 <i>desconhecida, un palavra, entender, vese, as portuação, coreto; dificuldade, Os Som</i> (Concordância nominal) 2.4 <i>repeito, escreve, vai fazer</i> (Concordância verbal) 2.5 <i>de, sou muito dificil, a, escrever e escreveu, não muito boa</i> (Coesão) 2.6 <i>pra, (Linguagem informal)</i> 2.7 <i>interpreta texto, (Interpretação textual)</i> 2.8 <i>E,dificios; (Pontuação)</i></p>
<p>3. a dificuldade de aceitar meu braço deficiente <i>ou seja</i> quebrado e tenho <i>vergonha</i>; [...] eu não tenho dificuldade para ler e nem escrever; com a leitura não tenho muita dificuldade e com a escrita <i>tambémnã</i>; a minha <i>dificuldade</i> e de <i>interpretar</i> e <i>tambén</i> escrever,</p>	<p>3.1 <i>ou seja, vergonha; mim</i> (Pontuação) 3.2 <i>também, nã, dificuldade, porcausa, bagunça,problemar, concigo, pronocia, mais</i> (Ortografia)</p>



ler para os <i>outro</i> em voz alta; Porque eu sou muito <i>vergonhoso</i> também <i>porcausa</i> da <i>bagunsa</i> que eu não consigo ficar fora dela; A minha <i>dificulda</i> na leitura é <i>Que</i> eu tenho um <i>problemar</i> na minha voz eu não consigo falar direito; não <i>conci</i> gopronocia as palavras corretamente; eu não tenho dificuldade em ler <i>so</i> pra <i>mimmais</i> sim ao público; Eu tenho dificuldade de ler para os outros; (JUJU; NANA; ELI; NYNA; FRANCO; JUCA; MINE; TCHENEM; JÚ).	3.3 <i>outro</i> , <i>vergonhoso</i> (Concordância nominal) 3.4 de interpretar, (Interpretação textual) 3.5 e, (Acentuação)
4. Falta de <i>atenção</i> ; Às vezes mi <i>perdo</i> em qual <i>paragrafo</i> ou linha estava lendo e <i>outro</i> ; muitas <i>veses</i> eu <i>midificulto</i> um pouco para ler porque, eu <i>mi</i> atrapalho; Não consigo me concentrar; <i>Porque</i> eu não tenho <i>muito</i> atenção no hora de ler e <i>tam bem</i> na hora de escrever; (RB; LORIM; NANO; TATY; DUDÚ, TICO).	4.1 mi, <i>veses</i> , <i>dificulto</i> , <i>Porque</i> , <i>tam bem</i> , <i>perdo</i> (Ortografia) 4.2 <i>paragrafo</i> , (Acentuação) 4.3 <i>muito</i> , (Concordância nominal) 4.4 <i>atenção</i> ; (Pontuação).
5. <i>não sei</i> ; eu acho que <i>nenhum</i> ; Não gosto de ler <i>Não</i> gosto de <i>Escrever</i> (FANY; (LILI; KN).	5.1 <i>.não</i> , <i>Não</i> , <i>minha</i> , <i>Escrever</i> (Ortografia) 5.2 <i>sei</i> ; <i>nenhum</i> ;; <i>ler</i> , <i>vistas</i> ; (Pontuação).
6. <i>minha</i> maior dificuldade é <i>minha vistas</i> ; eu tenho <i>muitas dor</i> de cabeça; (DOM; PLUTÃO).	6.1 <i>minha vistas</i> , <i>muitas dor</i> (Concordância nominal)

FONTE: Organizado pela pesquisadora tendo como referencias as informações coletadas

A categorização é um procedimento de classificação de elementos constituintes de um conjunto por diferenciação. E em sendo assim, as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p.147).

A categorização das informações obtidas possibilitou ao pesquisador fornecer uma representação de significado simplificada dos dados brutos, ou seja, pôde unificar por meio do que cada elemento tinha de similar uns com os outros, permitindo o agrupamento à parte comum existente entre eles, a partir de critérios antes definidos.

Categorizar, nesse sentido, significa separar os dados por unidades de significados, portanto, “separar essas unidades deve preceder a estruturação das categorias. [...] As categorias são mais do que a combinação de unidades que se assemelham”, segundo Malheiros (2011, p. 210).

Isso quer dizer que a categorização consiste num trabalho de classificação de elementos formados a partir de um grupo por diferenciação e, depois, por reagrupamento por meio de critérios antes definidos. Assim, procedeu-se à organização dos dados coletados, agrupando-os em categorias teóricas e empíricas para sistematização em unidades de análises.

Compreende-se por categoria teórica as leituras que convergem com o objeto da pesquisa, ou seja, a fundamentação teórica que engessará a análise dos dados. As categorias empíricas surgem dos dados coletados na realidade empírica a partir do questionário, das entrevistas, do trabalho colaborativo dos professores e da intervenção junto aos alunos.

Portanto, as informações obtidas através desses procedimentos devem ter suas respostas sistematizadas (unidades de análise) para permitir a análise. Por isso justifica-se a decisão pela categorização como procedimento técnico de análise por viabilizar ao pesquisador assimilar os conhecimentos obtidos, representar de forma segura e simplificada as informações obtidas atendendo aos objetivos da pesquisa.

Então, quanto aos professores, o questionário permitiu colher informações sobre: concepções de educação em tempo integral, dificuldades de ensino e aprendizagem e as relações intergeracionais entre: professor/estudante e estudante/estudante, vivenciadas e enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar.

Estas informações produzidas junto aos professores e jovens estudantes, no segundo e quarto momento da coleta deram origem à Categoria Geral 01 e 02 e suas unidades de análises, respectivamente, considerando-se o núcleo de sentido, presente nas falas dos interlocutores, tendo como referencial teórico básico Bardin (2011). (QUADRO 03).

#### QUADRO 03 – CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

CATEGORIA GERAL	UNIDADES DE ANÁLISE
Categoria Geral 01 - Educação Integral em tempo Integral: dificuldades, desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.	- Unidade de análise 1.1 Formação geral: integralidade
	- Unidade de análise 1.2 Desinteresse e desestímulo.
Categoria Geral 02 - Relações intergeracionais no espaço escolar: vivências e desafios.	- Unidade de análise 2.1 Conflitantes
	- Unidade de análise 2.2 Tranquila e problemática

FONTE: Organizado pela pesquisadora tendo como referências o núcleo de sentido das informações coletadas

As informações produzidas junto aos professores e jovens estudantes constituíram a unidade de contexto, que foram agregadas em torno das unidades de análise originadas das categorias gerais, facilitando sua interpretação. Estas servirão de subsídios para as reflexões da análise do discurso de ambos, professores e jovens estudantes em formação, no campo da leitura e da escrita, conjuntamente com o resultado das atividades realizadas durante os Ciclos de Estudos Colaborativos, a fim de responder à questão/problema, norte dessa investigação (QUADRO 04).

**QUADRO 04 – ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NAS ENTREVISTAS**

QUESTÃO PROBLEMA	CATEGORIA GERAL	UNIDADE DE ANÁLISE	UNIDADE DE CONTEXTO
Como os sentidos e significados atribuídos pelos jovens de 15 a 17 anos, à leitura e à escrita constituem alternativas de intervenção para a consolidação de práticas pedagógicas que favoreça o processo de aprendizagem	Categoria Geral 01 - Educação Integral em tempo Integral: dificuldades, desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.	Unidade de análise 1.1 - formação geral: integralidade	<p>1. Ocupa os alunos o tempo todo na escola, quase em regime de internato, onde as crianças e os jovens ficam o dia todo na escola. Esse é o tempo integral. Agora, a educação integral, deve preparar essas crianças e jovens para serem mais humanos, preparando-os para o mercado de trabalho, cômico da profissão que querem seguir, exercendo-a com respeito pelo próximo, com temor a Deus; para o bem comum da sociedade onde vive e da sua nação (POEMA).</p> <p>2. Imagino uma educação que permita o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos: cognitivo, afetivo e social. O aluno permanece mais tempo na escola, desenvolvendo atividades diversificadas (FÁBULA).</p> <p>3. Uma escola que atenda aos alunos na integralidade, na sua formação geral. Uma educação que possibilite ao aluno não só o aprendizado da grade curricular, mas uma formação numa visão global (CONTO).</p> <p>4. A educação integral seria para proporcionar interação entre disciplinas e melhorar o desempenho do aluno, no tocante à leitura de textos, mas na verdade, o tempo integral é reduzido a atividades lúdicas, recreativas (CRÔNICA).</p>
		Unidade de análise 1.2 - Desinteresse e desestímulo.	<p>1. São várias: falta de interesse dos próprios estudantes, defasagem de idade, não tem na escola, grandes perspectivas de futuro, e, entremeado nisso, mau comportamento em sala de aula. Isso interfere, na leitura e na escrita, na aprendizagem, já que têm ojeriza por ler e escrever. Daí são maus intérpretes textuais na escola e fora dela (POEMA).</p> <p>2. Não é fácil conseguir a atenção dos alunos dessa faixa etária. Eles não demonstram muito compromisso com as atividades desenvolvidas em sala de aula (FÁBULA).</p> <p>3. Há vários aspectos a serem analisados: é visível o desinteresse para desenvolverem atividades escolares; o desestímulo por ficarem retidos, despreparo da escola para acolher esses jovens (CONTO).</p> <p>4. Dificuldades de concentração, assimilação de conteúdos, de relacionamentos com alunos mais novos, e, em geral, são alunos que faltam às aulas mais que os outros (CRÔNICA).</p>
	Categoria Geral 02 - Relações intergeracionais no espaço escolar: vivências e desafios.	Unidade de análise 2.1 - Conflitantes	<p>1. A verdade, é que parece que não têm acompanhamento em casa: uma parcela deles são filhos e filhas de casais separados, pais usuários de drogas. Vêm de famílias pobres, desestruturadas, e muitos estão na escola, só por causa da bolsa família, mas não têm quase nenhum horizonte de vencerem na vida através</p>

			<p>dos estudos, na escola. É, apenas, uma pequena minoria que possui essa visão, que se esforça nos estudos, chega à Universidade e vence na vida (POEMA).</p> <p>2. Esses jovens mantêm laços de amizade entre si, formando grupos separados dos alunos menores. Em geral, não aceitam regras, pois querem mais liberdade. São mais indisciplinados que os alunos menores. Assim, a diferença de comportamento, de objetivos gera conflitos afetando alunos e profissionais de educação (FÁBULA).</p> <p>3. Mesmo grupo etário: mantém uma relação de amizade e cumplicidade; com colegas de menor idade: há uma relação conflituosa, de agressão física, de oposição de ideias e de valores; com professores: a relação é muito conflitante uma vez que esses profissionais tentam desenvolver um trabalho educativo que é de interesse do grupo etário (CONTO).</p> <p>4. A interação deles é basicamente com os alunos da mesma idade; com os mais jovens (12/ 13 anos), eles pouco se relacionam. Já com os professores e funcionários, o relacionamento é normal (CRÔNICA).</p>
		<p>Unidade de análise 2.2 – Tranquila e problemática</p>	<p>1. Relação com os colegas é maravilhoso, todos gostam de mim, eu converso com todo mundo, é tranquilo, eles me ajudam eu também ajudo eles em alguma matéria... Com os funcionários, me dou bem com todos, não faço nada na escola que desagrade eles, quando passo dou boa tarde, bom dia, não sou de ficar respondendo professores e diretores. Os professores tem um que não gosto... A professora de ciências, gosto dela, mais o ensino dela é muito complicado e também as provas, tenho dificuldade nelas mais vou levando... Até me acostumar, peguei ela desde o sétimo ano. (GIL).</p> <p>2. Com os colegas, confusão, não é difícil fazer confusão. Com funcionários, não tenho muito contato, só falo com alguns que conheço. Os professores, mais ou menos, assim, só de respeitar só... Não tem aquela astúcia de aluno estudioso que é, vive atrás correndo atrás... Sou assim não, se eu entendi pronto, entendi, se não entendi, não vou correr atrás das coisas, eu tento aprender. (TÉU).</p> <p>3. Amizade boa, com colegas, normal, brincando, batendo papo... Eu gosto... Sou mais na minha... Falar dos outros não. Já os funcionários, a diretora menos... Cheguei só para pedir uma bola, mas aí ela, nunca... Vou... Levar é para de tarde não é de manhã. A secretária porque ela conhece minha mãe e uma zeladora aí. Professores... Não, todos não, só uns, porque não tem moral, a sala fica toda bagunçada. Mais o professor de geografia é melhor que os outros, eu acho,... É mais divertido. (SILVA).</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos

#### 4.6 Mantendo coerência com as categorias teóricas: análise das informações produzidas

As informações produzidas na investigação foram analisadas com base na técnica da análise de discurso que tem como objeto o próprio discurso dos investigados, visto que aquilo que será analisado não é o que o participante quis dizer, mas aquilo que ele disse, os ditos, o que está além da superfície da sequência linguística e relacionado com as condições de produção do enunciado.

Para Iñiguês (2004, p. 91), na visão de Foucault, o discurso “é algo mais que a fala, algo mais que um conjunto de enunciados. O discurso é uma prática, e como no caso de qualquer outra prática social é possível definir as condições de sua produção”. Parte-se do entendimento, que todo discurso é uma prática social visto que não emerge do interior do sujeito, mas de sua exterioridade; refere-se a um contexto no qual foi produzido, que é concebido como formação discursiva. Então, trata-se de “[...] uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa (PÊCHEUX, 2012, p. 214).

Por isso entende-se que o discurso não ocorre da mesma forma, pois depende do lugar e tempo em que se situam os enunciadores, tanto o destinador quanto o destinatário, bem como das suas relações sociais, políticas e culturais. Assim, analisar o discurso é explicar a linguagem como centro da vida social e portanto um indicador dessa realidade.

Nessa perspectiva,

Os pontos-chaves da análise do discurso baseiam-se nas concepções de que [...] nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica. [...] as maneiras como compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas. [...] nossas maneiras de compreender o mundo são determinadas [...] pelos processos sociais (BAUER E GASKELL, 2002, p. 245).

Isso significa dizer que a linguagem, vista como aspecto da vida social, é analisada a partir do seu contexto de construção. Por isso é considerada pela análise de discurso como indicador da realidade social e como forma de criar essa realidade do mundo à volta do ser humano. Dessa forma, o ponto de relevância para a análise do discurso ocorre a partir da textualização, da interpretação dos sentidos que o sujeito constrói acerca do contexto em que atua, ou seja, dos ditos e dos não ditos, esses últimos identificados nos gestos, entonação de voz, inquietações dos interlocutores no momento em que se está realizando a entrevista.

As expressões em um discurso produzem sentidos que transcendem as meras palavras ditas. Muito das falas realizadas no cotidiano geram efeitos socialmente significativos. O fundamental é que o pesquisador atente para aquilo que não foi dito, visto que, quando algo é dito, existe sempre um sentido que vai além do significado que acompanha as palavras. Dessa forma,

Mesmo se a finalidade primeira é descrever, penso que o trabalho do analista de discurso não se limita à descrição. Mesmo porque a descrição tem que ser interpretada. Melhor dizer então que sua finalidade não é descrever nem interpretar mas compreender – isto é, explicar os processos de significação que trabalham o texto; compreender como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento. Podemos ir além: o analista procura determinar que gestos de interpretação trabalham a discursividade que é objeto de sua compreensão (ORLANDI, 2012a, p. 27).

Assim, ao mesmo tempo em que os analistas do discurso examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem também estar sensíveis àquilo que não é dito, como aos gestos e silêncios, por exemplo, que se devem a uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais.

Desse modo, o papel do investigador consiste, a priori, em familiarizar-se com o contexto de produção, a partir de uma leitura minuciosa relacionando enunciado e contexto para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso; interagir com aquilo que os participantes da pesquisa dizem, utilizando instrumentos adequados para descobrir o que não foi explicado e extrair das falas o que melhor responde às suas inquietações (ORLANDI, 2012). Os gestos de interpretação são necessários porque existe sempre a possibilidade de uma nova compreensão.

A próxima Seção traz as análises e os resultados das informações coletadas e da intervenção realizada por meio dos Ciclos de Estudos Colaborativos.

## **5 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: REVELAÇÃO DE UM ESPAÇO OCULTO**

*[...] na raiz de uma aprendizagem, enquanto desvela os signos [...] é cumular a vida de múltiplas significações. A aprendizagem aqui é vista aqui num movimento de exploração dos múltiplos sentidos. (ANDRADE, 2000).*

A aquisição do conhecimento da leitura e da escrita revela os sentidos e significados do sujeito, de si mesmo e do outro, num movimento de descoberta e no mover-se no mundo que o cerca. Desse modo, nesta Seção apresenta-se o diálogo com os achados da pesquisa empírica, enfatizando sua contribuição para a Academia e para a educação básica, em especial a rede municipal de ensino, contexto desta investigação, mantendo o rigor científico que a pesquisa requer. A discussão tem início com a análise interpretativa da unidade de contexto que reflete as concepções dos professores sobre educação integral e integrada, seguida das dificuldades enfrentadas, no campo da aprendizagem.

De igual modo analisa-se a unidade de contexto formada pelas falas dos jovens estudantes e professores sobre as relações intergeracionais estabelecidas no contexto escolar, com os colegas, professores e demais profissionais da escola, considerando-se a categoria geral e suas respectivas unidades de análises.

Continuando, discutem-se os textos produzidos pelos jovens estudantes, nos Ciclos de Estudos Colaborativos, mediante a intervenção da prática pedagógica, por meio de estratégias de ensino problematizadoras, centralizadas nas dificuldades de leitura, escrita e aspectos linguísticos, identificados como fator motivador de retenção dos estudantes de 15 a 17 anos no ensino fundamental e entrave para a continuidade dos estudos.

Conclui-se a Seção, com o sentimento expresso pelos jovens estudantes sobre o que dificulta sua aprendizagem no campo da leitura e da escrita, objeto desta investigação. Com essas reflexões, acredita-se responder à questão de pesquisa orientadora da investigação: Como os sentidos e significados atribuídos pelos jovens de 15 a 17 anos, à leitura e à escrita constituem alternativas de intervenção para a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem?

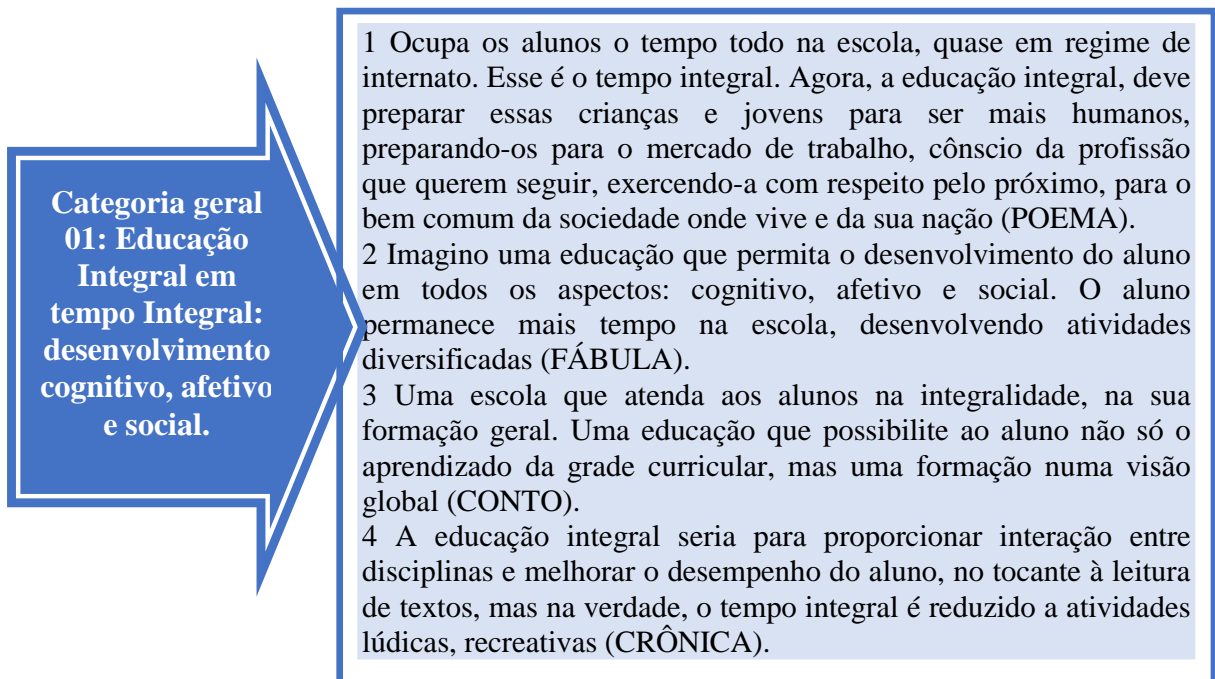
### **5.1 Educação Integral em tempo Integral: descaminhos e dificuldades na voz dos professores**

Estabelecendo relações entre o referencial teórico estudado e as contribuições dos

professores, interlocutores da investigação, as discussões que aqui se apresentam refletem as dificuldades dos professores em romper com os equívocos das concepções fortemente consolidadas no dia a dia da sala de aula. Pressupõe que estas concepções venham a subsidiar a criação de estratégias de formação continuada que possam desconstruir e reconstruir os saberes que foram apropriados durante o percurso de formação e de experiência escolar do professor.

As análises têm início com as falas agrupadas na Unidade de análise 1.1 Formação geral: integralidade e Unidade de análise 1.2 Desinteresse e desestímulo, do grupo da Categoria geral 01, mantendo o conteúdo e o sentido dos discursos. (FIGURAS: 01, 02).

FIGURA 01- Unidade de Análise 1.1 - Formação Geral: Integralidade



Fonte: Organização da autora tendo como referência as informações produzidas no campo empírico.

Considerando o que preconizam as bases legais da educação brasileira, bem como o amplo debate impulsionado pelo Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009), educação Integral em tempo Integral é uma educação que se refere “[...] à ampliação da jornada escolar de modo a viabilizar para crianças, adolescentes e jovens uma educação em tempo integral verdadeiramente voltada à integralidade do ser humano” (MOLL, 2012, p. 153) como sujeitos cognitivos, sociais, culturais, éticos e afetivos.

Ao que se observa, quanto aos discursos: [...] *preparar essas crianças e jovens para ser mais humanos* [...] (POEMA); [...] *o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos* [...]



(FÁBULA) e [...] *uma formação numa visão global* (CONTO). Esses interlocutores entendem a educação Integral em tempo Integral como uma ampliação da jornada de trabalho numa perspectiva de formação do estudante na sua integralidade,

como ferramenta de formação em suas múltiplas dimensões, reconhece o sujeito como um todo, em sua dimensão biopsicossocial, preparando-o para a vida. Ao fazer uma leitura do mundo educador, sujeito em formação busca sentido e tenta responder relacionando-o ao seu contexto de aprendizagem e às suas necessidades, que estão estritamente relacionadas à sua própria história de vida (MOURA, 2012, p. 122).

A integralidade trabalha o aluno em todos os aspectos que envolvem a aprendizagem, pautada na autonomia do estudante, em sua capacidade crítica e reflexiva do meio em que vive. Assim, a formação é entendida não somente no aspecto cognitivo, mas ela se desenvolve também nos aspectos: sociais, culturais, políticos e afetivos, indo de encontro à concepção de educação Integral em tempo Integral.

Na fala de CRÔNICA, percebe-se o destaque dado para a interdisciplinaridade [...] *interação entre disciplinas* [...], isso revela uma das propostas inerentes à educação em tempo Integral no sentido da integralidade de disciplinas, “[...] isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não esteja separado da educação emocional e da formação para a cidadania” (GADOTTI, 2012, p. 41-42).

Ao enfatizar que a educação Integral em tempo Integral estaria voltada para [...] *melhorar o desempenho do aluno, no tocante à leitura de textos* [...], CRÔNICA ressalta um dos primordiais objetivos dessa concepção de educação defendida por Gadotti (2012, p. 38), “ampliar a aprendizagem dos alunos [...]” na direção de uma efetiva contribuição para a qualidade da educação. No entanto, para atingir essa qualidade é fundamental uma formação de reconhecimento “do sujeito como um todo, em sua dimensão biopsicossocial, preparando-o para a vida” (MOURA, 2012, p. 122).

Nesse contexto, a definição de educação Integral em tempo Integral,

não envolve, portanto, apenas a ampliação do tempo escolar, nem incide de forma restrita ao domínio cognitivo, comumente enfatizado pelas escolas, mas significa ‘livre e plena expansão das individualidades, de suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base real para uma real emancipação humana (CAVALHÊDO; NETO, 2012, p. 132).

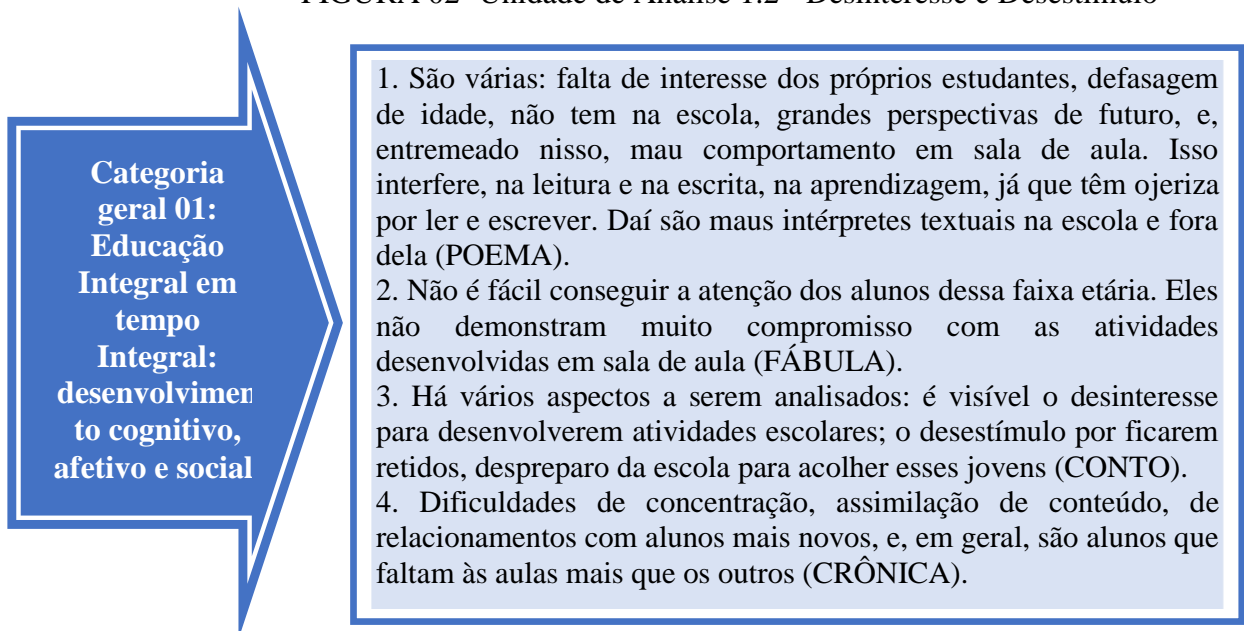
Parece consenso que o espaço social da sala de aula, configura-se como condição *sine qua non* para a produção e sistematização do conhecimento entendido socialmente. E, em sendo assim, a escola é reconhecida pela sociedade como lócus de desenvolvimento das

potencialidades humanas, não podendo se reduzir apenas à condição de transmissora de conhecimentos preestabelecidos, distantes da realidade dos jovens estudantes. Com base nesse pressuposto, deve desenvolver um ensino voltado para a promoção das aprendizagens e continuidade dos seus estudos, possibilitando uma educação para a vida.

Isso posto, tomando como referência básica um diagnóstico prévio das dificuldades e necessidades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental, no campo da leitura e da escrita (QUADRO 03, p. 79), percebe-se que geralmente os alunos não têm suas necessidades atendidas, refletindo a prática docente proposta em sala de aula.

Contudo, mostram também aspectos que precisam ser mais estimulados nas aulas pelos professores adequados ao perfil desses jovens estudantes que se encontram em situação de distorção idade/ano/série, que é o reconhecimento das causas da falta de interesse e de perspectiva que, em muitos casos, provocam o abandono e a evasão escolar. Veja-se o que dizem, a esse respeito os professores interlocutores. (FIGURA 02).

FIGURA 02- Unidade de Análise 1.2 - Desinteresse e Desestímulo



Fonte: Organização da autora tendo como referência as informações produzidas no campo empírico

Note-se que nas afirmações: *falta de interesse; maus intérpretes textuais; ojeriza por ler e escrever (POEMA); não demonstram muito compromisso (FÁBULA); é visível o desinteresse [...] o desestímulo (CONTO); Dificuldades de concentração, assimilação de conteúdo (CRÔNICA)*, revelam que, na visão dos professores, as razões das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são atribuídas somente aos jovens estudantes.

Essas concepções apontam para uma preocupação com a prática desenvolvida em sala de aula, visto que, cabe ao professor “[...] assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem”. (BRASIL, 2001, p. 22).

Esse é o desafio da comunidade escolar como um todo, cabe ao professor promover a aprendizagem do estudante criar estratégias de ensino e condições favoráveis para que de fato a aprendizagem ocorra. Ressalte-se que a tomada, “[...] de decisões sobre o quê, para quê, como e quando ensinar cria situações para que os jovens aprendam” (VÓVIO, 2011, p. 81). O que se percebe, é um ensino distante da realidade e das necessidades inerentes ao perfil que se apresenta desse jovem de 15 a 17 anos, retido no ensino fundamental.

No entanto, parece que o caminho é outro, as incertezas reveladas nessas falas apontam para o processo de formação do professor, mostrando que é preciso fugir dos estereótipos e procurar entender o processo histórico que explica essa rotulação e responsabilização desses jovens estudantes pelo fracasso da sua aprendizagem:

Trazer o conhecimento do mundo educador a esta discussão é reconhecer que o sujeito em formação traz para a relação pedagógica, saberes advindos da experiência permeado de sentimentos opressores e libertadores, que lhes conferem um significado educativo especial, tornando possível o diálogo com o meio em que vive a fim de compreendê-lo, buscando diferentes formas de convivência (MOURA, 2012, p. 122).

A relação pedagógica requer uma aproximação do professor e do aluno, de modo a possibilitar a troca de saberes, teóricos e práticos, na condução da promoção da aprendizagem que os motive percebem-se como sujeitos construtores do conhecimento. Isso traz para o centro da discussão um problema que os profissionais da escola, especialmente os que atuam com esse público, jovens estudantes de 15 a 17 anos em defasagem idade/escolarização, não atentam com o devido cuidado.

Quando CONTO se refere ao *despreparo da escola para acolher esses jovens*, está evidenciando o reconhecimento da inadequação das estratégias de ensino e aprendizagem oferecidas pela escola para a interação com os jovens e as reais situações que dificultam a aprendizagem, impedindo-os de continuar o processo de formação, fazendo prevalecer a ideia de que: “[...] se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Embora estes sejam desafios diferentes dos já até aqui mostrados, parece que o percurso a trilhar é outro: repensar seriamente o que deve ser ensinado, trabalhando o que é

relevante para a ampliação da estrutura cognitiva, sem perder de vista o momento do aluno, de modo a permitir que aprenda. A competência da comunidade escolar é atacar de frente as dificuldades e, dentro do que é possível, resolver os problemas de aprendizagem dos jovens estudantes. Portanto, gestores e professores precisam estar atentos a essa realidade, a fim de propiciar um processo de ensino e aprendizagem significativo, bem como, condições materiais necessárias para sua efetivação.

A falta de *interesse* e de *estímulos* dos jovens estudantes explicitados nos discursos analisados dificulta a efetivação das atividades em sala de aula e conseqüentemente a promoção da aprendizagem, visto que toda a responsabilidade pelo fracasso é atribuída ao estudante. A ausência de clareza quanto à necessidade de uma reflexão sobre a importância do papel da escola para a promoção da aprendizagem do jovem estudante, como foi estabelecido nos documentos legais é preocupante.

Nesse sentido, cabe à escola conscientizar-se do seu papel nesse processo, pois as discussões enfatizam que as práticas de ensino da leitura e da escrita “[...] são sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado [...], mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola”. (KLEIMAN, 2013, p. 23).

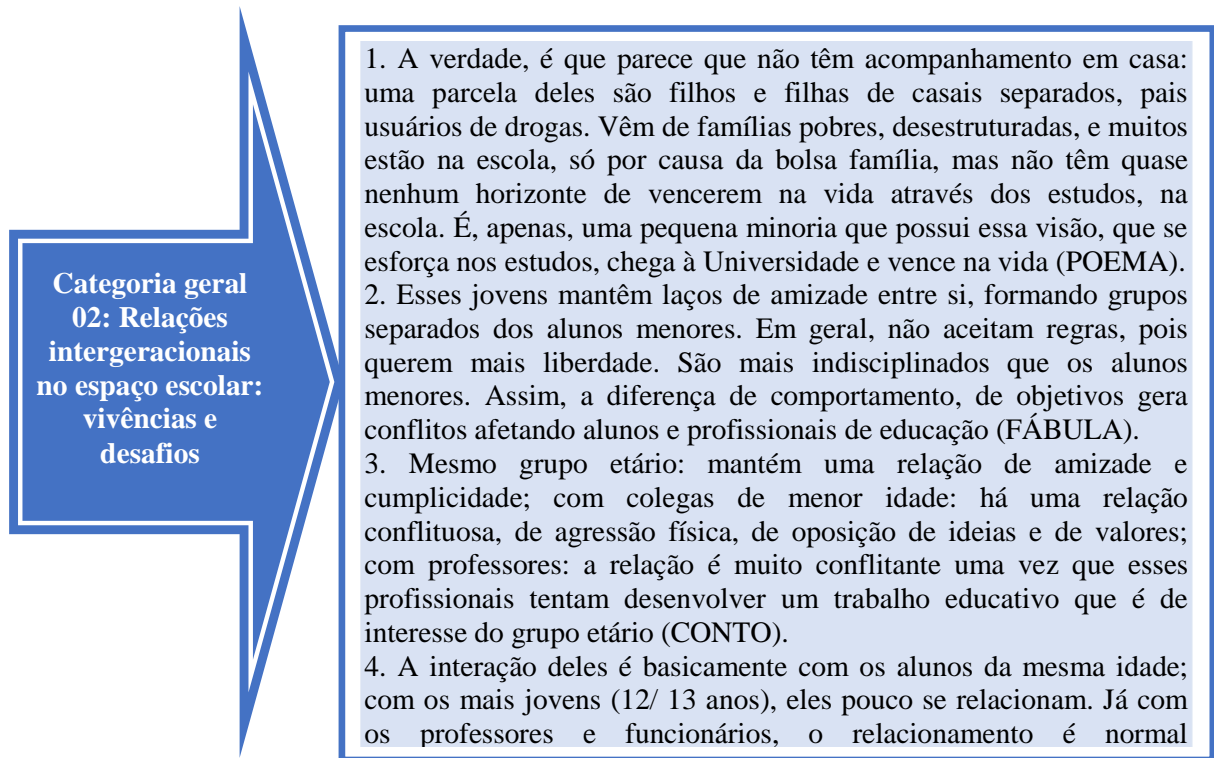
Outro aspecto a ser considerado com relação à realidade vivida pelos jovens estudantes no contexto escolar, refere-se à sociabilidade que expressa uma dinâmica de relações num movimento constante de aproximações e afastamentos entre as gerações. São as relações intergeracionais que foram analisadas a partir das informações apresentadas pelos participantes da pesquisa, (FIGURAS 03 e 04).

## **5.2 Grupos geracionais: a necessidade de trabalhar o espaço escolar como lócus de diferenças**

Nesse item, amplia-se a discussão para o grupo geracional da escola, assunto pouco debatido no contexto escolar. Analisam-se, as experiências geracionais vivenciadas pelos professores e jovens estudantes, participantes da pesquisa, no espaço escolar, um local de socialização e reconhecimento das diferenças.

No referente às informações produzidas, agregadas, em torno da Unidade de análise 2.1 Conflitantes e 2.2 Tranquila e problemática, Categoria Geral 02, consideram-se as relações intergeracionais expressas pelos professores e jovens estudantes, investigados. (FIGURAS 03 e 04). Vejamos.

FIGURA 03- Unidade de Análise 2.1 Conflitantes



Fonte: Organização da autora tendo como referência as informações produzidas no campo empírico

As relações intergeracionais compreendem as interações entre os diversos grupos etários no mesmo espaço escolar, “[...] permeadas por trocas, intercâmbios, como também por estabelecimento de limites entre os diferentes grupos, principalmente na apropriação dos espaços e tempos escolares e na definição do que é ser jovem e de quem era jovem na escola” (SILVA e LEÃO, 2011, p. 120).

Essas relações são constituídas pela complexidade das relações sociais dos jovens estudantes entre eles mesmos, entre os professores e entre os demais profissionais da escola que compartilham experiências e saberes diversificados.

POEMA atribui sentidos ao relacionamento dos jovens com os colegas do mesmo grupo etário, com os colegas de menos de 15 anos e com professores e demais profissionais da escola, centrando-se na dimensão social de vida dos jovens estudantes: [...] *parece que não têm acompanhamento em casa [...], filhos e filhas de casais separados, pais usuários de drogas. Vêm de famílias pobres, desestruturadas, e muitos estão na escola, só por causa da bolsa família [...]*.

Desse modo, os possíveis conflitos existentes cotidianamente no espaço escolar têm suas raízes nos contextos familiares e sociais que envolvem os jovens estudantes, eximindo a

escola de qualquer responsabilidade. Assim, não reconhece a escola como um espaço expressivo em suas experiências juvenis.

É notório que o contexto de vida dos jovens estudantes influencia o seu desempenho na escola. Porém, não é fator determinante, visto que, o interesse pela escola quase sempre está ligado ao desejo de completar o processo de escolarização e continuidade dos estudos, sem falar da idealização da profissão. Assim, elaboram ou reelaboram sua realidade, e planejam o seu futuro, no espaço escolar, “[...] fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social” (DAYRELL, 2007, p. 1118).

No entender de POEMA são poucos os jovens estudantes que almejam avançar nos estudos: [...] *uma pequena minoria [...] se esforça nos estudos, chega à Universidade e vence na vida*. Embora, isso seja fato, no instituído social, o professor precisa acreditar no potencial dos seus alunos, “buscando sua autovalorização no campo pessoal e profissional, para que readquiram confiança na sua capacidade de aprender ampliando as possibilidades de aprendizagem, e assim, possam reintegrar-se no curso regular de estudos” (MOURA, 2011, p. 51), por mais desafiante que seja a situação enfrentada no espaço escolar.

Quanto à relação dos jovens estudantes entre si, FÁBULA, CONTO e CRÔNICA consideram amigável, visto que a turma constituída por jovens estudantes com a mesma faixa etária termina por se tornar “[...] uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, trocam ideias, buscam se firmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivos”. (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Ao se tratar das relações desses jovens com os menores de 15 anos, os três foram unânimes em afirmar que é de conflitos, justificada, segundo eles pela [...] *diferença de comportamento, de objetivos [...] (FÁBULA); [...] agressão física, de oposição de ideias e de valores [...] (CONTO); com os mais jovens (12/ 13 anos), eles pouco se relacionam (CRÔNICA)*. No entanto, isso ocorre em virtude das experiências, interesses e das diferenças de perfis próprios de cada faixa etária.

Essas situações conflitantes são atribuídas à especificidade da condição juvenil baseada num “constante ‘vaivém’ presente em todas as dimensões da vida desses jovens” (DAYRELL, 2007, p. 1113). O fato de estudarem em uma turma com colegas mais jovens causa-lhes certo estranhamento. Em geral é aí que reside o grande desafio a ser enfrentado, “[...] a compreensão dos sentidos e significados da escola e do ser jovem para os distintos grupos geracionais” (MAIA; DAYRELL, 2011, p. 124).

Ademais, há de se considerar que se trata de um cenário intergeracional, específico de uma escola constituída por grupos de jovens estudantes de 15 a 17 anos, com sucessivas

histórias de fracasso escolar. Portanto é natural que no início entrem em conflitos, mas com a mediação do professor essa situação tende a mudar com a convivência diária.

Continuando a discussão sobre relações entre grupos geracionais analisar-se-a as contribuições dos jovens estudantes colaboradores. (FIGURA 04).

FIGURA 04- Unidade de Análise 2.2 Tranquila e Problemática

**Categoria geral  
02: Relações  
intergeracionais  
no espaço  
escolar:  
vivências e  
desafios**

1. Relação com os colegas é maravilhoso, todos gostam de mim, eu converso com todo mundo, é tranquilo, eles me ajudam eu também ajudo eles em alguma matéria... Com os funcionários, me dou bem com todos, não faço nada na escola que desagrade eles, quando passo dou boa tarde, bom dia, não sou de ficar respondendo professores e diretores. Os professores tem um que não gosto... A professora de ciências, gosto dela, mais o ensino dela é muito complicado e também as provas, tenho dificuldade nelas mais vou levando... Até me acostumar, peguei ela desde o sétimo ano. (GIL).
2. Com os colegas, confusão, não é difícil fazer confusão. Com funcionários, não tenho muito contato, só falo com alguns que conheço. Os professores, mais ou menos, assim, só de respeitar só... Não tem aquela astúcia de aluno estudioso que é, vive atrás correndo atrás... Sou assim não, se eu entendi pronto, entendi, se não entendi, não vou correr atrás das coisas, eu tento aprender. (TÉU).
3. Amizade boa, com colegas, normal, brincando, batendo papo... Eu gosto... Sou mais na minha... Falar dos outros não. Já os funcionários, a diretora menos... Cheguei só para pedir uma bola, mas aí ela, nunca... Vou... Levar é para de tarde não é de manhã. A secretária porque ela conhece minha mãe e uma zeladora aí. Professores... Não, todos não, só uns, porque não tem moral, a sala fica toda bagunçada. Mais o professor de geografia é melhor que os outros, eu acho,... É mais divertido. (SILVA).

Fonte: Organização da autora tendo como referência as informações produzidas no campo empírico

Os jovens estudantes em geral e, mais especificamente, aqueles que já experimentaram e ainda experimentam situações de multirrepetência escolar e que estão sob a ameaça da evasão, fazem com que a sociabilidade, dimensão central da sua condição juvenil, principalmente no espaço e tempo escolar, possa ter contornos diversos quando se trata das relações intergeracionais.

Diferentemente da percepção dos professores, para os jovens estudantes, o relacionamento com os colegas na sala de aula e no espaço escolar como um todo, é amigável, sem conflitos *é maravilhoso [...] é tranquilo; é difícil fazer confusão [...]; amizade boa com os colegas, [...] normal.* (GIL; TÉU; SILVA). Essa sociabilidade dos jovens entre si perpassa as relações humanas, entendendo que os sentidos e significados construídos a partir dessa

interação contribuem para situações de aprendizagens favoráveis. Desse modo, “[...] O cotidiano escolar foi compreendido como esse espaço de interações e trocas entre os diferentes estudantes, [...]” (MAIA; DAYRELL, 2011, p. 123).

Ao se referir ao contexto intergeracional, com os demais funcionários da escola, GIL afirmou não ter dificuldade de relacionamento. Já TÉU e SILVA relataram ter pouco contato com esses profissionais. Com efeito, isso mostra que as vivências no espaço escolar são diversas, sendo perceptível que os funcionários da escola não se sentem (co) responsáveis pelo sucesso desses jovens estudantes, visto que, mantêm certo distanciamento e as relações estabelecidas ficam apenas no campo burocrático.

Já no grupo geracional, jovens estudantes e professores, de modo geral a relação apresenta-se como problemática. As narrativas explicitam tensões evidentes e certo desconforto, que poderá vir a se tornar uma motivação para abandonar a escola considerando-se as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem.

Para GIL [...]... *A professora de ciências, gosto dela, mais o ensino dela é muito complicado e também as provas, tenho dificuldade nelas mais vou levando [...]*. Os não ditos captados pelo silêncio no momento da entrevista e a contradição evidente na fala de GIL, ao afirmar: *não gosto... [...] gosto dela*, a oscilação demonstra uma relação emblemática entre o jovem estudante e a prática desenvolvida pela professora.

Este interlocutor expressa ainda em sua fala uma situação de conformismo, assumindo a responsabilidade pelo fracasso escolar, demonstrando não ter alternativas ao afirmar: *mais vou levando... Até me acostumar, peguei ela desde o sétimo ano [...]*.

Paradoxalmente, ao tomar consciência de que a situação não ia mudar demonstra conformismo, mas também insatisfação e desconforto no que se refere ao sentido da relação com o grupo geracional docente e conseqüentemente com a escola. Esse sentimento por parte do jovem estudante causa desmotivação e desinteresse, inviabilizando o processo de ensino e aprendizagem e a continuidade dos estudos.

Para TÉU, a relação intergeracional com os professores é [...], *mais ou menos, assim, só de respeitar só [...]*, o que verbaliza é a falta de diálogo, interação, proximidade entre os pares. Tal afirmação inviabiliza o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, visto que essa só se concretiza com uma ação dialogada que considere as relações que se estabelecem em sala de aula.

De mesmo modo, SILVA diz: [...] *Professores... Não, todos não, só uns, porque não tem moral, a sala fica toda bagunçada*. Nesse trecho expressa o sentido atribuído por eles à



escola na conduta dos professores. Os não ditos percebidos nos gestos e no tom de voz do interlocutor, deixa claro como essa situação causa incômodo e mal-estar.

Nesse sentido, a complexidade da convivência entre gerações é demonstrada, sendo fundamental a compreensão dos educadores para a abertura dialógica, tendo na afetividade e na interação suporte essencial para a ação pedagógica, exigindo uma postura diferente dos professores em relação ao processo de ensinar e aprender, visando à formação do sujeito em sua totalidade (FREIRE, 2013).

No entanto, SILVA evidencia uma afeição por um determinado professor afirmando ser: *...mais divertido*. Ressalte-se que a sociabilidade dialógica e interacional é imprescindível para a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente para o avanço na escolarização dos jovens, considerando que “[...] eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida [...]” (DAYREL, 2007, p. 1109).

A partir dessas análises, percebe-se a complexidade inerente às relações intergeracionais entre os jovens estudantes de 15 a 17 anos, no ensino fundamental, com seus pares e vice-versa no espaço escolar. Obviamente a distância geracional implica também distâncias de concepções relacionadas a cada grupo etário, expressando formas diferentes de cada sujeito, em formação, do lugar em que se encontra dar significados e sentidos ao mundo escolar, conferindo importância a determinados eventos tempos, espaços e instituições.

A proposta de estudo do objeto desta pesquisa não se limitou apenas em investigar as dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 ano retidos no Ensino Fundamental, mas ir além disso, intervir nessa realidade a partir de práticas pedagógicas voltadas para estudos colaborativos, buscando as causas dos entraves que dificultam a promoção da aprendizagem e continuidade dos estudos desses jovens.

Embora tímida por acreditar que a iniciativa necessita de uma investigação e intervenção bem mais aprofundada, apresenta-se a seguir o resultado da intervenção nos Ciclos de Estudos Colaborativos.

### **5.3 Ciclos de Estudos Colaborativos: uma aproximação com as reais dificuldades de aprendizagem dos jovens estudantes**

A transformação da realidade na sala de aula reside nas intervenções realizadas no cerne das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. No entanto, para que sejam

identificadas e trabalhadas de forma a favorecer o acesso destes, ao conhecimento, necessário se faz que os professores, mediadores do processo de ensino e aprendizagem, passem por mudanças significativas, iniciando por reconhecer que são igualmente responsáveis pelo sucesso e fracasso de seus alunos.

À medida que se adentra no espaço escolar, mais aumenta a convicção de que se precisa interferir na ação pedagógica ali desenvolvida, mesmo sabendo que esse problema provoca tensões conflitantes e muita discussão. Assim, nesse estudo, estabeleceu-se como ponto fundamental a intervenção na realidade da sala de aula, partindo do diagnóstico realizado inicialmente a fim de levantar as necessidades de aprendizagem dos jovens estudantes no que se refere à leitura e à escrita.

Ressalte-se que essa iniciativa foi motivada por uma ação do Programa Mais Educação para jovens de 15 a 17 anos, que se encontram retidos no ensino fundamental, denominada Projetos de Vida, com o propósito de incentivar a construção de estratégias de intervenção capazes de integrar as diferentes áreas de conhecimento. Acredita-se que nesse processo, os jovens ganham confiança e alteram a forma de pensar a escola, abrindo canais de diálogo entre eles e os demais profissionais, viabilizando a aprendizagem.

A proposta de intervenção desenvolvida junto aos jovens estudantes consistiu no desenvolvimento de uma sequência didática, considerando ser este um mecanismo eficiente que “[...] se explicita a situação de comunicação, o papel do autor e o destinatário do texto, o ajuda a dar sentido à aprendizagem. [...] instrumento pelo qual se constrói o planejamento para umas sequências de aulas, [...]” (NASCIMENTO, 2009, p. 68-69).

A sequência didática como uma estratégia de leitura e escrita é uma proposta metodológica que facilita o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto foram realizados os Ciclos de Estudos Colaborativos (CEC), organizados em cinco momentos com carga horária de 4 horas aula cada uma, totalizando 20 horas. A atividade teve início a partir do tema gerador Histórias de vida, como uma ação pedagógica que possibilitasse a criação de espaços para a autoria e criação livre de textos, protagonismo juvenil e autonomia do jovem estudante, na perspectiva de inclusão social.

Concorda-se com Soek; Haracemiv; Stotz (2009, p. 53), que ao trazerem a discussão do tema gerador proposto por Paulo Freire para alfabetizar adultos, defendem que; “[...] o trabalho com temas geradores continua bastante atual [...] deve partir daquilo que o alfabetizando já sabe, ou seja, do seu contexto, de suas histórias de vida”. Daí a definição pela escolha do tema gerador para a busca da construção de um conhecimento representativo de

uma situação singular, envolvendo a leitura e a escrita, utilizando elementos retirados do cotidiano do educando, embora não se esteja tratando, especificamente, da alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Para a aplicação da sequência foram realizados, cinco CECs. Primeiro ciclo: produção do texto, História de vida, sem intervenção da pesquisadora; segundo e terceiro ciclos, reescrita do texto inicial com intervenção da pesquisadora; quarto ciclo, produção de uma carta pessoal e no quinto a socialização das atividades realizadas.

Este último, além de facilitar a integração entre os participantes e o professor pesquisador possibilitou a consolidação dos CECs e a construção de novos saberes, dentre eles a elevação da autoestima dos jovens estudantes, reconhecimento das dificuldades de aprendizagem, além de vencer alguns aspectos ortográficos diagnosticados, ganhando confiança para continuar os estudos.

O primeiro CEC teve início com uma motivação a fim de estimular os jovens estudantes a se perceberem como parte integrante da ação. Assim, apresentou-se o clip com a música, Tente outra vez, do compositor Raul Seixas. Logo em seguida, estabeleceu-se um diálogo sobre o assunto abordado no texto da música seguido da intertextualidade do poema com o gênero textual memórias, apresentando o tema Histórias de vida.

Após discussão sobre as condições de produção de um texto narrativo próprio do gênero textual proposto, visto que, o professor deve, “igualmente, facilitar o processo de apropriação da língua. [...] deve pensar as condições de transmissão das línguas de modo a criar um contexto favorável à aprendizagem [...]”. (NASCIMENTO, 2009, p. 37), o primeiro texto foi produzido.

As atividades de reescrita dos textos seguiram o modelo de ficha de reestruturação de textos (APÊNDICE D, p 132). Segundo Moura (2011, p. 10), a motivação, nesse caso é fundamental “[...] no sentido de incentivar o interesse do aluno [...] a partir destas o aluno inventa, pensa, cria, recria até chegar à compreensão desse objeto do conhecimento tão complexo, a leitura e a escrita”.

A cada reescrita realizada foram conferidos os aspectos que dominaram e aqueles que precisavam dominar. Esses últimos eram trabalhados nos ciclos seguintes. O propósito é que, no final dos CECs, os jovens estudantes tenham compreendido e vencido: medos, inseguranças enfim, os bloqueios e entraves que dificultam a aprendizagem da leitura e de escrita.

Em geral, os CECs constituíram momentos ricos de troca, de partilha em que ambos, professora pesquisadora e jovens estudantes pesquisados, desfrutaram do prazer de vivenciar

e entusiasmar-se, desconstruindo amarras e expressando-se sem restrições, por estarem distanciados da pressão dos conteúdos que eram obrigados a ensinar e a aprender que, na maioria das vezes, entropõe-se entre professores e estudantes, no contexto formal do dia a dia escolar.

Veja os textos dos jovens estudantes (QUADRO 05), e a análise dos aspectos dominados e dos conteúdos trabalhados no momento da reescrita.

QUADRO 05 – PRIMEIRO CEC – PRODUÇÃO DE TEXTO SEM INTERVENÇÃO DA PESQUISADORA - DATA: 20/10/2015

Silva: 16 Anos - 7º ano	Gil: 16 Anos - 8º ano	Téu: 00 Anos - 9º ano
<p>Vida do Silva</p> <p>A minha vida <i>comesol</i> no dia que a minha mãe <i>pario</i> eu queria uma vida comum era a vida que eu <i>pedir</i> a deus ele me <i>del</i> um pai maravilhoso e uma mãe <i>lida</i> eu era <i>da vezes muiton</i> danado de mais e eu era um aluno <i>eselente</i> eu <i>condo</i> era pequeno eu ia para casa do meu colega eu pulava a cercar para brincar e <i>condo</i> eu fui para a escola minha ia <i>mir</i> levar de <i>per</i> para escola e ela <i>combror</i> uma bicicleta e eu gosto <i>muitor gostein tantu condo</i> eu ganhei fui brincar com ela e ela era muito <i>ligera</i> ai tinhas uma tabua e fui tentar <i>passar</i> por cima e eu levei uma queda e foi a minha</p>	<p>Historia de Gil</p> <p>Minha Historia de vida tem muito coisa Eu já <i>repiti</i> 2 vezes eu tenho 16 Anos Eu tenho <i>Basta</i> sonho Eu sonho <i>se medica</i> eu sou capaz de tudo para Ajuda minha Familia minha mãe <i>veu</i> da roço o minha mãe e <i>cutureira</i> e o meu pai e <i>pedeiro</i> eu tenho muito orgulho da minha Familia o <i>mumeto</i> mas <i>Eisso</i> Foi quando minha cachorrinha morreu eu <i>churie</i> muito a <i>leria</i> da minha casa hoje são os <i>meu</i> cachorro e minha Familia como <i>dizer</i> na musica do Raul Seixas “E não diga que a vitória Está perdida” porque <i>vc</i> sempre <i>pessa</i> positivo minha mãe <i>mi</i> disse pra <i>min</i> Estudar para no Futuro eu <i>te</i> um Emprego compra coisas <i>qui</i> eu desejo <i>tem</i></p>	<p>Meu nome é Igor Mateus, eu moro com minha mãe e meus irmãos moro no Parque Brasil I</p> <p>Momento mais marcante foi quando eu sempre ia a Praia na virada de Ano, no natal e nas férias, sempre com toda minha família.</p> <p>As amizades que eu fiz de crianças, desde Pequeno eu curto musica, eu sempre fico escutando musica com meus amigos.</p> <p>Morei 5 anos com meus avos. La eu ando de bicicleta só ou <i>comi</i> amigo Vivia na <i>quara</i> eu sempre joguei bola.</p>

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS A SER TRABALHADOS NO MOMENTO DE REESCRITA
<p>-Título (em parte)</p> <p>-Unidade temática;</p> <p>-Sequência lógica;</p> <p>-Espaçamento entre as palavras (em parte)</p> <p>-Concordância verbal (em parte).</p> <p>-Pontuação (em parte)</p>	<p>- Escrita: Pontuação, Parágrafo, Uso de letra maiúscula;</p> <p>- Ortografia: <i>repiti</i>, <i>basta...</i>, <i>veu</i>, <i>cutureira</i>, <i>mumeto</i>, <i>churie</i>, <i>mi</i>, <i>qui</i>, <i>pra</i>, <i>pedeiro</i>, <i>cutureira</i>, <i>mumeto</i>, <i>pessa</i>, <i>te</i>, <i>comesol</i>, <i>pario</i>, <i>del</i>, <i>lida</i>, <i>eselente</i>, <i>condo</i>, <i>cercar</i>, <i>mir</i>, <i>per</i>, <i>combror</i>, <i>muitor</i> <i>gostein tantu</i>, <i>ligera</i>, <i>passar</i>, <i>quara</i>,</p> <p>- Vícios de linguagem: <i>ocê</i>;</p> <p>- Acentuação: <i>historia</i>, <i>musica</i>, <i>medica</i>, <i>avos</i>, <i>La</i></p> <p>- Concordância nominal: [...]<i>os meu</i> cachorro;</p> <p>- Conjugação verbal: <i>dize</i>, <i>compra</i>;</p> <p>- Elementos coesivos: <i>mi desse pra min</i>.</p>

Fonte: Ficha de reestruturação de textos (MOURA, 2011, p. 108). Conteúdo organizado pela autora tendo como referência as informações produzidas nos Ciclos de Estudos Colaborativos.

Analisando os textos produzidos pelos jovens estudantes no primeiro CEC, foram constatados dois aspectos que já dominam completamente: unidade temática e sequência lógica. Já os aspectos relacionados a: título, espaçamento entre as palavras, concordância verbal e pontuação, eram dominados em parte, uma vez que, nem todos os interlocutores detinham essas habilidades em sua totalidade.

Foi possível verificar, também, a existência de 30 palavras que apresentaram erros ortográficos; apenas uma de vício de linguagem e uma de concordância nominal; cinco de acentuação; dois verbos conjugados de forma incorreta e uma expressão que apresentou redundância.

Em face dessas dificuldades foi realizado o segundo CEC, procurando captar as ideias emergentes do texto sem desconsiderar suas unidades de sentido, buscando mecanismos pertinentes para fazer as intervenções necessárias, a fim de trazer para o centro das discussões as dificuldades de aprendizagem dos jovens estudantes, criando condições que possibilitassem o progresso desses jovens.

Ultrapassadas a barreira do diagnóstico, das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita do grupo de jovens colaboradores, o segundo CEC foi iniciado com a apresentação de um rap sobre superação, seguida da leitura oral de autobiografias, nas quais, pessoas famosas tiveram suas vidas transformadas, motivando dessa forma, a participação e o desempenho oral dos jovens estudantes. Na sequência foi apresentado, em slides para leitura coletiva, um dos textos produzidos no primeiro CEC.

Diante da carga de significados dos textos produzidos pelos estudantes, foi difícil decidir-se por um deles sem reverter sentidos e intencionalidades, priorizando apenas os desvios de aprendizagens, visto que, todos eram interessantes. Enfim, diante da impossibilidade de trabalhar todos, optou-se por um que refletisse as dificuldades da maioria.

Através de questões provocativas, foram desenvolvidas estratégias dialógicas de ensino que permitiram a descoberta da necessidade de parágrafo no texto, identificando-os com lápis de cor; leitura e discussão do texto, observando a ausência de pontuação; discussão e reflexão sobre a necessidade e importância do uso da pontuação no texto.

Assim, vencida essa etapa, procedeu-se à primeira reescrita dos textos, mediante situações de ensino concebidas de forma a “[...] permitir aos alunos que ultrapassem seus próprios limites na direção definida pelas finalidades [...] que se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita [...]”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 50-51).

Ressalte-se que, nesse processo de reflexão dialógica cíclica foram desconstruídas barreiras invisíveis enraizadas ao longo dos anos no contexto das aulas, tanto por parte da professora pesquisadora, quanto pelos jovens estudantes e o que se considerou de fundamental importância, razão pela qual se ousou afirmar foram construídas novas relações geracionais, afetivas e cognitivas, no espaço da sala de aula, o que permitiu captar o grau de interesse pelas ações realizadas e a sua pertinência para o grupo.

Passa-se agora a análise dos textos reescritos focalizando as mudanças que nos parecem extremamente significativas, ocorridas a partir da discussão anterior, (QUADRO 06), segundo CEC.

QUADRO 06 – SEGUNDO CEC – PRIMEIRA REESCRITA DO TEXTO APÓS  
INTERVENÇÃO DA PESQUISADORA - DATA: 21/10/2015

Silva: 16 Anos - 7º ano	Gil: 16 Anos - 8º ano	Téu: 16 Anos - 9º ano
<p>Vida do Silva</p> <p>A minha vida <i>comesol</i> no dia que a minha Mãe <i>Pario</i>. Ao uma vida <i>comu</i> a vida que <i>pedir</i> a Deus. Ele me <i>del</i> um pai maravilhoso e uma mãe linda. Eu era no colégio muito danado de mais. Eu era um aluno <i>eselenti</i> te <i>condo</i> era pequeno eu do ao meu colega eu pulava a cercar para brincar e <i>condo</i> eu <i>fuir</i> para a escola minha ia me levar de <i>per</i> para a escola e ela comprou uma <i>bake</i> e eu <i>dosta muiitor</i>.</p> <p>Gostei tanto <i>condo</i> eu ganhei e fui brincar com ela e ela era muito <i>ligera</i> e tinha tabua e eu fui <i>tenta</i> passa por cima e eu levei uma queda e foi a minha</p>	<p>História da Gil</p> <p>Minha historia de vida tem muito coisa. Eu já <i>repitri</i> 2 vezes. Eu tenho 16 Anos. Eu sonho ser medica.</p> <p>Sou capaz de tudo para Ajudar minha Família. Minha mãe e <i>cutureira</i> e o meu pai e <i>pedeiro</i>. Eu tinha muito orgulho da minha Familia.</p> <p>O momento <i>mas difisso</i> foi quando minha cachorrinha morreu. Eu <i>churei</i> muito era a <i>legeria</i> da minha casa. Hoje São os <i>meu</i> cachorro e minha Familia como dizer <i>ma</i> musica do Raul Seixas “E não diga <i>qua</i> a vitória Esta perdida” porque <i>vc</i> sempre passa positivo</p> <p>Minha mãe <i>mim</i> desse para <i>mim</i> Estudar para no futuro <i>EU te</i> um Emprego compra coisas <i>quilo</i> eu desejo <i>tem</i>.</p>	<p>Meu nome é Igor Mateus, eu moro com minha mãe e meus irmãos no Parque Brasil I</p> <p>Momento mais marcante foi quando eu sempre ia a Praia na virada de Ano, no natal e nas férias, sempre com toda a família.</p> <p>As amizade que eu fiz de crianças, desde Pequeno eu curto musica, sempre fico escutando musica com meus amigos.</p> <p>Morei 5 anos com meus <i>avos</i>, <i>la</i> eu ando de <i>avos</i>, <i>la</i> só ou com amigos, Vivia na quadra e sempre joguei bola.</p>

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DE REESCRITA
<p>-Título (em parte);</p> <p>-Unidade temática;</p> <p>-Sequência lógica;</p> <p>-Espaçamento entre as palavras;</p> <p>-Concordância verbal em parte;</p> <p>-Parágrafo (em parte);</p> <p>-Pontuação (em parte);</p>	<p>- Escrita: Uso de letra maiúscula</p> <p>- Ortografia: <i>repiti</i>, <i>basta...</i>, <i>veu</i>, <i>cutureira</i>, <i>mumento</i>, <i>churei</i>, <i>mi</i>, <i>qui</i>, <i>pra</i>, <i>pedeiro</i>, <i>cutureira</i>, <i>mumeto</i>, <i>pessa</i>, <i>te</i>, <i>comu</i>, <i>comesol</i>, <i>Pario</i>, <i>eselenti</i>, <i>condo</i>, <i>dosta muiitor</i>, <i>ligera</i>, <i>fuir</i>,</p> <p>- Vícios de linguagem: <i>ocê</i>,</p> <p>- Acentuação: <i>historia</i>, <i>musica</i>, <i>medica</i>, <i>a Praia</i>, <i>per</i>, <i>avos</i>, <i>la</i></p> <p>- Concordância nominal: [...]<i>os meu</i> cachorro, <i>um</i> queda ,<i>As amizade</i>,</p> <p>- Conjugação verbal: <i>compra</i>,</p> <p>- Elementos coesivos- redundância: <i>mi desse pra min</i>.</p>

FONTE: Ficha de reestruturação de textos (MOURA, 2011, p. 108). Conteúdo organizado pela autora tendo como referência as informações produzidas nos Ciclos de Estudos Colaborativos.

A análise da reescrita mostra avanços quanto ao aspecto de espaçamento entre as palavras, sendo que no que se refere a parágrafo apenas Silva demonstrou sua aquisição em parte. Embora a dificuldade no uso da pontuação tenha persistido, notam-se avanços estruturais significativos.

Para melhor compreensão do leitor sobre o processo de aprendizagem, entendendo-o como produção de saberes nas relações sociais estabelecidas na escola e fora desta, nos CECs, os estudantes são provocados a pensar, a rever sua grafia, na busca de superar os desvios de aprendizagem.

Sendo esta a preocupação, detectaram-se ainda 23 palavras com problemas ortográficos, diminuindo as dificuldades nesse aspecto, bem como, em conjugação verbal, comparando com as trintas palavras encontradas no texto inicial. Contudo, o vício de linguagem na mesma palavra e a redundância permaneceu predominando as dificuldades de acentuação e concordância nominal.

Acredita-se, pois que, sendo a sala de aula legitimada como o lugar de produção do conhecimento, gradativamente com a prática da reescrita de texto e a intervenção do professor, as dificuldades de leitura e escrita tendem a diminuir. A promoção da aprendizagem “significa, para muito desses jovens, a oportunidade de ter acesso aos bens culturais e à valorização do domínio da leitura e da escrita”. (LEAL;ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010, p. 72-73). Ausubel, sustenta essa informação ao afirmar que existe três condições fundamentais para que o estudante possa aprender de forma significativa:

- a) O conteúdo a ser aprendido deve possuir uma lógica que lhe aporte significado, de modo a ser organizado e estruturado.
- b) Deve haver uma significativa relação do conteúdo a ser aprendido com os conhecimentos que o aluno já traz consigo sobre o assunto. O conhecimento novo deve ser relevante na estrutura cognitiva do aluno.
- c) O aluno deve estar motivado, deve desejar conscientemente aprender de forma significativa (NUNES; SILVEIRA, 2011).

Então, promover uma aprendizagem significativa, para muitos desses jovens, significa a oportunizar o conhecimento fundamentado na aquisição dos bens culturais, sociais, bem como do cognitivo no âmbito do domínio das habilidades da leitura e da escrita, tendo como referencia básicos os saberes que o jovem estudante já domina, relacionando-os com o novo conhecimento sistematizado pela escola.

No terceiro CEC a exibição de um vídeo consistiu em momento motivacional, no qual o diálogo girou em torno de sentimentos suscitados e apreendidos nas imagens apresentadas. O texto escolhido foi igualmente, apresentado em slides, como no anterior, e refletidas as

mudanças percebidas nos avanços, quanto às dificuldades de aprendizagem dos jovens estudantes.

As dificuldades a ser trabalhadas foram definidas previamente, de acordo com as orientações da ficha de reestruturação e compreenderam concordância nominal e verbal, conjugação verbal, coesão (redundância), ortografia e acentuação.

Neste processo foram utilizados jogos de dominó e a pesquisa em dicionário como ferramenta de auxílio a compreensão da ortografia e acentuação seguida da reescrita orientada pela professora pesquisadora. (QUADRO 07), terceiro CEC.

QUADRO 07 – TERCEIRO CEC – SEGUNDA REESCRITA DO TEXTO APÓS  
INTERVENÇÃO DA PESQUISADORA - DATA: 22/10/2015

Silva: 16 Anos - 7º ano	Gil: 16 Anos - 8º ano	Téu: 16 Anos - 9º ano
<p>Vida do Silva</p> <p>A minha vida começou no dia em eu nasci. A minha vida é como a vida que pedi a Deus. Ele me deu um Pai maravilhoso e uma mãe linda.</p> <p>Eu era, no colégio muito danado. Eu era aluno <i>eselenti</i>.</p> <p>Quando era pequeno, eu ia para casa do meu colega, eu pulava a cerca para brincar. Quando eu fui para a escolar, minha ia me leva de pé para escola e ela compro uma “bake” e eu gostava muito.</p> <p>Gostei tanto quando eu ganhei. Eu fui brincar com ela. A bicicleta era muito <i>ligira. as</i> cima e eu <i>leve</i> um queda e foi a minha.</p>	<p>História da Gil</p> <p>Minha <i>Históia</i> de vida tem muito coisa. Eu já <i>repretri</i> 3 vezes. Eu tenho 16 Anos. Eu tenho <i>Bastante</i> sonho. Eu sonho ser médica</p> <p>Sou capaz de tudo para <i>Ajudar</i> minha Família. Minha mãe <i>veu</i> da roço, O minha mãe é <i>cutureira</i> e o meu pai é pedreiro. Eu tenho muito orgulho da minha Família. O momento <i>mas difícel</i> foi quando minha cachorrinha morreu. E chorei muito era a <i>legeria</i> da minha casa Hoje são os meus cachorros e minha Família como dizer uma música do Raul Seixas “E não diga que a vitória <i>Esta</i> perdida” porque você sempre <i>passa</i> positivo</p> <p>Minha mãe <i>mim</i> desse para <i>mim</i> Estudar <i>Para</i> no futuro <i>EU</i> ter um Emprego comprar coisas, aquilo que eu desejar <i>tem</i></p>	<p>Meu nome é Igor Mateus, eu moro com minha mãe e meus irmãos, moro no Parque Brasil I</p> <p>Momento mais marcante foi quando eu sempre ia à praia na virada de Ano, no Natal e nas férias, sempre com toda a família.</p> <p>Eu fiz muitas amizades desde criança.</p> <p>Quando eu era pequeno, curto musica, eu sempre fico escutando musica com meus amigos.</p> <p>Morei 5 anos com meus avós. Lá eu andava de bicicleta só ou com amigos. Vivia na quadra e sempre joguei bola.</p>

ASPECTOS DOMINADOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DE REESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Título (em parte);</li> <li>-Unidade temática;</li> <li>-Sequência lógica;</li> <li>-Espaçamento entre as palavras;</li> <li>-Concordância verbal;</li> <li>-Pontuação (em parte);</li> <li>-Parágrafo (em parte);</li> <li>-Acentuação (em parte);</li> <li>- Vícios de linguagem;</li> <li>-Elementos coesivos (em parte);</li> <li>-Ortografia (em parte)</li> <li>- Escrita: Uso de maiúscula (em parte);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortografia: <i>repretri, basta..,veu, cutureira, cutureira, , pessa, tem, eselenti, escolar, ligira, difícil, mim; legeria, passa, mim, passa;</i></li> <li>- Acentuação: <i>musica;</i></li> <li>- Concordância nominal: <i>um queda, da roço, O minha;</i></li> <li>-Elementos coesivos – redundância: <i>mim desse para mim;</i></li> </ul>

FONTE: Ficha de reestruturação de textos (MOURA, 2011, p. 108). Conteúdo organizado pela autora tendo como referência as informações produzidas nos Ciclos de Estudos Colaborativos.



Analisando a segunda reescrita dos textos, percebe-se um crescimento dos aspectos dominados, mostrando que as dificuldades diagnosticadas no texto inicial e a primeira reescrita vêm gradativamente crescendo em termos parciais. Isso significa dizer, que não estão totalmente superadas. Desse modo continua necessitando de atenção: título, pontuação, coesão (redundância), acentuação e uso de letras maiúsculas.

Diante das intervenções realizadas, a redução das dificuldades é evidente. Dos 30 desvios ortográficos, constatados no texto inicial, produzidos no primeiro CEC, permaneceram dezesseis, de acentuação um e de coesão e concordância nominal, três. No entanto, alguns aspectos de ortografia e o uso inadequado de letras maiúsculas persistiram, mesmo após a realização dos CECs.

Reconhece-se, portanto, que vícios da oralidade podem ser transferidos para a escrita, necessitando de procedimentos pedagógicos mais específicos e de maior espaço de tempo para trabalhar essas dificuldades a fim de que os jovens estudantes compreendam e aprendam. Os resultados alcançados nos CECs, realizados em uma carga horária de 20h, foram considerados exitosos.

Mesmo assim, o tempo deve ser ampliado para uma maior efetivação da aprendizagem. No caso de vícios de fala, o tempo faz com que os jovens estudantes compreendam que, “embora haja várias maneiras de falar as palavras, o sistema ortográfico determina a maneira certa de escrevê-las” (CARVALHO, 2010, p. 156).

Acredita-se que o desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura, quando possibilitadas por estratégias motivadoras e ações pedagógicas interventivas “[...] trazem muitos tipos de impactos na vida diária dos que buscam o retorno ao espaço escolar” (LEAL; ALBUQUERQUE; AMORIM, 2010, p. 73).

Esses impactos, nesse estudo, relacionam-se com a promoção da aprendizagem de jovens estudantes de 15 a 17 anos, retidos no ensino fundamental, além de proporcionar a continuidade dos seus estudos.

O quarto CEC teve como intencionalidade produzir uma carta pessoal, relatando a experiência de leitura e escrita vivenciada. Para tanto, utilizou-se o diálogo como estratégias pedagógicas para o levantamento de informações, iniciando com questões instigadoras e sobre experiências com a escrita de carta pessoal, seguida da apresentação da estrutura formal de uma carta e estudo de suas partes; discussão das finalidades e intenções da escrita de uma carta pessoal e reflexão do desuso atual da carta pessoal.

Assim, cada jovem estudante, pensou sobre suas experiências vivenciadas, relacionando-as com as aprendizagens adquiridas no decorrer dos CECs, realizando a produção do gênero textual solicitado, a carta. (QUADRO 08).

QUADRO 08 – QUARTO CEC – CARTA AOS FAMILIARES EXPRESSANDO O NÍVEL DE SATISFAÇÃO POR TER PARTICIPADO DA EXPERIÊNCIA - DATA: 23/10/2015

Silva: 16 Anos - 7º ano	Gil: 16 Anos - 8º ano	Téu: 00 Anos - 9º ano
<p>Teresina, 23 de outubro de 2015 Querida mãe,</p> <p>Mãe, obrigado por ter me criado muito bem. Você é a melhor mãe do mundo e a mais linda da minha vida.</p> <p>Mãe, estou participando de um reforço de português na escola. Quando eu entrei na sala eu não tinha esperança de vida e eu gostei muito.</p> <p>A professora era muito boa. Eu pensava que <i>ela é muito ruim</i>, mas fui conhecer elas melhor e gostei muito. Ela me ensinou a <i>vígula</i>, parágrafos etc.</p> <p><i>Aprendin</i> como fazer um texto uma carta para meu colega, leitura e tudo mais.</p> <p>Um abraço. SILVA</p>	<p>Teresina, 23 de outubro de 2015. Querida tia,</p> <p>Estou muito Feliz. Estou passado <i>pela Uma</i> Experiência <i>maginifica a qui</i> ne Teresina Estou num reforço de Português.</p> <p>É muito <i>Importante</i> para mim boa <i>Eu Estou</i> passado por experiência. Eu Aceitei <i>Participar</i>. Tá sendo bem legal. Estou <i>Aprendo várias coisa</i> que eu pensei que ia ser <i>Bem</i> ruim. Mas eu <i>acretitei</i>. já participei de alguns reforços, foi <i>importanti</i> para mim.</p> <p>Eu Aprendi várias coisas. Estou muito <i>Feliz</i> que <i>mim chamarem</i> para participar do reforço o que aprende eu vou levar para minha vida.</p> <p>Um Abraço e Um Beijo GIL</p>	<p>Teresina; 23 de outubro de 2015 Querido tio</p> <p>Oi tio, como você tá? Nós <i>estamo</i> bem, tio nesse ultimo dia eu estou no reforço de português onde eu estou <i>aprendeno</i> a corrigi os erro que normalmente eu errava, <i>tó aprendeno</i> a corrigir as escrita errada.</p> <p>Tenho fé que vou melhora em alguns aspectos não só na escrita como na <i>Produção</i> de textos, <i>le</i> esperarei no final do Ano ou no Natal para nos comemora na festa.</p> <p>Estou com saudade do senhor, Gustavo e da <i>lourinha</i>.</p> <p>Um abraço. TÉU</p>

FONTE: Organizado pela autora tendo como referência as informações produzidas nos Ciclos de Estudos Colaborativos.

No quarto CEC, os jovens estudantes foram capazes de produzir o gênero textual carta, correspondência pessoal dirigida aos familiares, por eles escolhidos, possuindo na sua essência a expressão espontânea de seus sentimentos e emoções em relação às experiências de leitura e escrita, realizadas nos CECs.

Esse ciclo, diferentemente dos demais, deu ênfase a uma escrita com mais autonomia, em que os jovens estudantes, livres de tensões sociais conflitantes estiveram atentos às condições de produção inerentes ao gênero textual, carta pessoal (local e data; vocativo; assunto; despedida e assinatura), além da oportunidade de demonstrar na prática os aspectos linguísticos já dominados.

O CEC sugerido para essa intervenção complementa-se no esforço pedagógico de criar estratégias para a consolidação da competência leitora e escritora, com a intencionalidade de promover a aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental, preparando-os para lidar com as várias situações adversas, presentes na sociedade letrada, adquirindo segurança para continuidade de seus estudos.

Além do mais, essa estratégia de ensino e aprendizagem é particularmente relevante porque “[...] visa o resgate da autoestima do aluno, buscando sua autovalorização no campo pessoal e profissional para que readquiram confiança na sua capacidade de aprender ampliando as possibilidades de aprendizagem, e, assim, possam integrar-se no curso regular de estudos”. (MOURA, 2011, p. 51).

Sendo a aquisição da leitura e da escrita fator condicionante para que o jovem estudante compreenda os problemas da realidade, no campo pessoal, profissional, bem como, do meio em que vive, abrem-se espaços para a construção da autonomia fortalecendo sua trajetória social, autocriação, garantindo-lhes o exercício pleno de sua cidadania.

Em suma, o grande ganho dessa ação foi os jovens estudantes em geral, reconhecerem de forma espontânea, sem culpas suas dificuldades ao afirmarem: *A professora era muito boa [...] me ensinou a vígula, parágrafos etc. Aprendin como fazer um texto uma carta para meu colega, leitura e tudo mais (SILVA). Estou Aprendo várias coisa que eu pensei que ia ser Bem ruim. [...] foi importanti para mim (GIL). [...] estou aprendeno a corrigi os erro que normalmente eu errava [...]. Tenho fé que vou melhora em alguns aspectos não só na escrita como na Produção de textos, [...] (TÉU).*

Assim, verifica-se nesse grupo que os CECs, mais do que uma estimulação, tornaram-se uma reflexão pessoal e coletiva, terminando por desenvolver um processo de individualização e de comprometimento pela responsabilidade de sua aprendizagem.

Para concluir essa discussão, apresentam-se as considerações dos jovens estudantes, nas quais, demonstram os sentidos e os significados apreendidos de forma clara e simples, bem como o entusiasmo pela experiência vivenciada nos CECs, apoiados nos valores em que acreditam.

#### **5.4 Contribuição da aprendizagem para a vida: opiniões dos jovens estudantes**

O diálogo realizado com os jovens estudantes nos Ciclos de Estudos Colaborativos permitiu um encontro com suas próprias dificuldades e desvios de aprendizagem na tentativa de superar a dicotomia entre a prática docente comumente realizada na escola e o processo de aprendizagem discente.

As informações produzidas evidenciaram sentidos e significados atribuídos por estes à competência leitora e escritora para a continuidade do estudo, acreditando que as dificuldades podem ser superadas. É notório que o fato de terem sido colocados no centro do processo

educativo, mesmo em um tempo mínimo, fez a diferença em suas vidas. Isso se faz sentir em suas falas.

1. Sim, acredito. Eu não sabia muito ler, mas agora eu sei e vai me ajudar na nova etapa da minha vida que é o nono ano. No futuro a gente vai precisar, é... Eu sonho em ser médica e médica precisa escrever para dar um atestado médico, essas coisas. Eu quero escrever direito, ler mais, aprender muitas coisas ainda. Não sabia o que era parágrafo, ponto, vírgula, agora eu sei tudo disso. Não sabia fazer um texto agora sei, também leitura. É... Eu não sabia muito, sobre português, melhorei bastante, estou aprendendo cada vez mais cada passo é uma conquista (GIL).
2. Sim, a maioria, as palavras que eu tinha errado... Acho que vai tenho certeza. (TÉU).
3. Sim, a vírgula que eu não sabia e o parágrafo, o ponto, as vírgulas nem tanto mais o resto... Ajuda a dar futuro melhor, fazer um curso. (SILVA).

É importante salientar que, em qualquer aspecto examinado nas falas dos interlocutores, percebe-se nitidamente o reconhecimento e a tomada de consciência das dificuldades superadas, bem como daquelas que ainda persistem: [...] *não sabia muito ler, mas agora eu sei*. [...]. *Não sabia o que era parágrafo, ponto, vírgula, agora eu sei tudo disso. Não sabia fazer um texto agora sei* [...] (GIL); [...] *a maioria, as palavras que eu tinha errado...* (TÉU) e [...] *o parágrafo, o ponto, as vírgulas nem tanto mais o resto...* (SILVA).

A convicção demonstrada por GIL, nas falas, de que *não sabia e agora eu sei* evidencia o grau de consciência adquirida nos momentos de socialização de saberes mesmo quando não conseguem fazer o uso adequado da norma culta. O importante foi o sentido atribuído pelos jovens estudantes ao reconhecimento de que avançaram no processo, mas que precisam continuar melhorando a fim de superar as dificuldades.

Ressalte-se que, no percurso do processo de aprendizagem da leitura e da escrita existem condições favoráveis que devem ser possibilitadas ao estudante como: “[...] direito de agir com autonomia em situações em que a escrita está presente, sem precisar da mediação de outras pessoas, [...] à inserção social sem serem discriminados; ao seu sentimento de inclusão e valorização social”. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010, p. 72).

Para isso será necessária uma metodologia diversificada: primeiro, o estudante é colocado no centro do processo como sujeito ator, ou seja, é o que se denomina momento individual, ele dialoga consigo próprio; segundo, o diálogo se faz com outrem em pequenos grupos, nesse momento acontece a interação entre os pares e o conhecimento advindo destes, é a inclusão cultural sem barreira de exclusão; terceiro, a relação dialógica se dá no grande

grupo, em um nível mais elevado, considerando que a aprendizagem realmente aconteceu. Nesse momento, as ideias são explicitadas pelos estudantes, demonstrando segurança e reconhecendo-se como sujeito do processo educativo.

Os significados das aprendizagens conferidos nas atividades desenvolvidas possibilitaram aos jovens estudantes interagir com o conhecimento, de modo a relacionar as experiências vividas com as expectativas de mudança pessoal, na perspectiva de uma atuação eficiente no convívio social. Portanto, a aprendizagem “[...] envolve uma negociação de significados que possibilitam a criação de novos sentidos [...].” (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 31).

Os sentidos atribuídos às aprendizagens pelos jovens estudantes apontam para perspectivas de um futuro escolar promissor: [...] *vai me ajudar na nova etapa da minha vida que é o nono ano.* (GIL); *Acho que vai tenho certeza.* (TÉU); *Ajuda a dar futuro melhor, fazer um curso.* (SILVA). Parece, pois, refletir que os CECs estimularam os jovens a confiar em suas capacidades e potencialidades, em prol da continuidade da formação escolar.

Com efeito, o ensino da leitura e da escrita, na educação fundamental, deve desenvolver a “[...] capacidade de representação e comunicação, ou seja, da competência textual (capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos de uso social) para satisfazer necessidades pessoais do indivíduo e para acesso e participação no mundo letrado” (DURANTE, 1998, p. 31). Posto isso, o jovem estudante pode fazer uso da sua capacidade discursiva, gerando referências significativas para sua trajetória escolar e de vida.

Se antes esses jovens estudantes se sentiam impossibilitados de aprender, agora se sentem motivados, visto que, foram capazes de reconhecer e nomear suas próprias carências e limitações. Conseguem expressar seus sentimentos enfrentando situações limites que os levavam a exclusão escolar. Argumenta-se a seguir a sensação sentida pelos jovens estudantes ao ler, compreender o que lê e o que escrever.

1. Significa várias coisas, porque ler e escrever pra mim é um orgulho, porque minha mãe e meu pai não sabem ler, sabem escrever os nomes deles, mais pra mim é tudo. De primeiro eu não lia assim todos os dias, só quando passavam atividades, agora leio todos os dias. Não sabia escrever um texto direito, treino em casa, fazendo texto, meu irmão me ajuda bastante, estou aprendendo a ler gostando muito, agora eu estou bem, muito bem é... Tá sendo uma maravilha. (GIL).
2. Eu acho que é. Porque a gente aprende mais coisas assim,... Escrever as palavras certas, não errar muito as coisas. Me sinto melhor mais preparado. (TÉU).
3. Sim, interpretação de texto para... É... Prova do ENEM, para meu futuro mais na frente. Sinto é... Cidadão. (SILVA).

Para os jovens estudantes, aprender a ler e a escrever provocou sentimentos de contentamento, superação, confiança, satisfação, entusiasmo e emancipação: [...] *é um orgulho [...], gostando muito [...] estou bem, muito bem é... Tá sendo uma maravilha.* (GIL). *Me sinto melhor mais preparado.* (TÉU). *Sinto é... Cidadão.* (SILVA). Sentimentos que também motivam e elevam a autoestima, na busca de mudanças e melhores condições de vida, a partir do desejo e da possibilidade de prosseguir nos estudos: *Prova do ENEM, para meu futuro mais na frente.* (SILVA).

Esses anseios são expectativas que vão além dos domínios cognitivos, visto que se configuram também como um prazer e uma liberdade em descobrir o mundo da leitura na vida. O jovem estudante como ser inacabado, em frente ao conhecimento, “que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade [...]” (FREIRE, 2013, p. 133). Essa abertura à curiosidade de aprofundar a competência discursiva realça a importância do uso da leitura e da escrita no cotidiano das mais diferentes esferas sociais.

Logo, as apropriações das aprendizagens no percurso dos CECs contribuíram para “[...] à ampliação de repertórios, à tomada de consciência sobre os usos e funções da escrita em nossa sociedade [...]” (VÓVIO, 2007, p. 90). Diante desses resultados, a intervenção proposta, a partir da investigação do estudo, colaborou para a promoção de aprendizagens dos jovens estudantes para a vida.

## CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS PARA REFLETIR E (RE)PENSAR

*[...]os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. [...] Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (PAULO FREIRE, 2014).*

As angústias em ensinar as primeiras letras a pessoas desejosas de aprender a ler e a escrever, que outrora foram experienciadas pela pesquisadora, quando auxiliava o ensino de adultos, aliada a comoção de ver e acompanhar o ato “mágico” da criança em aprender a ler e a escrever, em experiências na educação infantil na rede privada de ensino, marcou o início de uma trajetória que resultou em inquietações e curiosidades a respeito das dificuldades de leitura e escrita, consideradas pela comunidade educativa como um entrave para o sucesso escolar.

Como professora do Componente Língua Portuguesa atuando nos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal, em contato diário com situações de desvios de aprendizagem no campo da leitura e da escrita, as preocupações em despertar nos estudantes o gosto pela leitura e escrita não cessaram, sobretudo se intensificaram no período de estudo em pós-graduação *lato sensu*. Assim, unindo essas vivências ao desejo de melhorar a prática pedagógica em sala de aula e, com a oportunidade de estudos teóricos e metodológicos, na pós-graduação em nível de mestrado, surge o momento certo de concretização do anseio pelo objeto de estudo: Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos: desafios da prática docente na escola de tempo integral.

Definido o objeto, seguiu-se um rigoroso período de estudos, de diálogos com autores que ora entravam em consenso e ora divergiam na busca inquietante de responder, teórica e empiricamente à questão-problema: Como o desenvolvimento de estratégias de ensino em Ciclos de Estudos Colaborativos, contribui para a superação das dificuldades e promoção da aprendizagem, dos jovens de 15 a 17 anos, na escola de tempo integral?

Essa questão permeou toda a investigação na busca de respostas para as inquietações a fim de atingir os objetivos, geral e específico, propostos: Analisar as dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos, em situação de multirrepetência no ensino fundamental, como alternativa pedagógica para a promoção da aprendizagem; Identificar as dificuldades de leitura e de escrita, dos jovens estudantes em situação de multirrepetência, na escola de tempo integral; Elaborar estratégias de ensino que atendam às necessidades de

aprendizagem da leitura e da escrita dos jovens de 15 a 17 anos; Desenvolver ações de intervenção que motivem a capacidade de aprendizagem, visando à construção de competências leitora e escritora.

Os jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental são estudantes marcados por uma trajetória de multirrepetência, provocando a evasão e o abandono escolar. A escola Integral de tempo Integral aparece como uma alternativa para a promoção efetiva da aprendizagem para que esses jovens superem suas dificuldades e alcancem êxito em seus estudos. O tempo proporcionado pela escola integral favorece a formação em sua integralidade, não apenas pautado em conhecimentos cognitivos, mas em atividades que valorizam e respeitam as especificidades e necessidade deste público.

Ao longo do processo de manuseio dos dados produzidos as dificuldades de leitura e de escrita, dos jovens de 15 a 17 anos, que se encontram em situação de multirrepetência, na escola de tempo integral, revelaram-se de grande utilidade no domínio do conhecimento, onde estavam ocorrendo os desvios de aprendizagem, sendo possível identificar a partir de palavras e expressões as dificuldades relacionadas à leitura: oralidade (pronúncia de palavras/frases/textos); e a escrita: ortografia, pontuação, concordância, coesão, acentuação, conjugação verbal e conseqüentemente a produção de textos.

A análise desses fatos teve importância vital para construção da sequência didática e a organização das estratégias de ensino, facilitando a realização dos Ciclos de Estudos Colaborativos (CECs), de forma a atender às necessidades de aprendizagem dos jovens estudantes. As ações de intervenção garantiram o respeito aos jovens estudantes e o rigor científico procurando não deturpar os resultados. As leituras orais de textos, os jogos e as músicas possibilitaram a aproximação entre os jovens estudantes e o professor, favorecendo o reconhecimento da construção da competência leitora e escritora para a vida, ou seja, para a continuidade dos estudos.

Ao explorar os ditos e os não ditos dos discursos dos participantes, constatou-se que existe ainda, a predisposição de atribuir somente aos estudantes a responsabilidade pelo fracasso escolar. Nesse âmbito, situa-se a análise interpretativa dos discursos dos estudantes na compreensão que tiveram de suas carências relacionadas com a leitura e a escrita apontando para possibilidades de reflexão crítica. Acredita-se que este reconhecimento pode se consolidar, atribuindo significado à relação com a aprendizagem e à continuidade dos estudos e o que é mais gratificante, à construção de si próprio como sujeito capaz de aprender.

Assumindo sua condição de sujeito em formação e suas dificuldades, os jovens estudantes tornaram-se pessoas autônomas, visto que sua autoestima se elevou, sendo



mediatizada pela escola, que passa a atribuir aos jovens estudantes novos sentidos e significados, em uma relação de interação com a totalidade de seus profissionais.

Foi interessante verificar o avanço em relação às dificuldades que foram trabalhadas no momento de cada reescrita do texto inicial. Gradativamente os jovens estudantes iam reduzindo as dificuldades. Em geral, os CECs se constituíram em momentos ricos de partilha e socialização de saberes, em que professora pesquisadora e jovens estudantes tiveram o prazer de expressar-se sem as tensões e cobranças geralmente presentes no contexto da sala de aula. Essa satisfação foi expressa pelos jovens estudantes na afirmação [...] *A professora era muito boa. Eu pensava que ela é muito ruim, mas fui conhecer elas melhor e gostei muito.* (SILVA), se reportando às intervenções nos CECs.

As cartas traduziram os sentidos e significados expressos através de sentimentos e emoções dos jovens estudantes, ao longo do processo de desenvolvimento dos CECs. A partir desses ciclos, os estudantes interlocutores tiveram a possibilidade de refletirem e sensibilizarem-se com a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como na tomada de consciência sobre os aspectos linguísticos que aprenderam e das dificuldades que ainda persistem e que precisam continuar aprendendo.

Ter vivenciado os CECs, para os jovens, despertou o senso crítico, a confiança neles mesmos, a superação de medos ligados à leitura e à escrita e dos preconceitos de aceitação de si e do outro no processo ensino e aprendizagem. Essas estratégias de ensino foram determinantes para a conscientização dos jovens estudantes, despertando-lhes a satisfação e o contentamento com as aprendizagens, permitindo-lhes reverter o quadro da situação de retenções no ensino fundamental em que se encontram, assim como da necessidade e do desejo de continuar aprendendo, na busca de progredir nos estudos numa perspectiva de mudança e transformação de vida.

As análises recorrentes das falas dos professores interlocutores tenderam à unanimidade em adjetivar os jovens estudantes como desinteressados e desmotivados. Com isso, percebeu-se que o trabalho desenvolvido pelos docentes não leva em consideração as peculiaridades dessa população discente, visto que se trata de pessoas com necessidades específicas e diferentes do estudante em percurso de escolarização quanto à idade/ano/série adequados. Pelo contrário, o que se observa é que, o professor no cotidiano escolar, considera que o jovem corresponda às suas expectativas em sala de aula, tais como: disciplina, regras, atenção, cumprimento de atividades e entre outros.

Muitos são os desafios para transformação do tempo e espaço escolar em uma efetiva sistematização de produção de saberes significativos e, pertinentes que atendam às

necessidades de aprendizagem desses jovens estudantes. Assim, mediante as discussões até aqui apresentadas, sugere-se:

- Adaptação do espaço e do tempo escolar ao contexto dos jovens estudantes em situação de retenção no ensino fundamental;
- Adequação dos currículos escolares, aproximando-os da realidade e das peculiaridades dos jovens estudantes, favorecendo as relações intergeracionais;
- Adoção de estratégias de ensino, que vise à promoção da aprendizagem;
- Oferta de cursos de extensão para os jovens estudantes, a partir do diagnóstico das necessidades de aprendizagens em quaisquer dos componentes curriculares.

Com isso, ressalte-se a relevância do professor em conhecer as particularidades dos jovens estudantes, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e motivadoras, por meio da ressignificação dessas práticas, superando o conservadorismo presente nas ações educativas.

É proeminente a contribuição desse estudo investigativo/colaborativo para o fazer docente desta pesquisadora, tendo em vista que a experiência vivenciada como professora nos CECs possibilitou-lhe conscientizar-se e refletir sobre a necessidade de romper com suas práticas pedagógicas antes desenvolvidas e (re)pensar e (re)criar suas estratégias de ensino na busca de atender com qualidade os jovens estudantes, considerando suas necessidades de aprendizagem, interesses para que possam inserir-se em melhores condições na sociedade.

Além do mais, a experiência com os CECs, de modo especial, levou a pesquisadora a pensar de forma diferente quanto à aprendizagem dos seus alunos, demonstrando sensibilidade e valorização da satisfação e dos sentimentos provocados nos jovens estudantes, comprometendo-se em dar continuidade a estratégia desenvolvida. Assim, o mais importante para o trabalho, não foi corrigir todas as dificuldades, mas o sentimento de valorização despertado nos estudantes, visto que foram tratados em sua individualidade. Isso fez com que se elevassem a autoestima.

Por fim, conscientizar-se de práticas de leitura e escrita inovadoras, significativas e pertinentes reposiciona o papel do educador em frente aos dilemas e desafios postos pela complexidade do processo do ensino e aprendizagem. A ação do professor, nesse sentido, pauta-se em criar e desenvolver atividades com os jovens estudantes, mediando a aprendizagem por meio do diálogo entre todos os atores do processo, a fim de que possam atribuir sentidos e significados coletivos e individuais quanto às competências de leitura e escrita para continuar aprendendo e melhorar a qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010.

ANFOPE. Documentos Finais dos VI, VII, VIIIe IXe X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992, 1994, 1996 e 1998 e 2000.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.

BAUER, W. M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Coletânea de Legislação da Presidência da república**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da república, 1990.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 59/2009. Consolida o direito público e subjetivo da educação básica. Brasília, DF, 11 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Reforma do ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. MEC/SEF, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 9/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovado em 16 de fevereiro de 2000.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 6/2005. Considera a situação de coexistência do ensino fundamental de 8(oito) anos, em extinção, com o de 9 (nove) por se encontrar em processo de implantação e implementação, aprovado em 8 de junho de 2005. Brasília, DF, 2005a.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 18/2005. Dispõe das orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental obrigatório, aprovado em 15 de setembro de 2005. Brasília, DF, 2005b.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 7/2007. Reexamina o parecer que trata do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da matrícula obrigatória das crianças de 6 (seis) anos, aprovado em 19 de abril de 2007. Brasília, DF, 2005c.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 23/2008. Estabelece diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, aprovado em 8 de outubro de 2008. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 22/2009. Institui as diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos, aprovado em 9 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovado em 7 de abril de 2010. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 9 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n. 13.005/2014. Estabelece o novo Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 03/2005. Institui o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração com a inclusão das crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 01/2010. Fundamenta a obrigatoriedade da matrícula para crianças dos 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do em que ocorreu a matrícula. Brasília, DF, 2010a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 7/2010. Dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010b, Seção 1, p. 34.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. Prevê prioritariamente a inserção do Programa Mais Educação no ensino fundamental. Brasília, DF, 24 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Estabelece a finalidade e princípios da educação integral. Brasília, DF, 27 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Manual Operacional de Educação Integral. MEC, Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Reflexões** – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental. MEC, Brasília: Via Comunicação, 2011.

BRETAS, M. L. B. **Leitura é fundamental**: desafios na formação de jovens leitores. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

CARVALHO, M. **Primeiras letras**: Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CARVALHÊDO, J. L. P.; NETO G. A. A. **Reflexões acerca da Educação Integral**. Teresina: EDUFPI, 2012.

COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação Integral em tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Uma introdução: juventude ou juventudes? In: **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. MEC, Brasília: Via Comunicação, 2011.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Grupo A, 1998.

DESGAGNÉ, S. The collaborative research concept: the Idea of na approach between university researchers and practicing teachers. University Laval, Quebec, Canadá, 1994. In: **Educação em Questão**. v. 29, n. 15, maio/ago. 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4.ed. Curitiba: Positivo, 2009, p. 304.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que completam. 45. ed. São Paulo: Cortês, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes M´dicas Sul LMT, 1988.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IÑIGUÊS, L. **Manual de análise do discurso em ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LCT, 2011.
- MANSUTTI, M. A. Orientações educacionais. In: **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. MEC, Brasília: Via Comunicação, 2011.
- MARIN, A. J.; GUARNIERI, M. R. (Org.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. São Paulo: FAPESP, 2009.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- MOLL, J. (Col.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos e outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOURA, Maria da Glória Carvalho. **A pesquisa colaborativa e a formação continuada do professor de educação de jovens e adultos: uma reflexão necessária**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.1/GT>.
- \_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: inclusão social: Série – Alfabetização**. 2. ed. – Reformulada. Piauí, 2011.
- \_\_\_\_\_. Educação Integral, Integrada: currículo e formação de professores. In: CARVALHÊDO, J. L. P.; NETO G. A. A. **Reflexões acerca da Educação Integral**. Teresina: EDUFPI, 2012.
- NASCIMENTO, L. E. (Org.). **Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.
- NUNES, A. I. B. L; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, Instituto Inovação Educacional, 1995.
- OLIVEIRA, Maria M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- OLIVEIRA, W. C. Perfil do educador para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental Regular da Rede Pública. In: **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. MEC, Brasília: Via Comunicação, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PAIVA, J. Novos significados para as aprendizagens da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos. In: **Revista de Educação de Jovens e adultos**. São Paulo, SP, n. 12, RAAAB, jul. 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortês, 2005.

PERRENOUD, F. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÊUCHEX, M. **Análise de discurso**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PIETRI, Ê. De. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, I. de O.; LEÃO, G. **Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortês, 2011.

VÓVIO, C. L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. In: REVEJA – **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Organização dos processos de aprendizagem. In: **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. MEC, Brasília: Via Comunicação, 2011.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE “A” – QUESTIONÁRIO (Aplicado junto aos jovens estudantes)

Caro (a), jovem/estudante.

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Estou fazendo uma pesquisa intitulada: **JOVENS DE 15 A 17 ANOS: sentidos e significados da aprendizagem da leitura e da escrita**, com o objetivo de “analisar os sentidos e significados atribuídos pelos jovens de 15 a 17 anos, à leitura e à escrita visando a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem”. Contamos com sua valiosa colaboração para participar de todas as etapas da pesquisa que compreende: responder a este questionário, participar da entrevista e dos ciclos de estudos colaborativos, lembrando que sua contribuição é fundamental para a concretização dessa pesquisa. Obrigada!

### 1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Pseudônimo: \_\_\_\_\_
- 1.2 Sexo:  Masculino  Feminino
- 1.3 Idade:  15 anos  16 anos  17 anos  Mais de 17 anos
- 1.4 Estado civil:  
 Solteiro (a)  Casado (a)  Separado (a)  Viúvo (a)  Outros
- 1.5 Lugar onde nasceu: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_
- Há quanto tempo mora em Teresina: \_\_\_\_\_

### 2. ORIGEM

- 2.1 Profissão do PAI: \_\_\_\_\_
- 2.2 Profissão da MÃE: \_\_\_\_\_

#### 2.3 Escolaridade do PAI:

- 2.3.1 Analfabeto
- 2.3.2 Ensino Fundamental:  Completo;  Incompleto.
- 2.3.3 Ensino Médio:  Completo;  Incompleto.
- 2.3.4 Curso Superior:  Completo;  Incompleto.

#### 2.4 Escolaridade da MÃE:

- 2.4.1 Analfabeta
- 2.4.2 Ensino Fundamental:  Completo;  Incompleto.
- 2.4.3 Ensino Médio:  Completo;  Incompleto.
- 2.4.4 Curso Superior:  Completo;  Incompleto.

### 3. SITUAÇÃO PESSOAL

- 3.1 Sua profissão ou o que pretende: \_\_\_\_\_
- 3.2 Trabalha atualmente:  Sim  Não
- 3.3 Atividade que realiza: \_\_\_\_\_
- 3.4 Qual o seu salário médio mensal? \_\_\_\_\_

#### 3.5 Com quem você mora:

- Pais  Esposo (a) e filho  Filhos  Sozinho (a)  Com amigo  Outros

#### 3.6 De que você vive

- Do próprio salário

- Do próprio salário e da ajuda dos pais
- Do próprio salário e da ajuda do esposo (a)
- Da ajuda dos pais

### **3.7 A casa onde você mora**

- Própria  Dos Pais  Alugada

### **4 ESCOLARIDADE**

4.1 Ano que estuda \_\_\_\_\_ 4.2 Repetiu alguma ano?  Sim  Não

4.3 Quantas vezes repetiu de ano? \_\_\_\_\_ Em quais anos? \_\_\_\_\_ Diga por quê?

4.4 Estudou sempre nessa escola?  Sim  Não. 4.5 O que a escola representa para você? \_\_\_\_\_

### **5 DIFICULDADES**

5.1 Liste suas dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita que dificultam a aprendizagem:

5.2 O que a escola tem feito para te ajudar a vencer essas dificuldades?

5.3 Que atividades gostaria de realizar para desenvolver a leitura e a escrita





## APÊNDICE “A2” DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, PAPEL DA ESCOLA E ATIVIDADES (Dados brutos colhidos junto aos jovens estudantes)

### 5.1 Dificuldades relacionadas com a leitura e escrita.

1. **(Papu)** *Eu tenho sor um pouco com leitura ir um pouco com escreve troco umas vez as letras*
2. **(Bill)** *As pontuacao e Os Som de letras de Agumas palavras desconhecida.*
3. **(Toni)** *eu não sei ler certo e nem escrever certo.*
4. **(Pepê)** *escrever corredor.*
5. **(Jojó)** *e quamdo vou ler e quamdo vou escreve.*
6. **(Dodó)** *para escrever*
7. **(Céu)** *Escrita, Eu não sei escreve muito bem não”. (Escrita. Eu não sei escrever muito bem)*
8. **(Lili)** *não sei.*
9. **(Estrela)** *ler as palavra certa e escreve as palavra certa.*
10. **(Caju)** *tenpalavra - Que, eu não com sigo sade (?). Mutas Eu não com sigo e esQrever.*
11. **(Bel)** *a minha dificuldade e de escrever.*
12. **(Juju)** *a dificuldade de aceita meu braço deficiente ou seja quebrado e tenho vergonha. [...] eu não tenho dificuldade para ler e nem escrever.*
13. **(Lipi)** *Tenho dificuldades en ler muitas palavra.*
14. **(Nana)** *coma leitura não tenho muita dificuldade e com a escrita tanbém não.*
15. **(Biel)** *tenho dificuldade em ortografia.*
16. **(Eli)** *a minha dificuldade e de interpretar e também escrever*
17. **(Lulu)** *Minha dificuldade é matemática é somar uma conta*
18. **(AP)** *dificuldade de escrita e leitura para dizer as palavras. di escrita de escrever augus palavras [...] e voutande de aprende.*
19. **(Nyna)** *eu tenho dificuldade de ler para os outro em voz alta*
20. **(Deny)** *por que tem un palavra que eu não entender.*
21. **(Jhon)** *só os pontos de interrogação.*
22. **(Foci)** *no leitura e fazer produção de texto.*
23. **(KN)** *Não gosto de ler Não gosto de Escrever.*
24. **(Ceixa)** *eu tenho problema na leitura e na escrita.*
25. **(Junior)** *só palavras difiseis de ler e difiaes de escrever.*
26. **(Juca)** *A minha dificulda na leitura é Que eu tenho um problemar na minha voz eu não consigo falar direito.*
27. **(RB)** *Falta de atenção.*
28. **(Franco)** *Porque eu sou muito vergonhoso também porcausa da bagunsa que eu não consigo ficar fora dela.*
29. **(Lorim)** *Às vezes mi perdo em qual paragrafo ou linha estava lendo e outro.*
30. **(Luiti)** *não tem muitas as vese nas pontuação quando vai fazer alguma produção de texto.*
31. **(Nano)** *não tenho muita Atenção”. (Não tenho muita atenção).*
32. **(Lôra)** *tenho dificuldade em produção de texto.*
33. **(Ary)** *Muitas dificuldade em relação a produção de texto.*
34. **(Nany)** *e porque tem palavras que eu não cuneso (conheço) poriso que eu tenho dificuldade de le.*
35. **(Bia)** *Escrita dificuldade de interpreta augunas redação que a professora passa*
36. **(Taty)** *muitas veses eu mi dificulto um pouco para ler porque, eu mi atrapalho.*
37. **(Mine)** *Eu não concigo pronocia as palavras corretamente.*
38. **(Mans)** *interpreta texto, escreve coreto as Palavras, Pontuação’*
39. **(Chell)** *dificuldade de escrita.*
40. **(Dom)** *minha maior dificuldade é minha vistas.*
41. **(Vany)** *eu temo muito dificuldades nas leitura no texto nos ponto e na leitura eu só muito Rume.*
42. **(Fafá)** *tenho por não repeito as portuação E tenho em uma palavras muito dificios.*
43. **(Cya)** *por não respeito as pontuação nomes dificios. e algumas letras que troco.*

44. **(Biro)** *as pontuação e um pouco de leitura.*
45. **(Naty)** *na hora de fazer a pontuação de não entender algumas palavras.*
46. **(WS)** *da leitura tenho dificuldade de ler alto e das Pontuação no texto.*
47. **(Tatá)** *eu as pontuações, eu sou muito difícil De memorisar algumas palavras do texto.*
48. *veu tenho dificuldades nos assentos nas letras.*
49. **(Léo)** *A escrita, as pontuações, as palavras que eu nunca vi.*
50. **(Dudú)** *Não consigo me concentrar.*
51. **(FM)** *a minha dificultam a leitura e quando não vejo as Pontuação no texto palavras que nuca vi.*
52. **(Ail)** *A maior dificuldade de ler os as pontuação e de escrever e escreveu as palavras correto.*
53. **(Gil)** *as pontuações corretas.*
54. **(Will)** *Bom leitura não tenho nenhuma dificuldade porém na escrita eu tenho uma caligrafia não muito boa e pontuação não muito boa.*
55. **(Tico)** *Porque eu não tenho muito atenção no hora de ler e tam bem na hora de escrever.*
56. **(Ló)** *não tenho dificuldade de ler Pra mim tem algumas palavras difíceis de ler.*
57. **(Bebê)** *na ara das sinais eu erro um Pouco e eu tenho muitas dificuldade de le em voz alta”.*
58. **(Fany)** *eu acho que nenhuma.*
59. **(Tchenem)** *eu não tenho di dificuldade em ler so pra mim mais sim ao público.*
60. **(Gabi)** *em pronuncio de palavras em outros línguas.*
61. **(Marte)** *não tenho dificuldade pra ler e na escrita só com a acentuação.*
62. **(Plutão)** *eu tenho muitas dor de cabeça.*
63. **(Mar)** *ei Escreve de reitar.*
64. **(Jú)** *Eu tenho dificuldade de ler para os outros.*
65. **(FG)** *não consegue Compreende o leitura que ler.*

## **5.2 Papel da escola na superação das dificuldades de leitura e escrita.**

1. **(Papu)** *não Tem ajudador.*
2. **(Bill)** *tem feitos Muitas Coisas e Eu já Melhorei.*
3. **(Toni).** *Estudar.*
4. **(Pepê)** *Para eu estudar mais.*
5. **(Jojó)** *mais educação.*
6. **(Dodó)** *me teu muido esdudo..*
7. **(Céu)** *Pra falar a verdade eu não sei Não. Mais pra mim nada de bom.*
8. **(Lili)** *para nos seu agei no vido.*
9. **(Estrela)** *muito.*
10. **(Caju)** *aEscola tem agudado a melho o situdo.*
11. **(Bel)** *a escola representa intersir Para mudo as vida da Pessoas.*
12. **(Juju)** *Nada até agora absolutamente nada.*
13. **(Lipi)** *mais educação.*
14. **(Nana)** *não a escola eu mesma estou aprendendo a melhorar o que eu tenho dificuldades.*
15. **(Biel).** *me ajudar.*
16. **(Lulu)** *me ajudando na matéria que tenho mais dificuldade. matemática.*
17. **(Nyna)** *nada.*
18. **(AP)** *a escola tem feito muitos coisar boa para todos os alunos para ajetir a prende mais e mais na nossa vida.*
19. **(Eli)** *muinta coisa.*
20. **(Deny)** *a escola feis mutos para eu vencer essa dificuldade.*
21. **(Jhon)** *não tem palavras para descreve.*
22. **(Foci)** *sobre isso algus leitura e produções de texto.*
23. **(KN)** *Me Ajudou A ler e a escrever.*
24. **(Ceixa)** *ela tem feito uma coisa boa como tem espricado melhor aquilo que eu não cosico fazer.*
25. **(Junior)** *Tem mi Ensinado tudo direto com professores exelEntEs.*

26. **(Juca)** *muitas coisas boas.*
27. **(RB)** *NADAR.*
28. **(Franco)** *praticamente nada porque eu continuo do mesmo jeito começando com a diretora que não bota moral nos alunos essi e o motivo que eu continuei com Bagunça.*
29. **(Lorim)** *Tem me dado provas de português com textos Textos enormes”. (Tem me dado provas de português com textos enormes).*
30. **(Luiti)** *eu tenho aprendido mais algumas coisas na Escola.*
31. **(Nano)** *Esta me ensinando muito.*
32. **(Lôra)** *tem feito eu desenvolver um pouco mais ainda tenho.*
33. **(Ary)** *desenvolvi mais as varias dificuldades que eu tinha como a Produção de texto.*
34. **(Nany)** *ela ajudou muito para mim porque eu não sou sábio quais de nada.*
35. **(Bia)** *Eu pratico bastante redação, leitura e escrita.*
36. **(Taty)** *tem feito bastante porque colocaram o mais Educação.*
37. **(Mine)** *tem mim ajudado muito com as minhas dificuldades.*
38. **(Chell)** *nada.*
39. **(Dom)** *A escola me ajuda permitindo o uso do lablet para as atividades.*
40. **(Mans)** *Ela me ajuda a Poder a si canporta melho e ter Boa educação.*
41. **(Vany)** *A Escola muito na Boa eu Tem muita dificuldade de ler, Escreve Tem de vários outra coisa.*
42. **(Fafá)** *Ela ajudar a aprende mais e tira todas as minhas dúvidas.*
43. **(Cya)** *tem feito muitas coisa.*
44. **(Biro)** *a prendi adisivalve alguma coisa sobre matemática e português.*
45. **(Naty)** *muitas coisas de ter me ajudado estudar mais ainda.*
46. **(WS)** *A escola não ajuda em nada.*
47. **(Tatá)** *Passando nos textos para os alunos estudarem e alguns assuntos parecem*
48. **(Luka)** *ela botou professores profissionais.*
49. **(Léo)** *O ensino dos professores ótimo.*
50. **(Dudú)** *NADA.*
51. **(FM)** *a escola tem feito muitas coisas boas Para me ajudar e so muito grato Por isso me ensino a ler e a escrever.*
52. **(Ail)** *os professores da minha escola tem ajudado.*
54. **(Will)** *Bom a escola ajudou refleti sobre você ter Sempre algo a aprender e descobrir algo novo, ter amigos.*
55. **(Tico)** *a escola não Tem feito muita coisa.*
56. **(Bebê)** *tem atimas professores.*
57. **(Ló)** *me ensinou Coisas Boas Assuntos APropriados na educação.*
58. **(Fany)** *me ajudado bastante apesar de eu pensar que a escola é ruim mais ela me ajuda bastante.*
59. **(Tchenen)** *mim ensinou varias coisas.*
60. **(Gabi)** *auxilio de alguns professores.*
61. **(Marte)** *ensina a escrever corretamente a acentuação das palavras.*
62. **(Plutão)** *Tem Feito muitas coisa.*
63. **(Mar)** *nada...*
64. **(Jú)** *Tem lutado para me dar uma educação de qualidade.*
65. **(FG)** *nada*

### 5.3 Atividades para desenvolver a leitura e a escrita

1. **(Papu)** *aprende Bem escreve melhor so um pouco.*
2. **(Bill)** *Nem Uma já leio fluentemente.*
3. **(Toni)** *não se.*
4. **(Pepê)** *escreve maia.*
5. **(Jojó)** *Não respondeu*

6. **(Dodó)** *o escrito.*
7. **(Céu)** *Não sei o que eu gostaria Não.*
8. **(Lili)** *portugue e Arte.*
9. **(Estrela)** *muinta coisas.*
10. **(Caju)** *mas a teral Duprofesso Puro meteros muito.*
11. **(Bel)** *escrita.*
12. **(Juju)** *nenhuma por enquanto mais mim dar uma aula particular dias de Sabado Atividade de português ou algum diferente.*
13. **(Lipi)** *refarço.*
14. **(Nana)** *refolço, leitura de livros.*
15. **(Biel)** *participa de um reforço de língua portuguesa.*
16. **(Eli)** *“refoço” . (Reforço).*
17. **(Lulu)** *Praticar mai Na leitura.*
18. **(AP)** *estudar muitar e aprende outros caises que ajetir não saber desenvolver na leitura e na escrita.*
20. **(Deny)** *nem uma já lei furtemente.*
21. **(Jhon)** *ler bastante e escreve textos poemas.*
22. **(Foci)** *so produções de texto.*
23. **(KN)** *É pressiso Ter um Bom Professor.*
24. **(Ceixa)** *ela fazem um refoco na escol e ter mais aula.*
25. **(Junior)** *Reforço de português.*
26. **(Juca)** *Queria me desenhpenha na leitura com texto e outras coisas relacionado a leitura*
27. **(RB)** *ESTUDAR MUITO*
28. **(Franco)** *Produção di texto que eu tenho dificudadi na Escrita atividade di leitura na piblioteca.*
29. **(Lorim)** *ler a Biblia e escreve o que entendie da quele vercicolo.*
30. **(Luiti)** *ler muitas livras ler mais e praticando mais leitura.*
31. **(Nano)** *ReForso Escolar.*
32. **(Lôra)** *Apreder fazer textos.*
33. **(Ary)** *Produção de texto.*
34. **(Nany)** *O necsario e eu lé mais para mim apredes.*
35. **(Bia)** *Reforso uma atividade mais diferente.*
36. **(Taty)** *atividade de reforço.*
37. **(Mine)** *berços de liguajes etc...*
38. **(Chell)** *Estuda mais e mais.*
39. **(Dom)** *visualizar vídeos de literaturas bem legais.*
40. **(Mans)** *explica com atecção as atividades.*
41. **(Vany)** *eu queria realizar texto fazer escrita.*
42. **(Fafá)** *muita leitura, produza de texto.*
43. **(Cya)** *ler mais ler bastante Historias em quadrinho e outros.*
44. **(Biro)** *le revista de Historia em quadrinho pra desenvolver a leitura e também le muito.*
45. **(Naty)** *Aprender com se acentua um texto.*
46. **(WS).** *A preder mais.*
47. **(Tatá)** *mais textos, mais trabalhos relacionados as minhas Dificuldades.*
48. **(Luka)** *um curso de inglês.*
49. **(Léo)** *muita esporte e muita leitura.*
50. **(Dudú)** *Praticar a leitura e Escrita.*
51. **(FM)** *atividade que eu gostaria eRa pRodusão de texto.*
52. **(Ail).** *de leitura e escrita.*
53. **(Gil)** *um curso de português para melhora meu desnpenho.*
54. **(Will)** *Bom leitura, eu preciso ler muitos livros para melhor, escrita precisor trabalhar mais a caligrafia.*



55. **(Tico)** *Leituras de livros e produção de Texto.*
56. **(Bebê)** *tem mais a ajuda das professores incentiva mais nos lem.*
57. **(Ló)** *Precisa um curso de aulas de Portugêes Para não erra nomes e Ajudar a desenvolve um textual.*
58. **(Fany)** *eu acho que deveria ser mais praticada.*
59. **(Tchenen)** *Tira algumas horas e foca na leitura e na escrita o único horário q tenho so é dia de segunda e quarta na casa da zabelê.*
60. **(Gabi)** *Mais trabalho com interatividade e mais dinamização.*
61. **(Marte)** *na leitura não se embaralhar e na escrita Obedecer a acentuação.*
62. **(Plutão)** *atividade no salo de Aulas mais atividades.*
64. **(Jú)** *Eu precis estudar mais ler mais e me interecar mais para desenvolver cada vez mais minha leitura.*
65. **(FG)** *deveria ser Feito um pRojeto NA ESCOLA DE tODAS AS DICCIPLINA....para pode melhora a aprediz.*

## APÊNDICE” B” – QUESTIONÁRIO (Aplicado aos professores)

**Prezado (a)**

Sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Estou fazendo uma pesquisa intitulada: **JOVENS DE 15 A 17 ANOS: sentidos e significados da aprendizagem da leitura e da escrita**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, com o objetivo de “analisar os sentidos e significados atribuídos pelos jovens de 15 a 17 anos, à leitura e à escrita visando a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem”. Contamos com sua valiosa colaboração para participar de todas as etapas da pesquisa que compreende: responder a este questionário, participar da entrevista e dos ciclos de estudos colaborativos, lembrando que sua contribuição é fundamental para a concretização dessa pesquisa. Desde já, agradecemos pela colaboração!

### 1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome: \_\_\_\_\_
- 1.3 Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
- 1.4 Idade: ( ) 25 a 30 anos ( ) 30 a 35 anos ( ) 35 a 40 anos ( ) 40 a 45 anos ( ) 45 a 50 anos ( ) Mais de 50 anos
- 1.5 Estado civil: ( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ( ) Viúvo (a) ( ) Separado (a) ( ) Outros

### 2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 2.1 Curso Superior: \_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_
- 2.2 Especialização: \_\_\_\_\_ Área: \_\_\_\_\_
- 2.2 Mestrado ( ) Completo ( ) Incompleto. Área: \_\_\_\_\_
- 2.3 Doutorado ( ) Completo ( ) Incompleto ( ) Área: \_\_\_\_\_

### 3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 3.1 Turnos em que trabalha: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
- 3.2 Tempo de serviço no magistério:
- 3.3 Disciplinas que leciona: \_\_\_\_\_

5. O que vem a sua mente quando te falam em Educação Integral em tempo Integral?

6. Quais as dificuldades que encontra pra realizar suas atividades em sala de aula com os alunos de 15 a 17 anos que se encontram retidos no Ensino Fundamental.

7. Faça um breve relato sobre as relações desses jovens com os colegas do mesmo grupo etário, com os colegas de menos de 15 anos e com os professores e demais profissionais da escola.

## APÊNDICE “B” – QUESTIONÁRIO (Dados brutos colhidos junto aos professores)

### 5. O que vem à sua mente quando lhe falam em educação em tempo integral?

1. **(Poema)** “*Eu pondero que é aquela que ocupa os alunos o tempo todo na escola, quase como que em regime de internato, onde as crianças e os jovens ficam o dia todo na escola (no mínimo dois turnos: manhã e tarde). Esse é o tempo integral. Agora, a educação integral, eu cogito, que seria aquela que deve preparar essas crianças e jovens para serem mais humanos, preparando-os para entrarem, indubitavelmente, no mercado de trabalho, cômico da profissão que querem seguir, exercendo-a com respeito pelo próximo, com temor a Deus; para o bem comum da sociedade” onde vive e da sua nação*”.

2. **(Fábula)** “*Imagino uma educação que permita o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos: cognitivo, afetivo e social. Para isso. O aluno deve permanecer durante mais tempo na escola, desenvolvendo atividades diversificadas*”.

3. **(Conto)** “*Uma escola que atenda aos alunos na integralidade, na sua formação geral. Uma educação que possibilite ao aluno não só o aprendizado da grade curricular, mas uma formação numa visão global de educação.*”

4. **(Crônica)** “*A educação integral seria para proporcionar uma interação entre as disciplinas e melhorar o desempenho do alunado, principalmente no tocante à leitura de textos, mas na verdade, o tempo integral, (contra turno) é reduzido simplesmente em atividades lúdicas, recreativas.*”

### 6. Quais as dificuldades que encontra para realizar suas atividades em sala de aula com alunos de 15 a 17 anos que se encontram retidos no ensino fundamental?

1. **(Poema)** “*São várias: falta de interesse dos próprios estudantes por serem refratários; defasagem de idade; não estão usando na escola, grandes perspectivas de futuro, e, entremeado nisso, estão mau comportamento desses discentes em sala de aula. Isso interfere, sem dúvida, na leitura e na escrita e na sua aprendizagem, já que eles têm ojeriza por ler e escrever. Daí serem maus intérpretes textuais na escola e fora dela, aqui fora na vida.*”

2. **(Fábula)** “*Não é fácil conseguir a atenção dos alunos dessa faixa etária. Eles não demonstram muito compromisso com as atividades desenvolvidas em sala de aula.*”

3. **(Conto)** “*Há vários aspectos a serem analisados: primeiro é visível o desinteresse do etário para desenvolverem atividades escolares; segundo, o desestímulo por ficarem retidos, o despreparo de escola para melhor acolher esses jovens no que diz respeito à educação.*”

4. **(Crônica)** “*Dificuldades de concentração; de assimilação de conteúdos; de relacionamentos com alunos mais novos, e, em geral, são alunos que faltam às aulas mais que os outros.*”

### 7. Faça um breve relato desses jovens com os colegas do mesmo grupo etário, com os colegas de menos de 15 anos e com os professores e demais profissionais da escola.

1. **(Poema)** “*A verdade, é que estes jovens afirmam aos colegas professores e demais profissionais da escola, que o que parece é que eles não têm acompanhamento em casa: uma parcela deles são filhos e filhas de casais separados, pais usuários de drogas, etc. Vêm de famílias pobres, desestruturadas, e muitos realmente estão na escola, só por causa do bolsa família, mas não têm quase nenhum horizonte de vencerem na vida através dos estudos, na escola. É, apenas, uma pequena minoria que possui essa visão, que se esforça nos estudos, chega à Universidade e vence na vida*”.

2. **(Fábula)** “*Esses jovens, numa mesma sala, mantém laços de amizade entre si, formando grupos separados dos alunos menores. Esses alunos de 15 a 17 anos, em geral, não aceitam as regras impostas a todos na sala de aula, pois querem mais liberdade. Também, são mais indisciplinados que os alunos menores. Assim, a diferença de comportamento, de objetivos gera conflitos afetando alunos e profissionais de educação*”.

3. **(Conto)** “*Mesmo grupo etário: mantém uma relação de amizade e cumplicidade; com colegas de menor idade: há uma relação conflituosa, de agressão física, de oposição de ideias e de valores; com professores: há uma relação muito conflituosa uma vez que esses profissionais tentam desenvolver um trabalho educativo que é de interesse do grupo etário.*”

4. **(Crônica)** “*A interação deles é basicamente com os alunos da mesma idade; com os mais jovens (12/ 13 anos), eles pouco se relacionam. Já com os professores e funcionários, o relacionamento é normal*”.

**APÊNDICE “C” - ROTEIRO DE ENTREVISTA (Aplicado aos jovens estudantes)**

- 1) O que ler, compreender o que ler e escrever representam para sua vida.
- 2) Diga como é a sensação de aprender a ler e a escrever.
- 3) Você acredita que a aprendizagem da leitura e da escrita vai contribuir para a continuidade dos seus estudos? Como?
- 4) As atividades realizadas nos ciclos de estudos colaborativos te ajudaram a superar as dificuldades de leitura e de escrita.
- 5) Expresse o sentido e o significado de aprender a ler e escrever para sua vida.
- 6) Como você e seus colegas se relacionam com o espaço escolar (sala de aula, corredores, pátio, cantina, diretoria e sala de professores.
- 7) Descreva sua relação e a de seus colegas com:
  - a) os colegas que entraram na sua sala (Ano em que estuda) depois de você;
  - b) os professores;
  - c) o coordenador pedagógico;
  - d) o (a) diretor (a);
  - e) demais profissionais da escola (Secretário (a), vigia, merendeiras ....).

**APÊNDICE” D” – FICHA DE REESTRUTURAÇÃO DE TEXTO**

<b>Texto inicial do jovem estudante</b>
---

<b>ASPECTOS DOMINADOS</b>	<b>CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MOMENTO DA REESCRITA</b>

<b>REESCRITA</b>

**APÊNDICE “E” – PLANIFICAÇÃO DOS CICLOS DE ESTUDOS COLABORATIVOS**

**(Sequência didática)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA TELEFONES:  
(86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277  
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ - E.mail: [ppged@ufpi.edu.br](mailto:ppged@ufpi.edu.br)  
PROFa Dr<sup>a</sup> : Maria da Glória Carvalho Moura  
MESTRANDA: Raquel Maria da Conceição Marques da Siva**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA E ESCRITA PARA JOVENS DE 15 A 17 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**(Ciclo de Estudos Colaborativos)**

**Teresina- PI  
OUTUBRO/2015**

## CICLO DE ESTUDOS COLABORATIVOS

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ GOMES CAMPOS

**DISCIPLINA:** Língua Portuguesa

**TURMA:** 15 alunos do 6º ao 9º ano

**PERÍODO:** 20 a 24/11/2015    **CARGA HORÁRIA:** 20h/a    **TURNOS:** Tarde

**TEMA GERADOR:** HISTÓRIAS DE VIDA

**OBJETIVO GERAL:** Ampliar o domínio das habilidades de leitura e de escrita para a plena participação social no exercício da cidadania.

#### **CONTEÚDOS:**

-Leitura e escrita

#### **QUESTÃO PROBLEMATIZADORA**

-A comunicação é imprescindível para vivermos em sociedade. O ser humano não vive sem se comunicar com o outro no seu dia a dia. A comunicação/linguagem, seja oral ou escrita, é o principal instrumento de interação entre as pessoas. É por meio dela que trocamos informações, temos acesso ao conhecimento, enfim, podemos assumir uma postura de cidadãos atuantes na cultura da qual fazemos parte. Nesse contexto, o que ler, compreender o que ler e escrever corretamente representam para a sua vida?

#### **1º CEC – 4h/a**

##### **Objetivos**

- Interpretar com base na escuta de texto (música), inferindo ideias implícitas nele;
- Reconhecer a unidade temática do texto;
- Ler com entonação e pronúncia adequados obedecendo a pontuação;
- Produzir uma autobiografia considerando as características dos gêneros;
- Perceber o sentido do texto por meio de sinônimos.

##### **Conteúdos**

- Linguagem oral;
- Interpretação de textos (ideias implícitas);
- Unidade temática;
- Entonação, pronúncia, pontuação;
- Sinônimos
- Autobiografia.

##### **Questões problematizadoras/Momento motivacional**

-A sociedade atual é marcada pela exigência, cada vez maior, de sujeitos com domínios de habilidades básicas necessárias para atuar num mundo globalizado e da tecnologia, considerando que a educação é a principal via de acesso a esses conhecimentos. Porém, nem todas as pessoas têm esse direito garantido. Em busca de maior igualdade, muitas deles lutam, enfrentam as dificuldades e tornam-se exemplos de superação. Assim, questiona-se: Você deseja enfrentar as dificuldades e melhorar suas condições de vida? Qual a importância da escola para garantir que uma pessoa tenha melhores condições de vida?

##### **Procedimentos didáticos**

- Apresentação da música “Tente outra vez” do compositor Raul Seixas para os alunos ouvirem e cantarem;

- Leitura da letra da música pela professora e em seguida pelos alunos individualmente com ênfase na entonação, pronúncia e pontuação
- Discussão sobre a unidade temática da música;
- Pesquisa no dicionário de palavras desconhecidas no texto.
- Apresentação da autobiografia do Pelé;
- Exposição sobre as características do gênero textual autobiografia;
- Produção de uma autobiografia.

#### **Recursos didáticos**

- Texto: “Tente outra vez” (música de Raul Seixas);
- Slides;
- Data/show;
- Lápis, caneta;
- Papel A4.

#### **2º CEC – 4h/a**

##### **Objetivos**

- Empregar adequadamente os elementos que estabelecem relações de coesão entre os termos de um texto.
- Organizar em parágrafos um texto em prosa.

##### **Conteúdos**

- Elementos coesivos: pontuação, sinônimos, pronomes, advérbios;
- Paragrafação.

##### **Questões problematizadoras/Momento motivacional**

- Em geral, ao se pensar em escrever um texto, vem à mente de quem vai escrever o significado e o sentido que se pretende atribuir, ou seja, o quê, o porquê, o para quem e o como escrever. Para isso a coesão (pontuação, sinônimos, advérbios, pronomes) exerce papel essencial na organização, estruturação das ideias do texto, fornecendo pistas de leitura, de condensação do significado e na construção do sentido. Diante desse contexto, para que serve a pontuação, os sinônimos, os pronomes, os advérbios em um texto escrito? Quais os sinais de pontuação você conhece?

##### **Procedimentos didáticos**

- Motivação: Apresentação de um rap sobre superação;
- Apresentação no slide de um dos textos;
- Leitura do texto;
- Identificação dos parágrafos do texto;
- Exposição sobre a organização de parágrafos em texto em prosa;
- Destaque da pontuação usada;
- Discussão sobre a importância da pontuação para a compreensão do texto;
- Identificação das repetições, enfatizando o uso de sinônimos, pronomes, advérbios como elementos coesivos na construção de sentido do texto;
- Reescrita do texto considerando os aspectos de paragrafação e os elementos coesivos.

##### **Recursos didáticos**

- Data/Show, slides, vídeos, música, lápis, borracha papel A4.

#### **3º CEC 4h/a**

##### **Objetivos**

- Refletir sobre a concordância verbal e nominal na construção de sentido do texto;
- Conhecer regras básicas de concordância verbal e nominal;



- Perceber que as formas da língua apresentam variações e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras;
- Grafar corretamente as palavras obedecendo a norma padrão;
- Reescrever o texto conforme a concordância, linguagem formal e informal e ortografia adequadas.

### **Conteúdos**

- Concordância nominal e concordância verbal;
- Linguagem formal e informal;
- Ortografia;
- Acentuação;
- Reescrita do texto.

### **Questão problematizadora/Momento motivacional**

-A concordância serve também como elemento coesivo na construção de sentido do texto. A verbal, por exemplo, pode evitar a repetição do sujeito, uma vez que o verbo, devidamente flexionado, é capaz de indicar qual dos termos do período é seu sujeito. A nominal, quando se trata da flexão sujeito-verbo-objeto, feita adequadamente, pode evitar a redundância. Tanto a linguagem formal, quanto a informal devem ser usadas de acordo com o contexto comunicacional. Nesse sentido, questiona-se: Quais as regras básicas de concordância nominal e verbal? Em que situações usa-se a linguagem formal? E a informal? Quais palavras são difíceis de escrevê-las?

### **Procedimentos didáticos**

- Leitura da reescrita do texto no slide;
- Identificação, no texto, dos casos de concordâncias: nominal e verbal para análise;
- Apresentação de uma música sobre regras de concordância;
- Destaque de palavras de uso coloquial e substituição pelas de uso formal;
- Lista de palavras com grafias incorretas para correção conforme o novo acordo ortográfico.
- Reescrita do texto considerando concordância nominal e verbal, linguagem formal e/ou informal e grafia correta das palavras;

### **Recursos didáticos**

- Data/Show;
- Slides;
- Vídeos;
- Música;
- Lápis, borracha;
- Papel A4.

### **4º CEC – 4h/a**

#### **Objetivos**

- Produzir uma carta pessoal ao secretário de educação do município relatando a experiência de leitura e de escrita vivenciada.

#### **Conteúdos**

- Produção de uma carta pessoal

#### **Questão problematizadora/Momento motivacional**

-A competência leitora e escritora é hoje condição para o acesso ao conhecimento. O mundo atual exige a formação de sujeitos críticos, capazes de relacionar textos, contextos e experiências vividas, de identificar ideias e valores e de posicionar-se sobre eles. A aprendizagem da leitura e da escrita possibilita uma ampliação de competências e habilidades no uso da linguagem, formando indivíduos aptos a usar adequadamente o discurso nas mais diversas esferas sociais. Como você se sente após ter vivenciado essas experiências de leitura e de escrita nesse Ciclo de Estudo Colaborativo? O que você aprendeu com essas atividades?

**Procedimentos didáticos**

- Motivação: Apresentação da música “Mais uma vez” do compositor Renato Russo;
- Leitura, no slide, de uma carta pessoal com relato de superação;
- Exposição sobre a estrutura e organização de uma carta pessoal;
- Produção de uma carta pessoal relatando a experiência vivenciada sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

**Recursos didáticos**

- Data/show, slides, música “Mais uma vez” – Renato Russo;
- Carta pessoal;
- Lápis, borracha, papel A4.

**5º CEC – 4h/a****Objetivo**

- Reescrever a carta considerando as características próprias do gênero, elementos coesivos, linguagem, ortografia, concordância, acentuação.

**Conteúdos**

- Reescrita da carta

**Questão problematizadora/Momento motivacional**

- Os procedimentos de reescrita começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (texto), e ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Com isso os alunos aprendem não só técnicas linguísticas, como também formas de revisão: rasurar, substituir, desprezar. Aprendem, progressivamente, habilidades de autocorreção. Diante disso, questiona-se: Por que é importante reescrever um texto?

**Procedimentos didáticos**

- Apresentação de uma das cartas no slides;
- Leitura coletiva e individual da carta;
- Análise considerando os aspectos linguísticos estudados;
- Reescrita da carta;
- Encerramento do Ciclo de Estudos Colaborativos.

**Recursos didáticos**

- Data/Show, slide;
- Lápis, caneta, borracha, papel A4.

## **ANEXOS**

**ANEXO 01 - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Estado do Piauí

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC  
Escola Municipal Prof. José Gomes Campos – CNPJ: 04.429.019/ 0001-09  
Rua Chico Conrado S/N – Parque Wall Ferraz – CEP: 64.012.590  
Fone: 3215-7988/ 3226 – 6912 – Teresina - PI

**DECLARAÇÃO**

Declaramos para fins comprobatórios junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)-UFPI que eu, Patrícia Leal de Carvalho, diretora da Escola Municipal Professor José Gomes Campos, autorizo a mestranda Raquel Maria da Conceição Marques da Silva realizar entrevistas e questionários com os alunos 15 a 17 anos e com os Professores Efetivos de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, turno manhã, nesta instituição, com vista à realização da coleta de dados da pesquisa de campo.

Angemiro Ferreira do A. Filho  
Diretor - ATIP - SEMEC 04429019  
Rua Chico Conrado S/N - Teresina - PI  
*Patrícia Leal de Carvalho*

Teresina (PI), 30 de Março de 2015.

## ANEXO 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais e professores)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA TELEFONES: (86)  
3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277  
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ - E.mail: [ppged@ufpi.edu.br](mailto:ppged@ufpi.edu.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos e significados da aprendizagem da leitura e da escrita.

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

**Instituição/Departamento:** UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 3237-1223

**Pesquisadores participantes:** Raquel Maria da Conceição Marques da Silva

**Telefones para contato (inclusive a cobrar):** (86) 9513-5239

E-mail: [rm\\_marque@hotmail.com.br](mailto:rm_marque@hotmail.com.br)

O seu filho (V0cê) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se ele pode participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. 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 do pesquisador responsável pela pesquisa. Em caso de recusa o seu filho (a) não será penalizado(a) de forma alguma. Essa pesquisa está vinculada ao Program de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, cujo tema a ser desenvolvido é: **Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos e significados da aprendizagem da leitura e da escrita.**

**OBJETIVOS - GERAL:** analisar os sentidos e significados atribuídos pelos jovens de 15 a 17 anos à leitura e escrita visando a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. **ESPECÍFICOS:** a) Refletir as relações intergeracionais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desses jovens; b) Compreender as funções sociais da leitura e da escrita com vistas a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem; c) Desenvolver estratégias de intervenção possibilitando a conclusão do ensino fundamental e continuidade dos estudos.

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** O estudo se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa do tipo descritiva com abordagem colaborativa. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, que objetivam traçar o perfil do grupo e colher as primeiras impressões sobre a temática abordada, bem como, as necessidades de aprendizagem referentes a leitura e a escrita, que os impede de avançar no processo de aprendizagem, seguida da realização da entrevistas para consolidação das informações iniciais e por fim a participação nos ciclos de estudos colaborativos com duração de duas horas, cada, totalizando 20 horas, conduzidos pela pesquisadora responsável. A entrevista e as discussões realizadas nos ciclos de estudos colaborativos serão gravadas e o que o seu disser será registrado para posterior estudo. Os dados serão organizados em categorias e interpretados a luz da técnica de análise de discurso.

**RISCOS:** Este estudo envolve riscos mínimos, o seu filho pode experimentar algum tipo de constrangimento durante a entrevista ou por ocasião das discussões nos ciclos de estudos colaborativos. Se isso acontecer a pesquisadora responsável pela coleta das informações

suspenderá imediatamente a entrevista ou interrompe a discussão para as providências cabíveis e tanto a entrevista como a discussão só será reiniciada quando não existir mais nenhuma dúvida, adotando procedimentos éticos conforme a Resolução 466/2012. Ratificamos que nenhum dos procedimentos utilizados representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para o seu filho.

**BENEFÍCIOS:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício material direto para seu filho. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro porque busca possibilitar a continuidade dos estudos dos jovens de 15 a 17 anos que ainda estão no ensino fundamental que se encontram em distorção idade/ano/nível de ensino, quando deveriam estar no/ou concluindo o ensino médio. O segundo porque a aprendizagem da leitura e da escrita favorecerá o resgate da auto estima dos alunos além de contribuir para a ressignificação de propostas de intervenções pedagógicas no contexto da sala de aula. Acredita-se que os benefícios por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (Resolução 466/12).

**GARANTIA DE SIGILO:** Se você concordar que o seu filho participe do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas pelo seu filho terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações.

**GARANTIA DE ACESSO:** em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação do seu filho a qualquer momento. A participação do seu filho é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ao final do estudo, quando os resultados forem publicados, resguardaremos a identidade dos participantes. Pois, aparecerá um codinome para identificação dos mesmos.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do interlocutor da pesquisa: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em colaborar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

### **Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. tel.: (86) 3237 2332 - email: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)

## ANEXO 03 - TERMO DE ASSENTIMENTO (Jovens estudantes)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA TELEFONES:**  
**(86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277**  
**64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ - E.mail: [ppged@ufpi.edu.br](mailto:ppged@ufpi.edu.br)**

### TERMO DE ASSENTIMENTO

**Título do projeto:** Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos e significados da aprendizagem da leitura e da escrita.

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

**Instituição/Departamento:** UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 3237-1223

**Pesquisadores participantes:** Raquel Maria da Conceição Marques da Silva

**Telefones para contato (inclusive a cobrar):** (86) 9513-5239

**E-mail:** [rm\\_marque@hotmail.com.br](mailto:rm_marque@hotmail.com.br)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa: **Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: sentidos e significados da aprendizagem da leitura e da escrita**. Nesta pesquisa pretendemos analisar os sentidos e significados atribuídos pelos jovens de 15 a 17 anos à leitura e escrita visando a consolidação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e desenvolver estratégias de intervenção possibilitando a conclusão do ensino fundamental e continuidade dos estudos. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário, que objetiva colher informações sobre a problemática abordada, bem como, as necessidades de aprendizagem referentes à leitura e a escrita, que os impede de avançar no processo de aprendizagem, seguida da realização de uma entrevista para completar as informações iniciais e a participação nos ciclos de estudos colaborativos com duração de duas horas, cada, totalizando 20 horas, conduzidos pela pesquisadora responsável. A entrevista e as discussões realizadas nos ciclos de estudos colaborativos serão gravadas e o que você falar será registrado para posterior estudo.

Para participar desse estudo seu pai ou responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento. Você precisa decidir se pode participar ou não. Você não terá nenhum custo e nem receberá nenhuma ajuda financeira para participar do estudo. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Sua participação é voluntária. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas por você terá sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações.

Este estudo envolve riscos mínimos, você poderá experimentar algum tipo de constrangimento durante a entrevista ou por ocasião das discussões nos ciclos de estudos colaborativos. Se isso acontecer a pesquisadora responsável pela coleta das informações suspenderá imediatamente a entrevista ou interrompe a discussão para as providências cabíveis e tanto a entrevista como a discussão só será reiniciada quando não existir mais nenhuma dúvida, adotando procedimentos éticos

conforme a Resolução 466/2012. Ratificamos que nenhum dos procedimentos utilizados representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício material direto para você. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro porque busca possibilitar a continuidade dos seus estudos. O segundo porque a aprendizagem da leitura e da escrita favorecerá o resgate da sua autoestima além de contribuir para a ressignificação de propostas de intervenções pedagógicas no contexto da sala de aula. Acredita-se que os benefícios por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (Resolução 466/12).

Após ser **esclarecido** (a), 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 do pesquisador responsável pela pesquisa. Em caso de recusa não será penalizado (a) de forma alguma. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

#### **11. Assentimento da participação do aluno como participante do estudo**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ (Se tiver documento) fui informado dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável, já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

---

Assinatura do adolescente

---

Assinatura do pesquisador responsável

#### **Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI  
tel.: (86) 3237 2332 - email: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)



**ANEXO 04 - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA  
TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277  
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ e.mail: [ppged@ufpi.edu.br](mailto:ppged@ufpi.edu.br)

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** JOVENS DE 15 A 17 ANOS: sentidos e significados da aprendizagem da leitura e da escrita

**Pesquisador responsável:** Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação.

**Telefone para contato:** (86) 9513-5239

**Local da coleta de dados:** Teresina - PI

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio de questionário, da entrevista semiestruturada e discussão nos ciclos de estudos colaborativos, tendo como *locus* as escolas: Escola Municipal “Professor José Gomes Campos”. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal do Piauí, por um período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Profa. Maria da Glória Carvalho Moura. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 17 de abril de 2014

---

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura  
CPF: 184.560.903-44  
Pesquisador responsável