



UEPB
Universidade
Estadual da Paraíba

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JOSIENE ALMEIDA VIRGÍNIO

DIFICULDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA DOS ALUNOS NO
ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

CAMPINA GRANDE-PB

2017

JOSIENE ALMEIDA VIRGÍNIO

**DIFICULDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA DOS ALUNOS NO
ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de mestre, na Área de Concentração “Formação de Professores da Educação Básica”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Gomes de Araújo Nóbrega.

CAMPINA GRANDE-PB

2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

V817d Virginio, Josiene Almeida.

Dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos nas aulas de Sociologia [manuscrito] / Josiene Almeida Virginio. - 2017.

119 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, Departamento de Letras - Inglês".

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Leitura. 3. Compreensão de texto. 4. Ensino de Sociologia. I. Título.

21. ed. CDD 371.102

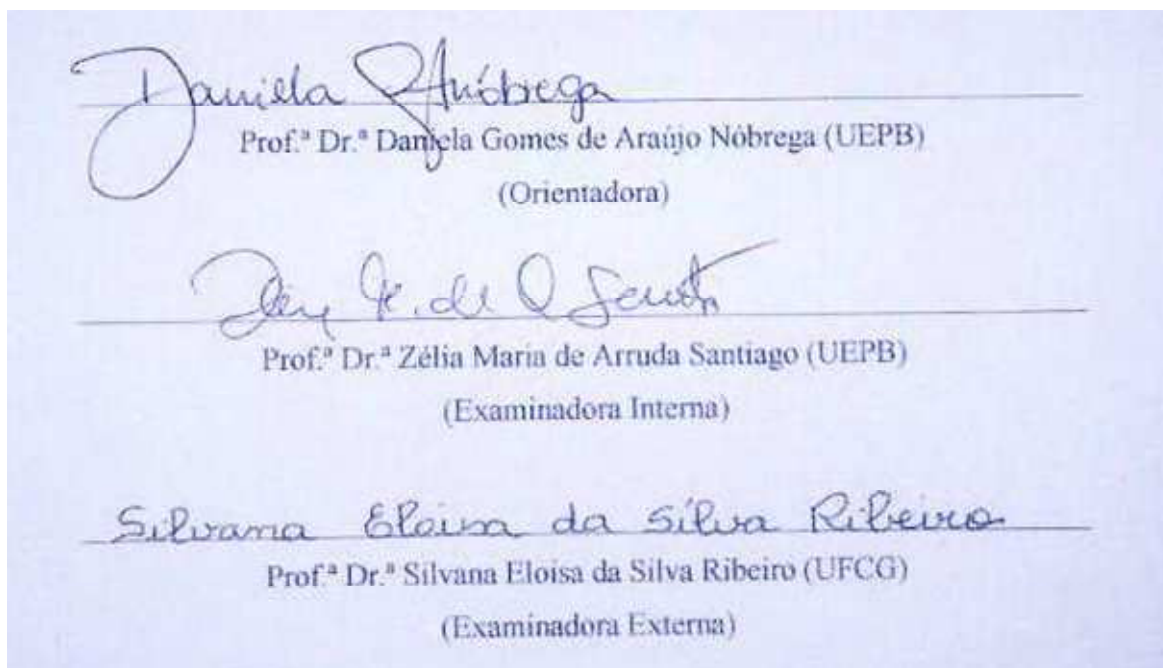
JOSIENE ALMEIDA VIRGÍNIO

**DIFICULDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA DOS ALUNOS NAS
AULAS DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Aprovada em: 19/04/2017.

BANCA EXAMINADORA



CAMPINA GRANDE-PB

2017

Dedico este trabalho com todo meu amor aos meus filhos Edvaldo Martins de Oliveira Neto e Efraim Almeida Martins, que mesmo sem ciência disso contribuíram para o meu crescimento intelectual e como ser humano; e ao meu esposo Gleyson Gomes Martins pelo apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pela saúde, sabedoria e divina misericórdia.

À minha família, meus pais, José Virgínio Irmão e Maria Tereza de Almeida que me ensinaram a ter uma vida baseada em dignidade e respeito. E meus irmãos, Joselito Almeida Virgínio e Maria Vitória Almeida Virgínio pelo companheirismo, apoio e admiração.

À minha orientadora, professora Dr.^a Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, por sua generosa orientação, sabedoria e paciência.

À professora Dr.^a Zélia Arruda e a professora Dr.^a Silvana Eloisa pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

À todos os professores do nosso programa de mestrado pela generosidade com que compartilharam seus conhecimentos.

Aos amigos da turma do mestrado, especialmente, Cida, Iolanda e Norma pelas experiências vivenciadas.

À turma do 1º Ano “D” da Escola José Luiz Neto, objeto de estudo dessa pesquisa, que prontamente aceitaram participar das atividades propostas.

À gestora Iraci Martins, pela confiança e o respeito que sempre dedicou ao meu trabalho.

Ao meu colega Leonardo Silva Santos pelo incentivo e contribuição para que tentasse uma vaga na pós-graduação.

A minha amiga Dayane Ribeiro pela paciência e sabedoria que dedicou ao meu trabalho no que diz respeito à digitação e a formatação.

EPÍGRAFE

“As pessoas de uma forma geral atribuem grande valor à leitura na formação do homem, em razão dela atuar como fator, que coopera para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e pela possibilidade que lhe oferece de crescimento pessoal e de plena participação na sociedade letrada. Ler faz parte dos requisitos básicos necessários para nossa compreensão da realidade e atuação nos diversos contextos sociais, como instrumento que amplia a nossa visão e o nosso entendimento sobre o mundo em que vivemos” (EDSON TOLEDO DO AMARAL).

RESUMO

A leitura e a compreensão leitora tem sido reconhecidas como habilidades relevantes para o desenvolvimento intelectual do indivíduo e uma necessidade básica para sobreviver na sociedade letrada. No entanto, estudos tem mostrado ao longo dos últimos anos que grande parte dos alunos egressos da escola básica, saem sem dominar esta competência. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as dificuldades de leitura e compreensão leitora em textos de Sociologia, por alunos do ensino médio, verificando sua influência no aproveitamento dos conteúdos trabalhados neste Componente. Teoricamente nos fundamentamos em (KOCH e ELIAS, 2007), (KLEIMAN, 2010), (SOLÉ, 1998), (FREIRE, 1989), (SMITH, 1999), (GOODMAN, 1991), (BAUMAN, 2010), (RODRIGUES, 2007), (COSTA, 1997), (TOMAZI, 1993), dentre outros. Sobre o contexto de pesquisa, este trabalho investigou uma turma do 1º ano do ensino médio da escola pública estadual José Luíz Neto em Barra de Santa Rosa-PB. De cunho etnográfico e de natureza qualitativa, identificamos dificuldades dos alunos em atividades que envolviam a leitura e a compreensão leitora (BORTONIRICARDO, 2008), assim como descrevemos todas as ações ocorridas no decorrer das observações em sala (ROCHA, 2008). Por se tratar de uma pesquisa ação, propusemos uma sequência didática (SD) como instrumento pedagógico de intervenção para amenizar as dificuldades de leitura dos alunos (THIOLLENT, 2011). Na coleta de dados, utilizamos o questionário para descrever o perfil dos alunos em relação à seus hábitos e práticas de leitura e a descrição das aulas para identificarmos e discutirmos as dificuldades dos alunos nas atividades de leitura e compreensão leitora. Nos resultados obtidos verificamos que, muitos alunos apresentam dificuldades de leitura porque quando leem em voz alta, demonstram insegurança, pronunciam as palavras com dificuldades, não observam as normas de pontuação, isto é, expressam dificuldades em relação aos conhecimentos linguísticos, textuais, conhecimentos prévios, de mundo, não conseguindo, conseqüentemente, compreender os textos trabalhados. Os dados do questionário demonstraram que, apesar de grande parte da turma ter respondido que a leitura não é uma prática familiar, tampouco, existem materiais de leitura em sua casa, a maioria deles considera a leitura uma atividade relevante para viver na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: dificuldade; leitura; compreensão; ensino de Sociologia.

ABSTRACT

Reading and reading comprehension have been recognized as relevant skills to the intellectual development of the individual and a basic need to survive in the literate society. However, searches have shown, over the past few years, that most students are leaving school without mastering this skill. Thus, this work aims to analyze reading difficulties and comprehension in Sociology texts by high school students, verifying their influence in the use of the contents worked into component. The theory used is based on conceptions of reading and reading comprehension and, on this, we base ourselves on (KOCH and The results obtained indicate that in the description of the classes we observed that many students have difficulties reading because when they read aloud, they tend to stutter, not to follow the punctuation of the written text, not achieved, consequently, to understand the texts worked ELIAS, 2007), (KLEIMAN, 2010), (SILVA, 2011), (SOLÉ, 1998), (FREIRE, 1989), (Figueiredo, 2012), (PINHEIRO, 2012), (SMITH, 1999), (GOODMAN, 1991), among others. Based on the difficulties of reading and reading comprehension in texts in Sociology classes, we are methodologically anchored in (BAUMAN, 2010), (RODRIGUES, 2007), (OLIVEIRA AND COSTA, 2007), (TOMAZI, 1993), among others. On the context of research, this search investigated students of the first year of high school of a state public school in Barra de Santa Rosa-PB. From an ethnographic and qualitative way, we investigated the level of difficulty of the students through activities that involved reading and reading comprehension (NEVES, 1996; BORTONI-RICARDO, 2008), as well as describing all students' activities and responses during the observations in (ROCHA, 2008). Because it is an action research, we proposed a didactic sequence (SD) as a pedagogical intervention tool to minimize the students' reading difficulties (THIOLLENT, 2011). In the data collection, we used the questionnaire to describe the students' profile in relation to their reading habits and reading. In the description of the classes observed, we tried to identify and discuss the students' difficulties in the reading and reading comprehension activities. The results obtained indicate that, in the description of the classes, we observed that many students have reading difficulties as when they read aloud, they tend to stutter, not to follow the punctuation of the written text, not achieving, consequently, the understanding of the texts worked. The questionnaire data showed that, although a large part of the class responded that reading is not a constant practice in their family and that, in their houses, there is not a variety of reading materials, most of them consider reading a relevant activity to live in our contemporary society.

Keywords: Reading difficulties; Reading comprehension; Teaching of Sociology.

LISTA DE SIGLAS

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	16
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
1.1 Tipologia da Pesquisa.....	16
1.2 O espaço do campo de pesquisa	19
1.2.1 A escola	19
1.2.2 Os sujeitos da Pesquisa.....	20
1.3 Instrumentos	21
1.3.1 A Observação	21
1.3.2 O questionário	21
1.4 Procedimentos	24
1.4.1 Descrição das aulas.....	24
1.4.2 A aplicação do questionário	24
1.5 Proposta Pedagógica: sequência didática nas aulas de sociologia	25
1.5.1 Definindo uma sequência didática.....	25
1.5.2 Características de uma sequência didática.....	26
1.5.3 Objetivo da Sequência Didática para esta pesquisa.....	26
CAPÍTULO II.....	28
LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	28
2.1 Concepções de Leitura.....	28
2.2 A compreensão leitora	34
2.2.1 Aspectos necessários à compreensão	35
2.2.2 Estruturas e processos cognitivos da compreensão leitora.....	39
2.2.3 As estruturas cognitivas.....	39
2.2.4 Os processos cognitivos.....	40
2.2.5 As características da compreensão leitora	41
2.3 Dificuldades de Leitura e Compreensão Leitora dos Alunos na Escola de Ensino Médio	43
CAPÍTULO III	49
CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA	49
3.1 Para que estudar Sociologia?.....	49
3.1.1 Por que trazer a discussão dos clássicos? Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber ...	52
3.2 A formação do Professor de Sociologia	55
3.2.1 Sociologia da Educação.....	57
3.3 A Metodologia empregada ao Ensino de Sociologia	59
3.3.1 A relação do ensino de Sociologia com as dificuldades em leitura e compreensão leitora	61
CAPÍTULO IV.....	66
ANALISANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS ALCANÇADOS	66
4.1 Com a palavra a professora	66
4.2 Com a palavra os alunos.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXO.....	98
ANEXO (A): “O melhor possível” (autor desconhecido)	99
ANEXO (B): “Poema” (Ferreira Gullar)	99
ANEXO (C): “Nada é impossível de mudar” (Bertolt Brecht)	101

APÊNDICE	102
APÊNDICE (A): QUESTIONÁRIO	103
APÊNDICE (B): SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	107

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos numa sociedade em que a competência em leitura é colocada como uma condição para questionar o mundo e, de forma autônoma e atuante, inserir-se socialmente. Nesse contexto, a leitura torna-se uma necessidade básica, no sentido de que a vida prática em sociedade, utiliza essa habilidade como uma questão de sobrevivência. Assim, as competências de ler e compreender um texto escrito contribuem para a aquisição de conhecimentos, além de serem extremamente relevantes para o indivíduo enfrentar o cotidiano e reivindicar seu lugar na sociedade. Sobre a relevância da leitura; destacamos Silva que confirma,

as experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento (SILVA, 2011, p. 44).

A vida na sociedade contemporânea requer a reflexão de que a leitura se coloque como uma condição necessária para atuarmos como um cidadão ativo, inventor e transformador da realidade social. Ao discutirmos as funções do ato de ler acionamos o significado de leitura. Assim, consideramos a leitura uma prática social que remete a outros textos e outras leituras conforme expressa Kleiman (2013), ao afirmar que ao lermos um texto acessamos nosso sistema de valores, crenças, atitudes características do grupo social que estamos inseridos. Desse modo, a atividade de leitura dá-se num processo estabelecido entre o leitor, o texto e os conhecimentos adquiridos por esse leitor.

Partindo do princípio de que a leitura acontece por meio de um processo de interação entre leitor e texto e que, desse processo resulta a compreensão, entendemos esta como um processo complexo, que depende de muitas variáveis. Compreender um texto, por exemplo, significa apreender sua temática e seus pontos mais relevantes. Para que a compreensão aconteça, são relevantes: o conhecimento prévio do leitor, experiências de leituras anteriores e o próprio conhecimento do código linguístico. Dessa forma, a compreensão é um processo que liga o conteúdo do texto lido aos conhecimentos do leitor.

Todavia, nem sempre essa é a ideia associada ao ensino da leitura e da compreensão na maioria das escolas públicas de educação básica no Brasil. Ao contrário, ler significa buscas cansativas de palavras desconhecidas, cópias extensas, enfim, são práticas

desmotivadoras que, pelas suas consequências, excluem o aluno, tanto dentro como fora da escola.

Desse modo, refletindo sobre as práticas de leitura desenvolvidas na escola, mencionamos Rodrigues (2007), ao confirmar que as mazelas do ensino fundamental brasileiro idiotizam o aluno, mais que isso, idiotizam o cidadão. Segundo Rodrigues, o problema é tão grave a ponto dos alunos saírem da escola básica, praticamente analfabetos, incapazes de ler, compreender e escrever uma oração, por exemplo. Poderíamos, então, permitir que a culpa deste fracasso fique para o governo que promove uma política educacional baseada numa lógica de mercado cruel ou será que nós, professores da educação básica, lidando com os estudantes cotidianamente nas escolas, podemos fazer algo para modificar este quadro?

Neste debate acerca da importância do ato de ler e sobre as práticas desenvolvidas na escola abordamos as dificuldades que encontramos para lecionar em nosso caso, ministrar aulas de Sociologia. Em outras palavras, acreditamos que a leitura seja uma necessidade para o cidadão interagir no contexto social ao qual pertence. E o ensino de Sociologia surge como alternativa para, além de contribuir com a formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade democrática, pode também desenvolver um trabalho embasado nos textos e, assim, colaborar na sua formação. Dessa forma, acessar o ensino de Sociologia, capacita o aluno de competências cruciais para viver em sociedade como alega Rodrigues,

para a Sociologia, ensinar e aprender é uma questão de sobrevivência. Sobrevivência, em primeiro lugar, dos indivíduos, que sem educação tornam-se inviáveis; sobrevivência também dos grupos de status ou da própria sociedade em seu conjunto – para as formulações sociológicas que apontam a transmissão dos conhecimentos como o processo de formação de membros “adequados” para desempenhar um papel, para fazer parte de um grupo ou para a vida em sociedade (RODRIGUES, 2007, p.16).

Contudo, para que possamos desenvolver em sala de aula uma reflexão acerca do que é a Sociologia, qual sua função, enfim, para que os alunos aprendam a pensar sociologicamente é necessário que estes dominem as competências de leitura e compreensão leitora.

Nesse contexto, tomando como referência minha experiência com a temática leitura, aprendi a ler aos sete anos e prossegui, gosto de ler variados textos e sempre acreditei que a leitura é uma fonte de conhecimentos. Em minha prática docente, apesar de não ser professora de Língua Portuguesa, as atividades de leitura sempre tiveram um espaço de destaque, sempre

foram conteúdos tratados como sendo cruciais para a aprendizagem, principalmente, porque a Sociologia é uma Ciência Humana e tem por base o trabalho com os textos. Por achar essas atividades relevantes para a aquisição do conhecimento, sempre desenvolvi uma prática pedagógica pautada no trabalho com projetos didáticos e outras metodologias que favorecessem o ensino e a reflexão acerca da leitura e compreensão leitora e também, mediante o convívio com outros colegas docentes que queixam-se das dificuldades dos alunos na área da leitura e compreensão leitora.

Entre os problemas enfrentados pelo corpo docente, baseado nas discussões dos nossos Encontros de Planejamento Pedagógico, destacam-se às dificuldades de aprendizagem dos alunos, principalmente, em relação às habilidades de leitura e escrita. Essa discussão tem sido unânime entre os docentes das áreas de Ciências Humanas e Exatas, pois, segundo os professores de Matemática, Física, Química, os alunos não conseguem resolver os cálculos porquê não compreendem o significado da questão.

Outro fator relevante que justifica a temática deste estudo é a dificuldade para ministrar nossas aulas de Sociologia, com base nas dificuldades que os alunos têm para compreender os textos trabalhados em sala de aula. Nas nossas aulas de Sociologia, as atividades que lidam com leitura e compreensão leitora, estão sempre presentes. Há espaços para os alunos lerem de variados modos, essa é uma proposição que nos inquieta muito, por acreditarmos que a capacidade de ler e compreender um texto seja uma competência essencial para a vida dos estudantes, como ser humano, como profissional, como sujeito cognoscente na sociedade em que vive, como afirma Freire (1996).

Considerando que a leitura é uma condição essencial para o trabalho com os textos de Sociologia e atuando como professora do ensino médio da escola estadual José Luiz Neto no município de Barra de Santa Rosa – PB, tomamos como objeto uma turma do turno tarde, 1º ano “D”, para compreender a seguinte pergunta de pesquisa: “quais as dificuldades que os alunos do ensino médio apresentam nas atividades de leitura e compreensão leitora, nos textos de Sociologia?”

Como resposta a esta indagação, elaboramos a hipótese na sequência:

As dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos nos textos de Sociologia podem estar relacionadas ao fato deles não terem desenvolvido habilidades relevantes para a formação de um leitor ativo, como: domínio dos conhecimentos linguísticos, textuais, conhecimentos prévios, experiências

anteriores de leitura, conhecimentos de mundo; consequências da falta de acesso à práticas de leitura no meio familiar e social.

Para verificarmos se essa resposta tem relação com a problemática que originou este estudo, delineamos o seguinte objetivo geral: analisar as dificuldades de leitura e compreensão leitora em textos de Sociologia, pelos alunos do ensino médio, verificando sua influência no aproveitamento dos conteúdos trabalhados neste Componente Curricular. Os objetivos específicos foram: discutir saberes teóricos acerca do que é leitura, compreensão leitora e concepções teóricas e metodológicas do ensino de Sociologia relacionando-os à prática de leitura realizada pelos alunos nas aulas deste Componente; identificar dificuldades de leitura e compreensão pelos alunos ao lerem textos de Sociologia em sala de aula; reconhecer de que forma estas dificuldades interferem no aproveitamento das aulas dessa disciplina e propor uma sequência didática voltada à prática da leitura e compreensão leitora a partir das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa conforme (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que identificamos uma problemática com o objetivo de interpretar os seus significados. Este estudo, também, se caracteriza como etnográfico por considerar a interação ocorrida entre os participantes, segundo (ROCHA, 2008), como também, podemos afirmar que esse trabalho trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), por apresentar um problema e, paralelamente, uma proposta de intervenção para tentar amenizá-lo, nesse caso, uma sequência didática. Para fins de coleta de dados, utilizamos a descrição de dez aulas visando obter informações sobre as dificuldades dos alunos em realizar atividades de leitura e compreensão leitora e um questionário com o fim de entender o perfil destes alunos a respeito de sua relação com a temática leitura.

Os pressupostos teóricos que adotamos neste trabalho estão relacionados com a leitura e a compreensão leitora, por isso, consideramos as contribuições das concepções de leitura e de compreensão leitora apresentadas por (Kleiman, 2013), (Koch e Elias, 2007), (Soares, 2010), (Solé, 1998), (Smith, 1999), entre outros.

Considerando que este estudo evidencia uma problemática gerada no contexto de nossa prática docente como professora de Sociologia, dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos nos textos deste Componente, esse, traz também, o respaldo teórico da relevância do ensino de Sociologia, embasado em (Bauman, 2010), (Rodrigues, 2007), (Tomazi, 1993), entre outros.

O presente estudo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, procedimentos metodológicos, descrevemos os passos trilhados para a realização deste trabalho apontando a

(i) tipologia de pesquisa; (ii) o campo; (iii) os sujeitos envolvidos; (iv) os instrumentos usados para coleta de dados e, (v) os procedimentos adotados, além de definirmos uma sequência didática, nossa proposta de intervenção pedagógica, que tem como objetivo minimizar as dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos, encontrados ao longo da coleta de dados, com o tema: O processo de socialização (ver Apêndice).

O segundo capítulo trata-se das concepções teóricas de leitura e de compreensão leitora, trazendo à tona uma reflexão da leitura não como decifração de um código, mas como uma interação entre o leitor ativo, o texto e o contexto, para construção de sentido.

O terceiro discute a contribuição da Sociologia, apresentando uma discussão acerca da importância de estudar Sociologia com os clássicos, a formação do professor deste Componente e a Metodologia utilizada por ele em sala de aula.

O quarto capítulo desta dissertação traz os resultados obtidos através da análise dos dados, destacando aspectos como a veracidade das dificuldades para ministrar uma aula de Sociologia diante das limitações dos estudantes a respeito da leitura e sua compreensão, como também, a falta de contato com materiais de leitura por parte dos alunos em suas famílias.

Em suma, desenvolvemos nossa pesquisa utilizando como procedimentos a descrição das dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino médio no trabalho com textos de Sociologia nas aulas deste Componente e esperamos que a análise e interpretação dessas limitações possam ser úteis para entender os fatores que influenciam essas dificuldades e, desse modo, contribuir para o aprimoramento da nossa prática docente para que, entendendo a problemática, possa se empoderar, pedagogicamente, no enfrentamento de tais dificuldades.

CAPÍTULO I

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A iniciativa para a realização desta pesquisa teve como ponto de partida as dificuldades que os alunos do Ensino Médio apresentam em relação à leitura e à compreensão leitora nos textos do Componente Curricular - Sociologia. Como professora deste Componente, convivendo diariamente com o corpo discente, ministrando as aulas, participando das Reuniões Pedagógicas com os demais docentes e observando com atenção os desafios do contexto escolar, temos percebido que estas dificuldades de leitura e compreensão leitora é hoje a nossa maior objeção para ministrarmos aulas e obtermos uma aprendizagem significativa dos educandos. Como sabemos, a Sociologia como Ciência Humana requer do aluno que domine as competências de ler e compreender um texto escrito. Considerando tal situação, destacamos Kleiman (2013, p. 7) que afirma, “o trabalho com a leitura não deve ser apenas tarefa do docente de Língua Portuguesa, mas de todos os professores”, por isso decidimos analisar que fatores podem está influenciando essas dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos, nas aulas de Sociologia.

Portanto, este capítulo apresenta a abordagem metodológica que foi adotada neste estudo, considerando os seguintes itens: (i) a tipologia de pesquisa; (ii) o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida; (iii) os participantes envolvidos; (iv) os instrumentos utilizados para a coleta de dados, (v) os procedimentos adotados e (vi) o objetivo de nossa proposta de intervenção, uma sequência didática nas aulas de Sociologia.

1.1 Tipologia da Pesquisa

A presente pesquisa insere-se na abordagem epistemológica de natureza qualitativa, conforme Neves (1996, p. 11), esta define-se como “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), por sua vez, afirma que “o objetivo da pesquisa qualitativa é o desvelamento do que está dentro da caixa preta no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”.

Desse modo, esse estudo se caracteriza como qualitativo porque busca descobrir e entender que fatores influenciam às dificuldades dos alunos para lerem e compreenderem um texto nas aulas de Sociologia. Nesse sentido, focamos em compreender e interpretar as dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos através de atividades que envolvam as leituras realizadas em sala, objetivando analisar as ações vivenciadas durante o processo de coleta de dados. Assim, se a pesquisa qualitativa se configura num conjunto de técnicas interpretativas para descrever e analisar uma determinada realidade social, foi assim que se desenhou este processo de coleta. No decorrer das atividades de observação das aulas e da aplicação do questionário (instrumentos de coleta usados neste trabalho) descrevemos todos os fenômenos observados, a exemplo de: (i) perguntas feitas pela docente; (ii) indagações dos alunos; (iii) leituras realizadas pela professora e pelos alunos; (iv) atividades escritas no caderno; (v) compreensão de textos; (vi) exposições dialogadas; (vii) apresentações de textos; (viii) correções de atividades; (ix) sondagens; (x) comentários dos alunos; e (xii) silêncios registrados.

O que aconteceu, como e porque, não ocorreu, nas aulas observadas, foram anotados para análise e interpretação. Num estudo de natureza qualitativa todas ações descritas são relevantes para a interpretação dos fatores que levam à problemática investigada. A análise desse material - as respostas referentes ao questionário e as anotações das observações em sala - nos permitiu adentrarmos na complexidade do problema, a saber, dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos nos textos de Sociologia para nos aprofundarmos na compreensão e interpretação dos fenômenos ocorridos ao longo do processo de observação. E assim, procurarmos entender quais fatores desencadeiam estas dificuldades de processamento dos significados das leituras realizadas.

Este estudo também se insere num contexto de pesquisa etnográfica, em conformidade com Rocha:

A interação é a condição da pesquisa. Não se trata de um encontro fortuito, mas de uma relação que se prolonga no fluxo do tempo e na pluralidade dos espaços sociais vividos cotidianamente por pessoas nos contextos dos estudos. O pesquisador, em sua atitude de estar presente com regularidade, passa a participar das rotinas do grupo estudado e sua técnica consiste então na observação participante (ROCHA, 2008, p. 3).

Portanto, qualificamos este estudo como etnográfico ao considerar o longo caminho percorrido desde as observações das aulas e sua descrição até a aplicação do questionário, participamos ativamente, isto é, observamos tudo que acontecia na sala de aula, formulando

perguntas e coligindo informações para desvelar características de nossa problemática, dificuldades de leitura e compreensão leitora nos textos da disciplina Sociologia. Contudo, sempre dando ênfase ao processo. Quer dizer, estávamos sempre atentos quanto ao que ocorria durante o desenvolvimento de cada etapa com o intuito de descrevê-los. Nesse sentido, se como afirma Rocha (2008), a pesquisa etnográfica é caracterizada pela interação e as práticas da observação, descrição e análise são técnicas cruciais nesse tipo de estudo, este trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza etnográfica por adotar estes instrumentos para coleta de dados, como também, considerar os encontros e o relacionamento mantido entre o pesquisador e os sujeitos objetos deste trabalho, num processo de descrever detalhadamente todos os acontecimentos ocorridos nestes momentos.

Além de qualitativa e etnográfica, esta investigação caracteriza-se como pesquisa-ação, conforme Thiollent, ela consiste em

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participante (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Este trabalho apresenta dados construídos por uma pesquisa-ação uma vez que estamos envolvidos na situação de pesquisa para o qual procuramos identificar fatores que influenciam o problema, a saber: as dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos nas aulas de Sociologia. Assim, como forma de tentar amenizá-lo proponho desenvolver uma Sequência Didática, (ver apêndice), baseada numa temática pertencente ao campo da Sociologia, priorizando atividades de leitura com o propósito de aprimorar nosso fazer docente, principalmente, a qualidade da aprendizagem dos alunos nas aulas de Sociologia.

A coleta de dados por meio da observação, descrição das aulas e a aplicação do questionário pode ilustrar este procedimento, no qual utilizamos dois instrumentos: (i) a observação para descrição das aulas e, (ii) aplicação do questionário para os alunos. A aplicação do questionário nos permitiu obter informações úteis no processo de análise e interpretação, a observação e descrição das aulas não foram atividades aleatórias ao pesquisador. Como professora da turma e ministrante das aulas mantínhamos uma relação de partícipe junto ao grupo, ou seja, de fazer parte e estar inserido naquele contexto.

Os problemas em relação à capacidade de leitura e compreensão de textos é uma realidade da escola pública no Brasil, hoje, pois inúmeros fatores incidem esta realidade. No entanto, somos conscientes que este trabalho não vai solucionar as dificuldades constatadas na

situação de pesquisa, mas trará informações aprofundadas e ilustrativas que servirão de embasamento para compreendermos as dificuldades dos alunos e melhorarmos nossa prática pedagógica, sabemos que, de posse de informações sobre as dificuldades dos alunos poderemos repensar nossas aulas, planejando melhor as atividades, contribuindo para o aprimoramento da aprendizagem dos escolares. Zabala, citado por Borborema (2014, p. 49), afirma “a melhoria do que fazemos, de nossa qualidade profissional, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”.

1.2 O espaço do campo de pesquisa

1.2.1 A escola

Localizada no município de Barra de Santa Rosa e situada na microrregião do Curimataú Ocidental do Estado da Paraíba, a escola da rede estadual é a única do município a oferecer a modalidade de Ensino Médio, além de Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos- EJA e um Projeto para corrigir a distorção idade/série denominado ALUMBRAR. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Luiz Neto apresenta um espaço físico de 1000 m², distribuídos em 10 Salas de Aula, Laboratório de Informática, de Química, Física, Biologia e Matemática. Pátio, Cozinha, Secretaria, Diretoria, Sala dos Professores, Almoxarifado, Biblioteca, Sala Multifuncional e Quadra Esportiva.

A maioria dos nossos alunos é oriunda da periferia, apresentando um perfil de baixa escolaridade, desemprego e pobreza, quase sempre vivendo dos recursos advindos dos Programas Sociais do Governo Federal, com exceção de alguns alunos do turno da manhã. Nos Encontros Semanais de Planejamento, a Diretora e o Coordenador pedagógico sempre mencionam que nossos maiores problemas estão relacionados com a falta de estrutura das famílias, isto se revelando no dia a dia pela indisciplina e falta de interesse dos alunos.

Assim, com base nestes problemas vivenciados por todos os professores e as dificuldades que encontramos para ministrarmos nossas aulas, principalmente quando realizamos atividades de leitura, é que escolhemos este objeto com o intuito de que as implicações deste estudo poderão contribuir diretamente para o aperfeiçoamento da nossa prática pedagógica e, conseqüentemente, para a aprendizagem do aluno de forma global.

Um dos aspectos que pode estar intimamente relacionado à dificuldade de ler e o conseqüente desinteresse nesta habilidade pelos alunos, diz respeito à Biblioteca. Se nossos alunos têm dificuldades de leitura e escrita este espaço torna-se um instrumento fundamental.

Nossa biblioteca era um ambiente que tinha uma péssima aparência, havia livros didáticos espalhados, misturados aos de Literatura. Enfim, era um lugar que não favorecia à visita, muito menos à escolha de uma obra para ler. Porém, por iniciativa minha, como professora de Sociologia, uma docente de História e outra de Língua Portuguesa, a biblioteca passou por uma reforma. Foi pintada, os livros didáticos foram organizados por área em armários e os de literatura ganharam destaque. Hoje, pela luz, cores, organização, aquisição de novos materiais e, principalmente, pelo novo acervo que recebeu a nossa biblioteca tornou-se um ambiente aconchegante que pode motivar, naqueles que a visitam, a vontade de ler um livro. Ela não está aberta aos alunos, pois falta concluir alguns detalhes, mas já sentimos uma ansiedade por parte deles, em relação à inauguração de nossa nova biblioteca.

Em linhas gerais, esta instituição foi fundada em 1979 e, ao longo do tempo, enfrentou vários desafios, dentre eles, o fato de o Diretor e o Coordenador serem escolhidos por indicação de políticos da região. Isto fez com que a escola tenha tido, muitas vezes, seu trabalho desacreditado e criticado pela comunidade. No entanto, nos últimos anos, mediante a realização de concursos públicos para contratação de professores, diminuiu a rotatividade dos docentes, gerando na comunidade, mais confiança no trabalho da instituição.

1.2.2 Os sujeitos da Pesquisa

A turma escolhida, objeto de estudo foi o 1º ano D do Ensino Médio, turno da tarde. Optou-se por esta turma por caracterizar bem nossa situação de pesquisa, uma vez que a grande maioria dos alunos são residentes no campo e, também, porque são estes alunos, do 1º Ano, advindos do campo, que possuem as maiores dificuldades de leitura e compreensão leitora em Sociologia, foco de discussão deste trabalho.

A turma é composta por 36 alunos, sendo 25 meninas e 11 meninos e a idade varia entre 15 e 21 anos. A maioria destes alunos tem pais analfabetos¹ ou semianalfabetos², que vivem de recursos advindos dos Programas Sociais do Governo Federal. Quando responderam o questionário no ítem - profissão dos pais - apareceram algumas profissões como Pedreiro e Dona de Casa, sendo a profissão predominante a de Agricultor e Agricultora.

¹ Quem não sabe ler e escrever. Pessoa que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade.

² Indivíduo quase analfabeto. Que não foi completamente alfabetizado. Pessoa que demonstra pouco conhecimento a cerca de qualquer assunto, embora se julgue capaz de dominá-lo.

1.3 Instrumentos

1.3.1 A Observação

O período decorrido desde o primeiro encontro com a turma até o último foi de 01/03 a 10/05 de 2016. Estas observações como exercício de entrada em campo ocorreram em 10 horas/aula desenvolvidas na turma objeto de estudo, visando obter dados sobre as dificuldades dos alunos, mediante o desenvolvimento de atividades em sala, inclusive, atividades que envolviam a leitura, a exemplo de leitura de poemas, de textos informativos do livro didático, de artigos de jornais, e assim por diante.

Desse modo, o período de observação foi o modo de coleta mais longo e nos possibilitou a descrição detalhada de aspectos que ocorriam durante o desenvolvimento das aulas, registrando as angústias, as dificuldades, como os alunos se comportavam diante das atividades de leitura e compreensão, como reagiam, o que comentavam, enfim, todo esse processo de registro dos acontecimentos no contexto de pesquisa, permitirá a análise e interpretação posterior, com o objetivo de entendermos as dificuldades de leitura e compreensão leitora destes alunos.

1.3.2 O questionário

Neste estudo usei o questionário (ver apêndice) com o intuito de fazer um diagnóstico geral das condições socioeconômicas das práticas culturais de leitura e das representações de leitura dos estudantes. Para tanto, o uso desse instrumento permitiu-me colher informações sobre os seguintes aspectos: (i) dados pessoais (idade e sexo), (ii) formação dos pais (escolaridade e profissão), (iii) processo de alfabetização, (iv) práticas culturais (como costuma se divertir, por exemplo), (v) práticas e hábitos de leitura (se têm livros em casa, se tem algum leitor, como tem acesso a materiais impressos) e (vi) representação de leitura (se acha a leitura uma atividade importante, prazerosa e se eles se definem como leitores). De posse destas informações, foi possível traçar um perfil dos sujeitos participantes com o objetivo de, inicialmente, buscar entender o porquê das dificuldades destes alunos com o processo de leitura e compreensão leitora a partir da experiência de vida de cada um.

Desse modo, discutindo sobre as respostas dadas às perguntas propostas neste questionário, vimos que em relação à questão 2, itens “a” e “b” - escolaridade e profissão dos pais - praticamente todos os alunos colocaram como resposta, analfabeto e ensino

fundamental I sendo a profissão, predominante, agricultor, como já mencionamos. Apenas 2 alunos colocaram pedreiro e doméstica. Assim, podemos inferir diante deste resultado que a maioria destes alunos vive em ambientes familiares, no qual a leitura não é uma prática vivenciada, condição sumariamente relevante para aquisição da competência leitora e processamento textual, segundo Soares (2010), pois como podemos perceber, os pais são analfabetos e semianalfabetos e a profissão que predominou “Agricultor” é uma profissão que não requer nenhum grau de instrução para exercê-la. Esta profissão de agricultor que eles mencionaram está relacionada à prática da agricultura de subsistência³. E em muitos casos, os alunos colocam esta profissão porque isto é uma prática, sempre que indagados sobre a profissão dos pais, eles afirmam “Agricultor” devido à aposentadoria. Em conversa com a gestora, ela confirmou que todos os alunos, principalmente, os da zona rural, tem esta preocupação, pois sabem que quando os pais forem se aposentar precisam da ficha de matrícula, como comprovante desta profissão. Isto significa que, nem todos os alunos que responderam “agricultor”, o pai exerce esta profissão de fato. Muitas destas famílias, além do “Bolsa Família”⁴, tem ajuda financeira dos avós que são aposentados.

Ainda na questão 2, nos itens “c” e “d”, local onde foi alfabetizado e com quantos anos, todos responderam que foi na escola e a idade variou entre 7 e 9 anos, isso comprova que com pais analfabetos não restava outro ambiente para alfabetização, senão a escola e muitos foram alfabetizados tardiamente, com 9 anos, por exemplo.

A questão 3, sobre as práticas culturais (como costuma se divertir), as opções marcadas como respostas foram: esporte, internet, televisão, ouvindo música e saindo com os amigos. Na questão 4, práticas e hábitos de leitura, no item “a”, na sua casa há livros, dos 31 alunos que responderam a atividade, 30 colocaram que sim, apenas um disse que não. Em relação ao item “b”, quantos livros há, aproximadamente, 30 alunos disseram existir de 1 a 15 obras. E o aluno que disse não haver livros em sua casa, deixou esta indagação em branco. Na opção “c” desta mesma pergunta, que tipos de livros há em sua casa, as opções escolhidas como respostas foram: livros didáticos, religiosos e dois alunos acrescentaram a estes, autoajuda. Desse modo, considerando as respostas dadas nas questões 3 e 4, podemos argumentar quanto ao perfil cultural destes alunos que, nenhum utiliza a leitura de um livro

³ É uma modalidade que tem como principal objetivo a produção de alimentos para garantir a sobrevivência do agricultor, da sua família e da comunidade em que está inserido, ou seja, ela visa suprir as necessidades alimentares das famílias rurais.

⁴ É um programa Federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154,00 mensais, que associa a transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, alimentação, educação e assistência social. Disponível em: bolsafamilia.datasus.gov.br – acesso em: novembro de 2016.

como forma de diversão, e mais ainda, as opções destacadas por eles não remetem à leitura. Em relação aos livros que há em suas casas, nenhum dos que foi citado está relacionado com a habilidade de ler, por prazer, para se divertir.

Em relação aos hábitos de ler dos pais, as respostas variaram entre: às vezes, raramente e nunca, mas quando o fazem, leem livros religiosos ou de autoajuda. Sobre os seus hábitos de leitura, dos 31 que realizaram a atividade de responder o questionário, 11 disseram que não. Dos 20 alunos que responderam sim, disseram ler livros religiosos, textos na internet e livros didáticos. Analisando estas afirmações compreendemos que os pais dos alunos não têm o hábito da leitura, nem tampouco, eles, pois não houve nenhum registro de que algum pai ou aluno realizasse a leitura de obras relacionadas à diversão ou a aprendizagem.

Sobre como têm acesso aos livros que leem responderam que têm em casa e na internet. A pergunta - você já leu algum livro de literatura? – teve-se como resposta de 15 alunos, não. A respeito à questão: dos livros que você já leu em sua vida, qual você mais gostou?, destacaram-se: *A menina que roubava livros*, *A culpa é das estrelas*, *O quinze*, *O engenho e O pianista*. 21 alunos deixaram esta questão sem resposta. Outra indagação feita ainda na questão 4 foi; você costuma falar com seus amigos sobre algum livro que leu?, 26 alunos disseram que não. Desta forma, examinando as respostas quanto à leitura de livros de literatura e vendo que 15 alunos disseram não, isto é, afirmaram que nunca leram uma obra de literatura, isto só confirma o que já havia sido observado ao longo das respostas obtidas.

A última pergunta do questionário sobre as representações de leitura tem como primeira indagação, se acha a leitura de livros importante, todos os respondentes disseram que sim. Outro questionamento foi se acha a leitura de livros uma atividade prazerosa, 25 alunos disseram que não. Assim, é interessante observar que mesmo não vivenciando uma prática de leitura no ambiente familiar e nem tampouco tendo esta atividade como uma maneira de aprenderem, se divertirem, todos os alunos acham que a leitura de livros é importante sim. Esta situação, a observação de que as representações de leitura não coincidem com suas práticas, revela que talvez pelos anos que estão na escola, o acesso aos meios de comunicação como internet e televisão, eles têm esta convicção de que, mesmo a leitura não fazendo parte de suas experiências na família, em ambientes fora da escola, eles a consideram uma atividade relevante.

Para concluir os questionamentos, perguntou-se: você se considera um leitor atuante 27 alunos disseram não. Diante deste quadro confirmamos que as famílias com menor nível socioeconômico e menos familiarizadas com a cultura livresca geram alunos mais

dependentes de paradigmas de leitura desenvolvidos pela escola, isto fica evidente quando dizem ter em casa livros didáticos, leem livros didáticos e, assim, tendem a não achar a leitura uma atividade prazerosa ou uma forma de ascensão numa sociedade letrada, conforme Silva (2011).

1.4 Procedimentos

1.4.1 Descrição das aulas

O período de observação e descrição das aulas como primeiro instrumento utilizado propiciou-se relatar todos os acontecimentos do contexto de pesquisa. Optou-se por esta forma de coleta, pois diante de nossa problemática: a dificuldade de leitura e compreensão leitora dos alunos, percebeu-se que o registro detalhado das ações realizadas durante a observação permitiria, após a análise e interpretação destes dados, entender-se estas dificuldades para que fosse planejado essa prática. Assim, os critérios utilizados na descrição das aulas foram: (i) ministrar as aulas de Sociologia desenvolvendo atividades de leitura e compreensão leitora e, fazendo anotações de como os alunos se comportavam; (ii) quais foram as dificuldades encontradas, as questões levantadas, os comentários realizados. Enfim, procurou-se registrar tudo que ocorreu diariamente nas aulas, para traçar uma interpretação das ações realizadas pelos alunos, o que é comum numa pesquisa qualitativa.

Conforme argumenta Bortoni-Ricardo (2008, p. 51), “nesse processo, os registros tornam-se dados”. Neste caso, os registros feitos durante o período de observação são dados relevantes por apresentar informações pertinentes para a interpretação do problema detectado. Também são eles que indicarão possíveis elementos que influenciam nestas dificuldades. Ainda, para esta autora, numa pesquisa qualitativa etnográfica, “o pesquisador participa, durante extensos períodos da vida do grupo que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características deste grupo, que é o seu foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

1.4.2 A aplicação do questionário

Após a observação e descrição das aulas, o questionário foi aplicado em 17/05/2016. Inicialmente, falamos da pesquisa que fazia parte dos nossos estudos, explicitamos que eles não precisavam assinar, porém sentimos uma certa resistência pela maioria dos alunos. Esta

resistência se dá pelo desinteresse que a maioria deles trata as atividades propostas em sala, eles só apreciam uma tarefa se fizer parte de um processo avaliativo, como eles mesmos afirmam. Então, explicamos que quem respondesse, assinaria uma lista e no final do bimestre receberia alguma pontuação para ajudar nas notas. Diante desta informação, aceitaram realizar a atividade.

Durante a aplicação, os alunos fizeram alguns comentários e questionamentos como: (i) não entendiam o que era Grau de Escolaridade, (ii) a diferença entre Ensino Fundamental I e II, (iii) não sabiam com quantos anos tinham sido alfabetizados, (iv) que a leitura não era uma atividade prazerosa, pois não gostavam de ler, (v) indagaram sobre o que era um livro de literatura, (vi) e se seria necessário responder todas as questões. Ademais, a grande maioria da turma respondeu; 31 alunos ao todo, considerando praticamente todas as questões. Como já foi mencionado, a turma é composta por 36 alunos, no entanto, apenas 31 responderam o questionário. Isso se deu porque os cinco educandos faltosos aparecem esporadicamente na escola, e desses, dois são considerados evadidos, segundo o Coordenador Pedagógico.

1.5 Proposta Pedagógica: sequência didática nas aulas de sociologia

Nossa proposta de pesquisa buscou implementar uma intervenção pedagógica com o objetivo de tentar minimizar os problemas de leitura e compreensão leitora dos alunos do 1º ano do ensino médio, nas aulas de Sociologia. Essa proposta de intervenção trata-se de uma sequência didática

1.5.1 Definindo uma sequência didática

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito”. Seu objetivo é proporcionar ao aluno a capacidade de dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação. Nesse sentido, uma prática pedagógica desenvolvida mediante essa forma de planejamento, dará ao aluno a oportunidade de trabalhar com gêneros textuais que este não domine ou tenha dificuldades para isto. Assim, as sequências didáticas tem por finalidade proporcionar aos alunos acesso a novas práticas de linguagens ou de difícil compreensão.

1.5.2 Características de uma sequência didática

Ainda de acordo com os pressupostos teóricos de Shneuwly e Dolz (2004), uma sequência didática tem quatro características, a saber: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

A primeira característica, a apresentação da situação, consiste no momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Este momento é essencial, porque é nele que são consideradas duas dimensões: apresentação do problema que engloba a escolha dos gêneros a ser trabalhado, o destinatário, a forma que assumirá e quem serão os participantes envolvidos; a outra dimensão refere-se aos conteúdos que serão trabalhados.

Outro componente de uma sequência didática, segundo os autores citados, trata-se da primeira produção. No momento dessa produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto e, assim, revelam para si e para o docente as representações que têm dessa atividade. Dessa forma, o professor fica sabendo o que o aluno já sabe sobre o gênero trabalhado e o que não sabe. É o que Schneuwly e Dolz (2004, p. 87) chamam de “avaliação formativa e primeiras aprendizagens”.

A terceira parte de uma sequência didática são os módulos. É neles que os alunos terão a oportunidade de trabalhar os problemas detectados na primeira produção. Esse trabalho capacitará o aluno para superar as dificuldades encontradas.

A última característica é a produção final. Essa produção é o momento que a sequência é finalizada, ela dá ao aluno a possibilidade de por em prática os conhecimentos adquiridos durante a realização dos módulos.

1.5.3 Objetivo da Sequência Didática para esta pesquisa.

A finalidade de uma sequência didática é ajudar ao aluno dominar melhor um gênero de texto, para que este adquira capacidade para ajustar de forma adequada, a habilidade de se comunicar, seja escrevendo ou falando e, faz isso, justamente, com os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. Nesse sentido, mediante a problemática que originou essa pesquisa, a saber: dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos nas aulas de sociologia, nosso objetivo em propor essa sequência didática, como forma de intervenção nessa realidade de sala de aula é, tentar minimizar os problemas relacionados com a leitura e a incompreensão detectados nessas aulas de Sociologia.

A seguir, apresentamos um recorte teórico das concepções de leitura e compreensão leitora, enfocando aspectos como: definição de leitura, definição de compreensão leitora, as estruturas e os processos cognitivos envolvidos nessa atividade, características da compreensão leitora e as dificuldades de leitura e compreensão detectadas no trabalho com a leitura na escola.

CAPÍTULO II

LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

Compreendemos que a temática leitura está presente nos debates acerca das dificuldades em relação à aprendizagem dos alunos na escola atualmente. Vários discursos afirmam que os alunos estão saindo da escola básica sem saber ler e compreender textos, sobretudo, escrito, condição imprescindível ao homem imerso em um mundo letrado. Considerando tal situação, neste capítulo serão apresentadas as concepções teóricas de leitura e de compreensão leitora, enfocando aspectos como: o que é leitura; o que é compreensão; quais são os processos cognitivos envolvidos nesta atividade; características da compreensão leitora e as dificuldades de leitura e compreensão leitora encontradas no trabalho em língua materna.

2.1 Concepções de Leitura

Como tantas palavras derivadas do latim, ler, originalmente teve um significado que provém da agricultura. Assim, nesse idioma “*legere*” queria dizer primitivamente “colher, escolher, recolher,” como quando as pessoas selecionam e retiram do pé os melhores frutos. Desse modo, passou ao sentido atual de “obter informações através da percepção das letras,” porque fazer isto indica uma capacidade de escolher e definir corretamente letras e palavras. É equivalente a expressão latina “*legere oculis*,” “colher com os olhos”.

Citada por Figueiredo (2012), Giasson define o que é ler, retomando que, durante muito tempo a leitura foi considerada uma atividade de decifração de letras, palavras, para encontrar o significado que estava posto no texto. A partir dos anos 80, surgem novos pressupostos teóricos sobre o que é ler. Assim, ler não significa mais a percepção visual de um texto, mas torna-se uma atividade de interação em que o leitor envolve-se de forma ativa num processo de construção de sentido.

Segundo Giasson, ler é um processo dinâmico em que o leitor vai construindo hipóteses e, à medida que avança, vai testando estas hipóteses. Ler também é um processo invisível, uma vez que o leitor precisa fazer inferências e ativar conhecimentos anteriores para compreender. No processo de construção de sentido o leitor deve estabelecer relação entre as informações que o texto oferece e as que ele conhece. Da qualidade desta atividade,

depende o processo de construção do conhecimento a partir da leitura. Giasson apresentada por Figueiredo (2012) ainda defende que, a leitura é uma atividade interativa entre o leitor, o texto e o contexto no sentido de que quanto mais interligados estiverem, estas três dimensões na tarefa de ler, melhor será a compreensão leitora.

Assim, neste percurso de definir o que é leitura, Fugita citada por Spohir (2006), também afirma que a leitura é um processo ativo, envolvido por três variáveis interligadas: texto – leitor – contexto. De um lado está o leitor no seu contexto social, com motivações e objetivos de leitura e, do outro, o texto com os objetivos do autor. Esta autora entende que ao ler um texto o leitor traz consigo seu conhecimento prévio, valores e experiências acumuladas no meio social e utiliza essa bagagem para interagir com o texto, isto é, para interagir com intenções e ideias que o autor deixou implícitas no texto. Dessa forma, o leitor torna-se o centro do processo de interação entre o conhecimento novo apreendido do texto e o conhecimento armazenado na memória. Partindo desse princípio, embora a leitura possa parecer um processo individual, é na verdade um ato social porque compreende um processo de comunicação entre o contexto, o texto, o autor e o leitor mediado pelo texto. Neste contexto ler é ultrapassar os limites da decifração linear de signos linguísticos. Ler é, antes de tudo, tornar compreensível aquilo que o autor intencionou expressar através de letras, palavras e frases.

Para Goodman, citado por Oliveira (2013), a leitura é um processo seletivo, pois o texto propicia pistas mínimas realizadas de acordo com a experiência, quando então adota decisões provisórias, a formulação de hipóteses, que podem ser confirmadas, reformuladas e/ou refutadas. Dessa forma, a leitura envolve uma interação entre pensamento e linguagem, a qual propicia ao leitor a realização de uma seleção produtiva de informações e/ou pistas textuais e, conseqüentemente, possibilita prever possíveis realizações que seguem aquelas que estão sendo processadas. A isso se soma a bagagem de experiências do leitor, que contribui, significativamente, para viabilizar as relações entre os dados do texto e, por conseguinte, da construção do significado.

Segundo Smith (1999), a leitura depende muito do processamento daquilo que está por trás dos olhos. Ater-se demais à informação visual pode resultar em dificuldades de compreensão e não permitir ao leitor a construção adequada do sentido. Para ele, uma das ações realizadas pelo leitor durante a leitura é a previsão, a compreensão das inferências que vierem posteriormente depende da realização adequada destas previsões. Se o leitor não souber o suficiente para fazer previsões com alguma precisão sobre o que o texto expressará será difícil perceber os sentidos sugeridos pelo autor.

Nesta incursão da literatura, tomando por base estes diversos olhares outros nomes destacam-se dentre eles Koch e Elias, que percebem a leitura envolvida com aspectos como os objetivos, o contexto, os modos de realizá-la e as estratégias utilizadas. Nesse sentido, Koch e Elias postulam que

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa, da construção do sentido (KOCH; ELIAS, 2007, p. 7).

De acordo com essas autoras há três concepções de leitura: concepção com foco no autor, concepção com foco no texto e, na interação autor-texto-leitor. Assim, na primeira concepção o sujeito leitor é “o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer”. (2007, p. 9), o texto é um produto pronto, cabendo ao leitor apenas a extração das informações dadas, realizando uma atividade passiva. Na segunda concepção o foco está no texto, a leitura é uma ação que requer do leitor captação de todo conhecimento pré-estabelecido no texto. A última concepção proposta por Koch e Elias, a concepção centrada na interação autor-texto-leitor, destaca a relevância dos sujeitos leitores e do contexto sócio cognitivo, neste princípio, o leitor exerce um papel ativo na construção do sentido textual. Nesta visão as autoras compreendem a leitura como

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).

Ainda de acordo com os pressupostos defendidos por Koch e Elias, essa concepção de leitura centrada no processo interativo ao valorizar experiências e conhecimentos do leitor, requer dele a elaboração de estratégias para, dialogicamente, construir o sentido textual, constituindo-se como leitor ativo utilizando estratégias de compreensão leitora como seleção, antecipação, inferência e verificação. Fazendo uso dessas estratégias o leitor processa, critica e avalia o conhecimento que detém diante de si, tornando a leitura uma atividade com sentido e significado.

Considerando o processo de interação entre o conteúdo do texto e o leitor existe a intenção com que lemos o texto, a exemplo dos objetivos. Para Koch e Elias, os objetivos de

leitura norteiam os modos de ler; lemos para nos informar, lemos para estudar, lemos por prazer, fazemos consulta, enfim, o processo de interação que se dá entre o texto e seu leitor é também mediado pela intenção que temos em ler.

Outro aspecto destacado por essas autoras diz respeito aos conhecimentos do leitor. Para elas, levar em conta os conhecimentos do leitor é essencial para que a interação se estabeleça. “E justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais”. (KOCH; ELIAS, 2007, p. 19). Assim, a leitura é uma atividade que requer do leitor uma intensa participação fazendo-o ativar conhecimentos armazenados na memória que contribuem para o processamento da leitura.

Neste processo de conceituação de leitura outra categoria teórica relevante é a de Magda Soares ao afirmar que “a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2010, p. 68). Assim sendo, para ensinar a ler não basta somente ensinar os códigos de leitura, relacionando os sons às letras. É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem para usá-la no dia a dia de forma a atender exigências da própria sociedade. Ainda para ela, a leitura é um processo subjetivo que vai além da decodificação, apreensão de sinais, de códigos, de letras. Na leitura compreendemos o código e sabemos contextualizá-lo para dar-lhe uma significação, transformando-o em experiência que, para ela, é o âmbito da interpretação e da apropriação do saber.

Outra concepção de leitura presente nas discussões contemporâneas é a de Ângela Kleimam, segundo a mesma, “a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAM, 2013, p. 20), portanto, é importante que o professor saiba escolher bem os textos a serem trabalhados. Se o texto trabalhado não tiver nenhum sentido para o aluno, isto é, se não tiver nenhuma relação com o sistema de valores, de crenças, de atitudes com o grupo social onde o aluno foi criado, dificilmente este se interessará por esta leitura.

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (KLEIMAN, 2013, p. 22).

Kleiman (2010) ainda afirma que “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar um propósito não é propriamente leitura” (2010, p. 35). Ela discute que a atividade de ler sem um objetivo não conduz a aprendizagem. É justamente este modelo que predomina na escola, pois o aluno só lê porque é mandado pelo professor. Para ela, quando o aluno lê na escola sob estas circunstâncias, não está exercendo a leitura, mas realizando uma atividade mecânica sem sentido, nem significado, tornando-se irrelevante e esquecida. Isto não significa que o professor não possa impor objetivos à leitura do aluno na escola, diante do fato de que o aluno sem vivência com a prática da leitura, não tenha maturidade, tampouco experiência para fazer suas escolhas. Assim, é necessário que o professor elabore objetivos provisoriamente, à realização da atividade de leitura com o aluno. Desse modo, o professor será um modelo para que o aluno, posteriormente, estabeleça seus próprios objetivos na atividade de ler.

Outra questão relevante tratada por Kleiman, diz respeito à formulação de hipóteses, pois “a leitura é uma espécie de jogo de adivinhação” (2010, p. 36). Neste processo o leitor é ativo e, à medida que vai lendo o texto elabora e testa hipóteses. Nesta metodologia, o texto se apresenta não como um produto pronto e acabado, no qual tudo está posto para o leitor receber passivamente, mas sim, como uma oportunidade de participação. Assim, a leitura é uma atividade de engajamento participativo na qual o leitor de acordo com seus objetivos e suas expectativas vai construindo sentidos e significados no ato de ler.

Outro exemplo de conceituação que pode favorecer a discussão acerca da origem da leitura são as concepções de Isabel Solé (1998), significando um processo de interação entre o leitor e o texto cujo processo requer um leitor ativo que analisa e apreende o texto sempre com objetivos para guiar sua leitura.

Segundo ela, neste processo interativo há de se considerar os modelos de leitura propostos pelas diferentes correntes teóricas abordadas. Dentre estes, ela destaca o modelo ascendente e o modelo descendente. No primeiro, “se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p.23). No segundo,

o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informações possuem, um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente. A partir das

hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação (SOLE, 1998, P. 23-24).

No modelo interativo, segundo Solé (1998), não há uma exclusividade nem no texto nem no leitor embora esses sejam relevantes, pois o conhecimento prévio tem um papel importante no processo de apreensão textual, mas a leitura neste modelo dar-se de forma que, o leitor diante do texto, utiliza conhecimentos referentes à estrutura linguística que o compõe, utilizando seu conhecimento de mundo e com a junção desses dois tipos de conhecimentos, do texto e do mundo, constrói sua interpretação. Assim, conforme a autora, na atividade de ler é preciso considerar as habilidades de decodificação e o uso de diferentes estratégias de compreensão textual segundo os objetivos que o motivou.

Nesta mesma linha de pensamento Silva (2011) destaca que ler não é decodificação de sinais, mas um processo de construção que se dá na relação leitor-texto, ao perceber que na leitura existem vários sentidos e, não na sua memorização, em roteiros, resumos, esquemas etc. Desse modo, o professor que “ensina” leitura deve oportunizar aos alunos ultrapassarem a concepção de leitura e da materialidade linguística, proporcionando-lhe autonomia leitora, porém, escolhendo, criticando, formulando questões, produzindo e divulgando os sentidos textuais.

O autor defende o ato de ler como um processo no qual o leitor ao assumir o modo da compreensão porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se. Nesse sentido, a leitura é uma atividade crítica de desvelamento do significado do que está escrito. Nesses termos, a leitura crítica permite ao leitor, movido por sua intencionalidade, desvelar o significado pretendido pelo autor, não permanecendo nesse nível, mas reagindo, questionando, problematizando, apreciando com criticidade. Portanto, a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de outro texto que é o ato de compreensão e de interpretação. Segundo esse autor, a leitura aqui é entendida como o caminho seguido pelo leitor em seu projeto de descoberta, atribuição de significados aos textos e o conhecimento prévio, isto é, às experiências acumuladas em suas vivências com outros textos e outras leituras têm um papel fundamental na construção do significado do que está impresso.

Outro teórico da área educacional mas que aborda a leitura é Paulo Freire ao afirmar que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa na inteligência de mundo. Assim, para ele ler é uma atividade crítica carregada de sentido. Ainda de acordo com esse autor, o educador que anseia por formar leitores deve considerar o que ele chama “palavramundo”, ou seja, os textos a serem trabalhados devem conter palavras da

realidade dos educandos, textos que eles antes de lê-los, tenham conhecimento formado a seu respeito, sendo possível tornarem-se leitores críticos, capazes de produzirem seus próprios textos. Nesse sentido, podemos entender que a leitura crítica a partir das concepções de Freire (1989) auxilia ao aluno a se posicionar no mundo. Assim, não ensinamos aos alunos a ler para a escola, mas para o mundo, esse ensino só terá valor se o aluno vivenciá-lo na vida em sociedade.

Considerando estas diversas percepções à respeito dos modelos de leitura e relacionando-os às práticas de leitura nas aulas de Sociologia, evidenciamos que para poder desenvolver uma aula que resulte na aprendizagem dos alunos é necessário que os escolares dominem as habilidades de leitura e compreensão leitora pois, trabalhamos os conceitos, as teorias e os temas propostos pela Sociologia mediados pelos textos. Nessa perspectiva, destacamos a leitura como prática social porque na aula de Sociologia a leitura é considerada como uma condição essencial pois está diretamente ligada a vivência do aluno como cidadão ativo. No entanto, para que o aluno tenha consciência de seu papel na sociedade como sujeito inventor e transformador desta sociedade é necessário desenvolver sua criticidade e isto tem relação com a leitura crítica.

Assim sendo, podemos inferir que a leitura é uma atividade tão complexa que os leitores utilizam comportamentos e estratégias diferentes cada vez que leem um texto. Dessa forma, existem vários tipos de leitura determinadas por diferentes textos, condições e objetivos de leitura. Portanto, para que a leitura se efetive é necessário que o leitor compreenda a mensagem escrita, compreendendo esse processo complexo da atividade de leitura tratado a seguir.

2.2 A compreensão leitora

A compreensão leitora decorre de um processo cognitivo mais amplo que se realiza com o estabelecimento da interação entre o leitor e o texto, a qual torna-se uma condição necessária para o leitor alcançar o resultado desejado: a compreensão. Para que esse processo se realize produtivamente na mente do leitor as condições cognitivas, os conhecimentos prévios e linguísticos, a formulação e a testagem de hipóteses e as predições são fatores determinantes. Assim, a leitura é uma atividade de construção de sentido ao pressupor a interação autor, texto e leitor, considera-se que na atividade de compreensão leitora entram em jogo vários aspectos, os quais tratamos deles a seguir, amparados teoricamente em Koch e

Elias (2007), Kleiman (2010), Silva (2011), Solé (1998), Figueiredo (2012) e Petroni e Oliveira (2010).

2.2.1 Aspectos necessários à compreensão

A palavra ‘compreensão’ tem sua origem etimológica no latim “*comprehensio*” que significa a ação de aprender conjuntamente. Assim, a compreensão de um fato ocorre quando conseguimos perceber os elementos internos que o caracterizam. Quem compreende torna-se capaz de apreender globalmente as partes que compõe um todo.

Assim, o processo de compreensão em leitura implica a construção de sentidos de um dado texto, a habilidade da leitura está intimamente relacionada com a competência de compreender. Se um sujeito realiza a leitura de um texto escrito sem conseguir interagir com o mesmo num processo de elaboração de significados, essa leitura não se efetivou na prática. Desse modo, um leitor experiente é consciente que, ao realizar a atividade de ler um texto escrito, concomitantemente, também realiza a tarefa de compreendê-lo que não será captar a intenção do autor, nem acrescentar algo ao que o autor descreveu, mas irá além, num processamento de significados, no qual dependerá a qualidade das atividades de compreensão que realizou.

De acordo com Koch e Elias (2007) a concepção de leitura como um processo de interação entre autor, texto e leitor é preciso considerar o conhecimento do leitor. Para elas, nesse processo de compreensão retomamos conhecimentos referentes a vivências, relações com o outro, valores da comunidade, da vida em sociedade e conhecimentos textuais.

Koch (2002), citada por Koch e Elias (2007), afirma que no processo de compreensão textual escrita, ou seja, compreensão leitora recorreremos a três campos de conhecimento: (i) conhecimento linguístico que abrange o conhecimento gramatical e lexical; (ii) conhecimento de mundo que refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, sobre suas vivências pessoais e (iii) conhecimento interacional que consiste nas formas de interação que o usuário da língua faz por meio da linguagem.

Assim, as autoras Koch e Elias afirmam ainda que, outro elemento essencial no processo de construção de sentido no texto é o ‘contexto’ que pode ser definido como “o conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a compreensão” (DIJK, 1997 apud KOCH e ELIAS, 2007). Para elas, o sentido do texto não está preestabelecido, mas é construído na interação entre leitor-texto-autor. E o contexto é

um aspecto relevante nesse processo, pois o contexto norteará e direcionará o leitor a identificar intenções comunicativas e ideológicas do autor.

Koch e Elias (2007) ainda explicam que, a compreensão de um texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores complexos e inter-relacionados entre si. Esses fatores são: (i) a interação que se estabelece entre o autor e o leitor, referindo-se aos conhecimentos dos elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural, contexto de produção; (ii) fatores derivados do texto que dizem respeito a sua legibilidade, dentre esses fatores de compreensão da leitura há os aspectos materiais que tratam-se da forma como o texto se apresenta como o papel, a letra, a cor, a organização dos parágrafos e (iii) os fatores linguísticos que se referem ao léxico, a estrutura sintática, aos elementos, aos tipos de orações.

Outro pressuposto teórico que explica a leitura como interação e o conhecimento prévio como condição essencial para compreensão do texto é o de Angela Kleiman. “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2010, p. 13). Para ela, se não houver o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão, pois, o leitor precisa acionar conhecimentos gerados de experiências de leituras anteriores para chegar à compreensão.

Kleiman (2010) ainda explica que, para o processo de construção de sentido no texto, são necessários três níveis de conhecimentos: (i) conhecimento linguístico, (ii) textual e (iii) o conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico corresponde ao domínio dos aspectos da língua, gramática, regras, vocabulário, pronúncia etc. O conhecimento textual refere-se à estrutura, a classificação e, a tipologia textual está relacionada aos gêneros discursivos⁵. O conhecimento de mundo consiste em todo o conhecimento referente à vida do leitor (sujeito social) em sociedade, pode ser adquirido formal e informalmente. Assim, “para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória” (KLEIMAN, 2010, p. 21).

Ainda conforme Kleiman (2010), a compreensão leitora, a princípio, parece uma tarefa complexa. É uma tarefa complexa à medida que o objeto, o texto, é complexo. No entanto, ela afirma que a percebemos assim porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior

⁵ Gêneros discursivos são características peculiares a cada tipo de texto, a maneira como ele está apresentado ao leitor, a forma como está organizado. Esses detalhes é que determinam a que cada tipo de gênero, cada texto pertence (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

que o torne coerente, ou ainda, porque a maioria dos textos se apresenta com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar apreendê-lo. Assim, para chegar à compreensão o leitor precisa colocar em jogo, experiências anteriores em leitura, mas, também, relacionar o tema do texto com outros conhecidos. Nesse ponto, há também a relevância da contribuição do autor e do próprio texto, pois, se o que está escrito não estiver organizado e coerente, o sujeito leitor não alcançará seu objetivo, a compreensão.

Para Kleiman, há fatores que podem dificultar o processamento do texto escrito. Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos zelam para que os pontos em comum sejam mantidos, as divergências podem haver referente a opinião, objetivos, isto é, o leitor pode ter outra opinião que não seja a mesma do autor. Porém, o leitor não pode ir ao texto com uma ideia pré-concebida, imutável pois isto dificulta a compreensão, principalmente, quando estas opiniões não condizem com as que o autor apresenta. Nesse caso, o leitor utiliza apenas os procedimentos que ela chama de “procedimentos descendentes de processamento do texto”, que se baseiam nos conhecimentos e experiências prévias e, a voz do autor, deixa de ser considerada. Assim, se o leitor no processo de construção de significados for ao texto com uma hipótese rígida e inalterável, poderá não acessar a mensagem que o autor expressa, causando a incompreensão. Dessa forma, se em sala de aula o professor propõe um trabalho com um texto, por exemplo, que trate sobre o preconceito de gênero e o indivíduo leitor não partilhar dessa ideia, ou seja, for preconceituoso, dificultará sua compreensão, a medida que o leitor não concordar com a opinião do autor, percebendo que esse conteúdo não deve ser discutido, pois poderá ser uma espécie de influência etc.

Por sua vez, Silva (2011) afirma que na leitura o leitor realiza uma ação de compreender o mundo. Além de compreender o mundo, compreende a si mesmo. Esses dizeres de Silva nos faz lembrar de Freire (1996) ao afirmar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra no sentido de que antes de dominar o código linguístico, o aluno já “lê” seu mundo. Assim, ler é, antes de tudo compreender e, se não há compreensão a atividade de leitura não concretizou-se. Para Silva, a atividade de desvelamento do significado é muito bem descrita por Safady:

[...] o leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida de compreender, de concordar, de discordar – conflito, enfim, onde quem ler não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual (SILVA, 2011, p. 50).

Ainda conforme Silva (2011), a compreensão leitora deve ser entendida como um projeto de existência, pois ao compreender um texto o ser humano não apreende apenas a mensagem escrita, mas compreende a si e ao mundo que o cerca. Por exemplo, a leitura traz-lhe novas experiências, novos conhecimentos e, com isso, o leitor poderá compreender-se melhor, como um sujeito social e também compreender melhor seu mundo, podendo até nele intervir.

Outra referência quando se fala em compreensão leitora é Isabel Solé (1998) ao defender que para que o leitor compreenda a mensagem escrita é preciso que o texto esteja bem estruturado e lógico, que seja coerente no conteúdo apresentado, com sentido e o leitor seja ativo, isto é, capaz de atribuir significado aquilo que está lendo.

[...] a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura (SOLÉ, 1998, p. 40).

Outro aspecto explicitado por Solé (1998) é que para que haja o desenvolvimento da compreensão leitora é necessário utilizar as estratégias de compreensão. Para ela, estratégias de compreensão leitora são “procedimentos de caráter elevado, que envolvam a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingí-las, assim como sua avaliação e possíveis mudanças”. A autora argumenta que deve-se ensinar estratégias para a compreensão da leitura, porque “estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – aprende-se – ou não se aprendem”. Segundo ela, o leitor recorre a mais de uma estratégia quando a complexidade do texto assim o exige (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

Nesse sentido, analisando os pressupostos teóricos destacados até aqui, entendemos que a compreensão leitora é uma tarefa fundamental na atividade da leitura, pois, o leitor constrói uma interpretação para o texto lido. Assim, fica evidente que para compreender um texto, o leitor precisa ativar variados fatores, tais como: o conhecimento prévio, experiências de leituras anteriores, conhecimentos do código linguístico, assim como, levantar hipóteses e testá-las, realizar adivinhações etc. Se nosso objetivo é entender porque os alunos apresentam dificuldades para ler e compreender um texto escrito nas aulas de Sociologia, esses conceitos são de extrema relevância para identificarmos quais fatores influenciam nessas dificuldades

de compreensão. A seguir, abordamos quais as estruturas e os processos cognitivos que estão presentes no processamento dos textos.

2.2.2 Estruturas e processos cognitivos da compreensão leitora

Como explicado anteriormente, a leitura é uma atividade interativa entre o leitor e o autor, mediada pelo texto produzido num dado contexto. Assim sendo, para que essa atividade de ler resulte numa compreensão coerente para quem está lendo, há estruturas e aspectos cognitivos que necessitam ser ativados na mente do/a leitor/a para construir significados diante do texto lido. Tais estruturas e aspectos são explicados logo abaixo.

2.2.3 As estruturas cognitivas

Giasson, citada por Figueiredo (2012), define as estruturas cognitivas como sendo os conhecimentos que o leitor possui sobre a linguagem (fonológicas, semânticas, pragmáticas e afetivas) e sobre o mundo que corresponde às vivências do leitor. Assim, os conhecimentos que o leitor vai adquirindo ao longo de sua vida são essenciais ao processo da compreensão leitora. Desse modo, as estruturas referentes à linguagem são: (i) fonológicas, correspondentes às operações mentais de informação baseadas na estrutura fonológica da linguagem oral; (ii) semânticas, trata-se do estudo do significado das palavras, das frases e dos textos de uma língua; (iii) pragmáticas, refere-se a um ramo da linguística que analisa o uso concreto da linguagem pelos falantes da língua em seus variados contextos e (iv) as estruturas afetivas que, para ela também possuem um papel relevante na compreensão de um texto, uma vez que os interesses específicos desenvolvidos pelo leitor ao longo da sua vida interferem na aceitação ou indiferença perante determinado texto.

Assim, os interesses do leitor vão permitir-lhe ter mais ou menos afinidade com os temas textuais o que fará com que interesse-se pelo texto com que se depara e, conseqüentemente, o compreenda melhor. Cada uma dessas estruturas estão conectadas ao sentido da compreensão leitora. Na falta de uma delas, o leitor precisa usar estratégias compensatórias.

Em relação às estruturas afetivas há o que ela chama de filtros afetivos que são elementos de controle deste aspecto: o medo da incompreensão, a autocrítica como leitor, a sua capacidade de levantar hipóteses e testá-las, de fazer inferências etc. Assim, tendo como base as dificuldades que encontramos para o trabalho com os textos, percebemos que nossos

alunos chegam ao ensino médio com um conhecimento frágil. Quando indagados sobre algum aspecto de um texto sentimos que têm medo de se expressarem, de errarem, pois não conseguem levantar hipóteses ao demonstrarem insegurança, não conseguindo elaborar uma posição diante do conteúdo exposto. Assim, além das estruturas cognitivas que são relevantes no processo de construção do significado textual, há também os processos cognitivos que abordaremos a seguir.

2.2.4 Os processos cognitivos

Os processos cognitivos envolvidos na atividade de processamento de um texto escrito, segundo Giasson, citada por Figueiredo (2012), remetem às habilidades do leitor proficiente, isto é, o que o leitor proficiente normalmente faz para elaborar a compreensão leitora de forma coerente. Assim, os processos estão relacionados aos movimentos cognitivos que ele faz durante a leitura. Para ela, há cinco processos, a saber.

Os microprocessos – que correspondem a ação do leitor de fazer a micro seleção e identificar informação importante na frase, isto é, no nível das palavras. Este processo nos remete ao modelo ascendente de leitura e esta atividade não passa de mera decodificação.

Os Processos de integração – estes permitem ao leitor estabelecer ligações entre as frases de forma a possibilitar-lhe fazer as inferências. Este processo nos remete ao modelo interativo de leitura e está no nível dos textos

Os Macroprocessos – estes encaminham o leitor para a compreensão global do texto, permitindo-lhe identificar a ideia principal do texto.

Os Processos de elaboração – autoriza o leitor a fazer inferências, formar imagens mentais, reagir de forma emocional, adquirir informação nova, acrescentá-las aos conhecimentos anteriores e construir uma interpretação a respeito do texto. Este processo nos remete ao modelo discursivo de leitura

Os Processos metacognitivos – estes guiam a construção de significados pelo leitor, permitindo que este adeque o texto à situação. É nesse processo que o leitor toma consciência do próprio pensamento e, assim, pensar que está compreendendo.

Nesse sentido, fazendo uma análise desses processos percebemos que eles são relevantes na tarefa de compreensão textual e o leitor experiente ao ler um texto perfaz este caminho implicitamente. Assim, estes processos são relevantes para o leitor maduro realize a atividade de compreensão. E neste percurso teórico das ações que envolvem a compreensão, veremos a seguir, as características do processamento textual.

2.2.5 As características da compreensão leitora

Como mencionado anteriormente, a compreensão leitora depende de um grande número de fatores cognitivos de cada indivíduo relacionados entre si. Pinheiro (2007) cita a taxonomia de Barret que abrange as dimensões cognoscitivas e os objetivos da compreensão leitora. Assim, ela descreve dois níveis de compreensão, a saber.

O primeiro nível, denominado de nível de compreensão literal que envolve as informações explícitas no texto, ou seja, considera tudo o que está expresso literalmente no texto escrito. Ao leitor, cabe identificar os elementos do texto e a ideia principal. Esse nível de compreensão está relacionado ao modelo de leitura chamado ascendente, que prever o uso linear e indutivo das informações. O leitor processa inicialmente seus elementos composicionais, seguindo um processo hierárquico. Nesse contexto, a leitura é sempre processada a partir de suas unidades menores – letras, sílabas -, para as partes mais amplas – palavras, textos – sendo que os dados são os guias da leitura. Assim, o leitor estabelece a relação das palavras decodificadas com os respectivos significados e compreende o texto através da análise e da síntese (SOLÉ, 1998).

No segundo, chamado nível de compreensão inferencial o aluno usa as ideias e informações implícitas no texto, utilizando sua intuição e experiência pessoal como base para conjunturas e hipóteses. Esse tipo de compreensão dá-se pela inferência, partindo de detalhes, ideias principais e das pistas implícitas ao texto. É através desse nível de compreensão que o aluno formula um juízo de valor, compara ideias apresentadas no texto com critérios externos, provenientes de outras leituras e critérios internos, advindos da experiência e conhecimentos acumulados para, então, construir uma interpretação do texto lido.

Esse nível de compreensão está associado ao modelo de leitura denominado descendente, neste, é apresentada a ideia de que o leitor não realiza um procedimento sequencial, letra por letra, palavra por palavra, para realizar uma leitura proficiente, ou seja, não realiza uma leitura linear e decodificada como ocorre no modelo anterior. Esta parte do reconhecimento visual é automática, levando o leitor, ao reconhecer o código, a acionar informações não visuais e conhecimentos prévios para chegar à compreensão (SOLÉ, 1998).

Correlacionado ao nível de compreensão inferencial está também outro modelo de leitura, o modelo interativo. Este ultrapassa e integra às contribuições dos outros dois modelos fazendo uma síntese dos enfoques apresentados. Nesse modelo, parte-se do pressuposto de que tanto o texto quanto o leitor são relevantes no processo da leitura, não havendo hierarquia de importância entre esses. Para que a leitura seja processada, tanto as características do texto

escrito quanto o conhecimento de mundo do leitor são necessários, sendo preciso que o leitor maneje com destreza esses conhecimentos já adquiridos ao realizar estratégias de previsão e inferência constantes. Isto é, para que a compreensão da linguagem escrita ocorra, o leitor deve-se amparar no texto, em sua forma e conteúdo, e em seus conhecimentos prévios e expectativas sobre o que irá ler (SOLÉ, 1998).

Ainda sobre os modelos de leitura no que se refere ao estudo da compreensão inferencial, não podemos desconsiderar estudos que tratam do modelo sócio interacional. Assim, a perspectiva interacionista é centrada nas relações intersubjetivas que se estabelecem dialogicamente entre os sujeitos sociais e é ancorada, teoricamente em Bakhtin, citado por Roberto (2014). Nesse modelo, a leitura deve partir do entorno social e suas implicações, do enunciador, sua posição axiológica e intenção discursiva, a esfera social e ideológica ao qual está vinculado, o suporte em que é enunciado. Contudo, não pode prescindir do acionamento dos signos linguísticos e não linguísticos que constituem a estrutura que o materializa, isto é, o processo de leitura se dá pela associação dessas duas dimensões para a construção do sentido subjacente ao enunciado textual.

Amparado teoricamente, também, em Bakhtin, citado por Petroni e Oliveira (2010), o modelo de leitura discursivo define a leitura como um processo complexo de atribuição de sentidos que se distancia da decifração de códigos linguísticos ou do reconhecimento de parágrafos no texto, eliminando a linearidade e investindo na verticalização do processo de construção de sentido. Neste modelo, compreender um texto é, “dialogar com ele, recriar sentidos implícitos nele, fazer inferências, estabelecer relações e mobilizar seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto” (PETRONI; OLIVEIRA, 2010, p. 69). Este modelo também considera o modelo interacional.

A partir do conhecimento da multiplicidade de definições a respeito do que é compreensão leitora, quais os processos cognitivos e características envolvidas nessa atividade, diante de nossa problemática: a dificuldade em leitura e compreensão leitora nos textos do Componente Curricular Sociologia, percebemos que essa tarefa de definir a compreensão leitora é relevante para entendermos nosso problema. Sabemos que a capacidade de ler e compreender um texto é uma tarefa transversal a todas as áreas do saber, consequentemente, para a Sociologia, também para ter um bom aproveitamento das aulas desta disciplina.

Assim, a Sociologia como uma Ciência Humana tem como objetivo no Ensino Médio, contribuir na formação de um cidadão crítico e participativo, que requer do aluno capacidade de ler e compreender um texto escrito. Além de ser uma condição essencial no exercício da

cidadania como ter poder de reivindicação, espírito crítico e participação na sociedade. Daí a relevância de se ter nas aulas desse Componente um aluno que seja capaz de compreender os textos que embasam o trabalho em sala de aula.

Portanto, a seguir, apontaremos alguns resultados de estudos que demonstram as dificuldades de leitura e compreensão que os docentes de diferentes componentes curriculares lidam na escola rotineiramente.

2.3 Dificuldades de Leitura e Compreensão Leitora dos Alunos na Escola de Ensino Médio

Ao longo desse estudo, mencionamos a importância da leitura na formação social de um indivíduo e ressaltamos que, é por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social. Ao lermos um texto, independente do gênero textual que nos deparamos, estabelecemos um diálogo entre tudo o que sabemos e aquilo que o texto nos traz de novo, atribuindo significado ao que lemos, utilizando assim apropriadamente os recursos argumentativos para sustentarmos nossos pontos de vista.

Nesse sentido, neste ponto de nossa pesquisa, apontaremos alguns resultados que os estudos têm revelado a respeito das dificuldades em leitura e compreensão leitora na escola de ensino médio e como estas dificuldades interferem na leitura e compreensão leitora dos textos do Componente Sociologia.

Para Barros (2014), os alunos, ainda apresentam muitas deficiências em leitura oral. “Gaguejam, aceleram o ritmo e, acabam suprimindo palavras, trocam letras, não realizam as pausas, ou seja, não obedecem as normas de pontuação” (2014, p. 23). Quanto à compreensão leitora há uma maior dificuldade. Ademais, um número razoável de alunos apresentam dificuldades de interpretação e produção de textos. Têm dificuldades de distinguir ideias principais das secundárias, não conseguem delimitar o tema do texto e fazem poucas inferências sobre o contexto de leitura (BARROS, 2014).

Ainda conforme Barros (2014), considerando que os alunos não têm muita experiência com a leitura e a escrita, principalmente, aqueles que vem de lares onde a leitura não é uma prática constante, as propostas de atividades para ler e escrever na escola tornam-se uma verdadeira situação-problema, na qual pode-se observar as dificuldades no processo de aprendizagem desses alunos.

Diante desse quadro, Barros (2014) ao destacar o trabalho em língua materna, recomenda que o docente de Língua Portuguesa deve pautar seu trabalho mediante a prática constante de leitura e escrita, os alunos precisam estar imersos em atividades de leitura e escrita para aprenderem as expressões próprias da linguagem e dos livros, sem esquecer de estabelecer uma relação entre o mundo da escrita na escola e o mundo da escrita na vida em sociedade. Para ela, também, é necessário que os alunos participem de situações onde a leitura e a escrita adquiram significações reais para as suas vidas. A interação com diferentes materiais escritos pode tornar o aluno capaz de se apropriar da linguagem escrita. No entanto, ela adverte que é preciso investir em pesquisas nessa área, pois, os professores precisam de formação para trabalhar com essa questão.

Barros e Souza (2015), tendo por base uma experiência de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa com a sequência didática, com alunos do ensino médio concluíram que, nessa fase de estudos os alunos trazem “marcas” do trabalho com a leitura e a escrita. Muitos afirmam que durante a vida escolar na maioria das vezes, quando os professores solicitavam à leitura, estas eram atividades cansativas e desinteressantes, com a presença constante de questionários extensos, a serem respondidos sobre os textos lidos. Segundo elas, fatores como esses podem ter contribuído para desenvolver a resistência em realizar leituras com prazer e, conseqüentemente, dificultar a compreensão e a interpretação.

Outro aspecto verificado por Barros e Souza (2015) foi que, os alunos que têm as maiores dificuldades em relação à leitura e à compreensão leitora são, justamente, os que têm a maior resistência a essas atividades, isto é, quando na sala de aula o professor propõe atividades que envolvam a leitura e a compreensão, estes alunos são os primeiros a não quererem realizar essas atividades.

Ainda de acordo com Souza e Barros (2015), a leitura e a compreensão leitora são atividades de grande valor, daí a importância do trabalho do professor de língua materna contemplar uma multiplicidade de gêneros textuais para compreender que são instrumentos na construção do conhecimento e que facilita a capacidade interpretativa. Para isso, as autoras recomendam que o trabalho em sala de aula com a leitura e a compreensão leitora deva ser bem planejado. Os docentes devem saber escolher bem os textos a serem trabalhados, deixar explícitos os objetivos para que os alunos saibam o que e para que estão fazendo.

Para entender alguns resultados sobre a leitura e a compreensão leitora mencionamos Nascimento (2013), ao argumentar que a leitura no ensino de Língua Portuguesa mostra-se ainda associada a uma metodologia de ensino tradicional que consiste na atitude mecânica de ler livros de gramática, fazer exercícios e repeti-los nas provas. Para ela, no momento em que

os professores utilizam o texto de forma obrigatória, sem a capacidade de escolha, exigindo que os alunos identifiquem os elementos gramaticais, esta prática torna-se difícil e diminui o interesse pela leitura, tornando-a chata e não proporcionando à construção de significados entre leitor e texto, chegando a uma interpretação mais adequada e crítica.

Nesse sentido, Nascimento (2013) ainda reforça outra questão preocupante em relação ao ensino da leitura e da compreensão: o uso do livro didático. Segundo ela, essa prática precisa ser reavaliada para melhor contribuir na formação de leitores. Para esta autora, o professor deve promover atividades para motivar e promover a leitura, aproveitando a liberdade e a riqueza que a matéria dispõe, a fim de transformar as aulas num espaço de criatividade e conhecimento. Ela acredita que as dificuldades apresentadas pelos alunos no ato da leitura e sua compreensão podem estar relacionadas às práticas de leitura que desvalorizam o trabalho com os textos, isto é, os textos escolhidos para o trabalho de sala de aula, não são textos reais, no sentido de serem gêneros que os alunos irão utilizar na sua vida prática, como por exemplo, uma receita, um texto instrucional, textos ligados a uma prática social, na realidade são textos dos livros didáticos, criados para “ensinar” a leitura.

Concordando com Nascimento (2013), Reis (2015) confirma que a prática de leitura na escola de modo geral ainda volta-se ao processo de oralização do texto escrito (leitura oral) e decifração de signos (ler para identificar as respostas que tanto o professor quanto o livro didático pedem). Na escola não se leem textos, mas o que acontece são simulações de leitura oral através de exercícios de interpretação. Para ela, a forma como a leitura é concebida e realizada na escola não serve nem para ela mesma. Os alunos não expressam o sentido construído para o texto que leem. Como resultado, essa condição é refletida nos baixos índices de desempenhos obtidos nos instrumentos avaliativos aplicados por órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a Prova Brasil etc.

Nessa mesma linha de pensamento, Amaral (2010) ao analisar alguns indicadores oficiais sobre o desempenho dos alunos brasileiros em relação à leitura e compreensão leitora, confirma que a realidade brasileira mostra o que os números expressos nos resultados dos vários instrumentos de avaliação comprovam sobre o desempenho dos alunos. A compreensão leitora dos alunos brasileiros ainda situa-se num patamar muito abaixo do adequado. Os números demonstrados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e pelo Programa Internacional de Avaliação dos Alunos - PISA, confirmam que os alunos não dominam as competências básicas esperadas para as respectivas etapas da escolarização.

Para ela, há um dado preocupante para tentar explicar essa realidade de fracasso dos alunos na escola, pois o discurso frequentemente ouvido no cotidiano é desprovido de uma reflexão mais aprofundada sobre essa realidade, a qual se apega à afirmação do senso comum em que, tal cenário se deve ao fato do brasileiro não gostar de ler, não cultivar o hábito de leitura, por isso, os alunos não se interessam pela leitura. Para ela, essa informação não tem sentido; pesquisas e estudos divulgados, mostram que os alunos gostam de ler sim, depende do que a escola lhes proporcionem. Além de que há uma relação proporcional entre os níveis de escolaridade e o gosto pela leitura.

Nesse sentido, Amaral (2010) destaca, essas falsas ideias que tentam explicar o fracasso dos alunos, geralmente advindas de uma realidade de práticas escolares em que a leitura e a compreensão leitora não passam de exercícios de verificação e avaliação da aprendizagem, de aspectos gramaticais ou de domínio ortográfico. Essas atividades, muitas vezes, se desenvolvem em torno de solicitação de temas bastante repetitivos, sobre os quais os alunos nada mais têm a acrescentar, desvinculadas, portanto, das práticas sociais e distanciando-se de uma atividade articulada aos usos sociais dos textos.

Seguindo este mesmo raciocínio, Pereira (2015) acrescenta, as dificuldades dos estudantes em todos os níveis de ensino refletidas em estudos sobre leitura e compreensão leitora e seus resultados são mostrados pelas diversas avaliações oficiais, pesquisas acadêmicas, observações no cotidiano escolar, verbalizações de docentes, familiares e manifestações da sociedade por diferentes meios. Nesse quadro, há o reconhecimento da situação como um problema que exige aprofundamento e busca de caminhos teóricos e metodologias produtivos para o encontro de respostas. Avaliações, como o PISA, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE e a Prova Brasil demonstram números que colocam os alunos brasileiros com baixos níveis de aprendizagem em relação a leitura e a compreensão leitora.

Mediante essa realidade, Pereira (2015) menciona a relevância de se considerar que a leitura, a compreensão leitora e o processamento cognitivo, são marcados pela situação de leitura. Assim, para que o aluno compreenda o texto lido é relevante que a situação envolvendo a leitura seja bem planejada. Daí a importância de o professor ter critérios claros para a seleção dos textos, considerando a situação de leitura, propósitos da escola, objetivos da leitura, conhecimentos prévios dos alunos e características do texto. Assim, para ela, o papel do professor na escolha dos textos, na forma como abordá-los em sala com os alunos, as intervenções pedagógicas feitas, enfim, o docente precisa planejar bem o trabalho com a leitura e compreensão, para alcançar bons resultados.

Neste mesmo percurso teórico, Kleiman (2013) assegura que o trabalho em sala de aula com a leitura e a compreensão leitora necessitam ser bem planejados, por se tratar de conteúdos ligados às práticas sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos. Para ela, embora preocupados com as dificuldades que os alunos apresentam, os docentes não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor. “Isso porque nunca tiveram uma aula teórica sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta”. (KLEIMAN, 2013, p. 7).

Alves (2014) argumenta, também, que as dificuldades referentes à leitura e à compreensão leitora são reais e os professores de diversos componentes curriculares têm de enfrentá-las para ministrar suas aulas. Diante desse fato, ela destaca alguns aspectos a respeito do trabalho em sala de aula com a leitura e a compreensão, que podem estar influenciando toda a problemática. Para ela, quando indagados sobre o trabalho com a leitura, grande parte dos alunos, respondem que as atividades desenvolvidas na escola direcionadas à leitura e compreensão, em geral, são leituras de textos, discussões sobre eles e resolução de exercícios, tendo como suporte o livro didático, e que esse tipo de tarefa não se restringe às aulas de Língua Portuguesa, mas também as de História, Geografia, Sociologia etc.

Ainda conforme Alves (2014), o trabalho com a leitura e a compreensão textual não deve ficar restrito ao uso do livro didático, este deve ser um dos instrumentos para o trabalho docente, nunca o único. Nesse ponto, ela cita Kleiman que ressalta, a leitura baseada nas propostas do livro didático, fica reduzida, quase sempre, à manipulação mecânica, em que o aluno tem, apenas, a preocupação de localizar informação no texto para repetir como resposta de exercícios, não havendo a construção de conhecimento baseado no texto, “não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto” (KLEIMAN, 2001, p. 18).

Alves (2014), ainda complementa que para formar bons leitores um dos cuidados que o professor deve ter em sua prática diz respeito à quantidade de textos ou livros que recomenda aos seus alunos. Para ela, cobrar dos alunos a leitura de um grande número de escritos, não contribui positivamente para o aluno se tornar um leitor proficiente, uma vez que o pouco tempo torna a leitura mecânica e sem a devida reflexão em cima do que se lê. Esse uso excessivo do livro didático trazendo atividades de leitura desmotivadoras, se dá pela falta de planejamento do docente. Nesse sentido, ela retoma Kleiman ao mencionar que “esse aluno não encontra espaço de ação na escola, nem mesmo na aula de leitura, dada a banalidade das atividades que são inventadas para preencher seu tempo de leitura nesse contexto”. (2001, p. 8).

Sousa e Silva (2012), analisando a realidade dos alunos mediante a aprendizagem da leitura e da compreensão leitora e o fracasso que muitos apresentam na escola, elas retomam Soares (1987) que identifica três ideologias presentes no contexto educacional: a ideologia do dom – que aponta as diferenças individuais (dom, talento, aptidão e inteligência) como causas do fracasso. Logo, a responsabilidade pelo fracasso do aluno não cabe à escola, mas à falta dessas características no próprio aluno. Ideologia da deficiência cultural – segundo a qual as causas estariam no contexto cultural de que o aluno provém, ou seja, alunos provenientes de um meio pobre em estímulos sensório-perceptivos apresentariam déficits afetivos, cognitivos e linguísticos; e, por último, a ideologia das diferenças culturais que admite a existência de subculturas e de uma cultura dominante que por razões socioeconômicas aparecem como a cultura legítima e como na escola o aluno é avaliado em relação ao modelo cultural que não é o seu, este aluno fracassa. Sendo assim, elas acreditam que dando como resposta para o fracasso dos alunos em relação à leitura e à compreensão leitora, essas ideologias, a escola e os professores tiram de si a responsabilidade pelas dificuldades dos alunos.

Nesse sentido, refletindo sobre estes pressupostos teóricos considerando que trata-se de um levantamento de estudos recentes, percebemos que as dificuldades em relação à leitura e à compreensão leitora são reais. Os docentes lidam com elas cotidianamente. Conforme os estudos aqui apresentados mostram que há variadas concepções para tentar explicar o fracasso. No entanto, se os alunos não conseguem ler e compreender um texto com fluência, não é só o docente de Língua Portuguesa que enfrenta essa realidade em sala de aula. Pensamos que todos professores ao lecionarem em disciplinas com o trabalho de leitura e à compreensão leitora, também, enfrentam limitações para ministrar suas aulas e obter um bom resultado na aprendizagem dos alunos como todo. E desse modo essas dificuldades chegam às aulas de Sociologia.

Na sequência, abordaremos o ensino de Sociologia, destacando a importância deste ensino e o trabalho com os clássicos, a formação do professor desse Componente, a metodologia utilizada por ele em sala de aula e a relação deste ensino com as dificuldades dos estudantes em leitura e compreensão leitora.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

3.1 Para que estudar Sociologia?

O Brasil vive em todas suas contradições à realidade de uma sociedade democrática, pluralista e multifacetada, onde a própria Educação tem que se tornar objeto e instrumento de mudança. Nesse sentido, a reintrodução do ensino de Sociologia no ciclo final da educação básica a partir de 2008, instituída através da lei Nº. 11.684 que altera o artigo 36 da lei Nº. 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio como componentes obrigatórios.

Assim, o ensino de Sociologia é um desdobramento mais do que adequado; ele é necessário. Expressa o esforço da sociedade brasileira para transformar a educação em um instrumento de emancipação do indivíduo, de luta contra hegemonias políticas e culturais, enfim, de libertação.

Portanto, o ensino de Sociologia assume seu papel; uma tarefa pedagogicamente motivadora e instigante para professores e estudantes. Pois, estudar Sociologia é admitir estarmos diante de um campo de saber cujas melhores e mais desafiadoras características são a inexistência de paradigmas únicos, bem como a possibilidade de construção ininterrupta de saberes, símbolos, significados e interpretações. Em outras palavras, é admitir que somos parte de uma realidade dinâmica da qual devemos participar ativamente. Desse modo, a Sociologia desempenha junto às demais disciplinas de Ciências Humanas, um papel fundamental para integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral contribuindo para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional do estudante que terá as condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Caminhando contra os princípios previamente mencionados do componente Sociologia, no cotidiano escolar convivemos rotineiramente com indagações dos alunos a respeito do que é a Sociologia e para que serve. É comum nos primeiros dias de aula ouvirmos dos alunos “o que é Sociologia? Para que serve?, Mais uma disciplina...”. Sentimos, assim, que muitos estudantes veem a Sociologia como mais uma disciplina, isto é, mais aulas, mais trabalhos escolares, enfim, eles reclamam porque acham que se trata de mais cobrança por parte dos professores. E, desse modo, não percebem que as aulas de Sociologia

trata-se de uma oportunidade de reflexão a respeito de sua vida em sociedade e de seu lugar nela.

Para atestarmos a relevância do Componente Sociologia e de sua discussão na vida de um sujeito social, evidenciamos o que diz Ferrarotti (1986) “a Sociologia é a tentativa feita pela sociedade industrial para se explicar a si própria, ou seja, é a ciência do social não só nas suas condições estáticas de uniformidade e de repetição, mas também da sua transformação e das suas crises” (p. 22). Nesse sentido, a Sociologia não traz apenas informações sobre como funciona a sociedade, mas ela pode influenciar o indivíduo à análise e, principalmente, à transformação do grupo social no qual está inserido.

Ainda conforme Ferrarotti (1986), a Sociologia serve-nos, em primeiro lugar, como instrumento de conhecimento. Juntamente com outras Ciências Sociais, diz-nos como funcionam as instituições sociais, quais as regras escritas e, sobretudo, não escritas, em que os indivíduos e os grupos sociais se apoiam. Mais especificamente, a Sociologia desenvolve um trabalho concreto, para o qual as outras Ciências Sociais não estão adequadamente equipadas e, ocupa-se da interconexão do social e procura analisá-lo.

Neste mesmo percurso conceitual, Bauman (2010) confirma que a Sociologia nos ensina a pensar. Para ele, a Sociologia é uma disciplina prática, dotada de um conjunto próprio de questões com as quais aborda o estudo da sociedade e das suas relações. Desse modo, aprendemos a pensar com a Sociologia à medida que compreendemos o mundo dos homens que também abre a possibilidade de pensá-lo de diferentes maneiras.

Assim, podemos concluir que o pensamento sociológico pode fazer com que nós, seres sociais, percebamos que nossas histórias individuais estão entrelaçadas com outras questões maiores que partilhamos com outros seres humanos. Em outras palavras, para Bauman (2010), pensar sociologicamente pode nos tornar mais sensíveis e tolerantes em relação à diversidade, incita-nos e encoraja-nos a buscar novas experiências, a descobrir novas possibilidades, tornando-nos mais abertos e menos acomodados, afinal, “a Sociologia é o poder dos sem poder” (BAUMAN, 2010, p. 27).

Ainda conforme Bauman (2010), justamente por ser esse poder,

[...] a Sociologia pode surgir como alguém estranho, irritante e intrometido por colocar em questão aquilo que é considerado inquestionável, tido como dado, ela tem o potencial de abalar as confortáveis certezas da vida, fazendo perguntas que ninguém quer se lembrar de fazer e cuja simples menção provoca ressentimentos naqueles que detêm interesses estabelecidos (BAUMAN, 2010, p. 24).

Assim, quanto mais o indivíduo aprende a pensar com a Sociologia, mais ele se tornará flexível diante da opressão e do controle e, portanto, menos sujeito à manipulação. Para ele, é provável que o indivíduo também se torne mais efetivo como ator social, uma vez que passa a perceber as ações e condições sociais não como imutáveis, mas com possibilidades de transformação. Desse modo, muitos que estão em situação social privilegiada, querem manter e, assim, veem a Sociologia como intrometida porque o conhecimento adquirido através da reflexão gerada por ela pode trazer a possibilidade de mudança.

Oliveira e Costa (2007) asseguram que os conhecimentos da Sociologia comprometem-nos com a realidade social. Por exemplo, quando os jovens perguntam para que serve a Sociologia, ou quando afirmam que muitas disciplinas são chatas, nós precisamos compreender o que está por trás desses comentários. Os jovens de hoje vivem o imediatismo, a fama, a diversão pregadas pelos meios de comunicação de massa. Assim, aprender Sociologia instrumentaliza esses jovens a perceberem que há interesses por trás do que é imposto pela mídia para que ele não se veja como uma ferramenta de transformação, não se deixando guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos.

Em outras palavras, Oliveira e Costa (2007) confirmam que a Sociologia nos ensina a tornarmos conscientes de nós mesmos e das ações de homens e mulheres que desejam liberdade e melhores condições de vida para todos numa sociedade de classes. “Se isto tudo não for útil para nossas vidas, principalmente, quando somos jovens, devemos fechar todos livros e nos divertir com nossas cabeças vazias” (p. 25).

Meirelles e Pereira (2011), discutindo as funções da Sociologia para o estudante do ensino médio, partem dos princípios do estranhamento e da desnaturalização apontados nas Orientações Curriculares Nacionais- OCNs. Para eles, para formar o aluno um sujeito crítico, é necessário desnaturalizar as explicações acerca dos fenômenos sociais e estranhar as situações cotidianas. Assim, a reflexão sobre o mundo e de nosso lugar nele é uma tarefa que cabe ao ensino de Sociologia no âmbito da Escola Média. Nesse sentido, o ensino de Sociologia pode oferecer aos alunos, reflexões que problematizam os valores que circulam e formam a realidade social em suas dimensões econômicas, políticas e culturais, construindo e reconstruindo modos de pensar. Por isso, o raciocínio sociológico pode instrumentalizar os alunos para que eles mesmos possam buscar entender o seu mundo nas dimensões micro (cotidiano, relações pessoais) e macro (sistemas sociais, instituições).

Ainda de acordo com Meirelles e Pereira (2011), outra contribuição do ensino de Sociologia é o seu caráter informativo, ou seja, devido aos assuntos que podem discutir em

sala, a disciplina atua na disseminação de informações relevantes para a compreensão e intervenção do aluno em sua realidade. Um exemplo disso é a temática “Direitos do Cidadão”, pois o que se verifica nas escolas é o desconhecimento por parte dos alunos em relação aos seus direitos enquanto cidadãos, inclusive o direito a uma educação de qualidade e também a possibilidade de perceber em seu cotidiano escolar a falta desta formação adequada.

3.1.1 Por que trazer a discussão dos clássicos? Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber

Ministrar aulas de Sociologia sem levar a reflexão acerca das teorias clássicas de Marx, Durkheim e Weber é desconsiderar as raízes teóricas que sustentam nosso Componente. Dito de outra forma, os clássicos da Sociologia são referências importantes para estudos sobre as condições de emergência e funcionamento da sociedade moderna industrial. Assim, para compreender a sociedade na qual está inserido e se tem um papel social, o estudante necessita do debate a respeito das contribuições teóricas destes três autores.

Nesse sentido, abordamos Émile Durkheim, um dos pensadores que mais contribuiu para a consolidação da Sociologia como Ciência empírica e para sua instauração no meio acadêmico. Segundo Tomazi (1993), para Durkheim, a sociedade sempre prevalece sobre o indivíduo, dispondo de certas regras, normas, costumes e leis que asseguram sua perpetuação. Essas regras e leis independem do indivíduo e pairam acima de todos, formando uma consciência coletiva que dá sentido de integração entre os membros da sociedade. Essas regras e leis se solidificam em instituições, que são a base da sociedade.

Rodrigues (2007), ao refletir as contribuições teóricas de Émile Durkheim, defende a relevância das regras, dos valores e das leis para manter a coesão social. Para ele, a vida moral de uma sociedade construída pela transmissão dos valores, das crenças, em forma de educação, passadas pelas gerações, são fundamentais para a continuação da sociedade. Desse modo, Durkheim afirma que a aprendizagem destes conteúdos evita o que ele chama de “anomia”, isto é, a ausência total de regras, assim, a sociedade se perderia no caos. Assim sendo, a educação assume o papel de repassar a moral coletiva do grupo, que para ele, é essencial no processo de preservação da sociedade. “Assim, a educação, para Durkheim, é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade” (RODRIGUES, 2007, p. 27). Daí a relevância dela para aprendermos a viver em sociedade,

para manter a sociedade viva, funcionando, as gerações adultas vão passando esse processo social para as crianças, que vão se integrando às regras e aprendendo a viver em grupo.

Falar da importância dada por Durkheim à educação dos indivíduos numa sociedade nos faz lembrar outro conceito crucial da teoria durkheimiana: o fato social. Rodrigues (2007) assegura “fatos sociais são justamente aqueles modos de agir que exercem sobre o indivíduo uma coerção exterior, e que apresentam uma existência própria, independente das manifestações individuais que possam ter” (p. 19). Assim, Durkheim trata os fatos sociais como coisas, justamente, para dar-lhes um caráter científico, afastar os preconceitos às premissões e as impressões advindas do senso comum. Dessa forma, tratado como coisa, o fato social pode tornar-se um objeto inteligível capaz de ser compreendido pela inteligência humana, não de maneira imediata, mas necessitando das regras da ciência.

Continuando neste percurso de discussão das correntes clássicas da Sociologia, se a educação é um fato social importante para a integração dos indivíduos às sociedades e para a perpetuação desta, nos perguntamos: de que modo ocorre esta integração, será que a ação de repassar os conhecimentos tem relação com a manutenção da ordem, será que este ato pode contribuir para mudar esta ordem? Para responder tais questionamentos tomamos Karl Marx. Assim, vamos recuperar alguns temas relevantes da teoria marxista até chegarmos no debate sobre as questões colocadas acima.

Costa (1997) traz uma reflexão em relação a teoria marxista com a temática “Materialismo Histórico”, significando uma maneira de pensar as ideias que determinam a consciência humana, ou seja, para Marx são as condições materiais instituídas pela sociedade que propiciam ao ser humano sua consciência. Essas condições materiais são determinadas a partir das relações sociais de produção e da divisão social do trabalho.

Tomazi (1993) discute outro conceito da teoria marxista: “As classes sociais”, para ele, Marx define as relações sociais de produção na sociedade capitalista como dois grandes grupos: de um lado, os capitalistas, aquelas pessoas que possuem os meios de produção necessários para transformar a natureza e produzir mercadorias; do outro, os trabalhadores, chamados de proletariados que nada possuem, a não ser o seu corpo e a sua disposição para trabalhar. A produção na sociedade capitalista só se realiza porque capitalistas e trabalhadores entram em relação.

Nesse sentido, há nos estudos de Marx outros conceitos que merecem destaque. No entanto, para o ensino médio, o debate ocorre em torno do materialismo histórico e das classes sociais. Rodrigues (2007) discute a respeito das ideias marxistas sobre a educação. Não que Marx tenha escrito uma teoria específica da educação, mas na sua discussão sobre a relação

das classes sociais na sociedade capitalista, ele destacou o papel da educação ao se perguntar: a educação oferecida nas escolas oprime ou emancipa os indivíduos? Assim, para Rodrigues (2007), Marx desconfiava do papel da educação oferecida pelo Estado aos filhos dos operários. Se para ele, o Estado é um Estado de classes e dissemina a ideologia da classe dominante, em perpetuar a exploração de uma classe sobre a outra, como pode ele, oferecer uma educação emancipatória aos filhos dos trabalhadores? É claro que a educação oferecida por um Estado capitalista só poderá ensinar aos filhos dos operários a se moldarem à dominação. Marx vislumbrava outra forma de educação baseada nos princípios do comunismo, onde os valores da nova sociedade solidária pudessem ser desenvolvidos. Para ele, era preciso ensinar o novo homem a superar a alienação causada pelo sistema capitalista. Em outras palavras, Marx acreditava que a educação deveria estar a serviço da emancipação do sujeito.

Para finalizar o debate acerca dos clássicos da Sociologia, citamos Max Weber. Segundo Tomazi (1993), na sua Sociologia compreensiva, Weber parte do conceito de ação social. Para Tomazi a ação social é entendida como o ato de se comunicar, de se relacionar, tendo alguma orientação quanto às ações dos outros. Assim, nem toda ação é social, mas apenas aquelas que impliquem alguma orientação significativa visando outros indivíduos. A partir dessa definição Weber afirmará que podemos pensar em diferentes tipos de ação, agrupando-os de acordo com o modelo pelo qual os indivíduos orientam suas ações. Assim, ele estabelece quatro tipos de ação social, a saber: ação tradicional: aquela determinada por um costume ou um hábito arraigado; ação afetiva: aquela determinada por afetos ou estados sentimentais; ação racional referente a valores: determinada pela crença consciente num valor considerado importante, independentemente do êxito desse valor na realidade e ação racional com relação a fim: determinada pelo cálculo racional que coloca fins e organiza os meios necessários.

Em relação às contribuições weberianas sobre educação, Rodrigues (2007) ao discutir suas ideias, postula que para Weber a educação é um fator de estratificação social, um meio de distinção, de poder e de dinheiro. Assim, ele distingue três tipos de finalidades para a educação: despertar o carisma, preparar o aluno para uma conduta de vida e transmitir conhecimento especializado. O primeiro fim não se aplica a pessoas normais, mas àquelas dotadas de dom, de qualidades mágicas. O segundo consiste em formar um tipo de homem que seja culto, uma espécie de formação cultural. A terceira finalidade da educação para Weber é tornar o indivíduo um perito especializado diante da racionalização e burocratização

da vida social. Isto é, segundo Rodrigues (2007), para Weber o capitalismo reduz a educação à mera busca por riqueza material e status.

Através dessa exposição dos conceitos desses três autores, podemos perceber que eles estavam tentando compreender a sociedade de sua época e para isso elaboraram e utilizaram conceitos como os de fato social, ação social e classe social. De alguma maneira, todos estavam interessados em pensar a relação entre indivíduo e sociedade no mundo moderno. As explicações a que chegaram são bastante diferentes, dependendo do que é estabelecido como central: se do indivíduo, se da sociedade ou da relação entre ambos.

Essas divergências entre as explicações indicam justamente a complexidade dos problemas colocados pelas novas condições de vida do mundo moderno e as diferentes possibilidades de interpretação dessas novas condições. A Sociologia trabalha a partir de conceitos já elaborados e com novas perspectivas teóricas contemporâneas. O debate entre as diferentes teorias é característico do pensamento sociológico. Sem esse debate, nossa compreensão da sociedade seria mais limitada. Assim, se somos sujeitos inseridos na sociedade, necessitamos deste debate. Daí, a relevância do ensino dos clássicos para que o aluno tenha acesso a essa discussão e entenda seu lugar social.

3.2 A formação do Professor de Sociologia

A aprovação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de ensino médio impôs a necessidade de uma discussão ampla a respeito da formação dos professores da disciplina e encaminhamentos para o apoio de seu trabalho em sala de aula. Segundo Moraes (2010), esta já era uma demanda prevista pelos proponentes da reinclusão da disciplina nos currículos da Escola Média. Para ele, era previsto que além dos eventos – seminários, congressos, encontros etc. -, dever-se-ia iniciar um processo de elaboração e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos que pudessem contribuir para as discussões, preparação e atualização dos professores em atividade ou que entrariam no mercado de trabalho em seguida.

Para pensar a formação do professor no contexto da Sociologia tomamos Cunha (2010) que aborda Émile Durkheim. Para ela, a formação inicial do professor é relevante porque permite que ele conheça a sociedade e as instituições sociais que a compõe e, dentre elas, a escola. Durkheim também sentencia que a formação do professor possui um peso fundamental no processo de profissionalização da profissão docente, uma vez que constitui-se em um meio privilegiado de ação. Nesse sentido, Durkheim acreditava que o conhecimento

gera transformação. No entanto, cabe ao docente saber agir, pois na sociedade de classes há situações historicamente e objetivamente determinadas que tornam pequeno o alcance das iniciativas de mudanças encontradas no trabalho diário do professor.

Ainda abordando Cunha (2010), a formação tanto inicial, quanto continuada, têm muito a contribuir com os professores, mesmo que muitos docentes não acreditem. Para ela, conhecer a realidade que o espera já é uma fórmula valiosa de romper com o descompasso operante entre a formação e as condições efetivas da prática.

Nesse contexto de discussão a respeito da formação do professor de Sociologia retomamos o objetivo deste Componente para os alunos no ensino médio expresso nas OCNs: levar o aluno a pensar a realidade social da qual faz parte, desenvolvendo uma consciência de que toda sociedade é uma construção histórica e não uma fatalidade regida por leis naturais, podendo ser construída e reconstruída segundo às necessidades dos grupos e sujeitos ou atores sociais. Nesse sentido, recuperando Durkheim a respeito da capacidade de mudança social, influenciada pela ação docente, percebemos que a prática diária do professor de Sociologia é engajada, se ele objetiva formar um cidadão capaz de refletir sua realidade social, não será possível exercer uma ação pedagógica neutra. “Para a Sociologia, não há pedagogia neutra: todas são construídas e utilizadas em meio a valores e normas, com o objetivo de conservar o status quo ou de subvertê-lo” (RODRIGUES, 2007, p. 2).

Freire (2001) acrescenta que somos seres históricos. Para ele, a história é a possibilidade que construímos para transformarmos o mundo que nos cerca e a educação nesse contexto, também aparece como possibilidade. Assim, se a educação é uma ferramenta de esperança a prática pedagógica jamais pode ser desinteressada.

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade (FREIRE, 2001, p. 37).

Para Freire (2001) a formação do professor, em sua origem, não pode reduzir o fazer pedagógico em puro exercício técnico e mecânico de transferir conhecimentos. Segundo ele, uma formação comprometida deve favorecer um fazer docente que assegure o respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos e a curiosidade dos estudantes. Contudo, mesmo garantindo todas essas possibilidades ao aluno, ao professor cabe o direito de exercer sua autoridade, impondo limites, propondo atividades e cobrando sua execução.

Ainda em conformidade com Freire (2001) a educação é também uma prática política e o professor deve assumir esse caráter de politicidade de sua prática no contexto escolar, pois não se pode assumir um discurso progressista e desenvolver uma prática imparcial, que nada contribui para a formação de um sujeito pensante, consciente da luta de classes na sociedade capitalista, estabelecida nas instituições, inclusive na escola. Para ele, cabe ao professor “o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas esse ensino deve ser desvelador do mundo da opressão” (FREIRE, 2001, p. 53).

Nesse ponto da discussão Freire (2001) recupera Marx (1845) apesar deste não ter escrito uma teoria sobre a educação, mas, quando queremos desenvolver uma prática educativa transformadora, há nos dizeres marxistas muitas questões relevantes, uma das primeiras teses marxistas refere-se ao papel da Ciência. Para Marx, se o conhecimento científico não estiver a serviço de melhorar a vida das pessoas na sociedade, de nada adianta desenvolver teorias. Foi assim que ele criticou a Filosofia Clássica, afirmando que os filósofos tinham apenas pensado o mundo, no entanto, era preciso transformá-lo. Por essa forma, podemos afirmar que Marx propõe uma prática educacional transformadora, onde a escola teria dois papéis: desmascarar todas as relações de dominação e exploração estabelecidas pelo capitalismo no âmbito da sociedade, tornando cada indivíduo consciente da realidade na qual ele está inserido e lutar pela abolição das desigualdades sociais, pelo fim da dominação e exploração e pela transformação dessa sociedade. Portanto, uma prática docente engajada, comprometida com essa mudança social é crucial.

3.2.1 Sociologia da Educação

Falar da formação do professor de Sociologia sem falar de Sociologia da Educação é desconsiderar um arcabouço teórico fundamental na discussão a respeito deste docente. Segundo Cunha (2010), a Sociologia começou a se interessar pela educação, mais especificamente pela escola, à medida que Durkheim defende o argumento de que é por meio da educação que se mantêm certos laços sociais nas sociedades modernas, além de cumprir funções essenciais como: desenvolver o senso de disciplina e o respeito às hierarquias, desenvolver o sentimento de pertencimento a um grupo e desenvolver a autonomia individual dos sujeitos. Nesse sentido, cabe à educação imprimir no homem um conjunto de regras, valores, comportamentos e atitudes, isto é, a educação é a agência onde o homem se torna um ser capacitado para viver em sociedade.

Ainda de acordo com Cunha (2010), no Brasil, a Sociologia da Educação foi instituída nos currículos secundários em 1925 e 1928. Durante o período do Estado Novo e da Ditadura Militar ela é retirada. Após 1942, ela passa a integrar os currículos das escolas públicas como disciplina optativa. A partir deste período esta disciplina se torna acadêmica, passando a formar os primeiros bacharéis em Ciências Sociais. Todavia, o projeto era que a Sociologia pudesse entender alguns problemas criados pelas mudanças sociais que o país enfrentava. No entanto, a partir da década de 70 com a institucionalização do Regime Militar, a Sociologia é passada para segundo plano, sendo reprimida e censurada pelo governo.

Atualmente a disciplina Sociologia da Educação compõe o currículo obrigatório das licenciaturas e a Sociologia se tornou componente obrigatório nas escolas de ensino médio no Brasil, com o objetivo de dotar o cidadão da capacidade de entender seu papel social e agir como um agente transformador da sociedade em que está inserido.

Segundo Correia e Batista (2010), a Sociologia da Educação é caracterizada como um olhar sociológico sobre o fato educativo. Em razão dela ter contribuído para a fundamentação de diversas disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura no Brasil, desde sua criação. Além de oferecer um debate a respeito da compreensão da realidade educacional no contexto da sociedade deste país.

Para elas, a Sociologia da Educação tem um papel crucial na compreensão crítica da realidade social, política e cultural na qual a escola e a educação estão inseridas. No começo da formação dos professores, este componente disponibiliza uma discussão sobre o papel do professor e sua visão crítica para que possa formar indivíduos capazes de compreenderem e transformarem a realidade onde vivem.

Ainda de acordo com Correia e Batista (2010), para falar sobre Sociologia da Educação, devemos recorrer aos clássicos e, dentre eles, Émile Durkheim. Para ele, a ação educativa é entendida como um trabalho de autoridade, à medida que, com a experiência cultural e moral acumuladas, o educador exerce sobre o aluno uma autoridade que é essencial na ação de lecionar. Essa concepção de educação e do papel do professor acabou por influenciar diversas práticas pedagógicas adotadas no Brasil ao longo da história da educação.

Neste debate em relação aos autores clássicos, Correia e Batista (2010), mencionam a teoria crítica fundamentada no materialismo histórico e dialético de Karl Marx, que influenciou um debate sobre o pensamento crítico em educação. Esta discussão ressalta a contribuição da educação na reprodução das relações sociais de produção presentes na sociedade capitalista, demarcadas pela divisão de classes sociais.

Sabemos que Marx não desenvolveu estudos sobre educação, todavia, sua teoria influenciou várias concepções sobre o papel da educação, ao analisar as relações estabelecidas no interior da escola.

Nesse sentido, ainda mencionando Correia e Batista (2010), eles afirmam que a escola é um aparelho ideológico do Estado, isto é, segundo Marx, está a serviço da classe dominante. O aluno, por sua vez, passa boa parte de sua vida na escola e ela como um aparelho ideológico do Estado, como age na formação das crianças e dos jovens, que ideologia ela transmite? Para as autoras, a escola repassa aos jovens a ideologia da classe opressora, reproduzindo relações de submissão e exploração, enquanto reprime qualquer possibilidade de formação na direção da consciência de luta de classes.

No entanto, Correia e Batista (2010), abordam Antônio Gramsci, um autor que embasou seus escritos na sociologia marxista, mas que percebeu a educação partindo do pressuposto da existência de uma sociedade contraditória. Nesse sentido, dotou o espaço educacional tanto da capacidade de contribuir com a disseminação das ideias da classe dominante, como o espaço pedagógico pode ser revelador das contradições e da exploração à classe oprimida, permitindo a esta, reagir.

Portanto, a Sociologia da Educação pode favorecer uma discussão relevante no que diz respeito ao papel da escola e a formação do docente de Sociologia, à medida que traz estas concepções teóricas que permitem uma análise e reflexão a cerca da prática pedagógica e que visão este professor tem de sua ação ao se questionar sobre que cidadão ele deseja formar.

3.3 A Metodologia empregada ao Ensino de Sociologia

Os pressupostos metodológicos que embasam o Ensino de Sociologia nos remetem às reflexões epistemológicas da ciência de referência: o que é a “Imaginação Sociológica”? Que é o “Raciocínio Sociológico”? Como podemos desenvolver com os alunos as “Formas de pensar sociologicamente”? Nesse sentido, pensar em como ensinar a Sociologia primeiro deve está associado a fatores ligados à constituição do campo escolar, isto é, como o currículo está organizado, as concepções de escola, as condições de trabalho pedagógico, os conteúdos a serem ensinados etc.

Para Moraes e Guimarães (2010), três princípios básicos não podem deixar de estar presente quando o assunto é a metodologia adotada no ensino de Sociologia na escola básica: conceitos, temas, teorias. Para eles, o conceito é um registro linguístico da ciência, com que se propõe a definir terminologicamente um fenômeno, uma concepção, uma relação. É uma

dimensão fundamental do trabalho científico e, ao ser trabalhado em sala de aula pelos professores, permite o domínio do vocabulário básico da linguagem sociológica. Ao professor cabe transformar os conceitos em saberes escolares, traduzindo o conhecimento sociológico em conhecimento adequado ao ensino médio, utilizando linguagem interessante e acessível a estudantes que estão iniciando no estudo da disciplina.

O trabalho pedagógico com temas é a conduta metodológica que mais atrai professores de Sociologia, dadas às possibilidades de desenvolver conteúdos clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais, relacionando-os de modo muito próximo com a realidade dos alunos, com seu cotidiano. A escolha dos temas está associada a essa familiaridade que professores e estudantes apresentam em relação a certas questões emergentes ou que se impõem por si mesmas e que acabam estimulando a discussão, a busca de respostas e entendimento.

As teorias fazem parte do trabalho na sala de aula de Sociologia. Teorizar é buscar explicação coerente e sistemática de determinado processo ou fenômeno. É um esforço de conhecimento da realidade a fim de levar ao seu esclarecimento. Ao se trabalhar as teorias das Ciências Sociais em sala de aula, possivelmente, o professor pode enfrentar resistências, decorrentes da aridez das explicações. As referências aos pensadores que constituem os pilares fundamentais do pensamento sociológico, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, são um modo de dar tratamento teórico para conteúdos fundamentais do nível médio.

Ainda conforme Moraes e Guimarães (2010), um bom aproveitamento da aprendizagem numa aula de Sociologia depende muito da qualidade das intervenções pedagógicas. Para eles, as mediações pedagógicas referem-se às diferentes e possíveis maneiras de se traduzir o conhecimento sociológico, tornando-o compreensível e interessante para os estudantes do ensino médio. Assim, há vários recursos que podem ser considerados. Por meio de uma aula problematizadora da realidade social, por exemplo, os alunos de nível médio podem desenvolver habilidades em relação a diversos aspectos: participação política, exposição e defesa de ideias no coletivo, apropriação de instrumentos para a leitura de textos e, sobretudo, a assunção de sua posição como sujeito crítico e historicamente situado.

Dessa forma, Meirelles e Pereira (2011) também contribuem com essa discussão. Para eles desenvolver a curiosidade típica dos seres humanos aparece como uma das possibilidades da aula de Sociologia. Trazer a possibilidade do debate de ideias, incentivando à participação de toda turma abre um espaço de interação que pode ser de extrema valia para a formação do educando, pois, coloca-o diante de tensões e enfrentamentos intelectuais que lhe possibilitam a assunção de posicionamentos e suas implicações.

Ainda em conformidade com Meirelles e Pereira (2011), um fator que é essencial no trabalho em sala com a Sociologia é uma prática constante de leitura. Segundo eles, para que os alunos possam se apropriar do arcabouço conceitual da Sociologia é imprescindível uma prática pedagógica embasada na leitura e sua compreensão, também, pelas possibilidades que a leitura proporciona ao desenvolvimento intelectual. Assim, a sala de aula é um lugar, por excelência, de inserção do aluno no mundo da leitura. Formar alunos leitores não é uma tarefa que cabe a Sociologia, mas por inserir-se na perspectiva das humanidades, o raciocínio sociológico requer a leitura de textos para a formação de um sujeito crítico e situado historicamente. Desse modo, a leitura em uma aula de Sociologia aparece não como uma possibilidade, mas como uma necessidade, fazendo com que ao professor caiba a tarefa de ser um motivador de práticas de leitura, trabalhando com textos de diversos tipos e fontes. Segundo OCN's para o ensino de Sociologia,

Os textos sociológicos, acadêmicos ou didáticos, de autores ou comentadores, devem servir de suporte para o desenvolvimento de um tema, ou para a exposição e análise de teorias, ou, ainda, para a explicação de conceitos. A leitura e a interpretação do texto devem ser encaminhadas pelo professor, despertando no aluno o hábito da leitura, a percepção da historicidade e a vontade de dizer algo também sobre o tema abordado, sentindo-se convidado a participar da discussão (OCNs, 2006, p. 128-129).

Nesse sentido, os pressupostos metodológicos adotados pelo professor de Sociologia dependem muito da formação deste docente e de sua capacidade criativa e inovadora para desenvolver uma aula motivadora e interessante. O trabalho com os conceitos, as teorias e os temas não deve ser estanque, mas deve ocorrer de forma articulada para não deformar a base de conteúdos de nosso Componente. No entanto, o docente ao planejar sua aula deve considerar alguns recursos como uma prática de leitura com textos variados, debates, rodas de conversas, exposições orais, seminários, pesquisas, enfim, tentar motivar ao máximo a participação do aluno, só assim, poderão construir uma aprendizagem significativa.

3.3.1 A relação do ensino de Sociologia com as dificuldades em leitura e compreensão leitora

A presença da Sociologia no Ensino Médio assume especial relevância como abordagem qualificada da realidade social que enriquece a formação desenvolvida pelos demais componentes curriculares de Ciências Humanas. Assim, esse Componente vem

compartilhar teorias e conceitos consagrados pela comunidade científica dessa tradição e, também, praticar o estranhamento e a desnaturalização, fazendo do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas, objetos privilegiados de sua leitura crítica.

Com esse processo, também se espera provocar a curiosidade em torno dos fenômenos sociais presentes nas sociedades, incentivando à formulação de perguntas sobre a realidade social, muito especialmente, sobre àquela na qual vivem. E a realização dessa tarefa exige que se considere, no ensino de Sociologia, a valorização dos conhecimentos que os estudantes trazem no ensino fundamental dialogando com os demais componentes curriculares do ensino médio, muito especialmente com os da área de Ciências Humanas. Desse modo, a presença da sociologia no ensino médio deve contribuir para a compreensão de que a sociedade é uma construção humana, fruto de conflitos e disputas e, por isso mesmo, passível de ser transformada.

A Sociologia é também importante na experiência de socialização que a escola propicia, uma vez que a reflexão sobre a vida em coletividade pode contribuir para a igualdade e para o maior respeito à diversidade.

Nesse sentido, abordaremos alguns conceitos básicos do ensino de Sociologia e a definição dos objetivos de aprendizagem, como também recomendações pedagógicas para o seu melhor desenvolvimento por parte dos sujeitos da educação. Assim, no 1º Ano deverão ser mobilizados conceitos como: fato social, estamento, classes sociais, ações e relações sociais, igualdade/desigualdade e diversidade. Como orientação pedagógica, recomenda-se que o professor parta da realidade do estudante, relacionando sua vida cotidiana com processos sociológicos que lhe permitam compreender melhor a complexidade da vida social.

No 2º Ano, deve-se oferecer ao estudante o acesso a conceitos fundamentais da Sociologia, tais como: solidariedade, conflitos, exclusão, discriminação e estigma, ações coletivas, movimentos sociais, reconhecimento e consumo. Como orientação pedagógica recomenda-se que o professor valorize os debates atuais sobre identidades juvenis, movimentos sociais por direitos de minorias e diferentes formas de violência. Preferencialmente, deve-se partir da realidade vivenciada pelos estudantes.

E no 3º Ano, os conceitos mais relevantes são poder, participação social e política, direitos e deveres, globalização e novas relações de trabalho. Como orientação pedagógica, o professor deve tomar como referência a discussão contemporânea sobre os papéis do Estado, sobre as diferentes formas de autoritarismo e democracia, sobre a participação social e política e o exercício da cidadania.

Abordando esses conteúdos, é necessário almejar os seguintes objetivos de aprendizagem⁶:

1º ANO

- Relacionar o pensamento sociológico a contextos históricos, favorecendo o questionamento crítico da realidade social;
- Compreender os princípios que tornam uma abordagem sociológica diferente do senso comum;
- Problematizar os fenômenos sociais para desnaturalizar modos de vida, valores e condutas sociais;
- Problematizar processos de mudanças de diferentes instituições sociais, tais como: família, igreja e escola;
- Reconhecer os principais marcadores sociais que constituem a diversidade cultural, tais como: cor/raça, religião, região do país, entre outros;
- Distinguir as diferentes formas de localização social, como classe social e grupo de prestígio social;
- Identificar as principais formas de estratificação da sociedade brasileira, tais como a econômica, política, profissional ou social;
- Compreender as diferentes características da desigualdade social no Brasil.

2º ANO

- Compreender as inter-relações existentes entre formas de estratificação social e identidades culturais;
- Compreender a perspectiva sócio antropológica sobre sexo, sexualidade e gêneros;
- Identificar e problematizar as diferentes formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma;
- Conhecer e problematizar as ações coletivas, os movimentos sociais e as diferentes formas de manifestações sociais, diferenciando-as no tempo e no espaço como processos sociais complexos que se ligam a projetos de conservação ou de mudanças sociais e políticas;
- Refletir a respeito dos movimentos sociais contemporâneos, tais como: de classes sociais, trabalhistas, de reconhecimento identitário etc.

⁶ Estes objetivos estão presentes no documento da Base Nacional Comum Curricular (MEC). Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. – Acesso em: ago./2016.

- Distinguir diferentes formas de manifestação da violência no meio rural e urbano;
- Problematizar as relações entre padrões de consumo e posições sociais.

3º ANO

- Reconhecer as diferentes formas de exercício do poder e de dominação;
- Compreender as possibilidades, as potencialidades e as tensões entre direitos e deveres da cidadania e suas formas de participação direta e indireta;
- Compreender as diferentes formas de participação da sociedade civil na construção de uma sociedade democrática;
- Refletir sobre a noção de ideologia como instrumento de poder e construção social;
- Compreender a divisão social do trabalho e a coexistência de diferentes relações sociais de produção;
- Problematizar divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho segundo cor, raça ou etnia;
- Entender as relações entre trabalho, consumo e cidadania.

Mediante a análise destes conteúdos e objetivos percebemos que o ensino de Sociologia, embasado nestes princípios de aprendizagem só poderá se desenvolver com qualidade se tivermos um aluno que seja capaz de ler e compreender um texto. No 1º Ano, por exemplo, temos entre outros conceitos a serem trabalhados: fato social, classes sociais e ações sociais, isto é, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, os chamados autores clássicos da Sociologia.

Para desenvolver um trabalho em sala de aula abordando tais conceitos é necessário a leitura e a compreensão de textos; como debater quem foi cada um, qual foi sua contribuição para o estudo da sociedade, qual foi seu objeto de estudo, se não for através da leitura e da discussão de texto. O mesmo acontece no 2º e 3º anos para apresentar conteúdos como, movimentos sociais, consumo, globalização e participação política.

Além do mais, o objetivo deste Componente Curricular no ensino médio é causar o estranhamento e a desnaturalização, ou seja, os alunos precisam perceber que nem tudo que acontece na vida em sociedade deve ser visto como natural e que foi dessa forma, porque tem

que ser. Assim, é necessário mostrar aos alunos que a vida em sociedade é fruto de decisões e ações humanas e, portanto, passível de mudanças. Nesse sentido, acreditamos que só através de recursos como: a leitura, roda de conversas, discussões e debates, podemos desenvolver esse trabalho, e isso tendo por base os textos. Daí, a necessidade de um aluno que leia e compreenda o que lê.

No entanto, o ensino de sociologia fica prejudicado porque a maioria dos alunos chega ao ensino médio sem dominar essas habilidades. E, de acordo com os resultados apontados nos estudos sobre leitura e compreensão leitora na escola, as dificuldades dos alunos nas aulas são reais e que, por sua vez, tais problemas podem também ser verificados nas aulas de Sociologia. Dessa forma, nos perguntamos: como conseguir alcançar o objetivo das aulas de Sociologia e contribuir para a formação de um cidadão crítico, capaz de perceber seu papel na sociedade e questionar a realidade social, se percebemos a lacuna na leitura e compreensão leitora dos alunos?

A seguir, trataremos dos resultados deste estudo, analisando os dados coletados com o uso da descrição das aulas e a aplicação do questionário, fazendo, sempre que possível, relação com a prática pedagógica da professora pesquisadora.

CAPÍTULO IV

ANALISANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS ALCANÇADOS

O presente capítulo apresenta a análise que realizamos dos dados coletados no decorrer desta pesquisa. Assim, a discussão será apresentada seguindo a ordem de aplicabilidades dos instrumentos de coleta, fazendo relação com a teoria estudada e com nossa prática docente. Inicialmente, faremos a análise e discussão da descrição das aulas e, em seguida, do questionário, fazendo relação das informações contidas na descrição com as do questionário. Para começar o debate sobre a utilização dos instrumentos de coleta, retomamos o objetivo das aulas de Sociologia: além de formar um cidadão crítico, consciente do seu papel na sociedade, deve capacitá-lo para ler e se expressar com autonomia e poder interferir na realidade social na qual está inserido.

4.1 Com a palavra a professora

Quando começamos a pensar em nosso estudo, isto é, refletir sobre quais instrumentos usaríamos para obtermos informações que demonstrassem algo significativo sobre nossa problemática de pesquisa, dificuldades em leitura e compreensão leitora dos alunos, decidimos por utilizar a descrição das aulas. Optamos por descrever 10 aulas, acreditando que essa quantidade poderia nos dar uma amostra capaz de demonstrar aspectos relevantes para entendermos nosso problema. Assim, a descrição se daria de forma que a própria professora-pesquisadora, ministrando suas aulas faria o processo de descrição detalhando cada aula para, na análise e discussão, poder compreender o que leva os alunos à incompreensão, isto é, não entender os textos propostos para o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, a utilização desse método de descrição das aulas como instrumento de coleta, objetivou a análise desse material registrado, com o intuito de compreender essas dificuldades.

Desse modo, o primeiro encontro com a turma, objeto de nossa pesquisa, foi no dia 01 de março do ano de 2016. A turma escolhida foi o 1º ano “D”, por caracterizar bem nossa situação de pesquisa, isto é, serem do 1º ano e a grande maioria dos alunos serem moradores da zona rural; são esses alunos que tendem a apresentar as maiores dificuldades em relação à leitura e à compreensão leitora. Dessa forma, iniciei a aula cumprimentando a turma, me apresentei e falei de minha formação Acadêmica. Fiz, ainda, uma exposição sobre a

Sociologia no Ensino Médio e seu objetivo. Em seguida, pedi que eles se apresentassem usando uma dinâmica em que eles diziam seu nome e uma palavra que representasse sua expectativa em relação a essa nova etapa de sua vida escolar, o Ensino Médio.

Alguns falaram seu nome e a palavra, de forma que deu para todos nós compreendermos. Exemplos de palavras que foram usadas por eles: esperança, aprender mais, terminar os estudos, trabalho, preguiça; outros repetiram o que outros alunos haviam falado e houve aqueles que apenas falaram o nome e se pronunciaram de forma tão baixa que sequer era possível entender. Finalizei esse momento da aula explicitando que minha palavra de expectativa era “expectativa”, em relação a eles; quem eram, quais eram os seus sonhos, o que gostariam de aprender. Ainda nessa aula, para concluir, li um texto intitulado “O melhor possível” de autor desconhecido (ver anexo). Concluída a leitura, perguntei se alguém gostaria de perguntar algo, de fazer algum comentário a respeito do texto, mas ninguém falou. Diante o silêncio sobre a leitura, acrescentei que nesse texto o autor aborda questões relevantes, tais como: a importância de fazermos sempre o bem, de fazermos bem aquilo que somos responsáveis, a desvalorização do ser humano diante da sociedade capitalista. Desse modo, finalizei a aula, agradecendo a atenção de todos e me despedi.

Analisando a descrição desta primeira aula, percebemos que uma das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento desta aula foi na dinâmica de apresentação. Nosso objetivo com esta técnica, além de conhecê-los, era saber seus nomes; pois acreditamos ser relevante que o professor conheça seus alunos pelos nomes e, assim os chame no dia-a-dia em sala de aula. Também desejávamos com essa atividade, trabalhar a oralidade. Para Costa (1997), é importante que durante as aulas de Sociologia, os alunos sejam inseridos em situações de aprendizagem que utilize a oralidade como forma de expressar conhecimentos de mundo.

Nas palavras mencionadas por eles na técnica descrita acima; esperança, aprender mais, terminar os estudos, preguiça, trabalho, podemos inferir que alguns estudantes veem esta fase dos estudos como uma forma de aprimorar os conhecimentos, isto é, muitos são conscientes das dificuldades que apresentam, outros pensam em adquirir formação para entrar no mercado de trabalho, todavia, boa parte está desinteressada alegando preguiça, o que agrava mais ainda as limitações em relação a aprendizagem e, também, preocupa em virtude da imensa evasão comprovada no ensino médio brasileiro.

Outra dificuldade que podemos perceber foi o silêncio registrado após a leitura do texto. Assim, terminado de ler o texto proposto, esperei que alguns alunos pudessem se pronunciar, expondo algo sobre a leitura, por exemplo, o que entenderam, se gostaram, se acharam interessante etc. Todavia, como foi descrito, nenhum aluno falou absolutamente

nada, pelo contrário, ficaram apáticos, passando a sensação de que nada haviam compreendido.

A compreensão desse texto poderia gerar várias discussões interessantes, dentre elas, a discussão a respeito da desvalorização do ser humano diante à sociedade capitalista, uma questão muito enriquecedora em se tratando de uma aula de Sociologia. No entanto, apesar de está esperando a participação dos alunos, entendi que a indiferença diante à leitura, poderia ser em virtude de estarmos no primeiro encontro, de ter sido uma leitura feita pela professora sem maiores aprofundamentos. E, nesse sentido, retomei Koch e Elias (2007) que argumentam, a compreensão de um texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de muitos fatores, dentre eles, a interação que se estabelece entre o autor e o leitor. Talvez a forma como tenha sido exposto o texto, não tenha favorecido uma interação e, gerado uma compreensão necessária para que eles pudessem se expressar.

A segunda aula ministrada ocorreu em 08 de março de 2016. Comecei cumprimentando a turma e, em seguida, copiei na lousa uma estrofe de um poema de Ferreira Goulart, intitulado “Poema” (ver anexo). Pedi que eles copiassem em seus cadernos e quando terminaram solicitei que algum aluno realizasse a leitura em voz alta, enquanto os demais acompanhariam silenciosamente. Terminado esse momento, expus cinco temas na lousa para serem discutidos, a saber: 1. Lendo esta estrofe o que vocês entendem? 2. O autor desiste da sociedade? 3. Quais os problemas que ele identifica na sociedade? 4. Ele acha que a sociedade pode mudar? Como? 5. Por que trabalhar esse poema nas aulas de Sociologia?

Organizei a sala em forma de semicírculo para que todos pudessem visualizar o quadro. Desse modo, tentei desenvolver um debate acerca do texto, pautado pelos temas que estavam expostos na lousa. No entanto, apenas duas alunas se pronunciaram, uma delas, a que havia realizado a leitura da estrofe em voz alta. A primeira a falar afirmou que o poema falava da sociedade e que os problemas que o autor menciona é o salário injusto, é a sociedade brasileira que não tem punição para a corrupção. E a segunda falou sobre o sonho do autor, de uma sociedade mais igualitária e sobre nossa capacidade de mudarmos a realidade social. Quando essas duas alunas concluíram a falação, insisti para que outros falassem, mas ninguém se pronunciou. Assim, parabenizei-as afirmando que suas colocações estavam corretas e frisei a última pergunta: por que um poema nas aulas de Sociologia? Poema não se trabalha em Língua Portuguesa? Todos se mantiveram calados. Dessa forma, acrescentei que, apesar de estarmos numa aula de Sociologia, a leitura deste poema é um instrumento de compreensão da sociedade, objeto de estudo da Sociologia, pois nele o autor aborda diversas questões relevantes sobre a vida em sociedade, como por exemplo: a sociedade é passível de

transformações, nós somos capazes de mudá-la, de lutarmos por melhores salários, por sanções severas para os crimes, principalmente, a corrupção que macula a nossa sociedade atual e que as dificuldades encontradas para vivermos numa sociedade íntegra possam ser transformadas numa bandeira de luta.

O objetivo de levar uma estrofe de um poema de Ferreira Goulart para a nossa segunda aula foi, além de proporcionar o trabalho com a leitura, avaliar a capacidade dos alunos de realizar leitura em voz alta, a disponibilidade para isso, se se expressam oralmente sobre textos trabalhados em sala; ter estas informações seria relevante, pois são atividades constantes em aulas de sociologia.

Também queríamos desenvolver um debate em sala, pautado pelo conteúdo do texto com questões pertinentes na discussão atual do nosso Componente. A limitação enfrentada para ministrar uma aula com resultados, uma aula em que os alunos participem, contribuam para a construção de sua própria aprendizagem foi o desinteresse em realizar a leitura do texto em voz alta, nenhum aluno quis, foi preciso muita insistência para uma aluna se disponibilizar. Segundo, quando organizamos a sala e colocamos os temas que iriam serem discutidos na roda de conversa na lousa, os discentes não quiseram falar sobre o texto, do que entenderam, apenas duas alunas falaram, depois de muito perseverar, tornando a aula monótona e enfadonha. Esse tipo de comportamento dos alunos na aula nos preocupa, pois o objetivo das aulas de Sociologia é desenvolver nos estudantes a habilidade da leitura em voz alta, de se expressarem oralmente e, principalmente, formar um cidadão consciente, crítico, capaz de opinar sobre questões importantes para a vida em sociedade.

Moraes (2010), argumenta que uma boa técnica de leitura para as aulas de Sociologia implica em ler com um objetivo determinado, propondo-se a compreender termos, repassar conteúdos e responder questões levantadas. “Ler Sociologia não é a mesma coisa que ler um romance” (p.73). A leitura de textos de Sociologia exige que o aluno analise e avalie o que leu, estando sempre atento aos conceitos propostos. Nesse ponto, ele destaca o papel do professor que deve ser o de esclarecer dúvidas, de encorajar os estudantes para que busquem fontes confiáveis para enriquecer os seus conhecimentos. Assim, para que os alunos participem, é preciso que entendam o que leem. E, nesta aula, outra vez, notamos a indiferença diante da leitura, como se não estivessem compreendido o que foram exposto.

O terceiro momento com a turma objeto de estudo deu-se em 22 de março de 2016, cumprimentei os estudantes e expus a temática que iríamos estudar nas próximas aulas “O contexto histórico de surgimento da Sociologia”. Falei um pouco sobre esse tópico, abordando que iríamos entender o que aconteceu no mundo nos séculos XVIII e XIX que

favoreceu o surgimento dessa Ciência. Em seguida, dividi a turma em três grupos, explicando que tratava-se do primeiro capítulo do nosso livro e que cada grupo leria uma parte desse capítulo. Durante essa leitura, eles teriam que destacar: partes interessantes, o que entenderam, o que não entenderam e observar as imagens, para poder fazer relação dessas imagens com o texto escrito e melhorar a compreensão. Terminada esta leitura, cada grupo apresentaria oralmente para a turma, apontando suas observações, levantando questões e focando nos pontos determinados para a leitura. Ao concluir a explanação, senti uma rejeição por parte dos alunos, daí expliquei que a Sociologia trata-se de uma Ciência Humana, que não há como fazer de outra forma, se não realizando leituras, organizando exposições orais e escritas. Além do mais, essas atividades desenvolvidas em sala cotidianamente, fazem parte da avaliação contínua, ou seja, todas as tarefas realizadas em sala são consideradas avaliações. Nesse sentido, ainda argumentei que as atividades de leitura e exposições orais seriam constantes e que deveriam acostumar-se. Assim, observei que a maioria dos alunos não gostou desse tipo de atividade. No entanto, como insisti, acabaram realizando. Isto é, começaram a leitura do capítulo. Concluída a aula, falei que no próximo encontro faríamos as apresentações.

Analisando esse encontro com os educandos, observou-se que, mais uma vez, as dificuldades encontradas dão-se em torno das atividades de leitura e de exposições orais. Trazendo essa dinâmica para trabalhar esse tema, isto é, a leitura em grupos e, depois a apresentação, objetivamos realizar uma aula movimentada, com o engajamento dos estudantes, ao invés de apenas o professor falar e os alunos serem ouvintes. Porém, os alunos tendem a resistir. Isso faz-nos retomar Soares (2010) que trata desse assunto, afirmando que quando em sala de aula o professor solicita ao aluno uma leitura em voz alta e uma exposição oral a respeito do assunto do texto lido e o aluno resiste, em muitos casos, isso ocorre porque o aluno tem dificuldade para ler: gagueja, não sabe observar a pontuação e, assim, fica inseguro, temendo errar. Soares (2010), ainda diz que se o aluno soubesse ler com segurança, jamais rejeitaria, pelo contrário, aproveitaria a oportunidade para mostrar para a turma que é capaz, o mesmo ocorre com as tarefas onde precisam utilizar a oralidade. Para ela, é necessário que o professor tenha sabedoria para lidar com a questão, para não constranger os alunos. Todavia, não pode desistir de seu objetivo.

A quarta aula deu-se no dia 29 de março de 2016. Iniciei esse dia relembando que naquele momento faríamos as apresentações das leituras realizadas na aula passada. Assim, pedi que se organizassem nos grupos e abrissem o livro para retomarmos a atividade. Observei que alguns alunos haviam escrito algumas observações nos cadernos, uma espécie

de resumo, mas a grande maioria continuava com o semblante negativo, rejeitando àquela atividade. Nesse momento, pedi que o primeiro grupo iniciasse. Este, havia ficado com o primeiro tópico do capítulo “Do campo para a cidade” cujo texto apresentava uma linguagem clara. Eram duas páginas e continham duas imagens: uma do campo, “Trabalhadores arando a terra com bois” e a outra da cidade, “A catedral de Notre Dame em Paris”. Nesse instante, dirigi-me ao grupo com as questões iniciais da leitura. Uma aluna leu umas anotações que foram frases soltas, partes aleatórias do texto, então reforcei as questões propostas para a realização da tarefa: o que entenderam, o que não entenderam, qual a relação das imagens com o texto; mas todos os componentes do grupo se mantiveram calados.

Sobre a aluna que leu as anotações do grupo, ela leu inaudivelmente, tinha dificuldade em proferir as palavras, gaguejava, ignorava a pontuação, tornando a leitura totalmente incompreensível. A impressão que tinha-se era que eles não haviam compreendido. Mesmo assim, insisti para que alguém do grupo falasse alguma coisa. Destaquei as imagens, mas ninguém quis falar. Pedi, então, a exposição do segundo grupo. Este, tinha ficado com o tópico: “O século das luzes”. Esse texto também apresenta uma linguagem acessível e trazia uma imagem: um quadro “A tomada da Bastilha”. Nesse instante, uma aluna leu um resumo, leu de forma que deu para todos ouvirem e o texto apresentava algumas informações relevantes sobre o período Iluminista. Esta aluna é a que sempre realiza leitura em voz alta na sala, faz perguntas e participa da aula.

Outra integrante do grupo falou sobre “as verdades” pregadas pela igreja e que os iluministas contestaram. Essas verdades se referem às crenças de que as explicações para a vida em sociedade proviam dos mitos e das doutrinas religiosas. Então perguntei se alguém do grupo gostaria de acrescentar algo mais, mas ninguém se pronunciou. E assim, chegou a vez do último grupo. Este ficou com o ponto: “A vez da indústria”. Pedi que fizessem sua exposição. Porém, ninguém quis falar, insisti para que ao menos lessem algum parágrafo importante, mas todos se recusaram. Retomei as questões iniciais para orientar a discussão, no entanto, nenhum aluno falou. Havia nesse texto também uma imagem, um quadro “Indústria de caldeiras a vapor em Berlim” e também havia uma linguagem clara. Nesse momento, solicitei aos grupos que observassem as imagens: o que as imagens têm a ver com os textos? Há alguma relação? E novamente, só a aluna integrante do segundo grupo falou. Ela disse que a imagem mostrava a tomada da Bastilha durante a Revolução Francesa e isso influenciado pelas ideias iluministas. Finalizei esse momento perguntando se algum aluno gostaria de fazer alguma colocação, mas ninguém quis fazê-lo. Assim, expus na lousa os seguintes tópicos: Iluminismo, Primeira Revolução Industrial, Segunda Revolução Industrial, Êxodo Rural e

Revolução Francesa. Expliquei que cada um desses acontecimentos históricos foi relevante e trouxe muitas mudanças para a sociedade durante o século XVIII. Falei um pouco dos temas e, como esses marcaram o nascimento da Sociologia no século XIX. Concluí a aula lendo um quadro que há no final do capítulo “Recapitulando” que faz referência a principais ideias trabalhadas no capítulo.

Os textos trabalhados nessa aula compõem o primeiro capítulo do livro didático – Tempos Modernos, Tempos de Sociologia de Bomeny, Medeiros, Emerique e O’donnell. A discussão que trata esse capítulo é crucial neste momento inicial de estudo da Sociologia, por trazer à tona um debate que levará ao aluno compreender as transformações sociais da transição do feudalismo para o capitalismo e construir uma visão geral da consolidação das sociedades modernas. Além de oferecer o entendimento dos fundamentos da ciência moderna e o sentido cultural da ruptura entre ciência e religião, como também, relacionar os contextos políticos, cultural e econômico que propiciaram o nascimento da Sociologia. Se nas primeiras aulas do componente o estudante não tiver acesso a esse debate, a compreensão das outras temáticas será afetada. Todavia, o que podemos observar é que os alunos não querem ler, não querem participar. Retomando Kleiman (2013), que garante que os textos trabalhados na escola devem ser textos que tenham sentido para o aluno, talvez os estudantes não consigam extrair sentido daqueles textos e, assim, não se interessem pela atividade. No entanto, Tomazi (1993) afirma que quando o aluno chega ao Ensino Médio, este deve trazer consigo a capacidade de entender que é necessário a leitura dos textos científicos para ter acesso ao conhecimento. Nesse sentido, não trata-se de gostar, mas nessa fase de estudo o aluno já deve ter maturidade e conhecimento prévio para compreender que esse tipo de leitura é fundamental para sua formação.

Outro ponto que nos faz recuperar Kleiman (2013) é, justamente, o conhecimento prévio. Para ela, a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Isto é, textos e leituras vivenciadas em experiências anteriores. Também, Koch e Elias (2007), asseguram que durante a leitura o leitor acessa vários aspectos importantes, dentre eles, as experiências e conhecimentos anteriores. Nesse sentido, ao perceber a indiferença com que os escolares tratam as atividades de leitura em sala de aula, podemos inferir que talvez estes estudantes não tenham experiências anteriores de leituras, capazes de fornecer habilidades para agregar novos conhecimentos e estejam chegando à fase final da educação básica com deficiências em sua formação que afetarão a qualidade das aprendizagens posteriores. Isto pode ser verificado quando resistem em participar das atividades propostas, quando ficam em silêncio e não se pronunciam diante dos textos discutidos.

Nosso quinto encontro ocorreu em 05 de abril de 2016. Iniciamos essa aula cumprimentando a turma e retomando o trabalho com o primeiro capítulo do livro didático: “O contexto histórico de surgimento da Sociologia”. Depois, expus na lousa as seguintes questões: 1. Diante da discussão sobre o contexto histórico de surgimento da Sociologia, discorra sobre o desafio da Sociologia logo em seu surgimento; 2. Qual foi a relação da Sociologia com o Iluminismo?; 3. Que condição há de se considerar para entender a criação da Sociologia?; 4. Cite exemplos de acontecimentos históricos que influenciaram o nascimento da Sociologia; 5. Explique: Se os homens têm direitos iguais, se todos são cidadãos, por que a sociedade é tão desigual? Quando terminei de copiar pedi que eles copiassem em seus cadernos e abrissem o livro didático no capítulo I para responder.

Nesse momento senti a dificuldade deles. Folheavam o capítulo sem localizar as respostas. Enquanto isso, eu circulava entre as carteiras e percebi que, apenas duas alunas havia “encontrado” as respostas, aquelas que sempre participavam, faziam leitura, perguntas. Os demais pareciam esperar que elas terminassem, para passar as respostas. Diante disso, pedi que eles me “acompanhassem” na leitura e li os parágrafos de onde eles poderiam retirar as respostas. Também expliquei novamente cada questão. Mesmo assim, ainda encontraram muita dificuldade. Mas, procurei ajudá-los e, finalmente, conseguiram responder as primeiras quatro questões. A última questão, trata-se de uma pergunta cuja resposta não consta no livro. Em minhas atividades de Sociologia, há sempre questões que as respostas estão explícitas no livro e uma reflexiva para induzir ao aluno expor sua opinião, isto é, construir sua resposta partindo da leitura e das pistas implícitas do texto. Isto faz parte do que chamamos de “Exercitando a imaginação sociológica”, ou seja, contribuir para o crescimento intelectual do educando, no sentido de formar sua opinião sobre aspectos da vida em sociedade. Quando foi pedido para que eles usassem suas próprias ideias, reagiram de forma negativa, afirmando incompetência. Então, li a questão junto a eles e falei um pouco abordando a vida em sociedade, a desigualdade, por que há pessoas que têm tudo e outras que têm tão pouco. E assim, pedi que expusessem a opinião deles, o que pensavam a respeito.

Apreciando essa aula, destacamos que o objetivo dessa atividade, ou seja, responder essas questões seria uma forma de sistematizar o trabalho com o conteúdo “O contexto histórico do surgimento da Sociologia”. Havíamos trabalhado com uma apresentação de texto na aula passada, em que os alunos eram induzidos a ler o capítulo e, em seguida, expor oralmente para a turma seu entendimento do texto. Mas, como vimos, eles tiveram muitas dificuldades para realizar essa tarefa e alguns nem fizeram. Assim, responder essas questões seria uma maneira de rever o tema e organizar a aprendizagem. No entanto, essa aula não foi

diferente das demais, pois os estudantes tiveram muitas dificuldades para realizar as tarefas. Essas limitações deram-se, exatamente, na hora de localizar as respostas das questões no texto do livro. As questões que elaboramos são perguntas que o aluno precisa ler e, a partir dessa leitura, construir uma resposta, em outras palavras, não há no livro uma resposta exata para a pergunta, é necessário construir a escrita com suas próprias palavras. Porém, sentimos que os alunos têm muita dificuldade quando propomos questões que eles, para respondê-las, tem que escrever com suas próprias ideias. O que transparece é que quando chegam nessa fase de estudos, já estão acostumados com respostas prontas do livro didático que eles precisam apenas ler, localizar e copiar e, não necessitam elaborar sua própria resposta.

Nesse sentido, recorremos a Solé (1998), que trata dos níveis de compreensão. Para ela, há dois níveis: o nível de compreensão literal e o nível de compreensão inferencial. O primeiro envolve as informações explícitas no texto, cabendo ao leitor identificar os elementos linguísticos e a ideia principal. Assim, pelo modo como os estudantes se comportaram ao realizar essa atividade, isto é, procurando localizar as respostas no texto do livro, acreditamos que é com esse tipo de prática de leitura que eles estão habituados: localiza a resposta no texto e copia no caderno, quando não conseguem identificar a resposta, a tarefa não é efetuada. O segundo, o nível de compreensão inferencial, o aluno usa as informações implícitas do texto, formula ideias, compara, acessa conhecimentos advindos de experiências anteriores e constrói uma interpretação. Desse modo, entendemos que as questões que elaboramos para a tarefa, estejam relacionadas ao nível de compreensão inferencial. E, talvez as limitações para realizar a atividade estejam relacionadas com a questão cinco (Explique: se os homens têm direitos iguais, se todos são cidadãos, por que a sociedade é tão desigual?), pois eles não conseguem ler, refletir, comparar, buscar outras informações e formular uma resposta.

A sexta aula ministrada foi em 12 de abril de 2016. Como sempre faço, cumprimentei a turma e pedi para que eles abrissem o caderno na atividade da aula anterior. Pela ordem do diário de classe, fui chamando um a um para trazer a atividade, para poder corrigi-la. Quando corrijo a atividade dos alunos, sempre faço anotações, ou seja, vou anotando as palavras erradas que encontro. Nessa correção, observei que eles têm muita dificuldade de compreensão leitora, pois, muitos colocaram frases soltas do texto do livro e outros copiaram o parágrafo inteiro. Assim, percebi que eles não identificam a ideia principal para poder construir uma resposta com suas próprias ideias. Em relação à última questão, a pergunta cinco mencionada acima, apenas duas alunas colocaram ideias pertinentes, (todos os homens são iguais, todos são cidadãos, a sociedade é desigual porque a renda é mal distribuída, há

uma grande quantidade de riqueza concentrada nas mãos de poucos etc.), os demais escreveram frases soltas, às vezes, repetindo o que a questão já afirmava, exemplo: *Na sociedade tem pessoas ricas e pobres, isso é a forma da sociedade ser organizada.*

Em relação às anotações que sempre faço quando corrijo alguma atividade dos alunos, anotei as palavras erradas e, em seguida, as coloquei na lousa e perguntei-lhes se aquelas palavras estavam certas e o que eles achavam. Assim, eles falaram que estavam erradas e perguntei-lhes como seria a grafia correta. Alguns falaram, enquanto eu anotava na lousa. E assim, as retificamos. Nesse momento, expliquei que aquelas palavras estavam escritas nos seus cadernos, na atividade que fizemos. Ainda retomei a questão cinco (Explique: se os homens têm direitos iguais, se todos são cidadãos, por que a sociedade é tão desigual?), afirmando que a sociedade não é assim porque tem que ser, ela é organizada desta forma, ou seja, se tem tanta desigualdade é porque as atitudes são tomadas por pessoas que a fazem ser desta forma, logo, a sociedade é organizada de forma a apresentar uma realidade onde há pessoas que têm muita riqueza enquanto há outras que não têm nem o mínimo, por exemplo, mas é preciso entender que não é congruente, não é natural nem pertinente.

Ainda comentei que eles precisam antenar-se quando estiverem consultando o material para responder a atividade, pois, mesmo reproduzindo do livro, ainda transcrevem de forma equivocada. A respeito das palavras com erros ortográficos, identifiquei as seguintes: *corrupição, por que* (quando estavam respondendo), *dezigualdade, rezistro, cidadãos, indentificar, porisso, experiência.* Ao observar essas palavras, constatou-se que os alunos têm deficiências ortográficas de nível elementar de escolarização, o que pode acarretar as dificuldades de compreensão leitora. Ou seja, o desconhecimento vocabular favorece o desconhecimento de leitura, gerando a incompreensão.

Quando foi proposto a atividade descrita acima, um exercício com cinco questões para que eles respondessem sobre o primeiro capítulo do livro, com a temática: “*O contexto histórico do surgimento da Sociologia*”, o objetivo seria rever o conteúdo, retomar as respostas para sistematizar o conhecimento e retificar os equívocos. Nessa aula, pudemos identificar muitos problemas relacionados com a aprendizagem da leitura e sua compreensão que os alunos ainda apresentam. Alguns dos problemas são: 1. gaguejam quando leem; 2. atropelam literalmente a pontuação tornando a leitura incompreensível; 3. não conseguem identificar informação implícita no texto para agregar ao conhecimento já vivenciado e, assim, construir novas aprendizagens; e 4. escrevem palavras com erros ortográficos, como vimos descritos acima. De acordo com Barros e Souza (2015), é na fase final da educação básica que os alunos trazem “marcas” do trabalho com a leitura e compreensão leitora

possivelmente porque, ao longo da vida de estudante, as atividades relacionadas com a leitura e compreensão, muitas vezes, eram cansativas e enfadonhas, com a presença de extensos questionários para serem respondidos. Para estes autores, fatores como esses contribuem para a resistência em realizar tarefas que envolvam a leitura.

Outro aspecto verificado por Barros e Souza (2015) é que, os alunos que têm as maiores dificuldades de leitura e compreensão leitora são os que resistem em ler, participar das aulas, apresentar textos e seminários, responder atividades etc. Nesse sentido, relacionando essa informação com os dados coletados na descrição das aulas, verificou-se que os alunos que participam, isto é, leem, falam a respeito dos textos lidos, enfim, interagem na aula são os que menos têm dificuldades; os que se recusam a ler, a apresentar textos, seminários, a responder exercícios no caderno, são os que apresentam as maiores limitações.

O sétimo encontro foi em 19 de abril de 2016. Retomei o “Contexto histórico de surgimento da Sociologia” e fiz uma síntese, abordando os principais acontecimentos históricos do século XVIII: Iluminismo, primeira e segunda Revoluções Industriais, Revolução Francesa, Êxodo Rural e a importância desses acontecimentos para a criação da Sociologia. Ainda foi mencionado que esta ciência surgiu a partir das mudanças sociais no decorrer do século XVIII, que a Sociologia foi criada no século XIX pelos filósofos e que a palavra Sociologia foi criada por um filósofo francês chamado Auguste Comte. Depois desse resumo, expliquei que daríamos início a um novo conteúdo “Ciência e Senso Comum”. Nesse momento, escrevi na lousa a palavra “Ciência” e perguntei se eles já haviam escutado falar naquela palavra. Eles disseram que sim e continuei perguntando se eles sabiam o que significava. Alguns foram falando e fui anotando na lousa. Depois, uma aluna falou que seria “estudo”, outra, “estudo dos seres vivos”, outro, “um estudo mais aprofundado das coisas”. Neste momento, peguei o dicionário e identifiquei a palavra “ciência” e pedi para uma aluna ler o significado. Quando ela concluiu, indaguei a eles se o significado que está no dicionário tem a ver com o que eles disseram sobre a palavra, uma aluna, que sempre se pronuncia, participa, disse que sim, pois o dicionário dizia que Ciência é conhecimento adquirido por meio de estudo, de pesquisa, pelo uso de métodos e, alguns haviam falado que ciência era estudo. Expliquei que Ciência é conhecimento, que é resultado de estudo, de pesquisa e da utilização de metodologia, e que também pode ser considerado o conhecimento que está nos livros didáticos, por exemplo. Que os componentes Filosofia, Sociologia, Física, Química são tipos de ciências e que estes conhecimentos foram desenvolvidos ao longo de anos de estudo dos pesquisadores.

Também abordei a diferença de Ciências Humanas e Ciências Exatas. Aluno algum, soube distingui-las, nem o que tais tipos de ciências significavam. Adotei o mesmo procedimento pedagógico com a expressão “senso comum”. Aluno algum soube dizer o que significava tal expressão. Afirmaram que já haviam escutado, mas não tinham noção do que significava. Duas alunas falaram isso, os outros ficaram calados. Peguei o dicionário e identifiquei o significado dessa expressão, pedi para uma aluna ler, aluna esta que, às vezes, também lê e participa. Depois da leitura da aluna, perguntei o que seria e, todos continuaram calados. Pedi para que a aluna lesse novamente. Ela leu e, então, perguntei o que seria e outra aluna disse que seria conhecimento empírico.

Falei para eles que, como tínhamos visto no dicionário, tanto ciência, quanto senso comum, são tipos de conhecimento. Desse modo, perguntei se o conhecimento da ciência é o mesmo do senso comum. Outra aluna falou que não, então perguntei por que, e ela não soube explicar. Perguntei para os outros e todos se mantiveram calados. Então, expliquei que o conhecimento da ciência trata-se de estudo, de pesquisa, de uso de métodos. Já o conhecimento do senso comum, faz parte da vida prática, da experiência cotidiana. Nesse momento, dei exemplos, sempre contrastando com o conhecimento científico. Quando falei os exemplos, eles também quiseram falar e quatro alunos falaram: “Chá da folha da goiabeira é bom para diarreia”, “colocar a vassoura atrás da porta expulsa as visitas”, “não pode chupar manga e tomar leite” etc. Para finalizar essa aula, disse-lhes que no próximo encontro, retomariamos o assunto e faríamos a atividade.

“Aprender a pensar sociologicamente é uma atividade que se distingue também por sua relação com o chamado senso comum” (BAUMAN, 2010, p. 17). Conforme Bauman, a Sociologia tem uma relação interessante com o senso comum, o que não ocorre com as demais ciências. Pelo contrário, elas desejam firmemente demarcar a fronteira entre ciência e senso comum. Os cientistas sociais lidam com experiências cotidianas e questões sociais que envolvem homens e mulheres comuns. Pensar sobre o consumo desenfreado estimulado pelas propagandas, sobre os problemas ambientais e o crescimento da violência são exemplos de pensar sociologicamente. Faz parte do saber sociológico retirar essa reflexão do campo do senso comum e, usando métodos científicos, transformá-la em ciência pois numa sociedade de cunho capitalista, para muitos interessa que esse debate continue sem um olhar científico, daí a relação importante entre ciência e senso comum. A Sociologia retira questões deste campo e as transformam em saber científico.

Ainda de acordo com Bauman (2010), no saber sociológico há reflexões que dialogam com o senso comum pois ambos dependem um do outro. Nesse sentido, considerar a

discussão sobre ciência e senso comum nas aulas de Sociologia é desafiante porque os estudantes precisam entender que é necessário pensar sobre as questões que envolvem a vida cotidiana, ultrapassando a fase do senso comum, buscando um olhar mais científico. Depois da discussão a respeito desta aula, apontaremos algumas dificuldades. Primeiro, a falta de concentração e participação dos alunos, tornando a aula quase um monólogo. Em conformidade com o que diz Silva (2011) o leitor interessado é curioso porque entra em conflito com o texto e busca captar seu objeto ao concordar ou discordar com o texto. Desse modo, pensamos que a falta de interesse vem pela falta de compreensão leitora, se o aluno não compreende aquilo que lê ou escuta, não há como se interessar.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à dificuldade que alguns alunos apresentam com a leitura em voz alta na sala, apenas duas alunas se dispuseram a participar da atividade. De acordo com Barros (2014), as limitações que os alunos apresentam durante o ato da leitura - gaguejam, suprimem palavras, não obedecem às normas de pontuação - acabam fazendo com que estes mesmos alunos não queiram participar de atividades de leitura oral, com medo de errar, dos colegas rirem etc.

A oitava aula foi em 26 de abril de 2016. Cumprimentei a turma, retomei a exposição sobre ciência e senso comum, lembrando os conceitos. Sugeri uma atividade: dividi a turma em duplas para responderem a atividade proposta. A atividade era a seguinte: eles criariam 20 frases, 10 frases da ciência e 10 do senso comum. Enquanto as duplas criavam as frases, eu passava por entre as bancas, observando para ver o que estavam escrevendo. Dessa forma, percebi que as frases que eram da ciência, eles estavam com dificuldades. Apenas três alunos estavam fazendo como proposto. Por exemplo: “A terra é um planeta, O corpo humano é formado por células, A Sociologia foi criada no século XIX, A primeira Revolução Industrial foi o invento da máquina”. A maioria estava escrevendo frases do tipo: “A ciência é verdadeira, A ciência é boa, A ciência pode ser provada”.

Em relação às frases do senso comum, eles estavam escrevendo corretamente, por exemplo: “Colocar sal no fogo expulsa as visitas, Cortar o cabelo na lua minguante não é bom, pois o cabelo não cresce, Quando a mulher grávida tem azia é o cabelo da criança crescendo”. Percebendo isso, retomei às explicações sobre o conhecimento científico e iniciei expondo exemplos de frases da ciência e também pedi que eles falassem. Os que haviam compreendido, pronunciaram-se e, os outros foram aos poucos conseguindo fazer. A aula foi finalizada com a atividade, orientando as bancas e observando as atividades, comentando alguma expressão que não estivesse de acordo com o que foi pedido. Quando era encontrada

alguma frase assim, logo, a mesma era exposta para a turma e perguntava-se se estaria correta. Dessa forma, eles iriam discutindo e retificando.

A atividade de criação das frases do campo da ciência e do senso comum objetivava sistematizar o trabalho da aula anterior. As dificuldades encontradas para um bom aproveitamento desta aula foi, principalmente, na elaboração das frases do campo científico. Como vimos, muitos alunos escreveram frases como, “A ciência é boa, A ciência é verdadeira”. Sabemos que se tratando de alunos do ensino médio, perceber esta realidade nos dá um certo desespero, porque esta fase de estudos é para aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental e, em relação a capacidade de ler e compreender um texto, isto já deve ter sido consolidado. Para Barros e Souza (2015), por chegarem nessa fase de estudos com muitos problemas em relação à leitura e à compreensão leitora e, conseqüentemente, na escrita, a maioria dos alunos se recusam a realizar as atividades propostas ou as fazem sem sentido, sem nenhum entusiasmo para aprender.

Iniciou-se o nono encontro no dia 03 de maio de 2016, cumprimentou-se a turma e foi retomada a discussão sobre ciência e senso comum. Foi pedido para os alunos darem exemplos de frases da ciência e do senso comum. Em seguida, perguntou-se se eles tinham alguma ideia sobre o porquê das aulas sobre ciência e senso comum, na disciplina Sociologia. Quando foram pedidos os exemplos de frases, três alunos falaram: as duas meninas que sempre falam e um menino que falou pela primeira vez (A Sociologia foi criada no século XIX, A Terra é um planeta, se a mulher grávida desejar comer alguma coisa e não comê-la, aborta). Essas frases estavam no contexto da discussão. Sobre a pergunta que fora feita, (por que trabalhar a diferença entre ciência e senso comum nas aulas de Sociologia?), aluno algum pronunciou-se, não souberam a relação entre a Sociologia e o senso comum. Nesse momento, pediu-se que eles abrissem o livro didático na página 8, onde há um texto intitulado “Roteiro de viagem”. Pediu-se que todos, silenciosamente, lessem o primeiro parágrafo. Pediu-se que fosse lido dessa forma porque variar o modo de leitura é positivo, acreditando que dessa maneira poderá influenciar a participação dos alunos. Em seguida, foi perguntado o que ficou claro na leitura, aluno algum pronunciou-se. Deu-se seguimento à leitura. Enquanto liam, foi sendo visto entre as bancas, a utilização do livro didático. Concluiu-se essa tarefa questionando a indagação feita anteriormente, no entanto, aluno algum pronunciou-se.

Diante disso, foi explicado que a Sociologia é uma ciência, mas uma ciência que estuda a sociedade e o senso comum, é um tipo de conhecimento empírico. A Sociologia utiliza-se desse conhecimento para analisar e conhecer a sociedade. No entanto, ela transforma esse saber em conhecimento científico e também, inicialmente, quando surgiu no

século XIX, foi acusada por outras ciências de ser senso comum, por ter como objeto de estudo, a sociedade. Ao concluir essa exposição, sentiu-se a sensação que não haviam compreendido e, ainda perguntou-se se restava alguma dúvida. Nada. A sensação que ficou, e que transpareceu foi estarmos nos comunicando em idiomas distintos.

Essa aula foi planejada para finalizar a reflexão sobre ciência e senso comum e relacionar a Sociologia com o conhecimento empírico para que os alunos compreendam que apesar de nossa ciência ter como fonte o conhecimento da vida cotidiana em sociedade, os cientistas sociais transformam esse saber em conhecimento científico através de pesquisas, de estudo e da utilização de metodologia como nos demais campos científicos. E que o conhecimento gerado pelo senso comum é fundamental para as indagações da Sociologia e o início de muitos estudos e pesquisas sociológicas, segundo Costa (2011). As dificuldades enfrentadas pelos alunos, mais uma vez, se deram em torno da compreensão leitora. Leram o texto do livro didático, ouviram a exposição dialogada proferida por mim (a professora), mas mesmo assim, não conseguiram dialogar com as leituras, deixando a sensação de que não captaram a proposta.

Nesse debate sobre leitura e compreensão, retomamos Kleiman (2010, que aponta três níveis de conhecimento determinantes no processo de construção de sentido do texto, a saber: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. Desses três, mediante às dificuldades apresentadas pelos alunos, percebeu-se que muitos têm problemas em relação ao conhecimento linguístico, isto é, pronunciam as palavras balbuciando-as, atropelam sinais de pontuação, dificultando o entendimento na compreensão leitora.

Porém, acreditamos que a dificuldade maior dá-se em torno do conhecimento de mundo, que refere-se a todo conhecimento referente a vida do leitor em sociedade, principalmente, as experiências anteriores de leitura, quando pedimos para que falem, dar sua opinião a respeito de um texto trabalhado, os alunos parecem não saber sobre o que se está falando. Pensamos que lhes faltam conhecimento prévio, isto é, experiências de leituras anteriores. Em outras palavras, não conseguem estabelecer um diálogo entre o conteúdo do texto e o conhecimento adquirido em outras vivências com a leitura, para poder construir um significado para a leitura realizada e gerar novas aprendizagens. Pelo que constatou-se em sala de aula, percebeu-se que faltam-lhes saberes acumulados para dar suporte ao novo; é como se houvesse uma lacuna a ser preenchida.

A décima aula foi em 10 de maio de 2016. Como de costume, cumprimentou-se a turma, fez-se uma exposição sobre nossa capacidade de pensar sobre as coisas, o ser humano traz essa capacidade diferente das outras espécies. Foi pedido que eles abrissem o livro

didático na página 10 o qual, foram orientados a ler o texto “A promessa” de Charles Mills. Em seguida, pedimos que uma aluna lesse em voz alta o sexto parágrafo. Perguntou-se o que a turma havia compreendido e aluno algum pronunciou-se. Retomamos a discussão falando sobre a “Imaginação Sociológica”, que é o conteúdo do texto lido. Segundo Mills, é nossa capacidade de estranhamento e desnaturalização, isto é, devemos sempre olhar para as coisas na sociedade e desconfiar delas, elas não estão postas definitivamente, nem são inflexíveis, nem naturais. Depois dessa exposição, perguntou-se se eles haviam compreendido o que seria Imaginação Sociológica e aluno algum se pronunciou. Em razão disso, começaram as exemplificações. Relembrou-se a situação atual do país para ilustrar a exposição - a crise política e econômica - e falou-se que essas coisas não são naturais, não tinham que acontecer necessariamente e que foram resultados de ações, de escolhas, de decisões de alguém, que nós brasileiros não devemos achar que isso é natural, normal. Que a conta de luz está alta porque os governos não fizeram as coisas como deveriam ter sido feitas, ou seja, os problemas sociais, muitas vezes, acontecem por falta de ação da parte do governo. Em seguida, foi entregue uma cópia de um poema: “Nada é impossível de mudar” de Bertolt Brecht (ver anexo). Foi pedido que lessem silenciosamente. Concluído, perguntou-se se havia alguma palavra no poema a qual desconheciam a sinonímia. A aluna que sempre participa falou: “Trivial, singelo, arbitrariedade e imutável”.

Nesse momento, foram distribuídos quatro dicionários para quatro educandos e, foi pedido que cada um identificasse uma palavra. Quando eles encontraram, pediu-se que lessem em voz alta o significado. Fez-se uma breve exposição reforçando o significado das palavras e retornou-se ao poema. Pediu-se que o poema fosse lido por determinado aluno que por sua vez, leu com bastante dificuldade e incongruência nos versos, tornando-o confuso e incompreensível. Nesse instante, foi perguntado a relação do poema com nosso conteúdo “A Imaginação Sociológica”. Todos ficaram em silêncio. Assim, foi afirmado que pensar sociologicamente é estranhar, desnaturalizar, isto é, é olhar para a vida em sociedade e desconfiar do que está posto, é não aceitar como normal. É, justamente disso que o poema fala. A leitura desse texto fará com que exercitemos nossa imaginação sociológica.

Terminado esse momento, foi colocado na lousa, para que respondessem em casa, as questões a seguir: (Como a atual crise econômica do país se manifesta no nosso dia a dia? O que é corrupção? Todos os políticos são corruptos? É possível acreditar que há políticos sérios no Brasil? E nós, cidadãos, o que temos a ver com a corrupção? O que deve ser feito para que o Brasil supere a atual situação política e econômica?) Finalizou-se a aula dito que na próxima aula far-se-ia a correção das respostas dessas questões.

A análise dessa última aula como nas demais aponta mais uma vez como impedimento para desenvolvermos uma boa aprendizagem, as dificuldades dos estudantes em leitura e compreensão. Não querem ler, quando leem depois de muita insistência, leem com muitas limitações, não conseguem falar sobre as leituras, não fazem relação do texto trabalhado com o conteúdo apresentado. Se tomarmos as concepções clássicas do que é leitura, do que é compreensão, podendo citar Smith (1999), Koch e Elias (2007), Kleiman (2013), Silva (2011), Solé (1998), Soares (2010) etc., entendemos que todos concordam que para o leitor construir sentido para um texto lido é necessário acessar experiências de leituras anteriores. Desse modo, o conhecimento prévio, aquilo que o aluno aprendeu durante sua vivência com a prática da leitura é essencial para construir novas aprendizagens. Nesse sentido, compreendemos que se os estudantes estão chegando à última fase da educação básica com tantas dificuldades de leitura e compreensão leitora é porque não estão vivenciando práticas de leitura em outras fases da vida escolar, que possam favorecer sua formação.

Essa décima aula apresentava um novo conteúdo de Sociologia, a “Imaginação Sociológica” tratada por Charles Mills. Esse tema tem muita importância na nossa ciência, porque tem relação com o próprio objetivo da Sociologia no Ensino Médio o de levar o aluno a pensar sua realidade social, desenvolvendo uma consciência crítica e percebendo a sociedade como uma construção histórica. Desse modo, trabalhar esse conceito permite-nos desenvolver uma reflexão relacionada com a formação de um aluno cidadão, consciente de seu papel e, principalmente, de desconfiar das verdades impostas pela mídia e pelo senso comum. Nesse sentido, desenvolver a imaginação sociológica, ou seja, aprender a pensar com a sociologia, que segundo Balman (2010), é uma forma de compreender o mundo dos homens e também abre a possibilidade de pensá-lo de diferentes maneiras. Para ele, a Sociologia não é uma ciência desinteressada. Pelo contrário, pensar sociologicamente permite pensar sobre as ações dos homens na sociedade e suas consequências.

Por fim, concluímos que as dificuldades apresentadas pelos alunos no ensino médio nas aulas de Sociologia são reais e atrapalham o rendimento desses alunos nas aulas, dificultando a aprendizagem como um todo. Como vimos, eles se recusam a ler, não querem participar das atividades, seja uma apresentação de texto, um exercício no caderno, um seminário. A participação nas aulas fica restrita a dois, três alunos enquanto o restante da turma fica apática, tornando a aula cansativa e monótona.

Como podemos perceber na descrição das aulas realizada acima, tentamos ao máximo diversificar as atividades e buscar, insistentemente, a atuação dos alunos para evitar uma aula

onde só o professor fala e os discentes tornam-se ouvintes passivos. A presença constante de atividades que envolvem a leitura de textos, como já justificamos ao longo desse trabalho, é crucial para o bom aproveitamento dos conteúdos de nosso Componente, além de ser uma condição essencial para a formação do novo cidadão, característico da sociedade pós-moderna.

Nesse sentido, a presença permanente de atividades com a leitura e sua compreensão e a diversidade de textos faz parte de nossa prática pedagógica. Também foi assim que ocorreu na elaboração e aplicação da proposta da sequência didática com o tema “O processo de socialização”. Desse modo, recuperamos Bauman (2010) que atesta:

Repare que a leitura pode ser um exercício passivo, no qual o leitor atua como receptor do texto, e dela não se aproxima para criticar, analisar, fazer cruzamentos de referências e trazer aprendizagem prévia e experiências próprias para o texto. É exatamente por isso que você deve ler usando um estilo interrogativo, pelo qual se aproxime do texto e constantemente lhe faça perguntas, tendo em mente os objetivos de sua leitura. (BAUMAN, 2010, p. 09).

Por conseguinte, constatamos que é dessa maneira que nossos alunos agem nas atividades de leitura, vendo-as como um exercício passivo, atuando apenas com um receptor do texto.

4.2 Com a palavra os alunos

Além de usarmos a descrição de dez aulas como um dos instrumentos para a coleta de dados, utilizamos também um questionário (ver apêndice) com o objetivo de fazer um diagnóstico das condições socioeconômicas, das práticas culturais de leitura e das representações de leitura dos estudantes. Esse questionário foi aplicado em 17 de maio de 2016. Iniciamos explicando que eles iriam responder uma tarefa que fazia parte da nossa pesquisa de Mestrado em Formação de Professores. Inicialmente, muitos alunos, se recusaram a realizar a tarefa, foi quando destacamos que quem respondesse, garantiria uma nota para o segundo bimestre. Com essa condição todos aceitaram. Foi dessa maneira que eles se comportaram em relação às atividades que fizemos em sala, só querendo participar se valesse nota, como eles afirmaram. Enquanto respondiam, fizeram muitos comentários sobre as dificuldades que encontravam para responder as perguntas, que destacaremos quando formos

discutir as respostas. Apesar dos impedimentos, 31 alunos responderam o questionário abordando, praticamente, todas as perguntas.

A primeira questão pontuada foi sobre a idade e o sexo. A idade dos alunos variava entre 15 e 21 anos e são 25 meninas e 11 meninos. Apenas 18 alunos, dos 31 que participaram da atividade, têm 15 anos que é a idade esperada para quem cursa o primeiro ano do ensino médio no Brasil. Esse dado mostra que boa parte dos alunos apresenta uma distorção idade/série. Assim, 13 alunos estão fora da faixa etária para cursar a referida série. Essa informação é relevante no sentido de compreendermos que esses alunos apresentam uma história de atraso na vida escolar, de reprovação, talvez, o que pode contribuir para as dificuldades apresentadas em leitura e compreensão leitora.

Em relação à questão 2, itens a e b – (escolaridade e profissão dos pais) e c e d – (escolaridade e profissão das mães) – percebemos que a grande maioria dos pais dos alunos são analfabetos ou cursaram o ensino fundamental I. A respeito da profissão, 29 alunos responderam que a ocupação do pai é agricultor, uma profissão que não requer nenhum grau de instrução para exercê-la. Diante desses dados, podemos verificar que nossos alunos não convivem em lares onde a leitura seja uma prática vivenciada. E este fato pode interferir na história de leitura dos indivíduos. De acordo com Silva (2011), é preciso que os alunos sejam motivados a ler também em casa e os pais passem a ser referência dessa prática cotidianamente. A respeito da escolaridade e profissão das mães a situação é semelhante a dos pais. A grande maioria é analfabeta ou cursou o ensino fundamental I, e a profissão predominante foi agricultora. Alguns alunos tiveram dificuldade para responder a questão, porque não sabiam a diferença entre ensino fundamental I e ensino fundamental II.

Continuando discutindo a questão 2, agora os itens e e f. Nessa pergunta colocamos: (onde você foi alfabetizado e quantos anos tinha, quando isso ocorreu?) Todos os estudantes responderam que foram alfabetizados na escola e a idade variou entre 7 e 9 anos. Esses dados nos revelam que com os pais analfabetos não restava outro ambiente para a alfabetização senão a escola. Observamos que dos 31 alunos consultados, 10 aprenderam a ler quando tinham 9 anos de idade. Ou seja, foram alfabetizados tardiamente, outro fator que pode influenciar nas dificuldades apresentadas em relação à leitura e a compreensão leitora.

Na questão 3, sobre práticas culturais, perguntamos: (como você costuma se divertir e colocamos como opção de resposta: esporte, internet, vídeo game, televisão, cinema, teatro, ouvindo música, leitura de livros e sair com os amigos). A maioria dos alunos, 26 alunos escolheram as opções: esporte, internet, televisão, ouvindo música e sair com os amigos. Esse dado também é revelador, pois percebemos que as preferências dos estudantes não estão

diretamente ligadas à leitura. Inclusive, quando estavam realizando a tarefa, fizeram comentários como, por exemplo: “gostar de ler? Tenho preguiça”.

A pergunta 4, sobre práticas e hábitos de leitura, inicialmente perguntamos: (na sua casa há livros?) 30 estudantes disseram que sim. A segunda pergunta foi: (Quantos livros há aproximadamente?) 30 alunos disseram existir de 1 a 15 obras. E continuamos: (Que tipos de livros há em sua casa?) As opções marcadas foram: livros didáticos, religiosos e autoajuda. Opções como romance, poesia e conto não foram citadas. Essa informação nos é relevante porque a leitura, pelas respostas marcadas, não está ligada ao prazer, a diversão. Até mesmo, uma aluna perguntou durante a atividade o que era livro de literatura.

Através dessas respostas notamos que esses alunos não têm uma vivência com a leitura literária, associada ao prazer e, nesse sentido, Oliveira (2013), afirma, para que os alunos se interessem pela leitura e passem a ver essa atividade como uma fonte de diversão, de prazer, de aprendizagem é necessário ter acesso a uma diversidade de materiais impressos em casa, além do mais, pessoas próximas a eles devem ser modelos de leitores para que eles tomem como exemplo.

Outra interrogação referente a questão 4 foi: (seus pais ou parentes próximos têm o hábito de ler?) Responderam: às vezes, raramente e nunca. Na pergunta: “O que leem geralmente?”, Os discentes colocaram livros religiosos. Continuando as averiguações a respeito da questão 4 colocamos: (E você tem o hábito de ler?) 11 alunos disseram que não e os 21 que responderam sim, afirmaram ler livros religiosos, textos na internet e o livro didático. Mais uma vez, os dados revelaram que os discentes não leem livros de literatura. Seguindo com as perguntas, indagamos: (Como você tem acesso aos livros que lê?) Responderam que têm em casa ou na internet. As opções: (Você compra, ganha de presente, seus pais compram), não foram citadas. A opção, (pega na biblioteca da escola), foi marcada por apenas 2 alunos. Essas respostas demonstraram que os alunos leem os livros didáticos que têm em casa, acreditamos que esta leitura está relacionada com a realização de alguma tarefa da escola, ou seja, eles leem o livro didático para fazer alguma atividade solicitada pelos professores. E também leem textos na internet. Como vimos, as respostas que estão ligadas à leitura de livros de literatura, a leitura como fonte de prazer e aprendizagem, não foram escolhidas.

Outro item referente à questão 4 foi: (Você já leu algum livro de literatura?) 15 alunos disseram que não. E continuamos: (dos livros que você já leu em sua vida de qual você mais gostou? Porquê?) 5 alunos citaram: A menina que roubava livros, A culpa é das estrelas, O quinze, O Engenho e O Pianista. A respeito da pergunta: (Você costuma falar com seus

amigos sobre algum livro que leu?) 26 educandos disseram não. A última indagação em relação à questão 4 foi: (Você já leu algum livro, que foi indicado por um professor? Qual? Gostou?) Apenas um aluno respondeu que sim, João e o Pé de Feijão.

A questão 5 aborda as representações de leitura. Nesse sentido perguntamos: (Você acredita que a leitura de livros é importante? Por quê?) Todos os respondentes disseram que sim, outro questionamento foi: (Você considera a leitura de livros uma atividade prazerosa?) 25 alunos responderam não. Na questão: (Você se considera um leitor? Por quê?) 27 alunos disseram não. E para concluir perguntamos: (Você conhece alguém que seja um bom leitor? Quem? Por que ele é um bom leitor?) Todos os alunos que participaram da atividade responderam não.

Como mencionamos, as famílias de nossos alunos apresentam um perfil socioeconômico baixo. Pelos dados apresentados neste questionário, não tem acesso em casa à prática de leitura. Nem tampouco tem interesse na escola, pois nossa biblioteca tem um variado acervo. No entanto, nenhum aluno que respondeu o questionário disse se interessar por adquirir alguma obra emprestada para ler. Outro dado relevante é a falta de referência nesse aspecto, os pais não são leitores, isto é, os alunos não têm exemplos de pessoas próximas que sejam modelos a serem seguidos. De acordo com Ribeiro (2013), o contato com materiais de leitura diversos deve ocorrer desde cedo na família, pois isto constitui um fator relevante para que, quando adulto, o indivíduo alcance menores níveis de analfabetismo e veja na leitura uma fonte de prazer e aprendizagem.

Bamberger (1995) confirma, o hábito da leitura é favorecido com a ajuda da família. Para ele, a leitura que os pais fazem ao tornarem uma atividade regular em sua casa é a precondição para a formação do hábito de ler em seus filhos “A família planta a semente da leitura e cabe à escola cultivar” (p. 73).

Nesse sentido, inferimos que os alunos que participaram desta pesquisa não têm uma prática de leitura em casa. Não gostam de ler, apesar de acharem a leitura uma atividade importante. Talvez as dificuldades enfrentadas em leitura e compreensão nos textos de Sociologia, como descrevemos acima, estejam relacionadas com a ausência de práticas anteriores de leitura. Um fator interessante expresso no questionário foi que os alunos afirmaram que nunca leram um livro indicado por um professor. Assim, concluímos que durante todo o ensino fundamental não tiveram a oportunidade de ler um livro e nem, tampouco, foram incentivados. Nesse contexto, retomamos Koch e Elias (2007) e Kleiman (2013), que garantem que as experiências anteriores de leitura, que o conhecimento prévio do leitor, são fatores determinantes para que o leitor possa construir sentido para os textos lidos.

Oliveira (2013), também aponta as fortes correlações existentes entre perfis de leitores, seu engajamento na leitura e a diversificação desta e as possibilidades de acesso a livros nas casas de suas famílias de origem. Para ela, os alunos que dispõem de um amplo acesso aos livros em suas casas tendem por se interessar, a princípio, pela leitura e de diversificar suas práticas, sendo sua maneira de ler muito mais característica do que aqueles que não têm esse acesso.

Contudo, ao cruzarmos os dados obtidos por meio do questionário com as informações acerca das dificuldades enfrentadas no trabalho com os textos do componente Sociologia, podemos deduzir que famílias com um histórico de ausência de contato com os livros, geram alunos mais dependentes dos modelos de leitura desenvolvidos pela escola, sem perceberem na leitura uma fonte de prazer, de aprendizagem e, principalmente, de ascensão numa sociedade letrada. Por meio desses dados, podemos inferir que as dificuldades em leitura e compreensão leitora verificadas em sala de aula, refletem a carência de prática de leitura em contextos de práticas sociais de leitura dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais evidenciando a causa que nos motivou a delinear um percurso teórico e metodológico que possibilitasse responder a nossa problemática:” quais as dificuldades que os alunos do ensino médio apresentam nas atividades de leitura e compreensão leitora nos textos de Sociologia?” Para responder esta indagação nosso objetivo foi analisar estas dificuldades para perceber como elas interferem na aprendizagem dos conteúdos de Sociologia.

Nosso estudo foi desenvolvido em um contexto bastante conhecido, nosso ambiente de trabalho, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Luiz Neto, na cidade de Barra de Santa Rosa – PB, especificamente, no 1º Ano “D” do turno da tarde. O problema que originou esta pesquisa surgiu mediante a necessidade de investigar os motivos porquê os alunos tinham tantas dificuldades para realizar as atividades de leitura e compreensão leitora nas aulas de Sociologia.

Nossa pesquisa se configura como qualitativa, além de etnográfica. Como também, uma pesquisa-ação pelas características apresentadas. Como instrumento, utilizamos dois procedimentos: a descrição das aulas e um questionário.

Os resultados obtidos por meio da descrição das aulas indicaram que as dificuldades existem de fato, pois, grande parte dos alunos não leem, não participam da aula, se recusam a realizar atividades como exposições orais, exercícios de compreensão leitora no caderno, rodas de conversas, seminários etc. Assim, verificamos que apenas dois ou três alunos fazem isto, enquanto os demais assistem à aula passivamente, isto é, deixam transparecer que não estão compreendendo e que não estão preocupados com isto. Como vimos, muitos realizaram as tarefas preocupados com as notas, mas não para aprender, que deveria ser sua verdadeira preocupação, a aprendizagem.

Através do questionário, constatamos que os alunos não têm uma vivência com a prática da leitura em suas famílias, apesar de acharem a leitura importante para a vida do indivíduo. Todavia, durante a aplicação desse questionário, comentaram que não gostavam de ler e que tinham preguiça. Também não queriam realizar tais atividades e só responderam porque nos comprometemos em atribuir uma nota pela tarefa. A leitura para estes alunos, portanto, tem uma finalidade pragmática, ou seja, deve ser considerada para atingir uma meta – neste caso, ser aprovado.

Com base nos dados verificados nos procedimentos metodológicos utilizados, recuperamos a hipótese inicial (as dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos nas aulas de Sociologia podem estar relacionadas com o fato deles não terem desenvolvido habilidades para a formação de um leitor ativo, como: conhecimentos linguísticos, textuais, conhecimentos prévios, resultantes de experiências de leituras anteriores, falta de acesso à práticas de leitura no meio familiar). Podemos inferir que um dos dados constatados na pesquisa foi que boa parte dos discentes tem limitações reais referentes a estes aspectos relevantes na formação de um leitor. Os dados do questionário tendem a afirmar que os estudantes não têm acesso à leitura em casa. Isto pode ser comprovado ao longo da discussão dos resultados. Embora esses dados não nos permitam fazer generalizações, a partir da análise da descrição das aulas e das respostas dadas ao questionário, podemos assegurar que esses alunos chegam ao ensino médio com muitas dificuldades em relação à leitura e à compreensão leitora.

Outro aspecto a ser considerado foi que boa parte dos estudantes, sobretudo os que ainda estão dentro da faixa etária, estão na escola por influência do Programa Bolsa Família do Governo Federal, como muitos chegam a afirmar. Muitos deles têm pais analfabetos que não sabem da relevância da educação na vida dos filhos e, desse modo, vão aceitando as dificuldades, não cobram e os filhos vão se acomodando, estando na escola, apenas por estar, sem o desejo de aprender. Assim, são muitos os fatores que geram essas dificuldades, fatores esses que fogem das competências da escola e que estão dentro de um contexto muito mais amplo socialmente.

Em relação à aplicação de nossa proposta de intervenção, uma sequência didática nas aulas de Sociologia, com o tema “O processo de socialização”, uma proposta pedagógica fundamentada no trabalho com os textos, também tivemos de enfrentar muitos desafios para desenvolvê-la, porque os estudantes resistiam em participar das atividades. Contudo, notamos que outros alunos que não participavam antes, acabaram se envolvendo nas leituras, nas rodas, principalmente, na oficina III com o texto “Os sonhos dos adolescentes” de Contardo Calligaris.

Nesse sentido, uma das contribuições relevantes deste trabalho foi o desenvolvimento dessa proposta de intervenção planejada com variados textos, dando ao aluno a oportunidade de ler, discutir e expor suas opiniões com base no que leram. Vale salientar que não conseguimos envolver todos os alunos, mas conseguimos resgatar alguns estudantes que não participavam antes.

Outra contribuição de nosso estudo diz respeito à formação da professora pesquisadora, pois esta foi uma oportunidade para adquirir novos conhecimentos entrando em contato com novas teorias e, principalmente, refletir sobre sua prática pedagógica.

Sabemos das limitações das formações iniciais, a licenciatura em Ciências Sociais não nos preparou para lidar com as questões reais de sala de aula, daí a relevância da formação permanente do docente, afinal “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29). Assim, para ele é necessário além de pesquisar, pensar sobre a prática, refletindo criticamente sobre sua prática pedagógica, o professor aprimorará sua atuação em sala de aula.

Nossa pesquisa nos proporcionou uma aprendizagem significativa também porque lidamos com um arcabouço teórico sobre leitura e compreensão leitora que será muito útil para o nosso trabalho de sala de aula, apesar de atuarmos no magistério de Sociologia, temos uma prática docente embasada no trabalho com os textos. Sabemos que não é comum que professores de outras áreas que não a Língua Portuguesa, se preocupem com as dificuldades dos alunos em leitura e compreensão. O que vemos é que muitos chegam à escola, ministram seu conteúdo sem se interessar pelas dificuldades dos estudantes, alegando que isso é problema do professor de Português. Assim, ao dar sua aula, acreditam que fizeram seu papel, sem a real preocupação se o aluno aprendeu, isto é, aquela velha crença no ensino e não na aprendizagem.

Costa (1997), adverte que aprender Sociologia requer do aluno, que este domine a capacidade de ler e compreender textos e o trabalho em sala de aula deve priorizar os textos, seja para trabalhar os conteúdos, as teorias ou os temas, pois, através destes o discente lê, compreende, debate, opina e, assim, exercita sua imaginação sociológica. Além de aprender a pensar sociologicamente, como afirma Bauman (2010).

No entanto, sabemos que a Sociologia foi instituída no Ensino Médio como disciplina obrigatória a partir de 2008 e, que pela liberdade desse novo componente curricular, não há muitas questões para se discutir a respeito das metodologias adotadas pelos professores que estão lecionando, partimos do princípio de que é com estudo, com pesquisa, com reflexão das práticas que as metodologias vão sendo construídas.

Como a história é a possibilidade de intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo (FREIRE, 2001), não podemos deixar de mencionar a Reforma do Ensino Médio aprovada em 08 de Fevereiro deste ano de 2017 que traz mudanças significativas em relação a última fase da educação básica no Brasil. Segundo o texto, estas transformações devem chegar às escolas em 2019. O que nos interessa nesta discussão é a

situação da disciplina Sociologia, atualmente, obrigatória nos três anos. Depois da Reforma, a oferta deste componente curricular será obrigatória, cabendo ao aluno escolher se deseja cursá-lo ou não. Segundo o professor de Sociologia da Escola de Sociologia de São Paulo, Paulo Silvino, em entrevista a *Record News*, ele afirmou que nossos estudantes ao saírem do Ensino Fundamental da escola brasileira, uma escola com muitos problemas, não estão preparados para fazerem estas escolhas. “Muitos jovens, ao saírem do Ensino Médio, não sabem o que fazer na universidade, pois, ainda saem com muitas dúvidas, imagina ao saírem do ensino fundamental,” afirmou. Para ele, os escolares precisam ter acesso ao debate proposto por disciplinas como Sociologia, Filosofia, enfim, é necessário, antes de formar o profissional, formar o ser humano e, esta formação poderá ser efetuada com as Ciências Humanas.

Nesse contexto, recuperando o objetivo que motivou este estudo, analisar as dificuldades de leitura e compreensão leitora em textos de Sociologia, enfrentados por alunos do Ensino Médio, verificando sua influência no aproveitamento dos conteúdos trabalhados neste componente, constatamos que estas limitações existem realmente e prejudicam a aprendizagem dos alunos quando estes não aceitam participar das atividades propostas em sala de aula. A respeito de nossa pergunta de pesquisa: quais as dificuldades que os alunos do ensino médio apresentam na leitura e compreensão leitora nos textos de Sociologia? Inferimos que estas dificuldades em leitura e compreensão leitora constatadas na descrição das aulas refletem a falta de acesso à práticas sociais de leitura. Isto é, por meio do questionário verificamos que estes estudantes não tem uma vivência com a leitura em sua família nem, tampouco, há pessoas em sua casa que sejam um paradigma de leitor. Certamente, as limitações estão relacionadas com a carência de práticas de leitura em contextos onde a leitura seja experienciada de forma socialmente necessária.

Assim, concluímos que é preciso encontrar formas de lidar com as dificuldades e não desistir do ensino de Sociologia, pois, a discussão realizada nas aulas deste componente tem sido relevante para formar um cidadão mais sensível diante da opressão e do controle e, portanto, mais consciente do seu papel numa sociedade democrática, menos sujeito à manipulação e, para isso, a capacidade de ler e compreender um texto é crucial. Nesse sentido, como docente de Sociologia, mediante às contribuições do nosso estudo, precisamos considerar que as dificuldades existem, no entanto, é necessário planejarmos bem nosso fazer pedagógico para poder enfrentar as limitações que os alunos apresentam e fazer com que evoluam em suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda Maria Ribeiro. **A formação de leitores dentro das escolas**, 2014. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br/new1-artigo.asp?entreD=1356>. – Acesso em: setembro de 2016.

AMARAL, Edson Toledo do. **O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina**. Dissertação de Mestrado. Piracicaba-SP. Universidade Metodista de Piracicaba, 2010. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/down.php?cod=639>>. – Acesso em setembro de 2016.

AMARAL, Heloisa. **Sequência Didática e Ensino de Gêneros Textuais**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/.../artigos/artigo/.../sequencia_didatica_e_ensino_...>. – Acesso em: Dezembro de 2016.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Cultrix/MEC, 1977.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; SOUZA, Gisele Teixeira da Silva. **Leitura, compreensão e interpretação na dinâmica de sala de aula**. Revista philologus, ano 21, N. 61 Supl.: anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: SINEFIL, jan./abr. 2015. Disponível em: <www.filologia.org.br/rph/ANO21/61supl/051.pdf>. – Acesso em: setembro de 2016.

BARROS, Gerlane Santos de. **Ler ou escrever?: dificuldades e perspectivas nas aulas de língua portuguesa**. Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Curso de Especialização em Interface Teórico-prático Para o Ensino de Língua e Linguística. Guarabira-PB. Disponível em: <space.bc.uepb.edu.br/jspui/.../PDF%20-%20gerlane%20santos%20de%20barros.pdf>. – Acesso em: setembro de 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Aprendendo a Pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOMENY, Helena; FREIRE-MEDEIROS, Bianca; EMERIQUE, Raquel Balmant; O'DONNELL, Julia Galli. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. São Paulo, Editora do Brasil, 2013.

BORBOREMA, Fernanda Cristina Agra. **Concepções de leitura: implicações na ação docentes para a formação do sujeito leitor (professor-aluno)**. Dissertação de Mestrado. Campina Grande-PB. Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: <<http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/>>. – Acesso em: abril de 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **A importância da Sociologia da Educação na formação do Educador: a visão dos alunos e professores do curso de pedagogia da UFPB**. Disponível em: <www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.../4cedfemto1.pdf> – Acesso em: Janeiro de 2017.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1997.
CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Sociologia da Educação**. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2010.

FERRAROTTI, Franco. **Sociologia**. Lisboa: Teorema, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO, Lúcia Alexandra da Cunha Coelho. **Dificuldades dos alunos na compreensão de textos de diferentes disciplinas escolares** – percepções dos professores dos ensinos básico e secundário – dissertação de Mestrado. Portugal: Universidade do Minho, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação.** São Paulo, Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. – São Paulo: Atlas, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas-SP: Pontes, 2001.

_____. **Oficina de leitura – teoria e prática.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura.** Campinas-SP: Pontes, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago. **Ensino de Sociologia no Rio Grande do Sul: desafios de formação docente e de metodologia de ensino.** Disponível em: <www.ufrgs.br/llaviecs/biblioteca/argenives/artigo_ensino_de_sociologia_no_rs.pdf>. – Acesso em: Dezembro de 2016.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elizabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia.** In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. Brasília, DF, 2004.

NASCIMENTO, Lucélia Lima. **A importância da leitura no ensino da Língua Portuguesa.** Anais do VI fórum identidades e alteridades e o II Congresso Nacional Educação e Diversidade. Itabaiana-SE, 2013. Disponível em: <200.17.141.110/forumidentidades/viforum/textos/texto_vi_Forum_44.pdf>. – Acesso em: setembro 2016.

NEVES, José Luiz. **Pesquisa qualitativa** – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, vol. 1, N. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.unisc.br/portal/upload/comarquivo/pesquisaqualitativacaracteristicasusosepossibilidades.pdf>>. – Acesso em: abril de 2016.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde_31012014_121057/>. – Acesso em: março de 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia Para Jovens do Século XXI**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio / Ciências Humanas e Suas Tecnologias / Secretaria da Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/secretarias/SEB-EducacaoBasica>. – Acesso em: Janeiro de 2017.

PEREIRA, Vera Wannmacher. **A compreensão leitora no ensino fundamental: situação apoio teórico e encaminhamento pedagógico**. Revista Estudos Legislativos, Porto Alegre, ano 9, N. 9, p. 39-56, 2015. Disponível em: <submissões.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/download/128/pdf>. – Acesso em: setembro de 2016.

PETRONI, Maria Rosa; OLIVEIRA, Edsônia de Sousa. **Livro didático de Língua Portuguesa: formando o leitor e o produtor de textos?** Polifonia, Cuiabá, MT, v. 17, N. 21, p. 132-146, jul./dez.,2010. Disponível em: <www.ufmt.br/ufmt/unidade/usufiles/.../87371cd65b68bfbc63b1147f67cbaa11.pdf>. – Acesso em: maio de 2016.

PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **Concepções de professores do ensino fundamental sobre a leitura** – dissertação de mestrados. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

REIS, Andreia do Vale. **Estratégias de leitura:** uma contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo-dissertação de mestrado. Santo Antônio de Jesus-BA. Universidade do Estado da Bahia, 2015. Disponível em: <www.profletrasdch5.uneb.br/imagens_sys/ANDREIA_REIS.pdf>. – Acesso em: setembro de 2016.

RIBEIRO, Marta Flora Almeida Dias. **Ler bem para aprender melhor:** um estudo exploratório de intervenção no âmbito da decodificação leitora. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/betsteran/1822/2999/1/TESE.pdf>>. – Acesso em: Agosto de 2016.

ROBERTO, Maricélia do Carmo. **O uso das estratégias de leitura na prática docente:** uma aliada a formação de leitores proficientes. Dissertação de Mestrado. Campina Grande-PB. Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: <<http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/>>. – Acesso em: junho de 2016.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornélia. **Etnografia:** saberes e práticas. Artigo publicado no livro organizado por Cely Regina Jardim Pinto e Cesar Augusto Barcellos Guazzelli. Ciências humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewfile/9301/5371>>. – Acesso em: maio de 2016.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCHENEUWLILY, Bernardi; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Traduzido por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Traduzido por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Glória Maria Anselmo de; SILVA, Leda Marina Santos da. **A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: impasses, desconstruções e perspectivas**, 2012. Disponível em: <27reuniao.anped.org.br/gt13/t134.pdf>. – Acesso em: agosto de 2016.

SPOHIR, Maria de Lourdes. **Referências pessoais: compreensão leitora e consciência linguística de alunos no ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <www.pucrs.br/edipucrs/online/pesquisa/pesquisa/artigo13link11.html>. – Acesso em: abril de 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

ANEXO

ANEXO (A): “O melhor possível” (autor desconhecido)⁷

Se você não puder ser um pinheiro no cume da montanha,
Seja uma erva no vale,
Mas seja a melhor ervazinha à beira do riacho.
Seja um arbusto, se não puder ser árvore.
Não poderemos todos ser capitães, temos que ser exército.
Para todos há na terra alguma coisa.
Há muito trabalho para se fazer, e poucos trabalhadores,
E a tarefa a escolher é a mais próxima.
Se não puder ser a estrada real, então seja um atalho.
Não podendo ser o sol, seja uma estrela menor em grandeza.
Grandeza não é o que se ganha e o que se perde;
Seja o melhor possível, aquilo que você é.

⁷ O melhor possível. Autor desconhecido. Disponível em: <www.hpbyandra.com.br/o_melhor_possivel.htm>. - Acesso em: Fevereiro de 2016.

ANEXO (B): “Poema” (Ferreira Gullar)⁸

Digo adeus à ilusão
mas não ao mundo.
Mas não a vida,
meu reduto e meu reino.
Do salário injusto,
da punição injusta,
da humilhação, da tortura,
do terror,
retiramos algo e com ele construímos um artefato
um poema
uma bandeira.

⁸ AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História em movimento. São Paulo: Ática, 2013.

ANEXO (C): “Nada é impossível de mudar” (Bertolt Brecht)⁹

Desconfiai do mais trivial,
Na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo,
O que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Nunca digam: isso é natural!
Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada,
De arbitrariedade consciente,
De humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural.
Nunca digam: isso é natural!
A fim de que nada passe por ser imutável!

⁹ TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE (A): QUESTIONÁRIO

Você vai participar de uma pesquisa sobre leitura realizada dentro do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Gostaria de esclarecer que seus dados não serão divulgados ou publicados na pesquisa, nem qualquer informação que possa lhe identificar.

Obrigada por participar de nosso trabalho acadêmico!

Josiene Almeida Virgínio
Mestranda em Educação na UEPB
E-mail: josiene.virginio@bol.com.br

A) DADOS PESSOAIS:

1. IDADE: _____

2. SEXO: _____

B) FORMAÇÃO:

1. ESCOLARIDADE DO PAI:

- () Analfabeto () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II
() Ensino Médio () Nível Superior () Pós-graduação

2. PROFISSÃO DO PAI: _____

3. ESCOLARIDADE DA MÃE:

- () Analfabeto () Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II
() Ensino Médio () Nível Superior () Pós-graduação

4. PROFISSÃO DA MÃE: _____

5. VOCÊ FOI ALFABETIZADO:

- () Na Escola () Em Casa () Outros

6. QUANTOS ANOS VOCÊ TINHA, QUANDO FOI ALFABETIZADO? _____

C) PRÁTICAS CULTURAIS:

1. COMO VOCÊ COSTUMA SE DIVERTIR?

- () Esporte
- () Internet
- () Videogame
- () Televisão
- () Cinema
- () Teatro
- () Ouvindo Música
- () Leitura de livros
- () Saindo com os amigos
- () Outros

D) PRÁTICAS E HÁBITOS DE LEITURA:

1. NA SUA CASA HÁ LIVROS? _____

2. QUANTOS LIVROS HÁ APROXIMADAMENTE?

- () 1 a 15
- () 51 a 200
- () Mais de 200

3. QUE TIPOS DE LIVRO HÁ EM SUA CASA?

- () Técnicos/Teóricos
- () Infantis
- () Artes Plásticas/Fotografia
- () Romances
- () Infante/Juvenis
- () Livros de Consulta
(dicionários, etc.)
- () Contos
- () Livros Didáticos
- () Autoajuda
- () Poesia
- () Religiosos
- () Outros _____

4. SEUS PAIS OU PARENTES PRÓXIMOS TÊM O HÁBITO DE LER:

- () Sempre
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

5. Se eles têm o hábito de ler, o que leem, geralmente? _____

6. E você, tem o hábito de ler? _____

7. O que você costuma ler, em geral?

- () Romance () Livro Didático
() Conto () Textos na Internet
() Poesia () Autoajuda
() Jornal () Outros _____
() Revista

8. COMO VOCÊ TEM ACESSO AOS LIVROS QUE LÊ:

- () Pega na Biblioteca da Escola
() Você compra
() Empréstado de Amigos
() Ganha de presente
() Seus pais compram
() Outros _____

9. VOCÊ JÁ LEU ALGUM LIVRO DE LITERATURA?

10. DOS LIVROS QUE VOCÊ JÁ LEU EM SUA VIDA, DE QUAL VOCÊ MAIS GOSTOU? POR QUÊ?

11. VOCÊ COSTUMA FALAR COM SEUS AMIGOS, SOBRE ALGUM LIVRO QUE JÁ LEU?

12. VOCÊ JÁ LEU ALGUM LIVRO, QUE FOI INDICADO POR UM PROFESSOR? QUAL? GOSTOU?

E) REPRESENTAÇÃO DA LEITURA:

1. VOCÊ ACREDITA QUE A LEITURA DE LIVROS É IMPORTANTE? POR QUÊ?

2. VOCÊ CONSIDERA A LEITURA DE LIVROS UMA ATIVIDADE PRAZEROSA? POR QUÊ?

3. VOCÊ SE CONSIDERA UM LEITOR? POR QUÊ?

4. VOCÊ CONHECE ALGUÉM QUE SEJA UM BOM LEITOR? QUEM? POR QUE ELE É UM BOM LEITOR?

ALGUM COMENTÁRIO?

APÊNDICE (B): SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PROPOSTA PEDAGÓGICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: JOSÉ LUIZ NETO
BARRA DE SANTA ROSA-PB

PROFESSORA: JOSIENE ALMEIDA VIRGÍNIO

PROFESSORA ORIENTADORA: Profa. Dr^a. DANIELA GOMES DE ARAÚJO
NÓBREGA

TEMA: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

OBJETIVO: Amenizar as dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos nas aulas de Sociologia.

Segundo Amaral (2013), as sequências didáticas não são usadas somente para o ensino de Língua Portuguesa. Para ela, elas podem e devem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo, pois auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

Considerando tal situação, o componente curricular que lecionamos é Sociologia e, assim, optamos por esta forma de organização do trabalho pedagógico, em virtude de nossa problemática, as dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos, nas aulas de Sociologia.

Na nossa primeira oficina, isto é, a apresentação da situação, consideramos a segunda dimensão, ou seja, a dimensão dos conteúdos. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), na situação de apresentação há um momento crucial, que trata-se de duas dimensões, a saber: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos que são produzidos. Em nossa sequência didática, pontuamos a segunda dimensão, acreditando que a primeira está ligada ao trabalho com o ensino de Língua Portuguesa. Utilizaremos o termo “oficina” em vez de aula por acreditar que este termo se adequa a nossa forma de organização do trabalho pedagógico. Segundo a equipe organizadora da Olimpíada de Língua Portuguesa¹⁰ esse termo refere-se a roteiros de estudo e reflexão sobre o ensino da leitura e tem como objetivo organizar as atividades desenvolvidas em sala de aula por professores e alunos.

¹⁰ Disponível em: Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. - Acesso em: Dezembro de 2016.

Na segunda dimensão, isto é, na apresentação dos conteúdos, os alunos precisam perceber a relevância desses conteúdos e com quais vão trabalhar. Dessa forma, um debate pode ser um bom exemplo de estratégia metodológica para repassar essas informações.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado na produção final. E abrange duas dimensões, como já mencionamos. Em nosso caso, acreditamos ser possível que esse trabalho se embase na segunda dimensão, isto é, a dimensão dos conteúdos. Nossa sequência aborda o trabalho em Sociologia, com o conteúdo denominado “o processo de socialização”. Assim, conforme Schneuwly e Dolz (2004), é na apresentação da situação que os alunos precisam perceber a importância dos conteúdos e saibam o que vão trabalhar.

Assim, por não se tratar de um trabalho em Língua Portuguesa, com um gênero de texto específico e sim de aulas de Sociologia, iremos embasar nossa proposta na dimensão dos conteúdos. Ainda conforme Schneuwly e Dolz (2004), os alunos deverão conhecer bem os conteúdos que serão trabalhados. É nesse momento que se devem fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que saibam com o que vão trabalhar e qual a relevância deste conteúdo.

OFICINA I – 01 aula

- Preparação para o trabalho com o tema

Objetivos:

Motivar os alunos para o trabalho com o tema;

Desenvolver um debate sobre o processo de socialização;

Avaliar as capacidades iniciais dos alunos.

Atividades:

Roda de conversa

Perguntas para orientar o debate:

- Já ouviram falar na palavra “Socialização”?

- Onde?
- O que é?

À medida que os alunos forem falando, ir anotando no quadro as falas.

Explicar que esse conceito trata-se de um conteúdo relevante na Sociologia, trabalhado no 1º ano. Isso porque abrange um dos conceitos clássicos de Émile Durkheim. Tomazi (1993) afirma, para Durkheim socializar-se é aprender a ser membro da sociedade, é saber seu lugar social.

Realizar uma leitura coletiva das anotações do quadro, como forma de sistematização. Isto é, retomar as falas dos alunos para organizar a aprendizagem.

A PRIMEIRA PRODUÇÃO

Para Schneuwly e Dolz (2004), a primeira produção é um momento crucial para o desenvolvimento da sequência, para motivar os alunos e para o professor tomar consciência dos problemas de aprendizagem que os alunos demonstram. Ou seja, ao realizar essa primeira atividade, os alunos vão deixando pistas por onde o professor poderá intervir e encaminhar o processo de aprendizagem.

Ainda conforme Schneuwly e Dolz (2004), esse momento, a primeira produção, também é a hora do docente colocar em prática o que eles chamam de “processo de avaliação formativa,”(2004, p. 87), ou seja, observar as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades e planejar novas atividades de acordo com os problemas detectados. Nesse sentido, a análise das produções dos discentes permitem ao professor perceber em que pontos os alunos estão compreendendo e quais são as dificuldades encontradas nos conteúdos trabalhados. Além de direcionar o trabalho da sequência, pois o professor, mediante as dificuldades encontradas, poderá definir o que será ensinado e como será.

OFICINA II - 01 aula

Objetivo:

Detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos que serão trabalhadas nas atividades posteriores.

Atividades:

Solicitar aos alunos que escrevam um relato sobre o que entenderam do assunto, a partir do debate da aula anterior e o que sabiam, tinham ouvido falar em outras disciplinas ou em conversas informais.

OS MÓDULOS

Em nossa proposta de intervenção, os módulos serão trabalhados nas oficinas III, IV e V. Nessas oficinas, os alunos terão a oportunidade de trabalhar os problemas de aprendizagem detectados na apresentação da situação e na primeira produção. Em nosso exemplo, que não se trata de trabalhar com um gênero textual, mas com um conteúdo de Sociologia, ao longo das oficinas, trabalharemos com conteúdos para enriquecer a compreensão do que é o processo de socialização.

Para Schneuwly e Dolz (2004), durante o desenvolvimento dos módulos, há questões relevantes que se devem considerar. Dentre elas, destacamos: variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições. Mencionamos essas duas, por elas se adaptarem melhor a nossa sequência didática. Considerando que nossa proposta não se trata de um trabalho em Língua Portuguesa, com um gênero textual, mas em outro componente, a Sociologia e, com um conteúdo relevante desta disciplina. Assim, acreditamos que essas duas características podem ser abordadas em nosso trabalho.

Nesse sentido, para Schneuwly e Dolz (2004), variar as atividades e exercícios enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Para eles, “é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, as noções e os instrumentos, aumentando desse modo, suas chances de sucesso” (p. 89). Assim, no planejamento de nossa proposta, consideramos esta característica, diversificando as atividades de leitura, de escrita, os momentos das falas, dos textos, para poder aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

O segundo princípio mencionado diz respeito a capitalizar as aquisições. Para Schneuwly e Dolz (2004), esse princípio é relevante, pois, consiste numa aprendizagem significativa, possibilitando ao aluno que este seja capaz de falar sobre o que aprendeu, adquirindo vocabulário e uma linguagem adequada a situação de aprendizagem. Assim, para eles, é nesse momento que o conhecimento se constrói progressivamente, favorecendo reflexão e tornando o aluno capaz de falar sobre aquilo que aprendeu. Nesse sentido, acreditamos que no decorrer dos módulos, com as propostas de atividades, nossos alunos

aprendam o que é o processo de socialização e como ele ocorre, de maneira que sejam capazes de falar dessa aprendizagem com segurança.

OFICINA III - 02 aulas

Conteúdos:

Socialização

Diferenças no processo de Socialização - Tempo

Objetivos:

Explicar o que é o processo de socialização e expor as diferenças desse processo, observando que, em cada época, ele se dá de forma diferente.

Atividades:

Leitura dirigida no livro didático: Tempos Modernos, Tempos de Sociologia de Bomeny, Medeiros, Emerique e O'donnell, do texto, "O processo de socialização" (p. 18).

Anotar no quadro o conceito: o processo pelo qual os indivíduos formam a sociedade e são formados por ela é chamado de socialização. É esse processo que nos integra na sociedade.

Leitura coletiva desse conceito.

Dividir a turma em grupos e pedir que leiam coletivamente o texto a seguir:

Os sonhos dos adolescentes (CONTARDO CALLIGARIS)¹¹

Ao longo de 30 anos de clínica, encontrei várias gerações de adolescentes (a maioria, mas não todos, de classe média) e, se tivesse que comparar os jovens de hoje com os de dez ou 20 anos atrás, resumiria assim: eles sonham pequeno.

Apesar disso, em regra, os adolescentes e os pré-adolescentes de hoje têm devaneios sobre seu futuro muito parecidos com a vida da gente: eles sonham com um dia-a-dia que, para nós, adultos, não é sonho algum, mas o resultado (mais ou menos resignado) de compromissos e frustrações.

¹¹ TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2010.

Um exemplo. Todos os jovens sabem que Greenpeace é uma ONG que pratica ações duras e aventureiras em defesa do meio ambiente. Alguns acham muito legal assistir, no noticiário, à intrépida abordagem de um baleeiro por um barco inflável de ativistas. Mas, entre eles, não encontro ninguém (nem de 12 ou 13 anos) que sonhe em ser militante do Greenpeace. Os mais entusiastas se propõem a estudar oceanografia ou veterinária, mas é para ser professor, funcionário ou profissional liberal. Eles são "razoáveis": seu sonho é um ajuste entre suas aspirações heróico-ecológicas e as "necessidades" concretas (segurança do emprego, plano de saúde e aposentadoria).

É possível que, por sua própria presença maciça em nossas telas, as ficções tenham perdido sua função essencial e sejam contempladas não como um repertório arrebatador de vidas possíveis, mas como um caleidoscópio para alegrar os olhos, um simples entretenimento. Os heróis percorrem o mundo matando dragões, defendendo causas e encontrando amores solares, mas eles não nos inspiram: eles nos divertem, enquanto, comportadamente, aspiramos a um churrasco no domingo e a uma cerveja com os amigos.

É também possível (sem contradizer a hipótese anterior) que os adultos não saibam mais sonhar muito além de seu nariz. Ora, a capacidade de os adolescentes inventarem seu futuro depende dos sonhos aos quais nós renunciamos. Pode ser que, quando eles procuram, nas entrelinhas de nossas falas, as aspirações das quais desistimos, eles se deparem apenas com versões melhoradas da mesma vida acomodada que, mal ou bem, conseguimos arrumar. Cada época tem os adolescentes que merece.

Debate em grupo.

Questões para discussão no grupo:

- Será que o autor tem razão, os jovens só querem um emprego seguro e bem pago e nada mais?
- Os jovens de hoje têm capacidade de reagir com vigor às injustiças, a degradação ambiental ou a morte de pessoas cotidianamente, pela violência ou pela falta de assistência médica?
- Conformismo ou resistência e ação alternativa: qual a bandeira a ser levantada?

OFICINA IV - 01 aula

Conteúdos:

Socialização

Diferenças no processo de Socialização - Tempo

Objetivos:

Aprofundar os conhecimentos a respeito do processo de socialização e das diferenças desse processo em cada época.

Atividades:

Retomar o conceito de socialização, enfocando o papel das instituições, família e escola.

Leitura coletiva dos fragmentos abaixo retirados de um texto publicado no Jornal Estado de Minas em 20 de janeiro de 2008¹², falando sobre a geração contemporânea:

“Geração tipo assim, essa que fica zoando na night, sem destino, a não ser beber, dançar e contar quantas bocas se beija numa noite, que conversa com um vocabulário escasso e pobre” (Affonso Romano de Sant’Anna).

“Tenho 18 anos e digo com segurança que não faço parte dessa geração. Assim como você, tenho pena deles. Uma geração que se orgulha de ficar, muitas vezes, sem a oportunidade de está, de ver e de ser. Perde a chance de estar entre amigos e juntos conversar sobre seus problemas e dificuldades; ao invés disso, ao ficarem disputando quem faz ou deixa de fazer mais coisas, só tornam essa fase mais difícil. Não veem uma das mais fantásticas épocas da vida passando na sua frente e, nas nights só fazem tornar mais obscura essa etapa. O mais importante, na minha opinião, é que deixam de ser verdadeiramente felizes. Numa ânsia de parecerem mais do que realmente são, de aparentarem ser o que seus ‘amigos’ querem que eles sejam, deixando para trás o que cada um realmente quer, mais se transformam em alienados” (Ana Gabriela).

“Affonso, seu artigo de hoje me preocupou muito porque venho pensando a tempos justamente sobre essa geração. Meu filho tem 14 anos e é um excluído porque adora ler, pesquisar sozinho o porquê das coisas e filosofar sobre a vida e as pessoas. Ele é muito diferente dos seus colegas e ainda não encontrou a sua tribo, mesmo tendo passado nos

¹² TOSCANO, Giovanni. **Palavra colhida**: redação e texto. Brasília: HTC, 2015.

últimos dois anos em três dos colégios mais conceituados de Belo Horizonte. Por enquanto ele não sofre muito com esta exclusão porque está numa fase de elevada autoestima e crítica de tudo, mas chegará uma hora em que ele vai sentir o peso de viver sozinho sua adolescência e eu não sei o que fazer para ajuda-lo, porque junto com esta geração vazia de sentido e perdida, sem rumo, eu também não quero que ele se identifique. Se você descobrir se realmente ainda existem outras tribos além desta, por favor renove minhas esperanças. Grata” (Elizabeth).

Mediante as leituras e as discussões realizadas, orientar os alunos para que respondam no caderno as seguintes questões:

- Os jovens de hoje sonham menos do que os do passado? Eles pensam somente no aqui e agora ou pensam também no futuro?
- Quais são os seus sonhos a curto prazo e a longo prazo?
- Quais são as causas sociais pelas quais você está disposto a lutar e que problemas sociais sonham em resolver?

OFICINA V - 02 aulas

Conteúdos:

Diferenças no processo de socialização em cada sociedade

Objetivo:

Compreender que cada sociedade ou povo socializa suas crianças e jovens de maneira diferente.

Atividades:

Retomar o conceito de socialização.

Leitura silenciosa do texto ***“Paquistanesa Malala Yousafzai ganha nobel da paz”***¹³.

A ativista paquistanesa Malala Yousafzai, 17, é a vencedora do prêmio Nobel da Paz de 2014, anunciou nesta sexta-feira (10) a instituição, em Oslo, na Noruega. Ela é a mais

¹³ WELL, Deutsche. Malala Yousafzai e Kailash Satyarthi dividem o Nobel da Paz. Carta Capital. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/...nobel_da_paz_vai_para_paquistanesa_Malala_Yousafzai.663>. - Acesso em: Novembro de 2016.

jovem ganhadora do prêmio em 112 anos de história. O resultado foi anunciado às 10h (6h, no horário de Brasília). Ela dividirá o prêmio com o indiano Kailash Satyarthi.

Malala foi baleada na cabeça por membros do Taleban paquistanês no dia 9 de outubro de 2012 por defender a educação escolar das mulheres no país. Ela chegou a ficar em coma, mas se recuperou e passou a viver na Inglaterra, onde continua sua militância. Em 2013, quando era cogitada para receber a homenagem, ela chegou a comentar que [ainda precisava "trabalhar muito" para merecer o prêmio](#).

Em setembro daquele ano Malala havia recebido o Prêmio Internacional pela Paz Infantil e passou a ser favorita para o Nobel da Paz.

Em nota, o Comitê do Nobel afirma atribuir o prêmio deste ano a Kailash Satyarthi e Malala Yousafzay pela luta de ambos por direitos fundamentais de jovens e crianças. "As crianças devem frequentar a escola e não ser exploradas financeiramente", afirmou o presidente do Comitê norueguês do Nobel, Thorbjørn Jagland.

A jovem se tornou alvo após ganhar notoriedade na luta pela educação escolar das mulheres no país. A partir do começo de 2009, aos 11 anos, ela passou a publicar, sob um pseudônimo, através da BBC local, um diário onde denunciava as atrocidades cometidas pelo Taleban contra meninas que iam à escola em áreas sob controle da milícia.

Em janeiro de 2009, o Taleban havia decretado a proibição de meninas frequentarem escolas, fechando mais de 150 instituições femininas e explodindo outras cinco no vale de Swat. Apesar disso, ela continuou seus estudos, sob ameaças.

Após o ataque, um fundo foi criado em seu nome com o objetivo de defender o direito universal à educação. Em julho de 2013, o líder do Taleban paquistanês, [Adnan Rasheed, enviou uma carta à ativista, desculpando-se pelo atentado](#). (Com agências internacionais).

Roda de conversa.

Perguntas orientadoras:

Já ouviram falar do caso de Malala?

Sabem o que é o prêmio Nobel?

Por que ela sofreu esse atentado?

Ela merece o prêmio?

Já ouviram falar do Taleban?

Qual era a causa que Malala defendia?

Comparar o Brasil e o Paquistão em relação a esses direitos:

Perceber a diferença do processo de socialização desses dois povos?

Anotar no quadro a questão: Por que existem diferentes processos de socialização?

Pedir que respondam no caderno.

PRODUÇÃO FINAL

Esse momento, para Schneuwly e Dolz (2004) é para por em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos. Essa produção permite ao próprio aluno rever os objetivos de aprendizagem (o que aprendi?), (o que resta aprender?). É o momento de avaliação do próprio aluno e do professor também, pois a este cabe realizar a avaliação somativa que consiste em atribuir uma nota ao aluno e perceber possíveis problemas em relação à aprendizagem para trabalhos posteriores.

OFICINA VI – 2 aulas

Objetivo:

Verificar se os alunos compreenderam o conteúdo trabalhado e perceber quais as dificuldades que ainda apresentam.

Atividade:

Entregar aos alunos a atividade a seguir:

E. E. E. F. M. JOSÉ LUIZ NETO

COMPONENTE CURRICULAR: SOCIOLOGIA

PROFESSORA: JOSIENE ALMEIDA

TURMA: _____

ESTUDANTE: _____

1. Leia silenciosamente o texto a seguir:

O caso Averyon

No dia 09 de janeiro de 1800 num bosque de Averyon, no sul da França, surgiu uma estranha criatura. Apesar de andar em posição ereta, parecia-se mais com um animal do que

com um ser humano; mais foi identificado como um menino com aproximadamente 12 anos. Só emitia grunhidos e fazia suas necessidades em qualquer lugar. No início, escapava constantemente e era difícil capturá-lo. Negava-se a vestir-se e rasgava as roupas quando lhe punham. Após ser submetido a minuciosos exames médico, não se encontrou nenhuma anormalidade grave. Posteriormente, o menino foi enviado a Paris, onde foram feitas tentativas para que adquirisse hábitos humanos. O esforço foi parcialmente satisfatório. Aprendeu a sentar-se à mesa e utilizar o banheiro, aceitou usar roupas e aprendeu a vestir-se sozinho. Mas nunca se interessou por brincadeiras ou por jogos e só conseguiu articular um número reduzido de palavras. Morreu em 1828, quando tinha por volta de 40 anos.

Referência: GIL, Antonio Carlos. Sociologia Geral. São Paulo: Atlas, 2011, p. 63.

2. Agora produza um texto, tendo por base a questão abaixo:

A partir das discussões sobre Processo de Socialização, as diferenças de tempo e espaço desse processo e o papel das instituições sociais, como você analisa o caso do menino encontrado no bosque de Aveyron? Como a Sociologia ajuda-nos a compreender casos desse tipo?

Explicar a proposta de atividade.

OFICINA VII – 01 aula

Objetivo:

Revisar a atividade realizada na aula anterior.

Atividade:

Revisão e reescrita.

- **Observação:** Antes dessa oficina, fazer uma leitura das atividades feitas pelos alunos, para anotar os problemas: ortografia, organização das ideias, sinais de incompreensão.
- Anotar no quadro as palavras que estavam escritas de forma errada.

Pedir que observem as suas atividades e reescrevam.

Acompanhar individualmente cada aluno nessa reescrita, realizando a leitura com o aluno e nesta leitura sugerir correções no texto.

Como já mencionamos, a sequência didática é um procedimento pedagógico que não se aplica apenas no trabalho em Língua Portuguesa. Mas pode abranger outras áreas do saber. Assim, esta metodologia inclui várias possibilidades de aprendizagem e motiva os alunos além de se caracterizar pela maximização e diversidade de atividades e exercícios. Desse modo, o aluno tem mais chances de aprender e se apropriar de instrumentos e noções para uma aprendizagem significativa.

Finalizando, Schneuwly e Dolz (2004), ainda complementam, uma proposta de trabalho pedagógico, baseada nos princípios de uma sequência didática, não deve ser estática. Ao professor, cabe planejar o tempo e o percurso das atividades, considerando o contexto de sala de aula, os sujeitos envolvidos e os objetivos de aprendizagem. Enfim, se a metodologia adotada na sequência se torna algo rígido e linear, entraria em contradição com o princípio fundamental da proposta que é partir do que os alunos conhecem, visando objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais. Assim, as sequências didáticas não são manuais para os professores seguirem, sem ajustes ou escolhas.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Serão utilizados a lousa e o lápis de quadro para anotar as falas dos alunos na roda de conversa da oficina I;
- O livro didático para a leitura de um texto sobre o processo de socialização na oficina III;
- Os textos: (Os sonhos dos adolescentes, na oficina III; A geração tipo assim, na oficina IV; Paquistanesa Malala Yousafzai ganha o Nobel da Paz, na oficina V; e O caso de Aveyron, na oficina VI).

METODOLOGIA:

Roda de conversa

Anotação no quadro das falas dos alunos

Leitura coletiva

Leitura silenciosa

Atividade escrita no caderno

Exposição dialogada

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua. Tudo que os alunos fizerem: atividades no caderno, leituras, perguntas, observações, enfim, todas as ações dos discentes no decorrer das aulas serão consideradas para a avaliação. Assim, retomando Schneuwly e Dolz (2004), a avaliação se processará de dois modos, a saber: a avaliação formativa e a avaliação somativa. Na primeira, o professor avaliará as dificuldades que os alunos irão mostrando ao longo do desenvolvimento das atividades. Essas limitações serão vistas como pistas, isto é, as dificuldades encontradas serão os motivos para o docente planejar as próximas atividades, no sentido de sanar esses “problemas”. E não como forma de corrigir o aluno, tirar-lhe alguma pontuação. A avaliação somativa, geralmente efetuada na produção final, poderá servir para o professor medir as aprendizagens dos discentes e, assim, atribuir-lhes uma nota ou um conceito. Sendo também um momento para repensar a continuação do trabalho e sua prática docente.