



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ADNA MARIA RODRIGUES

**A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCOGNITIVA EM UMA TURMA DE 5º E
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS – PB

2015

ADNA MARIA RODRIGUES

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCOGNITIVA EM UMA TURMA DE 5º E 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada
Programa de Pós-Graduação em Letras -
Proletras da Universidade Federal de
Campina Grande - Campus Cajazeiras,
como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Letras. Área de
Concentração: Linguagens e
Letramentos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rose Maria Leite
de Oliveira.

CAJAZEIRAS - PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

R6961 Rodrigues, Adna Maria.
A leitura como experiência sociocognitiva em uma turma de 5º e 9º ano do ensino fundamental / Adna Maria Rodrigues. - Cajazeiras, 2017.
90f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Letras) UFCG/CFP, 2017.

1. Leitura. 2. Língua materna. 3. Competência sociocognitiva. 4. Níveis de Leitura. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028(043)

ADNA MARIA RODRIGUES

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCOGNITIVA EM UMA TURMA DE 5º E 9º
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada
Programa de Pós-Graduação em Letras -
Proletras da Universidade Federal de
Campina Grande - Campus Cajazeiras,
como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Letras. Área de
Concentração: Linguagens e
Letramentos.

Aprovada em: 31 / 08 / 15

BANCA EXAMINADORA



Profª. Drª. Rose Maria Leite de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFCG)



Profª. Drª. Sônia Maria Cândido
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profª. Drª. Hérica Paiva Pereira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

À minha filha Ana Letícia, pequeno ser capaz de preencher todo o meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Sua bondade presente em meu caminho, pelas pessoas iluminadas que me permitiu conhecer e pelas graças que posso contemplar a cada amanhecer.

Aos meus pais, pelo exemplo de perseverança e coragem que conduz cada passo que dou.

À minha filha Ana Letícia, que me transforma, me completa e simboliza o amor de Deus em minha vida.

Ao Rafael, meu amor, esposo parceiro e companheiro que sempre me fortaleceu.

À minha irmã, parceira nos ideais, nas alegrias e também nas horas difíceis.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Rose Leite, pelo profissionalismo, conhecimento, estímulo e companheirismo dedicado.

Aos meus colegas da Secretaria de Educação de Petrolina, que viabilizaram os meus horários para que este sonho se tornasse possível.

Aos meus ex-professores e hoje colegas de trabalho na Escola Jesuíno Antônio D'Ávila que, com seu exemplo de compromisso, estimularam-me a realizar esse sonho.

Aos meus novos colegas e amigos da turma I do PROFLETRAS, que compartilharam conhecimento e solidarizaram-se nas mesmas angústias durante os momentos difíceis.

Às escolas que abriram suas portas, forneceram dados, disponibilizaram sujeitos e dispuseram-se a me auxiliar em tudo de que precisei para construir esta pesquisa.

Aos professores do Mestrado PROFLETRAS - UFCG, do Campus de Cajazeiras - PB, pelas valorosas contribuições a nós concedidas durante o período de aulas.

A todos que participaram da realização deste sonho em minha vida.

RESUMO

Este trabalho procurou compreender a importância da leitura enquanto experiência sociocognitiva na formação de alunos das séries finais do Ensino Fundamental I e II, de duas escolas públicas da cidade de Petrolina-PE. Investigou-se como os alunos conseguem construir conhecimento a partir do que leem; que estratégias de leitura servem de apoio para a inferência dos sentidos do texto; que conhecimentos mobilizam nessa atividade; e, por fim, que tipo de análise crítica conseguem fazer a partir do que foi lido, resultando assim no desenvolvimento da competência sociocognitiva da leitura. A concepção de linguagem aqui aplicada considerou a língua como um processo de interação seguindo os pressupostos teóricos de Kleiman (2011), Solé (1998) e Marcuschi (2008). Foram citados também outros teóricos que tratam da mesma temática. De natureza descritiva e qualitativa, a pesquisa realizada constituiu-se também da investigação, *in loco*, dos sujeitos e suas ações nas práticas de leitura, na elaboração de estratégias e no desenvolvimento de habilidades que levam à formação da competência leitora, tendo em vista aspectos sociocognitivos de aprendizagem. A investigação possibilitou a identificação de diferentes níveis de competência sociocognitiva de leitura, em uma mesma sala de aula, e apontou para a necessidade de realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento destes níveis. Tendo em vista este resultado, este trabalho apresenta como proposta de atividade um modelo de sequência didática e também de elaboração destas, fundamentado em Schneuwly e Dolz (2004), e que propõe uma sequência didática com módulos específicos para o desenvolvimento dos diferentes níveis de competência sociocognitiva durante o processamento da leitura por aprendizes da língua materna.

Palavras-chave: Leitura. Competência sociocognitiva. Níveis de leitura.

ABSTRACT

This paper has envisioned understanding the importance of reading as a socio-cognitive skill in the training of students of the final series of the Fundamental Education I and II in two state-owned schools in the city of Petrolina, State of Pernambuco. It has been investigated how the students build knowledge from what they read; which reading strategies serve as support to the inference of the meaning of the text; which knowledge they mobilize in this activity; and, finally, what kind of critical analysis they can achieve from what they read, resulting therefore in the development of a socio-cognitive reading competence. The design of language herein applied has considered the language as an interaction process, following the theoretical assumptions of Kleiman (2011), Solé (1998) and Marcuschi (2008). Furthermore, it has been quoted other theorists who deal with the same theme. Descriptive and qualitative in nature the research has been conducted *in loco* on the subjects and their actions in the practices of reading, in the elaboration of strategies and in the development of skills, which conducts to the formation of reading competence, with a view of the socio-cognitive aspects of learning. The research has enabled the identification of different levels of competence in socio-cognitive reading in the same classroom and has pointed to the need to perform a work aimed at the development of these levels. As a result, this paper aims to present a proposal of a model of didactic sequence activities and its elaboration based on Schneuwly and Dolz (2004), who have proposed a didactical sequence with specific modules for the development of different levels of socio-cognitive competence during the process of reading by learners in their mother tongue.

Keywords: Reading. Socio-cognitive competence. Reading levels.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS SOBRE O ENSINO DA LEITURA	10
2.1 Concepções de leitura e o fazer do professor	10
2.1.1 <i>Ler enquanto processo sociocognitivo.....</i>	12
2.1.2 <i>A leitura à luz dos documentos oficiais</i>	14
2.2 Desvendando os caminhos para o ensino da leitura	18
2.2.1 <i>As práticas docentes e o ensino de leitura na escola.....</i>	18
2.2.2 <i>As sequências didáticas enquanto proposta metodológica para o trabalho com níveis de leitura.....</i>	21
3 PASSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	24
4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	26
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM LEITURA NA ESCOLA: O USO DA SD.....	33
5.1 Sugestão de Níveis de Leitura	34
5.2 Propostas de atividades para cada nível específico	36
5.3 A Proposta de Intervenção: Momento de leitura na aula.....	38
5.3.1 <i>Teste diagnóstico para verificação dos níveis de leitura: 5º e 9º ano</i>	38
<i>Sequência didática “Momento de leitura na aula” para o 5º ano do Ensino Fundamental.....</i>	53
<i>Sequência didática “Momento de leitura na aula” para o 9º ano do Ensino Fundamental.....</i>	Erro! Indicador não definido.
5.3.2 <i>Orientação para a elaboração das sequências didáticas: trabalhando os níveis de leitura</i>	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	83

1. INTRODUÇÃO

A língua de um povo é, sem sombra de dúvidas, um dos inventos mais importantes para a compreensão do mundo e para a aquisição de conhecimento. São vários os instrumentos que viabilizam esta aquisição através da língua. A leitura é um destes instrumentos. Através dela demonstra-se autonomia sobre as relações de interação e ainda se compreende o mundo de símbolos que nos cerca, sem falar, é claro, que é por meio da leitura que também se consegue estabelecer contato com as mais diversas vivências culturais desta e de outras épocas.

O presente trabalho procurou compreender a importância da leitura na formação sociocognitiva do indivíduo. Foi abordada a leitura como uma atividade interacional que foge do estigma de atividade mecânica, de simples decodificação, dissociada da compreensão crítica e reflexiva.

Para tanto, fez-se necessário compreender a atividade leitora como uma atividade de interação e construção de seres sociais autônomos e cientes do seu papel no coletivo social. Abordou-se a leitura dentro do seu aspecto sociointeracional, uma leitura na qual, segundo Solé (1998), permite ao indivíduo assumir o controle da ação leitora, regulando-a, implicando objetivos e sentidos, gerando hipóteses e assumindo um posicionamento crítico.

Neste contexto, partimos da seguinte indagação: a leitura desenvolvida nas nossas escolas consegue despertar o senso crítico do leitor, levando-o à compreensão dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora?

Considerando a relevância de que a leitura possui no desenvolvimento intelectual e social de cada ser, investigou-se, através deste trabalho, de que maneira a leitura está sendo utilizada pelos educandos como uma atividade sociocognitiva. Em outros termos, como eles conseguem construir conhecimento a partir do que leem; que estratégias de leitura servem de apoio para a inferência dos sentidos do texto; que conhecimentos mobilizam nessa atividade; e, por último, que tipo de análise crítica conseguem fazer a partir do que foi lido.

A investigação se deu através dos pressupostos teóricos apresentados por Solé (1998) e Kleiman (2011), autoras que explicitam os aspectos sociais e culturais da leitura, tendo em vista a perspectiva interacional desta. Foi abordada aqui a ação transformadora que a experiência da leitura pode oferecer ao aprendiz,

proporcionando situações concretas de aprendizagem, compreendendo, inclusive, a diversidade textual existente no cotidiano social e, desta forma, descobrindo e vivenciando a função sociocognitivo da leitura, sinônimo de transformação e obtenção de conhecimento.

É importante destacar que se escolheu trabalhar a leitura à luz da perspectiva sociocognitiva, porque compreendemos que toda ação leitora chega a ser uma atividade social e não individual. Para tanto, os educandos, mesmo que involuntariamente, irão empregar na inferência dos sentidos do texto todo o conhecimento sociocultural internalizado ao longo das suas vidas.

Conceber a ação leitora a partir desse pressuposto implica tanto na análise profunda das práticas realizadas nas escolas até então, como também em mudanças significativas de postura docente, principalmente no que se refere às escolhas metodológicas de desenvolvimento e avaliação da leitura nas aulas.

Na proposta de desenvolvimento do aspecto sociocognitivo da leitura a experiência coletiva dos indivíduos ganha evidência e o produto final desta é o desenvolvimento também da competência leitora que extrapola as barreiras da simples decodificação e atinge os níveis mais elevados de análise crítica e profunda das ideias ou ideologias apresentadas no texto.

Os instrumentos de coleta e análise de dados nos serviram de base para a investigação da maneira como os professores e educandos vivenciam o desenvolvimento da competência leitora dentro do espaço educacional. Para tanto, foi preciso vivenciar a aula em momentos de leitura de textos, conversar com professores e alunos, ouvir a leitura e questionar os alunos sobre a leitura realizada. O pesquisador vivenciou os momentos de desenvolvimento de atividades leitoras, realizadas no espaço escolar.

Ao final deste trabalho seguimos com a proposição de uma Sequência Didática (doravante SD) a ser aplicada como modelo de trabalho com os níveis de leitura em uma sala de aula. A SD vem acompanhada do aporte metodológico que justifica o passo a passo escolhido para este trabalho. Há ainda a proposição de um subsídio para que o professor possa elaborar as próximas Sequências Didáticas, tendo em vista que a oficina de elaboração destas, faz parte da sugestão de trabalho que se originou a partir desta pesquisa.

2. PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS SOBRE O ENSINO DA LEITURA

A habilidade leitora é imprescindível ao desenvolvimento do educando dentro do espaço educacional, tendo em vista que a escola procura desenvolver no aluno habilidades que serão relevantes para a sua vida futura e o seu desempenho em situações sociais. Sendo a leitura parte deste aprendizado, é possível compreender a ação leitora como uma habilidade imprescindível também na autonomia cidadã dos indivíduos no mundo que o cerca.

O papel da escola é trabalhar o desenvolvimento e a sistematização das mais diversas habilidades, entre estas, a habilidade leitora. Todavia, é perceptível a existência de diferentes abordagens no ensino da leitura que implicam diretamente na formação do leitor. Para analisar o perfil leitor que os educandos apresentam nas séries finais do Ensino Fundamental, faz-se necessário antes de tudo compreender quais as concepções de linguagem e de leitura que permeiam a prática docente e quais as consequências destas na formação do leitor.

2.1 Concepções de leitura e o fazer do professor

Koch e Elias (2013), em seus estudos, apresentam que as concepções sobre linguagem podem ser representadas sob três aspectos distintos: a linguagem como representação do pensamento; como instrumento de comunicação; e como ação enunciativa - discursiva. Respectivamente, essas três concepções poderiam ser resumidas em linguagem como *representação*, *comunicação* e *interação*.

No desenvolvimento da competência leitora, o professor que concebe a linguagem como representação provavelmente desenvolverá um trabalho em que o texto é o ponto de partida para a atividade leitora. O foco da leitura é o texto. Neste ensino, a expectativa, segundo Leffa (1996), que se tem da compreensão leitora do aluno, é muito básica. Assim, provavelmente as ações docentes não explorarão todo o seu potencial de aprendizagem. O vocabulário dos textos poderá ser adaptado, ao que o professor compreende como nível de leitura suficiente ou não, para determinado gênero textual.

Surge nesse contexto uma prática limitada, que pode ser resumida à extração de informações por parte de um leitor passivo. O foco de textos assim está no autor, que Koch (2013) define como "um sujeito visto com um ego, que constrói uma

representação mental e espera que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada" (p. 9). Sendo o autor o senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, ao aluno é exigida apenas a ação de retirar do texto as informações, desconsiderando todo o seu conhecimento prévio, suas experiências sociais e culturais e, principalmente, uma possível interação entre as ideias do autor e a suas.

A concepção que compreende a linguagem como instrumento de comunicação, em oposição à concepção anterior, apresenta o foco no leitor. Os sentidos dos textos são construídos de modo descendente, acionados pelos objetivos do leitor, pelo seu conhecimento de mundo e pelos esquemas que este consegue estabelecer para estruturar uma melhor compreensão. Em outras palavras, a compreensão textual está sumamente ligada às experiências do leitor.

Nesta concepção, a preocupação maior é descrever a leitura como processo, como algo que acontece na mente do leitor. Ao abordar o ensino da leitura sob esta perspectiva, o professor considera não só os fatores afetivos, mas também os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos. E conduz a sua prática de maneira investigativa, analisando os sentidos que o educando consegue construir como base na leitura desenvolvida.

Tendo em vista que o leitor passa a ser sujeito absoluto da compreensão, o sentido do texto independe de qualquer intenção do autor, pois o leitor tem o poder de atribuir o sentido "que lhe aprouver" (LEFFA, 1996). O professor, sob essa perspectiva, compreende que toda a construção do significado é uma questão intrínseca ao universo de conhecimentos prévios do aluno, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar. A ação docente, então, é passiva, de espera e de aceitação.

A terceira e última concepção de linguagem leva em conta o seu caráter enunciativo-discursivo. Encontra-se aqui, uma proposta de ensino de leitura com foco na relação interacional entre elementos que participam desse processo (autor, texto, leitor e suas experiências sociais). Solé (1998, p. 22) define esse processo da seguinte forma:

O significado que um escrito tem para o leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda os seus objetivos.

O ensino que considera o aspecto sociointeracional da leitura compreende esse processo como uma atividade complexa de produção de sentidos, que espera

uma postura docente, extremamente comprometida com as escolhas de atividades adequadas, condução do processo com consciência de sua prática e ênfase no desenvolvimento da habilidade leitora, objetivando, ainda, o desenvolvimento da autonomia do educando diante dos aspectos interacionais que a leitura poderá lhe proporcionar.

Para Kleiman (2013, p. 11), o ensino da leitura, desenvolvido sob esta perspectiva:

[...] permite ao aluno refletir sobre o conjunto complexo de componentes mentais da compreensão que o levam a formação do leitor, permitindo ainda o enriquecimento de aspectos humanísticos e caritativos no ato de ler.

O bom leitor sempre elabora e reflete as estratégias e caminhos utilizados para construir o sentido do texto. Isso porque ele se tornou um sujeito consciente da sua ação no desenvolvimento da leitura.

O professor que desenvolve o ensino da leitura com base nessa perspectiva não deposita o seu interesse no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, pois é capaz de ir muito mais além e caracterizar principalmente como se dá o processo de compreensão por parte dos alunos. Assim, avalia a sua prática e seleciona novas estratégias de ensino com vistas ao desenvolvimento sociocognitivo e interacional da habilidade leitora nos seus educandos.

A leitura se constitui, dessa maneira, em uma prática de interação verbal entre indivíduos, tornando o hábito de ler imprescindível ao desenvolvimento do ser humano. Esse pressuposto apresenta como eixo norteador o fomento à leitura como instrumento de aferição de sentidos e busca de informação, caracterizando-se como atividade de desenvolvimento sociointelectual, que proporcionará uma formação integral do indivíduo.

2.1.1 Ler enquanto processo sociocognitivo

Para entender o processo sociocognitivo da leitura, é preciso conceber todos os sujeitos como seres interativos e aptos a processar e atribuir significado àquilo que lê. Considerar essa concepção no ensino da leitura é uma preocupação já refletida nos Parâmetros Curriculares que se baseiam na formação do ser para o mundo estritamente social, ou seja, “um mundo além do mundo físico e lógico-

matemático". (FLAVEL; MILLER; MILLER, 1999, p. 145). Em outras palavras, um mundo das relações, da interação.

O ser que interage no mundo a sua volta é consciente da sua existência. Tal consciência é fator significativo para que o indivíduo perceba que é um ser ativo/interativo diante da leitura, um ser que existe, que possui elementos psicológicos como percepção, pensamentos, motivos, mobilizações individuais, características peculiares que podem estabelecer conexões com os demais seres a sua volta.

Sobre essa ação leitora, que parte da interação, Marcuschi (2008) ressalta que "os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor" (p. 214), implicando à ação leitora a coparticipação do leitor na inferência dos sentidos do texto, reforçando o aspecto interacional da competência leitora, já que tal ação é permeada das experiências sociais vivenciadas pelo leitor.

A leitura, nesse aspecto, considera o sujeito leitor como ator/ construtor social, sujeito plenamente ativo que se constrói e é construído dialogicamente a partir da atividade leitora. A vida desse leitor, pós-escola, provavelmente será plena de autonomia diante dos desafios não só da leitura, mas também nas relações de compreensão com as quais se deparará em suas experiências sociais.

Preocupar-se com a formação sociocognitiva da leitura é tentar desenvolver uma competência leitora plena, permitindo que os educandos não só adquiram um novo comportamento leitor, mas também transforme e aperfeiçoe as habilidades leitoras já existentes. Em outras palavras, mostrar ao educando que é possível o desenvolvimento progressivo da sua ação leitora. Desenvolver a leitura crítica é uma atividade inerente a esse processo. Para Busnardo e Braga (1999), "é necessário que haja interação para o leitor ter a condição de assumir um posicionamento crítico." (p. 93).

Solé (1998) defende a ideia de que "o processo de leitura está nas mãos do professor". (p. 27). O docente, consciente dos objetivos do ensino da leitura, questiona-se, com frequência, sobre para quê os alunos leem nas disciplinas escolares. E entende que a resposta mais adequada a este questionamento seria: para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades e não para a compreensão de textos ou preenchimento de questionários propostos. Sendo assim, a escola deve compreender que todo professor é um professor de leitura, já que a

formação leitora resultará no desenvolvimento do ser social, que se compreende dentro de um processo coletivo, que irá exigir de si a interação, como condição para a sua cidadania plena.

É importante salientar que o ensino da leitura como processo de interação permite a abordagem de uma diversidade de gêneros textuais, antes excluídos do ambiente escolar. Sabe-se que por muito tempo a escola privilegiou os textos literários como referência para o estudo da língua. Estes têm o seu prestígio dentro do universo linguístico, no entanto, nem sempre são capazes de refletir a linguagem enquanto fazer social (KLEIMAN, 2013).

Considerar a diversidade de gêneros textuais é trazer para a sala de aula, situações reais de uso da língua, pois são inúmeras as situações de interação que permeiam os processos comunicativos reais dos educandos. Nada mais coerente do que os mesmos textos, do convívio sociocultural, serem abordados dentro do espaço educacional.

Em suma, podemos afirmar que o ensino da leitura, sob a perspectiva interacional, surge como uma abordagem conciliadora que pretende não apenas aproximar a relação texto com o leitor, mas principalmente descrever a leitura como um processo interativo, com ênfase na relação com o mundo e no desenvolvimento da competência leitora.

2.1.2 A leitura à luz dos documentos oficiais

A escola, como instituição social, está intimamente ligada às transformações que acontecem no mundo moderno. Diante desse pressuposto, pôde ser observada, no final do século XX, a consideração da importância do meio social do aluno dentro das propostas pedagógicas das instituições de ensino. Conseqüentemente, essa aceitação culminou na reelaboração das diretrizes de ensino e dos currículos escolares.

Dimensionada a função social da escola, começa-se a compreendê-la como uma instituição que teria como objetivo primeiro o desenvolvimento sociocognitivo¹

¹ Desenvolvimento sociocognitivo diz respeito a toda apropriação de conhecimento, que ultrapassa as barreiras do conhecimento acadêmico. Este está diretamente relacionado ao desenvolvimento do aluno enquanto ser ativo e socioculturalmente constituído. Em relação à competência leitora, o desenvolvimento sociocognitivo se dá através do domínio de habilidades que possibilitem solucionar atividades cooperativas, inferenciais, tomando qualquer atividade leitora como construtiva, criativa e

do aluno, resultado de uma apropriação de conhecimentos e bens culturais oferecidos pelos seres que direta ou indiretamente estão ligados ao seu meio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, corrobora com a ideia expressa no parágrafo anterior, mostrando de forma clara e induzindo uma reflexão crítica no que se refere ao objetivo da ação educativa.

Art. 1º A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A partir daí, o ensino de todas as disciplinas sofreu mudanças. No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, essa nova abordagem de ensino provocou mudanças cruciais, emergindo um ensino que, além do ensinar a ler e a escrever, inclui uma proposta mais articulada de aprendizagem da língua, atendendo às dimensões da oralidade, da leitura prazerosa e crítica, e da escrita autônoma e espontânea.

Desse modo, a leitura deixou de ser uma finalidade no ensino e passou a ser um meio de apropriação do conhecimento, um instrumento ou até mesmo um mecanismo de interação do indivíduo, na transformação constante do mundo a sua volta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) propõem ao professor a realização de um trabalho que compreenda a leitura como fator inerente ao processo de construção da aprendizagem. Embora muitos acreditem que a importância das atividades leitoras se encontre apenas no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que o estudante faz uso das habilidades leitoras em todas as disciplinas que vivencia no espaço escolar.

Para Kleiman (2013), ler é um instrumento de aprendizagem interdisciplinar e também de apropriação da escrita. A autora destaca essa natureza instrumental da leitura, citando que só a leitura pode preparar o educando para a aprendizagem das outras disciplinas, assegurando-lhe assim uma melhor chance de sucesso na escola e, por extensão, menor possibilidade de evasão.

Encontra-se inclusive nos PCNs (1998) a proposição de que a escola tem o dever de mobilizar os estudantes internamente para a leitura, pois, ao se tratar de

sociointerativa, dotado também da capacidade de análise crítica. (SOLÉ, 2015; MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2011).

um processo complexo, a aprendizagem da leitura requer principalmente esforço e estímulo. Nessa perspectiva, a escola precisa mostrar aos alunos que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, se conquistado plenamente, dará autonomia e independência.

Os PCNs (1998) são apenas documentos orientadores, mas deixam claro que a proposta pedagógica da escola deverá explicitar os seus objetivos no que se refere ao ensino da leitura. É a proposta escolar que delinea a perspectiva abordada no plano de aula do professor. E, em ambos, deve se ter a compreensão de que formar leitores é algo muito mais complexo do que fazer leituras em sala de aula. É, além de tudo, criar condições favoráveis para a prática de uma leitura que desperte o gosto, prazer e o envolvimento dos educandos com esta atividade.

Ao propor a elaboração de propostas pedagógicas didáticas orientadas no sentido de formar leitores competentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) sugerem ainda atividades como: leituras individuais e coletivas realizadas de preferência em uma rotina diária, leitura colaborativa, projetos de intervenção voltados para o desenvolvimento das competências leitoras, atividades permanentes de leitura, feita pelo professor. Enfim, segundo os PCNs, "uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina não só a ler, mas também a escrever". (BRASIL, 1997, p. 65).

Rojo (2000) atenta ainda para a elaboração dos currículos para o Ensino Fundamental, por parte dos órgãos educacionais de estados e municípios. Segundo a autora, ao elaborar seu próprio currículo, estado e município terão a chance de aproximar este às características culturais e políticas regionais do grupo a que se destina, pautando-se na formação do educando enquanto ser social e com plena condição de construção da cidadania.

O Estado de Pernambuco elaborou, no ano de 2012, os Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Este traz uma proposta de trabalho escolar com a Língua Portuguesa baseada em uma concepção de linguagem como interação.

Os PCNs-PE apresentam uma experiência bem sucedida, no que se refere à elaboração de orientações metodológicas para professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista que foram construídos com a participação colaborativa de professores, fundamentados em outros documentos de relevância para o ensino e ainda dialogando com os autores que participam das

discussões mais atuais no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, Koch (1992; 2006), Marcuschi (2005; 2008), Antunes (2004; 2007; 2009; 2010), Kleiman (1993; 2001; 2007; 2012) entre outros.

A criação de um documento como esse, dentro de uma esfera estadual, representa um avanço nas discussões sobre o ensino da língua no país, tanto por possibilitar às escolas desenvolver uma proposta que atenda às necessidades mais específicas do grupo onde se desenvolverá, como também por promover o espaço para a elaboração colaborativa desse documento. Professores de todas as modalidades de ensino estiveram, através de representação, a oportunidade de contribuir com a construção do documento.

Subdividido, os PCNs-PE abordam o ensino da Língua nos seguintes eixos: apropriação do sistema alfabético, análise linguística, oralidade, leitura, literatura e seus contextos socio-históricos e por último, escrita. Abordar o ensino da língua através de eixos tem sido uma das alternativas para contemplar um currículo que não esteja baseado apenas no conteúdo. O foco maior do documento é o desenvolvimento da competência de domínio da língua, considerando sua natureza social e privilegiando primordialmente as práticas de linguagem do espaço escolar, do grupo comunitário e assim sucessivamente, até que se domine a linguagem nas mais amplas relações que possam surgir na vida futura dos indivíduos, quando estiverem fora da escola.

Na proposta curricular de Pernambuco, a leitura é tida como eixo central e o documento reforça a premissa de que "para a construção de um programa sistemático de leitores, é necessário que se assuma, primeiramente, uma concepção de leitura" (p. 32), afirmativa esta já exposta e explicada no início deste capítulo. O documento inclusive convida o professor a desenvolver atividades que busquem a autonomia do aluno, através da elaboração das estratégias de busca de sentidos do texto, considerando essa ação uma contribuição coerente com o processo de maturação dos leitores em formação.

Assim como em outros documentos de orientação metodológica já citados neste trabalho, a proposição dos PCNs-PE é que haja reflexão sobre as implicações pedagógicas das escolhas feitas no ensino da Língua Portuguesa. Essa reflexão precisa envolver toda ação pedagógica desde a seleção de escolha do texto a ser colocado na atividade, até a própria análise do que é ler e o que é ensinar a ler. Em consequência dessa reflexão, a escola procurará se tornar um espaço espontâneo

de promoção da leitura, espaço esse que entende a sala de aula como lugar de interação e esforça-se por aproximar as práticas escolares das práticas sociais de leitura, resultado assim na formação de leitores ativos que conseguem atribuir sentido ao que lê, partindo do repertório de conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento do contexto.

2.2 Desvendando os caminhos para o ensino da leitura

Um dos maiores obstáculos vivenciados pela escola são os baixos índices no domínio de leitura, medidos nas avaliações externas, refletidos nos números de reprovação ou insucesso escolar dos educandos. Essa defasagem na aprendizagem da ação leitora interfere diretamente na construção do conhecimento, independente da área do saber humano, e se consolida ainda mais quando associamos o fracasso do domínio da leitura a um espaço escolar com carência de livros, à cultura familiar de muitos, que leva por gerações o pouco acesso à leitura.

Esse fracasso também contribui para a propagação de equívocos, como o de que leitura escolar é instrumento para obtenção de nota, decodificação da língua, recuperação de informações veiculadas no texto ou exploração da função referencial da língua, o que acarreta o distanciamento da leitura do objetivo de desenvolver a competência sociocognitiva na formação do ser.

2.2.1 As práticas docentes e o ensino de leitura na escola

Inúmeros estudos sobre o ensino da leitura têm buscado orientar escolas e docentes nesse fazer pedagógico, para que este objetive o engajamento intelectual do aluno com o mundo. As pesquisas na área têm mostrado que as estratégias de ensino da leitura devem ser pensadas não só na sala de aula, mas principalmente nos espaços de discussões docentes, nas formações pedagógicas e, inclusive, viabilizadas nos documentos oficiais que orientam as práticas docentes e estabelecem parâmetros para o ensino e aprendizagem dos alunos.

A intenção é que tais parâmetros ajudem a desenvolver o potencial docente no ensino da leitura e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento dos alunos. Solé (1998) não descarta a importância dos parâmetros de ensino; no entanto, sobre a leitura a autora ressalta:

Não existe receitas exatas para fazer isso, pois as situações de leitura podem ser muito variadas, tanto no caso de se comparar as que ocorrem em diferentes salas de aula e níveis, como se comparássemos, em um mesmo grupo, as que são guiadas por propósitos diferentes e/ou as que utilizam textos de diversa complexidade. Só o professor pode avaliar o que pedir ou não ao seu aluno [...] (SOLÉ, 1998, p.172);

Quando o educando não desenvolve adequadamente a sua competência leitora, apesar de ter frequentado a escola, de saber ler e escrever, depara-se com situações em que não consegue utilizar de forma autônoma e funcional a compreensão leitora. Em muitos casos, as limitações são tantas que muitos acabam se tornando analfabetos funcionais mesmo, limitando-se apenas a decodificação da língua ou a uma leitura passiva, aquela em que o foco da leitura é o texto, não exigindo qualquer exploração tanto do potencial do leitor como dos sentidos implícitos e explícitos do texto.

Essa deficiência, que emperra o desenvolvimento de uma competência leitora, torna-se um problema bastante discutido, pois isso resultará nos baixos índices educacionais vivenciados em nível nacional, não só nas avaliações externas, mas também nas reprovações escolares, nas reprovações em concursos públicos e até mesmo nas dificuldades enfrentadas, em uma seleção para emprego que exija um mínimo de competência leitora.

A questão que surge diante do exposto é a seguinte: se a defasagem da educação no país é resultado dos baixos índices educacionais no desenvolvimento da competência leitora, e inúmeras estratégias e métodos são pensados e discutidos pelos docentes, por que os números não refletem todo esse esforço? Para Marcuschi (2008), talvez o entrave para essa questão esteja no fato de que o próprio docente não compreenda o que de fato é leitura e qual a sua responsabilidade enquanto docente no ensino/desenvolvimento da capacidade leitora.

Compreender-se como responsável desse processo implicará na escolha de uma concepção de linguagem, ao elaborar o seu plano, e na noção de seu resultado, na formação do leitor. O professor, diante do ensino da leitura, exerce papel primordial, tendo em vista que a ele compete a identificação da necessidade real do educando e a seleção de estratégias adequadas para o desenvolvimento da competência leitora. Para tanto, o docente precisa compreender que ler

[...] significa aprender a encontrar interesse na leitura. Aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo de leitor oferecido pelo professor e as

atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade. (SOLÉ, 1998, p.172).

A realidade observada nas escolas reflete ainda o desconhecimento por parte do professor da sua ação docente. Isso pode ser observado nas tarefas muitas vezes de aspecto não funcional, no equívoco de que a leitura em voz alta é vista como leitura na sala de aula, limitando, quase sempre, esse momento às aulas de Língua Portuguesa. Segundo Ferreira e Palacio (1987), essa postura docente limita a prática leitora dos alunos.

Outra postura docente observada é a de que o professor é quem possui o poder de decidir a validade de interpretação de um texto, quando deveria compreender as respostas dos alunos e apoiar-se nelas para ajudá-los a desenvolver cada vez mais a competência leitora dos seus discentes, trazendo para esse momento as possibilidades de inferências, análise crítica, escolha de outro ponto de vista em relação ao exposto no texto, com base nas experiências socioculturais dos educandos.

Silva (2002) critica a postura do professor que se apresenta como o "dono" dos significados, como o detentor das únicas possibilidades de respostas dos textos. A postura docente, segundo o autor, deverá estar voltada para um tipo de ação pedagógica, através da qual os sujeitos leitores atingem ou produzem um maior número possível de significados para os textos, revertendo dessa forma em um maior aprofundamento dos temas e, conseqüentemente, em uma compreensão mais ampla e refinada da realidade, com plena capacidade crítica do que está exposto no texto.

É importante que o professor compreenda que o desenvolvimento da leitura ocorre também dentro de um processo individual. Neste, cada leitor utiliza da elaboração de estratégias, levantamento ou descarte de hipóteses, retomadas, pistas interpretativas e relevantes para estabelecer a compreensão leitora. Trabalhar o desenvolvimento da leitura na individualidade de cada educando pode ser uma atividade um tanto complexa para as salas de aulas brasileiras. A alternativa apontada por Kleiman (2011) é de que o professor consiga classificar o nível de leitura de cada aluno e aproximá-los em pequenos grupos, para assim elaborar estratégias de ação. Dessa maneira estará trabalhando coletivamente a leitura, considerando a diversidade do desenvolvimento da competência leitora em que a turma se encontra.

Reforçando a ideia do trabalho com grupos de níveis de compreensão leitora aproximada, Zabala (1998) atenta para que o professor organize as equipes e as atividades conforme as habilidades e interesses, aproveitando ao máximo as possibilidades de aprendizagem que a reflexão entre iguais oferece. Este tipo de agrupamento, segundo o autor, permite principalmente que os professores tenham disponibilidade para atender melhor àqueles alunos de que mais necessitam de apoio.

Fica claro aqui que a escola tem a função imprescindível de intervir no nível de leitura dos seus educandos. Para tanto, é necessário que se compreenda as maneiras que o aluno utiliza para realizar a leitura, compreenda-se quais fatores interferem ou facilitam, que estratégias o educando consegue mobilizar, que conhecimentos prévios emergem durante o ato de ler, que tipo de conhecimentos socioculturalmente construídos no decorrer de sua vida serão considerados neste processo.

2.2.2 As sequências didáticas enquanto proposta metodológica para o trabalho com níveis de leitura

Entre os modelos que têm apresentado bons resultados no desenvolvimento cognitivo dos educandos e no trabalho com níveis de aprendizagem, têm-se destacado a proposta do trabalho com *as sequências didáticas*.

As sequências didáticas apresentam estratégias que possibilitam aos alunos não só o encontro com os conteúdos, mas um conjunto de atividades sistematizadas que viabilizam o contato com atividades desafiadoras possíveis de serem resolvidas e a atualização de seus esquemas de conhecimento, comparando-os com o que é novo, identificando semelhanças e diferenças, para assim integrá-las em seus esquemas, comprovando que o resultado tem coerência, resultando assim no desenvolvimento cognitivo (ZABALA, 1998). Schneuwly e Dolz (2004) definem a SD como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (p. 82). Os gêneros são escolhidos considerando não só o texto que a escola privilegia, mas principalmente as situações de comunicação vivenciadas nos espaços sociais frequentados pelos educandos. Abordar a leitura sob este aspecto significa abordar o aspecto

sociointeracional do ensino da língua, através de atividades com sequências didáticas.

É impossível negar que determinados gêneros textuais interessam mais à escola, como as narrativas, os textos jornalísticos, seminários, textos informativos, em detrimento de outros. Mas o professor poderá perceber e decidir que gênero abordar na sua SD, tendo em vista a realidade dos seus alunos e a natureza das relações sociocognitivas que os gêneros podem estabelecer.

No ensino da leitura, o professor poderá priorizar não só um gênero, mas um conjunto de gêneros que proporcionem o desenvolvimento de determinada competência leitora ou a evolução dos níveis de leitura em que se encontram os educandos.

Se o objetivo da aula, por exemplo, é permitir que o educando consiga identificar, através da leitura, os elementos que geram humor em textos que dão margem a essa análise, é provável que a sua SD aborde, no mínimo, os gêneros anedotas e tirinhas, entre outros. Já, se o objetivo da aula é que o educando consiga compreender e comparar o tratamento dado a uma mesma informação em diferenciados textos, provavelmente poderá equivaler-se de texto de opinião, artigos, ensaios e um outro número infinito de gêneros textuais.

Seguindo um esquema básico, proposto por Schneuwly e Dolz (2004), é imprescindível que o professor, ao trabalhar a SD, apresente primeiramente a situação aos seus educandos, desenvolvendo também uma atividade de avaliação inicial e, com base nos problemas de leitura identificados nessa avaliação, estabeleça os módulos de atividades a serem vivenciadas na sala de aula. Esses módulos são um conjunto de atividades com foco em problemas específicos, encontrados na avaliação inicial.

Ao finalizar esse conjunto de atividades, o professor constatará a aprendizagem do educando em uma outra avaliação, considerando os progressos demonstrados durante o desenvolvimento da atividade. Essa observação poderá ainda ser o ponto de partida para a organização de uma nova SD.

Ao trabalhar com sequências didáticas nas aulas de leitura, o professor poderá inclusive perceber quais são os esquemas que os educandos conseguem mobilizar com facilidade e quais os que menos são mobilizados durante a atividade leitora. É interessante ressaltar que a sequência poderá ainda permitir o trabalho com grupos produtivos, descentralizando todo o domínio do conteúdo encontrado

apenas no professor, ou até mesmo subdividir a turma em domínios ou carências de competências específicas, viabilizando a orientação do professor nas especificidades de cada grupo.

O professor, sendo um modelo de leitor para os seus alunos, pode inclusive partilhar essa postura com os educandos que já estejam em níveis de leitura mais avançados. Não podemos esquecer que o docente é também auxiliador no desenvolvimento da competência leitora, podendo identificar e traçar as melhores estratégias de condução das sequências didáticas.

3. PASSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa realizada, de natureza descritiva e qualitativa, consistiu na investigação *in loco* dos conhecimentos sistematizados pelos sujeitos durante o trabalho com o processo de leitura, partindo do fundamento de que, segundo Chizzotti (2000), há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Assim, observou-se e analisou-se as práticas de leitura nas turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da cidade de Petrolina-PE.

As turmas envolvidas transformaram-se em peças-chave na compreensão dos caminhos percorridos no desenvolvimento da capacidade leitora e puderam contribuir significativamente na identificação dos problemas e das necessidades reais no que se refere ao ensino e aprendizagem de tal processo, possibilitando inclusive a proposição de estratégias para o desenvolvimento de habilidades em compreensão leitora. O critério para a escolha das escolas foi o sorteio.

Quanto às escolas, cabe ressaltar que uma pertencente à rede municipal e a outra à rede estadual de ensino, ambas localizadas na área suburbana da cidade com a população média de 26 mil habitantes por bairro. Com uma realidade facilmente encontrada em periferias do Brasil, as duas escolas apresentam o problema da superlotação das salas e de poucos espaços promotores da leitura, quatro turnos de ensino, ausência de bibliotecas e clientela, em sua maioria, sem acesso a materiais de leitura que não seja o livro didático.

A caracterização do ambiente de investigação já sinalizou o público leitor que foi encontrado durante este trabalho, pessoas sem acesso à leitura, com pouco poder aquisitivo para a compra de livros e com poucas pessoas em volta que pudessem influenciar na sua formação leitora. Apesar disso, este trabalho observou, analisou e descreveu as habilidades leitoras dos aprendizes que frequentam as turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das duas escolas públicas escolhidas, sob o ponto de vista sociocognitivo, indagando-se, assim, sobre quais as contribuições que a leitura oferece no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos que frequentam as turmas que encerram cada ciclo de aprendizagem do ensino fundamental.

Acreditando que todas as ideias e opiniões das pessoas envolvidas diretamente nesta investigação foram de interesse da pesquisa, foi analisada a leitura individual de 20 alunos das séries envolvidas. Estes foram divididos em 5

grupos de 4 alunos. Cada grupo foi atendido em dias e horários distintos, tendo em vista que o interesse da análise era com a postura individual dos alunos diante das leituras propostas.

Foi ainda analisado o momento de leitura na aula e as atividades desenvolvidas por professores da disciplina de Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que, com a investigação, foi possível ainda identificar a concepção sobre leitura de cada professor e qual o resultado dessa concepção na sua prática docente.

Para a coleta dos dados, aplicou-se um questionário com os alunos das turmas pesquisadas, com o intuito de identificar aspectos como acesso à leitura, preferências e motivações que circundam o universo desses educandos. O resultado do questionário objetivou não só a classificação dos alunos em grupos de comportamentos semelhantes no que se refere ao acesso, domínio e motivação para a leitura, mas também a análise individual de cada realidade de leitura, frequentada por eles.

Tanto a observação das aulas como a aplicação dos questionários serviram de base para a investigação de como as práticas de leitura, propostas pela escola, podem contribuir para o desenvolvimento sociocognitivo desses educandos.

Durante toda a pesquisa, vivenciamos o espaço e tempo vivido pelos sujeitos pesquisados com o objetivo de partilhar de suas experiências para reconstruir adequadamente o sentido que os alunos e professores dão ao assunto tema da investigação.

Ao final desta investigação, fizemos a proposição de uma SD com vistas a contribuir para o desenvolvimento de aulas de língua materna, em que a leitura seja o instrumento de acesso aos conteúdos, de livre expressão ou de análise crítica e reflexiva de assuntos propostos no currículo escolar.

4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A observação das turmas finais do Ensino Fundamental permitiu um olhar detalhado com relação à postura dos alunos e professores durante as aulas de leitura. Foi possível identificar como muitos professores simplificam esse complexo processo, reduzindo o momento de leitura ao que seria apenas uma análise textual, análise linguística ou a ação de resposta a questionários propostos, a serem validados pelo professor.

Na turma do 5º ano, foi possível presenciar maior mobilização para a leitura por parte do professor. Ele questionava os discentes sobre o tema abordado, fazia levantamento de conhecimentos prévios e lia com frequência para os seus alunos, mostrando assim um modelo de leitor proficiente para a turma. Esses passos podem ser considerados adequados ao desenvolvimento das habilidades leitoras; no entanto, toda essa atividade culminou em um questionário xerocado, sobre o texto, para que os alunos empregassem respostas, validadas ou não pela correção do professor.

Percebemos nessa atividade que o professor concentrou a sua prática no trabalho, na concepção de leitura que centraliza o foco de toda a ação leitora no texto. Koch e Elias (2013) explicam que nessa concepção o autor do texto se torna um ser que constrói uma representação mental e espera que o leitor faça a captação dos seus pensamentos, sendo desconsiderado qualquer conhecimento ou experiência do leitor.

Na turma do 9º ano foi percebida uma prática docente pouco produtiva, pois o professor proporcionou um momento de leitura coletiva do qual nem todos participaram. A questão observada foi que os alunos que leram, disponibilizaram-se por vontade própria e demonstraram uma facilidade com a leitura oral. Mesmo com tal situação, ficaram ainda as seguintes indagações: e os demais alunos que não leram, será que demonstrariam o mesmo desempenho? Será que não se disponibilizaram por questão de timidez ou por não apresentarem a mesma competência leitora? Como o professor poderia diagnosticar e intervir nas reais causas que impediram esses educandos de realizar tal atividade? Tais perguntas ficaram como pontos geradores de amplos debates.

Em conversa com os docentes, identificamos que apenas o professor do 5º ano consegue realizar momentos de leitura individual com os seus educandos.

Esses momentos são resumidos em um teste, classificado como Teste de Fluência. Nesse teste, ele ouve a leitura dos seus alunos, faz questionamentos básicos, contabiliza a quantidade de palavras que cada aluno lê por minuto e a quantidade de erros que comete nesse espaço de tempo. O resultado dessa leitura é transformado em números. Percebe-se assim, que o teste faz uma avaliação quantitativa da leitura, pois o foco da atividade é a preocupação com a quantidade de palavras lidas e não necessariamente com a compreensão ou construção de sentido a partir do texto.

Outra situação que poderíamos destacar dessa ação é que não é estimulado, nesse tipo de atividade, o prazer pela leitura, o que torna a leitura uma situação plenamente de decodificação e de velocidade. O perigo disso é que o aluno poderá conceber a leitura apenas em seu aspecto mecânico, acreditando que contando palavras é a maneira correta de ler.

Solé (1998) afirma que nenhuma atividade leitora deveria ser iniciada sem que os educandos se encontrem motivados para ela, sem que a leitura tenha um sentido pós-contato do aluno com o texto e, principalmente, sem que o aluno seja sujeito da construção da sua competência leitora.

Segundo o professor do 5º ano, o Teste de Fluência citado acima é estabelecido pela Secretaria de Educação e a ela informado mensalmente. Como dissemos, o compromisso desse teste é com a quantidade de palavras e a velocidade que o educando poderá empregar em uma leitura, ou seja, quanto mais palavras ele lê, mas ele se torna um leitor proficiente. Há inclusive uma meta de que o educando chegue ao final do ano, lendo no mínimo 140 palavras por minuto, o que, nem sempre, ao nosso ver, garante o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas da leitura, já que quantidade não reflete qualidade na leitura.

Questionada sobre os livros que os alunos leem, independentemente desse teste, a professora do 5º ano informou que há uma expectativa para cada aluno da turma, que é de 5 livros por aluno, a cada bimestre. Mas essa leitura é realizada como tarefa de casa. O único retorno dado em sala de aula dessa atividade é quando a professora trabalha o momento do cantinho da leitura. Neste, alguns educandos escolhidos falam sobre livro que leram e ainda leem trechos para os colegas da sala. Percebemos que a atividade, em sua parte mais importante, quando o aluno lê o livro, acontece distante do monitoramento do professor, ficando

a criança em uma situação de dependência de um familiar para ajudá-lo a superar as dificuldades que podem surgir durante a leitura.

A turma do 9º ano, por sua vez, realiza apenas leituras direcionadas ao conteúdo. As disciplinas que mais fazem uso deste tipo de atividade são História, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa. A professora dessa última disciplina relatou que a escola tem recebido muitos livros do FNDE, no entanto não consegue fazer um trabalho direcionado para a leitura deles, pois a biblioteca não dispõe de um espaço adequado para uma turma, que tem cerca de 35 alunos. Realizar este tipo de atividade em sala de aula, para ela, é ainda um desafio.

Contemplando uma necessidade, que tornou cada vez mais necessária durante o desenvolvimento da pesquisa e com o intuito de obter respostas relacionadas à ação leitora de cada investigado, foram selecionados 20 alunos, por escola, para responder um questionário específico (em anexo) e ainda ler um texto escolhido por eles, entre as opções apontadas pelo pesquisador.

O questionário aplicado a esses alunos tratou especificamente sobre a sua experiência de leitura dentro e fora do espaço escolar. Foi possível ainda avaliar se eles utilizam leituras digitais, com que frequência fazem uso de espaços de biblioteca e quais as leituras estão mais presentes em seu meio social. Foram questionados ainda sobre em quais momentos da vida de cada um a leitura se fez ou se faz presente.

Do grupo analisado, apenas 45% realiza leitura fora do espaço escolar. Destes, 20% relataram ler por vontade própria, escolhendo textos de interesse para a sua idade. Outro fato curioso é que 70% dos alunos que afirmaram realizar leituras fora do espaço escolar são alunos do 5º ano, deixando claro que quanto mais jovem é o educando, mais mobilização própria pela leitura ele tem. Esse fato pode apontar para outro problema, mencionado por Ferreiro e Palácio (1987), o de que o ensino da leitura é mais estimulado nas séries iniciais, e que ao longo dos anos a escola consegue estimular cada vez menos a competência leitora dos educandos. É provável que os alunos do 9º ano já não realizem tantas leituras por terem aprendido durante os anos escolares que a leitura é apenas para obtenção de nota. Para eles, ler não é visto como uma atividade prazerosa.

Dos alunos entrevistados, 60% relataram fazer leituras em mídias digitais. Inclui-se neste conceito de mídia digital a leitura em *tablets*, celulares, *notebooks* e computadores convencionais, todos com acesso à Internet. O tipo de leitura

considerado pelos entrevistados abarca simples publicações em redes sociais, como notícias em blogs locais, grandes jornais online e textos que pertençam à cultura ficcional da humanidade. 80% dos alunos que estão nesse grupo são alunos do 9º ano, um quantitativo coerente, tendo em vista que os adolescentes exercem uma maior autonomia sobre o uso destas ferramentas tecnológicas.

Outro fato digno de uma investigação mais profunda foi observar que apenas 28% dos alunos entrevistados relataram fazer uso de espaços de bibliotecas. Destes, apenas 1 aluno conhece e já frequentou a biblioteca Municipal da cidade. Os demais informaram frequentar a biblioteca da própria escola, espaço adaptado inadequadamente de sala de aula para depósito de livros, classificado pelos alunos como biblioteca. Outros informaram frequentar a biblioteca do Instituto Federal - IF Sertão, localizado no mesmo bairro de uma das escolas analisadas.

Sobre os tipos de leitura vivenciados no dia a dia, percebemos que 70% dizem ler os textos propostos pelo professor ou ainda textos presentes nos livros didáticos em uso; 10% tem acesso a periódicos (jornais e revistas) atualizados; e apenas 5% dizem comprar livros paradidáticos e compreendê-los como produtos de consumo.

Quanto ao aspecto sociocognitivo da leitura, perguntamos em quais momentos da vida de cada um dos entrevistados a leitura se fez ou se faz presente, exigindo deste uma atitude autônoma. Quase 50% dos alunos do 5º ano relataram precisar ler para seus pais ou algum familiar uma correspondência recebida, uma bula de remédio, um anúncio impresso. Essas crianças aparentaram ser o único ou um dos únicos indivíduos letrados da sua família.

Dos alunos do 9º ano foi possível ouvir relatos semelhantes, sendo que alguns relataram ainda terem vivenciado dificuldades na compreensão leitora diante de desafios como processos seletivos e testes para emprego. Esta sondagem nos antecipou o perfil do público investigado e a necessidade de políticas educacionais urgentes em leitura.

Ainda enquanto uma das etapas da pesquisa, foi realizada a análise da leitura individual dos 20 alunos participantes. Tal técnica nos forneceu informações significativas sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, quais leituras permeiam o seu universo cultural, quais suportes e quais as estratégias e esquemas que estes conseguem acionar e que aprendizagem conseguem desenvolver a partir da experiência de leitura.

Os gêneros textuais, privilegiados para a observação da competência leitora dos alunos participantes, foram os gêneros que pertencem às capacidades de linguagem dominantes da ordem do relatar (Notícia e Reportagem) e do argumentar (texto de opinião). A classificação destes gêneros dentro dos aspectos tipológicos citados é fundamentada em Schneuwly e Dolz (2004).

Os gêneros da ordem do relatar, segundo os autores, são representados pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Os gêneros da ordem do argumentar representam a sustentação, refutação e negociação de tomada de posição. Tais aspectos tipológicos dos gêneros escolhidos permitem uma maior verificação do uso da leitura como atividade sociocognitiva, pois estão estritamente ligados ao uso da língua nas práticas reais de interação em que a leitura é instrumento. Para Kleiman (2013) considerar esses gêneros textuais implica na conscientização do aluno sobre os "usos e abusos da linguagem enquanto fazer social" (p18). O mesmo não poderia acontecer com textos que promovessem a constatação dos sentidos, exigindo do leitor uma abstração em relação ao mundo real ou ainda a disponibilidade de aceitar e esperar o inesperado no texto.

Os gêneros textuais escolhidos seguem a proposta, apresentada por Kleiman (2013), de que o texto tem valor instrumental e que esse valor é bastante significativo, tendo em vista a análise que faremos dos dados. Pensou-se inclusive na leitura que se realiza nas mais diversas disciplinas vivenciadas na sala de aula.

A não opção por gêneros da ordem do narrar, gênero mais privilegiado nas salas de aula e no livro didático, é justamente por eles pertencerem a uma cultura literária ficcional que se utilizam quase sempre da surpresa, da abstração da realidade, da imersão do leitor em um universo muitas vezes abstrato, da descrença da realidade, o que dificultaria a análise dos dados, já que o objetivo deste trabalho centra-se na compreensão com base nas experiências sociais e na capacidade do leitor de se posicionar diante disto.

Durante esta investigação, cada aluno recebeu dois textos como alternativa para a leitura. Esses textos variaram entre notícia, reportagem e texto de opinião. Os textos foram escolhidos pelos alunos. A leitura do título do texto foi o critério mais utilizado pelos alunos para escolha do texto, pois eles já faziam antecipações sobre o que iriam encontrar na leitura a partir do que o título apresentava. Alguns julgaram ainda o critério do tamanho do texto, preferindo textos menos extensos, alegando

que se tornava mais fácil estabelecer a compreensão quando o texto não se estendia muito.

Estabeleceu-se um tempo para que o aluno se familiarizar com o texto, escolhendo entre a leitura silenciosa ou em voz alta. Ofereceu-se a opção da leitura silenciosa, porque o objetivo desta etapa de investigação centrava-se nas respostas que cada aluno daria ao ser questionado pelo pesquisador e não na atividade leitora propriamente dita. Com isto, eliminaríamos o fator timidez, como um entrave para a análise dos resultados da pesquisa.

Entretanto, observar a leitura daqueles alunos que se dispuseram ler em voz alta possibilitou a observação de aspectos importantes, como por exemplo, o momento em que os alunos esbarravam em alguma dificuldade de compreensão e tentavam construir os seus esquemas de compreensão de vocabulário e de atribuição de sentidos e de apreensão da opinião do autor.

Após a leitura de cada texto, cada aluno foi questionado sobre aspectos básicos do texto tendo em vista as competências leitoras previstas para cada série e o interesse de investigação da capacidade sociocognitiva de compreensão leitora. A análise partiu, pois, de uma conversa informal entre alunos e pesquisador e, a partir dela, intentamos retornar a conversas mais aprofundadas sobre outros aspectos inerentes ao processamento da leitura.

Nesta análise, foi-nos possível visualizar que o grupo de alunos desenvolve muito bem a competência de extrair do texto informações explícitas ou identificar passagens dentro de um texto. As dificuldades apresentadas giram em torno da postura do aluno diante do texto, como estabelecer posicionamentos sobre o tema abordado, defender um posicionamento contrário ao do autor, fazer inferências e antecipações e, ainda, conseguir ir além do que está exposto no texto. Uma parcela significativa de alunos teve dificuldade em mobilizar conhecimentos prévios para encontrar o sentido do texto. Muitos conseguiram, após receber pistas fornecidas pelo pesquisador.

Para Kleiman (2013), ler é utilizar articuladamente os conhecimentos prévios, os conhecimentos linguísticos e o conhecimento textual para construir o (s) sentido (s) do texto. Em relação a esse aspecto, percebemos que alguns alunos apresentaram dificuldade de compreensão porque esbarraram em dificuldades linguísticas e até mesmo de conhecimento textual. Essa incidência esteve presente na leitura dos alunos tanto do 5º ano como do 9º ano.

Alguns alunos conseguiram inclusive fazer uso de esquemas para encontrar um sentido para o que liam. Entendemos, neste estudo, *esquemas* como conhecimentos parciais e estruturados que temos na memória sobre assuntos, situações e eventos típicos de nossa cultura. Sendo assim, podemos afirmar, nesta análise, que os alunos conseguem sim fazer uso dos aspectos sociocognitivos da leitura, mas por não apresentarem uma competência leitora plenamente desenvolvida, esbarraram em obstáculos durante o desenvolvimento de tal atividade. Isso reafirma como uma das alternativas para a superação do desenvolvimento cognitivo da leitura, a importância do uso das *Sequências Didáticas* como significativo aporte metodológico na superação de tais dificuldades em leitura.

Todos esses dados, depois de analisados, apontaram quais principais habilidades de leitura são mobilizadas pelos alunos no momento da construção dos sentidos do texto, que atividades podem ser consideradas mais significativas no desenvolvimento da leitura e que abordagens metodológicas apresentam as propostas pedagógicas do professor para o desenvolvimento da competência leitora do aprendiz.

Com a conclusão da coleta e análise dos dados, os resultados nos conduziram para a elaboração de uma *SD* a ser desenvolvida durante o trabalho com leitura nas aulas de língua materna, a fim de se considerar diferentes níveis de apreensão de sentidos e de colaborar com atividades mais exitosas com tal processo.

5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM LEITURA NA ESCOLA: O USO DA SD

A proposta de SD a ser vivenciada na escola terá o título de ***Momento de Leitura na Aula*** e entrará no cronograma diário de aulas assim como as aulas das outras disciplinas. Por ser uma ação diretamente ligada às aulas de Língua Portuguesa, a sugestão é que seja desenvolvida pelo professor dessa disciplina, podendo também ser desenvolvida nas aulas de História, Geografia e Ciências, desde que esses professores participem das oficinas de planejamento e elaboração das SDs, que é um dos momentos extras dessa atividade.

As oficinas deverão acontecer quinzenalmente no horário da aula atividade, momento em que os professores se reúnem na escola e planejam as atividades para as turmas que acompanham. É interessante que o coordenador pedagógico possa participar desse momento como articulador das leituras e das etapas de elaboração da SD.

Na primeira oficina de elaboração da SD, o professor receberá uma proposta de avaliação, que orientará o agrupamento da turma em equipes produtivas. Em seguida, receberá a SD inicial pronta e entenderá qual o processo de produção em que a mesma foi elaborada, através da leitura da Orientação para Elaboração de SD, exposta ao final deste trabalho.

Na segunda oficina, o professor retomará a leitura da Orientação para a Elaboração de SD e colocará em prática, vivenciando a elaboração da própria SD. Durante essa oficina, o professor terá inclusive a oportunidade de analisar os resultados obtidos na aplicação da primeira SD e adaptar as próximas atividades às necessidades mais recorrentes observadas no processo de aplicação inicial.

A SD seguirá o que propõe o modelo de Schneuwly e Dolz (2004) e será desenvolvida através das seguintes etapas: apresentação da proposta de trabalho para os alunos; leitura do texto e módulos que representarão o conjunto de atividades a serem vivenciadas com temas relativos às habilidades de leitura proposta na escala de proficiência prevista para os anos finais do ensino fundamental (inferência para o valor de palavras ou expressões dentro de um texto, análise textual compatível com o nível de leitura mantendo sempre o grau de complexidade desafiador, expressão crítico/reflexiva sobre o tema e socialização com a turma).

A socialização com a turma tornar-se-á momento chave no desenvolvimento da SD, pois, na ocasião, os alunos poderão sinalizar os níveis de leitura em que se encontram e poderão também partilhar conhecimentos produzidos e aperfeiçoarão as suas técnicas de construção de sentidos, também na observação do trabalho desenvolvido pelos seus colegas.

A complexidade das atividades será pensada sempre com base nos níveis de leitura, descritos mais adiante neste trabalho. É importante considerar que as atividades, mesmo sendo desafiadoras para cada nível, precisam também ser passíveis de resolução, pois a intenção aqui é permitir a evolução processual do educando. O grau de dificuldade da SD deverá promover o desenvolvimento do educando.

Ao final da atividade, os professores terão tido não só a oportunidade de desenvolverem uma aula direcionada especificamente para os diferentes níveis de leitura em sala de aula, mas também terão tido a oportunidade de revisarem sua prática pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora, considerando os aspectos sociocognitivos do ato de ler. (MARCUSCHI, 2008).

Cabe ressaltar que os professores ampliarão também os conhecimentos sobre atividades direcionadas especificamente para o desenvolvimento de uma compreensão leitora, tendo em vista a autonomia e a criticidade, e ainda construirão maneiras mais eficazes de realizar esse trabalho.

5.1 Sugestão de Níveis de Leitura

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos acima arrolados, serão considerados os níveis de leitura apresentados a seguir. Tais níveis servirão de parâmetros no momento da execução da SD *Momento de Leitura na Aula* e apontarão o perfil dos alunos no momento em que procedem com a leitura:

Nível primário - Lê com dificuldade de assimilação, de decodificação da língua escrita. Compreende o texto em períodos soltos apresentando dificuldade de interpretação e articulação das ideias.

Nível I – Lê o texto, exerce compreensão da linguagem escrita, mas só consegue compreender as mensagens explícitas no texto. Não consegue compreender as palavras desconhecidas, considerando o contexto em que são empregadas. Não consegue fazer uma exploração de todo o potencial interativo da

linguagem. Para este leitor, as respostas aos questionamentos, são sempre trechos copiados do próprio texto.

Nível II - Lê textos, compreende mensagens implícitas, utiliza conhecimentos prévios. Apresenta uma facilidade em contextualizar o significado das palavras que não conhece. A compreensão do que lê está centrada nas experiências de vida que o educando teve; consegue concentrar informação sobre o texto lido e a partir delas formular respostas além da fala do autor, sem perder a coerência com a opinião expressa no texto. Realiza leituras pertencentes ao seu universo etário, fora da escola. Apresenta dificuldade de posicionar-se criticamente em relação ao que lê. Não consegue fortalecer argumentos contrários ao que o autor propõe, deixando-se sempre influenciar pelo que o autor diz.

Nível III - Lê textos com compreensão, exercendo posicionamento crítico diante dos fatos apresentados. Consegue associar contexto de produção às intenções do autor e identifica traços implícitos. Palavras desconhecidas do seu vocabulário não são empecilhos para a construção do sentido do texto, tendo em vista que absorve o todo (contexto) textual durante a leitura. Utiliza todas as estratégias possíveis para a construção do sentido, incluindo principalmente o que é pertinente a sua leitura e o que é descartável dentro do texto. Participa de um mundo de pessoas que leem por prazer, tendo acesso a muitos materiais impressos e digitalizados fora da escola.

Assim, classificados e agrupados em equipes com alunos pertencentes aos mesmos níveis específicos de leitura, os alunos deverão solucionar as atividades propostas pelo professor nos módulos de atividades da *SD Momento de Leitura na Aula*, e apresentar os resultados destas para a turma.

É importante que, depois de agrupados, cada grupo de aluno tenha espaço não só para o desenvolvimento do módulo da SD, mas também espaço para o debate sobre o desenvolvimento da atividade, para que todos escutem e também sejam ouvidos. O debate entre alunos do mesmo nível, ainda que em estágios diferentes dentro desses níveis, também se faz muito importante, pois o processo de aprendizagem terá implicação individual no potencial de cada um a partir do contato com o outro que está em estágio diferente. Sendo assim, não podemos dizer que alunos em um mesmo nível se encontram no mesmo estágio de aprendizagem. É a diferença entre estágios que proporcionará o desenvolvimento dentro do grupo. Alunos com a capacidade leitora pouco desenvolvida evoluirão no contato com

alunos que mesmo estando neste nível já estão em desenvolvimento. Estes últimos, por sua vez, terão suas habilidades melhoradas a partir do contato com alunos que já estão entrando em um estágio mais evoluído, a um passo de mudar de nível.

Cada grupo receberá a atividade com grau de complexidade específico para o nível de leitura em que se encontra, possibilitando assim o seu desenvolvimento proximal (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). À medida que o aluno evolui, deverá migrar para um grupo mais complexo. A intenção é que, até o final do ano, o número de alunos nos estágios primários e nível I de leitura, sejam minimizados ao máximo, e que o nível III, nível desejável, abrigue cada vez mais alunos.

5.2 Propostas de atividades para cada nível específico

A proposição da SD e a elaboração de cada módulo levam em conta as seguintes atividades orientações metodológicas:

Para alunos do Nível primário: Esses alunos se agruparão para ler o texto silenciosa e coletivamente, identificarão palavras de difícil compreensão para o grupo. É interessante que neste nível o professor não antecipe as palavras ou expressões, pois assim os alunos, além de escolherem no grupo as palavras de difícil compreensão, poderão analisar em conjunto e julgar se a palavra ou expressão é realmente de difícil compreensão. Pesquisarão o significado dessas palavras e também realizarão análise textual dos elementos mais explícitos dentro do texto. Caberá a esses alunos apresentar à turma as questões que foram apresentadas para o grupo e as possibilidades de resposta que eles conseguiram articular entre si.

Para alunos do Nível I - Esses alunos se agruparão para ler o texto silenciosa e coletivamente, identificarão palavras de difícil compreensão. O módulo da SD a ser resolvido por eles, já antecipará algumas dessas palavras a serem pesquisadas. O módulo trará, ainda, questionamentos que provoquem a leitura de elementos implícitos no texto, bem como a busca de informações com base nos conhecimentos prévios, entre outras estratégias de leitura que o aluno poderá buscar para construir o sentido do texto. Os questionamentos serão respondidos e apresentados aos demais alunos da turma durante a socialização da atividade.

Para alunos Nível II - Os alunos que se encontram nesse nível estão a um passo de desenvolverem a competência sociocognitiva da leitura. O módulo de

atividade da SD para esse grupo proporcionará momentos de reflexão estimulando a visão crítica do que está dito no texto. O grupo responderá aos questionamentos e apresentará aos demais alunos da turma durante a socialização da atividade.

Para alunos Nível III - Alunos que se encontram nesse nível podem ser considerados leitores plenos, no entanto precisam de desafios para expandirem a sua capacidade leitora e continuarem desenvolvendo o gosto pela leitura, a busca de uma leitura prazerosa e a capacidade de estabelecer análise crítica em relação ao que foi lido. O módulo de atividade da SD a ser vivenciado por esse grupo proporcionará a comparação do texto lido com outros de tema semelhante. A comparação será instrumento para que cada aluno assuma posicionamento crítico diante dos textos. Esse grupo, assim como os demais, socializará com a turma o resultado da sua pesquisa, bem como a sua impressão sobre o resultado.

Na etapa final da resolução da SD, as atividades deverão ser socializadas com toda a turma, assim os alunos dos diversos níveis de leitura vivenciarão as mais diversificadas maneiras de desenvolvimento da competência leitora e aprenderão uns com os outros as estratégias e possibilidades de desenvolvimento sociocognitivo da leitura.

Aos poucos, o aluno que desenvolver o seu potencial deverá migrar para grupos mais complexos. Ao final do ano letivo, o professor terá a meta de deixar o maior número possível de alunos entre os níveis II e III.

É interessante que o professor veja esse momento como uma aula de leitura, pois assim compreenderá a complexidade da sua ação diante das atividades que deverá propor.

Momentos de formação entre os professores e o coordenador pedagógico permitirá o contato com os teóricos que orientam essa prática. A elaboração conjunta de questionamentos de acordo com o nível de cada grupo, avaliação do processo e busca de alternativas para as problemáticas e demandas surgidas durante as aulas de leitura são também proposta deste trabalho, pois, a partir disso, acredita-se que o professor não só realizará a aplicação de uma SD elaborada pelo pesquisador, mas também terá capacidade de elaborar as suas próprias SDs, tendo em vista o trabalho com Níveis de Leitura dentro das aulas da sua disciplina.

5.3 A Proposta de Intervenção: Momento da leitura

Assim, a proposta de intervenção aqui apresentada sugere o trabalho com SDs para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos estimulando o desenvolvimento de níveis de leitura. A sequência foi pensada com base na presença de diferentes níveis de leitura, presentes na sala de aula, e previamente identificadas pelo professor.

Durante o desenvolvimento da atividade, o professor poderá ainda investigar quais as mobilizações que levam seus alunos a ler, por que eles gostam ou não de ler, que leituras são mais significativas e quais suas experiências com leitura além da sala de aula.

Identificados os problemas que entram o desenvolvimento da competência leitora, tendo em vista os aspectos sociocognitivos da língua, o professor desenvolverá SDs com foco específico nas limitações dos educandos. A vivência de atividades através de SDs proporcionará aos alunos a oportunidade de investigar, explorar, ensaiar, errar, acertar, perguntar, partilhar e descobrir conceitos específicos e concretos tendo em vista o desenvolvimento da competência sociocognitiva da leitura.

5.3.1 Testes diagnósticos para verificação dos níveis de leitura: 5º e 9º anos

Os níveis de leitura serão previamente identificados, pelo professor, através da aplicação do Teste Diagnóstico Para Verificação dos Níveis de Leitura, proposto a seguir. A percepção destes níveis se dá através da quantificação de pontos, com base nas respostas, apontadas pelos alunos, a cada questão indicada. Para tanto o professor, orientará o trabalho para que a análise de cada pergunta e resposta seja realizada individualmente. Neste momento, é muito importante que cada aluno expresse a sua compreensão leitora, sem a interferência do coletivo da sala de aula.

Durante a quantificação dos pontos atingidos e a classificação de cada aluno, dentro da escala de níveis, proposta neste trabalho, o professor, como conhecedor da realidade e do desenvolvimento dos seus educandos, poderá equivaler-se de critérios e análise subjetiva para complementar as informações sobre os níveis de leitura identificados ao final do Teste Diagnóstico.

**TESTE DIAGNÓSTICO PARA VERIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE LEITURA -
5º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL**

VERSÃO PROFESSOR:



3 ANOS DE DOR

Vítimas da Guerra

Conflito na Síria deixa crianças sem casa, escola e comida; muitas trabalham e usam armas.

DIOGO BERCITO DE JERUSALÉM

Quando estive na Síria, em 2010, fui cercado por crianças no oásis de Palmira, bem no meio do país.

Fascinadas com o estrangeiro ali naquele deserto, eles me perguntaram de onde eu vinha. Disse que sou brasileiro. Os garotos me imploraram para jogar futebol com eles. Mas sou perna de pau, então disse "não". Pediram para eu assistir à partida. Topei.

Na época, ninguém sabia que a Síria iria virar um campo de batalha. Não dava para imaginar que aquelas crianças empoeiradas, brincando de bola, iriam em breve lutar contra a guerra e a fome.

Três anos depois, visitei o campo de refugiados de Zaatari, na Jordânia, país

vizinho da Síria. É para lá que muitos sírios estão indo, para fugir da guerra. Conheci outros garotos. Também jogavam bola, mas agora moram em barracas, longe de casa.

A brincadeira acompanha a criança para onde vai. Mas a vida de refugiados é outra. Até há escola, mas muitos não estudam, pois precisam trabalhar. Crescem entre barracas, cercados de soldados, sem biblioteca, parquinho, cinema, brinquedo.

Cercadas de armas, crianças não pensam só em brincar. "Quero voltar para a Síria", me disse um menino. "Quero lutar".

Folha de S. Paulo, 22/2/2014 Folhinha

Após a leitura do texto, assinale a alternativa mais indicada para responder a cada questão proposta:

1. O texto foi escrito por: (Questão de valor 1)
- (A) Um soldado da Síria
 - (B) Um jogador de futebol
 - (C) Crianças da Síria
 - (D) Um brasileiro que esteve na Síria

Resposta: D

Nota explicativa: Valor 1 - Questões que demandam simples análise de elementos explícitos no texto. Leitura do primeiro

parágrafo é suficiente para responder esta questão.

2. Por que o locutor do texto disse "não", ao ser convidado para jogar futebol com as crianças? (Questão de valor 2)
- (A) Por que ele não queria jogar com crianças empoeiradas.
 - (B) Por que ele não sabia jogar futebol.
 - (C) Por que ele estava ocupado trabalhando.
 - (D) Por que o país estava em guerra.

Resposta: B

Nota explicativa: Valor 2 - Questões que exigem do leitor análise e inferência de elementos apresentados no texto (Neste caso, análise da expressão "perna de pau" e do fato

do narrador preferir assistir ao jogo), em detrimento de outras informações apresentadas.

3. Ao informar a sua nacionalidade, as crianças convidaram o locutor do texto para uma partida de futebol, isto por que: (Questão de valor 3)

- (A) O futebol do Brasil é muito famoso.
- (B) Precisavam de mais um jogador no time.
- (C) É interessante jogar com um adulto.
- (D) Pessoas estrangeiras jogam futebol muito bem.

Resposta: A

Nota explicativa: Valor 3 - Nesta questão o leitor deverá equivaler-se de elementos implícitos, tais como associar a nacionalidade brasileiro a bom jogador de futebol (Brasil=país do futebol).

4. O narrador faz uma comparação de uma realidade observada entre: (Questão de valor 1)

- (A) 2010 e 2011
- (B) 2010 e 2013
- (C) 2014 e 2016
- (D) 2010 e 2014

Resposta: B

Nota explicativa: Valor 1 - Questões que demandam simples análise de elementos explícitos no texto. Basta que o aluno analise a data apresentada no texto, bem como a expressão "três anos depois".

5. No texto o autor, faz uma comparação entre crianças que brincam de bola em diferentes épocas, mas destaca que, nos campos de refugiados, (Questão de valor 2)

- (A) As crianças estudam, mais do que brincam.
- (B) A brincadeira faz parte da vida de todas as crianças.
- (C) As crianças esquecem o que é brincar e pensam em lutar.
- (D) As crianças preferem frequentar as bibliotecas e os parquinhos.

Resposta: C

Nota explicativa: Valor 2 - Questões que exigem do leitor análise e inferência de elementos apresentados no texto, neste caso, análise do depoimento citado no último parágrafo."

6. O texto aponta que, para as crianças, viver no meio da guerra, não é bom, por que: (Questão de valor 3)

- (A) As crianças não querem frequentar a escola.
- (B) Elas preferem morar na Síria.
- (C) Não existem parques, bibliotecas nem cinemas.
- (D) As crianças estão se envolvendo com preocupações da vida adulta.

Resposta: D

Nota explicativa: Valor 3 - Nesta questão o leitor deverá equivaler-se da compreensão de todos os elementos apresentados ao longo do texto, fazendo assim uma síntese e chegando a questão que está sendo colocada como temática principal no texto.

7. Referente ao assunto tratado no texto, assinale as alternativas que descrevem as opiniões expressas na fala do locutor:

- A. () A população precisa de guerra para manter a ordem.
- B. () Onde há guerra há também tristeza e sofrimento.
- C. () As crianças precisam ser poupadas da guerra.
- D. () Crianças devem estar envolvidas com brincadeiras.
- E. () Crianças precisam se envolver também nos problemas do mundo dos adultos.
- F. () Morar em campos de concentração deve ser bastante divertido.

Respostas: B, C, D

Nota: Cada acerto deverá ser contabilizado com 2 pontos.

ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DO TESTE DIAGNÓSTICO PARA VERIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE LEITURA - 5º ANO

Professor,

Esta proposta de teste diagnóstico permitirá a visualização dos níveis de leitura da sua turma, dentro dos padrões definidos para este trabalho. A análise do nível de cada aluno poderá ainda ter a sua opinião ou de mais outros professores, a fim de emitir parecer final, tendo em vista que o conhecimento da turma é mais revelador de uma realidade que as questões fechadas deste teste diagnóstico.

→Tempo de aula para atividade: 1 hora/aula

→Desenvolvendo a atividade em sala de aula:

- Mobilizar a turma para o assunto tratado no texto.
 - ✓ Priorizar a fomentação da leitura e evitar emitir opiniões que já apontem para respostas satisfatórias.
- Entregar o teste para a turma.
- Cuidar para que todos possam emitir suas próprias respostas.
- Coletar testes para a verificação de respostas:

→Correção da atividade:

- Gabarito:

Questão	Alternativa	Pontuação
1	D	1
2	B	2
3	A	3
4	B	1
5	C	2
6	D	3
7	B	2
	C	2
	D	2

Cada questão incorreta, atribuir o valor 0 (zero)

→ **Diagnosticando níveis:**

- **Abaixo de 5 acertos: Nível primário** - Lê com dificuldade de assimilação, de decodificação da língua escrita. Compreende o texto em períodos soltos apresentando dificuldade de interpretação e articulação das ideias.
- **Entre 6 e 9 acertos: Nível I** – Lê o texto, exerce compreensão da linguagem escrita, mas só consegue compreender as mensagens explícitas no texto. Não consegue compreender as palavras desconhecidas, considerando o contexto em que são empregadas. Não consegue fazer uma exploração de todo o potencial interativo da linguagem. Para este leitor, as respostas aos questionamentos, são sempre trechos copiados do próprio texto.
- **Entre 10 e 14 acertos: Nível II** - Lê textos, compreende mensagens implícitas, utiliza conhecimentos prévios. Apresenta uma facilidade em contextualizar o significado das palavras que não conhece. A compreensão do que lê está centrada nas experiências de vida que o educando teve; consegue concentrar informação sobre o texto lido e a partir delas formular respostas além da fala do autor, sem perder a coerência com a opinião expressa no texto. Realiza leituras, pertencentes ao seu universo etário, fora da escola. Apresenta dificuldade de posicionar-se criticamente em relação ao que lê. Não consegue fortalecer argumentos contrários ao que o autor propõe, deixando-se sempre influenciar pelo que o autor diz.
- **Entre 15 e 18 acertos: Nível III** - Lê textos com compreensão, exercendo posicionamento crítico diante dos fatos apresentados. Consegue associar contexto de produção às intenções do autor e identifica traços implícitos. Palavras desconhecidas do seu vocabulário não são empecilhos para a construção do sentido do texto, tendo em vista que absorve o todo (contexto) textual durante a leitura. Utiliza todas as estratégias possíveis para a construção do sentido, incluindo principalmente o que é pertinente a sua leitura e o que é descartável dentro do texto. Participa de um mundo de pessoas que leem por prazer, tendo acesso a muitos materiais impressos e digitalizados fora da escola.

→ **Registro de diagnóstico:**

- Registrar os resultados do teste, em planilha anexa a este. Veja modelo abaixo:

DIAGNÓSTICO DO NÍVEL DE LEITURA DA TURMA

Aluno	Data: ___/___			
	E. P.	N. I	N. II	N. III

→ **Agrupando para o desenvolvimento da SD:**

- O agrupamento da turma, será organizado de acordo com a classificação do nível de leitura identificado na pontuação de cada estudante, no teste diagnóstico.
- É importante que o limite máximo de participantes no grupo seja observado, tendo em vista a proposta de equipes produtivas para o desenvolvimento da SD.

AGRUPAMENTO DA TURMA

	ESTÁGIO PRIMÁRIO	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III
GRUPO				

→ **Após níveis identificados:**

- Identificados os níveis de leitura, o professor terá o agrupamento de alunos adequado para o desenvolvimento das SDs por níveis, propostas neste trabalho.

**TESTE DIAGNÓSTICO PARA VERIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE LEITURA -
5º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL**

VERSÃO ALUNO:



3 ANOS DE DOR

Vítimas da Guerra

Conflito na Síria deixa crianças sem casa, escola e comida; muitas trabalham e usam armas.

DIOGO BERCITO DE JERUSALÉM

Quando estive na Síria, em 2010, fui cercado por crianças no oásis de Palmira, bem no meio do país.

Fascinadas com o estrangeiro ali naquele deserto, eles me perguntaram de onde eu vinha. Disse que sou brasileiro. Os garotos me imploraram para jogar futebol com eles. Mas sou perna de pau, então disse "não". Pediram para eu assistir à partida. Topei.

Na época, ninguém sabia que a Síria iria virar um campo de batalha. Não dava para imaginar que aquelas crianças empoeiradas, brincando de bola, iriam em breve lutar contra a guerra e a fome.

Três anos depois, visitei o campo de refugiados de Zaatari, na Jordânia, país vizinho da Síria. É para lá que muitos sírios estão indo, para fugir da guerra. Conheci outros garotos. Também jogavam bola, mas agora moram em barracas, longe de casa.

A brincadeira acompanha a criança para onde vai. Mas a vida de refugiados é outra. Até há escola, mas muitos não estudam, pois precisam trabalhar. Crescem entre barracas, cercados de soldados, sem biblioteca, parquinho, cinema, brinquedo.

Cercadas de armas, crianças não pensam só em brincar. "Quero voltar para a Síria", me disse um menino. "Quero lutar"

Folha de S. Paulo, 22/2/2014 Folhinha.

2. Por que o narrador disse "não", ao ser convidado para jogar futebol com as crianças?

- (A) Por que ele não queria jogar com crianças empoeiradas.
- (B) Por que ele não sabia jogar futebol.
- (C) Por que ele estava ocupado trabalhando.
- (D) Por que o país estava em guerra.

3. Ao informar a sua nacionalidade, as crianças convidaram o locutor do texto

Após a leitura do texto, assinale a alternativa mais indicada para responder a cada questão proposta:

1. O texto foi escrito por:

- (A) Um soldado da Síria
- (B) Um jogador de futebol
- (C) Crianças da Síria
- (D) Um brasileiro que esteve na Síria

para uma partida de futebol, isto por que:

- (A) O futebol do Brasil é muito famoso.
- (B) Precisavam de mais um jogador no time.
- (C) É interessante jogar com um adulto.
- (D) Pessoas estrangeiras jogam futebol muito bem.

4. O narrador faz uma comparação de uma realidade observada entre:

- (A) 2010 e 2011
- (B) 2010 e 2013
- (C) 2014 e 2016
- (D) 2010 e 2014

5. No texto o autor, faz uma comparação entre crianças que brincam de bola em diferentes épocas, mas destaca que, nos campos de refugiados,

- (A) As crianças estudam, mais do que brincam.
- (B) A brincadeira faz parte da vida de todas as crianças.
- (C) As crianças esquecem o que é brincar e pensam em lutar.
- (D) As crianças preferem frequentar as bibliotecas e os parquinhos.

6. O texto aponta que, para as crianças, viver no meio da guerra, não é bom, por que:

- (A) As crianças não querem frequentar a escola.
- (B) Elas preferem morar na Síria.
- (C) Não existem parques, bibliotecas nem cinemas.
- (D) As crianças estão se envolvendo com preocupações da vida adulta.

7. Referente ao assunto tratado no texto, assinale as alternativas que descrevem as opiniões expressas na fala do locutor:

- A. () A população precisa de guerra para manter a ordem.
- B. () Onde há guerra há também tristeza e sofrimento.

- C. () As crianças precisam ser poupadas da guerra.
- D. () Crianças devem estar envolvidas com brincadeiras.
- E. () Crianças precisam se envolver também nos problemas do mundo dos adultos.
- F. () Morar em campos de concentração deve ser bastante divertido.

TESTE DIAGNÓSTICO PARA VERIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE LEITURA - 9º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL

VERSÃO PROFESSOR:

FAÇA A SUA REVOLUÇÃO



De pois de 5 anos pesquisando campanhas e movimentos ao redor do globo, a jornalista norte-americana *Tina Rosenberg* chegou à conclusão de que as pessoas apoiam uma causa não por ela ser correta, justa, ou por que aquilo parece melhor a ser feito, mas sim por uma característica humana primitiva: a vontade de pertencer e ser aceito por um grupo. [...]

Partindo da lógica de que todos nós queremos viver em bandos, as causas que mais conseguem adeptos são aquelas que formam os grupos mais atraentes. "Elas oferecem às pessoas um novo e desejável clube a se juntar — na maioria das vezes, são grupos tão fortes e tão convincentes que a pessoa adota uma nova identidade por meio dele", diz Rosenberg.

[...]

A questão é que, muitas vezes, as pessoas restringem sua participação ao mundo virtual, seguindo o que [*Malcolm Gladwell*] chama de engajamento de ocasião: é fácil passar os olhos e dar um clique de apoio a um movimento sem, de fato, arregaçar as mangas. Das cerca de 50 mil pessoas que confirmaram no *Facebook* sua presença no Churrascão da Gente

Diferenciada, em maio de 2011, 4 mil compareceram. O evento era um protesto contra o cancelamento das obras da estação Angélica do metrô de São Paulo (moradores eram contra, por que ela poderia trazer uma "gente diferenciada" a Higienópolis, bairro de alto padrão da capital paulista). "Não dá para ser só guerrilheiro de teclados", diz Marcelo Marquesini, da Escola de Ativismo, em São Paulo, que ensina a organizar manifestações. "Boa parte da juventude brasileira perdeu o hábito de ir para as ruas de forma organizada e com estratégia."

Ninguém duvida do poder da disseminação da Web, mas ela deve servir como ferramenta para os protestos, que precisam se concretizar no mundo *offline*. Pois aí sim o efeito é multiplicado. [...] O próprio Churrascão da Gente Diferenciada, provavelmente só teve uma boa repercussão, com aparição em jornais de TVs, por que migrou do *Twitter* para um encontro de verdade. Não se sabe o quanto o evento colaborou, mas os governantes decidiram construir a estação de metrô antes banida.

[...]

Rafel Tonon e Marcelo Min. Revista Gallileu, nº 247, p. 39-43

Após a leitura do texto, assinale a alternativa mais indicada para responder a cada questão proposta:

1. Quem é Tina Rosenberg? (Questão de valor 1)

(A) Pesquisadora que reúne pessoas em prol de causas coletivas.

- (B) Norte-americana que escreveu sobre o movimento do metrô de São Paulo.
 (C) Criadora do *Facebook* e do *Twitter*
 (D) Jornalista que emite opinião sobre comportamento humano diante das causas coletivas.

Resposta: D

Nota explicativa: Valor 1 - Questões que demandam simples análise de elementos explícitos no texto. Leitura do primeiro parágrafo é suficiente para responder esta questão.

2. Segundo o texto, as pessoas gostam de pertencer a grupos, porque naturalmente (Questão de valor 2)

- (A) o ser humano é solidário em defesa dos fracos e oprimidos.
 (B) isto é uma característica do ser humano, desde a sua origem.
 (C) as redes sociais incentivam as lutas coletivas.
 (D) o ser humano é revolucionário.

Resposta: B

Nota explicativa: Valor 2 - Questões que exigem do leitor análise e inferência de elementos apresentados no texto (Neste caso, análise da expressão "característica humana primitiva", que se sobrepõe as outras informações apresentadas).

3. Sobre a participação em grupos que lutam por causas coletivas, segundo o texto, o ser humano normalmente faz adesão com o intuito de: (Questão de valor 3)

- (A) Pertencer a um grupo, defendendo as ideias desse grupo e adquirindo seus costumes sem necessariamente interessar-se verdadeiramente pela causa em questão.
 (B) Lutar em favor de um bem comum pretendido por muitos.
 (C) Reunir-se com pessoas que compartilham que moram na mesma cidade ou bairro.
 (D) Conhecer verdadeiramente os problemas sociais que afligem a sociedade.

Resposta: A

Nota explicativa: Valor 3 - Nesta questão o leitor deverá equivocar-se de elementos implícitos, para concluir que o texto defende a ideia de que não há coerência entre o certo e o errado no momento de escolher uma causa social a defender.

4. Os autores fazem uma comparação entre a participação pública em um evento no mundo virtual e em um evento no mundo real. Sobre essa comparação é correto afirmar que: (Questão de valor 1)

- (A) A participação no mundo real não é importante, quando o assunto é a luta social.
 (B) A participação no mundo virtual supera em quantidade a participação no mundo real.
 (C) As pessoas aprenderam a lutar pelas causas sociais nos ambientes virtuais e reais.
 (D) São Paulo é uma cidade com muitos participantes virtuais.

Resposta: B

Nota explicativa: Valor 1 - Questões que demandam simples análise de elementos explícitos no texto. Basta que o aluno analise os dados "50 mil" e "4 mil pessoas".

5. O comentário do Professor Marcelo Marquesini que diz "Não dá para ser só guerrilheiro de teclado", indica que (Questão de valor 2)

- (A) é preciso acompanhar também as lutas sociais no rádio e na TV.
 (B) é preciso abandonar os jogos virtuais.
 (C) é preciso aderir e participar das lutas coletivas no mundo real.
 (D) é preciso aderir as causas coletivas no mundo virtual.

Resposta: C

Nota explicativa: Valor 2 - Questões que exigem do leitor análise e inferência de elementos apresentados no texto, nesse caso, análise do depoimento citado e das ideias expressas na sequência do texto.

6. Mesmo destacando a influência que as redes sociais apresentam, os autores pretendem formar uma opinião sobre: (Questão de valor 3)

- (A) A Web, o rádio e a TV como meios de propagação de ideias em busca de um mundo melhor.
- (B) As ferramentas usadas na internet que são úteis na propagação de ideias.
- (C) A influência dos meios de comunicação na divulgação de eventos de luta coletiva.
- (D) A necessidade de organização e articulação para uma luta coletiva no mundo real.

Resposta: D

Nota explicativa: Valor 3 - Nesta questão o leitor deverá equivaler-se da compreensão de todos os elementos apresentados ao longo do texto, fazendo assim uma síntese e chegando a questão que está sendo colocada como temática principal no texto.

7. Referente ao assunto tratado no texto, assinale as alternativas que descrevem as opiniões expressas na fala do locutor:

- A. () Pessoas frequentam as redes sociais procuram participar de eventos de luta coletiva em busca do bem comum.
- B. () A adesão às causas sociais é feita de acordo com o poder atrativo que um grupo possa exercer em relação aos indivíduos que fazem parte do meio social.
- C. () Os jovens precisam aprender a lutar no mundo real, na mesma proporção que fazem isto no mundo virtual.
- D. () Quando a luta é articulada, os governantes se mobilizam para atender o povo.
- E. () O *Facebook* é a rede social que mais envolve os jovens nas lutas coletivas do mundo real.
- F. () Para os jovens que moram em São Paulo, é mais fácil participar das lutas coletivas.

Respostas: B, C, D

Nota: Cada acerto deverá ser contabilizado com 2 pontos.

ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DO TESTE DIAGNÓSTICO PARA VERIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE LEITURA - 9º ANO

Professor,

Esta proposta de teste diagnóstico permitirá a visualização dos níveis de leitura da sua turma, dentro dos padrões definidos para este trabalho. A análise do nível de cada aluno poderá ainda ter a sua opinião ou de mais outros professores, a fim de emitir parecer final, tendo em vista que o conhecimento da turma é mais revelador de uma realidade que as questões fechadas deste teste diagnóstico.

→ **Tempo de aula para atividade: 1 hora/aula**

→ **Desenvolvendo a atividade em sala de aula:**

- Mobilizar a turma para o assunto tratado no texto.
 - ✓ Priorizar a fomentação da leitura e evitar emitir opiniões que já apontem para respostas satisfatórias.
- Entregar teste para a turma.
- Cuidar para que todos possam emitir suas próprias respostas.
- Coletar testes para a verificação de respostas:

→ **Correção da atividade:**

- Gabarito:

Questão	Alternativa	Pontuação
1	D	1
2	B	2
3	A	3
4	B	1
5	C	2
6	D	3
7	B	2
	C	2
	D	2

→ **Diagnosticando níveis:**

- **Abaixo de 5 acertos: Nível primário** - Lê com dificuldade de assimilação, de decodificação da língua escrita. Compreende o texto em períodos soltos apresentando dificuldade de interpretação e articulação das ideias.
- **Entre 6 e 9 acertos: Nível I** – Lê o texto, exerce compreensão da linguagem escrita, mas só consegue compreender as mensagens explícitas no texto. Não consegue compreender as palavras desconhecidas, considerando o contexto em que são empregadas. Não consegue fazer uma exploração de todo o potencial interativo da linguagem. Para este leitor, as respostas aos questionamentos, são sempre trechos copiados do próprio texto.
- **Entre 10 e 14 acertos: Nível II** - Lê textos, compreende mensagens implícitas, utiliza conhecimentos prévios. Apresenta uma facilidade em contextualizar o significado das palavras que não conhece. A compreensão do que lê está centrada nas experiências de vida que o educando teve; consegue concentrar informação sobre o texto lido e a partir delas formular respostas além da fala do autor, sem perder a coerência com a opinião expressa no texto. Realiza leituras, pertencentes ao seu universo etário, fora

da escola. Apresenta dificuldade de posicionar-se criticamente em relação ao que lê. Não consegue fortalecer argumentos contrários ao que o autor propõe, deixando-se sempre influenciar pelo que o autor diz.

- **Entre 15 e 18 acertos: Nível III** - Lê textos com compreensão, exercendo posicionamento crítico diante dos fatos apresentados. Consegue associar contexto de produção às intenções do autor e identifica traços implícitos. Palavras desconhecidas do seu vocabulário não são empecilhos para a construção do sentido do texto, tendo em vista que absorve o todo (contexto) textual durante a leitura. Utiliza todas as estratégias possíveis para a construção do sentido, incluindo principalmente o que é pertinente a sua leitura e o que é descartável dentro do texto. Participa de um mundo de pessoas que leem por prazer, tendo acesso a muitos materiais impressos e digitalizados fora da escola.

→ **Registro de diagnóstico:**

- Registrar os resultados do teste, em planilha anexa a este. Veja modelo abaixo:

DIAGNÓSTICO DO NÍVEL DE LEITURA DA TURMA

Aluno	Data: ____/____/____			
	E. P.	N. I	N. II	N. III

→ **Agrupando para o desenvolvimento da SD:**

- O agrupamento da turma, será organizado de acordo com a classificação do nível de leitura identificado na pontuação de cada estudante, no teste diagnóstico.
- É importante que o limite máximo de participantes no grupo seja observado, tendo em vista a proposta de equipes produtivas para o desenvolvimento da SD.

AGRUPAMENTO DA TURMA

	ESTÁGIO PRIMÁRIO	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III
GRUPO				

→ **Após níveis identificados:**

Identificados os níveis de leitura, o professor terá o agrupamento de alunos adequado para a proposta de SDs por níveis, propostas neste trabalho.

TESTE DIAGNÓSTICO PARA VERIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE LEITURA- 9º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL

VERSÃO ALUNO:

FAÇA A SUA REVOLUÇÃO



Depois de 5 anos pesquisando campanhas e movimentos ao redor do globo, a jornalista norte-americana *Tina Rosenberg* chegou à conclusão de que as pessoas apoiam uma causa não por ela ser correta, justa, ou por que aquilo parece melhor a ser feito, mas sim por uma característica humana primitiva: a vontade de pertencer e ser aceito por um grupo. [...]

Partindo da lógica de que todos nós queremos viver em bandos, as causas que mais conseguem adeptos são aquelas que formam os grupos mais atraentes. "Elas oferecem às pessoas um novo e desejável clube a se juntar — na maioria das vezes, são grupos tão fortes e tão convincentes que a pessoa adota uma nova identidade por meio dele", diz Rosenberg.

[...]

A questão é que, muitas vezes, as pessoas restringem sua participação ao mundo virtual, seguindo o que [*Malcolm Gladwell*] chama de engajamento de ocasião: é fácil passar os olhos e dar um clique de apoio a um movimento sem, de fato, arregaçar as mangas. Das cerca de 50 mil pessoas que confirmaram no *Facebook* sua presença no Churrascão da Gente Diferenciada, em maio de 2011, 4 mil

compareceram. O evento era um protesto contra o cancelamento das obras da estação Angélica do metrô de São Paulo (moradores eram contra, por que ela poderia trazer uma "gente diferenciada" a Higienópolis, bairro de alto padrão da capital paulista). "Não dá para ser só guerrilheiro de teclados", diz Marcelo Marquesini, da Escola de Ativismo, em São Paulo, que ensina a organizar manifestações. "Boa parte da juventude brasileira perdeu o hábito de ir para as ruas de forma organizada e com estratégia."

Ninguém duvida do poder da disseminação da Web, mas ela deve servir como ferramenta para os protestos, que precisam se concretizar no mundo *offline*. Pois aí sim o efeito é multiplicado. [...] O próprio Churrascão da Gente Diferenciada, provavelmente só teve uma boa repercussão, com aparição em jornais de TVs, por que migrou do *Twitter* para um encontro de verdade. Não se sabe o quanto o evento colaborou, mas os governantes decidiram construir a estação de metrô antes banida.

[...]

Rafel Tonon e Marcelo Min. Revista Gallileu, nº 247, p. 39-43

Após a leitura do texto, assinale a alternativa mais indicada para responder a cada questão proposta:

1. Quem é Tina Rosenberg? (Questão de valor 1)

(A) Pesquisadora que reúne pessoas em prol de causas coletivas.

(B) Norte-americana que escreveu sobre movimento do metrô de São Paulo.
 (C) Criadora do *Facebook* e do *Twitter*
 (D) Jornalista que emite opinião sobre comportamento humano diante das causas coletivas.

2. Segundo o texto, as pessoas gostam de pertencer a grupos, porque naturalmente (Questão de valor 2)

(A) o ser humano é solidário em defesa dos fracos e oprimidos.
 (B) isto é uma característica do ser humano, desde a sua origem.
 (C) As redes sociais incentivam as lutas coletivas.
 (D) o ser humano é revolucionário.

3. Sobre a participação em grupos que lutam por causas coletivas, segundo o texto, o ser humano normalmente faz adesão com o intuito de: (Questão de valor 3)

(A) Pertencer a um grupo, defendendo as ideias deste grupo e adquirindo seus costumes sem necessariamente interessar-se verdadeiramente pela causa em questão.
 (B) Lutar em favor de um bem comum pretendido por muitos.
 (C) Reunir-se com pessoas que compartilham que moram na mesma cidade ou bairro.
 (D) Conhecer verdadeiramente os problemas sociais que afligem a sociedade.

4. Os autores fazem uma comparação entre a participação pública em um evento no mundo virtual e em um evento no mundo real. Sobre esta comparação é correto afirmar que: (Questão de valor 1)

(A) A participação no mundo real não é importante, quando o assunto é a luta social.
 (B) A participação no mundo virtual supera em quantidade a participação no mundo real.
 (C) As pessoas aprenderam a lutar pelas causas sociais nos ambientes virtuais e reais.
 (D) São Paulo é uma cidade com muitos participantes virtuais.

5. O comentário do Professor Marcelo Marquesini que diz "Não dá para ser só guerrilheiro de teclado", indica que (Questão de valor 2)

(A) é preciso acompanhar também as lutas sociais no rádio e na TV.
 (B) é preciso abandonar os jogos virtuais.
 (C) é preciso aderir e participar das lutas coletivas no mundo real.
 (D) é preciso aderir as causas coletivas no mundo virtual.

6. Mesmo destacando a influência que as redes sociais apresentam os autores pretendem formar uma opinião sobre: (Questão de valor 3)

(A) A *Web*, o rádio e a TV como meios de propagação de ideias em busca de um mundo melhor.
 (B) As ferramentas usadas na internet que são úteis na propagação de ideias.
 (C) A influência dos meios de comunicação na divulgação de eventos de luta coletiva.
 (D) A necessidade de organização e articulação para uma luta coletiva no mundo real.

7. Referente ao assunto tratado no texto, assinale as alternativas que descrevem as opiniões expressas na fala do locutor:

- A. () Pessoas frequentam as redes sociais procuram participar de eventos de luta coletiva em busca do bem comum.
- B. () A adesão às causas sociais é feita de acordo com o poder atrativo que um grupo possa exercer em relação aos indivíduos que fazem parte do meio social.
- C. () Os jovens precisam aprender a lutar no mundo real, na mesma proporção que fazem isto no mundo virtual.
- D. () Quando a luta é articulada, os governantes se mobilizam para atender o povo.
- E. () O *Facebook* é a rede social que mais envolve os jovens nas lutas coletivas do mundo real.
- F. () Para os jovens que moram em São Paulo, é mais fácil participar das lutas coletivas

PROSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TRABALHO COM NÍVEIS DE LEITURA EM SALA DE AULA – 5º ANO

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DIDÁTICA AOS ALUNOS

Atividade 1 - Instigar os alunos sobre o tema que será abordando no texto da aula de leitura, neste caso:

- Sustentabilidade a partir do lixo.
- Poluição ambiental - Lixo nos rios

Colocar as seguintes perguntas, viabilizando o diálogo entre as diversas experiências presentes em sala de aula:

1) Poluição ambiental - Lixo nos rios

- Quais tipos de poluição ambiental você conhece ou já ouviu falar?
- Você conhece ou já viu a imagem de algum rio poluído?

2) Sobrevivência a partir do lixo.

- Você já ouviu falar em pessoas que trabalham coletando lixo em grandes lixões?
- Você acredita que seja seguro trabalhar em lixões?

Professor,

Informe aos alunos que vocês irão desenvolver uma atividade de leitura, com a intenção de debater e desenvolver posicionamento crítico com relação ao tema abordado no texto.

Os questionamentos sugeridos nesta atividade, servirão para mobilizar os conhecimentos prévios e as estratégias de argumentação para o desenvolvimento da leitura, tendo em vista a o desenvolvimento sociocognitivo da leitura.

Informe aos mesmo que a participação no debate, facilitará o desenvolvimento dos Módulos de atividade que virá na sequência desta.

As questões são simples sugestões, podendo serem ampliadas, de acordo com o potencial da turma na qual a esta Sequência Didática será trabalhada.

MÓDULO I - LEITURA DO TEXTO

Atividade 2 - Fazer breve apresentação do tema abordado no texto, em seguida distribuir o texto para que os alunos leiam individualmente.

TEXTO:

Catadores buscam sustento em "garimpo" no rio Tietê

RECICLAGEM: Na terra retirada da calha do rio, eles pegam latinhas e garrafas PET

São 4h no bairro de Ermelino Matarazzo, extremo leste de São Paulo. Os desempregados José Gonçalves da Silva, 53, e Pedro dos Santos, 32, vão para as margens do rio Tietê. Para trabalhar.

Como outras pessoas, a dupla chega ao local – perto do Sambódromo Anhembi – por volta das 6h para catar alumínio, latinhas e garrafas PET retiradas do fundo do rio por máquinas do governo do Estado, que realizam o rebaixamento da calha do rio.

Diariamente, são retirados do Tietê 15 mil m³ de terra com lixo e entulho. São necessários até mil caminhões para a retirar esse material que fica nas margens do rio por até dois dias e depois vai para aterros sanitários, segundo o Departamento de Água e Energia Elétrica do Estado de São Paulo (DAEE), responsável pela obra. "Eu passava aqui e via outras pessoas catando. Daí resolvi vir também. A gente não tem opção", afirma Santos, que só estudou até o 5º ano do ensino fundamental. "Até para ser pedreiro estão pedindo o primeiro grau completo."



Lixo nas margens do Tietê.

Já Silva admite que gosta do trabalho de "garimpeiro", pelo rendimento maior que o de pedreiro, que exercia sete meses antes de

"descobrir" as obras no Tietê.

"Eu ganhava R\$ 300 por mês, trabalhando quase sem descanso. Agora, ganho mais de R\$ 600, consigo sustentar meus cinco filhos e controlo os meus horários."

Silva já chegou a pegar com o parceiro mais de 20kg de alumínio em apenas um dia.

A jornada de trabalho acaba por volta das 17h, quando eles levam todo o material recolhido para um ferro-velho da zona leste.

Sobre a insalubridade do local, o risco de contaminação e o perigo de estar ao lado das máquinas e às margens do rio, eles dizem que se protegem com luvas e botas e que lavam as mãos com álcool.

"Não somos garimpeiros. Somos sobreviventes", diz Santos.

Outro lado

Segundo o DAEE, funcionários da obra - fazem uma triagem superficial do lixo que fica nas margens para secagem.

Para o superintendente do órgão, Ricardo Daruiz Borsari, o número de "garimpeiros" deve ser pequeno, e as ocorrências desse tipo de ação, "isoladas".

Ele afirma que fiscais vistoriam diariamente as intervenções no rio. Já Santos e Silva dizem que nunca foram abordados por nenhum funcionário da obra.

Atividade 3 - Dividir a turma em equipes produtivas² para que, após a leitura individual, façam a resolução dos módulos em pequenos grupos.

"Procuramos retirar essas pessoas o mais rápido possível, até mesmo pelo risco que elas estão correndo. Mas acredito que sejam poucas as ocorrências desse tipo", diz Borsari.

Paloma Cotes

Folha de São Paulo, 10/03/2003.

Professor,

É importante que sejam considerados os níveis de leitura no agrupamento das equipes que resolverão cada módulo de atividade.

² Considerar a organização de equipes proposta por Zabala (1998), citada na assessoria pedagógica desta SD.

NÍVEL PRIMÁRIO³:**MÓDULO II - ANÁLISE DO TEXTO****Atividade 4** - Descobrimo o sentido das palavras e de expressões:

Listem as palavras que aparecem no texto, consideradas, pela equipe, desconhecidas. Pesquisem e descubram o sentido para cada uma das palavras que você listou.

Atividade 5 - De acordo com o texto lido, responda as questões abaixo:

- a) Que trabalho o senhor Silva e o senhor Santos desempenham nas margens do rio Tietê?
- b) O que é o DAEE?
- c) Que obra o DAEE realiza no rio Tietê?
- d) O que os "garimpeiros" do rio Tietê retiram de lá?
- e) Qual o destino dado ao material retirado do rio pelos "garimpeiros"?

Atividade 6 - Na opinião do grupo que causas levam pessoas a trabalharem no lixo?

Atividade 7 - As questões acima serão apresentadas para a turma.

- Organizem-se e distribuam as falas para que todos possam participar deste momento.
- Se necessário preparem cartazes, slides ou folders.

Professor,

É importante lembrar o conceito de Estágio primário de Leitura proposto neste trabalho. As atividades de leitura, propostas neste módulo, visam proporcionar questões desafiadoras, possíveis de serem solucionados por alunos que se encontram neste nível.

A análise textual deverá ser realizada em equipe, observe e oriente o grupo de alunos para que todos participem da resolução das questões.

Poderá ser relevante para alunos que se encontram neste nível, analisar o valor das pontuações dentro do texto. O professor poderá provocar esta conversa no grupo ou ainda propor o acréscimo de questões neste Módulo.

Atividade 4- Disponibilize dicionários ou outros instrumentos que auxiliem os alunos nesta atividade.

Atividade 6- Viabilize a discussão em grupo, pois alunos neste nível de leitura tendem a apresentar dificuldade de articulação de opinião própria, além do que afirma o autor do texto.

³ **Estágio primário de Leitura** - Lê com dificuldade de assimilação, de decodificação da língua escrita. Compreende o texto em períodos soltos apresentando dificuldade de interpretação e articulação das ideias.

Nível I⁴:**MÓDULO II - ANÁLISE DO TEXTO**

Atividade 4 - Pesquisando o sentido das palavras e de expressões:

Você conhece o sentido das palavras/expressões retiradas do texto? Pesquise com os colegas e descubra o sentido da lista indicada abaixo:

- garimpeiros
- Sambódromo
- calha do rio
- m³
- aterros sanitários
- rendimento
- insalubridade
- triagem superficial
- superintendente
- intervenção
- ocorrências

Atividade 5 - De acordo com o texto lido, responda as questões abaixo:

- a) Quem são os garimpeiros do rio Tietê, citados no texto?
- b) Como o senhor Pedro dos Santos entrou neste tipo de trabalho?
- c) Como o DAEE colabora com o trabalho dos garimpeiros do rio Tietê?
- d) Os dois catadores, citados no texto, tem a mesma opinião sobre o trabalho de catador de lixo?

Atividade 6 - Os catadores não se consideram garimpeiros, mas sim sobreviventes do lixo. Que sentidos podem existir por trás deste termo, que eles preferem utilizar para caracterizar o trabalho que realizam?

Atividade 7 - As questões acima serão apresentadas para a turma.

- Organizem-se e distribuam as falas para que todos possam participar deste momento.
- Se necessário preparem cartazes, slides ou folders.

Professor,

É importante lembrar o conceito de Nível I de Leitura proposto neste trabalho. As atividades de leitura, propostas neste módulo, visam proporcionar questões desafiadoras, possíveis de serem solucionados por alunos que se encontram neste nível.

A análise textual deverá ser realizada em equipe, observe e oriente o grupo de alunos para que todos participem da resolução das questões.

Atividade 4- Disponibilize dicionários ou o uso de internet para que os alunos possam realizar a pesquisa. Aparelhos celulares são aliados neste momento.

⁴ **Nível I** - Lê o texto, exerce compreensão da linguagem escrita, mas só consegue compreender as mensagens explícitas no texto. Não consegue compreender as palavras desconhecidas, considerando o contexto em que são empregadas. Não consegue fazer uma exploração de todo o potencial interativo da linguagem. Para este leitor, as respostas aos questionamentos, são sempre trechos copiados do próprio texto.

Nível II⁵:**MÓDULO II - ANÁLISE DO TEXTO**

Atividade 4 - Construindo o sentido das palavras e de expressões:

a) Sabendo o sentido real da palavra garimpo, justifique porque o autor utilizou esta palavra dentro de aspas no título do texto?

Atividade 5 - De acordo com o texto lido, responda as questões abaixo:

a) Na fala do senhor Santos, "a gente não tem outra opção", que justificativa ele pretende dar para o seu trabalho de catador de lixo?

b) Quais os riscos enfrentados pelos catadores do de lixo do rio Tietê?

c) De acordo com o autor, é possível afirmar que o emprego dos catadores é legal e seguro? Argumente.

d) Há uma contradição entre a fala dos funcionários do DAEE e os catadores de lixo? Identifique-a.

Atividade 6 - Escolha colegas de outros grupos e colem opiniões sobre a importância e os riscos do trabalho realizado pelos garimpeiros do rio Tietê.

Atividade 7 - As questões acima serão apresentadas para a turma.

- Organizem-se e distribuam as falas para que todos possam participar deste momento.
- Se necessário preparem cartazes, slides ou folders.

Professor,

É importante lembrar o conceito de Nível II de Leitura proposto neste trabalho. As atividades de leitura, propostas neste módulo, visam proporcionar questões desafiadoras, possíveis de serem solucionadas por alunos que se encontram neste nível.

A análise textual deverá ser realizada em equipe, observe e oriente o grupo de alunos para que todos participem da resolução das questões.

Atividade 6 - Oriente para que os alunos responsáveis pela resolução deste módulo, escolham um colega de cada uma das outras equipes para realizar a entrevista.

⁵ **Nível II** - Lê textos, compreende mensagens implícitas, utiliza conhecimentos prévios. Apresenta uma facilidade em contextualizar o significado das palavras que não conhece. A compreensão do que lê está centrada nas experiências de vida que o educando teve; consegue concentrar informação sobre o texto lido e a partir delas formular respostas além da fala do autor sem perder a coerência com a opinião expressa no texto. Realiza leituras, pertencentes ao seu universo etário, fora da escola. Apresenta dificuldade de posicionar-se criticamente em relação ao que lê. Não consegue fortalecer argumentos contrários ao que o autor propõe, deixando-se sempre influenciar pelo que o autor diz.

Nível III⁶:**MÓDULO II - ANÁLISE DO TEXTO**

Atividade 4 - Construindo o sentido das palavras e de expressões:

a) Por que o autor do texto preferiu utilizar o termo "garimpeiros do rio" para se referir aos catadores de lixo?

Atividade 5 - De acordo com o texto lido, responda as questões abaixo:

a) A realidade dos catadores de lixo do rio Tietê faz parte do cenário brasileiro ou é um caso isolado? Justifique.

b) Segundo o texto, é retirado diariamente, uma enorme quantidade de lixo de dentro do rio Tietê. Quais as reais causas desta poluição ambiental que atingem principalmente os rios brasileiros?

c) De acordo com o texto, é possível afirmar que os governantes conseguem desenvolver medidas necessárias para a preservação e revitalização dos rios?

d) O trabalho realizado pelos catadores de lixo do rio Tietê pode ser considerado uma alternativa segura para a revitalização dos rios?

Atividade 6 -

a) Pesquise e exponha outras realidades de pessoas que sobrevivem do trabalho de catadores de lixo.

b) Elaborem em grupo uma opinião a este respeito, defendendo um ponto de vista do grupo (a favor ou contra), elencando os argumentos necessários para a defesa do seu ponto de vista.

Atividade 7 - As questões acima serão apresentadas para a turma.

- Organizem-se e distribuam as falas para que todos possam participar deste momento.
- Se necessário preparem cartazes, slides ou folders.

Professor,

É importante lembrar o conceito de Nível III de Leitura proposto neste trabalho. As atividades de leitura, propostas neste módulo, visam proporcionar questões desafiadoras, possíveis de serem solucionadas por alunos que se encontram neste nível.

A análise textual deverá ser realizada em equipe, observe e oriente o grupo de alunos para que todos participem da resolução das questões.

Atividade 6- Estimule os educandos a utilizarem outros materiais para coletar os dados da pesquisa. Exemplo: Internet, revista, jornais, etc.

⁶ **Nível III** - Lê textos com compreensão, exercendo posicionamento crítico diante dos fatos apresentados. Consegue associar contexto de produção às intenções do autor e identifica traços implícitos. Palavras desconhecidas do seu vocabulário não são empecilhos para a construção do sentido do texto, tendo em vista que absorve o todo (contexto) textual durante a leitura. Utiliza todas as estratégias possíveis para a construção do sentido, incluindo principalmente o que é pertinente a sua leitura e o que é descartável dentro do texto. Participa de um mundo de pessoas que leem por prazer, tendo acesso a muitos materiais impressos e digitalizados fora da escola.

PROSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TRABALHO COM NÍVEIS DE LEITURA EM SALA DE AULA – 9º ANO

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DIDÁTICA AOS ALUNOS

Atividade 1 - Instigar os alunos sobre o tema que será abordando no texto da aula de leitura, neste caso:

- Liderança no mundo do trabalho.
- Educação fora do espaço educacional.
- Desenvolvimento profissional X desenvolvimento intelectual.

Colocar as seguintes perguntas, viabilizando o diálogo entre as diversas experiências presentes em sala de aula:

1) Liderança.

- O que você compreende por liderança?
- Você sabe ser líder?
- Você acredita que é preciso ser líder para ter sucesso na vida profissional?

2) Liderança e escola:

- A escola ensina você a ser líder?
- É possível aprender a ser líder fora do ambiente escolar?
- Pensando na formação profissional, a escola pode ser colocada "de lado"?

Professor,

Informe aos alunos que vocês irão desenvolver uma atividade de leitura, com a intenção de debater e desenvolver posicionamento crítico com relação ao tema abordado no texto.

Os questionamentos sugeridos nesta atividade, servirão para mobilizar os conhecimentos prévios e as estratégias de argumentação para o desenvolvimento da leitura, tendo em vista a o desenvolvimento sociocognitivo da leitura.

Informe aos mesmos que a participação no debate, facilitará o desenvolvimento dos Módulos de atividade que virá na sequência desta.

As questões são simples sugestões, podendo serem ampliadas, de acordo com o potencial da turma na qual esta Sequência Didática será trabalhada.

MÓDULO I - LEITURA DO TEXTO

Atividade 2 - Fazer breve apresentação do tema abordado no texto, em seguida distribuir o texto para que os alunos leiam individualmente.

TEXTO:

Além do ensino tradicional

MERCADO: Aos poucos, escolas do Estado começam a adotar método que tem o objetivo de tornar as pessoas "mais desenroladas"

O nome é *icanamy* e significa a "academia de gente desenrolada". Vem do "i", de internet, "eu posso", mais "academia" (*i+I+can+academy*). É uma metodologia que desenvolve competências para que as pessoas resolvam problemas, aumentem a produtividade no trabalho e comecem a usar o conhecimento que já está disponível pelo mundo, principalmente na internet. O projeto piloto foi realizado na sala de aula das escolas Técnica do Porto Digital, no Bairro do Recife, e na Escola Sigismundo Gonçalves, em Olinda.

"Aprendi muita coisa. A escola ensina o que a pessoa precisa para ser líder, como resolver problemas, buscar informações que ajudem nessa resolução, entre outras coisas", resume Thalia Arraes, 17 anos, aluna do 2º ano do ensino médio na Sigismundo Gonçalves.

Ela fez parte da primeira turma que fez o *icanamy*. A capacitação inclui aulas presenciais com um professor e atividades *online* em que os alunos vão desenvolvendo problemas em equipe. "Uma parte dos problemas tinha que ser resolvida pela *internet*, usando jogos. Também eram passados problemas no mundo real. Um deles foi fazer uma festinha para 20 pessoas com R\$ 100. O curso me mostrou também que o mundo *online* não é só rede social, afirma Thalia.



IDEIAS Kléber Dantas, da Base 5: *icanamy* foca a resolução de problemas

Logo depois do curso, a estudante conseguiu um emprego como gerente de dados da Pousada Amparo, também no Sítio Histórico de Olinda. "É meu primeiro emprego e estou gostando muito. Desenvolvo planilhas e acompanho a performance dos funcionários. Quando um deles está com problema, tenho um tempo para tentar resolver com ele", conta. Quando concluir o 2º grau, ela quer fazer um intercâmbio no exterior.

Hoje, essa capacitação está sendo desenvolvida também em três turmas em escolas públicas de Belo Jardim, com o patrocínio do Grupo Moura, que tem uma fábrica de baterias na cidade. "A nossa intenção é tornar Belo Jardim uma cidade melhor para viver. Como não temos recursos para várias intervenções, acreditamos que umas das maiores forças para ocorrer uma mudança está nas pessoas. O *Icanamy* estimula as pessoas a terem atitude, aumentarem a produtividade e tomarem iniciativa, que são elementos críticos na nossa cultura. As empresas precisam de pessoas que resolvam problemas",

resume a presidente do Instituto Conceição Moura, Mariana Moura.

O *icanamy* foi desenvolvido por cinco sócios-fundadores da empresa Base 5. "A educação tradicional não está dando conta do desafio de fazer com que as pessoas tenham competências para a atitude. Por isso, focamos numa metodologia que ajude as pessoas a resolverem problemas", diz Kleber Dantas, um dos sócios-fundadores da Base 5.

A metodologia surgiu de conversas entre sócios da empresa e amigos, preocupados em como a geração dos seus filhos poderia ficar mais "desenrolada" para o mundo do trabalho e para a vida.

A capacitação pode ser feita por alunos a partir da última classe do fundamental e os primeiros anos do ensino médio, mas também pode ser usada no mundo empresarial. A principal intenção é fazer com que as pessoas passem a usar o conhecimento para encontrar soluções proativas na vida e na empresa onde trabalha. "No desenvolvimento dessa tecnologia, Salman Khan foi uma referência que nos inspirou porque mostra que todo um conteúdo de alto nível já está disponível de graça na internet de uma forma didática", explica Kléber.

A Khan Academia é uma iniciativa do educador americano-bengali Salman Khan. A academia disponibilizou 400 milhões de lições em 28 línguas sendo usada, de forma complementar, por 500 mil professores ao redor do mundo.

Veja vídeo sobre icanamy em: www.jconline.com.br

Angela Fernanda Belfort

Jornal do Comércio, 14/06/2014.

Atividade 3 - Dividir a turma em equipes produtivas⁷ para que, após a leitura individual, façam a resolução dos módulos em pequenos grupos.

Professor,

É importante que sejam considerados os níveis de leitura no agrupamento das equipes que resolverão cada módulo de atividade.

⁷ Considerar a organização de equipes proposta por Zabala (1998), citada na assessoria pedagógica desta SD.

ESTÁGIO PRIMÁRIO⁸:**MÓDULO II - ANÁLISE DO TEXTO**

Atividade 4 - Descobrimo o sentido das palavras e de expressões:

Listem as palavras que aparecem no texto, consideradas, pela equipe, desconhecidas. Pesquisem e descubram o sentido para cada uma das palavras que você listou.

Atividade 5 - De acordo com o texto lido, responda as questões abaixo:

- a) O que é o "icanamy"?
- b) Como acontece a capacitação "icanamy"?
- c) Em quais cidades de Pernambuco aconteceram as primeiras experiências do "icanamy"?
- d) Quem é o Grupo Moura e porque ele está patrocinando o uso da metodologia na cidade de Belo Jardim?
- e) A metodologia "icanamy", surgiu de uma preocupação dos sócios fundadores da empresa Base 5. Que preocupação era esta?

Atividade 6 - O que vocês acharam da metodologia "icanamy"?

Atividade 7 - As questões acima serão apresentadas para a turma.

- Organizem-se e distribuam as falas para que todos possam participar deste momento.
- Se necessário preparem cartazes, slides ou folders.

Professor,

É importante lembrar o conceito de Estágio primário de Leitura proposto neste trabalho. As atividades de leitura, propostas neste módulo, visam proporcionar questões desafiadoras, possíveis de serem solucionados por alunos que se encontram neste nível.

A análise textual deverá ser realizada em equipe, observe e oriente o grupo de alunos para que todos participem da resolução das questões.

Atividade 4 - Disponibilize dicionários ou o uso de internet para que os alunos possam realizar a pesquisa. Aparelhos celulares são aliados neste momento.

Atividade 6 - É importante que esta resposta reflita o posicionamento de todo o grupo. Viabilize esta discussão participando do momento em que ela está sendo resolvida.

⁸ **Estágio primário de Leitura** - Lê com dificuldade de assimilação, de decodificação da língua escrita. Compreende o texto em períodos soltos apresentando dificuldade de interpretação e articulação das ideias.

Nível I⁹:**MÓDULO II - ANÁLISE DO TEXTO**

Atividade 4 - Pesquisando o sentido das palavras e de expressões:

Você conhece o sentido das palavras/expressões retiradas do texto? Pesquise com os colegas e descubra o sentido da lista indicada abaixo:

- competências
- produtividade
- capacitação
- presenciais
- Sítio Histórico
- performance
- intercâmbio
- intervenções
- educação tradicional
- metodologia
- mundo empresarial
- soluções proativas

Atividade 5 - De acordo com o texto lido, responda as questões abaixo:

- a) A metodologia "*icanamy*" pretende ajudar as pessoas em quê?
- b) Segundo o depoimento da estudante Thalia Arraes, essa metodologia está realmente ajudando as pessoas? Como?
- c) Ao patrocinar a capacitação na cidade de Belo Jardim, o grupo Moura pretende tornar a cidade um melhor lugar para viver. Que benefícios essa metodologia poderá trazer para a cidade ao ponto de atender as expectativas do Grupo Moura, segundo o texto?
- d) Qual a opinião dos idealizadores da metodologia "*icanamy*" sobre a educação tradicional fornecida nas escolas?

Professor,

É importante lembrar o conceito de Nível I de Leitura proposto neste trabalho. As atividades de leitura, propostas neste módulo, visam proporcionar questões desafiadoras, possíveis de serem solucionados por alunos que se encontram neste nível.

A análise textual deverá ser realizada em equipe, observe e oriente o grupo de alunos para que todos participem da resolução das questões.

Atividade 4 - Disponibilize dicionários ou o uso de internet para que os alunos possam realizar a pesquisa. Aparelhos celulares são aliados neste momento.

⁹ **Nível I** - Lê o texto, exerce compreensão da linguagem escrita, mas só consegue compreender as mensagens explícitas no texto. Não consegue compreender as palavras desconhecidas, considerando o contexto em que são empregadas. Não consegue fazer uma exploração de todo o potencial interativo da linguagem. Para este leitor, as respostas aos questionamentos, são sempre trechos copiados do próprio texto.

Atividade 6 - Quais benefícios a metodologia "*icanamy*" poderia trazer para a população de uma cidade em desenvolvimento?

Atividade 7 - As questões acima serão apresentadas para a turma.

- Organizem-se e distribuam as falas para que todos possam participar deste momento.
- Se necessário preparem cartazes, slides ou folders.

Professor,

Atividade 6 - Esta questão será respondida com base no texto, mas é importante que os alunos sejam provocados a irem além do discurso do autor.

Nível II¹⁰:**MÓDULO II - ANÁLISE DO TEXTO**

Atividade 4 - Construindo o sentido das palavras e de expressões:

a) A palavra "*icanamy*" tem o mesmo sentido que "academia de gente desenrolada", segundo o texto, qual o sentido de "desenrolada" dentro desta expressão?

Atividade 5 - De acordo com o texto lido, responda as questões abaixo:

a) Qual a contribuição da metodologia "*icanamy*" na vida das pessoas?

b) Os idealizadores do "*icanamy*" julgam a educação tradicional insuficiente para a formação de pessoas. Na sua opinião, a metodologia "*icanamy*" pode substituir o ensino tradicional? Justifique.

c) A metodologia "*icanamy*" considera que a internet é uma das principais fontes de conhecimento. Qual a sua opinião a esse respeito?

d) Segundo o texto, a metodologia "*icanamy*" poderá capacitar plenamente as pessoas para o mundo do trabalho. Você acredita que poderá também desenvolver o desempenho intelectual? Argumente.

Atividade 6 - Entrevistem colegas de outros grupos e listem quais as vantagens e quais as desvantagens, que o grupo considera, ao utilizar a metodologia "*icanamy*"?

Atividade 7 - As questões acima serão apresentadas para a turma.

- Organizem-se e distribuam as falas para que todos possam participar deste momento.
- Se necessário preparem cartazes, slides ou folders.

Professor,

É importante lembrar o conceito de Nível II de Leitura proposto neste trabalho. As atividades de leitura, propostas neste módulo, visam proporcionar questões desafiadoras, possíveis de serem solucionados por alunos que se encontram neste nível.

A análise textual deverá ser realizada em equipe, observe e oriente o grupo de alunos para que todos participem da resolução das questões.

Atividade 6- Oriente para que os alunos responsáveis pela resolução deste módulo, escolham um colega de cada uma das outras equipes para realizar a entrevista.

¹⁰ **Nível II** - Lê textos, compreende mensagens implícitas, utiliza conhecimentos prévios. Apresenta uma facilidade em contextualizar o significado das palavras que não conhece. A compreensão do que lê está centrada nas experiências de vida que o educando teve; consegue concentrar informação sobre o texto lido e a partir delas formular respostas além da fala do autor sem perder a coerência com a opinião expressa no texto. Realiza leituras, pertencentes ao seu universo etário, fora da escola. Apresenta dificuldade de posicionar-se criticamente em relação ao que lê. Não consegue fortalecer argumentos contrários ao que o autor propõe, deixando-se sempre influenciar pelo que o autor diz.

Nível III¹¹:**MÓDULO II - ANÁLISE DO TEXTO**

Atividade 4 - Construindo o sentido das palavras e de expressões:

a) A metodologia "icanamy" procura desenvolver competências que tornem as pessoas "desenroladas" para o trabalho e para a vida. Segundo o texto, como seria essa pessoa no mundo profissional?

Atividade 5 - De acordo com o texto lido, responda as questões abaixo:

a) O autor promove o uso da internet como fonte de conhecimento. Qual a opinião do grupo sobre esse uso?

b) Em seu depoimento, qual a opinião da jovem Thalia Arraes sobre a escola tradicional e sobre a metodologia "icanamy"?

c) O texto faz menção a uma empresa privada que patrocina a utilização dessa metodologia nas escolas das cidades onde estão sediadas. Quais benefícios podem ter essas empresas, ao patrocinarem o uso desta metodologia?

d) Para você, quais as contribuições desta metodologia para a formação profissional e intelectual das pessoas?

Atividade 6 -

a) Pesquisem na internet e exponham quais outras opiniões sobre essa metodologia.

b) Elaborem em grupo uma opinião a esse respeito, defendendo um ponto de vista do grupo (a favor ou contra), elencando os argumentos necessários para a defesa do seu ponto de vista.

Atividade 7 - As questões acima serão apresentadas para a turma.

- Organizem-se e distribuam as falas para que todos possam participar deste momento.
- Se necessário preparem cartazes, slides ou folders.

Professor,

É importante lembrar o conceito de Nível II de Leitura proposto neste trabalho. As atividades de leitura, propostas neste módulo, visam proporcionar questões desafiadoras, possíveis de serem solucionadas por alunos que se encontram neste nível.

A análise textual deverá ser realizada em equipe, observe e oriente o grupo de alunos para que todos participem da resolução das questões.

Atividade 6- Oriente para que os alunos responsáveis pela resolução deste módulo, escolham um colega de cada uma das outras equipes para realizar a entrevista.

¹¹ **Nível III** - Lê textos com compreensão, exercendo posicionamento crítico diante dos fatos apresentados. Consegue associar contexto de produção às intenções do autor e identifica traços implícitos. Palavras desconhecidas do seu vocabulário não são empecilhos para a construção do sentido do texto, tendo em vista que absorve o todo (contexto) textual durante a leitura. Utiliza todas as estratégias possíveis para a construção do sentido, incluindo principalmente o que é pertinente a sua leitura e o que é descartável dentro do texto. Participa de um mundo de pessoas que leem por prazer, tendo acesso a muitos materiais impressos e digitalizados fora da escola.



Desenvolver o potencial sociocognitivo na competência leitora dos educandos é a proposta desta SD. Para tanto, o trabalho a ser realizado através dela deverá considerar os diferentes níveis de leitura apresentados em uma mesma sala de aula. Os módulos de atividades aqui propostos sugerem que os alunos sejam agrupados em níveis, previamente diagnosticados pelo professor que desenvolverá esta SD.

Os níveis se dividem em Estágio Primário, Nível I, Nível II e Nível III de leitura. Todos estes níveis estão conceituados nos módulos de atividade específicos para cada nível.

Cada módulo deverá ser desenvolvido por alunos agrupados dentro de equipes produtivas. Considera-se, neste trabalho, o termo *equipes produtivas* para designar alunos que, vivenciando situações desafiadoras diante das atividades propostas, são capazes de se ajudarem entre si e desenvolverem-se em grupo.

Para Zabala (1998), o trabalho em equipes produtivas segue o pressuposto de que ensinar modelos, promover novas explicações, ou interpretações mais próximas dos pontos de vista dos alunos junto a indivíduos com potenciais aproximados, viabiliza o desenvolvimento da competência leitora e permite que os educandos possam se beneficiar tanto da comparação entre perspectivas diferentes como da possibilidade de dar e receber ajuda entre os colegas.

É considerado aqui o potencial interativo da leitura e, é com base em Solé (1998) e Kleiman (2011) que propomos atividades que possibilitam a articulação dos conhecimentos prévios, a construção de estratégias de leitura e a mobilização de um vasto conjunto de saberes necessários à inferência dos sentidos do texto.

Sobre a estrutura desta atividade, optou-se por seguir a proposta dos teóricos Schneuwly e Dolz (2004) que se encontra assim organizada:

1. Apresentação da Situação Didática aos alunos e mobilização de conhecimentos prévios.

2. Módulo I - Leitura do texto e divisão dos trabalhos

3. Módulo II - Análise textual e organização de apresentação.

A apresentação da situação didática e a leitura do texto são atividades idênticas para toda a turma. No entanto, a análise textual atende cada nível em específico. Nesta etapa, cada grupo será desafiado dentro do seu nível de compreensão leitora, tendo em vista que as atividades que são desafiadoras para uns podem ser extremamente fáceis para outros ou até mesmo totalmente impossíveis de serem solucionadas por alguns.

Espera-se que, ao realizar as atividades considerando os níveis de leitura, os alunos progridam gradativamente e cheguem ao final do ano letivo no nível desejável (Nível III) ou o mais próximo possível deste.

AVALIANDO A ATIVIDADE:

O educando será avaliado durante todo o processo de desenvolvimento da SD, obedecendo aos critérios de participação oral e escrita que possam contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, tendo em vista aspectos sociocognitivos de compreensão. O professor poderá inclusive analisar a evolução de cada aluno e monitorar o seu desempenho através de fichas que registrem a progressão dos níveis de cada aluno da turma.

5.3.2 Orientação para a elaboração das sequências didáticas: trabalhando os níveis de leitura

As sequências didáticas propostas neste trabalho são modelos de atividades que deverão ser seguidos pelos docentes, na elaboração de outras sequências. O material abaixo tem como objetivo orientar esta elaboração fornecendo subsídio de fundamentação teórica, estruturação da atividade e ainda referências para possíveis leituras, adequações e ampliação a da proposta, de acordo com a realidade pedagógica de cada turma que vivenciará a atividade.

OFICINA PARA A ELABORAÇÃO DE SD PARA O TRABALHO COM NÍVEIS DE LEITURA

PASSO A PASSO METODOLÓGICO:

1. Fundamentação teórica para a elaboração das SD através da leitura dos seguintes textos:

Leitura e compreensão como trabalho social e não atividade individual.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008. Páginas 229 1 234.

Sequência Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um Procedimento

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Páginas 81 a 90.

2. Reflexão conjunta sobre os textos:

Após a leitura dos textos, alguns pontos serão colocados em destaque para que os professores vivenciem um momento de debate e compreensão coletiva de que a proposta de trabalho com SD em agrupamentos produtivos, níveis de leitura e competência sociocognitiva da leitura, são alternativas significativas na realização de estratégias para o desenvolvimento da leitura nas aulas. Sugere-se que o debate surja a partir das seguintes afirmações:

- Até que ponto ler é realmente uma atividade individual?

- Você acredita que os sentidos do texto se completam na ação do leitor?
- Ler é uma atividade sociocognitiva?
- Que contribuições o trabalho com SD poderá apresentar às aulas da sua disciplina?
- A SD será organizada em módulos. Quais contribuições este tipo de trabalho poderá apresentar a sua aula?
- Que aspectos dos textos lidos você empregaria na sua sala de aula, durante o momento de leitura dentro de uma aula?

As respostas dadas pelos professores podem ser sintetizadas pelo facilitador da oficina e exposta em slides ou mural.

3. Níveis de leitura propostos para avaliação e o agrupamento de alunos:

Nível	Conceito	Proposta de Atividade
Nível primário	Lê com dificuldade de assimilação, de decodificação da língua escrita. Compreende o texto em períodos soltos apresentando dificuldade de interpretação e articulação das ideias.	Estes alunos se agruparão para ler o texto silenciosa e coletivamente, identificarão palavras de difícil compreensão para o grupo. É interessante que neste nível, o professor não antecipe as palavras ou expressões, pois assim os alunos, além de escolherem no grupo as palavras de difícil compreensão, poderão analisar em conjunto e julgar se a palavra ou expressão é realmente de difícil compreensão. Logo após, pesquisarão o significado destas palavras e também realizarão análise textual dos elementos mais explícitos dentro do texto. Caberá a estes alunos apresentar à turma as questões que foram colocadas para o grupo e as possibilidades de resposta que eles conseguiram articular entre si.
Nível I	Exerce compreensão da língua escrita, mas só consegue compreender as mensagens explícitas no texto. Não consegue compreender as palavras desconhecidas, considerando o contexto em que são empregadas. Não consegue fazer uma exploração de todo o potencial interativo da linguagem. Para este leitor, as respostas aos	Estes alunos se agruparão para ler o texto silenciosa e coletivamente, identificarão palavras de difícil compreensão. O módulo da SD a ser resolvido por eles, já antecipará algumas destas palavras a serem pesquisadas. O módulo trará ainda, questionamentos que provoquem a leitura de elementos implícitos no texto bem como a busca de informações com base nos conhecimentos prévios, entre outras estratégias de leitura que o aluno poderá buscar para construir o sentido do texto. Os

	questionamentos, são sempre trechos copiados do próprio texto.	questionamentos serão respondidos e apresentados aos demais alunos da turma durante a socialização da atividade.
Nível II	<p>Compreende mensagens implícitas, utiliza conhecimentos prévios. Apresenta uma facilidade em contextualizar o significado das palavras que não conhece. A compreensão do que lê está centrada nas experiências de vida que o educando teve; consegue concentrar informação sobre o texto lido e a partir delas formular respostas além da fala do autor, sem perder a coerência com a opinião expressa no texto. Realiza leituras, pertencentes ao seu universo etário, fora da escola. Apresenta dificuldade de posicionar-se criticamente em relação ao que lê. Não consegue fortalecer argumentos contrários ao que o autor propõe, deixando-se sempre influenciar pelo que o autor diz.</p>	<p>Os alunos que se encontram neste nível estão a um passo de desenvolverem a competência sociocognitiva da leitura. O módulo de atividade da SD para este grupo proporcionará momentos de reflexão estimulando a visão crítica do que está dito no texto. O grupo responderá aos questionamentos e apresentará aos demais alunos da turma durante a socialização da atividade</p>
Nível III	<p>Lê textos com compreensão, exercendo posicionamento crítico diante dos fatos apresentados. Consegue associar contexto de produção às intenções do autor e identifica traços implícitos. Palavras desconhecidas do seu vocabulário não são empecilhos para a construção do sentido do texto, tendo em vista que absorve o todo (contexto) textual durante a leitura. Utiliza todas as estratégias possíveis para a construção do sentido, incluindo principalmente o que é pertinente a sua leitura e o que é descartável dentro do texto. A maioria destes alunos participam de um mundo de pessoas que leem por prazer, tendo acesso a muitos</p>	<p>Alunos que se encontram neste nível podem ser considerados leitores plenos, no entanto precisam de desafios para expandirem a sua capacidade leitora e continuarem desenvolvendo o gosto pela leitura e a busca de uma leitura prazerosa. O módulo de atividade da SD a ser vivenciado por este grupo, proporcionará a comparação do texto lido com outros de tema semelhante. A comparação será instrumento para que cada aluno assuma posicionamento crítico diante dos textos. Este grupo, assim como os demais socializará com a turma o resultado da sua pesquisa bem como a sua impressão sobre este resultado.</p>

	materiais impressos e digitalizados fora da escola.	
--	---	--

4. Estrutura das SD para a elaboração:

1º. **Apresentação da Situação Didática aos alunos e mobilização de conhecimentos prévios.**

- Atividade 1 - Mobilização de conhecimentos prévios sobre o tema.

2º. Módulo I - **Leitura do texto e divisão dos trabalhos.**

- Atividade 2 - Comando da leitura do texto
- Atividade 3 - Divisão dos trabalhos em grupo

3º. Módulo II - **Análise textual e organização de apresentação.** Cada nível terá um Módulo II distinto que deverá atender o que propõe a tabela apresentada no item 3 desta apostila e seguir a estrutura abaixo:

- Atividade 4 - Analisando o valor das palavras ou expressões empregadas no texto.
- Atividade 5 - Análise do texto.
- Atividade 6 - Questão para expressar o posicionamento crítico.
- Atividade 7 - Organização da socialização da atividade.

Dica: Os professores que lecionam a mesma disciplina poderão agrupar-se para elaborarem uma SD conjunta.

Justificativa para a escolha das atividades do Módulo III:

A atividade 4 - Fundamenta-se no pressuposto de que muitos alunos se desviam de um nível de compreensão leitora por não desenvolverem estratégias para chegar ao sentido das palavras e expressões que se apresentam no texto. Esta atividade pretende viabilizar os caminhos que levam os discentes a desenvolverem esta competência tão importante para a atividade leitora. E ainda instiga os alunos a terem a mesma postura de investigação nas futuras leituras. Para Kleiman (2013), quando há problemas nos processamentos dos sentidos dos vocábulos e expressões, "outros tipos de conhecimentos podem ajudar a desfazer os equívocos ou obscuridade" (p. 18). Desenvolver essa atividade em grupo permite que o educando partilhe todas as possibilidades de superação desse obstáculo na elaboração dos sentidos que o texto pode oferecer. Cada grupo terá um grau de complexidade compatível com o nível de competência leitora em que se encontra.

A atividade 5 - A análise do texto, proposta nesta atividade do módulo, permite aos educandos compreenderem os sentidos do texto e apreenderem o tema, formulando hipóteses que, dependendo do nível de competência leitora, podem exigir elementos mais implícitos ou mais explícitos. Trata-se de uma atividade de "crucial importância para a apreensão do tema, pois se o leitor não conseguir formular uma hipótese flexível sobre o tema, então a construção de ligações textuais tornar-se-á difícil, ou até impossível" (KLEIMAN, 2013, p. 62). O nível de exigência dos questionamentos propostos atenderá o grau de complexidade que cada grupo precisará responder, pois questionamentos que podem ser desafiadores para um grupo, poderão ser extremamente fáceis e desestimulantes para outros. A intenção

Os alunos podem ser previamente agrupados, de acordo com a classificação em que se encontram na planilha anterior. É importante que os grupos formados atendam a quantidade mínima de 6 alunos por grupo, pois esse quantitativo é considerado ideal para se criar o espaço que Zabala (1998) define como redes comunicativas. Segundo o autor, essas redes podem ser mais ou menos ricas conforme as possibilidades veiculadas pelas diferentes SDs. Daí a importância de que todos os passos de elaboração da SD sejam considerados.

Escola : _____
 Turma: _____ Turno: _____ Professor _____
 Texto: _____

AGRUPAMENTO DA TURMA

	NÍVEL PRIMÁRIO	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III
GRUPO I				
	NÍVEL PRIMÁRIO	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III
GRUPO II				

Importante: Permitir o número máximo de 6 alunos por equipe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS PARA A ELABORAÇÃO DAS SDS

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo. Pontes Editora, 2011.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 15ª edição. São Paulo. Pontes Editora, 2013.

_____. **Oficina de Leitura - Teoria e Prática**. 15ª edição. São Paulo. Pontes Editora, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: Como Ensinar**. Trad. Ernani F. de F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO B – AGRUPAMENTO DA TURMA

Escola: _____

Turma: _____ Turno: _____ Professor _____

Texto: _____

AGRUPAMENTO DA TURMA

	NÍVEL PRIMÁRIO	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III
GRUPO I				
	NÍVEL PRIMÁRIO	NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III
GRUPO II				

Importante: Permitir o número máximo de 6 alunos por equipe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a formação leitora tendo em vista aspectos sociocognitivos, é uma ação que reforça a importância de se pensar as condições socioculturais de cada grupo e as consequências em cada indivíduo durante seu processo de formação. Isso porque toda capacidade cognitiva de compreensão leitora é desenvolvida mediante esquemas, sensações e estratégias que permitem a cada aluno fazer retomadas com base no que para ele é familiar.

O indivíduo que participa do processo de desenvolvimento leitor, por sua vez, não é passivo em relação às ideias que lhes são apresentadas. É ativo, disposto e principalmente crítico diante das diversas vozes que falam no texto. Em outras palavras, ler e atribuir sentido aos textos exigem habilidade, interação e principalmente trabalho. A leitura, quando considerada sob esse aspecto, deixa de ser apenas uma atividade para obtenção de conhecimento, geradora de uma nota, como é vista na maioria das escolas brasileiras. Passa, assim, a ser uma atividade coletiva de inferências de sentidos e de provocação de atitudes, mediante o que é exposto através do texto.

Reconhecer a leitura como uma atividade que exige postura ativa entre texto, autor e leitor é também reconhecer que a leitura é "muito mais que uma forma de inserção no mundo, é uma forma de agir sobre o mundo, na relação com o outro, dentro de uma cultura e uma sociedade" (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Daí a importância de que o seu ensino seja construído dentro de uma perspectiva de interação, tendo em vista que essa perspectiva corrobora não só para uma formação de um ser que lê textos, mas que age sobre eles, que constrói e desconstrói os sentidos, elabora suas inferências e estratégias de leitura no processar das informações e, principalmente, consegue estabelecer um posicionamento crítico em relação ao que o texto expõe. Em outras palavras, desenvolve a capacidade sociocognitiva de ir além do que ali está escrito. Nesse sentido, é a interação que permite a autonomia leitora e o desenvolvimento crítico dessa ação.

Diante do que foi exposto, a presente pesquisa possibilitou concluir que o desenvolvimento da competência sociocognitiva da leitura é ainda superficial nas escolas investigadas. A escolha de uma concepção de linguagem para orientar a prática pedagógica, as escolhas metodológicas, a escolha dos gêneros textuais a serem lidos, a promoção de momentos de debates após leituras e até mesmo a

consideração de que a sala de aula apresenta diferentes níveis de aprendizagem são ainda ações pouco direcionadas.

A necessidade de alguns encaminhamentos foi se tornando cada vez mais visível. Entre esses encaminhamentos, destaca-se a importância de políticas públicas para o trabalho com a formação da competência leitora que precisa, urgentemente, ser pensada e articulada adequadamente pelas unidades de ensino, tendo em vista que tal competência servirá de base para que o indivíduo não só adquira conhecimento, mas também êxito em toda a sua vida escolar, diminuindo assim as possibilidades de desistência ou de insucesso escolar. Essa formação será determinante também para o protagonismo do aprendiz fora do espaço educacional, no seu meio social.

Outro entendimento relevante é considerar que o aspecto sociocognitivo na formação de leitores é um tema que abre caminho para uma diversificada gama de atividades em sala de aula. Para tanto, mais importante que escolher atividades produtivas é considerar que nesse ambiente existem graus diferenciados de compreensão leitora e que a intervenção proposta para um pode não ser a adequada para outro, fazendo-se necessário assim que o professor esteja preparado para desenvolver atividades diferenciadas que estimulem cada grupo de alunos em suas reais necessidades.

Solé (1998) explicita que, ao se situar perante o texto, o leitor processa as informações a partir dos elementos que compõem o que ali está escrito. Esse processar de informações geram expectativas, posicionamento crítico, retomadas e até mesmo desconstrução do que o leitor concebia como verdade. O resultado de todo o processo é a progressão da competência leitora para níveis cada vez mais elevados de leitura.

Permitir o ensino da leitura através do desenvolvimento de níveis cada vez mais elevados de leitura implica inclusive na seleção adequada de atividades que considerem o potencial específico de um grupo, caracterizado de acordo com as competências previamente diagnosticadas em outras atividades de leitura.

Sobre o tipo de atividade mais adequado a esse tipo de trabalho, a pesquisa concluiu que as SDs contemplam o desenvolvimento de atividades que permitem ao professor estimular diferentes níveis de compreensão leitora dentro de um mesmo espaço de tempo em sala de aula.

As SDs obedecem a etapas que viabilizam a interação entre o aluno e os textos, entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Em outros termos, o conhecimento será desenvolvido em uma ação extremamente coletiva, mas que se especifica às habilidades e necessidades de cada um. As SDs são ainda meios para que o professor possa inclusive direcionar intervenções para que cada aluno tenha maior autonomia diante dos trabalhos em grupo e se percebam como parte colaborativa no desenvolvimento coletivo dos demais alunos do pequeno grupo ou do grande grupo que é a sala de aula.

Neste sentido, Zabala (1998) classifica esses grupos como agrupamentos produtivos e ressalta que o professor não é o único ser presente na sala de aula com plena capacidade de desenvolvimento das habilidades de leitura de seus alunos, pois o contato entre pares é também fator determinante na aprendizagem deles. As SDs são atividades que permitem esse agrupamento.

Sobre os agrupamentos produtivos, a proposta apresentada nesta pesquisa vai além da sala de aula porque propõe o agrupamento também entre professores na elaboração das SDs. Este agrupamento, que será primeiramente orientado pelo pesquisador, possibilitará a partilha de saberes, a caracterização do tratamento dado ao ensino da leitura no espaço escolar e as consequências deste na vida social do aluno, conforme já mencionamos.

Zabala (1998), ainda tratando de agrupamentos, identifica a escola como um grande grupo onde configuram diferentes relações interpessoais e acadêmicas que determinarão toda a formação do ser leitor que será inserido no coletivo social. Sendo assim, toda ação de ensino da leitura, pensada no coletivo seja da sala de aula ou da escola, terá contribuição significativa na formação do aluno.

Ainda falando sobre agrupamentos de professores, ressaltamos aqui a importância de cursos como o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que representa importante espaço de discussão condizente com a proposta aqui engendrada. Os encontros entre docentes, promovidos durante o curso, resultam na observação/reflexão das práticas docentes que acontecem em todo o espaço escolar e na fomentação de alternativas para as necessidades surgidas a partir de diferentes experiências.

As alternativas apontadas neste trabalho são sugestões com base na experiência dos sujeitos aprendizes, que contribuiriam durante todo o trabalho de pesquisa nas escolas parceiras. Entretanto, a identificação da necessidade de

investigar-se esta realidade foi primeiramente fomentada pelos professores que conduziram as disciplinas do Mestrado PROFLETRAS durante o período de aulas, que, em consequência dessas aulas, promoveram leituras, debates e conversas, instigando assim a um estudo e pesquisa de tal realidade.

Por fim, concluímos principalmente que a competência sociocognitiva da leitura é a competência de extrema necessidade para todo o ser social que pretende ter sucesso na sua vida além da escola. Esta competência pode ainda desenvolver em cada um o prazer pela leitura, tendo em vista que a autonomia e protagonismo do aprendiz, seja em que disciplina for, estimula a sua permanência, o seu desenvolvimento e o seu sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea. **A Língua na Sala de Aula**: questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília, 1998.

BUSNARDO, JoAnne; BRAGA, Denise B. Uma Visão Neo-Gramsciana de Leitura Crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, nº 38, p. 91-114, jan./jun., 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarida. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLAVEL, John H; MILLER, Patrícia H; MILLER, Scott A. **Desenvolvimento Cognitivo**. Trad. Claudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

LA TAILLE, Yves de La.; OLIVEIRA, Marta Kohl de; Dantas, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2011.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2013.

_____. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 15. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 3. ed. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane (Org.). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. de F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROJETO DE PESQUISA

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCOGNITIVA EM TURMAS DE 5º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Objetivo Central do estudo: Este projeto tem como objetivo analisar o trabalho com leitura em sala de aula e identificar os aspectos que contribuem para formação sociocognitiva da competência leitora.

Papel dos participantes: Pretende-se a sua colaboração no sentido de permitir a observação das aulas de Língua Materna nas turmas de 5º/9º ano da Escola _____

Papel dos Investigadores: A pesquisadora deste projeto compromete-se em garantir a confidencialidade dos dados que forem fornecidos pelos (as) participantes neste estudo e a utilizar esses dados somente para fins de investigação.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ (*nome do Gestor escolar*), Gestor (a) da instituição _____, autorizo a observação das aulas de Língua Materna das turmas de 5º/9º anos do *Ensino Fundamental*, bem como a participação de alunos e professor destas turmas enquanto sujeitos dessa pesquisa, para fins de pesquisa e publicação, desde que se preserve a confidencialidade dos dados de identificação dos mesmos. Por ser verdade, firmo a presente autorização.

_____ Petrolina, ____ de _____ de 2014.

(Assinatura) 103

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCOGNITIVA EM TURMAS DE 5º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, coordenado pela professora Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira, vinculada à Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras – PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo analisar o ensino da leitura no desenvolvimento metodológico das atividades, tendo em vista a formação sociocognitiva da competência leitora. Fazendo-se necessário assim, desenvolver esta pesquisa para que possamos encontrar a resposta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao (s) seguinte (s) procedimentos: colaborar no sentido de permitir a observação de sua sala de aula, por 4 (quatro) horas/aulas, durante atividades específicas com a leitura. Os riscos envolvidos com sua participação são: desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento em responder alguns questionamentos.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira, cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa
Nome: Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – CFP
Telefone: (83) 9934 9838; (85) 8827 7208; (83) 3532 2011 (profissional)
E-mail: rose_deoliveira@yahoo.com.br

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

_____, ____ de _____ 2014.

Ass. ou impressão datiloscópica do voluntário
ou responsável legal

Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ALUNO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCOGNITIVA EM TURMAS DE 5º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, coordenado pela professora Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira, vinculada à Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras – PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo analisar o ensino da leitura no desenvolvimento metodológico das atividades, tendo em vista a formação sociocognitiva da competência leitora. Fazendo-se necessário assim, desenvolver esta pesquisa para que possamos encontrar a resposta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao (s) seguinte (s) procedimentos: responder a um questionário e realizar leitura sob observação do pesquisador. Os riscos envolvidos com sua participação são: desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento em responder alguns questionamentos.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira, cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – CFP
Telefone: (83) 9934 9838; (85) 8827 7208; (83) 3532 2011 (profissional)
E-mail: rose_deoliveira@yahoo.com.br

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

_____, ____ de _____ 2014.

Ass. ou impressão datiloscópica do voluntário
ou responsável legal

Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Professora Pesquisadora: Adna Maria Rodrigues

Objetivos: Identificar a realidade de leitura vivenciada pelos educandos fora do espaço escolar.

Objetivos específicos:

- Identificar as motivações que levam os alunos a realizar leituras.
- Identificar comportamentos semelhantes no trato da atividade leitora entre os alunos das séries investigadas.
- Identificar leituras que mais despertam o gosto para leitura descompromissada.
- Analisar o acesso a bibliotecas por parte dos alunos.

QUESTIONÁRIO

ALUNO (A): _____ TURMA: _____

1. Você costuma ler textos que não pertencem às atividades escolares?

Sim

→ Como você escolhe estes textos?

Faz a escolha dos textos por conta própria. Espera que alguém indique.

Não

→ Assinale um motivo para esta resposta:

Não tem tempo Não gosta de ler Não encontra textos para ler

2. Você utiliza mídias digitais para fazer leituras? Sim Não

→ Assinale os tipos de leituras que mais você procura nas mídias digitais:

Publicação em redes sociais

Blogs de notícias

Blogs de textos (Causos, contos, poesias, anedotas, piadas, etc.)

Jornais formato online

Revistas formato online

Livros formato online

Textos imagéticos (HQ, Charges, Tiras, propagandas, anúncios, etc.)

3. Você frequenta bibliotecas? sim → Onde? _____ não

4. Você sabe onde está localizada a biblioteca municipal da sua cidade? _____

5. Dos textos que você lê no dia-a-dia, considerando inclusive os indicados pelos professores, assinale quais são:

Textos dos livros didáticos

Textos propostos nas disciplinas

Jornais

Revistas

Livros

Panfletos de divulgação

6. Em que momento do seu dia a leitura se faz presente?

Quando precisa resolver alguma atividade escolar.

Ao escolher ler para apropriar-se de algum conhecimento ou informar-se sobre algo.

Sempre que alguma pessoa da família solicita que algo seja lido para ela.

Quando pretende entreter-se com o mundo dos textos.

APÊNDICE E – PLANILHA DE ANÁLISE DA LEITURA DE ALUNO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Professora Pesquisadora: Adna Maria Rodrigues

Objetivo: Observar atividade de leitura nas turmas investigadas e identificar aspectos que caracterizem posturas e aspectos significativos para o desenvolvimento da pesquisa.

PLANILHA DE OBSERVAÇÃO DA LEITURA DOS ALUNOS INGESTIGADOS

DADOS DO ALUNO INVESTIGADO

SÉRIE/TURMA: _____

Observação do momento de Leitura na aula de Língua Portuguesa:

ASPECTOS	SIM	NÃO	EM PARTE
O professor provoca discussão do tema, previamente a entrega do texto?			
O professor considera diferentes níveis de domínio da leitura em sala de aula?			
O professor promove espaço para a leitura silenciosa?			
O professor promove espaço para a leitura em voz alta?			
O professor fez a opção por uma concepção de linguagem no trabalho com a leitura?			
O professor promove uma análise de texto, tendo em vista uma análise crítica do assunto abordado?			
O professor faz exploração da análise linguística dentro do texto?			
Todos os alunos conseguem participar articuladamente das atividades de leitura promovidas em sala de aula?			

Questionamentos:

- Classifique como a leitura é trabalhada em sua sala de aula?
- Que concepção de linguagem orienta a sua prática?
- Com que frequência você promove espaços de leitura em sala de aula?
- Você consegue utilizar espaços diferenciados para a vivência de experiências com a leitura?

APÊNDICE F – PLANILHA DE ANÁLISE DA LEITURA DE ALUNO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Professora Pesquisadora: Adna Maria Rodrigues

Objetivo: Analisar a leitura individual dos alunos participantes da pesquisa e identificar aspectos que caracterizem posturas e aspectos significativos para o desenvolvimento da pesquisa.

PLANILHA DE OBSERVAÇÃO DA LEITURA DOS ALUNOS

DADOS DO ALUNO

SÉRIE/TURMA: _____ IDADE: _____

Observando a leitura do texto:

(Alunos que se disponibilizaram à leitura em voz alta)

ASPECTOS	SIM	NÃO	EM PARTE
Lê sem interrupções, pausando adequadamente a pontuação presente no texto?			
Faz retomadas?			
Demonstra incompreensão de algum trecho ou ainda esbarra em algum vocabulário?			
Comete incorreções na decodificação ou nas convenções da língua portuguesa?			

Questionando os alunos após a realização da leitura:

ASPECTOS	SIM	NÃO	EM PARTE
Interpreta com base no texto?			
Identifica passagens dentro um texto?			
Extraí informação implícita?			
Faz inferências sobre assuntos abordados?			
Explora conhecimento prévio e mobiliza conhecimentos além do texto?			
Amplia seu vocabulário a partir dos textos lidos?			
Atribui sentido a palavras ou expressões a partir do contexto que se apresenta?			
Contesta ou apoia ideias do texto pautando-se em argumentos próprios?			
Consegue perceber as intenções do autor?			
Posiciona-se com relação ao que o autor do texto escreve?			
Amplia seu vocabulário, considerando o contexto em que as palavras ou expressões estão inseridas?			

Parecer do pesquisador sobre a leitura observada:
