



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

CLEBERSON VIEIRA DE ARAÚJO

**HISTÓRIA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO:
construindo significados**

SOUSA – PB
2014

CLEBERSON VIEIRA DE ARAÚJO

HISTÓRIA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: construindo significados

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^a. Lidiane Rodrigues Campelo da Silva

SOUSA – PB
2014

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

A663h Araújo, Cleberson Vieira de
História e práticas de letramento [manuscrito] : construindo
significados / Cleberson Vieira de Araújo. - 2014.
63 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Profª. Lidiane Rodrigues Campelo da Silva,
Departamento de Educação".

1. Ensino de História. 2. Leitura. 4. Interpretação Textual. I.
Título.

21. ed. CDD 372.89

CLEBERSON VIEIRA DE ARAÚJO

**HISTÓRIA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO:
construindo significados**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 06/ 12/ 2014.



Prof^ª Msc. Lidiane Rodrigues Campelo da Silva / UEPB
Orientadora



Prof.^ª Dra Ada Késia Guedes / UEPB
Examinadora



Prof^ª Janine Vicente Dias / UEPB
Examinadora

DEDICATÓRIA

A todos os meus familiares, amigos, colegas de trabalho e alunos sem os quais eu não seria verdadeiramente professor, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus todo poderoso que me deu a graça de terminar com êxito mais um curso.

À minha família por ser tornar um elo motivacional que me sustenta sempre em momentos de desânimo.

À EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes que além de ser meu local de trabalho também foi palco de minha pesquisa.

A UEPB e ao Governo do Estado da Paraíba por ter nos proporcionado um curso tão frutuoso advindo de uma experiência tão sublime.

Aos meus colegas do curso de especialização que dividiram comigo os seus sábados tornando esse encontro do aprender ainda mais mágico.

A minha incansável orientadora Lidiane Rodrigues Campêlo da Silva pela sua valorosa orientação e paciência comigo.

Enfim, a todos que colaboraram para que esse trabalho fosse desenvolvido com sucesso.

Muito obrigado!

A única generalização cem por cento segura sobre história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história. Eric Hobsbawm.

RESUMO

A escola básica ao longo do tempo vem apresentando de forma pouco satisfatória o ensino de história, fazendo com que o aluno tenha pouco interesse ao estudar a disciplina. Logo, o objetivo desse trabalho é apresentar alguns dos motivos que levam o aluno do ensino fundamental a não desenvolver-se bem na disciplina de história e sua relação com as capacidades de leitura e interpretação. Além de análise da bibliografia disponível desenvolveu-se uma pesquisa de campo com análise de questionários aplicados junto a alunos e professores, a observação de aulas de história e ainda a análise dos dados da avaliação da Prova Brasil aplicada pelo Ministério da Educação nos anos finais do Ensino Fundamental da “EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes” para apresentar um entendimento acerca de como se encontram esses alunos no tocante a compreensão leitora em história. Os entrevistados, entre professores e alunos, concordam que há muito a melhorar e que uma maior integração entre escola e família é fundamental para potencializar a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Ensino de História. Leitura. Interpretação.

A B S T R A C T

The basic school over time has shown little satisfactory teaching history, causing the student has little interest in studying the discipline. Therefore, the aim of this work is to present some of the reasons why the school student to not develop well in the discipline of history and its relationship with reading skills and interpretation. In addition to analysis of the available literature has developed a field survey with analysis of questionnaires with students and teachers, classroom observation history and also the analysis of assessment data from Brazil proof applied by the Ministry of Education in the final years of the “EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes” to present an understanding of how these students are in relation to reading comprehension in history. Respondents between teachers and students agree that there is room for improvement and greater integration between school and family is critical to enhance education.

KEYWORDS: School. Teaching of History. Reading. Interpretation.

SUMÁRIO

| | | |
|---------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | DISCUTINDO CONCEITOS E CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA | 14 |
| 2,1 | Leitura: definição, tipos e classificação | 14 |
| 2.1.1 | Leitura: em busca de uma definição..... | 14 |
| 2.1.2 | Tipos de leitura e suas classificações..... | 19 |
| 2.2 | Interpretar o leu: o desafio cotidiano de educandos e educadores | 21 |
| 2.3 | Leitores da história ensinada | 27 |
| 2.4 | Os indicadores avaliativos da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes | 33 |
| 3 | METODOLOGIA | 36 |
| 3.1 | Tipo de investigação | 36 |
| 3.2 | Processo e análise de dados | 39 |
| 4 | ANÁLISE DE DADOS | 40 |
| 4.1 | Resultados e Análises | 40 |
| 4.1.1 | Descrição e considerações de aulas observadas..... | 40 |
| 4.1.2 | A concepção dos professores sobre o ensino de história..... | 42 |
| 4.1.3 | A leitura e a interpretação textual em história a partir da percepção de estudantes..... | 43 |
| 4.1.3.1 | Discentes e a disciplina de história..... | 43 |
| 5 | CONCLUSÕES | 47 |
| | REFERÊNCIAS | 49 |
| | ANEXOS | 52 |

1 INTRODUÇÃO

A leitura é ferramenta importante para qualquer disciplina e sua interpretação fundamental para nortear o progresso de aprendizagem do aluno.

Ao longo do tempo esse processo de aprendizagem vem apresentando muitas mudanças tanto é que o próprio conceito de leitura, interpretação, alfabetização vem acompanhando essas mudanças e variando de acordo com o tempo no qual estão inseridos.

Saber decodificar as palavras, hoje, não torna o aluno alfabetizado, tendo em vista que a sociedade e a academia cobram mais desse educando, exige-se o entendimento daquilo que leu para que esse não seja enquadrado entre os analfabetos funcionais. Devemos levar em conta que esse não é um problema identificado tão somente no Brasil, mas está em discussão em todos os países do mundo que estão realmente preocupados com sua qualidade de educação.

Freire (2009) já afirmava em “A importância do ato de ler” que devemos ir além da simples exposição em que tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando devem vivenciar a aprendizagem, ao mesmo tempo, tornando-a o mais palpável possível e ligando essa escola a realidade vivenciada.

Nesse sentido, todas as disciplinas escolares se beneficiam quando o aluno interpreta bem o que leu tornando-se assim uma possibilidade potencializada de aprendizado para todos os que enquadram a equipe de determinada escola.

Quando a disciplina da qual tratamos é história, a problemática toma outras dimensões, tendo em vista que a disciplina depende fundamentalmente de leitura e interpretação para uma boa reflexão e desenvolvimento dos conceitos históricos. Essa dificuldade perpassa pela vida dos professores de história e acaba gerando certo receio para com a matéria tendo em vista que o aluno chega ao final do ensino fundamental com grandes dificuldades interpretativas.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Carmo Pedroza Mendes o caso não é diferente e isso vem sendo mostrado com o tempo nas constantes avaliações feitas no interior da instituição e pelo Ministério da Educação.

Logo, essa investigação tem a educação como tema central, onde entre os vários temas que podem surgir a partir deste assunto central será abordada a leitura e interpretação de textos históricos realizada por alunos dos anos finais do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Carmo Pedroza Mendes.

Muitos alunos estão na escola e por vezes não entendem o que leem. Quando a disciplina em destaque é história, uma disciplina primordialmente de leitura e interpretação, o problema se aprofunda e nos leva ao seguinte problema de investigação: Quais os problemas que afetam a qualidade de leitura e interpretação dos alunos da Escola Maria do Carmo Pedroza Mendes, segundo a opinião de alunos e professores? E, ao aprofundar a temática surgem as seguintes questões investigativas: Como se está apresentando a leitura aos alunos? Professores e alunos debatem as temáticas e são capazes de desenvolver uma interpretação satisfatória? Qual a relação dos alunos com os temas históricos que lhes são apresentados?

Por acreditar que não há como desenvolver um bom trabalho na escola sem que o aluno tenha plena capacidade de leitura e interpretação do que lê é que se propõe como objetivo geral: Identificar os problemas que afetam a qualidade dos alunos no tocante à leitura e interpretação na Escola Maria do Carmo Pedroza Mendes, segundo a opinião de alunos e professores.

Mas, para tratar de forma mais aprofundada o estudo faz-se necessário os seguintes objetivos específicos: Identificar as estratégias utilizadas para apresentação da leitura aos alunos; Caracterizar como professores e alunos debatem as temáticas na escola de forma a desenvolver uma interpretação satisfatória; Analisar a relação dos alunos com os temas históricos que lhes são apresentados.

Logo, esse estudo se faz importante por buscar respostas e conseqüentemente linhas de ação para a problemática citada. Ao mesmo tempo em que entende que sem desenvolver plenamente aspectos como leitura e interpretação a escola não poderá atingir, da forma devida, os objetivos a que se propõe. Espera-se, portanto, que a investigação trará benefícios para alunos e professores por tratar de um tema tão amplo que interfere diretamente na dinâmica escolar.

Quanto à metodologia adotada, trata-se de um estudo de natureza teórica e empírica com abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa tendo por base os objetivos propostos. Foram sujeitos da pesquisa representações de professores e alunos da instituição escolar campo da pesquisa. A observação direta e o questionário aplicado aos professores e alunos foram os instrumentos usados para a coleta de dados tendo na bibliografia consultada a base teórica desse trabalho.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, tomamos como referências Freire (2009), Berutti e Marques (2009), Bittencourt (2009), Ferreira e Franco (2009), Schmidt e Cainelli (2010), Silva (2004), Cerri (2011), entre outros.

Estruturalmente, este trabalho encontra-se organizado em capítulos, considerações finais, referências, apêndices e anexos.

A primeira seção consta deste texto de introdução, a segunda descreve os conceitos de leitura e interpretação onde o conjunto desses conceitos são norteadores para compreensão da relação existente entre leitura interpretação e a aprendizagem em história, considerados nesta pesquisa.

Na terceira seção, procuramos tecer considerações sobre as problemáticas que envolvem o ensino de história bem como as mudanças que vem acompanhando essa disciplina ao longo do tempo.

A quarta seção detalha a situação da escola estudada perante o sistema de avaliação do Ministério da Educação, por meio de dados coletados na Prova Brasil, apresentando um diagnóstico acerca do educandário.

A quinta apresenta e detalha a metodologia utilizada para a coleta de dados.

A sexta, com o intento de colher informações com professores e alunos acerca do ensino de história na escola investigada, realiza uma análise dos dados coletados com Professores e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Carmo Pedroza Mendes.

2 DISCUTINDO CONCEITOS E CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA: LEITURA, INTERPRETAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA

Para aprender faz-se necessária uma larga busca pelo mundo dos livros, e essa procura se materializa, entre outras formas, mediante a leitura.

A leitura não se faz completa sem o bom entendimento daquilo que se leu e esse caminho é feito pela interpretação capciosa que acaba por tornar-se a porta de entrada para vivenciar tudo aquilo que se quer ao abrir-se um livro. Convém assim, entendermos o significado de leitura e interpretação e sua relação com disciplina de história.

2.1. Leitura: definição, tipos e classificação

A leitura, que é fundamental no contexto escolar, se apresenta em escolas de todo o país como algo que está em falta ou longe de ser o que se deseja para a vivência educacional dos estudantes.

Em uma escola que não consegue atingir os objetivos propostos pela educação nacional em relação aos números desejados nas avaliações e com pais que muitas vezes se ausentam do processo de aprendizagem do aluno o depositando em uma escola, para tentar gerar um futuro melhor para esse, o não aprendizado da leitura torna-se uma triste realidade que nos leva ao questionamento acerca do que de fato pode se definir por leitura.

2.1.1. Leitura: em busca de uma definição

Dentre tantas discussões acaloradas que a academia pode gerar no âmbito educacional, certamente a definição de leitura, sua finalidade e importância no campo da aprendizagem é um dos que desperta maior furor entre os pesquisadores.

Ao destacar o processo que leva a alfabetização, como sujeito que lê e entende o contexto da leitura, pesquisadores entendem que o “[...] processo de alfabetização precede a aprendizagem da escrita”. (SILVA, 2011, p. 22). Nesse sentido, e dada a sua importância, teóricos passam a definir leitura e o ato de ler como uma arte ou mesmo um hábito.

Para Brandão e Micheletti (2002) citado por Silva (2011, p. 23) o ato de ler é:

[...] um processo abrangente e complexo; um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao

homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

Logo, o leitor aparece nesse contexto como sendo um ser ativo e capaz de interpretar o que lê e com isso de desenvolver respostas e pareceres, sobre o texto lido, dando assim sua contribuição à sociedade mediante ação que dá sentido ao texto escrito.

Ler “[...] trata-se de uma atividade que implica necessariamente compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita”. (SILVA, 2011, p. 23).

Discute-se sempre o que se lê sem com isso levar em conta que a leitura por si só já é um ato interessante por parte do aluno, já que o que realmente interessa é a cumplicidade entre o leitor e a obra, alicerçada no prazer que só a leitura é capaz de proporcionar (não importa o que se ler, o importante é ler).

A concepção de leitura em países da América do Sul, como no caso do Chile, apresentam princípios mais definidos para conceituar e caracterizar o ato de ler a exemplo do programa para a apropriação curricular da Universidade de Santiago do Chile apresenta a definição do ato de ler a partir de três pontos: Ler é uma prática cultural; Consiste em interromper ativamente um texto para construir seu significado; Se baseia nas experiências prévias, esquemas cognitivos e propósitos do leitor.

Para Kleiman (1989, p. 10), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Assim, ler é mais que decodificar símbolos, é traduzir, repetir sentidos dados como prontos é construir uma sequência de sentidos a partir dos índices que o sentido do autor quis dar a seu texto.

A leitura, portanto, deve ser vista como um conjunto de comportamentos que se regem por processos cognitivos armazenados na memória do indivíduo, os quais afloram durante o contexto da atividade leitura e que pode ser potencializada com a ajuda da escola mediante as diversas disciplinas escolares, fazendo-se assim responsabilidade de todos no ambiente escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) definem o leitor competente como sendo alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade. E,

acrescenta que “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito”. (BRASIL, 2001, p. 54).

O trabalho didático-pedagógico, em qualquer disciplina, tem na leitura constante a finalidade de formação de leitores competentes, capazes de produzir textos eficazes, com a prática constante da leitura. O objetivo da leitura é formar cidadãos qualificados para compreender diferentes textos com os quais se defrontam. Com isso, a escola deve oferecer materiais e espaços de qualidade para seus educandos, para torná-los leitores proficientes, com práticas de leituras eficazes.

Aquele leitor que é considerado qualificado é o que consegue interagir com o texto, identificando não apenas elementos explícitos, mas também lendo nas entrelinhas, ou seja, extraíndo significados também de elementos que não estão explícitos no texto. Este tipo de leitura constitui-se no principal desafio cotidiano em escolas não somente do Brasil, mas em todo o mundo.

O próprio título de alfabetização ganhou novas características no curso do tempo sendo que hoje só é considerado portador dessa titulação aquele que também entende o que lê, logo,

[...] não basta ser alfabetizado para realmente saber ler. Há leitores que deixam os olhos passarem pelas palavras, enquanto sua mente voa por esferas distantes. Esses lêem apenas com os olhos. Só percebem que não leram quando chegam ao fim de uma página, um capítulo ou um livro. Então devem recomeçar tudo de novo porque de fato não aprenderam a ler. É preciso ler, mas, também é preciso saber ler. Não adianta orgulhar-se que leu um livro rapidamente em algumas dezenas de minutos, se ao terminar a leitura é incapaz de dizer sobre o que acabou de ler. (GALLIANO, 1986, p. 70).

Nesse sentido, Diniz e Silva (2008, p. 02) afirmam que:

A leitura só será proveitosa se o leitor conseguir compreender o que foi lido, sendo capaz de discutir seu conteúdo. Mas uma boa leitura está associada às boas condições ambientais as quais o leitor está submetido. É de suma importância que o leitor tenha um ambiente agradável para realizar uma leitura eficaz. Deve-se atentar para um ambiente arejado, silencioso, iluminado e que propicie uma boa acomodação física. O domínio do vocabulário é fundamental para um bom rendimento da leitura, portanto o leitor deve ter em mãos sempre um dicionário.

Colaborando com essa discussão, Silva (2011, p. 25) assevera:

[...] para se tornar um leitor capaz e proficiente, será preciso ter uma boa motivação, principalmente por parte dos professores na escola, uma vez que muitas vezes a escola é o ambiente onde a criança tem a oportunidade de conviver com recursos e materiais que envolvem leitura como: livros, revistas, cartazes, panfletos, jornais e outros meios que podem facilitar e contribuir com o processo de desenvolvimento da leitura.

Tem-se o conhecimento a respeito das práticas de leitura nas escolas, as mesmas concebem a leitura, em muitos casos, como sendo uma prática com um único fim: memorizar textos e responder questões mecânicas, sem darem nenhuma oportunidade para que o aluno possa expressar a sua criatividade, o que além de ser um erro pode ocasionar no aluno um afastamento ainda maior do ato de ler.

Caimi (2006, p.19) considera que

[...] o domínio da leitura e da escrita, elemento fundamental para a aprendizagem de qualquer componente curricular, e especialmente da história, as pesquisas apontam que 22,2% dos estudantes da 4ª série se encontram praticamente em situação de analfabetismo.

O programa para a apropriação curricular da Universidade de Santiago do Chile apresenta como essencial para desenvolver as competências leitoras na escola: Confrontar os alunos com autênticas experiências comunicativas; Interagir com os colegas; Interagir com usuários de boa leitura; Proporcionar oportunidades de aprendizagem reais.

Para que o professor possa propiciar o desenvolvimento por seus alunos de uma boa competência leitora, o gosto e o hábito de ler faz-se necessário que o docente seja um conhecedor dos textos que está propondo. Assim, é preciso que detenha o gosto pela leitura e por livros, demonstrando para seus alunos o contato com livros, jornais, chamando a atenção do aluno para o mundo letrado em que está inserido e promovendo a leitura tanto na sala de aula como fora dela de outros textos como placas, letreiros, cartazes e etc.

Logo, toda a comunidade deve ser envolvida: professores, funcionários, alunos e pais para assim ter momentos diários de leitura e a escola só tem a ganhar com esses novos espaços dedicados aos livros e a leitura. E ainda, que o trabalho afinado entre direção e coordenação pedagógica é fundamental para que um projeto como esse funcione.

Aráoz (2006, p.24) afirma que “para amar la lectura, el contacto con el libro, ese objeto de desejo, es fundamental”. Vê-se com isso que o gosto pelos livros não é coisa que apareça de repente na vida da criança. É necessário ajudá-la a descobrir o que eles lhe podem oferecer, para tanto, o manuseio e o contato da criança com os livros é fundamental.

Quando se discute o processo da leitura para alunos matriculados em escolas de todo o país, questiona-se a necessidade de o professor que trabalha com esta clientela possuir conhecimentos para a formação de bons leitores e chega-se a conclusão de que o docente deve ser um bom leitor para com isso gerar uma condição necessária na direção do desenvolvimento de bons leitores no ambiente escolar.

A leitura como objeto da aprendizagem para se aproximar mais do leitor deve se relacionar com a realidade dos sujeitos envolvidos, fazendo-se necessário que o aluno passe a ler, além dos textos, o seu mundo como bem afirma Freire (1990). Assim, torna-se cada vez mais importante para o homem saber ler. Não apenas decifrar aquele código escrito, mas, a partir dele, discutindo-o, contestando-o ou aceitando-o, construindo um pensamento próprio.

Para Silva (2011) como ler não se trata de um ato instintivo, mas pelo contrário, de um hábito a ser gradativamente adquirido, é preciso que se dê desde o início ao aprendiz da leitura o objeto a ser lido (livro, revistas ou jornal), respeitando o seu nível de aprendizado. Daí a divisão em faixas etárias, normalmente usada, que nada mais é do que uma indicação para essas diferentes etapas da leitura, da lenta caminhada até o domínio total da leitura. A leitura também deve ser fonte de prazer e nunca uma atividade obrigatória cercada de ameaças e castigos, encarada como uma imposição do mundo adulto para esse ser ainda em formação.

Para se ler é preciso gostar de ler. Nessa perspectiva, Silva (1985, p. 62) sugere que o ato de ler seja visto como “um instrumento de conscientização e libertação, necessário a emancipação do homem na busca incessante de sua plenitude”.

O trabalho desenvolvido na escola com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e a formação de escritores, capazes de produzir textos eficazes, tem origem na prática de leitura.

Logo, Silva (1985) assevera que o homem para ser socialmente atuante deve-se considerar o processo de participação e vida em sociedade, principalmente pela leitura interpretativa e desenvolvida mediante reflexão.

Mesmo com todos aos avanços tecnológicos referentes à era da informação “[...] todos precisam ler, porque o conhecimento é adquirido através da leitura, e para obtê-lo é necessário ler muito e ler bem. A leitura possibilita a ampliação de conhecimentos e a reflexão sobre o mundo”. (DINIZ e SILVA, 2008, p. 03).

Já para Freire (1990) a leitura abre portas quando a “leitura” é mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitando aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação.

Portanto, a partir dessas reflexões na busca de uma definição de leitura e do ato de ler percebe-se que leitura é um processo onde o leitor é um ser ativo que visa construir significados em um texto, levando em conta seus objetivos, seu conhecimento sobre o que se está abordando, sobre o autor e demais conhecimentos que existem mesmo antes da leitura. Percebemos a importância de uma fundamentação teórica que embase o trabalho em sala de aula, como também a contribuição de uma ação coletiva, sem as quais será impossível desenvolver um trabalho de qualidade e conseqüentemente a prática da leitura.

2.1.2. Tipos de leitura e suas classificações

Para melhor estudo e entendimento do ato de ler, teóricos e escritores de renome se utilizam de classificações e tipologias para entender e refletir o ato de ler.

Com esse pensamento, muitos são os fatores que influenciam a qualidade da leitura e assim o primeiro passo para iniciar a ler um livro é fazer uma leitura de reconhecimento, ou seja, deve-se “examinar sumariamente o livro cujo título [...] interessa à primeira vista” (RUIZ, 2002, p. 35). E acrescenta que é importante, além do título, ler o nome do autor, seu currículo, “orelha”, ficha catalográfica, prefácio, sumário ou índice, citações e/ou notas de rodapé e referências. Esse primeiro passo é relevante para o leitor decidir se realmente o livro merece ter uma leitura mais profunda e, fazendo uma leitura preliminar, ter uma ideia global do livro.

Cada pessoa faz uma leitura com uma finalidade específica e isso leva a uma classificação defendida por Cervo, Bervian e Da Silva (2006) em leitura: formativa e informativa. A leitura formativa é aquela feita para distração ou diversão e a leitura informativa é considerada pelos autores como aquela realizada no intuito de obtenção de informações, não se desviando do objetivo da pesquisa e com uma finalidade específica para que ela não se torne numa leitura apenas de distração.

Diniz e Silva (2008, p.5) apresentam os tipos de leitura informativa como:

- **Pré-leitura ou leitura de reconhecimento:** é a fase preliminar da leitura informativa. Este tipo de leitura permite ao leitor selecionar o documento ou a obra que poderá ser aproveitada no seu trabalho e também obter uma visão geral do tema abordado. Esta leitura pode ser denominada de exploratória, porque é comparada à expedição de reconhecimento que fazem os exploradores de uma região desconhecida.
- **Leitura seletiva** – é quando se realiza uma leitura do livro todo, tentando selecionar as informações fundamentais, ou seja, escolher o material que

realmente interessa à pesquisa. Entretanto, deve haver critérios de seleção baseados nos propósitos do trabalho.

- **Leitura crítica ou reflexiva** – é quando o leitor concentra-se nos aspectos mais relevantes do texto, sendo capaz de separar as ideias secundárias da ideia central. Essa é uma fase que requer reflexão que pode ser obtida por meio da análise, comparação, diferenciação, síntese e julgamento das ideias do autor da obra.

- **Leitura interpretativa** – é uma leitura mais complexa.

Ruiz (2002), afirma que as pessoas que sublinham com inteligência estão atentos à leitura e descobrem a ideia principal em cada parágrafo, se mantendo concentrados e em atitude crítica durante o período dedicado à leitura. E, existem regras de como sublinhar, favorecendo a identificação das palavras-chave de um texto sem prejuízo a compreensão integral do texto.

Logo, para Diniz e Silva (2008, p. 07) a leitura tem por finalidades:

- a) aprender a ler e a selecionar o mais importante dentro do que está sendo lido;
- b) reconhecer a organização e estrutura do material bibliográfico;
- c) interpretar o texto, acostumando-se com as ideias, estilos e vocabulários;
- d) alcançar níveis mais profundos de compreensão;
- e) reconhecer o valor do material, separando o importante do secundário;
- f) estar apto a distinguir fatos, hipóteses e problemas;
- g) encontrar as ideias principais e as secundárias;
- h) entender como as ideias se relacionam;
- i) identificar as conclusões e as bases que as fundamentam.

E, para se fazer uma leitura proveitosa que gere um maior sentido interpretativo para quem ler, seguem alguns passos que são indicações de Diniz e Silva (2008, p. 07) para uma leitura eficiente:

Quando o texto for selecionado, faz-se sua leitura completa, para ter uma visão geral do todo. Em seguida deve-se reler o texto e assinalar palavras ou expressões desconhecidas, que devem ser consultadas em dicionário. Esclarecidas as dúvidas, fazer uma nova leitura, para compreensão do todo. Tornar a ler, procurando a ideia central, que pode estar implícita ou explícita no texto. Localizar acontecimentos ou ideias, comparando-as entre si e procurando semelhanças e diferenças existentes. Agrupá-los pelo menos por semelhança importante e organizá-los por ordem hierárquica de importância. Interpretar as ideias do autor e descobrir suas conclusões.

Observa-se que mediante passos simples e regras fixas, a leitura pode se tornar mais proveitosa à medida que se contempla seu real significado mediante uma reflexão clara de sua complexidade e aplicação das técnicas indicadas.

Logo, independente da finalidade da leitura, Mediante a leitura crítica de um texto pode-se atingir a ampliação dos conhecimentos, obtenção de informações, novos horizontes e saberes, sistematização do pensamento, aumento do vocabulário e melhor entendimento dos conteúdos. E, com isso apontando novos horizontes para o leitor que com o uso das informações ora conseguidas e sistematizadas tem a possibilidade de tornar-se um ser diferente e um cidadão mais atuante.

2.2. Interpretar o leu: o desafio cotidiano de educandos e educadores

O ato de ler é de fundamental importância para gerar significação aos conteúdos expostos em sala de aula, mas, esse ato só se faz completo quando o aluno gera significados para aquilo que leu com a experiência leitora.

A interpretação vai além da palavra escrita ou mesmo de frases ou textos, tomando com isso um sentido mais amplo, pois:

[...] em alguns textos escritos, encontramos diversos recursos além das palavras, tais como: gráficos, tabelas, desenhos e outros. Estamos falando de linguagem, que é a forma como nos expressamos por meio de diversos recursos, tais como gestos, figuras, expressões, desenhos, palavras. A linguagem nos permite interagir constantemente com o mundo. (GRAVONSKI et al, 2009, p. 16).

Quando se lê um texto não se está apenas juntando palavras, frases. Na verdade, interpreta-se suas ideias principais, verificando como se dá sua estrutura argumentativa.

Na maioria das vezes, não se encontra um texto em estado puro, já que o narrativo, o descritivo e o dissertativo podem estar integrados em um único escrito e é nesse instante que o ser crítico e questionador surge com a missão de desenvolver uma interpretação pautada em leituras feitas anteriormente. Cada fonte ou mesmo um texto didático vai exigir do aluno uma abordagem interpretativa diferenciada que o leve a compreensão e reflexão plena daquilo que se leu.

Levando em conta que para Grovonski et. al. (2009, p.44) “o texto é uma manifestação linguística produzida por alguém, em uma situação concreta e com determinada intenção”, e que é justamente essa interação pautada em uma interpretação consciente e questionadora que nos leva a participar ativamente do processo leitor.

Ao se levar em conta que o conhecimento traz em si a teoria e seu arcabouço: científico (conceitos e modelos); metodológicos (domínios, temas e dimensões); e filosóficos

(interpretações), cabe a quem lê dá sentido ao texto que hora se apresenta. A compreensão dos fatos é um ato de conhecimento, e o ato de conhecer é individual, um processo racional pelo qual o homem conhece o mundo. É desse conhecimento que resulta a cultura, geralmente acumulada pela linguagem, que implica em um conjunto de enunciados sobre o mundo. O que implica também, portanto, diferentes formas de abordar e escrever a história. (MOROSO, 2009).

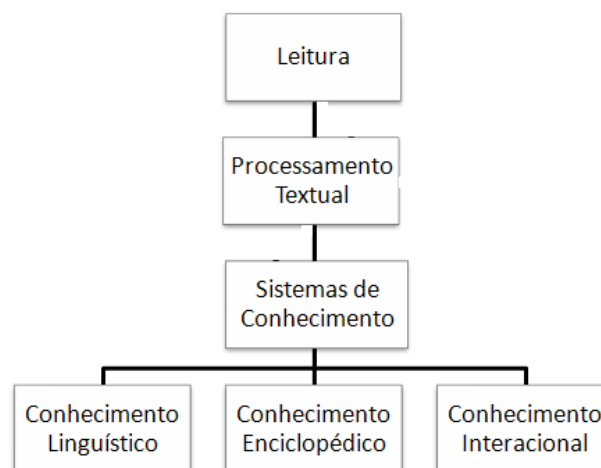
Com isso, Silva (2011) ao citar Solé (2003) afirma que é esperado que o leitor critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê, e isso nem sempre vem ocorrendo.

A leitura e o ato de interpretar o que leu, é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Segundo Koch e Elias (2006), a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor.

Toda vez que começamos a ler um texto, desenvolvemos estratégias de leitura e interpretação que nos ajuda a entender e a decodificar tudo o que queremos do texto que se está lendo ou estudando.

As estratégias de leitura são apresentadas por Koch e Elias (2006) como processamento textual. Em que, de acordo com os autores, para ocorrer esse processamento são utilizados três grandes sistemas de conhecimento como demonstrado na Figura 01.

Figura 1- Caminho interpretativo e sistemas de conhecimento.



Fonte: KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender – os sentidos do texto.** Contexto. São Paulo. 2006.

Com a Figura 1 percebe-se o caminho que o leitor faz na busca do melhor entendimento (ou interpretação) daquilo que leu perpassando pela leitura, processamento textual e chegando aos sistemas de conhecimento (linguístico, enciclopédico ou interacional).

Muitos autores ainda defendem que a leitura é, em grande medida, um grande jogo de adivinhação onde o leitor ativo, elabora hipóteses e as utiliza à medida que vai lendo o texto na busca de um entendimento. (MOROSO, 2009).

A leitura de um texto, portanto pressupõe um objetivo de quem lê e tenta a partir dele acrescentar algo a sua vida intelectual ou mesmo à atividade que está desenvolvendo ou ainda ao cotidiano no qual está inserido, já que

[...] para a compreensão de um texto é importante que se tenha em mente um objetivo, pois é com base nele que se tem maior facilidade para lembrar as informações contidas no texto.

E também, para a compreensão do texto, deve-se formular hipóteses: o leitor estará tentando adivinhar o que está ocorrendo no texto e ao mesmo tempo testando se suas hipóteses condizem ou não com as informações extraídas do texto. (SILVA-BARBOSA, 2011, p.52).

Trazendo essa reflexão para a leitura e interpretação em história, Moroso (2009, p.02) afirma que:

A pesquisa histórica, independentemente de quem a realiza, é uma tentativa de interpretação sobre determinados fatos e ou acontecimentos históricos. Muitos são os acontecimentos históricos que uma determinada sociedade vivencia no decorrer de sua formação social.

Toda a tentativa de resgate histórico sobre fatos, acontecimentos e ou eventos vividos pela sociedade, são reescritas contínuas da história, dada a necessidade de relatar, compreender e interpretar os diferentes processos e eventos humanos. O resgate histórico pode ser considerado uma reflexão acerca de determinados fatos passados, e pode constituir uma memória sobre esse passado, do fato acontecido, geralmente também entendido como Pró-memória.

E acrescenta que

À medida que reescrevemos a história, isso nos induz a novas interpretações. Essas podem ser resultados da própria observação do pesquisador, ou resultado de uso de novas técnicas de pesquisa e até mesmo devido à descoberta de novas fontes históricas. Portanto, à medida que empreendemos novas interpretações aos acontecimentos históricos, conceitos podem ser estabelecidos, o que pode também influenciar em novos pontos de vista e até em novas teorias históricas. (MOROSO, 2009, p.02).

Como os acontecimentos históricos precisam de tempo para se revelar, as mudanças nesse processo alteram as interpretações da história. Dado a isso, Moroso (2009, p.02) ao citar Reis (2002) afirma que “a história necessariamente é escrita e reescrita a partir das posições presente” e ainda que “Interpretar é atribuir sentido a um mundo histórico e determinado em uma época determinada”. Já a compreensão é um exercício complementar à interpretação, necessário para “autolocalizar-se no tempo e no espaço, retendo, articulando e integrando suas próprias dimensões temporais”.

Pesquisas realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), amplamente divulgadas pela imprensa, mostram que os alunos brasileiros apresentam baixo rendimento em leitura, o que leva a crer que a escola não está conseguindo fazer com que os alunos desenvolvam a leitura compreensiva.

Ao debater sobre leitura compreensiva chega-se à conclusão que é indispensável ao meio escolar e acadêmico pois

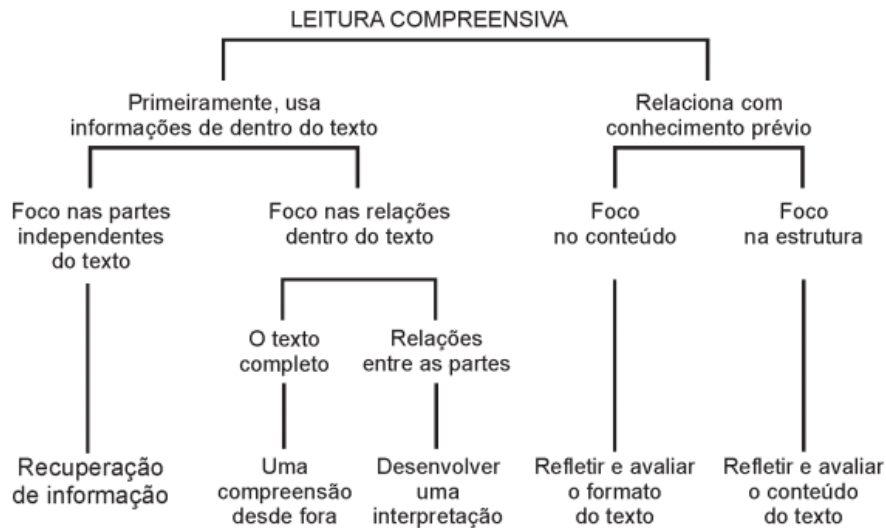
[...] é imprescindível o aprendizado da leitura compreensiva, pois é através dela que o aluno terá condições para se apropriar do conhecimento. A leitura vai além do processo puramente mecânico de decifrar símbolos gráficos e coloca o homem em contato com fontes inesgotáveis de informações. (SILVA, 2005, p.2).

Logo, cabe entender o que seria leitura compreensiva e Jou e Sperb (2008 , p. 148) afirmam que

[...] leitura compreensiva é um processo complexo, composto de vários subprocessos. Consequentemente, cada subprocesso pode ser estudado independentemente sem, no entanto, deixar de considerar a interação desses como um processo único de leitura. Assim, as pesquisas em leitura abrangem desde o estudo do reconhecimento de palavras até o estudo da metacognição aplicada à compreensão de textos acadêmicos. Saber quais informações um leitor processa ao ler um texto permite conhecer alguns dos processos cognitivos de aprendizagem de leitura que poderão, na volta, ser utilizados no ensino da própria leitura.

Nesse sentido, ler eficientemente consiste em recuperar informação, formar uma compreensão geral, desenvolver uma interpretação e refletir e avaliar o contexto do texto, e a forma do texto. Esses passos estão representados na Figura 2 a seguir.

Figura 2- Processos envolvidos na leitura compreensiva.



Fonte: KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, **Vanda Maria. Ler e compreender – os sentidos do texto.** Contexto. São Paulo. 2006.

Ao observar-se a Figura 2 vê-se o caminho percorrido pela leitura compreensiva e que está pautada em objetivos para se compreender o resultado final.

Quanto ao processo de interação Silva (2005, p.3) afirma que:

[...] para que haja a compreensão, o leitor aciona o seu conhecimento prévio, por isso a leitura é considerada um processo interativo. O conhecimento prévio envolve o conhecimento linguístico (conhecimento semântico e sintático), o conhecimento textual (reconhecimento de marcas narrativas, descritivas, argumentativas), o conhecimento de mundo (conhecimentos culturais, sociais e individuais). Dentro do conhecimento de mundo, temos os esquemas que determinam as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas.

Ainda segundo Silva (2005, p.5)

[...] há vários elementos envolvidos (na leitura compreensiva): a cognição, o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico e não conseguimos saber onde começa um e termina o outro, não conseguimos avaliar aspectos diferentes da leitura por instrumentos específicos. O que se tenta fazer é estudar as estratégias de leitura utilizada pelo leitor e o produto dessa leitura, que seria a compreensão do texto. Os objetivos propostos devem ser analisados com especial atenção e a partir destes escolher um dos testes, porque dependendo dos objetivos a validade poderá variar.

Para Kleiman (2000, p.43):

Duas atividades relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza

metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade.

O ato de interpretar é capaz de desenvolver no ser que também é historiador

[...] seus próprios objetos de pesquisa e ser portador de suas próprias abordagens – como também repartida em várias visões diferenciadas do que seja a própria história enquanto campo do conhecimento. (MOROSO, 2009, p.7).

Se o historiador ou o estudante de história estuda a partir de fontes, logo, “[...] toda sua interpretação e reescrita da história está relacionada à forma como são trabalhadas as fontes de pesquisa histórica.” (MOROSO, 2009, p. 6).

Muitos são os fatores que levam alguém a desenvolver as competências para o bom entendimento de um texto e, de acordo com Silva-Barbosa (2011, p.17) ao citar Kock (2004):

[...] os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma consciente, na medida em que envolvem as diversas práticas sociais. É esta competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais.

De acordo com Silva-Barbosa (2011, p.18) ao citar Baktin (1997) quando se fala em gênero textual, deve-se ter em mente que “todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além do conteúdo e estilo, elementos indissociáveis na constituição do gênero”.

Quando se lê e entende o que foi lido, o historiador desenvolve plenamente sua habilidade tendo em vista que “cabe à história demonstrar os processos de transformações sofridos pela sociedade, diante das diferenças e ou desigualdades sociais que o sistema socioeconômico vigente a submeteu.” (MOROSO, 2009, p.9).

Cada texto por si só tem uma mensagem a ser passada que dependerá em muito da pessoa que o lê e o interpreta já que “é uma manifestação linguística produzida por alguém, em uma situação concreta e com determinada intenção”. (GRAVONSKI et al, 2009, p. 44).

Ler e interpretar ao passo que se faz o questionamento daquilo que foi lido e logo

[...] as problematizações podem ser elaboradas a partir de várias dimensões e domínios históricos, além do uso de diferentes métodos e abordagens. Nesse sentido, poderemos ter várias interpretações dos diversos acontecimentos. (MOROSO, 2009, p.11).

Portanto, ler e entender o que leu é fase fundamental do processo educativo o qual denominamos interpretação. Muitos são os fatores que levam o aluno (ou leitor cotidiano) a não atingir satisfatoriamente esse patamar leitor e os motivos apresentados são os mais diversos desde a falta de incentivo ou motivação até o total desinteresse deste pelo objeto de análise.

2.3. Leitores da história ensinada

O termo história por si mesmo possui significados diversos, de acordo com a necessidade de quem escreve ou de quem lê, ao perceber que não há um conceito único de história ou uma significação que essa palavra possa assumir.

Com isso,

[...] todas as vezes que pronunciamos a palavra história, fazemos referência a um termo com muitos significados. Utilizamos a mesma palavra para designar coisas diferentes. Por outro lado, se fizermos um levantamento dos seus vários sentidos ao longo do tempo, perceberemos rapidamente que a história tem também, por assim dizer uma história. Ora então o significado da palavra história muda conforme o tempo e a sua utilização. (FERREIRA e FRANCO, 2009, p. 11).

E, quando queremos discutir acerca do ensinar e do aprender história, perpassaremos por uma série de aspectos, e muitos deles revelam teorias que por vezes não podem ser aplicadas a um determinado público. Muitos autores já desenvolveram trabalhos a partir da preocupação com a leitura e a interpretação daquilo que se lê e entre tantos, Azevedo (2011) escreveu sua tese de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o seguinte título: “História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento”, na qual aponta a problemática do ensino de história de forma muito ampla.

Nesse sentido, um dos pontos que mais inquietam professores é o fato de ser comum ver e ouvir alunos dizendo que não gostam de história por não entenderem a disciplina, a metodologia ou o significado que ora é dado para aquele determinado conteúdo a ser estudado, porém:

[...] compreender as lógicas da elaboração da escrita da história pode contribuir para a autonomia da história ensinada tendo por base a diversidade. A compreensão das questões e dos métodos utilizados pelos

historiadores, sem pretender fazer com que professores e alunos reproduzam práticas tal qual os historiadores profissionais, ajuda na dinâmica da aprendizagem e aproximam conhecimentos que são, na verdade, complementares. (FERREIRA e FRANCO, 2009, p.103).

Uma das maiores reclamações recai sobre a dificuldade de entendimento da linguagem dos textos de história, mesmo os ditos mais didáticos, já que:

[...] uma ‘boa’ didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível. (BITTENCOURT, 2009, p. 36).

Alunos reclamam ainda da dificuldade de memorização de nomes e datas, sendo esse um dos empecilhos na direção do aprofundamento na disciplina ou dos conteúdos trabalhados. Posto que nem sempre se tem trabalhado nas salas de aulas

[...] um dos principais significados [...] para a aprendizagem histórica (que) é transformar informação em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido da construção de uma literacia histórica, ou seja, de seu próprio processo de alfabetização histórica significativa. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p.66).

Assim, entender o que se lê passa a ser uma das maiores dificuldades para aprender história e assim sentir-se atraído pela disciplina. Por isso, torna-se necessário criar meios para driblar essa barreira que não se faz presente somente na disciplina de história, já que “à medida que lemos articularmos as informações, de modo a estabelecer nexos explicativos que levem a construção de um sentido para o que se lê”. (SILVA, 2004, p. 72).

A produção de respostas deficitárias torna-se uma realidade, tendo em vista que todo aquele que não entendeu devidamente aquilo que se prestou a ler encontra fortes dificuldades no desenvolvimento de respostas coerentes e de possível interpretação:

[...] em que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento, no qual seja possível da recriação das relações entre a história do presente e do passado. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 68).

Com isso, a leitura que não apresenta uma boa interpretação pode influenciar diretamente em respostas não condizentes com as perguntas e ao mesmo tempo com as fontes consultadas.

Pesquisadores como Mangano e Francisco (2009, p.451) apontam que aluno só passa a entender verdadeiramente a disciplina de história quando passa a “compreender sua realidade historicamente”.

Para Moreira (2001, p.34):

[...] a constatação de uma concepção metodológica do ensino de história que enfatiza o papel do aluno na estrutura da aprendizagem e não descarta a aquisição da informação como suporte necessário à aplicação do saber e ao desenvolvimento de competências fundamentais.

A velocidade da informação nem sempre favorece ao ensino aprendizagem tendo em vista que nem sempre temos plena condição de acompanhar toda a produção veiculada, pois como afirma Suárez (2010, p.7):

[...] la sociedad, los alumnos, cambian, y a una velocidad que se intensifica cada vez más a medida que avanzamos em el tiempo. Um alumnado heterogéneo, con expectativas muy diferentes y distintas visiones del mundo que les rodea ocupan ahora los Centros de enseñanza. Las aulas, la sociedad, demandan un nuevo tipo de educación.

Portanto, saber interpretar ou entender os textos ora lidos é de fundamental importância para o desenvolvimento tanto do gosto pela disciplina de história quanto para o desenvolvimento de textos e respostas condizentes com as diversas necessidades, isso sem esquecer que: “[...] as sociedades são formadas por indivíduos e grupos muito diferentes e, até mesmo, com interesses conflitantes. Dessa forma, cada grupo entende os acontecimentos segundo uma determinada perspectiva”. (BERUTTI e MARQUES, 2009, p. 73).

Ler não quer dizer aprender, pois:

[...] a leitura como aprendizagem não é consequência direta de saber ler, mas uma construção realizada por meio de inúmeras situações, de vivências de experiências de aprendizagem, que para muitas crianças brasileiras só a escolas, e mais especificamente nós professores, podemos proporcionar. (SILVA, 2004, p. 81).

Ligando esse pensamento ao ensino de história, Carretero (2007), citado por Cerri (2008, p.110) afirma que “[...] o ensino de história foi, e continua sendo, memória histórica; faz assim, o trabalho da memória, e não o da racionalização. Isso em parte se deve ao surgimento da disciplina”.

Não se pode ainda pensar que o aluno aprenderá história tão somente no ambiente escolar tendo em vista que:

[...] o conceito de consciência histórica entende que a interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo começa a ser formada muito antes da escolarização das crianças. [...] Podemos concordar que a história escolar tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha nesse papel: ao existir, ao decidir, ao agir todo ser humano necessita constituir e colocar em funcionamento sua consciência histórica. Não se espera pela escola para ter orientação temporal. (CERRI, 2008, p. 112).

Se por um lado a história na escola teria perdido seu poder de persuasão diante da concorrência de tantos outros recursos que disputam a formação da identidade dos indivíduos por outro, ela continua sendo, em diversas partes do mundo, um item fundamental do debate político. (CERRI, 2008, p. 112).

Com isso, o ensino de história entra em conflito com as novas práticas que a escola contemporânea exige do professor e da disciplina já que

[...] o ensino de história – em tese – combate no processo contemporâneo de formação dos cidadãos. [...] demandando um novo papel para escola e para o ensino de história. [...] Por isso a ideia que temos que ensinar uma determinada quantidade de conteúdos, sem os quais o potencial cognitivo e o espírito cívico dos nossos alunos ficará irremediavelmente manco ou paralítico, é um tanto quanto contraproducente. (CERRI, 2008, p. 115).

Porém não há como impor consciência, pois “[...] conscientizar não é doar consciência a quem não a tem, mas um processo de diálogo entre formas distintas de geração de sentido para o tempo.” (CERRI, 2008, p. 116).

Para Cerri (2008, p.116), não basta saber história para que o conhecimento seja útil, tendo em vista que é mediante a consciência dos acontecimentos narrados que o fato ganha sentido e nos ajuda a orientar o tempo e com isso nossas experiências individuais e coletivas, onde a história se discute e não se impõe como um saber especializado.

Logo, “[...] se o ensino de história não leva a isso (desenvolvimento de uma consciência histórica), não se completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática”. (CERRI, 2008, p. 117).

Portanto, a relevância de pesquisas no intuito de entender o que produz tais barreiras torna-se fundamental na direção da criação de medidas capazes de amenizar o problema ora apresentado em salas de aula de todo o país e que atinge diretamente a disciplina de história

traçando com isso uma reflexão atrelada a qualidade dos alunos quando as capacidades desenvolvidas no âmbito da leitura e interpretação.

2.3.1 Ensino de história: Construindo novas possibilidades

Em virtude das muitas dificuldades encontradas por professores para tornar o ensino de história mais atrativo e a consequente aprendizagem e interesse por parte do alunado, cada vez mais os educadores vêm lançando mão de meios e formas de fazer com que os conteúdos históricos sejam entendidos/ discutidos com maior profundidade e aproveitamento.

Entendendo essa necessidade é que surgem novas ideias e metodologias capazes de chamar a atenção do alunado, sem, contudo, se desviar das discussões da aula de história.

Como exemplo dessas iniciativas encontramos “[...] as histórias em quadrinhos com temas históricos que podem ser fontes que se tornam evidências históricas quando confrontadas com hipóteses plausíveis em relação a determinado conteúdo escolar.” (SOBANSKI et al. 2009, p.58).

Surge a iniciativa de implantar a história em quadrinhos como forma de atrair os alunos em que ao mesmo tempo

[...] serão articuladas com os conceitos advindos das teorias dos quadrinhos e as ideias históricas. No que diz respeito às ideias históricas de segunda ordem, por motivos de apresentação didática, só serão utilizados os conceitos de temporalidade, significância histórica, inferência e evidências históricas. Todos estes conceitos estão implicitamente articulados pela narrativa histórica. (SOBANSKI et al. 2009, p.58).

Assim como os quadrinhos, também podem ser utilizadas canções como forma de dinamizar o ensino de história.

Dentro desse contexto, o estudo das canções servirá como um elemento de análise e compreensão da realidade vivida. Dentre os temas cantados [...], muitos deles críticas a governos, apreciações sobre problemas do cotidiano ou referências sociais importantes para se conhecer o contexto de uma determinada época ou período. (SOBANSKI et al. 2009, p.96).

Quando os temas abordados são a “Era Vargas” ou a “Ditadura Militar no Brasil”, as músicas mais utilizadas em sala de aula segundo Sobanski et al (2009, p.89) são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1- Canções catalogadas nos livros de história para uso didático.

| ANO | CANÇÃO | COMPOSITOR/ INTÉRPRETE |
|-----------|---------------------------|---|
| 1916/1917 | Pelo telefone | Ernesto dos Santos (Dunga) |
| 1941 | O bonde de São Januário | Ataulfo Alves/ Wilson batista |
| 1950 | Retrato do velho | Haroldo Lobo/ Marino Pinto |
| 1967 | Alegria, alegria | Caetano Veloso |
| 1968 | Caminhando | Geraldo Vandré |
| 1970 | Apesar de você | Chico Buarque |
| 1974 | Mestre-sala dos mares | João Bosco/ Aldir Blanc |
| 1976 | Mulheres de Atenas | Chico Buarque |
| 1979 | O bêbado e o equilibrista | João Bosco/ Aldir Blanc |
| 1987 | Que país é este? | Renato Russo |
| 1987 | Comida | Arnaldo Antunes/ Marcelo Fromer/ Sérgio Brito |

Fonte: SOBANSKI, A. Q.; CHAVES, E. A.; BERTOLINI, J. L. S.; FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender História: histórias e quadrinhos e canções**. 1. ed. Curitiba: Base Editorial, 2009.

Ao estudar um determinado conteúdo, como os mencionados nesse texto, uma canção pode ser de muita valia, mas deve-se levar em conta que segundo Sobanskiet al. (2009, p.91) “grandes mudanças passam a ocorrer na composição das letras. As temáticas, que antes tratavam os ritos religiosos, canções de trabalho, ciclos da lavoura, passam agora a tratar o amor, da nostalgia.” Onde, nem sempre o conteúdo tratado é de cunho social, mas mesmo assim reflete o momento vivenciado por um determinado povo ou cultura.

Outra ferramenta que pode ser utilizada no cotidiano do professor de história são os filmes que se utilizam de fatos históricos em sua composição, logo,

[...] o filme, compreendido como um objeto de análise, traz consigo aspectos que ultrapassam os objetivos de quem o criou, porque sua produção está sempre inserida numa realidade histórica. Sua utilização como recursos didáticos pressupõe um exercício crítico, no qual professores e alunos deverão tornar-se aptos a ler. Considerado esses elementos, o filme pode ser um poderoso aliado para discussão de comportamentos, visões de mundo, valores e identidades de uma sociedade em um dado momento histórico. (FERREIRA e FRANCO, 2009, p. 129).

Sendo assim, na educação contemporânea, novas formas de ensinar devem ser adotadas com o intuito de trazer à tona uma discussão frutuosa no âmbito da história para com isso desenvolver nos alunos uma consciência crítica da realidade vivenciada cotidianamente e

despertando múltiplas formas de interpretação que vão desde o livro até um filme ou mesmo uma composição musical.

2.4. Os indicadores avaliativos da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes

Ao discutir acerca da qualidade de leitura e interpretação, bem como sua relação com a disciplina de história ao passo que as definições são apresentadas, convém analisar como o Ministério da Educação do Brasil está atuando frente a essa problemática.

O Ministério da Educação do Brasil, ao detectar as falhas da educação brasileira desenvolveu uma série de mecanismos para avaliar a educação nacional e propor respostas para sanar ou mesmo amenizar a problemática.

De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) possui três avaliações externas de larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada "Prova Brasil", e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

Um desses sistemas avaliativos é a Prova Brasil que avalia os anos finais do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II a cada dois anos e que segundo o INEP:

[...] trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Assim, tem-se a seguir os resultados da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes situada na cidade de Nazarezinho no Estado da Paraíba, que passou pela Prova Brasil com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I.

Figura 3- Resultados da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes com média de provas de Língua Portuguesa e Matemática obtidas mediante aplicação da Prova Brasil onde constam os resultados alcançados e as metas.

| 8ª série / 9º ano | | | | | |
|------------------------------------|------------------|--------|--------|--------|--------|
| Escola ⇅ | Ideb Observado | | | | |
| | 2005 ⇅ | 2007 ⇅ | 2009 ⇅ | 2011 ⇅ | 2013 ⇅ |
| EMEF MARIA DO CARMO PEDROZA MENDES | 1.9 | 2.8 | 2.3 | 2.7 | 2.6 |
| | Metas Projetadas | | | | |
| | 2007 ⇅ | 2009 ⇅ | 2011 ⇅ | 2013 ⇅ | |
| | 2.0 | 2.3 | 2.6 | 3.2 | |

Fonte: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2009/PB/25115197.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2014.

Ao observar a Figura 3 onde tem-se um gráfico representativo de dados fornecidos pelo site do INEP dos resultados obtidos pelos alunos que estariam deixando a escola com baixa qualidade, o que pode ser observado na média obtida em 2009 (2,3) que é ainda menor que a média da avaliação anterior (2,8). Assim, mesmo quando as metas são atingidas, as notas não são animadoras e os resultados deixam a desejar, impactando assim não somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como também todas as outras que compõem o currículo escolar.

Quando se observa o resultado de 2013 (2,6), percebe-se que além de não atingir a meta estabelecida a nota consegue ser mais baixa que em anos anteriores o que demonstra estagnação do educandário perante a avaliação do MEC.

A análise da pesquisa aponta ainda que a escola em questão teve resultados inferiores à média do Estado no qual se encontra, Paraíba, bem como do resultado nacional como demonstrada na Figura 3.

Figura 4- Dados da Prova Brasil de 2013 (na Paraíba e no Brasil).

| 8ª série / 9º ano | | | | | |
|-------------------|------------------|--------|--------|--------|--------|
| | Ideb Observado | | | | |
| Estado ↕ | 2005 ↕ | 2007 ↕ | 2009 ↕ | 2011 ↕ | 2013 ↕ |
| Paraíba | 2.7 | 3.0 | 3.2 | 3.4 | 3.5 |
| | Metas Projetadas | | | | |
| | 2007 ↕ | 2009 ↕ | 2011 ↕ | 2013 ↕ | |
| | 2.8 | 2.9 | 3.2 | 3.6 | |

Anos Finais do Ensino Fundamental

| | IDEB Observado | | | | | Metas | | | | |
|-----------------------------------|----------------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2021 |
| Total | 3.5 | 3.8 | 4.0 | 4.1 | 4.2 | 3.5 | 3.7 | 3.9 | 4.4 | 5.5 |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | | |
| Estadual | 3.3 | 3.6 | 3.8 | 3.9 | 4.0 | 3.3 | 3.5 | 3.8 | 4.2 | 5.3 |
| Municipal | 3.1 | 3.4 | 3.6 | 3.8 | 3.8 | 3.1 | 3.3 | 3.5 | 3.9 | 5.1 |
| Privada | 5.8 | 5.8 | 5.9 | 6.0 | 5.9 | 5.8 | 6.0 | 6.2 | 6.5 | 7.3 |
| Pública | 3.2 | 3.5 | 3.7 | 3.9 | 4.0 | 3.3 | 3.4 | 3.7 | 4.1 | 5.2 |

IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL

Fonte: <www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

Os dados apresentados na Figura 4 colocam a escola em um patamar inferior ao da educação nacional e estadual demonstrando a necessidade de avançar. Em números absolutos da avaliação de 2013 a escola ficou com apenas 2,6, atrás da média do Estado da Paraíba, com notas somadas das redes estaduais e municipais, que foi de 3,5 e muito abaixo da média nacional que foi de 4,2.

Ao se fazer um comparativo dos resultados obtidos nas provas de 2009 e 2013 da avaliação feita pelo INEP percebeu-se que os resultados voltaram a apresentar queda, o que demonstra que a educação da referida escola passa por problemas que vem se acentuando com o passar do tempo.

Portanto, os mecanismos de avaliação demonstram os problemas pelos quais a educação vem passando traçando um diagnóstico tanto em nível nacional quanto em nível local. O problema enfrentado por esse educandário preocupa fazendo com que a reflexão exija urgentemente a adoção de práticas verdadeiramente efetivas, especialmente, no trato com a leitura.

3 METODOLOGIA

A metodologia detalha tudo o que foi utilizado para a coleta de dados que norteia a pesquisa.

Para Xavier (2012, p.74):

Refere-se a um conjunto de procedimentos metodológicos que revelam como, quando e com quem a pesquisa será feita, qual o universo da amostra a ser pesquisado, ou seja, quantos e quais os objetos e/ ou sujeitos – informantes serão investigados. Ela deve detalhar os instrumentos e equipamentos tecnológicos que serão aplicados para realizar os testes e coletar os dados.

3.1. Tipo de investigação

A investigação é de caráter não experimental com uma abordagem qualitativa e quantitativa. Por meio de dados colhidos através de questionários, observações e revisão bibliográfica, analisou-se os resultados obtidos mediante exposição numérica. Assim, esta pesquisa se caracteriza como sendo de abordagem mista.

Para tanto, Dalfovo et. Al. (2008) aponta que uma pesquisa pressupõe o levantamento de dados e que para coleta de dados é de fundamental importância o estudo de caso, pois trabalha aspectos específicos de um fenômeno e suas decorrências. O ponto de partida de uma pesquisa é a revisão bibliográfica e nesse caso específico em que se define a pesquisa como qualitativa e quantitativa tem-se como base de seu delineamento as questões ou problemas específicos adotando tanto em um quanto em outro a utilização de questionários, entrevistas e observação.

Levando em conta que a pesquisa é mista (qualitativa e quantitativa), Dalfovo et. al. (2008, p.06) ao citar Diehl (2004) apresenta um esboço acerca dessas estratégias de pesquisa ao apontar que:

- a) a pesquisa quantitativa pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança;
- b) a pesquisa qualitativa, por sua vez, descrevem a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança,

possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

No âmbito do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), várias pesquisas de destaque já abordam a temática das competências leitoras e seu reflexo no ensino de história, esta com menos trabalhos desenvolvidos; porém, a pesquisa aqui detalhada faz uma abordagem local, mesmo que a partir de elementos gerais.

Com isso, essa investigação desenvolve-se em um nível descritivo, onde buscar-se identificar os motivos que levam a um baixo rendimento na leitura e interpretação de conteúdos em história.

Figura 6 – Frente da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes em Nazarezinho – Paraíba.



Fonte: Estudo de Campo realizado na EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes – 2014.

A presente investigação foi realizada com um grupo de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria do Carmo Pedroza Mendes (Figura 6) situada no Município de Nazarezinho – Paraíba – Brasil. Compuseram a amostra da pesquisa alunos do sexo masculino e feminino, com idades entre 11 e 18 anos, oriundos do 8º e 9º ano como também os professores do sexo masculino e feminino da disciplina de história com idades a partir de 18 anos.

Figura 7 – Alunos da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes respondendo aos questionários de pesquisa (9º A).



Fonte: Estudo de Campo realizado na EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes – 2014.

Figura 8 – Alunos da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes respondendo aos questionários de pesquisa (8º A).



Fonte: Estudo de Campo realizado na EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes – 2014.

Para pesquisa, que envolveu a resposta a questionários, e tomou como grupo a ser pesquisado 55 alunos (Figura 7 e Figura 8) e dois professores de história da escola, que por não representar um grupo numeroso, foram consultados em sua totalidade para com isso gerar um maior grau de confiabilidade nos dados levantados.

Ao se basear integralmente em pesquisa, revisão, detecção, consultas, seleção, coleta e análise de material bibliográfico, observação de aulas e análise de questionários com alunos e professores, buscou-se identificar:

- Se existe alguma relação entre os alunos e os conteúdos trabalhados;
- A abrangência das dificuldades de leitura;
- A ação de professores e alunos frente à problemática da leitura e interpretação textual em história.

Para o levantamento de dados utilizou-se os seguintes instrumentos: revisão bibliográfica, questionários, fichas de acompanhamento que foram apoiados pelas técnicas de observação direta de aulas para apresentar os conceitos utilizados durante a pesquisa e ainda os resultados da pesquisa de campo na escola em questão.

3.2. Processo e análise de dados

O estudo do material bibliográfico se deu mediante a técnica de análise da temática, procurando identificar os elementos que foram considerados de destaque para essa pesquisa e apresentaram a base documental para o seu desenvolvimento

A pesquisa de campo na EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes, por meio de observação de aulas e questionários aplicados a professores e alunos, ofereceu os dados por meio da opinião da população à face quantitativa da investigação.

Nesse sentido, conceitos da pesquisa qualitativa e dados da pesquisa quantitativa se misturam para oferecer um panorama útil à análise e acompanhamento das mudanças no âmbito da educação e, em especial, apresenta de maneira clara a escola em destaque por meio da maneira com a qual o investigador concebe a realidade.

Assim, os procedimentos de análise dos dados ocorreram em quatro momentos. No primeiro, uma pesquisa bibliográfica que, segundo Xavier (2010, p 48) “é aquela forma de investigação cuja a resposta é buscada em informações contidas em material gráfico, sonoro ou digital estocadas em bibliotecas reais ou virtuais”.

Em um segundo momento, realizamos visitas à escola para observação de aulas de história nas turmas onde seriam aplicados os questionários.

No terceiro momento, para o alcance dos objetivos propostos, optamos pela aplicação de questionários para professores (ANEXO A) e estudantes da instituição (ANEXO B). Pois, de acordo com Xavier (2010, p 76), “as perguntas devem permitir um relato espontâneo que deixe pistas para o pesquisador trabalhar sobre elas posteriormente”.

No quarto momento, realizamos a análise dos resultados colhidos por meio do questionário aplicado aos professores e alunos e ainda da observação da realidade escolar mediante análise de aulas de história da escola estudada.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nessa sessão, são apresentados e comentados os dados coletados. Contém também as explicações do comportamento dos dados a luz das teorias de apoio e as inferências extraídas das observações realizadas (XAVIER, 2012).

4.1. Resultados e Análises

Com o material da pesquisa coletado, realizou-se nesta seção a análise e discussão dos dados coletados através dos questionários aplicados professores e alunos cujo objetivo foi colher informações a respeito da percepção deles acerca das competências leitoras e sua relação com a disciplina de história. Foram observadas ainda aulas de história como ferramenta para incrementar essa pesquisa. As análises desses dados são apresentadas com o auxílio do Microsoft Office, através de textos e tabelas.

4.1.1. Descrição e considerações de aulas observadas

Realizamos duas visitas a EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes, onde na oportunidade observamos, por meio da ficha (ANEXO 01), alunos do 8º ano e 9º anos do turno manhã na referida escola. As aulas observadas foram de história de uma professora “X” da referida escola em turmas do 8º A e 9º A.

No 8º ano observou-se uma turma pequena, contendo apenas doze alunos, onde a professora dispôs a sala em círculo. Após um momento religioso a aula teve início com uma revisão na qual os alunos se mantiveram calados por quase todo o tempo. Em virtude da presença do pesquisador, percebemos que a sala manteve-se em silêncio em virtude da presença de um estranho à realidade daquela turma.

A professora demonstrou estar nervosa com a presença do pesquisador, mas manteve o controle da turma a todo momento fazendo uma ligação do texto, que estava sendo revisado, e um mapa do Brasil. Apesar do recurso e da articulação, os alunos permaneciam sem nenhuma reação de destaque.

Logo após, a professora entregou um conjunto de questões para que os alunos pudessem resolver (ANEXO 02) mediante a revisão. Percebeu-se que a professora leu e explicou cada uma das questões, mesmo assim os alunos continuavam sem entender as perguntas feitas. Os estudantes não demonstravam motivação ou despreparo para ler as

questões e refletir suas respostas, revelavam, em sua maioria grande despreparo ao tratar da temática.

Ao terminar a aula, a professora apresenta as respostas corretas da atividade. Os alunos, por fim, marcam a resposta correta para cada uma das perguntas indicadas na atividade sem nenhuma reflexão ou entendimento do exercício proposto.

Na sequência, foi à vez da observação de uma turma do 9º ano, chamou a atenção já no momento inicial a professora que ao chegar à sala pediu para os alunos recolherem o lixo do chão se mostrando descontente com a desorganização da sala de aula demonstrando com isso sua preocupação desde os minutos iniciais da aula a partir do ambiente.

Já era a última aula daquele dia e a professora entregou um conjunto de questões (ANEXO 03) para os alunos resolverem em duplas sob muitas reclamações dos mesmos já que alguns alunos deixam a sala de aula, alegando ter que fazer alguma coisa ou por mera falta de vontade de se engajar nas atividades.

A professora tenta incentivar os alunos a fazerem as atividades, mas eles não demonstram vontade para atender os apelos da docente. Nesse instante, chama a atenção o fato de o conteúdo tratado ser o “O imperialismo na África e Ásia” e os alunos, mesmo já estando fazendo a atividade e passada à fase de exposição do conteúdo, não saberem o significado da palavra “colônias” diante do contexto apresentado, levando-nos a crer que os mesmos não desenvolveram o conhecimento histórico ao longo dos anos.

Por fim, a professora faz algumas observações sobre o conteúdo enquanto os alunos perguntam a todo instante quantos minutos faltam para soar o sinal e terminar a aula.

Assim, diante da descrição da aula observada, percebemos que a falta motivação e o despreparo dos alunos são alguns dos motivos apontados para o não entendimento e não compreensão em história. Por vezes, a professora até tenta e se mostra preocupada com o andamento da aula e, mesmo assim, não consegue fazer com que os discentes prestem atenção e isso reflete tanto no andamento das aulas como também em seus resultados. Ao final das observações foi entregue um pequeno panfleto motivacional de incentivo à leitura aos alunos da escola pesquisada (ANEXO 04). E, dadas às observações feitas, podemos passar para a análise da opinião de professores e alunos coletados por meio dos questionários aplicados.

4.1.2. A concepção dos professores sobre o ensino de história

Os professores que compuseram a amostra de docentes na pesquisa são do sexo masculino e feminino da disciplina de história com idades a partir de 18 anos.. Ambos possuem formação em história, vale ressaltar que grande parte dos professores que atuam na escola, campo de investigação, o fazem em sua área de formação em atendimento à LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e que tudo isso reflete no ensino aprendizagem dos alunos.

Quando solicitados, os dois professores de história gentilmente responderam ao questionário (ANEXO 05) contendo seis perguntas, como seguem acompanhadas da análise.

Quando perguntados se possuíam pós-graduação, os dois professores pesquisados responderam possuir especialização e a mesma em Geopolítica e História.

Ao serem questionados sobre a opinião que os alunos têm sobre a disciplina de história, os dois professores divergiram quanto à percepção dos estudantes. Enquanto um afirma que os alunos veem a história como meio de compreender o passado, o outro afirma que os educandos acham a disciplina difícil e até mesmo chata.

Assim, temos casos típicos do entendimento da disciplina, ou ligados unicamente ao passado ou ainda como desnecessária e chata sendo frequente essa associação ao lembrar ou mencionar a disciplina.

Ao serem perguntados acerca das dificuldades que os alunos têm ao interpretar textos históricos, os professores que contribuíram com essa pesquisa afirmam que a maior dificuldade em compreender os textos em história é interpretar ou entender aquilo que decodificou, o que resulta em uma má compreensão.

Perguntados sobre as estratégias que utilizam para superar as dificuldades, os professores apontam desde o uso de tecnologia e jogos didáticos até mesmo a integração do ensino de história ao cotidiano do aluno como forma de potencializar a disciplina. Ainda que nas aulas observadas não tenha sido utilizado nenhuma técnica inovadora para o ensino de história.

Ambos acham de fundamental importância à integração entre motivação, competência leitora e participação da família na vida escolar do aluno, porém percebem que os pais deixam muito a desejar no tocante ao acompanhamento dos filhos, em especial na escola pública, e com isso essa instituição nem sempre consegue cumprir o seu papel. Vale lembrar que essa opinião entra em consonância com o questionamento feito aos alunos acerca da ajuda recebida em casa em relação à vida escolar e a maior parte afirma não receber nenhum auxílio.

Ao serem perguntados se a escola está preocupada em formar massa crítica ou apenas capital humano, os professores afirmam que a instituição até tenta formar massa crítica, mas esbarra em políticas e administrações que nem sempre favorecem o desenvolvimento pleno e crítico do ser humano.

Ao acrescentar algo que não havia sido perguntado, os professores apontaram:

- A gestão dos recursos da educação, que nem sempre é bem desenvolvida pelos gestores;
- Que a pesquisa apresente sugestões para se trabalhar os conteúdos de história, de forma mais dinâmica.

Assim, temos professores preocupados com o nível escolar de seus alunos. A formação não lhes falta tendo em vista que os docentes possuem o grau de especialistas. Apontam a ausência de muitas das competências leitoras como entrave para o pleno desenvolvimento do aluno em história. Ainda assim não surge nenhuma ideia inovadora capaz de resolver um problema que afeta toda a escola. Os docentes apontam a ausência da família na escola e afirmam que se se tratar de instituição pública esta ausência é ainda maior, dificultando assim o desenvolvimento de uma educação de sucesso.

Portanto, por meio do questionário os professores puderam demonstrar que só a formação deles não é suficiente para uma educação de sucesso, esta exige participação ativa dos pais e uma gestão de recursos que favoreça uma educação pautada em metas a serem atingidas e que, em história, essas devem passar por um aluno que entende o que lê e interpreta textos, em especial, na disciplina de história.

4.1.3. A leitura e a interpretação textual em história a partir da percepção de estudantes

A pesquisa considerou a amostra de 55 alunos do sexo masculino e feminino, com idades entre 11 e 18 anos, oriundos do 8º e 9º anos. Foi aplicado um questionário (ANEXO 06) buscando com o aluno opiniões acerca da disciplina de história no tocante à leitura e interpretação.

4.1.3.1. Discentes e a disciplina de história

Ao responder a pergunta “Você gosta de história?”, a maior parte dos alunos, quarenta e nove (49) ou 89,1% dentre os pesquisados, apontam gostar e apresentam várias explicações para isso sendo que a justificativa que prevalece relaciona à disciplina de história ao passado, uma associação comum nas escolas de ensino fundamental e médio. Já os alunos que dizem

não gostar da disciplina, apenas seis (06) alunos ou 10,9%, justificam afirmando a disciplina ser difícil, complicada de aprender e com textos grandes.

Isso nos leva a entender que os alunos gostam, em geral, da disciplina mesmo apresentando algumas dificuldades de leitura e interpretação tendo por base uma ideia errônea de história que a liga unicamente ao passado que é compartilhada por alguns professores pelos quais os mesmos passaram ou ainda pelo meio familiar em que estão inseridos.

Com relação à pergunta “Tem dificuldade de compreender textos históricos?”, a maior parte dos alunos pontuou dificuldades, trinta e oito (38) alunos ou 69,1%. Apresentando como explicação para os problemas, a complexidade dos textos utilizados pela disciplina e o distanciamento deles com as realidades apresentadas no livro didático. Enquanto que dezessete (17) alunos ou 30,9% afirmaram não ter nenhuma dificuldade em compreender textos históricos abordados no material didático utilizados nas séries investigadas.

Percebemos que mesmo apresentando dificuldades em compreender os textos e o material apresentando, ainda que trabalhados por professores habilitados em termos de formação, a maior parte continua a afirmar que gosta da disciplina fazendo assim entender que o problema está além da disciplina de história.

Ao questionar se “O professor te ajuda a interpretar textos históricos?”, a grande maioria dos alunos respondeu que sim, quarenta e oito (48) alunos ou 87,2%. Porém, deve ser considerado que sete (07) alunos (12,8%) responderam não receberem ajuda do professor para interpretar textos da referida disciplina. Podemos destacar nesse ponto o professor como um intermediário do saber histórico que pode ajudar o aluno no entendimento e na construção dos conhecimentos sempre dando espaço para o mesmo refletir e construir ativamente seus embasamento histórico.

Ainda que com alguma resistência, a pesquisa aponta o professor como sendo a ponte entre o texto e o entendimento deste no caminho da compreensão e interpretação em história, mesmo quando o aluno enfrenta diversas barreiras socioculturais para o bom desenvolvimento escolar encontra no docente o porto seguro que o torna ainda mais responsável nesse contexto.

Ao serem questionados “Em casa, existe alguém que o ajude a interpretar e estudar textos históricos? Se sim, quem?”, trinta e sete (37) alunos ou 67,2% responderam não receber nenhum tipo de ajuda para estudar história ou mesmo para interpretar seus textos. Dentre os alunos pesquisados, dezoito (18) ou 32,8% recebem ajuda de algum familiar ou amigo para estudar.

Encontramos com isso um dos grandes problemas da educação e por consequência do ensino de história, empecilho já apontado pelos professores ao responderem o questionário a

eles destinado, qual seja: a ausência de uma educação que vá além dos muros da escola atingindo outros ambientes, como a casa do educando. Por falta de ajuda e incentivo a maioria dos alunos só estudam na escola, fazendo com que sua educação fique demasiada fragilizada.

Quanto perguntados “Quantos livros você já leu?”, as respostas foram diversas sendo apresentadas na Tabela 2. Vale enfatizar o número de alunos que afirmam nunca ter lido nenhum livro, doze (12) estudantes ou (22%), ao passo que um (01) aluno já ter lido 13 livros (2%).

Tabela 2 – Respostas dos alunos quando perguntados: “Quantos livros você já leu?”.

| Número de livros lidos | Quantidade de alunos | Porcentagem (%) |
|-------------------------------|-----------------------------|------------------------|
| 0 | 12 | 21,8 |
| 1 | 4 | 7,2 |
| 2 | 9 | 16,3 |
| 3 | 7 | 12,8 |
| 4 | 3 | 5,4 |
| 5 | 9 | 16 |
| 7 | 1 | 2 |
| 8 | 5 | 9,1 |
| 9 | 3 | 5,4 |
| 10 | 1 | 2 |
| 13 | 1 | 2 |

Fonte: Estudo de Campo realizado na EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes – 2014.

Com o resultado exposto na Tabela 2 percebemos que ausência de leitura é muito acentuada fazendo com que os alunos que não desenvolveram bem esse hábito venham a ter sérias dificuldades com as competências leitoras e, por conseguinte, com a disciplina de história que se desenvolve no campo da leitura e interpretação.

Portanto, problemas com o acompanhamento, ausência do hábito de leitura podem ser alguns dos motivos que se pode interpretar dentro das respostas apresentadas pelos próprios alunos, que mesmo gostando da disciplina apontam-na como sendo complicada e de difícil

entendimento, para alguns. Fatores que acarretam fraco desempenho para além da disciplina de história.

5. CONCLUSÕES

Refletir sobre o ensino de história é uma tarefa árdua e perpassa os livros de teoria atingindo a prática cotidiana de professores que atuam na rede pública e privada de ensino em todo o país, modificando ou incrementando a forma de ensinar e discutir história de acordo com a necessidade tendo sempre por objetivo a educação voltada para as necessidades da escola contemporânea e conseqüentemente dos alunos.

Logo, a disciplina de história passa a depender de uma boa leitura e interpretação para com isso atingir os seus objetivos e pautar uma nova realidade educativa para além do decorar, alcançando com isso uma boa reflexão daquilo que se vê e lê.

Assim, na formulação do problema desse trabalho, a pesquisa bibliográfica sustenta a análise dos dados colhidos na pesquisa de campo e foi assim alcançado o objetivo geral do estudo: Identificar problemas que afetam a qualidade dos alunos no tocante a leitura e interpretação na Escola Maria do Carmo Pedroza Mendes, segundo a opinião de alunos e professores.

Por meio dos dados bibliográficos, observação da situação da escola estudada junto ao MEC e análise de questionários recolhidos conseguiu-se alcançar os objetivos específicos iniciais desta ação. Além disso, foram identificados os conceitos que servem de base para esse trabalho bem como se desenvolveu reflexão com apontamento de soluções para a problemática na disciplina de história a partir desse estudo de caso.

Ao atender aos objetivos específicos, Identificamos a quase inexistência de estratégias pautadas no desenvolvimento do aluno de forma que ele interprete os textos satisfatoriamente e uma busca constante dos professores por soluções para esse problema, tendo em vista que eles identificam a sua existência.

Ao observar uma sala de aula de história e fazer o comparativo com os questionários aplicados, percebemos o desinteresse dos alunos pelos conteúdos trabalhados. Além disso, professores atarefados que apenas reproduzem aquilo que o livro didático aborda, desenvolvendo com isso uma aula desinteressante e que não desperta o senso crítico do aluno.

Apesar dos alunos, geralmente, desenvolverem uma boa relação com os professores e afirmarem, em sua maioria, gostar da disciplina de história, esses resultados não aparecem em qualidade interpretativa tendo em vista que quando expostos à interpretação de um texto simples, a maioria se mostrou impossibilitada de desenvolver tal atividade de forma satisfatória.

Nesse sentido, chama à atenção a ausência dos pais do ambiente escolar bem como no acompanhamento às atividades desenvolvidas pelos alunos em casa, os quais afirmaram praticamente não terem ajuda para o bom desenvolvimento de suas atividades que poderia ser desde o incentivo aos estudos até mesmo o ato de observar se existem provas marcadas ou exercícios para casa fazendo a família mais presente no cotidiano escolar dos alunos. Esta problemática foi apontada tanto por professores quanto por alunos.

Portanto, com o ensino de história voltado para a atualidade, esbarramos em um problema que apesar de não ser recente ainda assombra escolas de todo o país, as dificuldades em leitura e interpretação. Esse problema, já identificado pelo MEC por meio de seu sistema de avaliação, atinge de forma direta a disciplina de história, pois, os professores mesmo tentando superar esse problema, não estão atingindo os objetivos em virtude da estrutura oferecida, ao passo que eles, sem apoio, não conseguem desenvolver de forma satisfatória suas atividades, esbarrando sempre nas dificuldades interpretativas dos alunos envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Patrícia Bastos. **História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento**. Tese de doutorado/ UFF. Rio de Janeiro. 2011.

BERUTTI, F. C.; MARQUES, A. M.. **Ensinar e Aprender História**. RHJ. Belo Horizonte. 2009.

BITTENCOURT, C. M. F.. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª. ed. Cortez. São Paulo. 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2001.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Resultado da Prova Brasil da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes de 2011**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 15 de junho de 2014.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Resultado da Prova Brasil da EMEF Maria do Carmo Pedroza Mendes de 2013**. Disponível em: <www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Resultado da Prova Brasil 2013**. Disponível em: <www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

CAIMI, F. E. . **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11. p. 27-42. 2006.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. 1ª Ed. Editora FGV. Rio de Janeiro. 2011.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008. Disponível em: <http://www.ca.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2014,

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B.. **Metodologia Científica**. 1. Ed. EDUEP. Campina Grande. 2008.

FERREIRA, M. M.; FRANCO, R.. **Aprendendo História: Reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez. São Paulo. 1990.

GRAVONSKI, I. R. ; LIMA, S. A. ; STADLER, R. C. . **Interpretação e elaboração de textos**. 1. ed. Universidade Aberta do Brasil/UFMT Cuiabá. 2009.

KLEIMAN, Angela B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In A. B. Kleiman; I. Signorini (orgs.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. ARTMED. Porto Alegre. 2000.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. Contexto. São Paulo. 2006.

MANGANO, M., FRANCISCO, J. **Contradicciones y discontinuidades. La Historia y su enseñanza**. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre. Nº 15 ,447-460 .2009. Disponível em: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31194/3/articulo8.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2013.

MAROSO, G. M. . **As Diferentes interpretações da História**. VII Fórum da Pesquisa e Extensão. v. 1, p. 004. 2009.

MOREIRA, Joaquim Mendes, **Ensinar história, hoje**. Revista da Faculdade de Letras. Porto III série. vol. 2. 2001.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. R. . **Ensinar História**. 2a. ed. Scipione. São Paulo. 2010.

SILVA-BARBOSA, Maria do Rosário. **Leitura e Interpretação de Textos**. UPE. 2011.

SILVA, J. A.. **Discutindo sobre leitura**. Fólio Revista de Letras. v. 3. p. 221-234. 2011.

SILVA, Vitória Rodrigues e. **Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História**. História, 2004, vol.23, no.1-2, p.69-83.

SOBANSKI, A. Q.; CHAVES, E. A.; BERTOLINI, J. L. S.; FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender História: histórias e quadrinhos e canções**. 1. Ed. Base Editorial. Curitiba. 2009.

SUÁREZ, M. A.. **Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Profesorado de Secundaria**, Proyecto CLIO, 36.

ISSN: 1139-6237. 2010. Disponível em: <<http://clio.rediris.es>>. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. 1ª ed. Rêspel. Recife. 2010.

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE. **Estrategias de construcción del significado antes, durante e después de la lectura**. Disponível em: <www.orientacionandujar.files.wordpress.com>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

ANEXOS

Anexo 01 A – Ficha de observação de aulas de história.

| <u>FICHA DE OBSERVAÇÃO</u> | |
|----------------------------|---|
| Data: | 21/03/2014 |
| Observador: | Cleberon Vieira de Araújo |
| EVENTO: | "A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA" 4º e 5º AULA |
| ANO/TURMA/TURNO: | 8º ANO - A - MANHÃ |
| OBSERVAÇÕES: | <ul style="list-style-type: none"> - O sinal já tocou e a professora estava os alunos na sala. - Após um momento religioso e motivacional, a professora me recebeu na condição de aluno e na sequência teve início uma revisão. - A AMÉRICA PORTUGUESA GANHA DESTAQUE A PARTIR DE INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE CARTOGRAFIA. - A MESMA FEZ UMA PONTE COM O ANO ANTERIOR E PEDE AJUDA DOS ALUNOS COM INFORMAÇÕES ANTERIORES. - RELACÃO ACUCAR X PECUÁRIA É COMENTADA PELA PROFESSORA. - EM UMA TURMA PEQUENA DE 12 ALUNOS, TODOS PRESTAM A ATENÇÃO SEM MANIFESTAÇÕES DE CONVERSAS EM UMA SALA EM CÍRCULO (CADEIRAS). - PONTE FEITA DO CONTEÚDO COM A HISTÓRIA LOCAL |

A. Araújo

Anexo 01 B – Ficha de observação de aulas de história.

FICHA DE OBSERVAÇÃO

| |
|--|
| Data: 27/03/2014 |
| Observador: Cleberson Vieira de Araújo |
| EVENTO: "A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA" |
| ANO/TURMA/TURNO: 8º ANO - A - MANHÃ |
| <p>OBSERVAÇÕES: - CONTINUAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - A REVISÃO CONTINUA COM A AJUDA DE UM MAPA. - A TURMA DEMONSTRA UMA BOA PARTICIPAÇÃO NA AULA. - PERCEBO QUE MINHA PRESENÇA MUDOU UM POUCO DO RITMO DA AULA. - A PROFESSORA TERMINA A REVISÃO DEMONSTRANDO NERVIOSISMO. - A PROFESSORA PROPÕE UMA ATIVIDADE E OS ALUNOS PEDIEM VISTOS EM UMA ATIVIDADE PASSADA. - NA ATIVIDADE PROPOSTA ENCONTRAM-SE 10 QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA QUE MESCLAM QUESTÕES DE VESTIBULARES. - A PROFESSORA LER AS QUESTÕES PARA OS ALUNOS. ELAS POSSUEM A COMPETÊNCIA LEITORA. - A PROFESSORA CONTINUA FAZENDO A PONTE COM O MAPA (DO EXERCÍCIO) - ALUNOS PEDIEM A TODO INSTANTE PARA TOMAR NOTA E TRAZER |

Anexo 01 C – Ficha de observação de aulas de história.

| FICHA DE OBSERVAÇÃO | |
|----------------------------|---|
| Data: | 21/03/2014 |
| Observador: | Cleberon Vieira de Araújo |
| EVENTO: | "A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA" |
| ANO/ TURMA/ TURNO: | 8º ANO - A - MANHÃ |
| OBSERVAÇÕES: | <p>- CONTINUAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - A PROFESSORA FOI PERGUNTADA SE OS ALUNOS DEVERIAM OU NÃO RESPONDER DE CAMELA A ATIVIDADE. - A ATIVIDADE APRESENTOU UMA QUESTÃO REPETIDA (UM E TRÊS). - A LEITURA DA ATIVIDADE É BEM DEMORADA. - A PROFESSORA OFERECE UM TEMPO PARA OS ALUNOS TAMBÉM RESPONDER AS ATIVIDADES. - EQUANDO OS ALUNOS RESPONDEM, A PROFESSORA VAI A TODAS AS CARTEI- RA PARA OBSERVAR A ATIVIDADE ATUAL E A ANTERIOR (VISTOS) - APÓS A VICE-DIRETORA PERGUNTAR ACERCA DA CONTINUAÇÃO DA AULA, A PROFESSORA PASSA UMA SEGUNDA VEZ OBSERVANDO AS ATIVIDADES DOS ALUNOS E OS ALUNOS PERGUNTAM A DATA. - APÓS UM TEMPO DE CONVERSA COMIGO ENQUANTO OS ALUNOS RESPONDIAM A ATIVIDADE |

Anexo 01 D – Ficha de observação de aulas de história.

| FICHA DE OBSERVAÇÃO | |
|----------------------------|--|
| Data: | 21/03/2014 |
| Observador: | Cleberon Vieira de Araújo |
| EVENTO: | “ IMPERIALISMO NA ÁFRICA E ÁSIA ” |
| ANO/ TURMA/ TURNO: | 9º ANO - A - MANHÃ 6ª AULA |
| OBSERVAÇÕES: | <ul style="list-style-type: none"> - A PROFESSORA INICIA COM O RECOLHIMENTO DE PAPÉIS ESPALHADOS PELA SALA. - ENTREGA EXERCÍCIOS PARA RESOLVER COM PESQUISA. - ATIVIDADE EM DUPLAS - ALUNOS RECLAMAM POR FAZER ATIVIDADE - ALUNO AFIRMA QUE PRECISA SAIR E NÃO QUER FAZER A ATIVIDADE. - ALUNOS PEDEM PARA FAZER A ATIVIDADE FORA DA SALA. - A PROFESSORA EXPLICA COMO FAZER A ATIVIDADE. - A PROFESSORA PEDE PARA LER E TENTAR COMPREENDER E RESPONDER OS EXERCÍCIOS. - ALUNO TEM DÚVIDAS SOBRE O SIGNIFICADO DE COLÔNIAS. |

Anexo 01 E – Ficha de observação de aulas de história.

| <u>FICHA DE OBSERVAÇÃO</u> | |
|----------------------------|---|
| Data: | 21/03/2014 |
| Observador: | Clebson Vieira de Araújo |
| EVENTO: | "O IMPERIALISMO NA ÁFRICA E ÁSIA" |
| ANO/TURMA/TURNO: | 9º ANO - A - MANHÃ 6ª AULA |
| OBSERVAÇÕES: | - CONTINUAÇÃO - A PROFESSORA FAZ OBSERVAÇÕES SOBRE O CONTEÚDO AO LONGO DA AULA - ALUNOS EM SILÊNCIO DESENVOLVEM AS ATIVIDADES. - OS ALUNOS ENCONTRAM NA QUESTÃO 7 A AUSÊNCIA DA QUESTÃO QUE A PROFESSORA VAI TRANSCREVER NO QUADRO. - ALUNOS PERGUNTAM AS HORAS E PERCEBEM QUE FALTA POUCO PARA O FIM DA AULA. |

Anexo 02 – Conjunto de exercícios propostos para os alunos do 8º ano.

ATIVIDADE TRABALHADA
EM 21/03/2014 NO 8ºA

E.M.E.F. "MARIA DO CARMO PEDROZA MENDES"
DISCIPLINA – HISTÓRIA
PROFESSORA – MARIA DO SOCORRO A. PEDROSA LEON
ALUNO(A) _____
NAZAREZINHO, _____ / _____ / _____

1- (Uel) Durante todo o século XVI, os portugueses não se preocuparam com a ocupação da Amazônia, principalmente, devido à grande distância entre o extremo norte do Brasil e os principais centros de colonização que na época eram

- a) Pernambuco e Bahia.
- b) Rio de Janeiro e São Paulo.
- c) Minas Gerais e Mato Grosso.
- d) Rio Grande do Sul e Alagoas.
- e) Espírito Santo e Santa Catarina.

2- (Uel) Durante o período colonial, havia atritos entre os padres jesuítas e os habitantes locais porque os

- a) colonos eram ateus belicosos, e os jesuítas, pacíficos católicos.
- b) religiosos pretendiam escravizar tanto o negro como o índio e os colonos lutavam para receber salários dos capitães donatários.
- c) colonos desejavam escravizar o negro e os jesuítas se opunham.
- d) religiosos preocupavam-se com a integração dos indígenas no mercado de trabalho assalariado e os colonos queriam escravizá-los.
- e) colonos pretendiam escravizar os indígenas e os padres eram contra, pois queriam aldeá-los em missões.

3- (Uel) Durante todo o século XVI, os portugueses não se preocuparam com a ocupação da Amazônia, principalmente, devido à grande distância entre o extremo norte do Brasil e os principais centros de colonização que na época eram

- a) Pernambuco e Bahia.
- b) Rio de Janeiro e São Paulo.
- c) Minas Gerais e Mato Grosso.
- d) Rio Grande do Sul e Alagoas.
- e) Espírito Santo e Santa Catarina.

REPETIDA

4- (Uece) A ocupação do interior da colônia brasileira aconteceu irregularmente, conforme o desenvolvimento das atividades econômicas. Marque a opção certa a respeito das principais atividades empreendidas pelas BANDEIRAS:

- a) a agricultura monocultora do café e o comércio com os espanhóis no Sul
- b) garantir a instalação de núcleos coloniais familiares e o estabelecimento de acordos de paz com os indígenas
- c) a busca de uma rota comercial para o Pacífico e garantir a liberdade dos indígenas, conforme a orientação dos jesuítas
- d) a procura de metais preciosos e a escravização dos indígenas

Anexo 03 A – Conjunto de exercícios propostos para os alunos do 9º ano

ATIVIDADE TRABALHADA
EM 21/03/2014 NO 9ª

Imperialismo - Neocolonialismo - Partilha da África e da Ásia - Questões de Vestibulares

Postado por Jarlison Augusto



1. (Cesgranrio 90) A "partilha do mundo" (1870 -1914) resultou do interesse das potências capitalistas europeias em:

- investir seus capitais excedentes nas colônias, obter mercados fornecedores de matérias-primas e reservar mercados para seus produtos industrializados;
- desenvolver a produção de gêneros alimentícios nas colônias, visando suprir as deficiências de grãos existentes na Europa na virada do século;
- buscar "áreas novas" para a emigração, uma vez que a pressão demográfica na Europa exigia uma solução para o problema;
- promover o desenvolvimento das colônias através da aplicação de capitais excedentes em programas sociais e educacionais;
- favorecer a atuação dos missionários católicos junto aos pagãos e assegurar a livre concorrência comercial.

2. (Cesgranrio 94) A industrialização acelerada de diversos países, ao longo do século XIX, alterou o equilíbrio e a dinâmica das relações internacionais. Com a Segunda Revolução Industrial emergiu o Imperialismo, cuja característica marcante foi o(a):

- substituição das intervenções militares pelo uso da diplomacia internacional.
- busca de novos mercados consumidores para as manufaturas e os capitais excedentes dos países industrializados.
- manutenção da autonomia administrativa e dos governos nativos nas áreas conquistadas.
- procura de especiarias, ouro e produtos tropicais inexistentes na Europa.

Anexo 03 B– Conjunto de exercícios propostos para os alunos do 9º ano

e) transferência de tecnologia, estimulada por uma política não intervencionista.

3. (Fatec 95) Segundo as teorias desenvolvimentistas, a guerra era concebida como:

- a) uma necessidade de ampliar o mercado interno substituindo as importações.
- b) uma política econômica tendendo a desvalorizar a produção agrícola.
- c) uma forma de criar condições para a importação de tecnologia estrangeira.
- d) um recurso complementar e necessário à importação de produtos primários.
- e) uma política econômica que necessitava do apoio de todas as classes sociais para ser implementada.

4. (Fuvest 82) A conquista da Ásia e da África, durante a segunda metade do século XIX, pelas principais potências imperialistas objetivava

- a) a busca de matérias primas, a aplicação de capitais excedentes e a procura de novos mercados para os manufaturados.
- b) a implantação de regimes políticos favoráveis à independência das colônias africanas e asiáticas.
- c) o impedimento da evasão em massa dos excedentes demográficos europeus para aqueles continentes.
- d) a implantação da política econômica mercantilista, favorável à acumulação de capitais nas respectivas Metrôpoles.
- e) a necessidade de interação de novas culturas, a compensação da pobreza e a cooperação dos nativos.


5. (Fuvest 87) A expansão colonialista europeia do século XIX foi um dos fatores que levaram:

- a) à diminuição dos contingentes militares europeus.
- b) à eliminação da liderança industrial da Inglaterra.
- c) ao predomínio da prática mercantilista semelhante à do colonialismo do século XVI.
- d) à implantação do regime de monopólio.
- e) ao rompimento do equilíbrio europeu, dando origem à Primeira Guerra Mundial.

6. (Fuvest 89) Uma das frases a seguir, atribuída a um pensador de fins do século XIX, indica a prática política que prevalecia nas relações internacionais da Europa de então. Qual?

- a) Uma paz injusta deve ser preferida a uma guerra justa.
- b) O que faz o Estado é a força em primeiro lugar, a força em segundo lugar e ainda outra vez a força.
- c) A convivência pacífica do concerto das nações pede uma França forte, amiga de uma Alemanha forte, diante da aliança anglo-russa.
- d) Não impedir que alemães ocupem território alemão é a vitória do bom senso sobre o formalismo dos tratados.


Anexo 04 – Panfleto motivacional entregue aos alunos ao final das observações de campo.



O QUE A **LEITURA** PODE FAZER POR VOCÊ?

Bastam 15 minutos por dia mergulhado nos livros para você se dar melhor nos estudos e na vida

- 1 SOLTA SUA IMAGINAÇÃO
- 2 ESTIMULA SUA CRIATIVIDADE
- 3 AUMENTA SEU VOCABULÁRIO
- 4 FACILITA A ESCRITA
- 5 SIMPLIFICA A COMPREENSÃO DAS COISAS
- 6 AJUDA NA VIDA PROFISSIONAL
- 7 MELHORA A COMUNICAÇÃO COM OS OUTROS
- 8 AMPLIA SEU CONHECIMENTO GERAL
- 9 LIGA SEU SENSO CRÍTICO NA TOMADA



HISTÓRIA
Prof. Cleberson

Anexo 05 – Questionário desenvolvido com os professores.



“HISTÓRIA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS”

Questionário de pesquisa de campo - PROFESSORES

Questionário preenchido em ____/____/2014, Horário: _____, Nazarezinho/PB.

1. Para você, qual a opinião que os alunos têm sobre a disciplina de história?
2. Que dificuldades, você nota, que os alunos têm ao interpretar textos históricos?
3. Que estratégia(s) desenvolve para superar as dificuldades apresentadas por alunos nas aulas de história?
4. Você tem alguma especialização em história? Se sim, qual?
5. Vê alguma ligação entre motivação, competência leitora e participação dos pais na vida escolar do aluno? Se sim, qual/quais?
6. A escola esta preocupada em formar massa crítica ou apenas capital humano? Por quê?
7. Algo a acrescentar que considere ser de fundamental importância para o desenvolvimento dessa pesquisa?

Anexo 06 - Questionário desenvolvido com os alunos do 8º e 9º ano.



“HISTÓRIA E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS”

Questionário de pesquisa de campo – alunos

1. Data de preenchimento do questionário: ___/___/2014, Horário: _____, Nazarezinho-PB
2. Você gosta de história? Por quê?
3. Tem dificuldade de compreender textos históricos? Explique.
4. O professor te ajuda a interpretar textos históricos?
() Sim () Não
5. Em casa, existe alguém que o ajude a interpretar e estudar textos históricos? Se sim, quem?
6. Quantos livros você já leu?