



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
ESTUDOS DA LINGUAGEM**



Niceia Aparecida da Cunha Souza

**As Práticas de Leitura no Ensino Médio:
um processo de construção de identidade**

**Mariana (MG)
2019**

NICEIA APARECIDA DA CUNHA SOUZA

**As Práticas de Leitura no Ensino Médio:
um processo de construção de identidade**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa 3 - Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves

**Mariana (MG)
2019**

S729p

Souza, Niceia Aparecida da Cunha.

As práticas de leitura no ensino médio [manuscrito]: um processo de construção da identidade / Niceia Aparecida da Cunha Souza. - 2019. 171f.: il.: color; grafs; quadros.

Orientador: Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Hábito de leitura. 2. Letramento. 3. Estudantes do ensino médio. 4. Identidade. I. Gonçalves, Clézio Roberto. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.016:028(043.3)



Folha de aprovação

Niceia Aparecida da Cunha Souza

As práticas de leitura no ensino médio: um processo de construção de identidade.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, linha de pesquisa Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teoria. Aprovada em 03 de julho de 2019 pela Comissão Examinadora constituída pelos membros:

Profa. Dra. Cassandra da Silva Muniz
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Profa. Dra. Vera Lopes da Silva
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves
(Orientador da pesquisa)
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

A Deus e à minha filha, Ana Maria, meus combustíveis;
À minha mãe, pelo exemplo de força e de luta;
Ao meu pai, pela simplicidade única de um homem bom.
Ao meu irmão, Uedslei, por ser sempre um grande companheiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar a vida e por me permitir, a cada dia, aprender um pouco mais, e com isso, ler a vida de outra forma.

À minha filha, Ana Maria. Razão de cada passo e de cada decisão.

Aos meus pais, que me deram a educação que a escola não dá. Me ensinaram a esperar o momento certo, a ter paciência quando for necessário, a observar mais. Me ensinaram também que o respeito é uma grande virtude e que vale a pena cultivá-lo.

Ao meu irmão, Uedslei. Meu amigo, meu companheiro, meu orgulho.

Ao meu esposo, Agmar. Por compreender e suprir minhas ausências enquanto eu estava envolvida na pesquisa e na escrita da dissertação.

Ao professor e orientador Clézio Gonçalves. Um grande orientador, excelente profissional e sobretudo, um homem cheio de humanidade. Sempre me deu o apoio que precisei e confiou no meu trabalho. Devo muito desta pesquisa a você. Obrigada por tudo.

À professora Kassandra Muniz, uma pessoa maravilhosa e provocadora. Devo a você as minhas indagações sobre a prática docente.

À Beatriz Neta e à Elaine Ramos, grandes amigas que se tornaram anjos para mim. Devo a vocês a conclusão desse curso pelos incentivos incansáveis para fazer o processo seletivo.

À Mariana, uma colega de curso que aos poucos foi se tornando uma grande amiga. Durante o mestrado foi, além de amiga, o meu *google*, meu dicionário e minha psicóloga. Sempre pronta para me ouvir e devolver tudo da forma mais doce. Foi muito bom ter você por perto. Meu muito obrigada. Um abraço especial para o Samuel.

À Luciana Ferreira, amiga que conheci na graduação (estudamos na mesma turma) e tive o prazer de reencontrar na pós-graduação. Dividimos momentos tensos de ansiedade e de descontração durante essa trajetória acadêmica.

Aos colegas do mestrado, àqueles com quem dividi um pouco do tempo e aprendizado nas disciplinas e com os quais pude aprender muito ao ouvir cada experiência. Que todo o esforço e dedicação valham a pena para nós.

Às professoras, colegas de trabalho e aos alunos da Escola Estadual Dom Silvério, os quais se dispuseram a contribuir para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada!

*A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.*

(Ricardo Azevedo, Aula de leitura)

RESUMO

Esta dissertação investiga as práticas de leitura de alunos do Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Mariana (MG). O objetivo geral desta pesquisa é descrever as práticas de leitura dos alunos do Ensino Médio. E como objetivos específicos, este trabalho visa (i) identificar as barreiras encontradas pelos alunos do Ensino Médio na prática de leitura; (ii) descrever as motivações pessoais dos alunos para a prática de leitura. Os sujeitos desta pesquisa são alunos de uma turma do 1º ano, uma turma do 2º ano e uma turma do 3º ano, além de 07(sete) professoras de língua portuguesa da Escola Estadual Dom Silvério. Os alunos oferecem dados para investigação das práticas de leitura e os professores fornecem os dados para apontar suas percepções sobre as práticas de leitura dos alunos e como se propõe a prática de leitura em sala de aula. A necessidade da pesquisa justifica-se pela resistência apresentada pelos alunos do Ensino Médio a realizar as leituras propostas pela escola. O estudo concentrou a noção de leitura discutida pelas autoras Kleiman (2008), Koch (2007) e Martins (1994). Entende-se por leitura, objeto de pesquisa desta dissertação, como “(...) um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão (...)” (KLEIMAN, 2008). Na perspectiva de situar as práticas de leitura realizadas pelos alunos fora do contexto escolar, nos baseamos no conceito de letramento apresentado por Soares (2004), e, para revelar a importância de propor atividades de leitura que tenham sentido para o aluno leitor, utilizamos o conceito de identidade proposto por Hall (2011) e Rajagopalan (1998). A metodologia para análise dos dados foi baseada em aplicação de questionário, roda de conversa e anotações em diário de bordo. A investigação permitiu concluir que os alunos do Ensino Médio realizam mais leitura do que a escola imagina, mas são leituras de seu interesse e que fazem sentido para eles. Além disso, ficou evidente a necessidade de formação continuada para os professores refletirem e discutirem entre eles sobre suas práticas: (re)fazendo novas escolhas.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Ensino Médio. Identidade.

ABSTRACT

This thesis investigates the reading practices of High School students of a public school in the town of Mariana, Minas Gerais. The general objective of this study is to describe the reading practices of High School students. More specifically, this study aims (i) to identify the obstacles faced by High School students with regard to reading practices; (ii) to describe the students' personal motivations towards reading practice. The subjects of this study are students of three different High School classes (first, second, and third year respectively), besides 07 (seven) Portuguese teachers at Dom Silvério State School (Escola Estadual Dom Silvério). The students provide the data for the investigation on their reading practices and the teachers provide the data to point out their perceptions about the students' reading practices and how reading practices should be proposed within the scope of a classroom. The necessity of this research is justified by the High School students' resistance to carry out the readings proposed to them. The study focused on the concept of reading discussed by Kleiman (2008), Koch (2007), and Martins (1994). Reading, the object of research of this thesis, is understood as "(...) an interactive process, in the sense that the diverse knowledge of the reader interact at all times with what comes from the page to reach understanding (...)" (KLEIMAN, 2008). In order to situate the readings carried out by the students outside school, we drew on the concept of literacy introduced by Soares (2010). To show the importance of proposing meaningful reading activities to the student-reader, we used the concept of identity proposed by Hall (2011) and Rajagopalan (1998). The methodology to analyze the data was performed through a questionnaire application, a conversation round, and the researcher's personal logbook. The investigation concluded that the High School students read more than what is supposed by school, but those are readings of their interest, meaningful to them. Besides, the study evinced a need for continuing teacher education. Therefore, the teachers can discuss and reflect, among themselves, upon their practices: (re) making new choices.

Keywords: Reading. Literacy. High School. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fachada da E. E. Dom Silvério.....	170
Figura 2. Fachada da E. E. Dom Silvério.....	170
Figura 3. Interior da E. E. Dom Silvério	171
Figura 4. Busto de Dom Silvério, interior da E. E. Dom Silvério.....	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentual de estudantes por nível do Brasil - PISA 2015	41
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Médias e medidas de erro padrão dos países selecionados por edição, leitura – PISA 2000-2015	39
Quadro 2. Perfil dos alunos do 1º Ano	66
Quadro 3. Perfil dos alunos do 2º Ano.....	67
Quadro 4. Perfil dos alunos do 3º Ano.....	68
Quadro 5. Perfil das professoras de Língua Portuguesa da E. E. Dom Silvério	69
Quadro 6. Frequência em Leitura.....	72
Quadro 7. Tempo Dedicado à Leitura	73
Quadro 8. Frequência de Leitura nos Suportes	74
Quadro 9. Maiores Barreiras para Frequência em Leitura	75
Quadro 10. Incentivo à Leitura em Casa	77
Quadro 11. Suporte Utilizado com mais Frequência.	78
Quadro 12. Frequência de Acesso à Internet	80
Quadro 13. Conteúdo Mais Acessado na Internet	81
Quadro 14. O que mais gosta de ler	82
Quadro 15. Livro/autor que Leu Recentemente	83
Quadro 16. Leitura de Livro por Vontade Própria	84
Quadro 17. Local de Prática de Leitura	85
Quadro 18. Locais Onde Adquire Material para Leitura	85
Quadro 19. Gosta de Ler Porque... ..	86
Quadro 20. Exercício e Proposta de Leitura	88
Quadro 21. Papel da Escola no Incentivo à Leitura	94

SUMÁRIO

Considerações Iniciais	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 Breve Histórico Sobre a Leitura	21
1.2 Leitura, Ensino de Leitura e Formação do Professor	25
1.3 Leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais	35
1.4 Leitura no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes	36
1.4.1 Resultados Nacionais: PISA 2015	39
1.4.2 Resultados Nacionais: PISA 2018	42
1.5 Letramento e Construção da Identidade	43
1.6 Leitura e Escrita	55
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
2.1 O Local da Pesquisa	63
2.2 Seleção dos Sujeitos	64
2.3 Coleta e Catalogação dos Dados	69
3. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS	71
3.1 Práticas de Leitura e os Sujeitos Leitores	71
3.2 A Prática de Leitura dos Alunos: a voz das professoras	89
3.3 A Prática de Leitura: a voz dos alunos	95
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
5. REFERÊNCIAS	113
6. ANEXOS	119
6.1 Questionário: aluno	120
6.2 Questionário: professor	122
6.3 Amostra dos Dados dos Questionários	125
6.3.1 Questionário: aluno	126
6.3.2 Questionário: professor	135
6.4 Roteiro da Roda de Conversa	155
6.5 Amostra dos Dados das Rodas de Conversa	156
6.6 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	169
6.7 Fotos da Escola	170

Considerações Iniciais

Esta pesquisa se propõe a investigar as práticas de leitura no Ensino Médio. É uma pesquisa que se concentra na área de Linguística Aplicada por estar diretamente envolvida com as práticas de ensino. Como se sabe, a Linguística Aplicada permite entender processos de linguagem e como o acesso à leitura interfere ou não na vida do sujeito dentro e fora da sala de aula.

Por meio do aporte teórico pautado na Linguística Aplicada, é possível entender as razões das dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Médio, no caso deste estudo, nas atividades de leitura. O Ensino Médio (EM) é a última etapa da educação básica obrigatória no Brasil e, nesta etapa, é esperado que o aluno já tenha alcançado um nível satisfatório de leitura, considerando-se o tempo de vida escolar. Espera-se que o sujeito esteja apto e pronto para ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho, pois a finalidade da Educação Básica é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL: Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p. 168).

Porém, este mesmo sujeito deve ser considerado em sua integralidade e é necessário levar em conta que se trata de adolescentes que passam por períodos de grandes descobertas e de grandes transformações, assim, a pesquisa também se baseia em conceitos de identidade por entender que a leitura, para fazer sentido, deve estar de alguma forma associada às identidades dos sujeitos da pesquisa.

As avaliações promovidas pelo governo para analisar os índices de leitura e escrita no Brasil mostram que a educação pública ainda tem um longo trajeto a percorrer até alcançar os níveis desejados de leitura e interpretação. Devido às reflexões realizadas neste texto e às análises dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, consideramos que é preciso que a educação seja considerada como uma área que requer atenção e compromisso. É necessário a criação de políticas públicas com bases sólidas para que se cumpra o direito de ensinar e aprender de fato e com qualidade. Para que o ensino tenha qualidade, é essencial aos professores o direito e o incentivo na carreira para a

formação continuada. Não pretendemos ser subjetivos ao falar sobre educação, mas é necessário pensar que esta é uma instituição que envolve pessoas no processo de ensinar e aprender e que os sujeitos envolvidos nesse processo precisam ser vistos como seres com capacidades e competências a serem desenvolvidas, mais que isso, são seres com experiências acumuladas que devem ser consideradas neste processo. Desenvolver as habilidades de leitura dos alunos da educação pública brasileira é uma tarefa que exige também o desenvolvimento das habilidades do professor para investigar, perceber e agir sobre as necessidades dos alunos. É importante que os anos de escolarização transformem os sujeitos escolares em cidadãos críticos e atuantes na sociedade, pois, na atualidade, pelo menos doze anos de frequência à escola não têm sido suficientes para tornar uma considerável parcela dos seus estudantes leitores críticos e autônomos, como sugerem os resultados das avaliações.

Muitos professores se veem diante de um grande desafio quando o assunto é a aula de leitura em turmas do Ensino Médio. Os alunos demonstram desânimo diante das propostas e os professores não conseguem ser motivadores. Dessa forma, **esta dissertação tem como objetivo geral investigar as práticas de leitura dos alunos do Ensino Médio. E, como objetivos específicos: (i) identificar as barreiras encontradas por esses alunos na prática de leitura e (ii) descrever as motivações pessoais sobre suas práticas de leitura.**

O exercício da leitura é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, talvez o mais importante deles, pois vai viabilizar para o leitor a forma de ver e perceber o contexto em que vive. Desde os anos iniciais, o aluno entra em contato com diversos gêneros textuais (mesmo sem ainda dar-se conta disso). Pode-se dizer que esse contato se inicia bem antes das séries iniciais porque vivemos em uma sociedade letrada, e o texto está presente em toda parte. Os primeiros contatos com o texto permitem ao pequeno leitor as suas primeiras experiências com a leitura: a leitura das letras, do tamanho das letras, das imagens, dos traços, das cores e contornos. É uma leitura despropositada, sem cobranças e feita com prazer, como uma brincadeira, mas é o primeiro passo na iniciação da leitura.

Com o passar do tempo, as exigências e o interesse vão se modificando, e a leitura deixa de ser um exercício de prazer de muitos alunos. Como professora, é comum ouvir alunos afirmando que não gostam de ler. Também é comum ouvir, dos alunos, pedidos para que o professor faça a leitura em voz alta para que todos acompanhem. Isso pode indicar falhas no processo de aquisição da leitura ou dificuldades para realizá-la. Ressaltamos que as falhas não estão necessariamente no aluno, podem estar nas estratégias adotadas pelo professor, podem estar no material didático escolhido, podem estar no sistema de ensino, enfim, são inúmeras as possibilidades. É importante destacar que a pesquisa considera o professor como sujeito no processo ensino-aprendizagem e figura importante no espaço escolar, mas vai dar ênfase, em sua análise, aos dados fornecidos pelos alunos.

Essa dificuldade que vem sendo apontada nos resultados dos principais programas de avaliação, com números abaixo do esperado para a educação brasileira, é refletida também na escola onde realizamos a pesquisa. Cabe ressaltar a polissemia na palavra dificuldade. A quem atribuímos essa dificuldade?

Quando se trata de processo de aquisição da leitura, a maioria dos materiais disponíveis focam a faixa etária da criança, e os textos e estratégias condizem com esta idade. Como o sistema educacional prevê que o aluno do Ensino Médio já passou por várias etapas até chegar àquele ponto, as atividades propostas seguem um nível de dificuldade que contemplam os alunos que conseguiram alcançar a fluência desejada na leitura. Ora, é no Ensino Médio que se verifica a maior discrepância em relação a estágios de conhecimento adquiridos pelos alunos, e é neste nível de ensino que essa discrepância se torna saliente. Isso ocorre, entre outros motivos, devido ao sistema educacional que prevê a faixa etária e o desenvolvimento da criança na escola sem considerar todos os efeitos externos ao processo de aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa podem contribuir para que professores reflitam suas práticas, e busquem estratégias que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos do Ensino Médio. O estudo mostrou que é possível construir estratégias de prática de leitura a partir da escuta dos alunos, que forneceram dados importantes para a elucidação

dos questionamentos que os professores se fazem ao trabalhar leitura. É possível perceber que, quando se trata de leitura, a dificuldade tanto é do aluno, que resiste, quanto do professor, que precisa pensar em formas de motivar a leitura.

Os dados foram obtidos por meio de questionários respondidos por alunos e professoras de língua portuguesa, por rodas de conversa com alunos, e por anotações em diário de bordo. As duas atividades foram realizadas no Ensino Médio, da E. E. Dom Silvério, localizada em Mariana, MG.

É comum ler e ouvir discursos apaixonados sobre a prática de leitura por aqueles que a têm como a melhor distração e sobre o prazer proporcionado por essa ação, sobre as lembranças guardadas a respeito dos livros lidos e até da personificação do livro como um grande companheiro. Leitura é um tema muito pesquisado ao longo dos anos. São muitos trabalhos publicados com essa temática, porém o problema envolvendo a prática de leitura persiste e aponta resultados que despertam indagações.

A minha motivação pelo interesse nesta pesquisa surgiu das dificuldades e resistências encontradas em sala de aula nas atividades de leitura que eu, como professora que sou, percebia apenas nos alunos. Inicialmente, nas conversas informais com os alunos de minhas turmas da Escola Estadual Dom Silvério, em Mariana (MG), pude perceber que, embora exista algum ser apaixonado por livros e por leitura como o exposto acima, a realidade da imensa maioria é outra. Nas orientações que faço frequentemente aos meus alunos, tenho observado certa resistência pela prática de leitura nos primeiros momentos, principalmente quando a leitura é imposta por algum professor. A minha experiência enquanto professora, tem me revelado um certo entrave do aluno para com o exercício da leitura quando o texto é relativamente extenso.

A necessidade de realizar um estudo voltado para a questão da prática de leitura por alunos do Ensino Médio surgiu da observação e percepção do fracasso(?) nas atividades realizadas a partir das propostas de leitura em sala de aula. São muitas as reclamações por parte dos alunos, desde o tamanho do texto até a dificuldade em entender o enunciado das atividades propostas.

O que era entendido como *fracasso* em leitura, assim como ainda apontam as notas insatisfatórias das avaliações internas e externas, passou a ser visto, a partir deste estudo, como uma lacuna a ser preenchida pelo

professor ao elaborar sua proposta de leitura, e pelas políticas públicas que devem ser baseadas nos resultados das avaliações com vistas a promover uma educação pública de qualidade. As estratégias de leitura, devem ter como base, os objetivos da leitura. Devem considerar o sentido que o texto vai ter para o aluno, a identidade do leitor e como a leitura impacta essa identidade. As políticas públicas precisam ser criadas pensando em dar suporte e incentivo para que o professor invista em formação continuada, visando a qualidade de ensino.

A minha experiência em sala de aula tem demonstrado que as dificuldades são comuns no processo de ensino e no processo de aprendizagem de leitura. Assim, é necessário que o professor tenha um olhar crítico para sua prática e reflita sobre os métodos de ensino adotados para o ensino de leitura e faça ajustes, se necessário, contando com a opinião dos alunos.

É preciso que haja compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Conforme Marcuschi (2008, p. 230), “compreender exige habilidade, interação e trabalho”, daí a necessidade de verificar as habilidades já apreendidas e as que ainda necessitam ser aprimoradas ou desenvolvidas para que ocorra êxito na leitura e produção escrita de variados gêneros textuais.

No Ensino Médio, muitos alunos se mostram desmotivados, alguns chegam a abandonar a escola. A prática de leitura, de maneira que esta atividade faça sentido para a vida do estudante, pode ser um fator que ajude o aluno a progredir do estágio em que se encontra. É necessário também que o professor busque estratégias que incentivem a prática de leitura com a finalidade de desenvolver as habilidades leitoras.

Sabe-se que a leitura é imprescindível em todo conteúdo, e a abordagem feita de maneira refletida pode contribuir para que muitos alunos encontrem sentido nos estudos. A compreensão do texto encaminha o aluno para o acerto, e isso vai refletir em sua vida por completo, pois “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

É importante que o leitor se veja como tal e assuma seu papel diante do texto com total independência. Nesse ponto, o papel da escola é determinante, e, para isso, é preciso que o ensino não se prenda às exigências apenas curriculares, mas às reais necessidades dos alunos. Essa postura não elimina o currículo, mas destaca nele um fator importante para o desenvolvimento de outras exigências.

Não se deve deixar de pensar que a postura do professor diante dessa condição só vai ser significativa se observar o problema e agir sobre ele, buscando refletir sobre a sua prática e aplicar outras estratégias, visando buscar aquelas em que se observa o desenvolvimento e o progresso do aluno.

Para seguir nesta investigação, foi pertinente realizar uma consulta aos documentos legais que norteiam o currículo de língua portuguesa no Ensino Médio, com ênfase no eixo leitura, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Além disso, há autores cujos textos são referências para a pesquisa em leitura no Brasil, como Kleiman (2008), Martins (1994), Koch (2007), entre outros que deverão servir para sustentar a relevância da pesquisa.

A fim de desenvolver o tema proposto, esta dissertação está organizada da seguinte forma: Considerações Iniciais, Capítulo 1, contendo a Fundamentação Teórica subdividida em seis seções, a saber: 1.1 Breve Histórico sobre a Leitura, 1.2 Leitura, Ensino de Leitura e Formação do Professor, 1.3 Leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1.4 Leitura no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, 1.4.1 Resultados Nacionais: PISA 2015, 1.4.2 Resultados Nacionais: PISA 2018, 1.5 Letramento e Construção da Identidade e 1.6 Leitura e Escrita.

Além disso, integra este relatório, o Capítulo 2, que abarca os Procedimentos Metodológicos, subdividido em: 2.1 Escola em Questão, 2.2 Seleção dos Sujeitos e 2.3 Coleta e Catalogação dos Dados.

Nos capítulos seguintes ao relatório, estão os capítulos 3, 4, 5 e 6 que compreendem respectivamente: Análise dos Dados, Considerações Finais, Referências, Anexos, subdivididos em: 6.1 Questionário: aluno, 6.2 Questionário: professor, 6.3 Amostra dos Dados dos Questionários, 6.3.1

Questionário: aluno, 6.3.2 Questionário: professor, 6.4 Roteiro da Roda de Conversa, 6.5 Amostra dos Dados da Roda de Conversa, 6.6 Termo de Consentimento Livre Esclarecido e 6.7 Fotos da Escola.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo se propõe a apresentar o arcabouço teórico da pesquisa constituída pelo levantamento bibliográfico que contempla algumas considerações sobre o conceito de leitura e os resultados de avaliações que investigam as habilidades de leitura dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), a noção de leitura proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a importância do letramento na construção da identidade, o conceito de identidade e uma reflexão sobre a relação leitura e escrita.

Esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada por tratar de um assunto que envolve uma questão prática de ensino-aprendizagem no contexto escolar e por ser um estudo no campo da linguagem em uso.

O problema da leitura no Ensino Médio é uma discussão que não se limita ao ensino de Língua Materna, mas que se expande a todas as disciplinas, visto que essa prática está presente em todo o contexto escolar e fora dele.

Neste trabalho, propomos uma descrição da leitura no Ensino Médio sob a perspectiva do sujeito leitor e a importância de pensar, na prática de leitura, o conceito de identidade e uma reflexão sobre a possibilidade de mudar um hábito enraizado na educação brasileira.

Em relação à abordagem da Linguística Aplicada, Rajagopalan (2008, p. 161) diz que “é preciso valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como fatores importantes na natureza de aprender.” Essa consideração cabe ao processo de ensino-aprendizagem de forma geral, não apenas em relação à segunda língua. Essa observação é importante, visto que apresenta a LA como área de pesquisa eficiente ao investigar as práticas de linguagem em situação de uso, levando em consideração o sujeito, seu contexto e sua identidade.

Segundo o autor, a pesquisa precisa ter caráter de reflexão, ação e transformação. Dessa forma, a apresentação do problema é importante, mas precisa causar impacto e, de alguma forma, contribuir para modificar aquela realidade. Ainda sobre a pesquisa de leitura em LA, é importante considerar seu aspecto social:

não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico. (ROJO, 2008, p. 258)

Assim, a autora defende que a pesquisa em LA deve possibilitar a melhoria na qualidade de vida das pessoas. No caso deste trabalho, considera-se que a leitura deve ser uma atividade que faça sentido na vida dos alunos e que contribua para a formação do sujeito social. No entanto é preciso um olhar mais atento para todo o contexto escolar, que apresenta uma estrutura que diverge dos anseios de uma educação de qualidade.

Juntamente com as sociedades, a comunidade escolar vem passando por profundas mudanças que requerem dos profissionais da educação preparo para lidar com as exigências dos novos tempos. É consenso que a escola de hoje pouco mudou em relação ao ensino se comparada há algumas décadas. É uma corrida cujo objetivo a ser alcançado se encontra distante, mas é necessário fazer algo para que a escola enxergue seus alunos como sujeitos sociais e ensine o que de fato vai fazer sentido na vida desses indivíduos, como desenvolver a reflexão e o senso crítico e preparar para o exercício da cidadania, conforme a Lei 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases, LDB.

As mudanças acarretadas na educação devido ao processo de democratização do Ensino Médio por meio da Lei 9.394 de 1996, que amplia a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, trouxeram para a escola alunos cujas famílias são de origem simples, pouco escolarizadas e de baixa renda. Associado a isso, o investimento insuficiente na educação, que não tem sido alvo de atenção das políticas públicas, implica um grande desafio para os profissionais da área. Como consequência de uma escola que cresceu em número de pessoas, mas não cresceu proporcionalmente em número de investimentos, percebe-se que as diferenças de níveis de aprendizado também aumentam.

É de se assustar, mas não é novidade, que alunos deixam a educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) com defasagem em habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo que seriam necessárias para contribuir para as necessidades além da escola, como prevê a LDB: “A educação escolar

deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL. Lei 9.394, 1996, art. 1, § 2º).

As questões relacionadas à leitura que delineiam este trabalho têm origem nas dificuldades, identificadas na escola, em trabalhar essa habilidade, uma vez que percebemos que o problema da leitura pode ter sua raiz no modelo adotado de outras épocas por professores e pelo sistema de ensino que vem reproduzindo ano a ano: um método apoiado em um ensino que priorizava as elites e bania os que não se adequavam ao sistema de ensino. Por isso, este estudo considera pertinente investigar tanto alunos como professores.

As atividades pedagógicas seguem modelos de uma época retrógrada de uma sociedade que já não existe. Os alunos têm dificuldades em associar os conteúdos vistos na escola às suas necessidades diárias fora da escola e, por isso, esse espaço torna-se cada vez mais desmotivador para uma considerável parcela de estudantes. É preciso voltar a atenção para os sujeitos escolares, pois

Esse novo perfil heterogêneo de alunos e professores presentes na escola pública de Ensino Médio também aponta para a heterogeneidade de práticas sociais de uso da língua e conseqüentemente faz surgir a necessidade de estudos sobre como essa questão tem sido vivenciada, tanto pelos professores quanto pelos alunos. (CARDOSO, 2012, p. 32)

As necessidades dos professores e dos alunos na esfera social demandam das práticas escolares um trabalho voltado para as experiências além da escola. Não se pode pensar no espaço escolar como um mundo à parte e isolado de todas as atividades necessárias para a formação do sujeito. É necessário repensar o conteúdo, as práticas, a exploração do espaço como ações que tenham sentido para os sujeitos. Professores e alunos precisam associar as atividades escolares às suas necessidades reais e fazer delas instrumento de reflexão e cidadania. Daí a necessidade de explorar as atividades de leitura de forma que façam sentido tanto para o aluno quanto para o professor. A leitura pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e pessoal se for proposta de maneira reflexiva e se tiver relação com o mundo do aluno fora da escola. Caso contrário, a repetição de um método fracassado e a

falta de formação do professor irão apenas tornar a escola mais enfadonha e distante da realidade social.

1.1 Breve Histórico Sobre a Leitura

Devido à observação de que na escola há uma variação no interesse e no gosto pela leitura que é ofertada ao aluno, este tópico apresenta informações importantes para entendermos algumas inquietações referentes ao contexto escolar, à leitura e ao contexto social em que há uma nítida conexão.

É importante conhecer alguns momentos da história imbricados às práticas de leitura para entendermos o que vivemos hoje. De forma mais generalizada e pouco aprofundada, o senso comum diz que os jovens do Ensino Médio não leem ou não gostam de ler. Esse é o nó que dá origem à pesquisa.

Muitas vezes nos perguntamos o porquê de, no Brasil, a leitura ser uma prática que não apresenta resultados satisfatórios diante das avaliações institucionais e por que relacionamos esses resultados à resistência pela prática de leitura.

É grande o número de trabalhos e pesquisas no campo da leitura, as preocupações estão postas, mas os resultados e os avanços são lentos em comparação ao número de produções ao qual esta pesquisa se soma. No entanto, para entender os resultados que temos hoje, é fundamental revisitar a história da leitura no Brasil. Primeiramente, é necessário observar que a leitura pressupõe a escrita (no sentido de que os registros são importantes para que a leitura aconteça). Também é necessário pensar no público leitor e nas práticas sociais que exigiam/exigem o exercício da leitura.

Zilberman (s/d) lembra que a história da escrita no mundo está intimamente ligada às necessidades de capital e de consumo:

Para corresponder a essas condições, só a sociedade capitalista. Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o

capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro. (ZILBERMAN, s/d)

Assim, no Brasil, para gerar produção e acumulação de capital, a forma encontrada foi impor uma cultura e uma religião, como estratégia de domar os nativos e os escravizados estrangeiros. Dessa forma, a história da leitura e da escrita no Brasil coincide com a história da catequização, da imposição de uma religião e da negação das culturas nativas e africanas.

Sabe-se que a leitura é uma prática que promove reflexão, questionamentos e inquietações diante de diversas situações. Mas a história da leitura no Brasil caminha com a história de conquista e dominação, pois era ensinada com o objetivo de decifrar o código e não o de questionar ou refletir. Interpretações poderiam ser nocivas à alma humana, e o ensino do código ficou por conta da Igreja. Santos, a esse respeito, diz:

Permeada por tais argumentações a vida na colônia era orientada, para um tipo de conduta que privilegiava a religiosidade em detrimento da pedagogia, que buscava a salvação da alma em detrimento da libertação pelo conhecimento. Assim, orientada por uma visão política pautada no temor pelo conhecimento, o processo de escolarização na colônia recebeu pouca atenção da metrópole portuguesa [...] (SANTOS, 2009, n.p.)

O acesso a livros e a oportunidade de leitura eram restritos a poucos, somente autoridades e alguns profissionais tinham direito e poder para essa prática. Mais tarde, mais marcadamente no século XVIII, o hábito de ler para um público (de forma controlada) eleva o leitor a um status privilegiado na sociedade. Essa prática define ainda mais claramente os espaços do leitor e do não leitor. A leitura em voz alta era uma forma de os não leitores receberem informações e o número de analfabetos era alto.

No Brasil oitocentista a presença do livro era o retrato do contexto social da época, onde as restrições, as desigualdades e os privilégios ditavam as regras do acesso e da posse de obras literárias. No caso dos mais humildes, a inacessibilidade era elemento estratégico de controle e exclusão. (SANTOS, 2009, n.p.)

Como vimos, as restrições eram ações estratégicas para manter o controle de uma classe enfraquecida pela exploração e pela negação do acesso à educação.

O número de leitores e a produção de livros aumentam a partir de 1870 devido à obrigatoriedade da educação, imposta pelo imperador (ZILBERMAN, 1996). A concepção de leitura apresentada pelo então maior produtor de livros didáticos, Abílio César Borges, na introdução de um de seus livros é a seguinte:

Em minha opinião, nos primeiros tempos da escola, não devem os meninos aprender senão a leitura, que lhes é já não pequena dificuldade, para ser ainda acrescentada com outra igual ou maior, qual a da escrita, que só deverão começar a aprender depois que souberem ler e jamais antes dos seis, ou mesmo dos sete anos de idade. (BORGES, 1890 apud ZILBERMAN, 1996, p. 17)

Considerada tarefa “de dificuldade”, a leitura era atividade que deveria ser aprendida antes de aprender a escrever, pois era vista como uma prática independente da escrita. Apesar da obrigatoriedade escolar¹, esse mundo ainda era próprio de grupos mais abastados.

Como apontado acima, se “a leitura pressupõe a escrita”, para ler é preciso ter acesso a textos escritos. Assim, esse período coincide com um momento determinante para a literatura, pois há um aumento na produção de livros. Devido ao custo, o acesso a livros era mais possível à elite. O jornal, por seu valor acessível, passa a contribuir para a disseminação da leitura. Esse contexto de produção e crescimento da venda de notícia é favorável ao mercado e ao aumento no número de leitores:

Enquanto suporte de informação e cultura, o jornal pode suprir as necessidades intelectuais do leitor. Mesmo em sua fase inicial, no Brasil do século XIX, ele poderia ser lido em qualquer lugar, por uma ou por várias pessoas, poderia ser alvo de uma leitura coletiva, alcançando, assim, até mesmo receptores analfabetos – poderia ser, também, emprestado, vencendo limites, imposições e dificuldades financeiras. (PINA, 2010, p.8)

¹ O século XIX é um período marcado por profundas mudanças em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. O mundo vivia a chamada Revolução Industrial, momento em que os meios de produção deixam de ser manuais e o modo de trabalho deixa de ser escravo. Há um aumento de produção e a mão de obra livre ocupa o espaço do trabalho escravo. No ensino, conceitos como obrigatoriedade surgem em 1854, porém, limita-se a poucos residentes dos grandes centros urbanos. Estudiosos afirmam que, embora deficitária, essa obrigatoriedade pode ser compreendida como um primeiro passo para democratizar a educação. “Ao fazer essa crítica à historiografia não estou afirmando que havia um amplo acesso à educação no Brasil do século XIX. Sei que as crianças que recebiam instrução eram pouquíssimas, que o ensino era muito deficitário, que os professores não tinham a formação adequada e, principalmente, que eram mal remunerados.” (Andre Paulo Castanha, O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira p. 191)

Os meios impressos são fundamentais para a formação e crescimento do número de leitores no Brasil, principalmente os mais acessíveis a camadas mais pobres da população. O número de analfabetos, todavia, ainda atinge 70% da população (LEIRIA, 2012).

Por outro lado, a leitura na escola é apresentada por Brasil (1931 apud Zilberman, 1996, n.p.) na década de 30, quando surge o Ministério da Educação, com objetivo de "proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores [...]". Vemos que a ênfase recai sobre a expressão correta das palavras. Além disso, destaca-se a importância de ler os "bons escritores", para conhecer bom vocabulário, boa ortografia e as formas corretas. Em 1934, a nova constituição dispõe a educação como direito de todos, sendo responsabilidade do estado e da família, mas a gratuidade do ensino é facultada apenas ao ensino primário.

A urgência de mão de obra para atender às necessidades de mercado promove novas reformas no ensino: a regulamentação do ensino primário e secundário, sendo este dividido em profissionalizante e normal. Destaca-se que os cursos normais atendiam a elite, enquanto os profissionalizantes atendiam as camadas populares (LEIRIA, 2012).

Outras modificações sucederam ao ensino, em 1950 e em 1970, com poucas alterações. Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, reformulada com poucas modificações em 1971 e mantida até 1996, momento em que há significativas mudanças em relação ao ensino. A leitura na escola, após 1950, sofreu as modificações necessárias para acompanhar as reformas que ocorreram no período. Ainda no início do século XX, o exercício de leitura se resumia a ler em voz alta, com atenção à expressividade na leitura. Ao exercício da leitura iam sendo acrescentados os textos literários à medida que o aluno avançava, aumentando sua complexidade:

Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor que vem depois. (ZILBERMAN, 1996, n.p.)

A atenção dada à leitura/literatura na escola tinha como objetivo preparar o aluno para os estudos posteriores. Porém, uma boa parte da população ainda não era contemplada com a prática de leitura simplesmente por não estar incluída na escola. A essa parcela, sabemos, somam aqueles que durante toda a história do Brasil foram postos às margens, como a população pobre e negra, por motivos de exclusão ou por motivos de necessidade de dar prioridade ao trabalho como meio de sobrevivência. Nessa perspectiva Silva ressalta o reflexo da não prioridade ao ensino e à leitura democrática na nossa história:

A “crise da leitura” com índices baixíssimos de qualidade de leitura não é um problema somente de nosso século XX e XXI. Ela vem sendo produzida desde o período colonial, em paralelo com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas bem estruturadas nas escolas e com a inexistência de políticas concretas, menos utópicas, para a popularização da leitura e do livro. (SILVA, 1986, p. 21 apud LEIRIA, 2012, p.8).

Em relação à situação da leitura no Brasil de hoje, pode-se afirmar que cresceu o número de leitores. Esse dado pode ser confirmado por meio de pesquisas realizadas por instituições autorizadas, como o Instituto Pró-livro². Embora sejam feitos alguns esforços em prol da leitura, o Brasil ocupa os últimos lugares na avaliação internacional que mede as habilidades de leitura de estudantes de 15 e 16 anos.

É possível perceber, pelos resultados apresentados nas referidas avaliações, que a maioria dos estudantes aprende efetivamente muito pouco em relação às habilidades requeridas para sua integração satisfatória no mundo contemporâneo e que a verdadeira democratização da leitura ainda não acontece. (LEIRIA, 2012, p. 11)

Os dados mostram que os níveis de leitura dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível satisfatório, e as intervenções, se há, para mudar esses índices, não produzem efeito. Mais adiante, falaremos sobre a leitura no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes.

1.2 Leitura, Ensino de Leitura e Formação do Professor

² Instituto sem fins lucrativos destinado a promover a leitura. No site, é possível ter acesso às quatro pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil”, pesquisa ampla, de âmbito nacional que investiga o hábito de leitura dos brasileiros. Informações no site: <http://prolivro.org.br/home/>

Leitura é um evento social e está inscrita nas práticas de letramento, o que significa que é uma forma de interação na qual o sujeito se vê como agente na sociedade. Para entender sobre a importância dessa habilidade na sociedade atual é necessário compreender os conceitos de leitura apresentados por especialistas que dedicaram anos de pesquisa ao assunto, como KLEIMAN (2003; 2011), KOCH (2007) e MARTINS (1994). Os conceitos apresentados por essas autoras se inserem em uma perspectiva interacionista com base nos estudos linguísticos que pressupõem o aprendizado como uma prática construída.

Além do conceito também é importante entender como se dá a relação entre a prática de leitura e as práticas de letramento, definidas por Soares como:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2010, p.96)

É importante adotar a noção de leitura na perspectiva do letramento porque este pressupõe as práticas sociais. A importância da leitura é indiscutível em qualquer âmbito. Os estudantes do Ensino Médio, sujeitos que forneceram dados para esta investigação, têm ciência dessa importância. Em qualquer tempo e em qualquer condição, ter o domínio das letras implica ter destaque social. Essa afirmação não está relacionada apenas ao poder financeiro, mas também ao poder cultural e intelectual. Quanto mais lê, mais o leitor tem condições de desenvolver sua capacidade cognitiva:

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1994).

A atividade de ler não é algo tão simples quanto parece. Koch (2007, p. 21) destaca que a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos que acessa “um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” e leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, “orientados por nossa bagagem sociocognitiva”.

Sabe-se que a leitura começa na infância de forma despropositada, mas não para por aí. Ela apresenta estágios de desenvolvimento que envolvem desde a decodificação até a compreensão do texto, e isso implica dialogar com o texto fazendo relações entre o conhecimento prévio e o novo apontado no texto:

É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí chegar a uma síntese. (KLEIMAN, 2008, p. 17-18)

Nessa interação, as relações estabelecidas entre o que é dado no texto e o conhecimento já processado pelo leitor precisam ser motivadoras a ponto de despertar o desejo de conhecer o texto, de entendê-lo. Porém, após a entrada da criança na escola, em algum momento da vida escolar, o processo ou as atividades de leitura tornam-se desmotivadoras para os alunos. Em um dos documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, há uma referência a esse fator e uma das possíveis razões:

Tradicionalmente, a escola brasileira vem adotando essa última perspectiva [prescritiva] no ensino de Língua Portuguesa, sem se preocupar necessariamente em articular as prescrições típicas dessa abordagem gramatical com as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos. O resultado dessa postura é que a maioria dos alunos não entende o porquê de se apresentarem tantas regras sem que haja uma aplicação prática delas na linguagem que usualmente utiliza. (PCN+ Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais, p. 81-82)

A leitura e demais atividades realizadas na escola devem apresentar uma motivação para o aluno, e isso pode começar por incluir propostas sob a perspectiva do letramento que tenham engajamento com as práticas sociais de

leitura e escrita. Assim, os alunos poderão perceber claramente a importância de aplicação das regras, pois elas estarão contextualizadas.

O processo de aquisição da leitura não se dá de forma simples e natural. É um processo complexo, que envolve múltiplas atividades cognitivas que se inter-relacionam e ajudam a promover o sentido do texto. Quando a atividade é isolada e fora do contexto, a compreensão torna-se ainda mais difícil para o leitor.

Apenas conhecer os padrões ortográficos de escrita não é garantia de leitura. A leitura acontece quando são associados os elementos gráficos aos elementos que o leitor traz da sua história. Há, então, um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor de forma dinâmica e mutável, sendo o autor e o leitor sujeitos sociais (ORLANDI apud KLEIMAN, 2008, p. 33). É necessário enfatizar a importância da “leitura de mundo” para a realização da leitura do texto escrito. Por meio desse artifício, é possível que leitores diferentes realizem leituras diferentes do mesmo texto. Isso acontece devido às significações atribuídas ao texto no momento da leitura por meio das associações com as próprias experiências vividas.

No Ensino Médio, grande parte dos alunos já atingiu os primeiros estágios de aprendizagem da leitura, a decodificação. Então, devem ser trabalhados os estágios de interpretação e compreensão, envolvendo o conhecimento de mundo do leitor e o conhecimento de mundo que deve ser apresentado a ele por meio da prática da leitura. Sabe-se que, no Ensino Médio, os alunos estão na fase da adolescência e seus interesses estão voltados para aquilo que faz parte do seu universo. É necessário, portanto, olhar para a questão do sujeito do Ensino Médio:

Entender as angústias dos jovens que estudam nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, especialmente nas de periferia, é essencial para conduzirmos nossas práticas em sala de aula. E essas angústias são o tempo todo evidenciadas pela forma como se constrói a dinâmica interacional nas salas de aula. Não são questões retóricas as levantadas pelos nossos alunos, nem são por acaso os altos índices de evasão e retenção, mas uma forma de esses jovens expressarem a insatisfação com as diferenças sociais, com a falta de oportunidade para o futuro e com o modelo de ensino pautado na legitimação de saberes da elite e da limitação interacional a eles imposta pelo próprio sistema educacional. (CARDOSO, 2012, p. 32-3)

Lajolo (1997 apud LINHARES; LOPES, s/d) afirma que o problema do baixo rendimento em leitura não é próprio da atualidade. Ele se faz presente na tradição cultural do brasileiro como resultado das condições precárias de um país com muitas questões a serem resolvidas. Para mudar essa realidade, é de fundamental importância explorar o nível semântico da leitura, quando se busca o significado do texto, pois “O indivíduo que não chega ao estágio de ler para aprender não adquire autonomia para transitar com desenvoltura num universo de aprendizagem altamente letrado.” (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p. 34).

Os documentos oficiais que apontam a importância da leitura não fazem menção à desproporcionalidade dos níveis de aprendizado em que os discentes se encontram. Embora os documentos apontem boas propostas e reflexões sobre os eixos da área de linguagens, é necessário refletir sobre casos que não atingiram o nível desejado. É com esses muitos alunos que a escola e a sociedade devem se preocupar. Como se pode observar no trecho a seguir, é considerado que todos os leitores da mesma etapa se encontram no mesmo nível.

[...] pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (BRASIL, 2006, p. 24)

Considerar que os alunos da mesma série estão também no mesmo nível de aprendizado é o mesmo que ignorar uma parcela de alunos que necessitam de maior atenção da escola. As lacunas deixadas por fatores como a precariedade das condições socioeconômicas não podem ser desprezadas na escola. Trata-se de fazer com que esses alunos tenham acesso a um direito que há tempos vem sendo negligenciado pelo poder público e pela sociedade.

As atividades de leitura interferem de modo positivo na vida do leitor, por isso é urgente um olhar crítico acerca dos sujeitos da educação e suas reais necessidades em processo de aquisição da leitura, pois, se o estágio em que o sujeito se encontra for desconsiderado, todo o esforço será inválido. Partindo-se dessa observação, será possível formar leitores autônomos, como apresentam as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2004, p. 28): “A

lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letamentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social.”.

A partir do que foi exposto sobre a leitura e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, é necessário ter em mente que a escola precisa formar leitores críticos que vão fazer uso da leitura nas várias esferas da sociedade onde esse domínio for necessário. A escola é o local privilegiado de formação leitora tanto para alunos, quanto para professores. Portanto, é nesse espaço que o professor pode e deve associar seus conhecimentos teóricos à prática e propor a leitura como uma prática dialógica.

As abordagens de leitura consideram o sujeito como um ser atuante na sociedade. Por isso é necessário considerar que para o leitor atuar na sociedade em que vive é preciso desenvolver a percepção crítica da leitura, de modo que esta viabilize suas práticas sociais.

Para contribuir na formação do leitor, é imprescindível que haja objetivos comuns em relação à leitura em todos os conteúdos ou disciplinas e não apenas nas aulas de língua portuguesa. A prática de leitura deve ser “a extensão da escola na vida das pessoas para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem” (CAGLIARI, 1994, p. 25 apud OLIVEIRA et al, s.d., p. 2).

Para isso, a leitura deve, antes de tudo, fazer sentido na vida do leitor. O texto deve servir de reflexão para o sujeito indagar o mundo. A associação dos conhecimentos prévios à informação nova dada no texto vai contribuir para a interpretação do que o texto apresenta e para as indagações que vão surgir a partir do novo. A reflexão também promove releituras de conceitos pré-definidos e contribui para a reconstrução do sentido.

Apesar disso, a formação de leitores na escola não caminha como é preconizado acima. Leitura é um assunto multidisciplinar pesquisado em vários campos: linguístico, educacional, psicológico, histórico etc. Com tantas ramificações de estudo, pode-se concluir que não é um problema de fácil resolução, haja vista a quantidade de trabalhos e pesquisas realizados na área cujos resultados ainda não apontam melhoras significativas, como apontam

Alves e Aquino (2007) no trabalho de Alves (2012) em pesquisa realizada por meio de observações de aulas de leitura.

As autoras verificaram que as práticas de leitura na escola não exploram estratégias que levem o aluno a desenvolver sua capacidade leitora. Geralmente as atividades estão centradas em práticas que não fazem sentido para o aluno leitor, como bem colocam:

muitas vezes, tais práticas inibem essa capacidade leitora do aluno porque ele não constrói sentido para aquilo que faz, ou seja, não sabe por que está lendo ou para que lê, e a leitura sem objetivos, como bem reconhece Kleiman (1996), deixa de ser leitura. (ALVES, 2012, p. 49)

Alves (2012) aponta, ainda, que as leituras se pautam na codificação e decodificação, como se a unidade do texto dependesse apenas disso. Assim, a atividade de leitura se concentra em identificar palavras soltas no texto ou pronunciar corretamente as palavras sem fazer o exercício que cabe ao leitor de transpor o texto e construir significados.

A grande questão é que a pluralidade de sentidos nos textos raramente é levada em conta no espaço da sala de aula. Em geral, os alunos partem da crença de que os sentidos estão depositados prontamente nos textos dos autores consagrados e a função deles enquanto leitor é simplesmente buscar respostas para questões óbvias no texto. (ALVES, 2012, p. 49)

A leitura torna-se, portanto, uma atividade mecânica, sem objetivo e, conseqüentemente, desmotivadora. Essa prática, ao longo dos anos escolares, forma alunos que não desenvolveram suas habilidades de leitura o quanto deveria para torná-los leitores críticos de textos que apresentam maior complexidade. Dessa forma, os professores da educação básica reclamam dos alunos que ainda não leem, os professores da universidade reclamam dos alunos universitários que têm dificuldade em leitura, e assim o problema segue.

Encontrar as falhas tem sido um trabalho recorrente na literatura, o que ainda pretende-se encontrar é a “fórmula mágica” que vai mudar o cenário da leitura e da educação no país. Uma mudança nesse cenário, sem dúvida, seria seguida de muitas outras mudanças conseqüentes do resultado da melhora das capacidades de leitura no Brasil.

Algumas contribuições são necessárias para que a “mágica” se concretize, dentre elas está a formação de professores para o ensino da leitura. É evidente que essa formação deve ser mais aprofundada em cursos como Pedagogia e Letras, porém é necessário que os cursos de habilitação em geral disponibilizem em sua grade de ensino uma disciplina sobre leitura e formação de leitores.

Estudos sobre a formação de professores apontam que os estudantes universitários são vistos como o leitor ideal, que, ao adentrarem o espaço acadêmico já dominam as habilidades de leitura e, portanto, não apresentam dificuldades em ler. Há um descompasso nessa aceção, pois, se o leitor do Ensino Médio conclui essa etapa com problemas em leitura, certamente continuará apresentando problema no ensino superior (FARIAS et al., 2012).

Segundo estudos de Dalvi (2011), esse embate perdura até o final do curso e os alunos saem das licenciaturas com a noção de que o que lhes foi ensinado sobre leitura não proporcionou os conhecimentos suficientes à função de ensiná-la em sala de aula. (FARIAS et al, 2012, p. 37)

Dalvi (2011 apud FARIAS et al 2012) justifica que há uma explicação histórica e isso ocorre devido ao modelo de licenciatura baseado em modelos europeus com formação técnica e pouco reflexiva que foi implantado no Brasil: “resultou ‘do modelo europeu’ ajustado à ‘postura política e ideológica’ da ‘classe conservadora’” (FARIAS et al, 2012, p. 37).

Em contraposição, há o modelo pautado na reflexão-ação que se resume em refletir a própria prática. Nesse modelo, os estágios tornam-se fundamentais para que o estudante em formação analise o contexto e as possibilidades e ainda reflita, dentro da academia, a sua prática e a do professor observado.

Na sala de aula, o professor, além de saber o que é ler e o que é necessário para realizar a leitura, também precisa saber que esta é uma atividade complexa, que envolve vários fatores e não acontece de uma hora para outra. Ela exige prática. E, quanto mais prática, melhor.

Mas, embora discuta, durante o seu processo de formação, as necessidades para o ensino e realização de leitura, o professor da educação

básica, sobretudo da escola pública, encontra alguns dificultadores para a efetivação do seu trabalho:

Em suas pesquisas, Silva (2002, p. 86), conclui e relata três pontos preocupantes em relação ao professor: formação precária e empobrecimento contínuo de suas condições para a prática de leitura e para a participação na cultura em geral; apego quase exclusivo ao procedimento giz e lousa em função da inexistência de bibliotecas escolares e/ou tecnologia de apoio ao trabalho; negação da história pessoal construída ao longo da experiência docente - ideologia tecnicista que leva o professor a cultivar receitas prontas para problemas de ensino e aprendizagem, sufocando a autonomia e piorando a mentalidade do magistério brasileiro. (SILVA, 2015, p. 15)

Nos bancos das universidades, os futuros professores aprendem teorias que refletem a necessidade de ensinar leitura de forma contextualizada, que promova a reflexão e forme sujeitos críticos, como, aliás, tem sido discutido ao longo deste trabalho. Os estudos sobre leitura tendem a mostrar os problemas acerca do ensino confrontando os resultados das avaliações em leitura e o trabalho docente. O espaço da sala de aula é o local onde professor e aluno têm a oportunidade de colocar em prática toda teoria sobre a leitura, no entanto o que se observa é a repetição dos erros já apresentados.

Vovio e De Grande (2010), em um estudo sobre o que dizem as educadoras sobre si, mostram que no cenário da educação no Brasil, de crise da leitura na escola e da escola de forma geral, a autoimagem dos professores também acompanha a tendência de se ver refletida na imagem de crise e fracasso. Nesse cenário, os sujeitos escolares são vistos como vítimas de um sistema falho e como colaborador da manutenção do quadro educacional brasileiro.

Essa culpabilização reforça o quadro atual de baixa credibilidade atribuída aos professores e à educação no Brasil. A desvalorização do profissional aliada às tantas dificuldades presentes na sala de aula e o descaso com seu trabalho reflete em sua prática e em sua própria identificação como sujeito educador.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a atividade do ser professor e pensar como esse sujeito é apresentado diante da sociedade e como ele realmente é. O trabalho de Vóvio e De Grande (2010, p. 53) propõe um olhar para a multiplicidade de identidades do professor e como isso implica em sua

atividade profissional. Esse olhar direcionado para o sujeito que ensina a partir de uma perspectiva desobstruída de todos os “lacs” impostos pela sociedade permite uma compreensão de que nesse trabalho o professor se acha um solitário por não encontrar respaldo para pôr em prática muitas das suas potencialidades e por ser sempre visto como um profissional incompleto (que falta capacidade) para exercer sua função.

Além disso, implica compreender a complexidade inerente à leitura, à formação de leitores e ao seu ensino numa sociedade em que o acesso a esses bens culturais se encontra desigualmente distribuído, envolto em relações de poder e de luta hegemônica. (VOVIO; DE GRANDE, 2010, p. 53)

O reconhecimento do professor como sujeito dotado de conhecimento e capacitado para ensinar é imprescindível para a sua valorização. No contexto em que a atuação desse profissional é posta em xeque, é de ordem maior ressaltar a formação universitária e sua qualificação para esse exercício, sendo ele o detentor desse saber e autorizado a exercê-lo.

Além das reflexões acima, em relação às práticas de letramento escolar e identidade do aluno, é urgente que, nessa composição, a formação de professores seja também repensada. Quando repetimos que a escola não apresenta novidades em contraponto com as mudanças na sociedade, atribuímos uma carga de responsabilidade ao professor por essas “faltas” que são percebidas no âmbito escolar. No entanto a formação do professor também precisa se adaptar às novas necessidades que vão surgindo no cotidiano escolar.

Assim, nos estudos do letramento, a formação do professor e formação continuada são ações que precisam ser postas como prioridades, pois é necessário discutir e refletir sobre as demandas da escola, sobre a identidade do aluno e sobre a própria identidade. Em relação à formação dos professores, cabe ao ensino superior rever os cursos de habilitação e identificar, dentro das instituições, as demandas escolares.

Em relação à formação continuada, é necessário que sejam implantadas políticas públicas que pensem as condições e as necessidades dos professores e ofereçam estímulo para que ele busque se aperfeiçoar constantemente, como aponta Silva et al (2010, p. 181), sobre a formação do

professor: “[...] formar o professor de língua materna é torná-lo apto a participar das práticas reflexivas, no campo do ensino e da aprendizagem, dimensões intrinsecamente relacionadas à socialização de sujeitos-cidadãos.”

Com o avanço das tecnologias e acesso democrático a recursos tecnológicos, como celular, tablets, computador; programas e aplicativos, os estudantes acessam os mais variados estilos de texto e mídias que estão ao alcance. Todavia muitos professores encontram dificuldades em acompanhar essa movimentação e avanços tecnológicos. Assim, muitas vezes, esses gêneros que vão surgindo não são de conhecimento do professor, o que demonstra uma necessidade de letramento também do profissional em relação às tecnologias que estão cada dia mais presentes no cotidiano escolar.

1.3 Leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos que definem e determinam as diretrizes para o ensino de cada disciplina - inicialmente do Ensino Fundamental, posteriormente, os PCNEM, que cobriam também o Ensino Médio.

Os PCN de língua portuguesa apresentam a necessidade do trabalho com a leitura de forma que esta faça sentido para o aluno. A mera codificação não é uma condição de leitura. É necessário extrapolar as linhas do texto em uma abordagem interativa que valoriza os saberes dos alunos. Assim, os PCN orientam que o conhecimento de mundo, ou seja, o conhecimento prévio, a forma de falar e a oralidade devem ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem. A bagagem de conhecimento que o estudante traz é objeto que vai contribuir com o aprendizado.

A prática de leitura tem como principal objetivo formar leitores competentes e, conseqüentemente, escritores que dominam as normas de leitura e escrita. A leitura é apresentada como um processo de construção de significado em que o leitor vai acessar todos os seus conhecimentos de mundo e linguísticos para construir sentido. O leitor competente é definido como

alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura

adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (PCN, 1997, p.41)

Pressupõe-se que o leitor competente é autônomo e utiliza a leitura como prática social. Em outras palavras, o leitor competente é um aluno letrado, que utiliza a escrita e a leitura de maneira independente nas práticas sociais. Os PCN preconizam a utilização de vários gêneros textuais que circulam socialmente, levando o leitor a refletir sobre as diversas finalidades dos textos. O trabalho com a diversidade de textos é uma estratégia de leitura muito sugerida no documento.

O documento apresenta estratégias e sugestões de trabalho com a leitura: “Todas essas sugestões dos PCN, bem trabalhadas em sala de aula, desenvolvem a capacidade criativa e crítica e, ainda, permitem a ampliação do vocabulário do aluno.” (DIAS et al., 2010, p. 174)

As orientações do documento condizem com as teorias de leitura vistas até aqui e enfatizam a necessidade de considerar o conhecimento prévio para a significação do texto, “a situação e o contexto social e histórico dos leitores determinam os sentidos. Desta forma, a leitura pode ser definida como um processo interativo, cognitivo e está situada socialmente.” (DIAS et al., 2010, p. 174).

Baseado na apresentação sobre o conceito de leitura nos PCN proposto em uma abordagem interacionista que valoriza os saberes dos leitores, cabe indagar: o que ainda está faltando para que nossos alunos leiam e apresentem resultados satisfatórios em avaliações de leitura? O que é necessário para que professores consigam ensinar ou orientar a prática de leitura na escola?

1.4 Leitura no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que acontece a cada três anos. “O PISA avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna.” (INEP, p. 18).

Do programa, participam alunos que correspondem à faixa etária entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses. A avaliação compreende três áreas: Ciências, Matemática e Leitura, sendo que, a cada aplicação, uma área é enfatizada. Realizam a avaliação, em 2015, 70 países no total divididos em países membros e países parceiros da OCDE, sendo 35 membros e 35 parceiros, grupo no qual o Brasil está incluído desde o ano 2000. Nessa trajetória de 15 anos realizando as avaliações, não houve avanços nos resultados, como mostra o quadro da página 38.

Entre os setenta países, o Brasil ficou na 59ª posição em leitura. O objetivo do PISA, segundo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)³, é

produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. (INEP)

No entanto, embora um dos objetivos seja subsidiar as políticas públicas para melhorar a qualidade da educação, há estudos que criticam o “não uso” dos resultados do PISA, sendo o Programa utilizado apenas para aproximar o país dos outros países da OCDE a fim de estabelecer uma meta para o IDEB e imprimir experiência ao país de participação em avaliação de larga escala.

Segundo Araújo e Tenório (2017, p. 346), avaliação educacional é uma atividade que envolve o diagnóstico e o uso de resultados para melhoria da qualidade da educação, além de produzir um retrato do sistema educacional mostrando onde e como agir para preencher as lacunas ainda existentes. Caso os dados obtidos pelo PISA fossem analisados e utilizados para promover políticas públicas educacionais, seria possível perceber alguma melhoria pelo menos nas áreas avaliadas.

Sobre a leitura, o PISA a define como decodificação e leitura em voz alta, por isso essa definição não encontra abrangência no Programa. Sendo assim, para avaliar as habilidades de leitura exigidas e que acompanhem as mudanças na sociedade, o termo “letramento em leitura” é mais apropriado, pois é mais abrangente em relação àquilo que o PISA pretende avaliar. Visto

³Disponível em: <<http://inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 15 maio 2018.

que a avaliação envolve habilidades de interação que são construídas ao longo da vida e em variadas situações, a OCDE (2016, p. 91) pontua que letramento em leitura “refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade.”.

A construção dos significados é resultado da interação do leitor com o texto em que, por meio de conhecimentos prévios e das pistas textuais, se dá a compreensão, tanto no meio impresso como no meio digital. A OCDE entende que o desenvolvimento das habilidades do letramento em leitura contribui para toda a vida do estudante - na vida acadêmica, profissional, para sua participação ativa na comunidade, na economia e na vida cotidiana. Entende-se, ainda, que o domínio das habilidades do letramento em leitura contribui para o desenvolvimento da economia do país, pois o desenvolvimento dessas habilidades é ilimitado e aplicado a diversas finalidades.

Em 2015, a avaliação se constituiu em três características do letramento em leitura: situação (contexto); texto (materiais lidos); aspecto (envolvimento do leitor com o texto).

O relatório de Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA diz que:

No Brasil, o investimento que se faz hoje na leitura como competência estratégica para o sucesso dos estudantes na escola e na vida ainda é muito tímido em relação ao que se poderia fazer. A princípio, deve-se considerar que ensinar a ler é uma responsabilidade da escola como um todo, conforme mencionado na Seção ‘Índice Delta por situação’. (INEP, p. 123)

Além de apontar o investimento em ensino de leitura como insuficiente, acrescenta que o ensino de leitura não é exclusividade das aulas de língua portuguesa e que o uso da leitura como forma de introduzir conteúdo é um equívoco porque considera que as habilidades de leitura já foram concretizadas.

No PISA, a leitura é uma prática reconhecida e valorizada, pois supõe esta atividade como competência para a vida futura do cidadão.

Sendo assim, a escola tem de cumprir seu papel de preparar os estudantes para a vida cidadã, desenvolvendo um trabalho que faça

deles leitores críticos, aptos a compreender textos produzidos nas diferentes esferas da sociedade, considerando o contexto dessas produções. (INEP, p. 124)

É inegável o poder social da leitura e a tarefa da escola em desenvolver essa prática de modo a formar um leitor cidadão, que vai fazer uso dessa prática em sua vida.

Quadro 1
Médias e medidas de erro padrão dos países selecionados por edição, leitura – PISA 2000-2015

País	2000			2003			2006			2009			2012			2015	
	Média	EP ¹	EP ²	Média	EP ¹												
Canadá	534	1,6	7,0	528	1,7	5,7	527	2,4	7,0	524	1,5	3,7	523	1,9	5,6	527	2,3
Finlândia	546	2,6	7,3	543	1,6	5,6	547	2,1	6,9	536	2,3	4,1	524	2,4	5,8	526	2,5
Coreia do Sul	525	2,4	7,2	534	3,1	6,2	556	3,8	7,6	539	3,5	4,9	536	3,9	6,5	517	3,5
Portugal	470	4,5	8,2	478	3,7	6,5	472	3,6	7,5	489	3,1	4,6	488	3,8	6,5	498	2,7
Estados Unidos	504	7,0	9,8	495	3,2	6,3	-	-	-	500	3,7	5,0	498	3,7	6,4	497	3,4
Espanha	493	2,7	7,3	481	2,6	6,0	461	2,2	7,0	481	2,0	4,0	488	1,9	5,6	496	2,4
Chile	410	3,6	7,7	-	-	-	442	5,0	8,3	449	3,1	4,6	441	2,9	6,0	459	2,6
Uruguai	-	-	-	434	3,4	6,4	413	3,4	7,4	426	2,6	4,3	411	3,2	6,2	437	2,5
Costa Rica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	443	3,2	4,7	441	3,5	6,3	427	2,6
Colômbia	-	-	-	-	-	-	385	5,1	8,3	413	3,7	5,0	403	3,4	6,3	425	2,9
México	422	3,3	7,6	400	4,1	6,8	410	3,1	7,3	425	2,0	4,0	424	1,5	5,5	423	2,6
Brasil	396	3,1	7,5	403	4,6	7,1	393	3,7	7,6	412	2,7	4,4	407	2,0	5,6	407	2,8
Peru	327	4,4	8,1	-	-	-	-	-	-	370	4,0	5,3	384	4,3	6,8	398	2,9
República Dominicana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	358	3,1

Extraído de: Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, p. 128-9. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_fina_l_baixa.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

O quadro acima reflete os resultados do Brasil em leitura e toda evolução desde o ano 2000, quando iniciou no programa. Os resultados são tímidos e mostram como as políticas públicas para o ensino de leitura caminham a passos lentos no país.

1.4.1 Resultados Nacionais: PISA 2015

A avaliação do PISA, em cada ano, enfatiza uma área. Na avaliação de 2015, a área destacada foi Ciências, já em 2018 foi Leitura, e, em 2021, será matemática. A avaliação de 2015 também avaliou a resolução de problemas e

letramento financeiro. Naquele ano, o resultado médio do Brasil em leitura foi 407, e a média dos países da OCDE foi 493.

Como o foco da avaliação foi em Ciências, o texto Análises e reflexões do PISA 2015 aponta que a leitura foi avaliada como elemento secundário, porém os dados permitem fazer uma comparação dos resultados a cada ano de aplicação.

Foram avaliados no Brasil 23141 estudantes contemplando todas as unidades administrativas - um total de 841 escolas. No Brasil, o número de alunos participantes é maior que na maioria dos países para dar maior precisão ao resultado da amostra.

No contingente de estudantes brasileiros elegíveis (na idade de 15 anos e três meses até 16 anos e dois meses), há uma parcela excluída do Programa por questões de incompatibilidade linguística ou por questões de acesso geográfico, conforme aponta o documento.

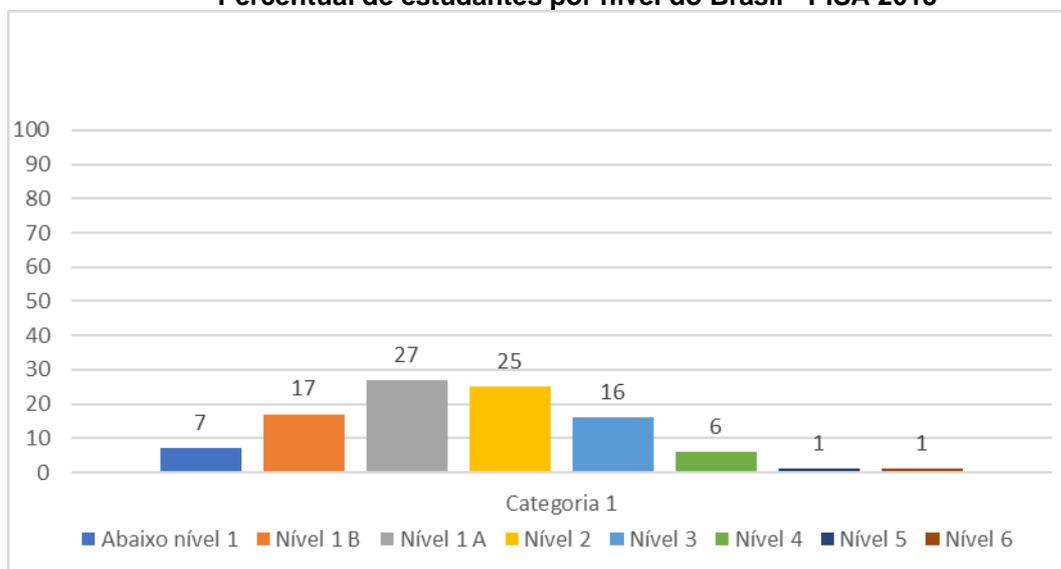
Inserem-se nesses grupos as escolas de comunidades quilombolas, escolas que atendem a população indígena, escolas rurais da região norte, escolas de acampamentos rurais, escolas internacionais e unidades de conservação sustentável.

A realização da prova foi totalmente computadorizada, isso permite avaliar, além das habilidades de leitura, ciências e matemática, o letramento digital e o tempo gasto em cada questão, sendo o tempo máximo de duas horas. “Destaca-se, ainda, que o grande diferencial do PISA 2015 em relação às outras edições foi a aplicação da avaliação em computador.” Cabe indagar se os estudantes submetidos a essa avaliação estavam inseridos em determinada prática de letramento. O letramento digital vai além da leitura e da escrita. Ele exige outras habilidades específicas da linguagem digital que nem sempre está presente em todas as realidades. Questionamos se foi disponibilizado um tempo de preparo para os alunos, se todos estavam cientes da forma de realizar a avaliação no computador, visto que essa prática não é muito comum nas escolas públicas brasileiras por não dispor de recurso eletrônico suficiente para que cada aluno pratique. Perguntamos também como os dados da avaliação são revertidos para propostas de políticas públicas que melhorem os resultados das mesmas.

Os itens da avaliação do PISA apresentam sete níveis de proficiência, sendo que o mais baixo se classifica em 1B e o mais alto, em 6. Na análise dos resultados do Brasil no PISA 2015, os níveis com maior incidência de acerto dos estudantes brasileiros foram 1A e 2. Níveis com pesos baixos, o que indica que os estudantes brasileiros se encontram em um nível muito aquém dos alunos dos países membros da OCDE e em um nível considerado baixo de leitura.

O gráfico abaixo foi feito a partir da tabela de percentual de estudantes por nível (de leitura) dos países participantes do PISA. Foi selecionado apenas o eixo que aponta os números que definem o nível dos estudantes brasileiros no PISA.

Gráfico 1
Percentual de estudantes por nível do Brasil - PISA 2015



Fonte: Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, p. 130. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_fina_l_baixa.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

Vê-se claramente que a maioria dos estudantes brasileiros submetidos a avaliação do PISA apresentam nível 1A e nível 2 em leitura. O que é considerado baixo.

No Brasil, 51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. Esse percentual é

maior na República Dominicana (72,1%) e menor no Canadá (10,7%). (INEP, p.130)

Os resultados mostram discrepâncias consideráveis quando consideram questões como resultados de alunos de escolas municipais X estaduais; escolas urbanas X escolas rurais; sexo feminino X sexo masculino.

1.4.2 Resultados Nacionais: PISA 2018

Para esta dissertação não foi possível apresentar os resultados do PISA 2018, pois a aplicação aconteceu em maio e os dados serão apresentados apenas no segundo semestre de 2019.

A aplicação de 2018 pretendia avaliar 19000 (dezenove mil) alunos de 661 escolas. De acordo com o órgão responsável pela aplicação das provas no Brasil, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), serão 33 alunos de cada escola selecionada. A publicação posterior a aplicação afirma que cerca de 13000 estudantes de 661 escolas foram avaliados, dado consideravelmente menor do que o número de alunos presumido pelo órgão.

No ano de 2018, “Em 2018, novos itens de leitura serão desenvolvidos exclusivamente para a aplicação em computador, considerando habilidades de leitura no mundo digital.” (INEP, p. 20)

O texto de Análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros (2016, p.95), aponta que intenciona tornar a avaliação cada vez mais digital e avaliar habilidades de letramento exigidas no contexto atual: “O espaço de apresentação de texto é uma terceira classificação, com duas categorias: textos fixos e textos dinâmicos. Essa classificação não foi usada no PISA 2015, mas será integrada à edição de 2018.”.

Nossa escolha em investigar os dados do PISA se justifica pelo fato de ser uma avaliação de larga escala que avalia especificamente as habilidades de leitura e contempla os alunos que se encontram na faixa etária dos sujeitos que pesquisamos.

O que apresentamos até aqui são informações disponibilizadas pelo órgão responsável pela aplicação da avaliação, INEP. No entanto, ao propormos um estudo sobre a leitura no Ensino Médio, considerando a identidade do sujeito

leitor, não podemos deixar de pensar nas particularidades que uma avaliação deveria considerar. As avaliações de larga escala não consideram aspectos regionais, diferenças vocabulares e as diferentes práticas de letramento existentes de norte a sul do Brasil. Uma série de questões pode ser evidenciada, como a frequência com que o aluno realiza essas provas, que tem padrão internacional e acontecem a cada três anos.

Outra questão a ser colocada diante dessas avaliações diz respeito ao uso do computador para o aluno realizar a prova. Sabemos que no Brasil o investimento em educação não confere às escolas nem mesmo uma merenda de qualidade, quem dirá dispor de computadores para que todos os alunos realizem a prova.

Veremos mais adiante sobre as “novas” leituras, aquelas realizadas nas telas, maneiras de leitura muito utilizadas pelos jovens, mas o letramento digital ainda não é realidade para todas as famílias. Além disso, manusear o celular é diferente de realizar uma avaliação via internet. Antes de aplicar a avaliação é necessário fornecer ao aluno o acesso e ensino de como utilizar as ferramentas necessárias.

1.5 Letramento e Construção da Identidade

Atualmente, percebe-se que as mudanças têm ocorrido de forma mais acelerada: as notícias chegam mais rápido a qualquer parte do mundo, mercadorias são transportadas em menor tempo de um lugar a outro, as crianças estão deixando a infância cada vez mais cedo. Assim como a velocidade da informação está acelerada, as urgências das ocorrências diárias na sociedade também acompanham esse ritmo. A variedade de textos, de transações e de negociações exigem que as pessoas estejam prontas para executar várias tarefas no dia a dia: fazer uma ligação, cancelar um plano de telefone, fazer um saque ou um depósito no banco ou nos caixas eletrônicos, preencher um requerimento etc. São inúmeras as necessidades exigidas pela sociedade moderna. Para acompanhar esse ritmo, é preciso ter alguns conhecimentos e, nessa condição, abre-se oportunidade para falar de letramento, uma vez que letramento envolve a noção de uso da leitura e da escrita.

Soares (2010, p. 17) define o conceito de letramento, originado da palavra inglesa *literacy* e do latim *littera*, como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. E completa a ideia implícita no conceito de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” Acrescenta ainda os efeitos sociais que o letramento pode proporcionar a um grupo ou indivíduo, sendo que, quem possui a “tecnologia” do letramento tem sua condição alterada por não mais ser caracterizado como analfabeto ou iletrado. Dessa forma, a apropriação da escrita confere a um grupo ou indivíduo a oportunidade de exercer seu papel de cidadão, fazendo uso da leitura e da escrita da forma que lhe for necessário. A autora destaca que apenas saber ler ou escrever não garante o letramento. O letramento é fazer uso social da escrita e da leitura. Portanto, a noção de letramento vai além da noção de alfabetização.

Para Tfouni (2010, p. 12),

letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita [...] o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Explica que, ao investigar os alfabetizados e não alfabetizados, os estudos sobre o letramento procuram identificar quais as características das estruturas sociais estão relacionadas aos fatos relativos aos indivíduos que detém ou não o domínio da escrita (TFOUNI, 2010, p.22).

Soares (2010) diz que a noção de letramento foi necessária devido às mudanças e avanços nos quais a sociedade está imersa. As necessidades de uso da leitura e da escrita só aumentam e obrigam as pessoas a estarem preparadas para utilizarem os códigos estabelecidos pela sociedade moderna, pois preciso ler e entender para fazer uso desses códigos. Pode parecer sem sentido para quem está inserido nessa dimensão, porém, para quem não sabe ler nem escrever o simples ato de “pegar” um ônibus pode ser um grande desafio, que caracteriza o sujeito na condição de dependência.

No entanto Soares (2010, p. 24) faz outra observação importante a respeito das noções de letramento e alfabetização: ser alfabetizado não é condição para ser “de certa forma” letrado. Há situações em que, mesmo sem

saber ler e escrever, o indivíduo é capaz de fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, como pedir a alguém que leia uma notícia para que interprete a condição dos fatos, ou que escreva uma carta na qual o texto será ditado, demonstrando domínio da linguagem e dos aspectos do gênero. Também não significa que ser alfabetizado, saber ler e escrever, significa ser letrado. O princípio do letramento é utilizar as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

As práticas de leitura e escrita apresentam níveis que podem ser aprimorados elevando a competência em leitura e escrita dadas tantas habilidades que as constituem. Por isso Soares (2010) pontua que podemos tratar de letramentos. Mas essa medida torna difícil a definição exata de letramento, pois os níveis de leitura e escrita variam de indivíduo para indivíduo e pode se aprimorar ou não, a depender da necessidade, do contexto, do momento histórico:

Pode-se concluir, então, que há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento. (SOARES, 2010, p. 80)

Ao expor as possibilidades de letramentos, Soares (2010, p. 85-86) afirma que o letramento escolar, aquele no qual está pressuposta a formação do aluno para o exercício da cidadania, “controla mais do que expande o conceito de letramento” e que, além de controlado, também é limitado, pois nem sempre condiz com as práticas sociais de leitura e escrita fora da escola.

Tfouni (2010, p. 24) acrescenta à ideia de letramento a distinção “graus de letramento” e defende que não existe alguém totalmente iletrado, visto que o letramento pode ser determinado em graus. Assim, dizer que alguém é analfabeto significa afirmar que ele não domina a leitura e a escrita, já o termo iletrado, não encontra referente, pois indica ausência total de letramento e, de alguma forma, o sujeito interage na sociedade em que vive.

Pensar as práticas de letramento sob a perspectiva sociocultural de uso da linguagem implica reconhecê-las em um âmbito que inclui não apenas as práticas de leitura como também as normas sociais, relações de poder, que regulam o acesso e as formas de apropriação do escrito. (FONSECA, 2014, p. 39)

As práticas de letramento escolar,

compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos. (BUNZEN, 2010, p.101)

precisam acontecer de maneira reflexiva e organizada, de modo que possibilitem aos alunos fazer a conexão textual com as atividades sociais necessárias e presentes no seu fazer social. Ribeiro (2018, p. 41) afirma que o letramento vai além das tarefas escolares, envolve participar da vida em sociedade por meio da cultura escrita.

Essas práticas, entretanto, nem sempre são pacíficas. A leitura e a escrita são atividades escolares que muitas vezes são questionadas pelos sujeitos escolares. Os alunos buscam a utilidade de certos conteúdos para a prática cotidiana e questionam a importância deles para suas vidas. O conflito entre a escola e as práticas atuais é inevitável. A escola segue um modelo de sistema de ensino e de organização escolar que estão ultrapassados, não acompanham as mudanças que ocorrem na sociedade.

Bunzen (2010, p.104) credita esse conflito a duas dimensões existentes: às práticas institucionais e ao cotidiano escolar, que necessariamente se movem por regras estabelecidas e pelas redes de significações criadas “por seres humanos concretos nas mais diversas alianças, transgressões e acordos.” O autor analisa o letramento escolar, do qual participam diversos sujeitos, como mutável e particular, pois está inserido em múltiplos contextos, o que propicia a negociação de significações para a construção do aprendizado. Ele salienta, ainda, que o espaço da escola como “esfera de criação ideológica” em que outros espaços convergem e colaboram para a interação e construção de práticas discursivas que contribuem para a construção do saber (BUNZEN, 2010, p.15).

A escola é o lugar dedicado à (re)produção do conhecimento e onde se aprende a conviver com diversas pessoas, socializar e exercer a cidadania. Nesse sentido, a ela se torna excludente quando valoriza uma forma de escrita

em detrimento de outra. O bilhete trocado entre alunos não é considerado um gênero formal e passível de análise, mas o conto do autor renomado, sim. A letra de música apreciada é aquela cuja autoria é mais representativa do que o próprio conteúdo, enquanto as letras de músicas nos estilos funk, hip-hop, rap⁴ não encontram espaço no ambiente escolar. Com essas escolhas, os alunos dificilmente se veem representados no material didático e nas falas dos professores. A escola, principalmente a pública, é o lugar privilegiado da diversidade, mas também é onde a exclusão acontece, de forma desproposita, pois falta a ela refletir sobre os sujeitos escolares e as particularidades deles. A diversidade deve ser aproveitada em todas as possibilidades, mas há inúmeras limitações na escola que bloqueiam as ações e ainda reforçam a exclusão. As limitações encontradas nesse ambiente vão desde a carência de recursos, espaços físicos e materiais até a falta de preparo do profissional educador.

Para Bunzen (2010, p. 109), as múltiplas linguagens são essenciais para a compreensão das práticas de letramento, pois é por meio delas que os discursos se constroem. A linguagem é responsável pela construção e assimilação de saberes em suas mais variadas formas. A identidade do sujeito se molda conforme a necessidade de adaptação dessas linguagens que, por sua vez, se forma por inúmeros fatores associados. É um conjunto de realizações que delineiam as escolhas que vão definir o sujeito.

As práticas de letramento no espaço escolar são padronizadas pela instituição e são as atividades que ocorrem com maior frequência por serem mais aceitas e vistas como formas corretas, do ponto de vista da linguagem. Dessa forma, as práticas de letramento conhecidas e utilizadas pelos alunos fora do contexto escolar são, em muitos casos, ignoradas, contribuindo para a visão relativizada de que as práticas que não estão presentes e aceitas dentro da esfera escolar não são autorizadas. É necessário, então, que a escola adapte a perspectiva e busque maneiras de valorizar as práticas de letramento próprias dos alunos fazendo com que percebam as especificidades de cada

⁴ Estilos musicais concebidos por intelectuais de forma marginalizada - *É possível fazer amplas reflexões partindo das letras dessas músicas. Reflexões que abordam de forma clara e direta as necessidades e carências sociais, os papéis e (des)valorização dos sujeitos na sociedade contemporânea o “abafamento” das vozes das minorias etc. Enfim, há uma gama de possibilidades nessas letras de música que podem contribuir para a reflexão e pensamento crítico das condições sociais atuais.

situação. É preciso conscientizar a escola de forma geral de que as práticas orais são tão importantes quanto as práticas escritas e que é preciso abrir espaço para que essas modalidades coexistam sem perder o foco na aprendizagem.

A noção de letramento está vinculada à necessidade de leitura e escrita em contexto social real. Nesse sentido, a perspectiva curricular do letramento visa dar originalidade a essa lacuna encontrada no ensino de língua materna quando está dissociado das práticas sociais de leitura e escrita.

Esse movimento olha para a diversidade e a incorpora no seu mundo quando diz que a leitura e a escrita são práticas sociais que devem ter sentido e utilidade na vida do estudante.

As práticas de letramento precisam ser compreendidas no âmbito institucional levando em consideração as práticas de planejamento, avaliação e gestão escolar.

“Na esfera escolar, (...) há textos que não necessariamente são objetos de aprendizagem formal e sistemática” (BUNZEN, 2010, p. 117). Mas essas práticas de circulação eminente na esfera escolar não são alvos de análise, como se não contemplassem os gêneros de produção de alunos. Nessas produções há muitas possibilidades de reflexão sobre a língua. É uma oportunidade de conhecer o repertório de gêneros textuais com os quais os alunos têm contato e pode dizer muito a respeito das práticas de letramento dos alunos e, ainda, revelar algo sobre suas identidades. Faz todo sentido o estudo do conceito de identidade para as práticas de letramento, pois o sujeito é o elemento central no processo de ensino-aprendizagem, portanto uma elaboração de plano de ensino deve pensar nele e em suas necessidades.

É importante obter o domínio da linguagem padrão, da língua em situações de formalidade, porém é necessário traçar um caminho e considerar o que já é de conhecimento do aluno. Sua fala, suas vivências, seus jogos e brincadeiras são exemplos de linguagem que devem ser consideradas no processo de ensino, compreensão e entendimento dos diversos usos da linguagem.

As necessidades apontadas acima são algumas no âmbito do letramento e localizam uma tensão existente nas políticas curriculares quando trazem a necessidade de dar espaço, na escola, para discussões sobre a cultura afro-brasileira, africana e indígena, sobre acessibilidade, sobre comportamento e identificação de gênero e muitos outros temas que estão por toda parte e não encontram lugar na sala de aula.

Com base no entendimento sobre a noção de letramento e da importância dele para as práticas mediadas pela leitura e escrita fica clara a relação do exercício da linguagem envolvida nessas práticas e da interação que ocorre no exercício delas. Entendendo as práticas de leitura e escrita, dentro da noção de letramento, como práticas sociais, podemos relacionar a essas práticas a ideia de identidade e ver como a contribuição da leitura e da escrita podem influenciar o sujeito.

Podemos dizer que o texto e a leitura estão associados a intenções e objetivos de produção e recepção, assim, tanto a escrita quanto a leitura são práticas orientadas por uma estrutura social na qual o sujeito está inserido e essas práticas implicam em modificação do sujeito, visto que contribuem para a construção dele e se orientam pela linguagem.

O trabalho de Letouzé (2009) colabora com o entendimento de como a leitura pode ser um elemento de construção do aprendizado e orienta a pesquisa nessa direção. A autora afirma que “a leitura, desse modo, constrói-se pela interação do leitor com sua história de vida, participante de uma determinada cultura, em determinada época e lugar, o texto e o autor.” (LETOUZÉ, 2009, p. 22).

Ao afirmar que “a leitura constrói-se pela interação do leitor com sua história de vida” vemos a implicação da prática de leitura como contribuição para a construção da identidade do leitor. Nesse sentido, no entanto, essa atividade deve ser entendida pelo professor como um instrumento de poder, capaz de promover transformações sociais e “possibilitar a inserção social e a prática de cidadania” na vida dos alunos (LETOUZÉ, 2009, p. 22). É na perspectiva do letramento que a prática de leitura e de escrita podem ser instrumentos de transformação e empoderamento, contribuindo para a construção da identidade do leitor.

consideramos que o desenvolvimento da leitura, do sentido de agência, da autonomia participativa e do raciocínio crítico ocorrem em um processo gradual e cumulativo ao longo da vida, estando relacionados, como outros aspectos do desenvolvimento humano e formação pessoal, ao contexto histórico-cultural, às experiências que se vivencia e a forma como se as vivencia, à interações com outros. (LETOUZÉ, 2009, p. 25)

Os pressupostos para garantir o empoderamento dos sujeitos escolares envolve outro conceito de fundamental importância no resgate da autonomia do leitor: a identidade.

A reflexão sobre a identidade aponta para o processo de interação dos indivíduos nos diversos espaços sociais nos quais buscam construir uma gama de sentidos de si mesmos e, simultaneamente, do outro. Esse processo de conhecimento não se reduz, contudo, apenas a um conjunto de crenças e representações sobre si mesmo e do outro, mas, também, pelo ambiente social no qual estão inseridos que se convergem na produção da identidade. (CARVALHO, 2012, p. 210)

Na sociedade atual, as interferências no processo de aprendizagem ocorrem em várias instâncias, pois a sociedade está dinamizada, em constante movimento e mudança. Esse fenômeno chamado por Hall de globalização, implica em um sujeito em consonância com este momento. Hall (1992, p.13), afirma que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente [...]”. Então, entender as mudanças pelas quais passam os sujeitos em seu convívio social passa a ser um elemento no processo de interação essencial para a prática da leitura. Além disso, é importante considerar a língua como elemento essencial para a formação da identidade do leitor, pois ela se constrói na língua e através dela (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). Para Lajolo (2002, p. 45), “leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura.” Isso considera o espaço e a vivência do leitor.

Com o conceito de identidade, é importante estabelecer relações entre as ações percebidas no âmbito escolar. Vivemos um novo tempo em que as mudanças são rápidas e muitas vezes confusas. As culturas se interlaçam e na escola é possível perceber comportamentos que se distanciam muito daqueles que nos foram apresentados por nossos educadores. As diferenças

percebidas, no entanto, não devem ser destacadas de maneira negativa. É preciso conviver com elas e respeitar as ideias e o espaço do outro. Quando existe essa atitude, a interação e o aprendizado ocorrem de forma mais amena.

No contexto escolar, as identidades devem ser tratadas como sendo realizadas em diversos espaços sociais, midiáticos, familiares e organizacionais, entre outros, onde novos sentidos e narrativas, por vezes contraditórios, podem afetar comportamentos e provocar novas interações sociais. (CARVALHO, 2012, p. 211)

O espaço escolar é o espaço para a formação do sujeito, mas, em vários casos, esses são violentados verbalmente, gestualmente ou silenciosamente, de modo que o espaço passa a ser torturante para eles. A escola não pode agir assim nem permitir que pessoas tenham experiências traumáticas que possam afetar negativamente a maneira de viver do sujeito. Dessa forma, entender as mudanças e diferenças que existem entre cada indivíduo se torna fundamental para a contribuição na sua formação.

As identidades permitem, de um lado, sua percepção como sujeito único, tomando posse de sua realidade individual e, portanto, da consciência de si mesmo. De outro, permitem a diferenciação entre o eu e o outro, termo de comparação que possibilita o destaque das características identitárias de cada um. (CARVALHO, 2012, p. 216)

Na escola, principalmente a pública, transitam diversas identidades. Há que se levar em conta que os sujeitos estão em constante processo de transformação, mas os adolescentes vivem um momento em que as mudanças são fatores que interferem em seu estado físico e emocional e sua identidade vai sendo definida, ora destacando características individuais, ora destacando características comuns a outros sujeitos.

A escola precisa estar atenta a essas mudanças, pois muitas vezes o sujeito não encontra suporte para entender esse estado permanente de formação da sua identidade, vê-se confuso e excluído por não encontrar compreensão nessas mudanças.

Atualmente, muitos jovens expõem suas opções sexuais abertamente e sofrem todo tipo de preconceito por isso. Há ainda os jovens que não expõem suas opções, seus desejos, seja por medo, vergonha, ou por perceberem que terão uma grande batalha pela frente. Há também as questões de ordem social

e econômica. A mídia dita modas, mas aqueles que não têm condições de ter o que os outros têm já se excluem por se sentirem em posição de desvantagem. Os jovens são vítimas desse mundo consumista e suas identidades vão se definindo nesse contexto.

A pobreza de informação também é outro problema que aflige uma parcela dos estudantes de escola pública, pois muitos não têm acesso a revistas, jornais, e seus programas televisivos favoritos são, muitas vezes, alienantes e presos à proposta do consumo. Com isso, essa classe se vê desfavorecida social, econômica e culturalmente, pois o acesso a bens culturais é limitado pela falta de recurso econômico.

Relacionada ao contexto histórico-cultural, a construção da identidade do sujeito acontece por meio de um processo que envolve as diversas esferas sociais nas quais o sujeito está envolvido,

Sendo um processo construído socialmente, pressupõe-se que a identidade do sujeito seja, a um só tempo, a expressão singular do indivíduo que o distingue do outro, e uma construção social, que envolve as mutações sociais dos grupos de referência e de pertença a que está ligado o sujeito (família, escola, trabalho, entre outras esferas sociais). (FONSECA, 2014, p. 46)

Fonseca (2014) defende a ideia de que a identidade é formada social e culturalmente e não de forma natural. Quando o sujeito se define com determinada característica, ele nega outra que não está na sua definição. Quando ele elenca determinados aspectos sociais, ele nega outros que não fazem parte desse conjunto, como um sujeito que se define como leitor excluindo a possibilidade de ser um não-leitor, por exemplo, como afirma a autora.

Nesse sentido, tanto a identidade quanto a diferença são determinadas, o que significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem, ou seja, não são elementos da natureza, do mundo natural, mas criações culturais e sociais. Dito de outra forma, identidade e diferença são criadas pelos interactantes no contexto de relações sociais e culturais, por meio de atos de fala. (FONSECA, 2014, p. 47)

Fonseca (2014) atribui à construção da identidade, as marcas apresentadas por meio simbólico, o que implica dizer que por meio de símbolos

o sujeito marca sua identidade de forma que esses símbolos se tornam como uma forma de registro.

Por exemplo, o indivíduo se identifica por meio de símbolos como os cigarros que fuma, as roupas que usa ou o discurso que profere. No caso de um estudante, por exemplo, assume-se, aqui, que a sua identidade, como leitor, pode ser evidenciada por meio dos objetos de leitura utilizados, dos modos e gestos de leitura realizados, bem como por meio do discurso proferido para expressar-se a respeito do seu próprio ato de ler; por fim, ela também se evidencia pelo modo através do qual, nas práticas de leitura, ele se posiciona em relação ao texto e ao autor. (FONSECA, 2014, p. 48)

A escola, então, tem um papel fundamental para a formação desse indivíduo. É dentro da sala de aula que muitas lacunas podem ser preenchidas. As interações proporcionadas pela socialização que acontece dentro da escola permitem que indivíduos se descubram por meio da observação do outro, da ação do outro. A leitura passa a ter uma função na qual o sujeito que a domina pode ganhar o mundo. A leitura pode proporcionar realizações, além de conhecimento e prazer.

A leitura possibilita ao aluno uma existência mais rica, retira-o da zona de conforto, ainda mais em um período em que os produtos culturais estão cada vez mais acessíveis. Ler traz a ele um enfrentamento consigo mesmo e enriquece seu repertório cultural. Do mesmo modo, é na prática de leitura que o educando descobre os pilares fundamentais da escrita, pois ele escreverá bem se tiver conhecimento de mundo e linguístico. (OLIVEIRA, 2015, p. 30)

O sistema de ensino, então, deveria focar as necessidades dos alunos considerando sua identidade (sua história, sua origem, sua cultura, sua língua), no entanto, o que se percebe é a visão do aluno como um ser a ser formado - uma postura que anula o sujeito. Brainer reivindica o papel da escola afirmando que

[...] cabe a essa instituição formal ter como uma de suas principais metas o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de seus alunos. Uma vez considerada a inscrição dos sujeitos - professor e aluno - no mundo social, advogamos pela importância da formação de sujeitos leitores e produtores de textos na escola a partir de situações de ensino equivalentes ou similares àquelas vivenciadas socialmente. [...]. (BRAINER, 2012, p. 109)

Nota-se que as práticas vivenciadas socialmente pelo aluno são componentes que não devem ser apartados do sujeito, mas consideradas como instrumento de colaboração para sua formação integral. Segundo Orlandi (1988), a escola supõe o aluno como um sujeito de classe média que possui as mesmas condições sociais e de poder aquisitivo, que têm as mesmas condições garantidas. Pelo contrário, a dificuldade em leitura começa pelo pouco acesso a materiais escritos desde a infância.

Daí, a meu ver, se deve reivindicar politicamente o acesso às formas do conhecimento legítimo, mas, ao mesmo tempo, criar espaço para a elaboração de outras formas de conhecimento que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas. (ORLANDI, 1988, p. 37)

Embora a afirmação de Orlandi seja de 1988 e a educação já tenha passado pelo processo de democratização do ensino, tornando-se um direito garantido pela Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda há, em relação ao ensino, um desnivelamento que coloca as minorias e as classes menos favorecidas em situação de desigualdade. As leis garantem o acesso à escola, mas as classes socialmente privilegiadas são as que conseguem garantir melhores condições de aprendizado. Se, no final da década de 80, a escola supunha o aluno de classe média, hoje, a universalização do ensino, que garante o acesso à escola pública, não garante a todos qualidade nem efetivação de aprendizado.

Diante desses apontamentos, é antagônico perceber que, em um momento em que mais se vendem e compram livros, em que prêmios de produção escrita (literária) são concedidos e programas de incentivo à leitura são criados, o país ainda enfrente dados tão baixos em níveis de leitura. O ponto positivo é que o número de leitores, segundo pesquisas, tem crescido – de acordo com dados do *site* do Instituto Pró-Livro, em 2015, a porcentagem de leitores no Brasil foi de 56%, o que corresponde a 104,7 milhões de brasileiros. Em pesquisa anterior, em 2011, a porcentagem era de 50% (Retratos da leitura no Brasil, 2016⁵). Observada essa questão, torna-se de infinita importância o olhar para esses sujeitos que apresentam baixo rendimento e baixos níveis de

⁵ <http://prolivro.org.br/home/> (O Instituto Pró- Livro – IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos. Seu principal objetivo é o fomento à leitura e à difusão do livro.)

leitura. Ainda há que considerar a parcela da população que nem domina o código escrito para decodificar palavras.

Em artigo publicado, Zilbermam (2014) acredita que a prática de leitura na escola deve considerar o mundo dos jovens e estar conectada às práticas que vão além do universo escolar.

Eis um cenário possível para os próximos anos. Dele não pode estar excluída a interação, a convivência e a aceitação do universo jovem. (...) O jovem não é tão somente parte da cultura: ele é a própria cultura, a que todos desejam, de algum modo, imitar. Seu modo de ser, pensar e agir tornou-se paradigmático, e a escola, copiando o que faz a sociedade contemporânea, precisa aprender a lidar com essa transformação, sem, por outro lado, abrir mão de suas prerrogativas históricas, sob pena de anular-se. (ZILBERMAN, 2014, p. 43)

É necessário que a escola se desvincule da tradição, acompanhe as mudanças e reconheça as atividades sociais como elementos que contribuem para o ensino e deixe de se conceber como um espaço que não é atingido pelas transformações do tempo. O mundo passa por mudanças e evoluções em todas as áreas, mas a escola ainda insiste em manter o estilo de aulas de décadas atrás.

Para isso, os cursos (de qualidade) de formação continuada devem ser vistos como momentos propícios à reflexão sobre a ação e ser adotados por professores como práticas importantes para compreender os processos que estão em constante mudança, principalmente no que diz respeito à identidade, pois, nesse mesmo espaço, o professor também tem sua identidade construída e reconstruída continuamente. A formação continuada ajuda o professor a refletir sobre as dificuldades de seus alunos observadas na sala de aula e o instiga a buscar soluções para mudar essa realidade e, assim, estimular o estudante a ler e encontrar sentido na leitura, pois, segundo Chartier et al. (1996, p. 114), compreender um texto exige muito esforço, e o leitor, quando não encontrar ajuda, acaba por desistir da prática que se encontra em processo.

1.6 Leitura e Escrita

Podemos considerar a leitura e a escrita duas tecnologias que se relacionam. Embora seus processos sejam diferentes, elas estão intimamente ligadas, pois há uma relação de dependência entre elas. Ao interpretar a leitura e a escrita sob um ponto de vista cognitivo é importante destacar a competência metacognitiva como característica relevante no estágio em que se encontram os alunos do Ensino Médio, pois essa competência requer a reflexão sobre a construção linguística dos textos. Como destacam Maluf, Zanella e Pagnez (2006, p. 68 apud MUNIZ e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 956), consiste em “[...] um objetivo básico a ser alcançado na fase inicial de escolarização e dele depende o sucesso da aprendizagem escolar nas fases posteriores.”. Assim, o aspecto que envolve a reflexão acerca dos recursos linguísticos apresentados no texto ocorre em toda etapa de leitura e escrita e contribui para o desenvolvimento das habilidades envolvidas nessas atividades.

Os estudos sobre leitura e escrita concentram-se no processo de aquisição, portanto partem das peculiaridades da fase inicial desses processos: ou em crianças em fase de alfabetização, ou em adultos também em alfabetização. Porém essas habilidades se desenvolvem com a prática e vão atingindo outros estágios. O exercício desses processos, tanto da leitura quanto da escrita, vai permitir ao leitor/escritor desenvolver mais autonomia. Como pontua Bernardin (2003), “[...] a prática da escrita não só influi sobre as competências, mas também sobre a relação com a língua, com o saber, com o mundo circundante.” (BERNARDIN, 2003, p. 190 apud MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 961).

Além da abordagem cognitiva, a abordagem interativa considera que o fator histórico cultural também determinante no processo de leitura e escrita, visto que relaciona ao processo metalinguístico, às experiências com o mundo e com o outro.

Muniz e Mitjás Martínez (2013) apresentam em seu trabalho pesquisas que envolvem a leitura e a escrita e destacam que nesse viés faltam trabalhos que investiguem como as experiências subjetivas interferem no aprendizado de leitura e escrita. Apresentam também o silenciamento que pode ocorrer nas aulas de alfabetização quando a criança não entende as diferenças entre a sua língua e a que a escola determina, gerando, além do silenciamento, o apagamento dos conhecimentos que ela acumulou, muitas vezes negado na

escola. Essa ação pode resultar em conflitos que vão interferir em todo o processo de aprendizagem dos alunos e ter reflexo em todo o período escolar.

Franco (2002), em pesquisa de mestrado, apresenta como a participação dos alunos em salas de alfabetização muitas vezes é silenciada, dentre outros motivos, pelo confronto com a própria linguagem escolar em relação àquela que estão acostumados a utilizar. Ressalta em suas conclusões a importância do incentivo do professor à participação dos alunos em debates, contribuindo com a alfabetização. (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 968).

O incentivo do professor e o trabalho de mediação no aprendizado de leitura e escrita são fatores que tendem a inibir o silenciamento, O trabalho com leitura e escrita na perspectiva do letramento, no entanto, contribui para envolver o sujeito nessas práticas de forma que lhe cause menos desconforto, pois o letramento considera o aprendizado por meio das práticas sociais. Alfabetização e letramento, então, devem ser considerados simultaneamente, pois, como aponta Soares,

alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis; embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2010, p. 61 apud MUNIZ E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 969)

Na perspectiva do letramento, consideramos as práticas de leitura e escrita como ferramentas importantes para o exercício da cidadania. Dessa forma, o exercício da leitura e da escrita devem estar associados a contextos de situações reais, possíveis no cotidiano.

Sobre a leitura e escrita no Ensino Fundamental, Flôres (2016) destaca que a linguagem utilizada pelo aluno nem sempre coincide com aquela ensinada na escola e que a oralidade, modalidade mais utilizada pelos alunos, é pouco explorada. Isso favorece a dificuldade em leitura e escrita.

Como a fala popular tem marcas bastante distintas daquelas dos dialetos cultos, sobretudo, dos textos escritos que circulam no meio escolar, os problemas de incompatibilidade emergem já de início. Assim, se a experiência de leitura/escrita do aluno for pequena, sua fala e sua escrita vão traduzir seu desconhecimento dos gêneros escritos por vezes utilizados em situações sociais com que se defronta fora de seu grupo comunitário, e, na certa, também, do modo como a modalidade da língua mobilizada nesses casos pode ser

utilizada nos diversos nichos sociais com os quais ainda não teve contato. (FLÔRES, 2016, p. 43)

O trabalho de leitura e escrita com variados gêneros que circulam na sociedade é fundamental para dar maior familiaridade ao leitor/escritor. Dessa forma, faz-se necessário cambiar os textos e a linguagem apresentada pelos estudantes mostrando a finalidade, o objetivo, o público alvo e a utilidade do texto na sociedade para que se perceba o valor social da leitura e da escrita. Então, essa prática passa a ter mais sentido.

Flôres (2016) afirma que o ato de ler é dialógico e a proficiência e compreensão se alteram com o tempo. Essa implicação está diretamente relacionada ao conhecimento prévio, que contribui para a compreensão da leitura e se modifica constantemente. Nessa perspectiva, a compreensão melhora à medida que mais se acumula saberes.

A autora ainda destaca que a dificuldade em leitura/escrita nos anos iniciais de alfabetização e a falta de prática dessas atividades nos anos subsequentes podem ser determinantes na formação do não leitor “pois essa dificuldade tende a fixar-se, a expandir-se e a acompanhar o leitor durante toda a vida.” (FLÔRES, 2016, p.46)

A leitura e a escrita, como já mencionado, não precisam ser entendidas juntas, porém são atividades complementares. A leitura pressupõe um texto escrito e a escrita pressupõe um leitor. O desenvolvimento dessas atividades não acontece simultaneamente, sendo que o sujeito pode desenvolver mais em uma habilidade que em outra. Sabe-se, no entanto, que a prática de leitura contribui para o desenvolvimento da escrita, e a escrita melhora se houver maior bagagem de leitura.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo destina-se a apresentar as etapas do processo da pesquisa e a linha metodológica adotada para sua realização. A investigação sobre a prática de leitura no Ensino Médio compreende um processo de ensino-aprendizagem de língua materna no contexto educacional. O objeto da pesquisa, conforme já se disse, ancora seus estudos na Linguística Aplicada, por tratar de um elemento de linguagem em situação de ensino. Os dados gerados⁶ para criar o *corpus*, permitem a análise sob o paradigma quantitativo e qualitativo. Vamos transitar por esses dois modelos, pois vamos apresentar os números que obtivemos e interpretar esses dados, sabendo que os modelos são complementares:

Na pesquisa quantitativa a realidade é tida como independente do pesquisador, trabalha-se com o método dedutivo – da teoria para os dados. Na pesquisa qualitativa, trilha-se o caminho inverso, partindo dos dados – método indutivo; o dualismo sujeito-objeto é negado, pois o processo de investigação influencia aquilo que é investigado. (Santos Filho; Gamboa, 1995 apud Bazarim, 2008, p. 58)

Em relação ao objetivo da pesquisa, esta se classifica como uma pesquisa descritiva, pois, conforme Gil (2002, p.42), “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Neste caso, a pesquisa foca em um grupo determinado pela qualificação – estudantes e professores – e pela etapa de ensino – Ensino Médio. A pesquisa procura identificar, por meio de dados apresentados pelos sujeitos escolares a partir de questionários e de rodas de conversa, as práticas de leitura, as barreiras encontradas por alunos do Ensino Médio e descrever as motivações pessoais da prática de leitura. Gil (2002, p. 43) afirma que “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que

⁶ Adotou-se o termo *gerar* dados a partir da percepção apresentada por Bazarim (2008, p.4): “[...] Já a geração de registros ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a sua participação – isso se dá, principalmente, quando se tem um registro de interação oral (aula, entrevistas etc.) entre outros que podem ser gerados em uma pesquisa-ação ou pesquisa participante”. No caso desta pesquisa, os dados foram gerados a partir de questionários e rodas de conversa.

habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Os sujeitos da pesquisa são alunos e alunas dos três anos do Ensino Médio, da Escola Estadual Dom Silvério, na cidade de Mariana, em Minas Gerais, na faixa etária entre 14 e 20 anos, regularmente matriculados, e professoras da disciplina de Língua Portuguesa da mesma escola.

Para descrever a prática de leitura no Ensino Médio, formamos um *corpus* a partir de questionários elaborados por questões fechadas e abertas sobre informações pessoais e sobre os hábitos de leitura dos alunos. Foram selecionadas três turmas, sendo uma de cada série. O critério de seleção foi baseado no número de alunos presentes no dia da aplicação do questionário. As turmas que tinham trinta alunos, ou aproximadamente esse número, foram escolhidas. As turmas do primeiro e do segundo anos tinham esse número de alunos, a turma de terceiro ano tinha 26 alunos presentes na data da aplicação do questionário. Para não ter interferência nas respostas, o professor aplicador foi orientado a dizer que se tratava de uma atividade comum e que o resultado dessa atividade iria interferir nas práticas das aulas de leitura.

As responsáveis pela aplicação dos questionários foram as professoras de Língua portuguesa das turmas, as quais também se prontificaram a responder um questionário posteriormente.

A segunda etapa foi a elaboração do questionário dos professores, o qual contém questões idênticas às dos alunos e outras específicas para professores. Pedimos a todas as professoras de Língua Portuguesa para que respondessem ao questionário e explicamos os objetivos da pesquisa. Todas aceitaram.

Ao finalizarmos essas etapas, percebemos que o questionário não estava completo. Ainda havia dados pessoais que precisávamos saber para conhecer melhor os alunos⁷. Dessa forma, elaboramos um segundo questionário para os alunos.

O questionário é um procedimento operacional destinado a levantar informações escritas sobre os informantes (Severino, 2007). Foi uma forma de

⁷ Não queremos reduzir a particularidade dos alunos a dados, porém alguns dados que não constavam na primeira aplicação, como a classe social em que os alunos se definiam, como definiam sua cor e se trabalhavam, eram informações importantes para entendermos o contexto social do aluno, bem como eles se identificam na sociedade.

levantamento de dados escolhida para a realização desta pesquisa por permitir que o informante tenha maior liberdade para dar sua opinião sobre o tema pesquisado e foi estruturado em uma combinação de perguntas abertas e fechadas. Isso contribuiu para que, em curto espaço de tempo, os informantes nos fornecessem um maior número de informações. Outra vantagem que pudemos identificar é a de podermos realizar a aplicação no contexto escolar.

As perguntas do questionário foram elaboradas pensando a prática de leitura dos alunos do Ensino Médio. Utilizamos como referência para a formulação gráfica e das perguntas o questionário do PIBID da UFRN⁸ sobre hábitos de leitura, disponível na internet e fizemos as adaptações necessárias que correspondem ao objetivo e ao contexto desta pesquisa.

Para esta pesquisa, foi elaborado um questionário com vinte perguntas, e o segundo, complementar, com oito perguntas. Esse recurso nos ajudou a conhecer características pessoais dos alunos, algo sobre seu hábito de leitura, suas impressões sobre leitura e suas práticas cotidianas e um pouco de sua individualidade, suas origens, classe social e cor. O questionário dos professores pretendia investigar quais as impressões que eles têm sobre o hábito de leitura dos alunos do Ensino Médio.

Depois de termos esses dados em mãos, notamos que apenas o questionário dos alunos era insuficiente, pois estava muito restrito às questões apresentadas no documento e não possibilitava a interação entre os participantes. Então, decidimos elaborar um roteiro para realizarmos uma roda de conversa com os alunos, pois faltava ouvir dos alunos quais eram as suas práticas de leitura fora do contexto escolar e como eles percebiam a leitura proposta na escola. Definimos que realizaríamos três rodas de conversa, cada uma referente a uma turma/série, com dez alunos de cada turma para compor o evento. Escolhemos trabalhar com aproximadamente dez alunos porque um maior número de alunos poderia inviabilizar a técnica de roda de conversa por poder inibir os alunos a falar ou, o contrário, que falassem de forma

⁸ Para a formulação do questionário que consta no anexo deste documento, utilizamos como modelo para elaboração o questionário intitulado “questionário – hábito de leitura” constante nos arquivos da UFRN em formato *doc*. disponível no link: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013081009022515662603fc8603de4ad/Indicador_1_-_Prod_1.doc ou na versão em HTML, no seguinte link: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5DzFrkeoJaYJ:arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013081009022515662603fc8603de4ad/Indicador_1_-_Prod_1.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br não é encontrado, sendo acessado somente no site de busca citado.

desorganizada, dificultando a etapa de análise, escuta e transcrição do áudio. O critério que adotamos para a escolha foi o convite espontâneo: perguntei, em cada turma, quem gostaria de participar de uma roda de conversa e que precisava de dez alunos. Em duas turmas, tivemos mais alunos interessados, foram onze alunos, o que foi aceito devido ao interesse demonstrado em participar desse momento. Em uma das turmas, não conseguimos os dez alunos, apenas sete demonstraram interesse, mas isso não prejudicou a dinâmica, já que o número dez era apenas para criar um parâmetro.

O roteiro foi elaborado para buscar mais informações sobre os hábitos de leitura e o entendimento dos alunos sobre o que é um texto e para ouvir e dar voz a esses alunos sobre o que pensam sobre leitura. O roteiro apresenta onze perguntas distribuídas em três momentos e é uma espécie de organização e orientação para a condução da roda de conversa, mas não nos prendemos com muito rigor às perguntas e nem sempre foram seguidas à risca. O tempo em cada roda de conversa foi de cerca de 55 minutos, aproximadamente.

As rodas de conversa aconteceram em horário de aula, com autorização do professor. Nesses momentos, eu conversava com as turmas que responderam ao questionário e informava que gostaria de realizar uma roda de conversa com os alunos que responderam ao questionário sobre leitura e que eu precisava de dez alunos. Conforme eles se manifestavam, íamos para uma sala desocupada, com autorização da direção da escola, e iniciávamos a conversa. Eu sempre dizia que, em algum momento da conversa, eu iria explicar o motivo desse evento. O registro das rodas de conversa foi feito em gravador de voz. Fizemos a transcrição dos trechos mais relevantes para a pesquisa (anexo 6.5), em que os alunos falaram, especificamente, sobre as práticas e importância da leitura.

Para as professoras, informamos que a pesquisa era uma investigação sobre leitura no Ensino Médio e pedimos que contribuíssem para a pesquisa respondendo a um questionário.

Esse processo de levantamento de dados ocorreu no decorrer do ano de 2018. Em janeiro, elaboramos o questionário dos alunos. Iniciamos a aplicação no mês de março, momento em que as turmas já estavam definidas. Em maio,

fizemos a aplicação do segundo questionário aos alunos. O questionário dos professores foi respondido entre os meses de maio e junho.

Após a coleta e catalogação dos dados dos questionários e das rodas de conversa, fizemos a análise dos dados baseando-nos no referencial teórico.

2.1 O Local da Pesquisa

A Escola Estadual “Dom Silvério”, local onde foi realizada a pesquisa, em sua origem, recebeu o nome de Ginásio “Dom Silvério”, conforme Gomes Neta (2016). A instituição está localizada no centro da cidade de Mariana/MG.

A escolha desta escola tem como base duas motivações: 1- O local de trabalho da pesquisadora; 2- O local que atende alunos de Ensino Médio.

Em 2016, a escola completou 50 anos. Inicialmente, em 1961, a escola ofertava apenas o que hoje denominamos Ensino Fundamental II (atual 6º ao 9º ano) e era instalada onde hoje é localizada a E.E. “Dom Benevides”. Mais tarde, mudou-se para o lugar onde está situado o Museu da Música, aliás, foi nesse período que foi considerada sua fundação, em 1966, e finalmente ganhou um prédio próprio, na década de 1970 (GOMES NETA, 2016).

Atualmente, a escola oferta apenas o Ensino Médio e tem um alunado muito variado por receber alunos de várias partes da cidade, inclusive de vários distritos da zona rural, onde não há a oferta do Ensino Médio.

A escola funciona em três turnos, sendo 14 salas de aula, todas ocupadas no primeiro e terceiro turno. O turno noturno não preenche toda a capacidade da escola. Ao todo, no ano de 2018, havia 34 turmas: 13 turmas de primeiro ano, 10 turmas de segundo ano e 11 turmas de terceiro ano. Em relação ao número de alunos, ao todo eram 1051, sendo que 411, no primeiro turno, 443 no terceiro turno e 197 no quinto turno (noturno). O número de alunos não se manteve o mesmo durante o ano devido às transferências de saída e de chegada durante todo o ano e, ainda, às desistências. O quadro de professores, no ano de 2018, contava com 37 profissionais efetivos e 18 designados pelo Estado de Minas Gerais. Em cada turno, há um supervisor e um vice-diretor. Os auxiliares de serviços de educação básica contam 18

profissionais, sendo 1 efetivo e 17 contratados. Há ainda 1 secretária, 7 auxiliares técnicos de educação básica⁹.

Considerando o espaço físico, podemos considerar que a escola é relativamente privilegiada, pois, além do número de salas de aula e banheiros feminino e masculino, há quatro salas amplas onde se localizam a secretaria, o RH, a diretoria e a sala dos professores. Há ainda a biblioteca, o laboratório de informática e o laboratório de ciências, espaços muitas vezes utilizados para aulas práticas, assistir a vídeos, realizar pesquisas etc. Outras duas salas pequenas são utilizadas como supervisão pedagógica e sala de apoio. Há uma sala onde são arquivados alguns objetos de valor histórico para a escola e outra onde são arquivados os documentos antigos. A cozinha ocupa o centro da escola e, nos fundos, há duas quadras esportivas. Há também, uma grande área onde os alunos transitam no horário do intervalo e um refeitório pequeno. Embora a escola conte com uma grande extensão física, esses espaços não são devidamente planejados, e, não raro, criticados pelos próprios alunos. Algumas salas de aula são muito amplas e apresentam a acústica ruim, há muita claridade e reflexo do sol no quadro. Outras salas são menores, com grandes janelas por onde os raios de sol nos dias de verão contribuem para a redução da atenção dos alunos às aulas por causa do calor excessivo. Na área externa, os alunos lancham ou merendam em pé, e, quando chove, disputam lugar ao abrigo da laje.

Ressaltamos que a escola apresenta boa localização e amplo espaço físicos, mas apresenta problemas estruturais por ser um prédio antigo. Há problemas de infiltração, vazamentos de água, rede elétrica exposta. A construção necessita de uma ampla reforma e adequação em relação às questões de portabilidade e acessibilidade. Embora esses problemas sejam gritantes, eles parecem já fazer parte da natureza da escola, pois são, em sua maioria, ignorados ou despercebidos no cotidiano escolar.

2.2 Seleção dos Sujeitos

⁹ Os dados aqui apresentados foram fornecidos pela secretária da escola, no ano de 2018, quando fizemos a aplicação de questionários e realizamos as rodas de conversa. Por isso, mantivemos os dados do momento da pesquisa.

Como a pesquisa procura investigar a prática de leitura por alunos do Ensino Médio, optamos por escolher três turmas, sendo uma de cada série. Todos os alunos presentes no dia da aplicação do questionário nas turmas selecionadas fazem parte da composição de sujeitos da pesquisa. Para facilitar a visualização do perfil das turmas, elaboramos quadros que apresentam os dados recolhidos de cada aluno, os quais foram identificados pelas iniciais do nome completo, preservando suas identidades.

A escolha por uma turma de cada série se justifica por permitir uma visão panorâmica de toda a etapa, pois, dessa forma, conseguimos obter respostas de todas as séries do Ensino Médio, verificar as práticas de leitura desses alunos e comparar as práticas em todo o Ensino Médio. Após a recolha dos documentos autorizados pelos alunos a serem utilizados em pesquisa, com assinatura dos termos de consentimento, cujo modelo consta no anexo 6.6, elaboramos quadros que demonstram o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. A seleção dos sujeitos foi feita por série e, no caso das professoras, foi solicitado às professoras de língua portuguesa da escola em questão que respondessem a um questionário.

O quadro 2, Perfil dos alunos do 1º Ano, a seguir, apresenta os dados dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, 30 alunos responderam aos questionários. Os sujeitos foram identificados pelas iniciais do nome para resguardar sua identidade. Nota-se que a faixa etária dessa turma varia de 14 a 18 anos, sendo que a maioria tem entre 15 e 16 anos. Em relação ao sexo¹⁰, o número de alunos do sexo masculino é maior do que os alunos do sexo feminino, sendo 13 do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Em relação à cor, 17 alunos se declaram pretos ou pardos, 4 se declaram brancos, 2, indígenas e 5 se declaram amarelos. Sobre o local onde residem, 18 vivem na zona rural e 12, na zona urbana.

¹⁰ Optamos pelo termo sexo na pesquisa por não termos feito, antes da aplicação do questionário, uma explanação acerca dos termos gênero e sexo e por considerarmos que a faixa etária que corresponde os sujeitos informantes enquadra-os em uma etapa de transição e de construção de sua personalidade. Portanto, adotamos o termo sexo, mas sem desprezar dados que poderiam contestar essa nomenclatura.

Quadro 2
Perfil dos alunos do 1º Ano

Nº	NOME	IDADE	SEXO	COR	LOCALIZAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO/ APRENDIZAGEM
1.	AMF	17 anos	Feminino	Preta	Zona rural: Padre Viegas	Regular
2.	ARRS	16 anos	Masculino	Indígena	Zona rural: Bandeirantes	Regular
3.	ACOM	15 anos	Feminino	Branca	Zona rural: Padre Viegas	Bom
4.	AAFB	14 anos	Feminino	Amarela	Zona rural: Padre Viegas	Regular
5.	CHSG	15 anos	Masculino	Amarela	Zona rural: Bandeirantes	Bom
6.	DLS	17 anos	Masculino	Preta	Zona rural: Bandeirantes	Bom
7.	ETL	16 anos	Feminino	Parda	Zona rural: Bandeirantes	Bom
8.	FCW	16 anos	Feminino	Parda	Zona rural: Bandeirantes	Bom
9.	F MSP	15 anos	Feminino	Não	Zona rural: Bandeirantes	Excelente
10.	GJSDP	15 anos	Masculino	Preta	Zona urbana: São Pedro	Excelente
11.	HMS	16 anos	Masculino	Preta	Zona rural: Bandeirantes	Bom
12.	IFDC	15 anos	Feminino	Indígena	Zona rural: Bandeirantes	Excelente
13.	JJR	17 anos	Masculino	Branca	Zona urbana: Estrela do Sul	Regular
14.	LBNS	16 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Colina	Bom
15.	LMM	18 anos	Masculino	Branca	Zona rural: Bandeirantes	Excelente
16.	LNAP	14 anos	Feminino	Preta	Zona rural: Bandeirantes	Ótimo
17.	LHV	16 anos	Masculino	Amarela	Zona rural: Mainart	Regular
18.	MAM	17 anos	Feminino	Amarela	Zona urbana: Catete	Regular
19.	MFDM	15 anos	Masculino	Preta	Zona rural: Vargem	Regular
20.	NCP	15 anos	Feminino	Preta	Zona rural: Padre Viegas	Bom
21.	PWG	15 anos	Masculino	Preta	Zona urbana: Colina	Bom
22.	RJDDG	18 anos	Masculino	Parda	Zona urbana: Santo Antônio	Ótimo
23.	RCN	18 anos	Masculino	Branca	Zona rural: Rosário	Bom
24.	SAGP	16 anos	Masculino	Preta	Zona urbana: Morada do Sol	Bom
25.	TMD S	15 anos	Feminino	Amarela	Zona urbana: Colina	Bom
26.	TSP	15 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: Barro Preto	Regular
27.	VHDSM	17 anos	Masculino	Preta	Zona rural: Mainart	Excelente
28.	VMD	15 anos	Masculino	Preta	Zona urbana: Rosário	Bom
29.	WHBA	16 anos	Masculino	Preta	Zona urbana: Rosário	Excelente
30.	YDCL	15 anos	Masculino	Parda	Zona urbana: Galego	Regular

Dados extraídos dos questionários: aluno¹¹.

O quadro 3, Perfil dos alunos do 2º Ano, apresenta os dados dos alunos do segundo ano. A faixa etária dessa turma é um pouco maior. Varia de 16 a 19 anos sendo que a maioria tem 16 anos. Quanto ao sexo, a diferença entre masculino e feminino sofre uma alteração em relação à turma do primeiro ano, sendo que em 30 alunos, 10 são do sexo masculino e 20 do feminino.

¹¹ A coluna Nível de ensino/aprendizagem nos quadros 2, 3 e 4 é resultado da autoavaliação feita pelos alunos.

Quadro 3
Perfil dos alunos do 2º Ano

Nº	NOME	IDADE	SEXO	COR	LOCALIZAÇÃO	NIVEL DE ENSINO/ APRENDIZAGEM
1.	AJMM	16 anos	Feminino	Branca	Zona urbana: Estrela do Sul	Regular
2.	AMB	18 anos	Masculino	Não sabe	Zona urbana: Rosário	Regular
3.	ADS	17 anos	Feminino	Amarela	Zona urbana: Colina	Bom
4.	ADSS	17 anos	Masculino	Preta	Zona urbana: Jd. dos Inconf.	Bom
5.	ACGS	16 anos	Feminino	Branca	Zona urbana: Barro Preto	Bom
6.	BAGL	16 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Rosário	Ótimo
7.	DIL	17 anos	Masculino	Preta	Zona urbana: Cabanas	Bom
8.	EFS	17 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Colina	Bom
9.	GHDS	17 anos	Masculino	Branca	Zona urbana: Rosário	Péssimo
10.	GVDS	16 anos	Masculino	Branca	Zona urbana: Colina	Bom
11.	GVR	17 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: Catete	Péssimo
12.	IAF	16 anos	Feminino	Branca	Zona urbana: Estrela do Sul	Regular
13.	HAMA	16 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Rosário	Bom
14.	KMT	16 anos	Feminino	Branca	Zona urbana: Barro Preto	Ruim
15.	LAC	16 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Rosário	Péssimo
16.	LDCC	16 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Antônio	Bom
17.	LEGF	16 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: Colina	Regular
18.	MDPP	19 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: São Gonçalo	Péssimo
19.	MHP	17 anos	Masculino	Preta	Zona urbana: Colina	Bom
20.	MIQDS	16 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Jd. dos Inconf.	Regular
21.	MEDON	16 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: Santo Antônio	Bom
22.	PDAV	17 anos	Masculino	Parda	Zona urbana: Rosário	Ótimo
23.	RBBF	17 anos	Masculino	Parda	Zona urbana: Santo Antônio	Regular
24.	RMCA	16 anos	Feminino	Preta	Zona Urbana: Colina	Bom
25.	RK	16 anos	Masculino	Amarela	Zona urbana: Cabanas	Regular
26.	SALR	19 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: Estrela do Sul	Regular
27.	SFR	16 anos	Feminino	Branca	Zona urbana: Morro Santana	Bom
28.	TADCA	16 anos	Masculino	Parda	Zona urbana: Colina	Regular
29.	YDMG	16 anos	Feminino	Branca	Zona urbana: Centro	Ótimo
30.	YMVD	16 anos	Feminino	Amarela	Zona urbana: Passagem	Bom

Dados extraídos do questionário: aluno.

O quadro 4, Perfil dos alunos do 3º Ano, mostra os dados dos alunos do terceiro ano, último ano da etapa. A faixa etária vai dos 16 aos 19 anos, como no segundo ano, porém prevalece a idade de 17 anos. Quanto ao sexo, predomina o sexo feminino, sendo 19 alunos do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Quadro 4
Perfil dos alunos do 3º Ano

Nº	NOME	IDADE	SEXO	COR	LOCALIZAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO/APRENDIZAGEM
1.	AHDS	17 anos	Feminino	Branca	Zona urbana: Colina	Bom
2.	ACMDS	17 anos	Feminino	Parda	Zona rural: Padre Viegas	Regular
3.	AGDGL	17 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: Morro Santana	Bom
4.	AFBP	17 anos	Feminino	Branca	Zona urbana: Centro	Regular
5.	DAP	19 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: Rosário	Regular
6.	GCF	17 anos	Feminino	Branca	Zona urbana: Morada do Sol	Regular
7.	GJ	17 anos	Masculino	Preta	Zona rural: Bandeirantes	Bom
8.	IDCS	16 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: Rosário	Regular
9.	JMDS	17 anos	Feminino	Preta	Zona rural: Padre Viegas	Regular
10.	JPM	18 anos	Masculino	Branca	Zona Rural: Padre Viegas	Ótimo
11.	JVS	17 anos	Feminino	Amarela	Zona urbana: São Gonçalo	Regular
12.	KFC	18 anos	Masculino	Parda	Zona urbana: São Gonçalo	Bom
13.	KAAB	17 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: São Gonçalo	Regular
14.	LDESL	18 anos	Masculino	Branca	Zona urbana: Samitri	Regular
15.	LM	17 anos	Feminino	Não sabe	Zona urbana: Centro	Bom
16.	LDCDM	19 anos	Masculino	Preta	Zona rural: Vargem	Ruim
17.	MRSM	18 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Centro	Regular
18.	MADS	18 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: São Cristóvão	Regular
19.	MLADS	17 anos	Feminino	Preta	Zona urbana: Morro Santana	Regular
20.	NBFDD	17 anos	Masculino	Parda	Zona urbana: Barro Preto	Regular
21.	PHBGS	17 anos	Masculino	Parda	Zona urbana: Vila Maquiné	Regular
22.	RSDC	17 anos	Masculino	Parda	Zona urbana: Jd. dos Inconf.	Regular
23.	SB	17 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Rosário	Regular
24.	SAB	17 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Rosário	Regular
25.	SB	17 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Rosário	Regular
26.	TCC	17 anos	Feminino	Parda	Zona urbana: Colina	Regular
27.	VCT	16 anos	Feminino	Não quis declarar	Zona urbana: São Gonçalo	Regular

Dados extraídos do Questionário: aluno.

Os quadros 2, 3 e 4 apresentam ter uma visão geral das turmas e a predominância em relação idade, sexo, cor, localização e a autoavaliação quanto à forma de ensino/aprendizagem, que perguntava como o aluno considerava o seu nível de ensino/aprendizagem escolar. Esses dados não se esgotam na mera contagem e comparação entre os números apresentados. Serão analisados junto às demais perguntas mais específicas sobre as práticas de leitura.

Quadro 5
Perfil das professoras de Língua Portuguesa da E. E. Dom Silvério

Nº	NOME	IDADE	TEMPO DE FORMADO	TEMPO DE SERVIÇO EM SALA DE AULA	EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA ATUALMENTE	RAÇA	SEXO	CLASSE SOCIAL	LOCALIZAÇÃO
1.	AAJ	35 anos	12 anos	11 anos	1	Branca	Feminino	Média	Zona urbana: Jd. Inconfidentes
2.	BLGN	32 anos	9 anos	8 anos	1	Parda	Feminino	Média	Zona urbana: Cruzeiro do Sul
3.	HFN	35 anos	8 anos	6 anos +/-	1	Parda	Feminino	Média	Zona urbana: Centro
4.	JSC	41 anos	5 anos	10 anos +/-	2	Negra	Feminino	Baixa	Zona urbana: Centro
5.	LBAG	31 anos	5 anos	4 anos	1	Parda	Feminino	Média	Zona urbana: Centro
6.	MAM	56 anos	32 anos	35 anos	1	Branca	Feminino	Média	Zona urbana: F. da Saudade
7.	MAS	49 anos	24 anos	24 anos	2	Amarela	Feminino	Média	Zona urbana:

Dados extraídos do questionário: professor.

No quadro 5, Perfil das professoras de Língua Portuguesa da E. E. Dom Silvério, vemos que todas as professoras de língua portuguesa da escola onde foi feita a pesquisa são do sexo feminino, possuem acima de 30 anos e moram na zona urbana. Em relação à posição social, a maioria se considera de classe média, sendo que apenas uma se considera de classe baixa. O tempo de serviço e de formação variou bastante entre elas e em relação à sua classificação em cor/raça, a cor/raça negra aparece apenas uma vez, o que contrasta com os dados dos alunos, em que maioria se declara parda ou negra.

2.3 Coleta e Catalogação dos Dados

Para a coleta de dados, foram selecionadas 3 turmas da Escola Estadual Dom Silvério, Mariana (MG), para responder ao questionário. Conforme mostram os quadros 2, 3 e 4, o questionário foi feito com um total de 87 alunos.

Vale a pena ressaltar que a configuração apresentada dessas turmas se refere ao ano de 2018, quando foram aplicados os questionários e realizadas as rodas de conversa. Para se investigar as práticas de leitura em sala de aula, o questionário foi realizado com 7 professoras de língua portuguesa, além dos 87 alunos.

Para a coleta de dados desta pesquisa, elaborou-se um questionário para os alunos e outro questionário para as professoras.

A catalogação dos dados foi feita priorizando-se a ocorrência mais frequente dos dados entre os sujeitos da pesquisa, enfatizando-se as questões relacionadas ao exercício da leitura e, por sua vez, os elementos necessários e presentes na construção da identidade dos sujeitos selecionados para esta pesquisa.

3. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Considerando-se que este trabalho se propõe a investigar, em três turmas do Ensino Médio, da Escola Estadual Dom Silvério, da cidade de Mariana (MG), por meio das respostas aos questionários e das questões discutidas nas rodas de conversa, as práticas de leitura desses alunos, bem como identificar as barreiras encontradas por alunos do Ensino Médio nas práticas de leitura e descrever as motivações pessoais sobre a prática de leitura desses sujeitos, foi possível coletar dados substanciais para esta pesquisa. Esses dados, juntamente com o capítulo teórico, serão complementares e fundamentais para a análise.

Inicialmente, a investigação se propunha a identificar as causas de tanta resistência dos alunos do Ensino Médio às leituras propostas na escola. Essa resistência, percebida pelos professores, trouxe algumas indagações à pesquisa, que se transformaram nos objetivos do trabalho. Como a leitura proposta na escola é um desafio devido à resistência à sua realização, o objetivo primeiro, conforme já dito, é investigar as práticas de leitura que os sujeitos leitores do Ensino Médio realizam, considerando-se a premissa que temos, enquanto professora do Ensino Médio, de que os alunos têm uma prática de leitura desconhecida e pouco explorada pela escola.

3.1 Práticas de Leitura e os Sujeitos Leitores

Frequentemente é reproduzido um discurso sobre a pouca leitura dos alunos do Ensino Médio (vale ressaltar que a leitura aqui retratada é a leitura escolar). Esse discurso, propagado por professores, por avaliações de larga escala como PISA, por exemplo, e pela mídia, contribui para criar um estigma de que os alunos não gostam de ler, têm preguiça ou até que não sabem ler.

Notamos que a escola, ao reproduzir esse discurso, faz essa ideia propagar como uma verdade, na maioria das vezes, aceita por alunos, professores e comunidade escolar. Da mesma forma, as avaliações internas e externas, através da nota, contribuem para reforçar esse discurso. É importante

acrescentar, ainda, que consideramos leitura como um evento social inscrita nas práticas de letramento, em que a interação texto-leitor é determinante para a consolidação da leitura, assim, a infinidade de gêneros textuais presentes no dia a dia da escola e fora dela é considerada nesta pesquisa. No questionário respondido pelos alunos percebemos que, quando questionados sobre a frequência à leitura, os alunos apresentaram os seguintes dados, conforme registrado no quadro 6.

Quadro 6: Frequência em Leitura

Frequência	1º ano		2º ano		3º ano	
Alta	4	13,3%	10	33,3%	0	0%
Baixa	8	26,7%	7	23,3%	10	38,5%
Regular	18	60%	13	43,4%	15	57,7%
Não respondeu	0	0	0	0	1	3,8%
TOTAL	30	100%	30	100%	26	100%

O quadro 6, Frequência em Leitura, mostra que em todas as séries, ou seja, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, na autoavaliação feita pelos alunos, a frequência em leitura é marcada como regular. A pergunta feita foi: Como você avalia a sua frequência em leitura? Nos resultados, destaca-se o auto índice de 60% no primeiro ano. Além disso, destaca-se o fato de que, no terceiro ano, ano que antecede as provas do Enem, nenhum aluno se autoavaliou com alta frequência em leitura, ou seja, 0%. Isso significa que, do ponto de vista dos próprios alunos, há a realização de leitura, e a frequência em que ela acontece é considerada regular, ou seja, nem muito, nem pouco, ou, em uma nota de 0 a 10, a frequência regular seria 5. O critério de medida que utilizamos permite visualizar que regular pode ser considerada uma medida média.

Como vemos no quadro 6 acima, os alunos consideram sua frequência em leitura regular, a porcentagem de alunos que consideram a frequência alta em leitura é maior na turma do 2º ano, que compreende 33,3% dos alunos, nas outras turmas esse índice se apresenta bastante reduzido. Se observarmos apenas esses dados, as afirmações iniciais sobre a prática de leitura pelos alunos (não gostam de ler, têm preguiça ou até que não sabem ler) revelam

que, embora o número de alunos que consideram sua frequência alta em leitura ser baixo, não podemos afirmar, por esses dados, que os alunos não leem, pois o número de alunos que consideram sua frequência em leitura regular é expressivo, portanto, é preciso aprofundar essa questão, principalmente se considerarmos que hoje, o texto está presente em toda parte e a leitura acontece a todo momento, mas, conforme as pesquisadoras “Muitas dessas práticas de letramento, porém, não são reconhecidas pela escola. Permanece, portanto, uma ‘invisibilidade’ em torno das atividades sociais realizadas pelos jovens e que demandam ler, escrever e falar” (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 15).

Associada à indagação anterior, quando perguntados sobre o tempo dedicado à leitura, os alunos, majoritariamente, consideram que dedicam pouco tempo à leitura, conforme se percebe no quadro 7, abaixo.

Quadro 7: Tempo Dedicado à Leitura

Tempo	1º ano		2º ano		3º ano	
Suficiente	14	46,7%	8	26,7%	3	11,5%
Insuficiente	15	50%	22	73,3%	23	88,5%
Não respondeu	1	3,3%	0	0%	0	0%
Total	30	100%	30	100%	26	100%

O quadro 7, Tempo Dedicado à Leitura, mostra que os alunos consideram que o tempo dedicado à leitura é insuficiente. É interessante observar que, se compararmos com o quadro 6 apresentado na página 71, os alunos pontuam uma frequência regular em leitura, e depois, no quadro 7, pontuam como insuficiente o tempo dedicado à leitura. Parece incoerente, mas é possível inferir, de uma certa forma, que há indícios, por parte dos alunos, de que eles reconhecem que é preciso dedicar mais tempo à prática de leitura.

A pergunta não especifica qual tipo de leitura, mas então seria conveniente perguntar: Que tipos de leituras são realizadas de forma insuficiente? Seria a leitura escolar? Aquela que nós, professores, desejamos que os alunos leiam?

No dia a dia, os alunos realizam diversas práticas que envolvem a leitura e a escrita. Essas atividades diárias estão tão incorporadas à rotina moderna que não são consideradas como formas de leitura, pois são realizadas de forma espontânea e despercebida. Vale destacar o pensamento das pesquisadoras que afirmam: “São várias as práticas de letramento nas quais os jovens se engajam todos os dias: leitura de textos religiosos, *e-mails*, salas de bate-papo, portais de busca, *sites* de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras” (SOUZA; CORTI; MENDOÇA, 2018, p. 15).

Quadro 8: Frequência de Leitura nos Suportes

Suportes	Frequência	1º ano		2º ano		3º ano	
Revistas	Diariamente	2	6,7%	0	0%	0	0%
	Semanalmente	3	10%	0	0%	3	11,5%
	Mensalmente	5	16,6%	6	20%	3	11,5%
	Anualmente	2	6,7%	3	10%	1	3,9%
	Nunca ou raramente	18	60%	21	70%	19	73,1%
	Total	30	100%	30	100%	26	100%
Jornais	Diariamente	2	6,7%	0	0%	1	3,9%
	Semanalmente	4	13,3%	2	6,7%	1	3,9%
	Mensalmente	5	16,7%	1	3,3%	3	11,5%
	Anualmente	1	3,3%	3	10%	3	11,5%
	Nunca ou raramente	18	60%	24	80%	18	69,2%
	Total	30	100%	30	100%	26	100%
Livros em geral	Diariamente	6	20%	5	16,7%	3	11,5%
	Semanalmente	7	23,3%	4	13,3%	1	3,9%
	Mensalmente	4	13,3%	8	26,6%	3	11,5%
	Anualmente	3	10%	5	16,7%	9	34,6%
	Nunca ou raramente	10	33,4%	8	26,6%	10	38,5%
	Total	30	100%	30	100%	26	100%

O quadro 8 acima, Frequência de Leitura nos Suportes, indica que a frequência de leitura em jornais, revistas e livros em geral, feita pelos alunos do Ensino Médio, é nunca ou raramente, conforme os seguintes dados que se destacam: 73,1% dos alunos do terceiro ano nunca ou raramente leem revistas; 80% dos alunos do segundo ano nunca ou raramente leem jornais; 38,5% dos alunos do terceiro ano nunca ou raramente leem livros em geral.

Os dados apresentados no quadro 8 não podem ser considerados como definitivos para afirmar que os alunos não leem. O que podemos observar nos dados extraídos do quadro 8 é que os suportes: revista, jornal e livros em geral apresentam baixa frequência nas escolhas de leitura dos alunos do Ensino Médio¹². Seria muito limitador considerar que os jovens não leem por não terem o hábito de ler jornais, revistas e livros se há uma infinidade de possibilidades de leitura à disposição e do gosto desses sujeitos leitores. Diríamos ainda mais, seria excludente considerar os três suportes como padrões para a realização de leitura, já que estamos falando do contexto da escola pública e que, em muitos lares, a presença desses suportes é limitada devido a motivos vários, entre eles, as condições sociais.

Em relação à frequência em leitura, perguntamos aos alunos qual era a maior barreira para sua realização. O quadro 9 apresenta o resultado. Neste quadro, o fator tempo demonstra que, assim como os adultos, os jovens, envolvidos no contexto da modernidade, se veem envolvidos em outras atividades, e o tempo para a leitura acaba se tornando escasso, ou a leitura acaba sendo deixada de lado, aqui nos referimos tanto à leitura solicitada pela escola ou a outras leituras autônomas, da preferência dos alunos.

Quadro 9: Maiores Barreiras para Frequência em Leitura

1º ano	(15) tempo
	(01) condições financeiras
	(01) dificuldade de acesso à biblioteca
	(04) lentidão na leitura
	(02) em branco

¹² Gostaria de registrar que, enquanto professora e pesquisadora, não deixo de considerar que a frequência de leitura por parte dos alunos pode não estar direta e exclusivamente ligada ao gosto, mas, também, à dificuldade por parte de alguns de se ter um acesso maior aos jornais, revistas e livros em geral.

	(12) outro (não gosta, falta de interesse, preguiça)
2º ano	(12) tempo (04) condições financeiras (00) dificuldade de acesso à biblioteca (01) lentidão na leitura (00) em branco (13) outro (não gosta, falta de interesse, preguiça)
3º ano	(13) tempo (00) condições financeiras (00) dificuldade de acesso à biblioteca (04) lentidão na leitura (01) em branco (12) outro (não gosta, falta de interesse, preguiça)

O quadro 9, Maiores Barreiras para Frequência em Leitura, demonstra que os alunos apresentam com destaque os seguintes itens como impedimento para a leitura: tempo, falta de interesse, preguiça e “não gosta”. Esses dados apontam para a necessidade de o professor buscar meios para incentivar o aluno a praticar mais a leitura e ter a possibilidade de descobrir esse prazer. Porém, há ainda uma necessidade que se antepõe a ela: o exercício do professor de refletir sobre essa resistência apontada pelos alunos e reconhecer que as práticas de letramento oferecem inúmeras possibilidades de trabalho com a leitura. Para isso, é fundamental que o professor busque informações junto aos alunos para descobrir seus gostos, suas curiosidades e suas atuações fora da escola. É necessário conhecer melhor esse aluno, explorar as possibilidades de utilizar os textos que não são canonizados no ambiente escolar. Conforme Souza, Corti e Mendonça (2018, p. 19),

Reconhecemos a necessidade de ampliar as práticas e habilidades de leitura dos jovens, mas isso implica, de um lado, reconhecer que eles já participam do mundo letrado e, de outro, identificar as diferentes maneiras de como isso acontece. Nosso trabalho, portanto, deve começar pela identificação do que esses jovens são e fazem, e não do que eles “não são” e “não fazem”.

O destaque nessa citação indica que, no trabalho de leitura, é importante o professor se aproximar do aluno para conhecê-lo, saber o que é próprio de

suas vivências, suas crenças, seus valores e sua atuação fora do ambiente escolar. Essas são algumas iniciativas importantes para nortear o planejamento do trabalho com a leitura, levando em consideração a identidade do aluno.

Abaixo, apresentamos os dados que indicam a forma de incentivo da família. Ato que consideramos de fundamental importância para a formação do leitor.

Quadro 10: Incentivo à Leitura em Casa

	1º ano	2º ano	3º ano
Exemplo de alguém da família	11	15	6
Conselho	15	10	13
Compra de livro	0	9	5
Compra de revista	1	3	1
Compra de jornal	1	0	2
Dicas de livro	0	1	0

O quadro 10, Incentivo à Leitura em Casa, demonstra que o incentivo se dá por meio de conselho de alguém, conforme se vê no primeiro ano (15 dados) e no terceiro ano (13 dados), ou exemplo de alguém da família, conforme se vê no segundo ano (15 dados). A compra de livro também é uma das principais formas de incentivo.

É importante saber, também, qual é a participação e se há incentivo da família para a realização da leitura e dos estudos de forma geral. Essa é uma informação que pode fazer muita diferença na formação do estudante. Quando a família é leitora, o aluno tem acesso a materiais de leitura e o exemplo de leitores em casa, pode ser considerado como um dos principais fatores de influência para a formação do leitor. Por outro lado, quando não há esse exemplo de leitores e material de leitura em casa, a tendência é que o aluno tenha menos acesso a variados suportes de texto e de gêneros textuais. Nesse ponto, o papel da escola se torna ainda mais importante para apresentar ao aluno o letramento escolar, comum nesta esfera, pois esse aluno pode apresentar mais dificuldade, desânimo e falta de interesse porque o pouco

hábito de ler desenvolve menos as habilidades necessárias para a proficiência em leitura. Moita Lopes (2003, p. 66) cita um exemplo em que professores fazem julgamentos de alunos que apresentam dificuldades no aprendizado de língua inglesa, como se a condição econômica do aluno fosse a razão por sua dificuldade, e não a escola ou o sistema de ensino. O autor diz que isso parece ser sintomático entre os docentes de línguas estrangeiras. Podemos estender esse tratamento aos docentes de outras disciplinas, pois a escola, muitas vezes, atribui as dificuldades do aluno aos problemas familiares ou sociais, isentando-se da culpa.

Em casos em que o aluno apresenta dificuldade, seja qual for o motivo, as habilidades importantes no ato de ler deverão ser mais trabalhadas para que se desenvolvam de maneira satisfatória. Ainda assim, as práticas de letramento mais próximas do contexto desse aluno devem ser exploradas na escola.

Os dados apresentados até o momento indicam que o tempo dos alunos dedicado à leitura é considerado por eles mesmos como insuficiente, mesmo tendo uma frequência em leitura regular; indicam ainda que o tempo é uma das barreiras para a prática de leitura. Apesar de muitos declararem que a preguiça e a falta de interesse também são impedimentos para a leitura, há muitos casos de incentivo de alguém em casa e o exemplo de alguém da família para que eles leiam.

Abaixo, no quadro 11, verificamos qual a forma de leitura mais utilizada, impressa ou digital.

Quadro 11: Suporte Utilizado com mais Frequência.

Tipo	1º ano		2º ano		3º ano	
Impresso	3	10%	6	20%	0	0%
Digital	27	90%	24	80%	26	100%
Total	30	100%	30	100%	26	100%

O quadro 11, Suporte Utilizado com mais Frequência, apresenta muito claramente que os alunos optam por ler na plataforma digital, a saber: 90% no primeiro ano, 80% no segundo ano e 100% no terceiro ano.

Esse dado é importante para confirmar as práticas de leitura dos alunos e comprovar que essa mudança no comportamento do leitor é progressiva e as escolas, sobretudo as públicas, têm mais esse desafio que é o de acompanhar essas mudanças percebendo que essas culturas (impressa e digital) não se contrapõem, mas se complementam. A partir desses dados, percebemos que a leitura dos alunos acontece majoritariamente no meio digital, e mesmo alunos que declaram pouca frequência em leitura afirmam ler no meio digital. Cabe ressaltar que, segundo Ribeiro (2018, p. 11-12), é um equívoco considerar a cultura impressa como um contraponto à cultura escrita, pois “A cultura escrita vem se constituindo há milênios, com base na invenção da escrita e no desenvolvimento da leitura, e vem passando por mudanças menos ou mais notáveis durante esse tempo”. As mudanças provocadas pelo desenvolvimento da tecnologia acarretam alterações em conceitos que se faziam suficientes antes de as telas dividirem espaço com o papel. A esse respeito, Ribeiro (2018) diz que, devido ao uso das tecnologias para fins de leitura e escrita, os conceitos de texto e livro hoje se modificaram, pois agora não se restringem apenas ao papel.

A leitura e a escrita são práticas permanentes, o que muda são as formas e os meios onde elas acontecem. Como os elementos tecnológicos estão inseridos nos aparelhos utilizados pelos alunos, e as ferramentas disponíveis nos aparelhos são acessadas para que realizem atividades que são de seu interesse, essa linguagem se torna acessível ao aluno. Já os que não gostam ou não possuem esses aparelhos, não têm a mesma familiaridade, assim como acontece com alguns professores que, por serem de uma outra geração e por não terem convivido tanto com esses aparelhos, demonstram até certa resistência à leitura no meio digital, como veremos mais adiante.

Os dados seguintes vão nos mostrar que a prática de leitura acontece mais do que os alunos percebem, pois o texto está presente em toda parte, e em todo momento o jovem realiza a leitura sem se dar conta.

Quadro 12: Frequência de Acesso à Internet

OPÇÕES	1º ano		2º ano		3º ano	
Não acessa	1	3,3%	0	0%	0	0%

Frequência de até 5 horas por dia	8	26,7%	6	20%	0	0%
Frequência de até 10 horas por dia	3	10%	7	23,4%	6	23,1%
Frequência de até 15 horas por dia	7	23,3%	10	33,3%	16	61,5%
Frequência acima de 15 horas por dia	9	30%	6	20,0%	1	3,9%
Muito	2	6,7%	1	3,3%	3	11,5%
Total	30	100%	30	100%	26	100%

O quadro 12, Frequência de Acesso à Internet, demonstra que o terceiro ano apresenta dados relativamente distintos das outras duas séries porque, do total de 26 alunos, 20 têm uma frequência mínima diária de acesso à internet, de até 15 horas. Isso equivale a 76,9% dos alunos ($61,5\%+3,9\%+11,5\%=76,9\%$) do terceiro ano. No primeiro e no segundo ano, a quantidade de alunos que declararam que passam acima de 10 horas diárias conectados à internet ultrapassa 55%. Enquanto estão conectados, a diversidade de leituras realizadas nesse período demonstra que os alunos leem muito. Talvez não seja a leitura que a escola deseja, mas a leitura que eles desejam.

Ribeiro (2018), ao discutir os termos “nativos” e “imigrantes” digitais, demonstra que há discordâncias entre os estudiosos a respeito dos termos. Os nativos digitais seriam aqueles nascidos depois da década de 90, do século passado e recebem essa definição por terem nascido em uma época já dominada pelo uso do computador e da internet. É verdade que, cada vez mais, tem se investido na informatização de várias atividades. E isso acelera o ritmo em que elas são realizadas. Mas é genérico dizer que todas as pessoas nascidas após os anos 1990 são nativos digitais, pois existem muitas exceções, como cita a autora ao apontar ressalvas para as generalizações:

Arriscada [esta perspectiva] por negligenciar a presença de jovens menos interessados e menos competentes em tecnologias, bem como por desconsiderar o impacto de fatores socioeconômicos e culturais na relação dos jovens com as mídias (SANTOS, 2011, p. 9 apud RIBEIRO, 2018, p.48).

Cabe dizer que os dados apontam a tendência do jovem conectado. Sem dúvida, as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes estão inseridas em um universo em que a internet ocupa grande espaço e é necessário fazer uso desse ambiente virtual no espaço escolar, mas é preciso considerar que há ainda muitos estudantes que não têm acesso à internet como meio de informação ou entretenimento. Basta atentar para o número de estudantes do primeiro ano, no quadro 2, que residem na zona rural, local onde o acesso à internet ainda é restrito.

Quadro 13: Conteúdo Mais Acessado na Internet

1º ano	Vídeo, YouTube, Facebook, WhatsApp, Instagram, séries, Netflix, aplicativos, Musical.ly, músicas, filmes, REDtube, Xvideos, rede social, pregações evangélicas, futebol, Big Brother Brasil 18.
2º ano	Redes sociais, séries, filmes, livros em pdf, pesquisas escolares, pesquisa de roupas, vídeos no YouTube, site de livros, jogos, WhatsApp, Instagram, Netflix, roupas e acessórios, Facebook, sobre roupa, cabelo, unha, corpo, watsapp, Spotify, músicas, bate-papo, novelas.
3º ano	Assuntos variados, WhatsApp, redes sociais, documentários, fofoca, vídeos engraçados, revistas em quadrinhos japonesas, esporte, animes, games, reddit, Facebook, Instagram, YouTube.

O quadro 13, Conteúdo Mais Acessado na Internet, apresenta muito claramente que os alunos das três séries indistintamente acessam, na internet, conteúdos relacionados a divertimento, entretenimento e redes sociais (Whatsapp, Instagram e Facebook). Vale a pena ressaltar que os alunos do segundo ano muito distintamente mencionaram: Livros em PDF, pesquisas escolares e sites de livros, conteúdos mais relacionados à formação, justamente os conteúdos que deveriam ser mais frequentemente acessados devido às pesquisas escolares.

Os dados apresentados nos quadros 12 e 13 confirmam os hábitos de leitura dos estudantes. Hábitos considerados como “novas” formas de leitura e escrita para o professor, mas, para o aluno, é a forma com a qual ele cresceu. As formas propostas pelo professor e pela escola são, em muitos casos, ultrapassadas. Para essa geração, conforme expõe Freitas (2006, p. 16-17)

A leitura não é mais linear e se converte agora em outro termo: navegar. Enquanto manuseamos um livro, viramos sequencialmente suas páginas. O hipertexto informatizado nos dá condições de atingir milhares de dobras imagináveis atrás de uma palavra ou ícone, uma infinidade de possibilidades de ação, muitos caminhos para navegar. O leitor em tela é mais ativo que o leitor em papel. Para Lévy (1996), ler na tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa. Trata-se, portanto, de uma leitura interativa que favorece uma atitude exploratória e algumas vezes lúdica diante do material a ser assimilado. Através da interação estabelecida com os textos, penetramos num novo universo de criação e de leitura de signos, e novos sentidos são criados.

O aluno que está inserido no meio digital, conforme vimos acima, lê de outra forma, ele é mais ativo e acessa vários textos ao mesmo tempo. Essa leitura, ao mesmo tempo em que insere o aluno em uma gama de possibilidades de leitura, também pode contribuir para sua dispersão, pois essa leitura não linear pode levar a vários caminhos e, se os objetivos de leitura não estiverem bem definidos, é fácil se perder no emaranhado de textos dispostos na internet.

Diante disso, o papel do professor como orientador, no sentido de mostrar os caminhos, se torna ainda mais importante. Mas também é necessário que o professor se veja como um professor de um aluno que lê de outras formas e perceba o quanto essa orientação é importante para contribuir na formação do leitor.

Quadro 14: O que mais gosta de ler

1º ano	Comédia, notícias, esporte, motivação, conversa de bate-papo, mensagem, suspense, romance, moda, drama, história em quadrinhos, livro de contos, futebol, ação, aventura, ficção, fofocas.
2º ano	Histórias, notícias, romance, ficção, drama, romance erótico, mensagens, textos, frases, sobre famosos, fofocas, mensagens de WhatsApp, suspense, ação, aventura, atualidades, comédia, esportes, curiosidades, relatos históricos, culturas de alguns lugares, fanfic, notícias de futebol, ficção científica, terror.
3º ano	Romance, suspense, ação, voleibol, memes, relatos, notícias, assuntos da atualidade, fofoca, histórias românticas, história do cotidiano japonês, esporte, aventura, comédia, animes, cavaleiros templários, neo tecnologia, terror, suspense, resumo de novela, notícias dos famosos, Bíblia, moda.

Conforme se vê no quadro 14, O que mais Gosta de Ler, os seguintes itens se destacam: notícias, esporte, suspense, romance, ação, aventura e fofocas. É preciso destacar que há uma variedade de itens mencionados por alunos das três séries, o que afirma as práticas variadas de leitura. Essa manifestação do aluno demonstra os seus gostos de leituras não obrigatórias, aquelas que eles realizam por vontade própria, sem a exigência de responder às perguntas sobre o texto ou sobre um aspecto gramatical presente no texto. Dessa forma, é inquestionável a presença dos gêneros e tipos textuais na prática de leitura dos alunos. Gêneros que exigem objetivos e formas diferentes de ler. Ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades, muitas vezes, adquirem conhecimentos que jamais seriam circulados na escola.

Nesse caso, as leituras exigidas na escola, sempre vêm acompanhadas de um trabalho ou uma prova com objetivo de verificar, de avaliar. Já a leitura realizada por vontade própria reflete a autonomia do sujeito leitor e ainda uma leitura em que não terá que trocar por notas, mas pelo prazer. Dessa forma, é gratificante, em vários sentidos, trazer para o diálogo da sala de aula as leituras realizadas fora dela.

Quadro 15: Livro/autor que Leu Recentemente

1º ano Livro/autor que leu recentemente
Bíblia, "A culpa é das estrelas", "Como eu era antes de você", "Naruto", "Diário de um banana", "O diário de Anne Frank", "Cinquenta tons de liberdade", "Para sempre, coleção 'Os imortais'", Maurício de Souza.
2º ano – Livro/autor que leu recentemente
"A menina que roubava livros", "A última carta de amor", "Harry Potter", "Batalha da mente", "Dom Casmurro", "A triagem do tempo", "Espírito Santo", "O código da Vinci", "Lições do amor", "No complexo", "O mágico de Oz", "Namoro blindado", "Os 13 porquês", "O calor do seu beijo", "Iracema", "O lado mais sombrio", "Cidades de papel", John Green, R. J. Palacio, J. K. Rowling, E. L. James, Maryan Keyes.
3º ano – Livro/autor que leu recentemente
"Orgulho e preconceito", "Um porto seguro", "A menina que roubava livros", "O cortiço", "Os miseráveis", Graciliano Ramos, Oliver Bowden, Lucas Lira.

O quadro 15, Livro/autor que Leu Recentemente, demonstra que os alunos privilegiam leitura de livros que se encontram em destaque na mídia, ou

seja, *best sellers* (A culpa é das estrelas, o Diário de Anne Frank, John Green, etc), um filme consagrado (Harry Potter, O código da Vinci, O mágico de Oz, etc.), não priorizando livros/autores da literatura brasileira clássica (por exemplo: Dom Casmurro, O Cortiço, Iracema e Graciliano Ramos).

A variedade de textos e gêneros textuais que os alunos citaram nos quadros 14 e 15 nos mostram, mais uma vez, que os professores estão enganados em relação à concepção das práticas de leitura dos alunos do Ensino Médio. Podemos dizer que os alunos talvez encontrem dificuldades em interpretar textos, e o papel da escola é trabalhar as habilidades de maneira a diminuir as dificuldades, mas a variedade de leituras apontadas pelos alunos indica uma autonomia na escolha dos materiais de leitura e a escola deve saber explorar isso.

Quadro 16: Leitura de Livro por Vontade Própria

	1º ano		2º ano		3º ano	
Sim	23	76,7%	29	96,7%	20	76,9%
Não	7	23,3%	1	3,3%	6	23,1%
Total	30	100%	30	100%	26	100%

O quadro 16, Leitura de Livro por Vontade Própria, confirma os dados dos quadros “O que mais Gosta de Ler” e “Livro/autor que leu recentemente”, pois essas leituras apontadas pelos alunos são leituras espontâneas, sem imposição da escola. Em todos os anos, a porcentagem de alunos que leu um livro por vontade própria ultrapassa os 75%. Esses dados, no entanto, contrariam os dados apresentados no quadro 10, “Maiores Barreiras para Frequência em Leitura”, em que o segundo impedimento mais citado foi o fato de os alunos não gostarem de ler. Provavelmente, essa contrariedade apresentada nos quadros, demonstra que os alunos encontram barreiras para ler os textos que não são de seus interesses, mas sim de interesse da escola.

Cabe à escola buscar meios de instigar os alunos a lerem mais por vontade própria.

Quadro 17: Local de Prática de Leitura

1º ano	2º ano	3º ano
Em casa, em todos os lugares, no quarto, na escola, em um campo silencioso, em lugar nenhum.	Em casa, no ônibus, no quarto, na escola, na cama, no trabalho, qualquer local.	Em casa, no quarto, na escola, na biblioteca, na internet, na varanda, nenhum.

O quadro 17, Local de Prática de Leitura, apresenta os diversos locais onde os alunos realizam suas leituras. Podemos dizer que há espaços que podem ser considerados locais calmos e confortáveis, como o quarto, a cama e a varanda. Mas é interessante observar os outros locais citados como em todos os lugares, no ônibus, na escola, lugares muito movimentados e que poderiam atrapalhar, desconcentrar. A escolha do local de prática de leitura é algo pessoal. Há pessoas que não conseguem ler em ambientes onde há muita movimentação de pessoas e barulho, há outras que quando entram no mundo da leitura, se veem imersos em outra dimensão.

Por outro lado, a leitura na escola, muitas vezes não oferece esse momento de concentração, de calma e de silêncio, mas é possível propor leitura na sala de aula, desde que os objetivos estejam estabelecidos. Nas palavras de Kleiman (2011, p.30), no contexto escolar “a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua”. Conforme a autora, fornecer um objetivo de leitura faz toda a diferença para o processamento da memória, assim, no caso da leitura na escola, o ideal é fixar objetivos de leitura que explorem o momento de sala de aula em que há mais pessoas e levantar uma discussão, ouvir as opiniões dos outros e assim apresentar a multiplicidade de possibilidades surgidas em uma leitura compartilhada.

Quadro 18: Locais Onde Adquire Material para Leitura

1º ano	2º ano	3º ano

Casa, a irmã leva para casa, internet, escola, biblioteca, livraria, ganha, compra, biblioteca da escola, em sites, emprestado de amigos.	Internet, em casa, lojas online, casa de parentes, escola, biblioteca, papelaria, livraria, watsapp, no shopping, com pessoas da família, com amigos, compra, biblioteca escolar, em revistas, sites, loja.	Net, biblioteca da escola, livraria, biblioteca, amigos, escola, ganha, biblioteca pública, em casa.
---	---	--

O quadro 18, Locais Onde Adquire Material para Leitura, entre uma variedade de locais, mostra que os locais mais comuns onde os alunos adquirem material para leitura são: em casa, na internet, na escola, na biblioteca, na biblioteca da escola e em livrarias. Destacamos que devido ao fácil acesso à internet, as bibliotecas cada vez menos estão sendo frequentadas. A facilidade oferecida pela internet em encontrar diversos materiais de leitura é responsável pela migração do leitor de material impresso para o leitor virtual

Quadro 19: Gosta de Ler Porque...

1º ano (<i>Ipsis litteris</i>)
“Sim, porque me distraio.”, “sim, pois me faz ficar submersa nos pensamentos e me ajuda na escola.” “Não.”, “Mais ou menos porque eu não sou muito bom em ler.”, “Sim, pois se adquire conhecimento.”, “Sim, porque ler é bom.”, “Bíblia porque conta a história de um povo que Deus os honrou.”, “Pouco. Porque não sou muito chegada mesmo.”, “Mais ou menos. Não sou muito interessada.”, “Não, leio só o necessário.”, “Não, é chato.”, “Não, porque ainda não achei nenhum livro interessante.”, “Não. Por causa da preguiça.”
2º ano (<i>Ipsis litteris</i>)
“Sim, porque eu gosto de imaginar a história que está escrita no livro.”, “Sim, gosto de ler livros de outras culturas, de outras épocas para adquirir sabedoria e para melhorar minha grafia e leitura.”, “Porque eu me desligo de tudo.”, “Sim, me leva para conhecer novas histórias, novos mundos e muitas vezes me ensina novas lições.”, “Sim, porque quando eu leio eu viajo para vários mundos através dos livros.”, “Eu amo ler, porque quando eu leio eu imagino a vida da personagem e sinto emoções que ela sente, eu me torno a personagem.”, “Sim. Porque assim eu posso entrar em outro mundo fugindo da realidade.”, “Sim, porque me entretém.”, “Gosto para melhorar minha interpretação de texto e minha escrita.”, “Gosto, é bom ter mais conhecimento.”, “Sim, porque é bom para o entendimento e para aperfeiçoar na leitura.”, “Sim, porque é muito bom pro conhecimento e para falar melhor.” “Sim, um pouco, pois facilita e ajuda bastante.”, “Mais ou menos, porque não tenho muito hábito de leitura.”, “Mais ou menos, pois tenho dificuldade de achar livros que me chamam a atenção.”, “Às vezes, pois ler leva a outro mundo e às vezes é bom sair da internet e se conectar aos livros.”, “Não, porque eu acho cansativo.”, “Não, pois não tenho paciência.”, “Não, porque eu acho cansativo.”, “Não. Acho chato.”, “Não, preguiça.”, “Não. Porque não gosto muito de livros.”, “Não. Porque eu tenho preguiça e não acho interessante.”

3º ano (*Ipsis litteris*)

“Sim, pois me permite ganhar mais conhecimento.”, “Gosto, mas às vezes cansa minhas vistas.”, “Gosto porque você entra no mundo novo.”, “Sim, mas depende muito do assunto.”, “Sim, é bom para estimular o cérebro.”, “Sim, pois sou curiosa e gosto de me envolver na história.”, “Sim, porque amplia nosso olhar, para o mundo e as coisas ao nosso redor.”, “Sim. É como eu passo a maioria do meu tempo livre, eu me aprofundo muito na história e fico me divertindo muito enquanto leio.”, “Fora revista em quadrinhos não tem mais nada que eu goste de ler.”, “Não, porque não tenho muito interesse.”, “Não, tenho dificuldade.”, “Só quando é do meu interesse.”

O quadro 19, *Gosta de Ler Porque...*, mostra fidedignamente as respostas dadas pelos alunos. É interessante notar a importância que os alunos dão à leitura. São muitos que afirmam ter esse gosto e associam a leitura ao prazer e ao conhecimento. A turma que destoou foi o 1º ano, em que maioria afirmou não gostar de ler.

Os alunos que afirmam gostar de ler deram justificativas que reforçam a importância da leitura para a formação do leitor e do sujeito.

Este tópico apresenta os dados fornecidos no questionário do aluno no formato de questão aberta. Esse tipo de pergunta tem a vantagem de mostrar a posição fiel do informante, pois ele tem liberdade de expor sua opinião. Aqui, os dados do 1º ano chamam a atenção por mostrar certo desinteresse pela prática de leitura. Em uma retomada sobre quem é o sujeito que representa essa turma, verificamos algumas particularidades: A turma possui 30 alunos, desses, 17 são moradores da zona rural, ou seja, 56,67%. Outro dado importante é a faixa etária. No 1º ano do Ensino Médio, a idade regular é entre 14 e 15 anos, mas 16 alunos têm 16 anos ou mais. Isso corresponde a 53,3% e indica reprovação ou desistências. É composta, ainda por mais meninos (16) do que meninas (13) e em relação à cor, 18 alunos se declararam de cor preta ou parda, 5 se declararam de cor amarela, 4 alunos se declararam de cor branca e 2 se declararam indígenas.

A partir dessas observações, é importante pensar nas diferentes práticas de letramento que são exigidas desses alunos em seu contexto social e familiar e o que é exigido dele na escola sem levar em conta quem é esse sujeito e qual é o contexto onde ele vive. Moradores da zona rural necessitam se deslocar para a cidade para realizar muitas atividades exigidas no dia a dia.

Não há um centro comercial, nem bancos e alguns serviços são limitados. E bibliotecas? Talvez, as escolares, mesmo assim, as bibliotecas escolares, geralmente, são espaços para guardar livros didáticos e não são usadas como área de estudo ou espaço de leitura. Assim, o contato dessas pessoas com a cultura escrita não se dá da mesma forma de como se dá com as pessoas que vivem na zona urbana. Não há problema nessa diversidade de cultura. O problema é a maneira como a escola recebe e trata esses alunos, exigindo um conhecimento que não pertence ao mundo dele sem considerar o conhecimento prévio desse aluno, desconsiderando sua origem e sua identidade.

3.2 A Prática de Leitura dos Alunos: a voz das professoras

Neste tópico, apresentamos os dados extraídos de três perguntas do questionário respondido pelas professoras (anexo 6.3.2). No questionário, perguntamos sobre os hábitos de leitura das professoras, mas, como não temos a finalidade de investigar seus hábitos de leitura e sim como elas percebem a leitura por parte dos alunos, concentramos nossa análise nas percepções apresentadas pelas professoras sobre como elas avaliam o exercício de leitura dos seus alunos, qual deve ser o papel da escola no incentivo às práticas de leitura e o que elas propõem como exercício de leitura aos alunos.

Quadro 20: Exercício e Proposta de Leitura

	Como você avalia o exercício de leitura de seus alunos?	O que você propõe, em sala de aula, para o exercício da leitura aos seus alunos?
P1	Ainda insuficiente	Leitura individual, coletiva, leituras variadas.
P2	De maneira geral, como insuficiente	Proponho, muitas vezes, leituras em silêncio e também em voz alta de textos diversos e, em seguida, discussão sobre a interpretação do que leram. Incentivo e indico leituras para casa. Peço trabalhos em grupo sobre livros clássicos e modernos, etc.
P3	Regular	Atividades através de livros didáticos,

		paradidáticos, jornais, revistas e outros.
P4	Insuficiente	Como trabalho com o 1º ano do ensino médio, proponho a leitura de livros que interessam aos alunos, da escolha deles, culminando em uma roda de conversa. Normalmente proponho interpretações de texto também.
P5	Insuficiente	Tento sempre por em prática tudo aquilo que foi descrito na questão 24 (A escola deve sim, incentivar, apresentando aos alunos, opções diversas tanto de autores quanto de suportes de leitura. Deve ser dada aos alunos a oportunidade de fazer escolhas quanto ao que ler e em quais momentos tais leituras devem ser feitas, mas também, há que serem feitas leituras orientadas pelo professor, sempre com o propósito de desenvolver no aluno a capacidade de senso crítico, bem como suas capacidades leitoras.).
P6	Muito restrito e voltado somente às atividades escolares	Proponho leitura de histórias em quadrinhos, contos e gêneros mais próximos do dia a dia deles.
P7	Na escola pública em que atuo, a maioria dos alunos quase não lê. Contudo, na outra escola em que trabalho, que é da rede particular, os alunos leem, no mínimo, 01 livro por mês.	Eu levo para a sala de aula revistas diversas e jornais. Além disso, eu levo os alunos à biblioteca da escola e apresento a eles o acervo desta. Posteriormente, sugiro que escolham um livro para ler ou, outras vezes, apresento a eles livros dos diferentes autores em estudo e peço-lhes que escolham, em grupo ou individualmente, uma obra de um deles para a realização da leitura e estudo desta ao longo de um mês.

O quadro 20, Exercício e Proposta de Leitura, aponta a opinião das professoras a respeito do exercício de leitura realizado pelos alunos. Nesse item, foi unânime a opinião de que os alunos leem pouco. Há apenas um dado que destoa dos outros apresentados pelas professoras que merece destaque: A professora P7 diz que a maioria dos seus alunos de escola pública quase não lê, enquanto os alunos da escola particular leem em média um livro por mês. Seria precipitado afirmar, já que a nossa escolha de pesquisa foi no contexto da escola pública, porém, não podemos ignorar este dado, que apesar de ser apenas de *uma* professora, diz muito a respeito da nossa sociedade,

principalmente como que as diferenças sociais contribuem para aumentar a desigualdade e limita as oportunidades de acesso das classes menos favorecidas aos meios culturais e à informação.

A segunda coluna do quadro 20 apresenta o ponto de vista das professoras ao avaliar a prática de leitura dos seus alunos – a maioria como insuficiente. É importante notar que as percepções apresentadas pelas professoras dizem respeito apenas à prática da leitura escolar solicitada por estas professoras. No tópico 3.1 “Práticas de Leitura e os Sujeitos Leitores”, os quadros que apresentam os dados dos alunos mostram que os alunos realizam leitura fora das exigências do ambiente escolar, e que exploram, com muita frequência, textos dispostos na internet (mesmo os alunos residentes na zona rural, onde há baixa qualidade de conectividade). Somente no quadro 9, “Maiores Barreiras para Frequência em Leitura”, tivemos informações extraídas dos questionários dos alunos que apontam uma justificativa para a resistência à leitura, os quais: preguiça, não gosta de ler e falta de interesse.

Cabe notar que a avaliação das professoras sobre a prática de leitura dos alunos coincide com as respostas dos alunos em relação ao tempo dedicado à leitura. Podemos relacionar esses dados e deduzir que a baixa frequência em leitura interfere na formação do leitor autônomo por não permitir que algumas habilidades sejam desenvolvidas, pois isso requer prática. Devido à complexidade envolvida no ato de ler, principalmente porque a ação de ler envolve a interligação de elementos cognitivos, linguísticos e todo o conhecimento do leitor acessado para a construção do sentido do texto, a falta de prática de leitura contribui para que essa atividade seja pouco desenvolvida. Assim, percebemos que, embora os alunos realizem leituras frequentemente e que muitas dessas leituras estejam inseridas em suas práticas de letramento, nas suas atividades diárias, o exercício de leitura de maneira mais profunda, de forma a levar o aluno a fazer reflexões e questionamentos acerca dela, ainda é insuficiente para que o leitor adquira um nível de leitor proficiente. Retomando Lajolo (1997 apud LINHARES; LOPES, s/d), o problema do baixo rendimento em leitura não é atual, e como vimos no item 1.1 Breve Histórico Sobre a Leitura, esse problema tem uma explicação histórica que está enraizado na

forma de ensinar e na forma de aprender, sobretudo na classe baixa e no contexto da escola pública.

Convencionou-se que a leitura “boa”, que ensina, é a leitura proposta na escola, aquela que já está previamente selecionada no livro didático ou a que já está cristalizada como leitura obrigatória, como as obras literárias consagradas, canônicas. Não pretendemos deslegitimar a importância da literatura e o seu incentivo, mas é importante fazer uso de outros gêneros textuais que fazem parte do universo dos alunos e que podem contribuir para desenvolver as habilidades leitoras, passar a valorizar os textos que os alunos apreciam fora da escola e propor, a partir desses textos, estratégias de leitura que contribuam para o seu aprimoramento. Os textos que circulam em suportes como jornais, revistas, e os livros em geral, como foi apresentado aos alunos nas opções de leitura, devem ser propostos nas aulas de leitura, mas é importante abrir espaço para que o aluno traga suas leituras para serem discutidas na sala de aula.

A terceira coluna do quadro 20, apresenta as propostas de leitura em sala de aula. Percebemos, através das respostas, que as professoras se preocupam em realizar atividades de leitura, e, através das respostas, parece que há diferenças nas estratégias de leitura.

A professora P1 propõe leitura individual, leitura coletiva e leituras variadas. Em relação ao exercício de leitura dos seus alunos, considera ainda insuficiente.

A professora P2 propõe leitura silenciosa e em voz alta e, após a leitura, propõe uma discussão sobre a interpretação do texto. As formas de leitura apresentadas como individual e coletiva, e como silenciosa e em voz alta parecem ser o primeiro contato com o texto, não ficou claro qual é o objetivo ao pedir que os alunos leiam de uma ou de outra forma, mas, no caso da professora P2, há, após a leitura, uma discussão. Este, se bem orientado, é um momento importante, pois o debate pressupõe uma reflexão sobre o texto. E, nesse momento, é possível que os alunos colaborem com a interpretação e construam a leitura juntos, de forma que o debate contribua para a formação de opinião ou refutação de ideias e a compreensão do texto. A professora P2

afirma incentivar, indicar leituras para casa e pedir trabalhos em grupo sobre livros clássicos e modernos, além das propostas iniciais.

Sobre propor um momento de discussão,

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto (KLEIMAN, 2001, p. 24).

O livro didático, jornais e revistas aparecem como recursos de leitura na resposta da professora P3 em que a leitura do livro didático é seguida das atividades propostas no mesmo. É importante oferecer ao aluno oportunidade de acesso a variados gêneros textuais e variados suportes. Atualmente, o livro didático procura apresentar essa variedade de textos, o que contribui para que o aluno tenha acesso a diversos gêneros textuais, os jornais e revistas, por sua vez, são os suportes que veiculam textos da esfera jornalística.

As professoras P4, P5 e P7 apresentaram em comum a oportunidade de os alunos escolherem suas leituras. A condução do trabalho de leitura é feita, pela professora P4, culminando em uma roda de conversa e propondo uma interpretação de texto. Já a professora P5 ressalta a necessidade da leitura orientada pelo professor com o propósito de desenvolver o senso crítico e as capacidades leitoras. A professora P7 leva materiais de leitura e leva os alunos à biblioteca para conhecerem seu acervo, propõe trabalhos em grupo ou individual sobre a leitura escolhida. As estratégias de leitura apresentadas pelas professoras são formas de incentivar a prática de leitura e de desenvolver as habilidades leitoras com a finalidade de desenvolver o senso crítico e a autonomia do leitor.

A professora P6 propõe leituras de gêneros textuais que sejam próximos do dia a dia dos alunos. Neste caso, a professora utiliza como estratégia de incentivo à leitura, textos que agradem os alunos por serem textos com que os alunos têm maior familiaridade.

Em nenhuma das respostas foi feita uma descrição sobre como as formas de abordagem de leitura em sala de aula acontecem, mas identificou-se o interesse e a necessidade de propor leituras que agradem o público leitor, que tenham conteúdo voltado para esse público e que atendam as necessidades previstas na grade curricular. É notável que as professoras fazem propostas de leitura buscando desenvolver o gosto e o hábito de leitura e fazem uso de alguns outros materiais além do livro didático. O incentivo à leitura de jornais, revistas, livros de literatura e outros gêneros também ficou evidente na pesquisa.

Em uma resposta, a professora afirma realizar atividades propostas pelo livro didático, mas não diz como são estas atividades, nem como a leitura é realizada.

Sobre as atividades propostas em livros didáticos, em muitos casos, as atividades de interpretação de texto pedem para identificar trechos no texto e não necessariamente que se reflita sobre o tema apresentado no texto, ou apresenta alguma proposta de reflexão, mas não aprofunda a discussão. Há também os casos de textos que são apresentados apenas para que os alunos identifiquem aspectos gramaticais. Assim, a leitura fica em segundo plano, pois a intenção não era de interpretar o texto, mas de identificar algo específico nele.

As propostas apresentadas no questionário pelas professoras, não apresentam detalhes, mas demonstram que há preocupação em desenvolver a leitura e interpretação do texto. Porém não há evidências de como é conduzida a leitura de forma a levar o aluno a desenvolver a compreensão do texto. Um dado que cabe considerar nas respostas das professoras é a intenção de trabalhar com textos que são de interesse dos alunos. Mas, novamente, não há evidências de como foi definido que determinado texto atenderá o interesse do aluno.

Em relação as propostas de leitura apontadas, Kleiman (2001, p. 36) diz que a leitura em voz alta sem a leitura silenciosa prévia pode inibir o desenvolvimento das estratégias de leitura e prejudicar a compreensão. É necessário definir um objetivo para depois definir a forma de leitura, mas a

leitura silenciosa (individual) é uma maneira eficiente de conduzir a aula de leitura. Dessa forma, as estratégias de leitura que as professoras apresentam são consideradas eficientes para o desenvolvimento das capacidades de leitura desde que os objetivos de leitura estejam bem definidos.

É importante salientar que, além das estratégias de leitura, a motivação para a leitura também é algo fundamental a ser considerado. O PCN reforça que é necessário apresentar propostas que tenham engajamento com as práticas sociais, pois a leitura é considerada nesta perspectiva: A leitura é um evento interativo e social.

Quadro 21: Papel da Escola no Incentivo à Leitura

P1	A comunidade escolar (pais, professores, etc.) deve ajudar o aluno a descobrir a melhor forma de ler prazerosamente.
P2	O papel da escola deve ser o de estimular e mostrar aos alunos as inúmeras possibilidades de leitura e os benefícios que uma boa proficiência na prática lhes traz.
P3	Incentivar a leitura cujos temas sejam de agrado do aluno.
P4	Trabalhar para mudança na cultura do país em geral.
P5	A escola deve sim, incentivar, apresentando aos alunos, opções diversas tanto de autores quanto de suportes de leitura. Deve ser dada aos alunos a oportunidade de fazer escolhas quanto ao que ler e em quais momentos tais leituras devem ser feitas, mas também, há que serem feitas leituras orientadas pelo professor, sempre com o propósito de desenvolver no aluno a capacidade de senso crítico, bem como suas capacidades leitoras.
P6	Incentivar a leitura de livros mais atuais e com linguagem mais simples, já que a maioria dos nossos alunos não se interessa pelos grandes clássicos da literatura.
P7	É importante exercitar na escola estratégias de leitura para que, aos poucos, ela se torne prazerosa e um desejo de realização do(a) leitor(a).

O quadro 21, Papel da Escola no Incentivo à Leitura, mostra que as professoras delegam à escola (houve caso em que a professora afirma ser papel de toda a comunidade escolar) a função de incentivar e estimular a leitura. Nisso não há discordância. O que acontece é que a escola não consegue obter dados satisfatórios em relação às avaliações de leitura, não consegue mudar as práticas de leitura e, no final, culpa o aluno por não apresentar os resultados desejados. Como vimos no quadro 16, as leituras realizadas pelos alunos por vontade própria demonstram autonomia na escolha do que se lê. Vimos, também, que o tempo de acesso à internet e o que gostam de ler mostram que há um universo de leituras realizadas pelos alunos que a escola não consegue explorar. Se há que desenvolver habilidades e

melhorar o nível de leitura, a escola precisa refletir sobre isso e aprender a fazê-lo buscando as respostas nos próprios alunos.

Em relação às propostas de práticas de leitura, é necessário refletir se estas práticas contribuem para que as habilidades de leitura sejam desenvolvidas. A leitura silenciosa (individual) ou a leitura em voz alta (coletiva) são importantes maneiras de propor a leitura na sala de aula, mas também é importante se utilize diferentes estratégias de leitura, além da leitura silenciosa e da leitura em voz alta. Os alunos apresentam necessidades diferentes. A discussão sobre diversos aspectos do texto é fundamental para que a compreensão e desenvolvimento de capacidades leitoras que levem o aluno à autonomia sejam realizadas após a leitura. Assim, torna-se necessário que o professor, ao assumir o papel de mediador da leitura, conheça o aluno e quais as habilidades e competências precisam ser desenvolvidas ou mais exploradas.

3.3 A Prática de Leitura: a voz dos alunos

Neste tópico, selecionamos trechos das rodas de conversa realizadas com os alunos, com o objetivo de ouvir o que eles dizem sobre suas práticas e percepções em leitura. Foram momentos frutuosos, bem produtivos e de grande importância para a pesquisa, pois foi possível ouvir esses alunos e suas impressões acerca de um ponto do universo escolar, espaço onde eles são os personagens principais, mas raramente são ouvidos. Neste momento, notamos como é importante deixar os alunos falarem sobre o processo de ensino-aprendizagem, relatando suas experiências e suas opiniões.

Fizemos um roteiro (Anexo 6.4), ou seja, uma escolha metodológica que retomava as perguntas feitas nos questionários para situar e direcionar a conversa, por isso, nossa análise será concentrada nas respostas das perguntas 8, 9 e 10¹³. O roteiro é um recurso utilizado como apoio para orientar as rodas de conversa, que foram gravadas em áudio, fato que dificultou a identificação dos informantes pela voz, não sendo possível utilizar as mesmas

¹³ As perguntas de 1 a 7 retomam as perguntas realizadas no questionário do aluno, por isso, optamos por não transcrever toda a roda de conversa, pois os dados seriam os mesmos.

siglas de identificação dos alunos adotadas nos quadros 2, 3 e 4. Considerando-se a dinâmica da proposta, a simultaneidade das falas (em alguns momentos) e o ritmo natural e espontâneo das interlocuções, segue-se a legenda adotada para identificar as falas e as rodas de conversa:

P: Pesquisador

A: Aluna

O: Aluno

AO: Vários ao mesmo tempo

(1): 1º ano

(2): 2º ano

(3): 3º ano

1,2,...: Turnos de fala, conforme transcrição (anexo 6.5)

Antes de iniciarmos a análise das respostas dos alunos, é importante situar o percurso traçado nas rodas de conversas, demonstrando algumas questões importantes para entender como foram apresentadas algumas noções do conceito de texto e leitura.

Iniciamos as rodas de conversa pedindo aos alunos, para escolher em revistas, individualmente, uma imagem com a qual se identificam e depois comentar o porquê eles se identificavam com a imagem escolhida. Após essa etapa, pedimos aos alunos que escrevessem em um papel uma palavra que o definia. Este papel foi depositado em uma caixa onde realizamos um sorteio. A dinâmica era de que o aluno tentasse descobrir quem era o colega que escreveu a palavra que o definia. Nesse primeiro momento, buscamos mostrar aos alunos que cada um apresenta características que marcam sua identidade. Suas escolhas ajudam a criar o conceito de quem ele é. Ainda com a intenção de conhecer melhor o aluno, pedimos para que cada um descrevesse um lugar do qual gosta. Em seguida, dispusemos diversos textos sobre a mesa, pedimos que os alunos explorassem os textos e escolhessem dois que lhes despertaram interesse, após a escolha, pedimos que falassem da funcionalidade daquele texto. Nossa intenção, com essa atividade, foi mostrar aos alunos a variedade de textos presentes no dia a dia e sua funcionalidade. Segue a lista dos textos apresentados aos alunos:

Lista de textos disponibilizados na roda de conversa

Agenda	Histórico escolar
Apostila de curso “Praticando a direção defensiva”	Lâmina de bandeja do MC Donald’s
Bula	Lauda laboratorial
Carnê de IPTU	Livro de oração e meditação
Cartão de natal	Manual de instruções
Cartão de vacina	Medalha esportiva
Cartão de visita	Nota fiscal
Cartão postal	Panfleteo
Cartão telefônico	Receita médica
Cartaz	Recibo
Carteirinha de academia	Registro de nascimento
Cartela de cores de tinta	Santinho religioso
Cd	
Certidão de batismo	
Comprovante de pagamento	
Conta de telefone	
Convite de aniversário infantil	
Convite de casamento	
Convite de formatura	
Crachá	
Dvd	
Embalagem de celular	
Embalagem de pilha	
Embalagem de alimento	
Folder	
Foto	
Guia de assistência técnica autorizada	

Após a conversa sobre os textos e sua funcionalidade, os alunos falaram quais os textos que eles leem na internet. Os seguintes textos foram citados: fofoca de pessoas conhecidas, histórias tristes, artigos variados, textos engraçados, mangá, Youtube (músicas), histórias baseadas na realidade, textos didáticos, notícias de esportes, stories de aplicativos, memes, notícias em geral, textos postados no Facebook, vídeos, documentários, resumo de novela, concursos atuais e cursos.

A pergunta seguinte foi sobre quais os textos que os alunos compartilham. Muitos alunos disseram que não compartilham textos, outros, que compartilham, citaram os seguintes textos: textos de esporte, fofocas, memes e vídeos engraçados.

Também perguntamos o que eles leem na rua. Os seguintes textos foram citados: liquidação, promoção, outdoor, nomes de lanchonetes, placas de trânsito/sinalização, queima de estoque, [vagas de] emprego, coisas destacadas, festas, panfletos, placas, algo diferente que é fora do cotidiano e ofertas de cursos.

É inegável a variedade de textos que os alunos leem fora das exigências escolares. A internet oferece muitas variedades de textos e atrai os alunos. Na rua, há também muitas possibilidades, e os alunos leem o que os atrai.

Na pergunta 8 do roteiro, perguntamos aos alunos se a ideia que muitos professores têm dos alunos em relação à leitura como preguiçosos e desinteressados é verdadeira.

Inicialmente a resposta foi afirmativa. Os alunos do 1º ano responderam que têm preguiça e só leem o que querem, o que interessa para eles. Os alunos do 2º ano disseram que leem por obrigação e que não têm interesse pela leitura proposta na escola. Na roda de conversa do 3º ano, uma aluna não concordou dizendo: “Ah, não, eu gosto!”, mas um aluno disse que não lê por falta de costume e preguiça.

A noção de leitura que pretendemos investigar e que buscamos nas práticas dos alunos é a da leitura como prática social, como atividade que aciona outras informações e fruto de um processo interativo.

Essas respostas à pesquisadora devem ser vistas, não como uma confirmação às suspeitas de que os alunos são desinteressados e preguiçosos,

mas como uma cobrança aos professores de que há algo em sua prática de ensino que não está dando certo e que é preciso refletir essas questões, levar para o debate e incluir a opinião dos alunos. Também me coloco, como professora, nesta posição de conforto, pois é cômodo dizer que o aluno é desinteressado e repetir as práticas que, está claro, não produzem aprendizado. Não é possível mais, após analisar as falas dos alunos, continuar nesta zona de conforto.

Depois foi perguntado para os alunos do 1º ano como eles fazem a leitura na escola. Um aluno respondeu que para fazer o dever, era necessário ler; uma aluna respondeu que apenas copia, mas não lê. Então citei um exemplo:

7(1)P: *Então, por exemplo, vamos supor que eu 'passo' pra vocês uma atividade, eu dou um texto pra vocês lerem e logo depois do texto eu dou um monte de pergunta. Como que vocês fazem?*

Então, os alunos revelaram suas estratégias para fazer o “dever¹⁴”:

8(1)A: *“Não lemos o texto...”*

9(1)O: *“Circula e procura a palavra-chave.”*

14(1)A: *“Nóis vê na pergunta o que tá pedindo...” “e procuramos no texto, mas nós não lemos o texto inteiro.”*

15(1)O: *“Faz do jeito mais fácil”*

16(1)O: *“É, e procura a palavra-chave”*

O que os trechos acima revelam que os alunos desenvolvem sua estratégia para atender o que foi solicitado pelo professor após a leitura. O objetivo da leitura do texto era responder a algumas perguntas sobre o texto, então, os alunos procuram a palavra-chave. É a forma mais econômica para atender ao objetivo da leitura.

No 2º ano, quando perguntados se leram o livro de literatura “A Viuvinha”, leitura solicitada pela professora de português, os alunos responderam que não haviam lido o livro e uma aluna disse que leu a sinopse do livro para saber da história.

¹⁴ Na região onde se localiza a cidade de Mariana (MG), os alunos e professores utilizam o termo *dever* no sentido de atividade, lição, exercício.

Como vemos, os alunos desenvolvem estratégias de leitura para responder as perguntas sobre o texto ou apenas fazem uma busca pelo resumo do livro para se inteirar sobre a narrativa. Essas estratégias são utilizadas apenas com o objetivo de responder ao que se pede. Assim, os alunos procuram a “palavra-chave”, sem ter a necessidade de ler o texto. Conforme Kleiman (2011, p. 35)

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido.

De acordo com a autora, o que se realiza na escola, na maioria das vezes, são atividades mecânicas que acabam não fazendo nenhum sentido para o aluno. Assim, ele cria estratégias de buscar as informações solicitadas no texto e fazem uma cópia para atender o objetivo de responder algumas perguntas e o texto se perde. Para que a leitura seja efetiva, é necessário criar estratégias que conduzam o aluno e que despertem o seu interesse no texto.

Durante a conversa, o roteiro acabou sendo apenas um recurso para orientar a dinâmica. Assim, houve direcionamentos diferentes em cada roda, pois as respostas dos alunos é que conduziram as perguntas. Então, algumas perguntas vão aparecer em uma roda e não vão aparecer em outra. Mas conseguimos organizar informações semelhantes como outro momento da roda de conversa com os alunos do primeiro ano em que perguntamos como o professor pode conseguir aumentar o interesse do aluno, já no segundo ano, foi mais uma vez perguntado se eles concordavam com o posicionamento de muitos professores sobre a preguiça e falta de interesse dos alunos. Aos alunos do terceiro ano, perguntamos por que o aluno não lê os livros solicitados na escola e, percebemos que nos três momentos, depois da discussão inicial, os alunos começaram a refletir o processo e a prática de leitura e citaram a questão do gosto individual pelo tipo ou gênero textual. Os alunos leem aquilo que eles gostam, como vemos reproduzido nas falas abaixo:

34(1)O: *Perguntando, fazendo tipo um questionário (que nem cê fez) aí pergunta o que que a pessoa gosta...*

25(2)A: *Eu acho que não. Porque tipo assim, cada um gosta de ler um tipo de coisa, por exemplo, ela gosta de ler livro de quê?*

29(2)A: *Mas tem gente que gosta de ler por exemplo, histórias daquelas que te prendem, aquelas mais reais ... tipo, entendeu?*

25(3)A: *Eu acho que depende do livro. Eu acho que quando pede o livro na escola, talvez não atinge o interesse da gente o assunto.*

30(3)A: *Eu acho, eu, pelo menos assim, se mandarem eu escolher um livro, eu vou escolher um que me interessa, se me interessar eu leio, agora se não, eu num leio não.*

Além das estratégias e objetivos de leitura, a pesquisa aponta que é necessário investigar o aluno. Buscar informações sobre seus gostos, saber em quais outras práticas de letramento eles estão inseridos, são informações que podem contribuir para a seleção de um texto que seja de interesse do aluno, que aborde temas que se aproximem do contexto dos alunos. Textos de vários gêneros textuais, aqueles autorizados pela comunidade escolar, e também aqueles considerados periféricos, mas que apresentam muitas possibilidades de explorar a linguagem, a poesia. A pesquisa mostra que é importante explorar o universo do aluno para descobrir suas práticas de leitura e utilizá-las como recurso para desenvolver habilidades de leitura que são importantes para a formação do leitor autônomo e crítico, no entanto, há textos mais complexos, que não vão compor as listas de preferências dos alunos e que precisam ser abordados na escola. É necessário desenvolver os níveis de leitura e complexificar este trabalho. Assim, para conseguir a atenção e adesão do aluno, é preciso variar as estratégias de leitura para que o ele saia da zona de conforto e atinja sua independência leitora.

Outras informações importantes para serem refletidas pelos professores apareceram nas falas dos alunos, selecionamos algumas:

45(2)O: *Não ler na escola, porque em casa cê tá lá de boa assim, cê tá lendo só pra você mesmo assim. Cê não tem que ler pra outras pessoas assim. Só para você.*

46(2)O: *Aí você consegue concentrar.*

Nas falas acima, o aluno apresenta o caráter individual da leitura, a leitura silenciosa, que exige atenção e concentração. As formas de aprendizagem são diferentes para cada aluno, há aluno que precisa de um

orientador que vai marcando a leitura, fazendo comentários; há outros que precisam de silêncio para se concentrar, há outros que conseguem ler e ouvir música ao mesmo tempo. Por isso é importante variar as estratégias.

26(3)O: *Porque igual, tipo assim, eu tô com 19 anos agora, a professora me dá um livro dessa grossura aqui, eu num vou querer ler nunca porque eu nunca fui acostumado a ler livro.*

29(3)O: *Porque também é um costume desde pequeno, tipo assim, me acostumaram, eu num fui acostumado a ler livro, então agora com 19 anos que eu vou caçar ler livro de 500 páginas?! Não vai me interessar, eu não vou querer ler.*

Outra fala que revela a importância do incentivo à leitura desde as séries iniciais é a apresentada acima que mostra a falta de costume de ler. A escola, os professores precisam incentivar a leitura desde os primeiros anos escolares é preciso dar condição aos alunos de criar esse hábito que contribui tanto para a formação do sujeito. Dar condição oferecendo os livros ou outros textos para o aluno ler desde as séries iniciais. Já é antigo o discurso de que em casa a família deve fazer a parte dela, mas a escola não pode esperar que todas as famílias passarão a oferecer livros e outros materiais de leitura para seus filhos quando em muitas casas faltam itens essenciais para a nutrição da família.

A última pergunta, “Leitura é importante?”, mostrou a consciência dos alunos para a importância da leitura:

40(1)AO: *sim.*

41(1)O: *Pro aprendizado uai!*

42(1)O: *saber mais sobre as coisas.*

44(1)A: *não tem como. Cê bate o olho numa coisa e lê.*

46(1)O: *Sem leitura como é que cê vai...*

47(1)A: *Cê vai ficar perdido por aí sem leitura*

48(1)A: *Cê num ia saber chegar em lugar nenhum, num ia saber onde cê tá...*

49(1)O: *num ia pegar nem o busão certo.*

50(1)A: *É.*

51(1)A: *é verdade.*

52(1)A: *Cê num ia saber onde você tava. Cê num ia saber nada. A não ser que cê pergunte alguém.*

148(2)O: *É importante ler.*

151(2)A: *Que a gente não ia saber lê.*

152(2)O: *A gente ia ficar igual o [...] do nada, parado...*

115(3)A: *É necessário, mas não temos costume.*

117(3)O: *É bom porque tipo assim, se for alguma coisa pra informar...*

118(3)O: *Te alertar alguma coisa*

119(3)A: *É pra tudo.*

121(3)O: *Ajuda a argumentar, ajuda a debater.*

123(3)A: *Igual mesmo esse tempo de política, aí se a gente tem uma boa leitura, se a gente tem costume de ler, cê vai saber o que você vai debater com a outra pessoa, que no caso é diferente o político que fica debatendo, eu tenho que pelo menos debater a coisa certa né. [...] A leitura é necessária né, a informação.*

126(3)A: *Melhora no vocabulário também.*

As falas acima demonstram que os alunos têm consciência da importância da leitura para o dia a dia. Eles pensaram, sem ter a noção do conceito de letramento, nas práticas sociais que envolvem a leitura e como pode ser difícil a vida para quem não lê.

Sobre as percepções dos alunos, vimos que têm fundamento as colocações apresentadas e ainda foi possível entender o que chamamos de resistência à leitura. Na verdade, a escola, que tanto cobra os alunos, não anda fazendo uma reflexão sobre a própria prática e encontra dificuldades para lograr êxito no aprendizado de qualidade, fato que apontamos na pesquisa como consequência da falta de políticas públicas que qualifiquem e incentivem o professor a buscar formação continuada.

O objeto de investigação “Leitura” é amplo e muito pesquisado em trabalhos acadêmicos. Por apresentar essa amplitude, abrange diversas áreas de conhecimento e todas a apresentam como um estudo de fundamental importância para o aprendizado e para o desenvolvimento cognitivo. O nosso enfoque, ao abordar a leitura, foi o contexto escolar e os sujeitos escolares: alunos e professores, com ênfase nos alunos. Como abordamos a leitura como uma prática social no contexto de ensino-aprendizagem, a área na qual nos apoiamos foi a Linguística Aplicada. Dessa forma, conseguimos fundamentar nossa investigação nas análises do ensinar e do aprender, considerando os processos de leitura, os sujeitos e suas identidades, e a noção de letramento.

A Linguística Aplicada oferece a possibilidade de estudar os aspectos da leitura na situação de ensino-aprendizagem e ainda oferece a base para refletir os sujeitos e a natureza social que, muitas vezes, se apresentam em posição de fragilidade social. Esses sujeitos são os que mais necessitam da atenção da

escola para desenvolver as necessidades cognitivas para se desenvolver e ter acesso às oportunidades como qualquer outro estudante.

Defendemos que leitura é muito mais do que decifrar códigos e oralizar textos. Leitura é se colocar como indivíduo capaz de compreender o mundo. O sujeito que adquire níveis desejáveis de leitura se encontra em uma posição privilegiada, pois a leitura é exigida em toda situação.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, fase em que os alunos deveriam estar preparados para se inserir no mercado de trabalho, investir em uma carreira profissionalizante ou entrar no Ensino Superior. O verbo 'deveriam', no futuro do pretérito se apresenta na forma que traduz sentido de incerteza, pois sabemos que muitos alunos não conseguem desenvolver, na escola, suas habilidades básicas em ler, interpretar e compreender.

É neste sentido que o estudo da leitura se associa ao estudo do letramento e da noção de identidade. Esse tripé contribui para entendermos o que a Linguística Aplicada propõe como aparato teórico para reflexão e é a partir da compreensão desses três conceitos que tentamos direcionar nossa pesquisa.

O ambiente escolar apresenta diversas facetas. É o local onde se dá o aprendizado formal, onde os profissionais de ensino se organizam para oferecer o ensino que acreditam ser a base da educação e onde os alunos vão buscar conhecimentos até que, preparados, se "formam" e vão seguir novos rumos. Este ambiente coincide com o espaço onde professor e aluno se posicionam, cada um em seu lugar: o professor para ensinar, o aluno para aprender; o professor para falar, os alunos para ouvir; o professor sabe, o aluno aprende. Não podemos generalizar, há exceções, mas estes espaços estão marcados há séculos. A escola também é o local onde alunos são silenciados devido às suas condições socioeconômicas e culturais. Muitos não conseguem enxergar este espaço, mas ele está lá. Convivendo no ambiente de "ensino-aprendizagem".

O que vamos percebendo, ao longo do estudo e da pesquisa, é que este espaço destinado ao ensino e à aprendizagem não é sempre um lugar

acolhedor, é o local onde existe e resiste muita diversidade. São alunos, professores, funcionários, com histórias, origens e vivências muito diferentes.

A partir desta pesquisa, percebemos o grande desafio que se coloca pela frente: é preciso modificar muita coisa no ambiente escolar. A forma de trabalhar a leitura, despertando o senso crítico, pode ser um começo.

A leitura deve fazer sentido e ser acessível a todos. Até aqui, falamos da leitura e de sua importância para o aluno, o que não resta dúvida, é verdadeiro. Importante complementar que a prática da leitura também é importante para o professor, sobretudo professores da área de humanas, pois as práticas de letramento que os alunos realizam fora do ambiente escolar exigem respostas que muitas vezes o professor não sabe dar, não por não viver as mesmas práticas, mas por falta de acompanhar o que se passa no mundo desses jovens. Não queremos dizer que o professor deva ter todas as respostas, pois isso não é possível, mas que busque informações sobre o universo dos alunos, e utilize essas informações não apenas para ter a resposta, mas também para aprender com os alunos.

Pelo contrário, o que se percebe nas escolas é um apego ao livro didático que incapacita o professor de criar, de observar as necessidades dos seus alunos e propor atividades ou textos de leitura que tenham sentido e relação com as vivências desses sujeitos.

O antigo modelo apresentado acima, do professor no lugar de detentor do saber, ainda prevalece e contribui para que o jovem perca o interesse nas atividades propostas na sala de aula e, conseqüentemente, que aumente ou mantenha as desigualdades no país, como vimos no tópico sobre um breve histórico da leitura em que percebemos que desde sempre o acesso à educação de qualidade é permitido apenas às elites.

É questionável o pouco ou nenhum investimento e a falta de incentivo na formação continuada de professores de educação básica. O país investe em aplicação de provas de todos os níveis para obter dados, mas não faz esses dados apresentar resultados positivos, a não ser expor a escola pública e depreciar a imagem do professor. O investimento na formação dos professores é um grande passo para que os índices melhorem, mas esta obviedade nos

apresenta uma verdade dura de entender e difícil de aceitar. Se a educação fosse prioridade nos projetos de governo, certamente o Brasil sairia daqueles estágios apontados nas avaliações, contudo, isso não ocorre. As autoridades concentram suas políticas no desenvolvimento da economia (visando seu próprio desenvolvimento e de outros grandes centros financeiros).

A noção de que uma educação de qualidade transforma a sociedade, conferindo empoderamento aos cidadãos comuns coloca as políticas públicas em educação como reféns de um poder autoritário que não quer ver seu posto ameaçado. Assim, percebemos que atribuir o “problema” dos baixos índices de avaliação aos alunos que não têm interesse, ou aos professores que resistem a mudar suas práticas é a maneira mais fácil e convincente de manter o problema.

Considerando-se a falta de investimento e de políticas que contribuam para a melhoria nos índices das avaliações, as pesquisas acadêmicas acabam sendo uma saída para que os professores reflitam e revejam suas práticas. Infelizmente, poucos professores procuram formação ou têm condições de buscar aperfeiçoamento em sua área e acabam se tornando meros reprodutores de livros didáticos. Essa revelação é um incômodo para nós, professores, pois mexe com nossas estruturas e concepções, mas é um incômodo que deve ser encarado como uma motivação para que o professor se desloque dessa situação de conforto.

Os conceitos de letramento e de identidade são entendimentos importantes para a apropriação do professor do seu lugar de orientador no espaço da sala de aula. Moita Lopes (2003) questiona a atuação do que ele chama de profissional dogmático. Aquele que utiliza o conhecimento como pronto e acabado e prevê que as turmas são sempre iguais e as formas de abordagem de ensino se mantêm porque estão previamente definidas. Esse modelo não considera as práticas sociais que envolvem leitura e escrita, pois essas práticas estão em constante mudança e as identidades são flexíveis, elas se constroem com base em outras identidades. Daí a complexidade do termo, pois as identidades não são fixas.

Moita Lopes (2003), aponta a importância da visão do conhecimento como processo. Nesta visão, o conhecimento não está pronto, ele é construído em sala de aula, entre alunos e professores. Neste modelo, o professor reflete sua prática, se autoavalia e assume o papel de pesquisador, já que não vai se dedicar a reproduzir o material didático sem questionar se ele está contextualizado àquela realidade escolar. Esta forma de ensino aprendizagem proposta por Moita Lopes (2003) é enriquecedora, pois coloca o professor no lugar de pesquisador e de crítico de suas próprias práticas.

Diante dos dados apresentados por alunos e professores da Escola Estadual Dom Silvério, consideramos que há dissonâncias no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas de leitura. E essas dissonâncias ressoam a imagem do aluno como um sujeito indiferente às práticas de leitura. Na fala dos professores, o nível de leitura dos alunos é considerado insuficiente, assim como os resultados de avaliações que medem as habilidades em leitura.

O que percebemos, pelas falas dos alunos, é que as atividades de leitura propostas na escola não despertam seu interesse, e um dos motivos é a desconexão dos textos com os aspectos da realidade que façam sentido para os alunos. Por outro lado, fora do ambiente e das exigências escolares, os alunos leem textos e executam atividades que exigem práticas de leitura. As leituras realizadas pelos alunos são dos mais variados gêneros, como mostram os quadros 13, 14 e 15. Importante destacar ainda, o uso constante da internet e a preferência pelo suporte digital para realizar leitura.

Assim,

há mais mito do que verdade em afirmações como “o jovem não lê”. Provavelmente muitos jovens não leem com a frequência e o interesse que nós gostaríamos, tampouco leem o suficiente para que concluam o ensino médio com sua capacidade leitora plenamente desenvolvida [...] (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.19).

A escola precisa reconhecer que esses jovens participam do mundo letrado, mas ainda precisam ampliar habilidades que desenvolvam sua capacidade leitora, e isso pode ser feito a partir dos diversos usos de leitura e escrita que esses jovens realizam.

Assim, podemos inferir que as dissonâncias apresentadas na pesquisa se explicam pela falta de objetivos de leitura ao propor atividades, e pela falta

de o professor ou a escola buscar conhecer seu aluno como um indivíduo e reconhecer que esses jovens possuem identidades únicas em um espaço de identidades múltiplas e que cada um tem histórias e experiências de vida que os definem em seu meio

Essas experiências são marcadas por múltiplas dimensões: a classe social, a idade, a constituição do núcleo familiar, o lugar de nascimento, o pertencimento racial ou étnico, o gênero, a sexualidade. Todos esses aspectos entrelaçados são fundamentais para a construção identitária dos sujeitos (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p.37).

A escola, ou melhor, o sistema escolar tem negligenciado as realidades e as identidades dos alunos ao manter a estrutura que apontamos acima, coloca o professor em lugar social e o aluno em outro como se todos fossem oriundos de mesmas vidas.

Dessa forma, é urgente notar que tanto alunos quanto professores se encontram em posições determinadas pelo sistema. Essas posições precisam ser transpostas e as aulas tornarem-se dialógicas constituindo um espaço de aprender tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores. É necessário, portanto, que haja mudança na maneira de ensinar. O notório saber imputado ao professor deve fazer jus a sua prática, para isso, é necessário o investimento em formação continuada. É sendo pesquisador, é refletindo e questionando a sua própria prática que essa mudança se tornará possível.

4. Considerações finais

As indagações sobre a prática de leitura dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Silvério, em Mariana (MG), permearam este trabalho durante todo o processo de elaboração e pesquisa. O que se pretendeu desde o princípio foi desvencilhar das respostas que beiravam o senso comum, mas, sem dar-me conta, estive muitas vezes presa a elas.

O desafio para o professor pesquisador é perceber que suas práticas precisam ser sempre revistas de forma reflexiva e que os resultados dos alunos demonstram, em muitos casos, os efeitos da maneira como algo lhes foi ensinado.

Associada à questão do ensino, deparamo-nos com a falta de incentivo e fomento à educação brasileira e à formação continuada de professores. Faltam propostas que busquem atingir melhores níveis na educação com o respaldo necessário para que os estudos feitos por especialistas saiam do papel. Faltam políticas que associem educação, esporte e cultura e deem condições para que o estudante tenha possibilidade de se dedicar ao estudo. A nossa preocupação em elevar os índices da educação não se baseia nos números, mas na qualidade do ensino a ser ofertado e o modo como isso impacta a vida dos alunos.

Dessa forma, quando obtivemos dos alunos os dados para descrever as práticas de leitura realizadas por eles, vimos que as afirmações correntes no senso comum de que os alunos não leem não foram confirmadas. Os dados mostram que os alunos do Ensino Médio realizam suas leituras das mais variadas formas. Aqui, não estamos restringindo à leitura do texto escrito, mas ampliando à toda manifestação que permite interação, aprendizado e comunicação. Podemos dizer que a resistência à leitura se dá pela negação do texto que não produz sentido para o leitor quando a proposta feita pelo professor não deixam claros os objetivos de leitura.

O percurso do trabalho coincide com a apropriação do objeto de pesquisa pelo professor pesquisador no sentido de estabelecer um olhar para a prática de leitura na sala de aula voltado para a atuação dos dois sujeitos que

se colocam em lados opostos. Embora o foco da pesquisa seja a prática de leitura dos alunos, a atuação do professor não pode ser desprezada, já que é ele quem direciona as atividades dos alunos. Assim, o estudo do objeto de trabalho do professor torna-se um dos caminhos para compreender a melhor maneira de conduzir o processo.

A fundamentação teórica deste trabalho esclarece que a chamada “crise da leitura” não é algo recente na história da educação e vem se perpetuando desde o período colonial do Brasil. Isso se explica pelo fato de, no país, a relação de poder limitar o acesso à escolarização. Essa força determinada na relação de poder reflete nas notas das avaliações do PISA, por exemplo. No quadro 1, Médias e medidas de erro padrão dos países selecionados por edição, leitura – PISA 2000-2015, se acompanharmos a trajetória do Brasil, percebe-se que houve poucos avanços durante os quinze anos de realização da avaliação. Analisando o quadro na vertical, vê-se que os países que ocupam o topo do ranking de melhores notas nas avaliações são os países com maiores PIB e IDH, o que confirma que a qualidade da educação está associada a essa relação de poder. Os países mais ricos obtêm maiores notas, os países pobres continuam na base, no lugar mais baixo da tabela.

A observação de que as relações de poder determinam a ordem social e, conseqüentemente, influenciam a qualidade de ensino ganha relevância quando se verifica a importância do letramento na formação dos leitores. Além de considerar as práticas de letramento, considerar que os sujeitos possuem identidades flutuantes pode contribuir para tornar a prática docente uma atividade que ultrapasse o entorno da sala de aula e promova impacto tanto no desenvolvimento escolar como no pessoal. A autonomia leitora e o desenvolvimento do raciocínio crítico são fatores de transformação e permitem a independência do sujeito e o empoderamento, garantindo liberdade e conquistas.

Conforme apresentaram os quadros, os sujeitos da pesquisa geraram dados que contribuiriam para a compreensão de como ocorre a prática de leitura dos alunos do Ensino Médio e como as aulas voltadas para essa prática podem ser direcionadas a partir delas. Trata-se de criar estratégias que

desenvolvam tais habilidades e elevem o nível de leitura dos alunos de forma a contribuir para sua formação e autonomia leitora.

Quando o sujeito é levado em consideração, aspectos identitários entrelaçados constituem a sua formação, como sua história, suas conquistas, suas práticas, seus medos e seus anseios, marcados por muitas dimensões, (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012). Há, nesses aspectos, traços que promovem aproximação de sujeitos que compartilham de semelhanças em determinadas características ou promovem distanciamento por apresentarem traços identitários que se opõem. A discussão sobre as marcas identitárias é uma prática que contribui para o diálogo e para a avaliação de situações reais e que fazem sentido para o aluno, pois o define como sujeito ativo na sociedade.

Quando os alunos têm um momento para falar de si, de suas ações e suas práticas, como aconteceu nas rodas de conversa, descobre-se que a escola tem um acervo significativo de recursos a ser explorado e que os próprios alunos podem ser construtores do próprio aprendizado. O professor, na sala de aula, deve ser mais próximo dos alunos. A experiência de construir significado e aprender com os estudantes, por exemplo, é uma ideia que permite a construção de uma aula dialógica e interativa em que é possível haver uma troca de ideias em que o professor ensina ao mesmo tempo em que aprende, e o aluno aprende ao mesmo tempo em que ensina. Esse processo dialógico é um experimento para o professor pesquisador, permitindo que ele reveja e redirecione sua prática.

Em relação à interface professor-pesquisador, posso dizer que há um conflito de vozes determinado pelas práticas enraizadas no ensino que se viram diversas vezes questionadas diante das observações a partir da pesquisa. Essa relação, embora conflituosa, proporcionou muito aprendizado e muitas indagações sobre o fazer do professor e sobre as condições de trabalho no contexto da escola pública.

Foi significativa a mudança ocorrida do início da pesquisa até o momento das análises e é possível afirmar que houve mudanças relevantes no modo de analisar a própria prática e as devolutivas dos alunos. O fazer em sala

de aula passa a ser o objeto de observação e não apenas o aluno. Nesse sentido, Moita Lopes (2003, p.84) diz

Este conhecimento, por envolver o professor na produção de conhecimento sobre sua prática social, tem, inclusive, um caráter emancipatório que o liberta de rezar pelas cartilhas de outros e que o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente [...].

Moita Lopes defende que o professor pesquisador deve se apropriar de sua formação e de suas indagações para realizar pesquisa, já que o espaço onde ele atua é privilegiado por oportunizar uma reflexão crítica acerca de questões que ainda precisam ser resolvidas.

Para finalizar, a descrição sobre as práticas de leitura dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Silvério mostrou que os alunos têm uma prática de leitura que ainda é pouco explorada pela escola. Em relação aos dados apresentados pelas professoras, notamos que há preocupação em trabalhar leitura de textos que fazem parte do dia a dia dos alunos, tentando fazer com que a atividade tenha sentido e seja aceita pelos estudantes. A formação continuada dos professores é de fundamental importância para promover reflexões sobre a prática de ensino, mas os professores não recebem incentivo para realizá-la.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. O ensino de leitura na escola: resultados e perspectivas. **Letra Viva**. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal da Paraíba - UFPB. v. 11, n. 1, p. 46 – 54. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/lv/article/view/15313/8695>>. Acesso em: 30 maio 2018.

ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos; TENÓRIO Robinson Moreira. Resultados brasileiros no PISA e seus (des)usos. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. v. 28, n. 68, p. 344 – 380. 2017. Disponível em: <<http://publicações.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4553/3381>>. Acesso em 30 maio 2018.

AZEVEDO, Ricardo. **Aula de leitura**. Disponível em: <<http://tudosobreleitura.blogspot.com/2011/02/poema-aula-de-leitura.html>>. Acesso em: 05 jun 2019.

BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 5., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008. 51-62. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/volume_05.pdf>. Acesso em: 03 jun 2019.

BRAINER, Margareth. **O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes**. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Brasil no PISA 2015 : análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo : Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2012_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 10 mai 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 de set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares do ensino médio. V. 1. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, 144p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUNZEN, C. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). Letramentos: Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p. 99-120.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. **Letramentos escolares no ensino médio**. Brasília – DF, 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun., 2012. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2161/2521>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Christiane; HEBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DIAS, Eliana; OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecilia de. Reflexões sobre o ensino da leitura na perspectiva interativa. **Vivências**: Revista Eletrônica de Extensão da URI. v. 6, n. 9, p. 172 – 176, Maio/2010. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_009/artigos/artigos_vivencias_09/n9_18.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** – v. 10, n. 2, p.32-46, ago/dez.2012. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/24141/14048>>. Acesso em: 30 maio 2018.

FLÔRES, Onici Claro. A inter-relação leitura & escrita: o papel do conhecimento prévio e das estratégias leitoras. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. nesp, p. 42-52, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7324/pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

FONSECA, Hejaine de Oliveira. **Um estudo sobre a construção da identidade de estudantes, no papel de leitores, em um curso de letras a distância**. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet.** In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. (org.) Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.11-17.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207 p.

GOMES NETA, Beatriz Latini. **Os nomes de escolas públicas na cidade de Mariana:** microtoponímia urbana. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil. 4. ed. São Paulo. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

KLEIMAN, Angela. B. **A construção de identidades em sala de aula:** um enfoque interacional. In: Inês Signorini. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, v. 1, p. 267-302.

KLEIMAN, Angela. B. & MORAES, Silva Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008. 213 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEIRIA, Elisandra Lorenzoni. A escolarização da leitura no Brasil: uma visão histórica. **Linguagens & Cidadania** - v. 14, jan./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/viewFile/23799/14007>>. Acesso em: 30 maio 2018.

LETOUZÉ, Nathalie. **Letramento crítico e a relação desenvolvimento – aprendizado da leitura no ensino médio**. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Goiás.

LINHARES, Mara Coura; LOPES, Elisa Cristina. **A leitura no Ensino Médio: concepções e práticas**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/5a-8.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

MUNIZ, Luciana Soares; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A aprendizagem da leitura e da escrita: análise da produção científica. **Atos de pesquisa em educação**. v. 8, n. 2, p. 951-981, mai./ago. 2013. disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3273/2433>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

OLIVEIRA, Ângela Araújo de et al. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/LEITURA%20NA%20ESCOLA%20ESPA%20C7O%20PARA%20GOSTAR%20DE%20LER.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

OLIVEIRA, Denise da Silva de. **O papel da memória na formação da identidade cultural: diálogos entre possibilidades de leitura**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1988.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. O jornal, o leitor e a leitura no oitocentos brasileiro. **Revista Labirintos**. Universidade Estadual de Feira de Santana. v. 8, n. 2. 2010. Disponível em: <http://www1.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/02_2010/03_dossie_patricia_katia_da_costa_pina.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da linguística aplicada**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. Por uma linguística aplicada indisciplinar. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 149-168.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: Inês Signorini. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998, v. 1, p. 21-43.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Fazer linguística aplicada em perspectiva socio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 253-279.

SANTOS, Carmelice Aires Paim dos. **Breve história da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na colônia (séc. XVIII)**. 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem17/COLE_1267.pdf>. Acesso em: 30 abr 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jane. Quintiliano. Guimarães. et al. **Formação de professores de língua materna: algumas apostas**. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). *Letramentos: Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. p. 179-199.

SILVA, Sonidelane Maria da. **A prática da leitura na sala de aula do quinto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Tito Filho**. TCC. Campina Grande, Paraíba, 2015. Disponível em: <<http://dSPACE.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9197/1/PDF%20-%20SONIDELANE%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em 30 maio 2018.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de letras**, [S.l.], v. 1/2, n. 28, p. 33-38, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2018.

SOUZA, Ana Lúcia S.; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. Cortez Editora. São Paulo, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos; DE GRANDE, Paula Baracat. **O que dizem as educadoras sobre si**: Construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). Letramentos: Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 51-70.

ZILBERMAN, Regina. **Cenários para o futuro, fantasmas do passado**. In: MOMESSO, Maria Regina et al. (orgs.). As práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias. Porto Alegre: CirKula, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil**: sua história e suas instituições. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 30 abr 2018.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. 1996. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2063/2032>>. Acesso em: 30 abr 2018.

6. ANEXOS

Este capítulo, Anexos, apresenta os documentos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa, a saber: Questionário: aluno, Questionário: professor, Amostras dos Dados dos Questionários, Roteiro da Roda de Conversa, Amostra dos Dados da Roda de Conversa, Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Fotos da Escola.

6.1 Questionário: aluno



Universidade Federal
de Ouro Preto

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da
Linguagem



Questionário sobre o hábito de leitura no Ensino Médio - Aluno

Caro aluno, a sua contribuição ao responder este questionário será importante para reformular as práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo:
2. Sexo
<input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> feminino
3. Idade:
4. Série/Ano: <input type="checkbox"/> 1º Ano <input type="checkbox"/> 2º Ano <input type="checkbox"/> 3º Ano
5. Onde você mora?
<input type="checkbox"/> zona urbana <input type="checkbox"/> zona rural
6. Como você avalia sua frequência em leitura?
<input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Baixa <input type="checkbox"/> Regular
7. Responda quanto a sua frequência de leitura dos seguintes documentos.
• revistas
<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> anualmente <input type="checkbox"/> nunca ou raramente
• jornais
<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> anualmente <input type="checkbox"/> nunca ou raramente
• livros em geral
<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> anualmente <input type="checkbox"/> nunca ou raramente
8. Com que frequência você acessa a internet?
➤ quantas vezes por semana?
➤ quantas horas por dia?

9. Qual item/assunto você mais acessa na internet?
10. Quais os assuntos que você mais gosta de ler?
11. Apresente o nome do autor ou título do livro que você leu recentemente.
12. Qual tipo de suporte que você utiliza com mais frequência?
<input type="checkbox"/> impresso <input type="checkbox"/> digital
13. Justifique porque você escolheu a opção acima?
14. Você considera que seu tempo dedicado a leitura é:
<input type="checkbox"/> suficiente <input type="checkbox"/> insuficiente
15. Qual incentivo você recebe em casa para a prática e a frequência de leitura?
<input type="checkbox"/> exemplo de alguém da família <input type="checkbox"/> conselho <input type="checkbox"/> compra de livro
<input type="checkbox"/> compra de revista <input type="checkbox"/> compra de jornal
16. Quais são suas maiores barreiras para sua frequência na leitura?
<input type="checkbox"/> tempo <input type="checkbox"/> condições financeiras <input type="checkbox"/> dificuldade de acesso à biblioteca <input type="checkbox"/> lentidão na leitura <input type="checkbox"/> outro:
17. Você já leu algum livro por vontade própria?
18. Em que local você pratica a leitura?
19. Quais são os locais onde você adquire material para leitura?
20. Você gosta de ler? Por quê?

Obrigada pela sua colaboração.
Niceia Aparecida da Cunha Souza
Professora de Língua Portuguesa

6.2 Questionário: professor



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da
Linguagem



Questionário sobre o hábito de leitura no Ensino Médio - Professor

Prezado(a) professor(a), este questionário tem como objetivo coletar dados sobre:

- A prática de leitura do professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio;
- Como o professor avalia a prática de leitura dos seus discentes.

A sua contribuição ao responder este questionário será importante para a pesquisa de mestrado sobre leitura e formação da identidade no Ensino Médio.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo:
2. Sexo
<input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino
3. Idade:
4. Formação – curso: Ano:
5. Onde você mora?
<input type="checkbox"/> zona urbana <input type="checkbox"/> zona rural
6. Como você avalia sua frequência em leitura?
<input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Baixa <input type="checkbox"/> Regular
7. Responda quanto a sua frequência de leitura dos seguintes documentos.
• revistas
<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> anualmente <input type="checkbox"/> nunca ou raramente
• jornais
<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> anualmente <input type="checkbox"/> nunca ou raramente
• livros em geral
<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/>

anualmente () nunca ou raramente
8. Com que frequência você acessa a internet?
➤ quantas vezes por semana?
➤ quantas horas por dia?
9. Qual item/assunto você mais acessa na internet?
10. Quais os assuntos que você mais gosta de ler?
11. Apresente o nome do autor ou título do livro que você leu recentemente.
12. Qual tipo de suporte que você utiliza com mais frequência?
() impresso () digital
13. Justifique porque você escolheu a opção acima?
14. Você considera que seu tempo dedicado a leitura é:
() suficiente () insuficiente
15. Quais são suas maiores barreiras para sua frequência na leitura?
() tempo () condições financeiras () dificuldade de acesso à biblioteca () lentidão na leitura () outro:
16. Em que local você pratica a leitura?
17. Quais são os locais onde você adquire material para leitura?
18. Como você avalia o exercício de leitura de seus alunos?
19. Qual deve ser o papel da escola no incentivo às práticas de leitura?
20. O que você propõe, em sala de aula, para o exercício da leitura aos seus alunos?
21. Você gosta de ler? Por quê?

Agradecemos sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza
Professora de Língua Portuguesa e mestranda do POSLETRAS/UFOP

Clézio Roberto Gonçalves
Orientador e professor do POSLETRAS/UFOP

6.3 Amostra dos Dados dos Questionários

Nesta seção, Amostra dos Dados, encontra-se uma parte ilustrativa da amostra dos dados desta pesquisa. Selecionamos 3 questionários dos alunos, sendo 1 de cada uma das três turmas.

Por sua vez, apresentamos na sua totalidade a amostra dos questionários das professoras, ou seja, um total de 7.

6.3.1 Questionário: aluno

Questionário sobre o hábito de leitura no Ensino Médio

Caro aluno, a sua contribuição ao responder este questionário será importante para reformular as práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo:	Maria Eduarda Santos
2. Sexo	() masculino (<input checked="" type="checkbox"/>) feminino
3. Idade:	16
4. Série/Ano: (<input checked="" type="checkbox"/>) 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano	
5. Onde você mora?	Rosário
() zona urbana () zona rural	
6. Como você avalia sua frequência em leitura?	() Alta (<input checked="" type="checkbox"/>) Baixa () Regular
7. Responda quanto à sua frequência em leitura dos seguintes documentos.	
• Revistas	(<input checked="" type="checkbox"/>) diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
• Jornais	(<input checked="" type="checkbox"/>) diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
• livros em geral	() diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente (<input checked="" type="checkbox"/>) nunca ou raramente
8. Com que frequência você acessa a internet?	
➤ quantas vezes por semana?	todos os dias
➤ quantas horas por dia?	umas 10 hrs
9. Qual item/assunto você mais acessa na internet?	as mensagens
10. Quais os assuntos que você mais gosta de ler?	fóruns

11. Apresente o nome do autor ou título do livro que você leu recentemente.
12. Qual tipo de suporte que você utiliza com mais frequência?
() impresso (x) digital
13. Justifique porque você escolheu a opção acima?
14. Você considera que seu tempo dedicado à leitura é:
() suficiente (x) insuficiente
15. Qual incentivo você recebe em casa para a prática e a frequência em leitura?
() exemplo de alguém da família () conselho () compra de livro (x) compra de revista compra de jornal
16. Quais são suas maiores barreiras para sua frequência em leitura?
() tempo () condições financeiras () dificuldade de acesso à biblioteca () lentidão na leitura (x) outro:
17. Você já leu algum livro por vontade própria? <i>Sim</i>
18. Em que local você pratica a leitura? <i>qualquer lugar</i>
19. Quais são os locais onde você adquire material para leitura?
20. Você gosta de ler? Por quê? <i>gosto muito ã</i>

Obrigada pela sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza

Professora de Língua Portuguesa

13

Conhecendo melhor o aluno

Objetivo: Conhecer o perfil do aluno do Ensino Médio da E. E. Dom Silvério

1. Nome:	Márcia Eduardo Santos		
2. Idade:	16		
3. Sexo:	<input checked="" type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino		
4. Sua renda familiar é aproximadamente:	<input type="checkbox"/> até 954,00 <input type="checkbox"/> até 1908,00 <input type="checkbox"/> até 2862,00 <input type="checkbox"/> até 3816,00 <input type="checkbox"/> até 4770,00 <input type="checkbox"/> acima de 4770,00		
5. Você trabalha? Em que horário? Qual ocupação?	Não Trabalho		
6. Localização:	<input type="checkbox"/> Zona rural: Distrito _____ <input type="checkbox"/> Zona urbana: Bairro <u>Rosário</u>		
7. Como você se considera?	<input type="checkbox"/> Branco(a) <input type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) <input type="checkbox"/> Preto(a) <input type="checkbox"/> Indígena <input checked="" type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não quero declarar		
8. Em relação ao seu nível de ensino/aprendizagem escolar, você considera:	<input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input checked="" type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Péssimo		

Questionário sobre o hábito de leitura no Ensino Médio

Caro aluno, a sua contribuição ao responder este questionário será importante para reformular as práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo: <i>Ana Otília Marques Machado</i>
2. Sexo () masculino <input checked="" type="checkbox"/> feminino
3. Idade: <i>16</i>
4. Série/Ano: () 1º Ano <input checked="" type="checkbox"/> 2º Ano () 3º Ano
5. Onde você mora? <input checked="" type="checkbox"/> zona urbana () zona rural
6. Como você avalia sua frequência em leitura? () Alta <input checked="" type="checkbox"/> Baixa () Regular
7. Responda quanto à sua frequência em leitura dos seguintes documentos.
• Revistas () diariamente () semanalmente <input checked="" type="checkbox"/> mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
• Jornais () diariamente () semanalmente <input checked="" type="checkbox"/> mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
• livros em geral () diariamente () semanalmente <input checked="" type="checkbox"/> mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
8. Com que frequência você acessa a internet?
➤ quantas vezes por semana? <i>varias vezes na semana</i>
➤ quantas horas por dia? <i>duas horas por dia</i>
9. Qual item/assunto você mais acessa na internet? <i>coisas sobre roupa, cabelo, unhas, corpo</i>
10. Quais os assuntos que você mais gosta de ler? <i>suspense, dramas entre outros</i>

11. Apresente o nome do autor ou título do livro que você leu recentemente.
<i>O Aldeão de O</i>
12. Qual tipo de suporte que você utiliza com mais frequência?
<input type="checkbox"/> impresso <input checked="" type="checkbox"/> digital
13. Justifique porque você escolheu a opção acima?
<i>Por ser mais fácil, mas meu ponto de vista, maturo também</i>
14. Você considera que seu tempo dedicado a leitura é:
<input type="checkbox"/> suficiente <input checked="" type="checkbox"/> insuficiente
15. Qual incentivo você recebe em casa para a prática e a frequência em leitura?
<input checked="" type="checkbox"/> exemplo de alguém da família <input type="checkbox"/> conselho <input type="checkbox"/> compra de livro <input type="checkbox"/> compra de revista <input type="checkbox"/> compra de jornal
16. Quais são suas maiores barreiras para sua frequência em leitura?
<input checked="" type="checkbox"/> tempo <input type="checkbox"/> condições financeiras <input type="checkbox"/> dificuldade de acesso à biblioteca <input type="checkbox"/> lentidão na leitura <input type="checkbox"/> outro:
17. Você já leu algum livro por vontade própria?
<i>Sim</i>
18. Em que local você pratica a leitura?
<i>No minha casa</i>
19. Quais são os locais onde você adquire material para leitura?
<i>No minha casa também</i>
20. Você gosta de ler? Por quê?
<i>Sim, um pouco, pois facilita e ajuda bastante</i>

Obrigada pela sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza
Professora de Língua Portuguesa

Conhecendo melhor o aluno

Objetivo: Conhecer o perfil do aluno do Ensino Médio da E. E. Dom Silvério

1. Nome:	<u>Ana Cláudia Marques Machado</u>	
2. Idade:	<u>36</u>	
3. Sexo:	<input checked="" type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	
4. Sua renda familiar é aproximadamente:	<input checked="" type="checkbox"/> até 954,00 <input type="checkbox"/> até 1908,00 <input type="checkbox"/> até 2862,00 <input type="checkbox"/> até 3816,00 <input type="checkbox"/> até 4770,00 <input type="checkbox"/> acima de 4770,00	
5. Você trabalha? Em que horário? Qual ocupação?	<u>Por enquanto não</u>	
6. Localização:	<input type="checkbox"/> Zona rural: Distrito _____ <input checked="" type="checkbox"/> Zona urbana: Bairro <u>Estrela do Sul</u>	
7. Como você se considera?	<input checked="" type="checkbox"/> Branco(a) <input type="checkbox"/> Preto(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Não sei	
8. Em relação ao seu nível de ensino/aprendizagem escolar, você considera:	<input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input checked="" type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Péssimo	

Questionário sobre o hábito de leitura no Ensino Médio

Caro aluno, a sua contribuição ao responder este questionário será importante para reformular as práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo: <i>Kenia Aparecida Aives Benati</i>
2. Sexo () masculino (x) feminino
3. Idade: <i>17 ANOS</i>
4. Série/Ano: () 1º Ano () 2º Ano (x) 3º Ano
5. Onde você mora? (x) zona urbana () zona rural
6. Como você avalia sua frequência em leitura? () Alta () Baixa (x) Regular
7. Responda quanto à sua frequência em leitura dos seguintes documentos.
• Revistas () diariamente () semanalmente (x) mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
• Jornais () diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente (x) nunca ou raramente
• livros em geral () diariamente () semanalmente (x) mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
8. Com que frequência você acessa a internet? <i>Todos os dias</i>
➤ quantas vezes por semana? <i>1 vez por semana</i>
➤ quantas horas por dia? <i>8 horas por dia</i>
9. Qual item/assunto você mais acessa na internet? <i>Assuntos variados</i>
10. Quais os assuntos que você mais gosta de ler? <i>Romance, Suspense, Ação</i>

11. Apresente o nome do autor ou título do livro que você leu recentemente.
Jane Austen - Orgulho e Preconceito
12. Qual tipo de suporte que você utiliza com mais frequência?
() impresso (x) digital
13. Justifique porque você escolheu a opção acima?
Porque nos dias de hoje, a tecnologia se tornou algo comum para todos nós.
14. Você considera que seu tempo dedicado à leitura é:
() suficiente (x) insuficiente
15. Qual incentivo você recebe em casa para a prática e a frequência em leitura?
() exemplo de alguém da família (x) conselho () compra de livro () compra de revista compra de jornal
16. Quais são suas maiores barreiras para sua frequência em leitura?
(x) tempo () condições financeiras () dificuldade de acesso à biblioteca () lentidão na leitura () outro:
17. Você já leu algum livro por vontade própria?
Sim
18. Em que local você pratica a leitura?
No quarto ou na varanda
19. Quais são os locais onde você adquire material para leitura?
Bibliotecas Públicas
20. Você gosta de ler? Por quê?
Sim. Porque amplia nosso olhar, para o mundo e as coisas ao nosso redor.

Obrigada pela sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza

Professora de Língua Portuguesa

Conhecendo melhor o aluno

Objetivo: Conhecer o perfil do aluno do Ensino Médio da E. E. Dom Silvério

1. Nome: <u>Jéssica Aparecida Alves Bento</u>
2. Idade: <u>17 anos</u>
3. Sexo: <input checked="" type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
4. Sua renda familiar é aproximadamente: <input type="checkbox"/> até 954,00 <input checked="" type="checkbox"/> até 1908,00 <input type="checkbox"/> até 2862,00 <input type="checkbox"/> até 3816,00 <input type="checkbox"/> até 4770,00 <input type="checkbox"/> acima de 4770,00
5. Você trabalha? Em que horário? Qual ocupação? <u>Não</u>
6. Localização: <input type="checkbox"/> Zona rural: Distrito _____ <input checked="" type="checkbox"/> Zona urbana: Bairro <u>São Gonçalo</u>
7. Como você se considera? <input type="checkbox"/> Branco(a) <input type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) <input checked="" type="checkbox"/> Preto(a) <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não quero declarar
8. Em relação ao seu nível de ensino/aprendizagem escolar, você considera: <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Bom <input checked="" type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Péssimo

6.3.2 Questionário: professor



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da
Linguagem



Entrevista semiestruturada sobre o hábito de leitura – Professor

Prezado(a) professor(a), esta entrevista semiestruturada tem como objetivo coletar dados sobre:

- A prática de leitura do professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio;
- Como o professor avalia a prática de leitura dos seus discentes.

A sua contribuição ao responder esta entrevista semiestruturada será importante para a pesquisa de mestrado sobre leitura e formação da identidade no Ensino Médio.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo:
<i>Dirce Ângela de Jesus</i>
2. Sexo
<input checked="" type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino
3. Idade:
<i>35 anos</i>
4. Como você se considera?
<input checked="" type="checkbox"/> Branco(a) <input type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) <input type="checkbox"/> Negro(a) <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não quero declarar
5. Formação – curso: <i>Letras Língua Portuguesa</i> Ano: <i>2006</i>
6. Onde você mora?
<input checked="" type="checkbox"/> zona urbana <input type="checkbox"/> zona rural
7. Você trabalha em mais de uma escola? Em quantas escolas você trabalha atualmente?
<i>Não, uma.</i>
8. Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda: Qual a localização da outra escola em que você trabalha?
<i>-</i>
9. Qual o seu tempo de serviço em sala de aula?
<i>16 h/aulas.</i>
10. Em relação a sua classe social, como você se considera?

() Alta (X) Média () Baixa
11. Como você avalia sua frequência em leitura? () Alta (X) Baixa () Regular
12. Responda quanto a sua frequência de leitura dos seguintes documentos.
• revistas
() diariamente (X) semanalmente () mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
• jornais
(X) diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
• livros em geral
(X) diariamente () semanalmente () mensalmente () anualmente () nunca ou raramente
13. Com que frequência você acessa a internet?
> quantas vezes por semana? 7 dias
> quantas horas por dia? 3 horas
14. Qual item/assunto você mais acessa na internet?
Notícias, notícias, curiosidades...
15. Quais os assuntos que você mais gosta de ler?
Literatura, saúde...
16. Apresente o nome do autor ou título do livro que você leu recentemente.
Edwardo Souza
17. Qual tipo de suporte que você utiliza com mais frequência? (X) impresso () digital
18. Justifique porque você escolheu a opção acima?
Preferir este suporte (impresso) por ser pessoal
19. Você considera que seu tempo dedicado a leitura é: () suficiente (X) insuficiente
20. Quais são suas maiores barreiras para sua frequência na leitura? (X) tempo () condições financeiras () dificuldade de acesso à biblioteca () lentidão na leitura () outro:
21. Em que local você pratica a leitura?
Em casa.
22. Quais são os locais onde você adquire material para leitura?
Livrarias, bibliotecas.

23. Como você avalia o exercício de leitura de seus alunos?
<i>Ainda insuficiente</i>
24. Qual deve ser o papel da escola no incentivo às práticas de leitura?
<i>A comunidade escolar (pais, professores, etc) (dever) deve ajudar o aluno a descobrir a melhor forma de ler prazerosamente.</i>
25. O que você propõe, em sala de aula, para o exercício da leitura aos seus alunos?
<i>Lectura individual, coletiva. Leituras variadas.</i>
26. Você gosta de ler? Por quê?
<i>Sim, porque me motiva, relaxa.</i>

Agradecemos sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza
 Professora de Língua Portuguesa e mestranda do POSLETRAS/UFOP

Clézio Roberto Gonçalves
 Orientador e professor do POSLETRAS/UFOP



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da
Linguagem



Questionário sobre o hábito de leitura – Professor

Prezado(a) professor(a), este questionário tem como objetivo coletar dados sobre:

- A prática de leitura do professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio;
- Como o professor avalia a prática de leitura dos seus discentes.

A sua contribuição ao responder este questionário será importante para a pesquisa de mestrado sobre leitura e formação da identidade no Ensino Médio.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo: Beatriz Latini Gomes Neta
2. Sexo <input checked="" type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino
3. Idade:
4. Como você se considera? <input type="checkbox"/> Branco(a) <input checked="" type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) <input type="checkbox"/> Negro(a) <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não quero declarar
5. Formação – curso: Mestre em Letras Ano: 2016
6. Onde você mora? <input checked="" type="checkbox"/> zona urbana <input type="checkbox"/> zona rural
7. Você trabalha em mais de uma escola? Em quantas escolas você trabalha atualmente? Não
8. Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda: Qual a localização da outra escola em que você trabalha?
9. Qual o seu tempo de serviço em sala de aula? 8 anos
10. Em relação a sua classe social, como você se considera? <input type="checkbox"/> Alta <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Baixa

24. Qual deve ser o papel da escola no incentivo às práticas de leitura?
O papel da escola deve ser o de estimular e mostrar aos alunos as inúmeras possibilidades de leitura e os benefícios que uma boa proficiência na prática lhes traz.
25. O que você propõe, em sala de aula, para o exercício da leitura aos seus alunos?
Proponho, muitas vezes, leituras em silêncio e também em voz alta de textos diversos e, em seguida, discussão sobre a interpretação do que leram. Incentivo e indico leituras para casa. Peço trabalhos em grupo sobre livros clássicos e modernos, etc.
26. Você gosta de ler? Por quê?
Gosto. Porque a leitura nos proporciona conhecimentos diversos, amplia nossos horizontes e nos faz crescer profissional e pessoalmente.

Agradecemos sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza
 Professora de Língua Portuguesa e mestranda do POSLETRAS/UFOP

Clézio Roberto Gonçalves
 Orientador e professor do POSLETRAS/UFOP

1. Maria Auxiliadora Murta
2. Feminino
3. 56 anos
4. Branca
5. Magistério superior completo, ano: 1986
6. Zona urbana
7. Apenas em uma escola
- 8.
9. 35 anos
10. Média
11. Alta
12. revista: mensalmente
• jornal: diariamente
• livros em geral: raramente
13. Todos os dias, 30 minutos
14. Literatura e jornal
15. Atualidades
16. "Novos tempos" - Ana Lucia Azvedo
17. Impresso
18. Porque a escola pública atual não oferece suporte para utilizar os meios digitais
19. Insuficiente
20. Tempo
21. Em casa
22. Em casa
23. Regular
24. Incentivar a leitura e usar temas e temas de agrado do aluno
25. Atividades através de livros didáticos, paradidáticos, jornais, revistas e outros.

26 Jan. A futura abri horizontes para a
mente humana.



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da
Linguagem



Questionário sobre o hábito de leitura – Professor

Prezado(a) professor(a), este questionário tem como objetivo coletar dados sobre:

- A prática de leitura do professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio;
- Como o professor avalia a prática de leitura dos seus discentes.

A sua contribuição ao responder este questionário será importante para a pesquisa de mestrado sobre leitura e formação da identidade no Ensino Médio.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo: Helen Ferreira Nunes
2. Sexo (X) feminino () masculino
3. Idade: 35
4. Como você se considera? () Branco(a) (X) Pardo(a) () Amarelo(a) () Negro(a) () Indígena () Não sei () Não quero declarar
5. Formação – curso: Letras Ano: 2010
6. Onde você mora? Mariana (X) zona urbana () zona rural
7. Você trabalha em mais de uma escola? Em quantas escolas você trabalha atualmente? Somente uma.
8. Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda: Qual a localização da outra escola em que você trabalha?
9. Qual o seu tempo de serviço em sala de aula? Aproximadamente 6 anos
10. Em relação a sua classe social, como você se considera? () Alta (X) Média () Baixa

24. Qual deve ser o papel da escola no incentivo às práticas de leitura? Trabalhar para mudança na cultura do país em geral.
25. O que você propõe, em sala de aula, para o exercício da leitura aos seus alunos?
Como trabalho com o 1º ano do ensino médio, proponho a leitura de livros que interessam aos alunos, da escolha deles, culminando em uma roda de conversa. Normalmente proponho interpretações de texto também.
26. Você gosta de ler? Por quê?
Sim, minha educação familiar foi voltada para leitura.

Agradecemos sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza
Professora de Língua Portuguesa e mestranda do POSLETRAS/UFOP

Clézio Roberto Gonçalves
Orientador e professor do POSLETRAS/UFOP



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Letras
Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da
Linguagem



Questionário sobre o hábito de leitura – Professor

Prezado(a) professor(a), este questionário tem como objetivo coletar dados sobre:

- A prática de leitura do professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio;
- Como o professor avalia a prática de leitura dos seus discentes.

A sua contribuição ao responder este questionário será importante para a pesquisa de mestrado sobre leitura e formação da identidade no Ensino Médio.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo: Juraci da Silva Carmo		
2. Sexo		
<input checked="" type="checkbox"/> feminino	<input type="checkbox"/> masculino	
3. Idade: 41 anos		
4. Como você se considera?		
<input type="checkbox"/> Branco(a)	<input type="checkbox"/> Pardo(a)	<input type="checkbox"/> Amarelo(a)
<input checked="" type="checkbox"/> Negro(a)	<input type="checkbox"/> Indígena	<input type="checkbox"/> Não sei
<input type="checkbox"/> Não quero declarar		
5. Formação – curso: Letras (licenciatura)	Ano: 2013	
6. Onde você mora?		
<input checked="" type="checkbox"/> zona urbana : Centro	<input type="checkbox"/> zona rural	
7. Você trabalha em mais de uma escola? Em quantas escolas você trabalha atualmente?		
Sim, trabalho em duas escolas.		
8. Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda: Qual a localização da outra escola em que você trabalha? Mariana - MG		
9. Qual o seu tempo de serviço em sala de aula?		
Dez anos, mais ou menos.		
10. Em relação a sua classe social, como você se considera?		

<input type="checkbox"/> Alta	<input type="checkbox"/> Média	<input checked="" type="checkbox"/> Baixa
11. Como você avalia sua frequência em leitura?		
<input checked="" type="checkbox"/> Alta	<input type="checkbox"/> Baixa	<input type="checkbox"/> Regular
12. Responda quanto a sua frequência de leitura dos seguintes documentos.		
• revistas		
<input type="checkbox"/> diariamente	<input type="checkbox"/> semanalmente	<input checked="" type="checkbox"/> mensalmente
<input type="checkbox"/> anualmente	<input type="checkbox"/> nunca ou raramente	
• jornais		
<input checked="" type="checkbox"/> diariamente	<input type="checkbox"/> semanalmente	<input type="checkbox"/> mensalmente
<input type="checkbox"/> anualmente	<input type="checkbox"/> nunca ou raramente	
• livros em geral		
<input checked="" type="checkbox"/> diariamente	<input type="checkbox"/> semanalmente	<input type="checkbox"/> mensalmente
<input type="checkbox"/> anualmente	<input type="checkbox"/> nunca ou raramente	
13. Com que frequência você acessa a internet?		
➤ quantas vezes por semana? Todos os dias da semana		
➤ quantas horas por dia? 3 horas		
14. Qual item/assunto você mais acessa na internet?		
Assuntos relacionados às minhas aulas e redes sociais.		
15. Quais os assuntos que você mais gosta de ler?		
Atualidades		
16. Apresente o nome do autor ou título do livro que você leu recentemente.		
“Cemitério de pianos”, José Luis Peixoto		
17. Qual tipo de suporte que você utiliza com mais frequência?		
<input checked="" type="checkbox"/> impresso	<input type="checkbox"/> digital	
18. Justifique porque você escolheu a opção acima?		
Por gosto, apenas.		
19. Você considera que seu tempo dedicado a leitura é:		
<input checked="" type="checkbox"/> suficiente	<input type="checkbox"/> insuficiente	
20. Quais são suas maiores barreiras para sua frequência na leitura?		
<input type="checkbox"/> tempo <input type="checkbox"/> condições financeiras <input type="checkbox"/> dificuldade de acesso à biblioteca		
<input type="checkbox"/> lentidão na leitura <input type="checkbox"/> outro: Não há barreiras.		
21. Em que local você pratica a leitura?		
Em casa		
22. Quais são os locais onde você adquire material para leitura?		
Compro via internet, no caso dos livros e nas bancas, no caso dos jornais e das revistas.		
23. Como você avalia o exercício de leitura de seus alunos?		

Insuficiente.

24. Qual deve ser o papel da escola no incentivo às práticas de leitura?

A escola deve sim, incentivar, apresentando aos alunos, opções diversas tanto de autores quanto de suportes de leitura. Deve ser dada aos alunos a oportunidade de fazer escolhas quanto ao que ler e em quais momentos tais leituras devem ser feitas, mas também, há que serem feitas leituras orientadas pelo professor, sempre com o propósito de desenvolver no aluno a capacidade de senso crítico, bem como suas capacidades leitoras.

25. O que você propõe, em sala de aula, para o exercício da leitura aos seus alunos?

Tento sempre por em prática tudo aquilo que foi descrito na questão 24.

26. Você gosta de ler? Por quê?

Sim. Acredito que o gosto pela leitura, bem como qualquer outro tipo de gosto, é algo que não possa ser explicado, gosta-se, apenas. A leitura é um hábito que me acompanha desde a infância, não saberia responder a esse questionamento sobre os motivos que me fazem gostar de ler.

Agradecemos sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza
Professora de Língua Portuguesa e mestranda do POSLETRAS/UFOP

Clézio Roberto Gonçalves
Orientador e professor do POSLETRAS/UFOP



Questionário sobre o hábito de leitura – Professor

Prezado(a) professor(a), este questionário tem como objetivo coletar dados sobre:

- A prática de leitura do professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio;
- Como o professor avalia a prática de leitura dos seus discentes.

A sua contribuição ao responder este questionário será importante para a pesquisa de mestrado sobre leitura e formação da identidade no Ensino Médio.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo: Larissa Brandão Alves Gamarano
2. Sexo <input checked="" type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino
3. Idade: 31
4. Como você se considera? <input type="checkbox"/> Branco(a) <input checked="" type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) <input type="checkbox"/> Negro(a) <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/> Não quero declarar
5. Formação – curso: Licenciatura em Letras Ano: 2013
6. Onde você mora? <input checked="" type="checkbox"/> zona urbana <input type="checkbox"/> zona rural
7. Você trabalha em mais de uma escola? Em quantas escolas você trabalha atualmente? Não. Somente uma escola.
8. Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda: Qual a localização da outra escola em que você trabalha?
9. Qual o seu tempo de serviço em sala de aula? 12 horas/aula.
10. Em relação a sua classe social, como você se considera? <input type="checkbox"/> Alta <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Baixa

leitura?
Incentivar a leitura de livros mais atuais e com linguagem mais simples, já que a maioria dos nossos alunos não se interessa pelos grandes clássicos da literatura.
25. O que você propõe, em sala de aula, para o exercício da leitura aos seus alunos?
Proponho leitura de histórias em quadrinhos, contos e gêneros mais próximos do dia a dia deles.
26. Você gosta de ler? Por quê?
Sim. Pois desde muito cedo fui incentivada a ler o que despertou o gosto pela leitura.

Agradecemos sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza
 Professora de Língua Portuguesa e mestranda do POSLETRAS/UFOP

Clézio Roberto Gonçalves
 Orientador e professor do POSLETRAS/UFOP



Questionário sobre o hábito de leitura – Professor

Prezado(a) professor(a), este questionário tem como objetivo coletar dados sobre:

- A prática de leitura do professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Médio;
- Como o professor avalia a prática de leitura dos seus discentes.

A sua contribuição ao responder este questionário será importante para a pesquisa de mestrado sobre leitura e formação da identidade no Ensino Médio.

Por favor, responda à caneta.

1. Nome completo: Margarete Aparecida dos Santos
2. Sexo (x) feminino() masculino
3. Idade: 49 anos
4. Como você se considera? () Branco(a) () Pardo(a) (x) Amarelo(a) () Negro(a) () Indígena () Não sei () Não quero declarar
5. Formação – curso: LETRAS Ano:1994
6. Onde você mora? (x) zona urbana () zona rural
7. Você trabalha em mais de uma escola? Em quantas escolas você trabalha atualmente? Eu trabalho em 02(duas) escolas atualmente.
8. Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda: Qual a localização da outra escola em que você trabalha? Ambas escolas em que trabalho localizam-se próximas à minha casa.
9. Qual o seu tempo de serviço em sala de aula? 24 anos
10. Em relação a sua classe social, como você se considera? () Alta (x) Média () Baixa

23. Como você avalia o exercício de leitura de seus alunos?
Na escola pública em que atuo, a maioria dos alunos quase não lê. Contudo, na outra escola em que trabalho, que é da rede particular, os alunos lêem, no mínimo, 01 livro por mês.
24. Qual deve ser o papel da escola no incentivo às práticas de leitura?
É importante exercitar na escola estratégias de leitura, para que, aos poucos, ela se torne prazerosa e um desejo de realização do(a) leitor(a).
25. O que você propõe, em sala de aula, para o exercício da leitura aos seus alunos?
Eu levo para a sala de aula revistas diversas e jornais. Além disso, eu levo os alunos à biblioteca da escola e apresento a eles o acervo desta. Posteriormente, sugiro que escolham um livro para ler ou, outras vezes, apresento a eles livros dos diferentes autores em estudo e peço-lhes que escolham, em grupo ou individualmente, uma obra de um deles para a realização da leitura e estudo desta ao longo de um mês.
26. Você gosta de ler? Por quê?
Sempre gostei muito de ler. Desde criança, livros fazem parte da minha vida. Leio por prazer. Leio para conhecer uma obra, relacioná-la a um estudo vigente, indicá-la a outros leitores ou não leitores ou até mesmo incorporá-la no bate-papo do dia a dia.

Agradecemos sua colaboração.

Niceia Aparecida da Cunha Souza
 Professora de Língua Portuguesa e mestranda do POSLETRAS/UFOP

Clézio Roberto Gonçalves
 Orientador e professor do POSLETRAS/UFOP

6.4 Roteiro da Roda de Conversa

➤ Primeiro momento:

1) Boas vindas e apresentação

Em uma roda, na sala ou na biblioteca da escola, apresentar revistas para os alunos e pedir que escolham uma imagem que os identifique para se apresentarem e dizer porque aquela imagem o identifica.

Para finalizar este momento, será solicitado que os alunos escrevam em um pedaço de papel uma palavra que o defina e guarde em uma caixa.

Para complementar as falas sobre como você se identifica, fale sobre coisas que gosta de fazer, estilo de roupa, musical, locais que frequenta.

➤ Segundo momento:

2) Interação

Após a apresentação, cada aluno vai tirar um papel com o nome de algum colega da roda. Depois, escolher um objeto na caixa que considere que tenha relação com o colega. Explicar o porquê relaciona o objeto ao colega. Em seguida, o colega comenta se concorda ou não e o porquê.

3) Fale de um lugar que você goste e descreva-o.

4) Colocar textos de vários gêneros em uma caixa. Pedir aos alunos que formem trios e escolham textos na caixa. Discutam e comentem.

5) Que textos vocês leem na internet?

6) Que textos você recebe e que textos compartilha?

7) Que textos te chama a atenção na rua?

8) Explicar para os alunos o motivo da pesquisa e o que me levou a pesquisar as práticas de leitura no ensino médio. Dizer que a concepção “fechada” de grande parte dos professores é a de que o aluno tem preguiça de ler, ou só gosta de ler textos curtos. Perguntar até que ponto essa afirmação é falsa ou até que ponto é verdadeira.

9) Quais textos que fazem parte do seu dia a dia.

➤ Terceiro momento:

10) Para finalizar: leitura é importante?

11) Agradecimentos.

6.5 Amostra dos Dados da Roda de Conversa

Transcrição (Roda de conversa com alunos do 1º ano)

- 1 (1)P: ...eu queria que vocês me falassem se vocês concordam com isso, porque a maioria dos professores pensam assim. E eu só estou começando a mudar minha visão porque eu estou estudando sobre esse assunto, né? Então eu queria saber se vocês concordam com isso, se realmente o aluno não gosta de ler e se é preguiçoso. O que vocês têm pra falar sobre isso?
- 2 (1)A: "Nós temos preguiça e lemos o que queremos... só. O que interessa para a gente..."
- 3 (1)A: "O que interessa pra gente."
- 4 (1)P: Tá. Mas e a leitura na escola? como que ela... como que vocês fazem essa leitura na escola? Quando por exemplo...
- 5 (1)O: Só quando tem que fazer dever. para fazer dever tem que ler mesmo.
- 6 (1)A: É. quando tem que copiar aí copia. Agora lê assim lê não lê não.
- 7 (1)P: Então, por exemplo, vamos supor que eu 'passo' pra vocês uma atividade, eu dou um texto pra vocês lerem e logo depois do texto eu dou um monte de pergunta. Como que vocês fazem?
- 8 (1)A: "Não lemos o texto..."
- 9 (1)O: "Circula e procura a palavra-chave."
- 10 (1)A: "é procuramos..."
- 11 (1)P: "deixa só ela falar"
- 12 (1)A: "é isso mesmo professora,"
- 13 (1)P: Eu quero que você fale assim bem claramente pra gente ver mesmo que é isso que é verdade...
- 14 (1)A: "Nóis vê na pergunta o que tá pedindo..." "e procuramos no texto, mas nós não lemos o texto inteiro."
- 15 (1)O: "Faz do jeito mais fácil"
- 16 (1)O: "É, e procura a palavra-chave"
- 17 (1)A: "nós lemos o texto e procuramos [...]"
- 18 (1)O: "se for de marcar com x responde, se não for, não faz."
- 19 (1)O: "É isso aí."
- 20 (1)P: "Não faz? Sério? Nem responde?"
- [...]
- 21 (1)P: Que forma de leitura a gente poderia fazer que desse certo e vocês gostassem?
- 22 (1)O: "videoaula!"
- 23 (1)A: "isso!"
- 24 (1)P: Só videoaula? Mas cês iam ficar assistindo videoaula?
- 25 (1)A: "Não."
- 26 (1)O: "aula expositiva" ah!
- 27 (1)P: Não! eu to falando de leitura mesmo! Como? Vocês já pararam pra pensar nisso?
- 28 (1)A: Não pq, não sei...
- 29 (1)A: Ninguém gosta de escola não fessora. Cé podia colocar o que for que ninguém vai querer lê.
- 30 (1)O: Se você tiver tipo assim realmente precisando lê negócio ali [...] e tiver realmente querendo ler o negócio aí cê lê até livro.
- 31 (1)A: É se ocê tiver interesse de ler, cê lê, agora, se não tiver, cê pode por até um telefone na frente da pessoa e ela não lê.
- 32 (1)O: Tem que fazer tipo assim, alguma coisa pra aumentar o interesse pra leitura...
- 33 (1)P: Será que a gente conseguiria fazer isso? Como que eu vou aumentar o interesse do meu aluno?

- 34 (1)O: *Perguntando, fazendo tipo um questionário (que nem cê fez) aí pergunta o que que a pessoa gosta...*
- 35 (1)P: *Cês acham que aquele questionário foi legal, assim, pra vocês colocarem alguma coisa que vocês pensam?*
- 36 (1)O: *foi*
- 37 (1)O: *Eu não lembro*
(...)
- 38 (1)P: *Só pra finalizar, o último momento, única coisa, uma pergunta: Leitura é importante? Vocês acham?*
- 39 (1)AO: *É (várias vezes)*
- 40 (1)AO: *sim.*
- 41 (1)O: *Pro aprendizado uai!*
- 42 (1)O: *saber mais sobre as coisas.*
- 43 (1)A: *é importante.*
- 44 (1)A: *não tem como. cê bate o olho numa coisa e lê.*
- 45 (1)P: *Cês acham que sem leitura, sem leitura*
- 46 (1)O: *Sem leitura como é que cê vai*
- 47 (1)A: *Cê vai ficar perdido por aí sem leitura*
- 48 (1)A: *Cê num ia saber chegar em lugar nenhum, num ia saber onde cê tá...*
- 49 (1)O: *num ia pegar nem o busão certo.*
- 50 (1)A: *É.*
- 51 (1)A: *é verdade.*
- 52 (1)A: *Cê num ia saber onde você tava. Cê num ia saber nada. A não ser que cê pergunte alguém.*
- 53 (1)P: *Tá. Então assim, o que eu queria realmente saber. A gente fez um monte de coisa só pra eu mostrar pra vocês que existe uma variedade de texto, que as vezes a gente acha que nem tá lendo, mas a gente está lendo num é. E quando você tá refletindo sobre alguma coisa que você fez isso também é uma leitura. É uma forma de leitura tá. Então eu gostaria de agradecer muito a vocês por vocês terem...*
- 54 (1)AO: *[inaudível]*

Transcrição (Roda de conversa com alunos do 2º ano)

- 1 (2)P: ...lembra que eu passei um questionário pra vocês? Já foram dois né, na verdade. Sobre o quê? Vocês lembram?
- 2 (2)A: Não.
- 3 (2)O: Se a gente lia muito.
- 4 (2)A: Sobre leitura.
- 5 (2)P: Isso mesmo! Dois questionários, num é? Um é pra complementar o outro com alguns dados, e por que que eu apliquei este questionário?
- 6 (2)A: Não sabemos.
- 7 (2)O: É uma pesquisa.
- 8 (2)P: É. Exatamente. Eu faço...
- 9 (2)O: "ai meu Deus"
- 10 (2)P: ...eu estudo. E a minha pesquisa, ela é sobre leitura no Ensino Médio, tá. Então, o que acontece? Por que que eu fui pesquisar leitura no Ensino Médio? Vou explicar pra vocês. Porque eu sempre encontrei dificuldade para trabalhar leitura no Ensino Médio. Não só no Ensino Médio, no fundamental também, mas no Ensino Médio, o... vocês já estão numa idade que era pra ter um pouco mais de interesse. Esse é o meu ponto de vista. Tá? Então, eu parti do meu ponto de vista pra fazer a pesquisa. Eu falo assim "por que que os alunos não gostam de ler?" E aí, eu vou falar pra vocês qual é o meu olhar de professor e da maioria dos professores. Nós pensamos assim ó o aluno num lê porque tem preguiça, ou porque ele num gosta de ler...
- 11 (2)O: lê por obrigação
- 12 (2)P: ...E durante essa pesquisa, o que que é a pesquisa? a gente lê muito né. sobre esse determinado assunto. e eu fui começando a enxergar outras coisas também. Essa minha visão de que o aluno, ele é preguiçoso, que ele não gosta de ler, essas coisas, ela está muito equivocada. Por quê? Porque a gente lê o tempo todo. Tudo que eu coloquei aqui na mesa, vocês conhecem, num é? A gente, dependendo da necessidade que a gente tem, a gente vai ter que fazer uma leitura. Só que o que acontece na escola é que o que a gente traz para vocês lerem, muitas vezes num, num é. vocês não têm...
- 13 (2)A: interesse
- 14 (2)P: ...um interesse, mas porque não tem interesse?
- 15 (2)A: Porque é chato.
- 16 (2)A: Porque não é tipo, há, é só uma coisa... sei lá! Não sei explicar, é chato.
- 17 (2)P: Tá. Então o que eu queria é. Eu só queria que vocês me falassem o seguinte: Até que ponto essa afirmação que eu falei que nós professores temos dos alunos que eles não gostam de ler ou que tem preguiça de ler, é verdadeira ou falsa?
- 18 (2)O: Verdadeira.
- 19 (2)A: Muito verdadeira.
- 20 (2)A: Ah, depende...
- 21 (2)P: Será que ela é totalmente verdadeira?
- 22 (2)A: Sim.
- 23 (2)A: Não.
- 24 (2)P: Porque eu já estou chegando a essa conclusão que não é. Eu achava isso.
- 25 (2)A: Eu acho que não. Porque tipo assim, cada um gosta de ler um tipo de coisa, por exemplo, ela gosta de ler livro de quê?
- 26 (2)A: De tudo.
- 27 (2)A: (Rsrs) Ah, ela é diferente, gosta de ler tudo. (rsrs)
- 28 (2)O: Diferenciada.
- 29 (2)A: Mas tem gente que gosta de ler por exemplo, histórias daquelas que te prendem, aquelas mais reais ... tipo, entendeu?

- 30 (2)O: *História em quadrinhos.*
- 31 (2)A: *Harry Potter é a pior coisa que tem.*
- 32 (2)O: *Depois de você né querida?*
- 33 (2)AO: *Rsrrsrs.*
- 34 (2)P: *Deixa o M falar o que ele quer. O que você gosta de ler?*
- 35 (2)O: *Eu gosto mais de ficção, fantasia, ...*
- 36 (2)P: *Aí é que eu pergunto pra vocês, qual que vocês acham que é o problema da leitura na escola? porque quando a gente fala pra ler, vocês "ah, professora, não quero ler", vocês reclamam, e aí?*
- 37 (2)O: *porque é chato.*
- 38 (2)A: *Hum, lê dá preguiça.*
- 39 (2)P: *Como a gente poderia fazer diferente?*
- 40 (2)O: *Não lendo.*
- 41 (2)A: *Não lendo.*
- 42 (2)O: *Não ter celular.*
- 43 (2)P: *É uma boa saída essa?*
- 44 (2)A: *Diminuir os textos.*
- 45 (2)O: *Não ler na escola, porque em casa cê tá lá de boa assim, cê tá lendo só pra você mesmo assim. Cê não tem que ler pra outras pessoas assim. Só para você.*
- 46 (2)O: *Aí você consegue concentrar.*
- 47 (2)P: *Vocês leram o livro "a Viuvinha"?*
- 48 (2)O: *Não. Rsr.*
- 49 (2)A: *Eu não li.*
- 50 (2)P: *Quem leu o livro?*
- 51 (2)O: *Só R, eu acho.*
- 52 (2)P: *E, quem não leu, não leu por quê?*
- 53 (2)A: *Porque eu não gosto de ler, aí eu já falei: Não, nem vou ler.*
- 54 (2)P: *Você não gosta de ler nada?*
- 55 (2)A: *Nada! Não, depende de algumas notícias, eu gosto de ler, mas livros assim, não.*
- 56 (2)A: *Ah, eu fiquei com preguiça. Quando eu comecei a ler assim, pelo celular, aí chegou mensagem, aí... eu fui ler as mensagens...RSRS.*
- 57 (2)O: *Não é tão interessante ler [pelo celular] ... Prefiro ver o filme que ler o livro!*
- 58 (2)P: *Você lê o quê?*
- 59 (2)O: *Nada!*
- 60 (2)P: *Nada? Mas você viu esse tanto de papel...*
- 61 (2)O: *tem uma semana que eu peguei o livro com L e até hoje eu num li.*
- 62 (2)P: *...que eu deixei aqui?*
- 63 (2)A: *Ele lê legenda... quando ele vê filme legendado. Rsr.*
- 64 (2)O: *Sinopse. rsr.*
- 65 (2)A: *É uai! A gente lê.*
- 66 (2)A: *Eu li a sinopse do 'A viuvinha'.*
- 67 (2)P: *Então ó, pegando esses textos que estavam lá na mesa, e que serviu de exemplo para a gente saber o que que é texto, quais que são os textos que fazem parte do dia a dia de vocês? Que vocês acabam lendo, mesmo que você, que seja de forma inconsciente, assim?*
- 68 (2)O: *Ah, caderno, essas coisas, de todo jeito a gente lê alguma coisa sim.*
- 69 (2)A: *É, de qualquer forma*
- 70 (2)O: *Jornal.*
- 71 (2)O: *É.*
- 72 (2)O: *Jornal tem umas coisas muito [boa] pra ler.*
- 73 (2)O: *É, não é só aquelas piadinhas assim.*

- 74 (2)P: *Mas faz parte do dia a dia, assim? Você lê frequentemente?*
- 75 (2)O: *Jornal sim.*
- 76 (2)P: *E outras coisas que vocês leem?*
- 77 (2)O: *Só mensagem de WhatsApp mesmo.*
- 78 (2)P: *E mensagem de whatsapp não é só conversa, né?*
- 79 (2)A: *Ah, depende, quando mandam aquelas correntes lá, eu nem leio.*
- 80 (2)P: *Mas o que que é que você lê, que chama sua atenção?*
... [inaudível]
- 81 (2)P: *Ó, veio aqui na minha cabeça agora, de vez em quando chega uma petição, vocês recebem petição?*
- 82 (2)O: *O que é isso, petição?*
- 83 (2)P: *Aqueles negócio pra assinar. Do Avazz, tem Change, tem... Aí, por exemplo, chega uma petição pra vocês, cês assinam?*
- 84 (2)A: *Não.*
- 85 (2)O: *Não porque nem chegou!*
- 86 (2)A: *Não porque nunca nem chegou!*
- 87 (2)P: *Vou dar um exemplo: Aqui em Mariana tem uma petição que foi feita por um pessoal que mola lá em Cachoeira do Brumado, porque eles estão pedindo pra prefeitura já faz tempo pra eles organizar ...de água...*
- 88 (2)O: *Abaixo-assinado, é isso?*
- 89 (2)P: *Isso! aí faz um abaixo-assinado online.*
- 90 (2)O: *Ah, eu já assinei já.*
- 91 (2)A: *Se eu ler, eu assino, se eu não ler eu não assino.*
- 92 (2)O: *Mas é pra melhorar.*
- 93 (2)P: *É pra melhorar.*
- 94 (2)A: *Se eu ler, eu assino, se eu não ler eu vou assinar por quê? Eu num li!*
- 95 (2)P: *Exatamente. Você não vai assinar alguma coisa que você não sabe o que que é né.*
- 96 (2)O: *Abaixo assinado é pra melhorar viado.*
- 97 (2)A: *Ah, eu normalmente, pra mim assinar alguma coisa, eu dou pra minha mãe assinar... aí ela lê e eu fico sabendo o que é só depois.*
- 98 (2)P: *Tá. Mais uma pergunta, que é a última que eu vou fazer pra vocês. Só pra finalizar aqui. O tempo todo a gente tá, embora a gente não começou a falar isso desde o primeiro momento porque a gente estava se apresentando, essas coisas, mas, é... eu queria que cada um de vocês dessem a opinião de vocês a respeito disso: Leitura. É importante?*
- 99 (2)A: *Pouco.*
- 100 (2)O: *Sim porque ajuda o modo de falar, modo de escrever, aprender outros nomes. Isso aí.*
- 101 (2)A: *É, importante é.*
- 102 (2)O: *Eu só não leio, mas é importante.*
- 103 (2)A: *A gente, eu acho que sem perceber a gente lê sim porque pensa, quando você vai no supermercado, você acha que já decorou... [incompreensível] rsrs. pensa. eu to falando agora é sério, porque tem gente que é tipo essas pessoas mais velhas tipo tem gente que não sabe ler. Só que quando ela vai no supermercado ela acaba fazendo uma leitura sem perceber. Que quando cê tem que comprar um arroz, aí cê num sabe que tá escrito arroz, mas cê já decorou. Rsrs.*
- 104 (2)O: *Mas cê sabe o que que é arroz.*
- 105 (2)O: *Rsrs. Isso é lê! Isso é lê! Isso é visão. Aí cê tá vendo.*
- 106 (2)A: *A pessoa tem que saber o que tá escrito pra não pegar um ônibus errado. Rsrs. É sério!*
- 107 (2)O: *Tá falando por experiência própria?*
- 108 (2)O: *Acho que você tá viajando aí.*

- [...]
- 109 (2)P: Mas então, mas olha bem gente, vamos pensar nessa situação que ela acabou de falar. A B acabou de dar um exemplo pra gente de uma situação que ela deu risada, mas se for pensar se é um caso em que uma pessoa, ela não sabe qual ônibus pegar porque ela não sabe ler. Num é? Agora, além dessa leitura, porque assim, tem gente que não tem uma boa leitura e consegue tranquilamente pegar um ônibus porque ele já sabe como que escreve. Né? Ouro Preto por exemplo, já sabe que aquele jeito...
- 110 (2)O: Mas como que aquele cara que tem problema nas vistas consegue pegar o ônibus certo?
- 111 (2)O: O cara que é cego?
- 112 (2)O: É!
- 113 (2)P: Ele pergunta né? Pra alguém.
- 114 (2)O: Não, não pergunta não. Eu já vi ele viajando já.
- 115 (2)P: E ele tem os horários.
- 116 (2)O: Ele sempre sabe o ponto de ônibus certinho que ele desce.
- 117 (2)O: É ué.
- 118 (2)O: O professora, mas eu acho que ele enxerga um pouquinho tá.
- 119 (2)P: Olha bem...
- 120 (2)A: Num é possível!
- 121 (2)P: Eu acho que, eu sei o que você tá falando, ele não enxerga.
- 122 (2)O: Mas como é que ele sabe o ônibus que ele tem que pegar?
- 123 (2)P: Então, imagina como que é pra uma pessoa que não enxerga fazer leitura.
- 124 (2)A: Ele pergunta...
- 125 (2)O: Como é que ele vai ler se não enxerga?
- 126 (2)O: Aaah, tá.
- 127 (2)O: Então, isso que é a dúvida.
- 128 (2)P: Mas é só isso que é lê?
- 129 (2)O: Ônibus não tem sinais...
- 130 (2)O: Ele não enxerga, como é que ele vai ler?
- 131 (2)O: Ônibus não tem braile não. [inaudível] Rsr.
- 132 [...]
- 133 (2)P: Com certeza ele pergunta pra alguém.
- 134 (2)A: Ele pergunta sim. Eu já vi um perguntando.
- 135 (2)O: E pra atravessar? Ele atravessa "por rumo" assim?
- 136 (2)O: Quando a pessoa é cega sempre tem alguém com ela, não é possível!
- 137 (2)P: Em Mariana tem algum lugar de atravessar que é apropriado para cego?
- 138 (2)O: Não.
- 139 (2)A: Lógico que não.
- 140 (2)P: Então ele tem que perguntar.
- 141 [...]
- 142 (2)P: As pessoas que são cegas, elas não leem igual a gente, né. Lendo, acompanhando letra, palavra.
- 143 (2)A: Verdade.
- 144 (2)O: A mente trabalha a mesma coisa né.
- 145 (2)P: Mas... Isso! A mente trabalha o tempo todo. Ele está fazendo a leitura de tudo que ele tá ouvindo porque ele tem um sentido aguçado da audição. Então, então, por exemplo, ele tem uma noção se tá vindo carro ou não pelo som, né. Agora, ele também pergunta pras pessoas, né. A gente é que num fica o tempo todo lá observando como que, como que ele se vira ali.
- 146 (2)O: Deve ser péssimo, viado.
- 147 (2)P: É, pois é. Mas é, então, mas aí, pra ele conseguir toda essa independência ele vai criando mecanismos, num é? Agora, voltando de novo na questão da leitura, [...] o

- que vocês acham sobre a leitura, se é importante mesmo ou não? Imagina se vocês não lessem. Não soubessem ler.
- 148** (2)O: *É importante ler.*
- 149** (2)A: *Seria ruim.*
- 150** (2)P: *Por que que seria ruim?*
- 151** (2)A: *Que a gente não ia saber lê.*
- 152** (2)O: *A gente ia ficar igual o [...] do nada, parado...
[...]*
- 153** (2)P: *Agora, deixa eu fazer uma outra pergunta. Era a última aquela lá e eu já tô na terceira depois da última né. [...] É, por exemplo, uma pessoa analfabeta, uma pessoa analfabeta. Que não sabe lê, tá? A gente poderia dizer que... sim, ela é analfabeta porque ela não sabe ler, mas, essa leitura, será que faz tanta falta assim pra ela? O que que vocês acham?*
- 154** (2)O: *Uma pessoa analfabeta?*
- 155** (2)P: *É.*
- 156** (2)O: *Ela não sabe lê?*
- 157** (2)P: *Quando não sabe lê, quando não sabe lê.*
- 158** (2)O: *Ah, com o tempo ela vai acostumando.*
- 159** (2)A: *Ela vai se adaptando.*
- 160** (2)P: *Por que que eu to fazendo essa pergunta? Porque muitas vezes, a gente sabe ler e às vezes faz uma leitura e nem aprofunda aquela leitura, num reflete nela, e às vezes uma pessoa que não lê, que é analfabeta, que realmente não conhece o código de escrita, ele interpreta algumas situações muito melhor do que a gente.*
- 161** (2)O: *Como assim?*
- 162** (2)P: *Tipo numa missa, ou até numa situação assim, vamos pensar na situação atual do Brasil com relação a escolha, hum, é eleição, num é. Às vezes, uma pessoa que, ela já viveu muito tempo, ela não sabe escrever, não sabe ler, mas ela conhece a história. Então, assim, ela faz uma reflexão sobre o voto dela, que ela vai ter, justamente baseado no que ela já conhece. Então, é, isso é uma forma de leitura. Quando você faz um voto sem pensar nele, na consequência dele, por exemplo, você num tá fazendo uma leitura da situação, entendeu? E às vezes a gente sabe ler! E interpretar! E num tá fazendo isso. Tá. Então leitura, muitas vezes, ela não é só é, ler o código que tá ali. Aquele código de letras. Às vezes é muito mais, em algumas situações, igual vocês falaram aí do cego ué. Ele tem que fazer uma leitura do ambiente e de algumas coisas pra ele conseguir viver, pra ele ser independente. Tá. [...] era isso que eu queria ver com vocês, essa conversinha mesmo. E eu queria só fazer um agradecimento por vocês [...]*

Transcrição (Roda de conversa com alunos do 3º ano)

- 1 (3)P: *Eu faço uma pesquisa sobre leitura no Ensino Médio. E porque que eu comecei a fazer essa pesquisa? Porque eu, não só eu como professora, eu sou professora de português aqui na escola né. Eu e outros professores, a gente tem um pré-conceito de que os alunos, eles não leem, não gostam de ler e que são preguiçosos. Principalmente se tem um texto muito grande, tal...*
- 2 (3)A: *Ah, não, eu gosto!*
- 3 (3)P: *Então, a minha pesquisa, quando eu comecei a trabalhar com esse texto, com esse texto não, com essa pesquisa sobre leitura no Ensino Médio, era a minha ideia, era a ideia que eu tinha. Todo professor, a maioria pensa a mesma coisa gente. Só que durante o tempo de pesquisa né, que eu fui fazendo muitas leituras, conversando com os alunos, a gente percebeu, eu percebi que num é bem isso que a gente pensa, num é? então, a gente tem... é, por exemplo, quando eu, nas minhas turma de segundo ano, eu peço pra eles lerem um livro, que tá lá no livro que a gente tem que trabalhar, aquele contexto, aquele conteúdo, por exemplo, do romantismo, aí eu peço e a maioria dos alunos não leem, ou então leem um pedacinho do livro, ou então só um resumo na internet. Isso acontece muito num é gente?!*
- 4 (3)A: *Uhum.*
- 5 (3)O: *Uhum.*
- 6 P: *Então, o que acontece, eu queria saber, conversar com os alunos e entender por que que isso acontece. Porque que quando a gente fala assim ó, lê o qual livro que cês leram esse ano?*
- 7 (3)O: *Nenhum.*
- 8 (3)O: *Eu num li nenhum não.*
- 9 (3)P: *Literatura não pediu pra ler nada?*
- 10 (3)O: *Não.*
- 11 (3)P: *É, mas, e ano passado?*
- 12 (3)A: *Esse ano?*
- 13 (3)P: *É.*
- 14 (3)A: *Capitães de areia, gente!*
- 15 (3)A: *Capitães de areia. Pediu sim!*
- 16 (3)O: *Ah, é. Pediu.*
- 17 (3)A: *Cada um escolheu um!*
- 18 (3)A: *Os miseráveis a gente leu.*
- 19 (3)O: *Foi só um. É Falta de costume e preguiça.*
- 20 (3)P: *Aí vocês leram?*
- 21 (3)A: *Ó, eu comecei.*
- 22 (3)P: *Falta de costume...*
- 23 (3)O: *E interesse.*
- 24 (3)A: *Falta de interesse também.*
- 25 (3)A: *Eu acho que depende do livro. Eu acho que quando pede o livro na escola, talvez não atinge o interesse da gente o assunto.*
- 26 (3)O: *Porque igual, tipo assim, eu tô com 19 anos agora, a professora me dá um livro dessa grossura aqui, eu num vou querer ler nunca porque eu nunca fui acostumado a ler livro.*
- 27 (3)P: *É.*
- 28 (3)A: *Principalmente se o assunto não interessa.*
- 29 (3)O: *Porque também é um costume desde pequeno, tipo assim, me acostumaram, eu num fui acostumado a ler livro, então agora com 19 anos que eu vou caçar ler livro de 500 páginas?! Não vai me interessar, eu não vou querer ler.*

- 30 (3)A: *Eu acho, eu, pelo menos assim, se mandarem eu escolher um livro, eu vou escolher um que me interessa, se me interessar eu leio, agora se não, eu num leio não.*
- 31 (3)O: *Eu acho que depende muito do começo do livro por causa que se cê lê o livro, cê não achar o livro interessante, você já perde o interesse em todo o livro. Cê pode ver o título, achar o livro bom, mas quando cê começar a ler, perder o interesse todo.*
- 32 (3)P: *Mas Cê já leu um livro assim, inteirinho?*
- 33 (3)O: *Já. (...) A professora de artes enviou pra nós.*
- 34 (3)P: *Mas já aconteceu, por exemplo, de você começar a ler um livro, assim, cê num quer lê, mas você tem que ler porque você tem que fazer um trabalho, aí você começa a lê e fala assim, ah, que livro chato, e quando vai chegando mais pra frente da história, você percebe que num era..., num é chato, assim que cê acabou se envolvendo com ela, com a história?*
- 35 (3)O: *Já.*
- 36 (3)P: *Qual o livro?*
- 37 (3)O: *Comigo também foi assim.*
- 38 (3)O: *“Vidas secas”*
- 39 (3)O: *O primeiro livro que eu li foi assim, “um tiro no escuro”. A primeira vez que eu se interessei foi esse livro. (...) depois que eu fui lendo foi interessante.*
- 40 (3)O: *Mas eu também só li ele, professora, porque a professora de artes me explicou o que acontecia nele, senão...*
- 41 (3)P: *Ah, entendi.*
- 42 (3)O: *Por causa que eu comecei a ler o livro...*
- 43 (3)P: *Foi aqui na escola?*
- 44 (3)O: *Foi. A Fessora E.*
- 45 (3)P: *Esse ano?*
- 46 (3)O: *Ahã. Ela pegou, passou o livro, aí eu peguei e comecei a ler assim, eu li só a primeira página, peguei e já desinteressei, aí depois nois perguntou ela de novo, porque eu ia pegar outro livro, aí ela pegou e me explicou mais ou menos o que (não falou o que que ia acontecer), só me passou o resumo do livro, aí eu peguei e comecei a ler.*
- 47 (3)P: *Que bom! E você gostou?*
- 48 (3)O: *Gostei. Mas é cansativo. Rsr.*
- 49 (3)P: *Mas, é por causa de uma coisa que ele aqui falou, porque talvez você não tinha esse costume de ler, num é? Então aí quando você pega e vai ler, porque o “vidas secas”, ele não é um livro grande, né? Ele é um livro curtinho.*
- 50 (3)O: *Não, ele não é grande não.*
- 51 (3)O: *Você é católica professora?*
- 52 (3)P: *Eu sou, católica. Por causa dessa agendinha?*
- 53 (3)O: *Agenda missionaria.*
- 54 (3)P: *De mil novecentos e bolinhas né?*
- 55 (3)O: *noventa e quatro.*
- 56 (3)P: *Ahã. Muito antiga rsrs, mas eu ganhei então eu gosto de guardar algumas coisas.*
- 57 (3)P: *É... e uma outra pergunta: é... quais os textos que fazem parte do seu dia a dia?*
- 58 (3)O: *Texto de esporte.*
- 59 (3)O: *Também, texto de esporte. Até ontem, política também. Porque eu tava acompanhando porque eu, tipo assim, eu não confio em nada, o que os outros fala o que for, mas eu acompanho sempre política.*
- 60 (3)O: *Eu não tinha nem como eu não acompanhar né professora, no grupo da família era cinquenta mensagem, cinquenta e três era de política. Rsr.*
- 61 (3)P: *Imagina as brigas né. (...)*
- 62 (3)O: *Eu num brigo não, pode falar o que for, eu nem falo qual candidato que eu acho que é o melhor.*
- 63 (3)A: *Porque num tem! Rsr.*

- 64 (3)P: Ahã.
- 65 (3)O: Pra mim os dois é ruim.
- 66 (3)P: Cês, todo mundo aqui votou ou não?
- 67 (3)O: Eu justifiquei o voto.
- 68 (3)P: Cê justificou?
- 69 (3)O: Eu não voto aqui em Mariana não.
- 70 (3)O: Eu preferi nem fazer o título.
- 71 (3)O: Nem eu.
- 72 (3)O: Deus nos acuda nesses próximos quatro anos.
- 73 (3)A: Você tem quantos anos?
- 74 (3)O: Eu vou fazer dezoito semana que vem.
- 75 (3)P: Então no próximo cê vai, não tem jeito. Rsrs.
(...)
- 76 (3)P: É, todo mundo aqui é mais ou menos igual ele, a resposta dele?
- 77 (3)A: Eu não.
- 78 (3)A: Eu sou.
- 79 (3)A: Eu não tenho interesse nenhum em política.
- 80 (3)O: Eu tenho interesse só que nesse caso, no Brasil não tem como falar quem é o pior dos dois.
- 81 (3)O: Professora, eu acho que a única coisa que eu nunca pesquisei ainda foi a história de Mariana.
- 82 (3)P: Rsrs. É?
- 83 (3)O: Porque eu já pesquisei já, já pesquisei sobre história do Brasil, já pesquisei muita coisa, mas só que tipo assim, eu não lembro muito não, mas já pesquisei.
- 84 (3)P: Mas ajuda?
- 85 (3)O: É legal, eu acho da hora.
- 86 (3)O: Saber um pouquinho da história assim do lugar que cê vive.
- 87 (3)P: Verdade.
- 88 (3)O: De Ribeirão? Cê sabe a história?
(...)
- 89 (3)P: JP, quais os textos que fazem parte do seu dia a dia?
- 90 (3)P: Cê tem hábito de ler algumas coisas, algum texto que ... eu sempre to lendo? Quando eu falo texto, gente, não é só impresso não, né. Tem, por exemplo, jornal. Quem gosta de assistir jornal? Informação né?
- 91 (3)A: Ah, eu gosto de cidade alerta.
- 92 (3)P: Ouvir rádio?
- 93 (3)O: Jornal eu não gosto não professora.
- 94 (3)P: Gosta não?
- 95 (3)O: Passa muito só sobre tragédia.
- 96 (3)A: Eu gosto. Porque passa muita polícia.
- 97 (3)P: É, mas depende do jornal né.
- 98 (3)O: Fui ligar a televisão outro dia, foi sábado. Fui ligar a televisão, o sequestro da menina. Aí passou, passou reportagem da outra, da outra que foi sequestrada. É só assim uai.
- 99 (3)A: Acidente de carro também.
- 100 (3)O: Mas é que o jornal, o jornal vende o que o povo quer ver.
- 101 (3)O: O melhor jornal que passa...
- 102 (3)A: É dia de domingo.
- 103 (3)O: É jornal nacional.
- 104 (3)O: E de manhã cedo.
- 105 (3)A: É domingo que é o fantástico, e o da Record que eu esqueci agora, é... domingo espetacular, é conexão repórter também é bom.
- 106 (3)O: Isso, isso aí que eu ia falar.

- 107 (3)O: *É O Globo que passa de manhã, não é?*
- 108 (3)A: *Hã?*
- 109 (3)O: *O Globo, O Globo, é Hora um!*
- 110 (3)O: *Tipo assim, o melhor que tem. Passa tudo que vai passar durante o dia.*
- 111 (3)P: *Uhum. E não é informação que vai deixar a gente pra baixo né?*
- 112 (3)P: *E, só pra finalizar, deixa eu ver se é isso mesmo, isso! Pra finalizar, é, o que que vocês acham de leitura?*
- 113 (3)A: *Importante.*
- 114 (3)O: *Depende.*
- 115 (3)A: *É necessário, mas não temos costume.*
- 116 (3)A: *É*
- 117 (3)O: *É bom porque tipo assim, se for alguma coisa pra informar...*
- 118 (3)O: *Te alertar alguma coisa*
- 119 (3)A: *É pra tudo.*
- 120 (3)A: *E a leitura também*
- 121 (3)O: *Ajuda a argumentar, ajuda a debater.*
- 122 (3)A: *Exatamente.*
- 123 (3)A: *Igual mesmo esse tempo de política, aí se a gente tem uma boa leitura, se a gente tem costume de ler, cê vai saber o que você vai debater com a outra pessoa, que no caso é diferente o político que fica debatendo, eu tenho que pelo menos debater a coisa certa né. (...) A leitura é necessária né, a informação.*
- 124 (3)P: *Isso.*
- 125 (3)O: *Verdade.*
- 126 (3)A: *Melhora no vocabulário também.*
- 127 (3)O: *É.*
- 128 (3)A: *Exatamente.*
- 129 (3)P: *Então vocês concordam que leitura é importante.*
- 130 (3)AO: *Sim.*
- 131 (3)P: *Tá vendo o que que eu queria? Era essa a discussão que eu queria ter e que eu queria entender, porque isso quando a gente começa a conversar com os alunos, pra saber o que que eles pensam sobre a leitura, o que que eles leem, aí a gente começa a mudar aquela visão que a gente tinha que eu falei pra vocês quando eu comecei a fazer a pesquisa que eu achava que o aluno não gosta de ler, que é preguiçoso, que não sei o quê. Ele lê o que ele acha que é interessante pra ele, assim como eu também, num é? Assim como nós, então...*
- 132 (3)A: *Quem vai gostar de pegar um livro antigo igual aqueles pra fazer prova do IF? Mandava a gente lê um livro lá. Um livro muito chato. Um trem com um português horrível.*
- 133 (3)O: *Hoje tem aquela...*
- 134 (3)A: *Agora não precisa mais.*
- 135 (3)O: *Eles manda a gente baixar um pdf.*
- 136 (3)P: *Ah, pra fazer a prova?*
- 137 (3)O: *É pr'ocê estudar pra prova.*
- 138 (3)P: *Uhum.*
- 139 (3)A: *Mas não cai livro mais.*
- 140 (3)O: *Não.*
(...)
- 141 (3)P: *E aqueles colegas assim que todo dia tá com um livro diferente dessa grossura, que cês acham?*
- 142 (3)O: *Ah, quando a gente vê assim de primeira assim, igual quando eu tava no primeiro ano eu já vi já. Aí eu falava: Ah, que não sei o quê é doido, que é animado! Ficava falando esses negócio. Porque tipo assim, é uma coisa que já veio dele, já tem o costume, já pode ter vindo até de casa.*

- 143 (3)A: *É um hobby né. Igual jogar bola.*
- 144 (3)O: *Igual jogar bola. A gente gosta de jogar bola ou de fazer alguma coisa, então a gente tipo assim, a gente tem que acabar até respeitando.*
- 145 (3)O: *Porque querendo ou não, mesmo a gente não lendo um livro, a gente lê o texto no dia a dia, na internet.*
- 146 (3)O: *A gente acaba lendo um livro bem mais maior do que se a gente fosse ler um livro didático, uma coisa assim.*
- 147 (3)P: *Entendi. Aham.*
- 148 (3)P: *E, como que poderia, vocês acham que poderia ser diferente, igual, ter, as pessoas ter mais desejo pela leitura. Como que isso poderia ser feito, assim?*
- 149 (3)O: *O tipo de assunto do texto também. Questão. Também, pelo próprio interesse das pessoas também. Que a maior parte é falta de interesse.*
- 150 (3)A: *Incentivar a leitura, mas assim, com o texto que seja ao gosto da pessoa, do seu interesse, escolher o assunto. Ler pra depois discutir, assim.*
- 151 (3)O: *O professora, eu acho que o principal seria começar a mudar o costume do aluno desde a fase iniciante.*
- 152 (3)P: *Do comecinho né.*
- 153 (3)O: *Desde o começo que você começa a educar o menino dentro da escola, entendeu?*
- 154 (3)O: *Se cê vem com aquela “barda” de ficar: Ah, não quero ler, não quero ler, não quero ler, cê nunca vai ler. Entendeu?*
- 155 (3)O: *Aí eu acho também se mudasse um pouquinho em casa e desde o começo na escola, eu acho que chegaria no terceiro ano o aluno estaria acostumado a ler um livro de quinhentas, seiscentas páginas.*
- 156 (3)P: *E em casa vocês são estimulados a ler?*
- 157 (3)O: *Não.*
- 158 (3)A: *Eu leio.*
- 159 (3)O: *Minha mãe mandava muito, agora ela não manda não né professora, velho barbado. Rsr.*
- 160 (3)P: *Vocês já ganharam livro de presente?*
- 161 (3)O: *já! Eu tenho dois livros lá em casa. (...) Só que eu não interessei no livro, não li.*
- 162 (3)P: *Cê nunca leu.*
- 163 (3)A: *Humhum!*
- 164 (3)P: *Mas ele tá lá né, você pode consumir.*
- 165 (3)A: *Quando eu era mais nova, na escola, as professoras incentivava a gente a ler, dava a gente aqueles livrinho fininho, deixava mensagem, tudo pra incentivar a gente.*
- 166 (3)O: *Eu gostava de ler professora, eu gostava de ler na escola. Mas só que era aqueles livro assim que era tipo, uma página de leitura e cinco de imagem. Rsr.*
- 167 (3)P: *É porque a gente vai tendo necessidade de cada dia complexificar essas leituras porque hoje é legal você pegar um livro cheio de imagens né, um livrinho daqueles, mas é, talvez ele não vá é, acrescentar muita coisa. Então a gente acaba tendo necessidade de pegar um livro assim um pouquinho mais densos de acordo com a nossa evolução né.*
- 168 (3)O: *Porque livro assim igual de história em quadrinho você já lia livro com mil páginas! Entendeu? (...) Mil páginas o livro que eu tinha, era dessa grossura assim ó. Só de história em quadrinho.
(...)*
- 169 (3)P: *Aí, que bom! Então vocês são leitores né? Cês chegaram a essa conclusão? que vocês são leitores?*
- 170 (3)O: *É, mais ou menos.*
- 171 (3)A: *De certa forma é.*
- 172 (3)A: *Deve ser tedioso ficar parado com livro na mão. Eu não consigo.*
- 173 (3)P: *E uma boa coisa que a gente pode fazer é incentivar a leitura.*

- 174** (3)O: *Hoje o que atrapalha muito também é o danado do celular né.*
- 175** (3)O: *O zap zap.*
- 176** (3)P: *É, mas ele também é leitura né.*
(...)
- 177** (3)A: *Mas, é. Agora tudo, é, tem muito livro que é igual quando a professora passa assim, aí as vezes ela fala vou mandar por e-mail. Acaba que a gente começa a ler assim, aí vem “trum!” Aí vem mensagem. (...) Aí o que acaba tirando a atenção da gente também.*
- 178** (3)O: (...) *É isso que eu tô falando. O PDF, pra mim, pra mim, não funciona, não funciona. O PDF foi a pior coisa que inventaram. Porque atrapalha a gente a estudar.*
- 179** (3)P: *É. Mas, mas ao mesmo tempo é acessível pra todo mundo né. Todo mundo pode ter aquele documento, aquele livro, aquela informação pra fazer a leitura.*
- 180** (3)A: *Aqui em Mariana tem biblioteca e eu nem sabia.*
- 181** (3)P: *Tem. Vai lá pra vocês conhecerem. Muito bonitinha.*
(...)
- 182** (3)P: *E também falar que a gente pode ser incentivador de leitura né. Então, eu acho que quando você incentiva uma pessoa a ler, você está fazendo uma das melhores coisas pra ele. E sem tem que gastar nada, não tem um custo. Então é isso que eu queria, queria agradecer muito vocês por ter participado, foi uma roda de conversa muito gostosa.*
- 183** (3)A: *Foi mesmo. Rsrs.*
- 184** (3)A: *Eu também gostei.*

6.6 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



Universidade Federal

de Ouro Preto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,.....,
RG nº....., dou o meu consentimento para que o questionário respondido por mim possa ser utilizado em trabalhos de pesquisa, orientados pelo Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves – Coordenador do GPDS-UFOP (Grupo de Pesquisa em Dialetoлогия e Sociogeolingüística) – do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento, antes de assinar este Termo de Consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando, também, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar desta pesquisa.

Local:

Data:

Documentador:

Assinatura do Pesquisador:

Assinatura do Informante ou Representante Legal:

Em caso de dúvidas, entrar em contato com:

Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves – Responsável pela atividade de pesquisa –
cleziorob@gmail.com - Mestrado em Letras – (31) 3557-9418

6.7 Fotos da Escola

Figura 1
Imagem panorâmica da fachada E. E. Dom Silvério



Crédito: Niceia Cunha, em 08 jun 2018.

Figura 2
Fachada da E. E. Dom Silvério



Crédito: Niceia Cunha, em 08 jun 2018.

Figura 3
Foto panorâmica do interior da E. E. Dom Silvério



Crédito: Niceia Cunha, em 08 jun 2018.

Figura 4
Busto de Dom Silvério, no interior da E. E. Dom Silvério



Crédito: Niceia Cunha, em 08 jun 2018.