



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPGEDU – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TALITA DE SOUZA MASSENA

PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA:

**Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do
IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista**

Salvador – BA

2019

TALITA DE SOUZA MASSENA

PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA:

**Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do
IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista**

Projeto de Intervenção apresentado ao Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Escola.

Orientadora: Profª Drª Tatiana Polliana Pinto de Lima.

Salvador – BA

2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Massena, Talita de Souza.

Para bom entendedor, meia palavra basta: Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do Ensino Médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista / Talita de Souza Massena. - 2019.

120 f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Tatiana Polliana Pinto de Lima.

Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) –
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Leitura. 2. Interesses na leitura. 3. Cidadania. 4. . Ensino médio.
5. Língua portuguesa. I. Almeida, Sílvia Maria Leite de. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.4 23. ed.

TALITA DE SOUZA MASSENA

PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA:

**Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do
IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista**

Projeto de Intervenção apresentado ao Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___/___/___

Folha de Aprovação – BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Tatiana Polliana Pinto de Lima (CECULT/ UFRB)
(Orientadora)

Profª Drª Ana Kátia Alves dos Santos (FACED/ UFBA)
(Membro da Banca)

Profº Drº Adriano Dantas de Oliveira (CECULT/ UFRB)
(Membro da Banca)

Salvador – BA
2019

A meus filhos – meu mundo real.

À minha mãe – minha âncora.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, de início, a Deus. Ele me deu capacidade para passar na seleção do Mestrado. Ele me deu sabedoria para conciliar a vida de mãe, de dona de casa e de professora com a vida de estudante. Ele me deu forças quando eu fraquejava. Ele me deu paz quando eu estive em aflição. Ele me orientou quando eu estava sem direção. Posso dizer com segurança: Deus é tudo em minha vida.

Aos meus filhos. Adolescentes, saudáveis, cheios de vida, que abriram mão muitas vezes de saírem e se divertirem para ficarem em casa porque eu precisava pesquisar e escrever, porque eu precisava estudar. Filhos que viram viagens serem desfeitas e idas ao cinema serem anuladas porque eu tinha que estudar. Filhos que me perguntavam admirados nas viagens que fizemos: “até pra cá você trouxe seu notebook pra estudar, mamãe?” E que me aconselhavam quando me viam desistir de horas de sono e descanso em prol da escrita, para não perder o fio da meada: “vai descansar um pouco, mamãe, senão você não vai conseguir escrever bem!” Jovens compreensivos e ajudadores. Essas qualidades me ajudaram nessa batalha tão árdua e consumidora.

Quero agradecer também à minha mãe, que nunca deixou de me apoiar e de abrir mão de sua vida e rotina para ficar com meus filhos quando precisei viajar para estudar. E por reclamar comigo quando eu queria desanimar. E por articular momentos de folga das tarefas da casa e da cozinha para que eu pudesse escrever. E por se preocupar com minha alimentação e com a minha saúde, me admoestando para que eu dormisse mais e para “esticar as pernas” de vez em quando, com as preocupações de mãe. Ela foi, ela é e ela sempre será meu porto seguro, minha âncora.

À minha irmã que, do jeito que é só nosso, com a cumplicidade de irmãs amigas, ou de amigas irmãs, sempre me ouviu, me aconselhou e acreditou em mim. Mas não exclui minha reclamação: bicha chata que eu amo, pra que tu foi morar tão longe?

Aos meus irmãos, pedaços do que sou, que sempre demonstraram preocupação e cuidados velados.

Às minhas sobrinhas, duas meninhas doces, que foram minha válvula de escape, quando as coisas apertavam. Fazer chamada de vídeo para vê-las era sempre um momento de descontração e pureza. Recarregar as energias com o sorriso sincero de uma criança é uma dádiva!

Aos amigos que o IF de Santa Maria da Boa Vista me deu: Clara, Ana, Ricardo Almeida, Damon, Ricardo Souza, Guilherme, Paulo, Celione e Josemar – estes sempre demonstraram preocupação e empatia nos meus momentos mais agoniados. Gente, vocês me são preciosos!

Aos amigos que eu trouxe de outro IF: Chico, Vanicleia, Ilda, Pita, Maria, Liliam e Roberto. A marca registrada de vocês é o sorriso que acalenta o coração da gente!

A uma amiga mais que especial que a vida me deu: Jacira Nogueira. Sempre solícita, já me ajudou em tantos momentos difíceis. A você, Jacira, a quem não canso de admirar e de quem sinto muita saudade, a minha gratidão sincera.

Às amigas que o Mestrado escolheu a dedo para me dar: Adriana e Alessandra. Nossas viagens regadas a muita risada, muita diversão e muitos apelidos de umas às outras nunca serão esquecidas. Vocês duas foram tão importantes para mim nesses anos!

E à minha “prof linda”, Tatiana, porque ela é linda por dentro e por fora. Porque ela é linda em sabedoria, em conselhos sobre estudo e sobre vida. Porque ela é linda como orientadora, com sutis cobranças e nos tirando o couro de forma tão suave e sorridente que até agradecíamos pelas “surras” de exaustivas correções e melhorias no texto. Prof linda, você será um ícone sempre lembrado por mim. Obrigada por ter tido tanta paciência!

O homem é do tamanho do seu sonho.

Fernando Pessoa

MASSENA, Talita de Souza. **PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA:** Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do Ensino Médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista. 120 folhas. 2019. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador.

RESUMO

O texto *“Para bom entendedor, meia palavra basta: um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do Ensino Médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista”* foi resultado de uma pesquisa que busca compreender como se trabalha – e se deve trabalhar – para desenvolver a habilidade leitora do estudante de 1º ano do IF Sertão PE, mais precisamente no Campus Santa Maria da Boa Vista. A pesquisa desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, envolveu estudantes de 1º ano e quatro professores de áreas de conhecimento diferentes, os quais, além de personagens essenciais para o processo de aprendizagem, são considerados como protagonistas do fenômeno estudado. Esta pesquisa foi realizada nas seguintes fases: a primeira foi o estudo documental das principais avaliações oficiais do governo para perfilar a condição da habilidade leitora do estudante de 9º ano do Ensino Fundamental e a análise da fundamentação teórica para fundamentar a defesa da ideia proposta; e a segunda foi realizada no Campus Santa Maria da Boa Vista, a partir das entrevistas aos professores e da realização de rodas de conversa com os alunos, instrumentos que serviram para a coleta dos dados, sempre embasada pelos estudos de grandes nomes como Kleiman, Solé, Lerner, Marcuschi, Freire e Ribeiro, entre outros. Ao final percebe-se que os resultados das avaliações oficiais do governo trazem um perfil do eu-leitor abaixo do projetado para a região, mas ainda assim não visto concretamente na sala de aula do 1º ano. Percebe-se que o estudante reconhece a importância de saber ler e que na escola, junto com os professores, tem mais condição de desenvolver sua habilidade leitora. Contraditoriamente, o professor acredita que o aluno não tem motivação para ler e que, quase sempre, a leitura é vista como responsabilidade do professor de português. Todos, no entanto, deixam transparecer que têm consciência da importância da leitura para a formação cidadã crítica e ativa, e que o processo de aprendizagem renderia melhores frutos se a habilidade leitora fosse melhor desenvolvida, não só como atividade exclusiva das aulas de português, mas com o esforço conjunto de todos os professores, em suas respectivas áreas de conhecimento.

Palavras-chave: Habilidade leitora. Cidadania. Perfil leitor. 1º ano do Ensino Médio. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The text "For a good understanding, half a word is enough: a look at the formation of the reader in the 1st year of the High School of IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista" was the result of a research that seeks to understand how it works - and one must work - to develop the reading ability of 1st year student of IF Sertão PE, more precisely at Campus Santa Maria da Boa Vista. The research developed from a qualitative approach, involved 1st year students and four teachers from different areas of knowledge, who, besides being essential characters for the learning process, are considered as protagonists of the studied phenomenon. This research was carried out in the following phases: the first was the documentary study of the main official government assessments to profile the condition of the reading ability of the 9th grade elementary school student and the analysis of the theoretical basis to support the proposed idea; and the second one was held at Campus Santa Maria da Boa Vista, based on interviews with teachers and the carrying out of conversation with students, instruments that served to collect the data, always based on the studies of great names like Kleiman, Solé, Lerner, Marcuschi, Freire and Ribeiro, among others. In the end, it can be seen that the results of official government evaluations bring a profile of the I-reader below that projected for the region, but still not seen concretely in the first-year classroom. It is noticed that the student recognizes the importance of being able to read and that in school, together with the teachers, he is more able to develop his reading ability. Contradictory, the teacher believes that the student does not have motivation to read and that, almost always, the reading is seen as the responsibility of the Portuguese teacher. All, however, show that they are aware of the importance of reading for critical and active citizenship education, and that the learning process would yield better results if the reading skills were better developed, not only as an activity exclusively for Portuguese classes, but with the joint effort of all teachers, in their respective areas of knowledge.

Keywords: Reading ability. Citizenship. Profile reader. 1st year of high school. Portuguese language.

RESUMEN

El texto "Para buen entendedor, media palabra basta: una mirada sobre la formación del yo-lector en las clases de 1º año de la Enseñanza Media del IF Sertão PE, Campus Santa María de Boa Vista", fue el resultado de una investigación que busca comprender como se trabaja - y se debe trabajar - para desarrollar la habilidad lectora del estudiante de 1º año del IF Sertão PE, más precisamente en el Campus Santa María de Boa Vista. La investigación desarrollada a partir de un enfoque cualitativo, involucró a estudiantes de primer año y cuatro profesores de áreas de conocimiento diferentes, los cuales, además de personajes esenciales para el proceso de aprendizaje, son considerados como protagonistas del fenómeno estudiado. Esta investigación fue realizada en las siguientes fases: la primera fue el estudio documental de las principales evaluaciones oficiales del gobierno para perfilar la condición de la habilidad lectora del estudiante de 9º año de la Enseñanza Fundamental y el análisis de la fundamentación teórica para basar la defensa de la idea propuesta; y la segunda fue realizada en el Campus Santa María de Boa Vista, a partir de las entrevistas a los profesores y de la realización de ruedas de conversación con los alumnos, instrumentos que sirvieron para la recolección de los datos, que se basa en los estudios de grandes nombres como Kleiman, Solé, Lerner, Marcuschi, Freire y Ribeiro, entre otros. Al final se percibe que los resultados de las evaluaciones oficiales del gobierno traen un bajo perfil del yo-lector esperado para la región, pero aún así no visto concretamente en el aula del primer año. Se percibe que el estudiante reconoce la importancia de saber leer y que en la escuela, junto con los profesores, tiene más condiciones para desarrollar su habilidad lectora. Contradictoriamente, el profesor cree que el estudiante no tiene ninguna motivación para leer y, casi siempre, la lectura es vista como responsabilidad del maestro de lengua portuguesa. Todos, sin embargo, son conscientes de la importancia de la lectura para la educación crítica y activa la ciudadanía, y que el proceso de aprendizaje daría mejores frutos si la habilidad de lectura fuera más desarrollada, no sólo como una actividad exclusiva de las clases de portugués, pero también con el esfuerzo conjunto de todos los profesores, en sus respectivas áreas de conocimiento.

Palabras clave: La habilidad lectora. La ciudadanía. Perfil lector. 1er año de la Enseñanza Media. Lengua portuguesa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Reportagem do Jornal do Commercio de 03 de setembro de 2018

Figura 02 – Reportagem do Jornal G1 PE de 03 de setembro de 2018

Figura 03 – Trecho da reportagem do Jornal G1 PE de 03 de setembro de 2018, comparando resultados do IDEB de escolas públicas e privadas

Figura 04 – Site do INEP com tabela do resultado do IDEB em Santa Maria da Boa Vista

Figura 05 – Tabela e gráfico com resultados do IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental da ESCOLA PROFESSORA JUDITH GOMES DE BARROS, do município de Santa Maria da Boa Vista

Figura 06 - Gráfico com dados de comparação dos resultados da ESCOLA PROFESSORA JUDITH GOMES DE BARROS com outras duas do município de Santa Maria da Boa Vista

Figura 07 – Print do site do INEP, contendo informações sobre a nota geral do município de Santa Maria da Boa Vista e as médias de proficiência em Português e em Matemática

Figura 08 – Print do site do INEP contendo dados referentes ao resultado do IDEB 2017 em Santa Maria da Boa Vista – PE

Figura 09 – Imagem de satélite da cidade e do rio, com indicação da localização do campus do IF Sertão PE

Figura 10 – Pôr-do-sol visto da frente da Igreja Matriz de Santa Maria da Boa Vista, que fica num ponto alto da cidade

Figura 11 – Fachada do IF Sertão PE – Campus Santa Maria da Boa Vista

Figura 12 – Parte interna do campus, onde estão localizadas as salas de aula (piso superior) e laboratórios e salas administrativas (piso inferior)

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização geográfica de Santa Maria da Boa Vista – PE.

Mapa 2: Ride (Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento) com seus 4 municípios pernambucanos (Petrolina, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista e Orocó) e os 4 baianos (Juazeiro, Curaçá, Casa Nova e Sobradinho).

LISTA DE SIGLAS

BA – Bahia

BNCC – Base nacional Comum Curricular

CSMBV – Campus Santa Maria da Boa Vista

EaD – Ensino a Distância

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF – Instituto Federal

IFSPE – Instituto Federal do Sertão Pernambucano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L1 – Língua 1 (ou Primeira Língua)

LP – Língua Portuguesa

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Pernambuco

PI – Projeto de Intervenção

PISA - *Programme for International Student Assessment (Pisa)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PP – Pesquisa Participante

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SMBV – Santa Maria da Boa Vista

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Roteiro das anotações do Diário de Campo

Tabela 2: Definição das categorias de análise de acordo com os objetivos específicos investigados

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO II- PARA BOM MESTRE NÃO HÁ MÁ FERRAMENTA: O CENÁRIO DO ENSINO DA LEITURA	22
2.1 OLHANDO MAIS DE PERTO: O CENÁRIO BOAVISTANO E SEUS DADOS OFICIAIS	27
CAPÍTULO III - O EU-LEITOR: ENTENDENDO O CAMINHO DAS PEDRAS.....	36
3.1 A COMPETÊNCIA LEITORA NA CONTEMPORANEIDADE	37
3.2 O ENSINO E OS LETRAMENTOS: A NECESSIDADE É A MÃE DAS INVENÇÕES	42
3.3 DA DISCUSSÃO NASCE A LUZ: OS TEXTOS MULTIMODAIS	44
3.4 A PRÁTICA LEVA À PERFEIÇÃO: HABILIDADE LEITORA SE CONSTRÓI	46
CAPÍTULO IV - DESVENDANDO A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	50
4.1. A PESQUISA QUALITATIVA	51
4.2. RETALHOS DA PESQUISA PARTICIPATIVA.....	52
4.3. O ESTUDO DE CASO	53
4.4 ERA UMA VEZ NO SERTÃO PERNAMBUCANO, O CENÁRIO PESQUISADO	54
4.5. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	60
4.5.1. AS RODAS DE CONVERSA.....	60
4.5.2 O MEMORIAL.....	63
4.5.3 O QUESTIONÁRIO	63
4.5.4 ENTREVISTA	64
4.5.5 A ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	65
4.5.6 DIÁRIO DE CAMPO	65
4.5.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO	67
4.6. AMBIENTE DA PESQUISA E CORTE TEMPORAL.....	68
4.7. OS SUJEITOS DA PESQUISA E EU: UMA MÃO LAVA OUTRA, EM UMA CONVERSA DE DUAS VIAS.....	69
CAPÍTULO V - DE GRÃO EM GRÃO A GALINHA ENCHE O PAPO: TRABALHANDO COM OS DADOS COLETADOS.....	71
5.1 A LEITURA NO BANCO ESCOLAR: QUEM ENSINA A LER NA ESCOLA?.....	71
5.2 A RELAÇÃO DO ESTUDANTE E DO PROFESSOR COM A LEITURA.....	75
5.3 ENTRE O REAL E O IDEAL: COMO SE QUER A LEITURA NA ESCOLA?	79
5.4 O CAMINHO DAS PEDRAS – DIFICULDADES NO TRABALHO COM A LEITURA.....	83

CAPÍTULO VI - E QUANDO A MÃO FOR PRA MASSA: PLANO DE INTERVENÇÃO	87
6.1 APRESENTAÇÃO.....	87
6.2 DIVISÃO DO TRABALHO E RESPONSABILIDADES DOS ENVOLVIDOS COM O PI.....	89
6.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: “NÃO MORDA A LÍNGUA – OFICINAS DE LEITURA PARA LEITORES E ‘NÃO LEITORES’ ”	90
6.3.1 JUSTIFICATIVA.....	91
6.3.2 OBJETIVOS.....	92
6.3.3 EMENTA.....	92
6.3.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	93
6.3.5 AVALIAÇÃO.....	94
6.3.6 RESULTADOS ESPERADOS	94
6.3.7 CERTIFICAÇÃO.....	94
6.3.8 PROPOSTA E DESENHO DA INTERVENÇÃO	95
6.3.9 BIBLIOGRAFIA.....	98
6.3.10 REFERÊNCIAS.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.....	107
APÊNDICE B – TCLE MENOR.....	109
APÊNDICE C – TCLE MAIOR E EMANCIPADO.....	112
APÊNDICE D – TERMO DE SIGILO DO PESQUISADOR.....	114
APÊNDICE E – ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA.....	115
APÊNDICE F – ROTEIRO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	116
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO.....	117
APÊNDICE H – ROTEIRO ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES.....	119

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Nessa pesquisa – “*Para bom entendedor, meia palavra basta: um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista*” – busquei entender como está a relação entre os dados divulgados pelos documentos oficiais do governo (Prova Brasil, ENEM, IDEB, PISA) quanto à habilidade leitora, ou seja, o letramento (entendido como o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura) e o multiletramento¹ dos jovens estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II e de início do Ensino Médio, e a realidade vivenciada por alunos recém-ingressados no Ensino Médio do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE), público-alvo escolhido por serem justamente os mesmos protagonistas desses instrumentos de avaliação oficiais.

Busquei também traçar uma compilação das impressões, necessidades e atuações efetivas dos professores desses alunos com relação a essa habilidade: como detectam dificuldades, e como fazem para superar, pedagogicamente, tais dificuldades para que o aprendiz alcance uma aprendizagem consciente e significativa, aqui entendida como o atendimento do objetivo prioritário da escola quanto ao desenvolvimento e domínio da competência de ler, compreender e interagir com a palavra escrita em sua modalidade formal/escolar.

Por meio de audições e diálogos em Rodas de Conversa, questionários e observações *in loco*, procurarei instigar e resgatar as memórias leitoras dos alunos, de modo a compreender até onde eles têm consciência de suas habilidades para ler e compreender o lido, e se eles percebem com clareza onde e por que sentem dificuldades.

Os mesmos instrumentos e mecanismos de pesquisa e coleta de dados foram vivenciados com os professores que ministram aulas nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, para verificar se eles percebem dificuldades em seus alunos, e como professores de disciplinas que não estejam diretamente ligadas ao ensino da língua – como História, Geografia, Física, Matemática, Biologia, etc. – procedem para ensinar o aluno a ler em suas disciplinas, compreendendo que ainda que apesar do letramento

em princípio possa parecer atribuição específica da Língua Portuguesa, trata-se de uma tarefa mais ampla, que deve envolver as várias disciplinas do ensino médio. [...]

¹ Segundo Rojo (2009, p. 28), seriam todos os letramentos que ultrapassassem os limites do padrão impresso: os dispositivos eletrônicos e as mídias digitais, associados ao texto verbal e ao não verbal.

Seja como atividade ou projeto, diferentes roteiros podem ser seguidos nas diversas áreas do conhecimento [...]” (SOUZA, 2012, p. 53)

A inquietação para pesquisar esse tema sempre existiu em minha trajetória como docente de Língua Portuguesa, primeiro por verificar, na prática da sala de aula, que alguns alunos avançavam, ano a ano sem dominar a “pretendida” leitura acadêmica, livresca, didática e, depois, por presenciar as queixas de muitos colegas – tanto os que lecionavam Língua Portuguesa, quanto os que lecionavam outras disciplinas – quanto à necessidade do domínio da habilidade leitora para que seus alunos pudessem garantir sucesso na aprendizagem de disciplinas objetivas, por exemplo, que envolviam cálculo, mas que estes dependiam da compreensão da situação-problema que levavam ao raciocínio lógico e à resolução através do cálculo. Ou seja, a aprendizagem da Matemática ou da física dependia, de certa forma, da capacidade de ler e de compreender o que estava sendo pedido.

Esse trabalho pretendeu – inicialmente – discutir, com docentes e alunos do IF Sertão Pernambucano, do *campus* Santa Maria da Boa Vista, a compreensão que se tem sobre as competências e habilidades relativas à LP nos Anos Finais do EF e nos Anos Iniciais do EM, exigidas pelo mundo social real.

A atenção e discussão voltadas a alunos nos Anos Finais do EF justificam-se porque eles são o provável público com o qual se irá trabalhar no IF Sertão, no início do EM. São também o público avaliado pelos documentos oficiais citados anteriormente, tendo suas habilidades e competências leitora e escritora analisadas, mensuradas, repuxadas, medidas, comparadas, qualificadas e classificadas.

O passo seguinte foi confrontá-la com a prática educativa dos professores das turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado (EMI), independente da disciplina que lecionam, os quais se deparam com tais dificuldades, no intuito de buscar estratégias que pudessem resolver os dilemas referentes a dificuldades com leitura e transformar aqueles obstáculos discentes em habilidades e competências realmente profícuas, ou seja, que atendam às necessidades tanto do aluno como ser social, falante, escritor e leitor em diversas interações interpessoais, quanto do professor, que tem como uma das missões promover o desenvolvimento dessa habilidade. Posteriormente, buscou-se identificar através de instrumentos de coleta de dados tais como entrevistas, questionários, observações, um perfil das dificuldades mais comuns com relação à habilidade e competência leitora.

É importante frisar que o destaque ao antecedente do público-alvo (ou seja, ao 9º ano do EF) e à competência aqui abordada para a investigação justificam-se por serem a base do

alunado que compõe o corpo discente do primeiro ano do EM do IF Sertão PE, *campus* Santa Maria da Boa Vista.

São as necessidades e dificuldades dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (alunos e docentes do IF Sertão), palco de atuação ou barreiras a serem vencidas por serem uma realidade vivenciada por muitos professores que trabalham com o texto e suas inferências, indiferente da área de conhecimento. Ou seja, mesmo nas aulas de História, de Geografia, de Artes, de Física, de Matemática, de Filosofia ou de Sociologia, por exemplo, a necessidade da proficiência em leitura existe sempre que se precise trabalhar com texto escrito e com interpretação, com a expressão do pensamento por meio da língua oral ou da escrita em sua modalidade formal, já que a expressão informal, casual, cotidiana da língua é praticada pelo aluno, com resultados.

Essa ideia é reafirmada pelas palavras de Souza (2012), quando afirma que “ainda que um projeto de letramento em princípio possa parecer atribuição específica da disciplina de Língua Portuguesa, trata-se de uma tarefa mais ampla, que deve envolver as várias disciplinas do ensino médio”. (p. 53)

E nesse ponto, diante da inquietação que me trouxe até aqui, posso elencar várias opções que podem ser consideradas como caminhos mais específicos para serem trilhados nesta pesquisa:

- Identificar, através de rodas de conversa, de entrevistas e de questionários específicos, as principais dificuldades demonstradas pelo aluno dos Anos Iniciais do Ensino Médio do IF Sertão PE, e sentidas pelo professor, no tocante às habilidades e competências de leitores;
- Contrastá-las com o que se espera da competência leitora para o bom desempenho do estudante;
- Realizar uma leitura comparativa dos dados (as notas com relação à proficiência leitora do aluno que finaliza o Fundamental II) dos Indicadores Educacionais (Prova Brasil, SAEB, PISA) do município de Santa Maria da Boa Vista - PE;
- Planejar oficinas de formação inicial e continuada para alunos e docentes, voltadas ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da habilidade e competência leitora dos alunos de 1º ano do EMI do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista, bem como de seus professores.

Ao se completar essa trajetória de respostas e elucidações, eu teria resolvido questões que urgiam há tempos serem resolvidas: como os resultados mostravam um quadro que não

se via na realidade, dentro dos muros escolares? E como alunos que recebiam o “título” de letrados e competentes quanto à leitura no final de um nível escolar, demonstravam uma outra realidade na imediata transição para o nível seguinte? Como se perpetuam essas dificuldades de que os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, mas também os de outras áreas de conhecimento, tanto reclamam? Como não se expõem essas angústias que sentem os alunos?

Tornou-se, então, crucial realizar essa pesquisa, pois eu necessitava compreender essas questões que se apresentavam, uma vez que eu trabalhava diretamente com questões da língua, do desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras, e cultivava uma linha de raciocínio baseada nas ideias de Paulo Freire (1991, p. 12): “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” Logo, se o aprendiz não conseguia ler e compreender um dado da realidade disposto em forma de determinado gênero textual, as relações entre aquele gênero textual e a realidade estavam dissonantes, em desequilíbrio, o que resultava na falta da compreensão, da leitura crítica por parte daquele aluno, que era também produtor e usuário de sua linguagem, a mesma linguagem que, por exemplo, estava expressa em determinado problema matemático ou filosófico.

De posse dessas percepções, e – mais tarde – através da pesquisa qualitativa e da pesquisa participante, e das técnicas e práticas referentes a um estudo de caso, busquei conhecer falhas ou lacunas na habilidade leitora e as necessidades sentidas pelos alunos e pelos professores, para assim auxiliar, com ações e estratégias desenvolvidas a partir dos anseios de estudantes e docentes, que pudessem exaurir tais dificuldades e alcançar um letramento através do qual o aluno possa “ter acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas... ou seja, aos bens culturais já produzidos, em vias de produção ou simplesmente previstos” (ANTUNES, 2009, p. 193).

Esses questionamentos sempre se mostraram presentes em minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, tomando mais corpo e mais forma com o passar dos anos, alimentados pela prática e pela experiência em sala de aula, primeiro em um universo de instituição privada, depois de instituição estadual e, agora, de instituição federal.

O texto a seguir está estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo traz o perfil oficial atual do ensino da leitura diante das necessidades sociais vigentes – o perfil mensurado e modelado em gráficos e estatísticas pelos documentos oficiais do governo, em

contrapartida ao que a vida social dinâmica e veloz exige do cidadão. É nele que dialogo também com a problemática e os objetivos da minha pesquisa.

No segundo capítulo, faço uma exposição das teorias que embasaram meu caminhar e meu pensar como pesquisadora, dando forma e direção às minhas dúvidas, às minhas descobertas, e fundamentando toda ação e análise nessa caminhada. Posso dizer que esta etapa teve importância singular, por ter sido o momento de maior aprendizagem sobre o problema pesquisado, ao conhecer mais detalhadamente o pensar de estudiosos sobre o objeto de meu estudo.

O terceiro capítulo traz a explicação sobre a abordagem da pesquisa, uma perfilação do cenário onde a pesquisa será realizada, além de uma pincelada sobre as técnicas de coleta de dados, sobre o ambiente e corte temporal e sobre o público-alvo, para uma ambientação efetiva do leitor.

Já no quarto capítulo encontramos a apresentação dos dados da pesquisa, dialogando com o embasamento teórico e analisando as informações que foram expostas até então.

Finalmente, no quinto capítulo temos um esboço do projeto de intervenção que se pretendeu sugerir para resolver ou aplacar o problema analisado, depois de se ter estudado e confrontado todos os resultados e conclusões sobre a problemática estudada.

Temos as considerações finais logo após o Projeto de Intervenção (PI), as quais demonstram a visão da pesquisadora diante do problema estudado à luz dos teóricos, mas valorizando o fator realidade, trazido pelos sujeitos da pesquisa.

A primeira intenção, e a finalidade desta pesquisa, é contribuir, de alguma maneira, para a melhoria da aprendizagem, buscando no domínio da habilidade e competência de leitor uma segurança que dará asas ao estudante e que vai contribuir com seu empoderamento como cidadão atuante e protagonista de seu conhecimento.

CAPÍTULO II- PARA BOM MESTRE NÃO HÁ MÁ FERRAMENTA: O CENÁRIO DO ENSINO DA LEITURA

O pesquisador não pode defender qualquer coisa, nem mesmo se for algo unânime na comunidade, caso contradiga o processo de reconstrução do conhecimento. (Pedro Demo)

Vive-se uma época de transformações velozes, de informações passageiras e mutáveis e de necessidade da interação constante por meio de textos escritos, digitados, lidos e ouvidos. A habilidade de leitura é, mais uma vez, largamente explorada e requerida e os protagonistas do cenário atual se veem diante da necessidade de se adequarem para acompanhar a movimentação cultural, social e científica. Segundo Souza (2012, p. 15), os jovens dos dias atuais

participam de práticas sociais diversificadas, mediadas pela leitura e pela escrita. Todo esse conjunto de usos sociais da leitura e da produção de materiais escritos, de usos orais baseados em discursos escritos (práticas orais letradas), estando qualquer um desses usos associados ou não a signos não verbais, compõe o que se denomina práticas de letramento [...]: leitura de textos religiosos, e-mails, salas de bate-papo, portais de busca, sites de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras.

Comparando-se essa fala com minha prática pedagógica, foi fácil perceber semelhanças entre o dito e a rotina dos alunos, em suas práticas sociais, em suas interações com o outro, na “nova” forma imediata e multitextual² de se comunicar, misturando a leitura, a escuta e a escrita em relações dinâmicas e um tanto fugazes.

Em outra instância, sob o manto do controle oficial, estão as exigências legais de aprimoramento dos preceitos educacionais que fazem emergir a necessidade de avaliações por parte do Estado, dizendo-se – em autojustificativa – que têm a “missão” de medir a eficácia e a qualidade de algumas políticas públicas no que diz respeito à medição de habilidades referentes à Língua Portuguesa, já fazendo referência às atuais necessidades de interação por meio da habilidade de leitura e do uso da língua escrita no âmbito digital, multiletrado.

² Multitexto tem sido o termo difundido por autores como Lebrun, Antunes, Solé, Kleiman, entre outros, para designar a “repaginação” de determinado texto que use somente linguagem verbal, para um novo formato utilizando linguagem não verbal, formas, sons e outros elementos que deem outra roupagem ao texto original, mas sem trair seu teor primeiro. (A autora)

Em consequência do molde leitor que é protagonista e atuante nas interações sociais, das mais simples (grupos familiares de WhatsApp, por exemplo) às mais globais (como os textos sociais práticos, pesquisas escolares pela internet); os conceitos de competência e habilidade leitora entraram com muito vigor nos documentos oficiais do governo que ditam os rumos sobre a educação brasileira. São exemplos desses documentos os PCN³ (Parâmetros Curriculares Nacionais), a BNCC⁴ (Base Nacional Comum Curricular) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira), do qual faz parte a Prova Brasil, a qual avalia o nível de leitura dos alunos do Ensino Fundamental, sem esquecer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que veio com a proposta de mensurar a “sabedoria interdisciplinar”⁵ dos nossos alunos ao concluírem o Ensino Médio, com objetivo de ingressar no Ensino Superior, prioritariamente público. Esses índices vêm sendo utilizados para aferir e acompanhar a implementação dessas políticas educacionais, bem como o acesso às universidades.

Também na tentativa de mapear a situação geral do desenvolvimento educativo, pode-se citar outro documento oficial de considerável visibilidade em vários países, que é o *Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Trata-se de uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada por amostragem a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Esse documento também serviu de parâmetro para se verificar o que se “espera” no âmbito de escrita e de leitura do estudante na faixa etária do público-alvo participante dessa pesquisa: alunos que concluíram os Anos Finais do Ensino Fundamental e estão prontos para iniciar o Ensino Médio.

³Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Eles vigoraram de 1997 a 2018.

⁴ A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Sua versão final foi homologada em 19 de dezembro de 2018 e agora é o parâmetro pelo qual se pautam as ações e organizações educacionais do Brasil.

⁵ O destaque justifica-se pela ironia de um instrumento de avaliação buscar medir o conhecimento interdisciplinar sem que a escola consiga trabalhar efetivamente seus conteúdos de forma interdisciplinar.

Julgou-se pertinente buscar os resultados publicizados por esses mecanismos de “medição” do grau de eficiência e eficácia do processo educativo geral, regional e municipal, especialmente na área da leitura, para sustentar a teoria que se comparou com a realidade prática pesquisada e analisada por esse trabalho.

Partindo de observações e experiências empíricas dessa mesma realidade prática, são comuns as reclamações e expressões de descontentamento narradas a esmo, por alunos e por professores, quando se trata do trabalho com a oralidade, no nível formal e escolar da língua – o que comumente parece ser o problema enfrentado pelos protagonistas do processo de aprendizagem, e o que foi analisado nessa pesquisa. Não é incomum presenciarem-se expressões de angústia por parte dos protagonistas da língua materna, em ambiente escolar, independente da área de conhecimento acadêmico.

Por meio do trabalho contínuo com turmas de Ensino Médio, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, e de observações da atuação desses alunos como leitores, observei uma acentuada dificuldade de aprendizagem, ou de domínio de ferramentas para ler e pensar sobre o que se leu. Dificuldade que pode ser sentida pelo aluno em atividades escolares de diversas áreas de conhecimento, ou seja, que não acontece somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas é visível a cada vez que se puser a trabalhar com o texto, com a interpretação, com o sentido do texto, sempre que se precisar da habilidade em leitura.

Sobre o desenvolvimento das habilidades mínimas de leitura – ou seja, conseguir decodificar palavras em um texto e compreender o pedido explícito naquele texto, sentença, enunciado ou problema – e das práticas de linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Médio⁶, pode-se buscar ancoragem na interpretação dos dados trazidos pelo PISA (2015), onde se lê que

É preciso esclarecer, então, que ler na disciplina de língua portuguesa não é o mesmo que ler em matemática, em história, em biologia, em inglês etc. Há diferenças profundas em relação a vocabulário, a gêneros e tipos textuais, a suportes, à exploração das múltiplas linguagens, aos objetivos de leitura etc. Nesse sentido, todo professor deveria ser, também, professor de leitura em sua disciplina, considerando as especificidades de sua área de conhecimento. (PISA, 2015, p. 107)

Os elaboradores deste programa de avaliação entendem que ele “pretende avaliar até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade” (PISA, 2000, p 110). A

⁶ Utilizou-se essa denominação porque em vários Institutos Federais o Ensino Médio Integrado, quando não é integral, tem a duração normal de 4 anos em sua grade curricular. Anos iniciais referem-se, então, aos 1º e 2º anos.

partir desta avaliação, o PISA pretende responder questões relevantes como: “a) até que ponto os jovens adultos estão preparados para enfrentar os desafios do futuro? b) eles são capazes de analisar, raciocinar e comunicar suas ideias efetivamente? c) eles têm capacidade para continuar aprendendo pela vida toda?” (PISA, 2000, p. 115).

A avaliação tem, também, como objetivo coletar informações básicas para a elaboração de indicadores contextuais que se relacionarão aos conhecimentos, às habilidades e às competências das variáveis demográficas, econômicas e educacionais.

A pretensão do PISA desde seu início é avaliar o letramento em Leitura, Matemática e Ciências. Com base nestes eixos, verifica a operacionalização de esquemas cognitivos em termos dos conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada domínio; dos processos a serem executados e dos contextos em que esses conhecimentos e habilidades são aplicados.

Com relação ao Letramento em Leitura, a avaliação toma como base os diferentes tipos de textos, levando-se em consideração três dimensões avaliativas: a) a forma do material de leitura; b) o tipo de tarefa de leitura e c) o uso para o qual o texto foi construído. A leitura nessa proposta de avaliação pode ser concebida como uma forma de experiência, de relação social, permite-nos viajar no espaço e no tempo junto com outros leitores quando compartilhamos diversas redes de comunicação.

Para responder – e preparar o público interno – às intenções desses indicadores internacionais, e da forma mais positiva possível, internamente criaram-se também instrumentos nacionais avaliativos, como é o caso do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Analisando-se os resultados veiculados pelos documentos nacionais, como é o caso do IDEB, podemos, então, encontrar um ponto de contradição ao serem analisadas as conjunturas que envolvem o processo ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e escrita em língua materna⁷: os dados indicados pelos resultados municipais do IDEB afirmam que o estudante nos Anos Finais do Ensino Fundamental atingiu a meta projetada para esse nível, o que equivale dizer que ele tem boas capacidade e habilidade no quesito *leitor/escritor*; mas se vê

⁷ A **língua materna** é a primeira língua que uma criança aprende. Pode também ser denominada L1 e sua aquisição ocorre em várias fases. Nesse estudo, a língua materna refere-se à língua portuguesa. Essas definições já foram incorporadas no uso popular, assim como nos termos acadêmicos.

através da prática cotidiana em sala de aula que o aluno que chega ao primeiro ano do Ensino Médio demonstra insegurança no uso da língua formal e escolarizada, mais precisamente na leitura, na interpretação das mensagens intrínsecas aos textos e na escrita do pensamento organizado, discursivo, dissertativo – e não é restrito ao campo da disciplina de Língua Portuguesa (LP).

É uma lacuna presente em todas as disciplinas em que se precise ler, interpretar e interagir com o texto, conforme se pode registrar ao se observar, mesmo de maneira empírica e informal, o discurso de desabafo de professores atuantes nos dias atuais, e que corrobora com o que está na interpretação dos resultados do PISA (2015), a qual diz que

Alguns textos não contínuos (os que têm em seu interior gráficos, escalas, tabelas, diagramas, índices, listas), muitas vezes, já se apresentam como uma dificuldade para os alunos, que nem sempre conseguem fazer uma leitura eficiente deles. São textos mais comuns em outras disciplinas, não em língua portuguesa, que, quando os aborda, o faz, em geral, como se fossem um elemento complementar, subordinado ao texto contínuo, verbal, seu objeto de ensino. [...] Por isso, o desempenho do jovem brasileiro não foi satisfatório nas questões usando esse tipo de texto. (PISA, 2015, p. 109)

Partindo do pressuposto de que “o estudo/ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar aos alunos utilizarem diferentes formas de linguagem, visto que é através delas que se dá o processo de comunicação” (FRANÇA, 2010, p. 151), possibilitar aos discentes o contato com as várias linguagens, com textos multimodais⁸ é uma forma de desenvolver competências e habilidades para as capacidades de linguagem, o que facilitará a aprendizagem de maneira global, assim como instrumentalizará o aluno para a ação efetiva e consciente na sociedade.

Atividades já desenvolvidas no decorrer de minha prática docente indicaram que o trabalho interdisciplinar e contextualizado, que fuja ao convencional, ao amorfo, ao tradicional e descontextualizado, é eficaz para o desenvolvimento das habilidades requeridas e observadas pelos documentos oficiais. Essa indicação fez-se presente ao se observarem os resultados das atividades interdisciplinares realizadas por mim durante minha prática docente, unindo áreas de conhecimento (Português e Matemática, Português e Geografia, Literatura e História, Português e Sociologia) em atividades que se complementam, tratando de um mesmo objeto, mas com pontos de vista e modos de abordagem diversos; e assim observou-

⁸ O termo “texto multimodal” tem sido usado para nomear textos constituídos por combinações de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), gestos, movimentos, expressões faciais, cores etc. (DIONÍSIO E VASCONCELOS, 2013, p. 21)

se, também, o envolvimento e motivação dos estudantes ao desenvolvê-las. Como exemplos dessas atividades, poderiam ser citadas estratégias de produção textual oral, recital de poemas, debates orientados, saraus literários e musicais, entrevistas e seminários, teatros e produções de vídeos, em que o aluno possa ser protagonista de seu conhecimento e intermediador do desenvolvimento de sua habilidade e competência leitora, quando percebe que precisa dessa competência para atuar na sociedade, na escola, na família, na profissão, etc. Assim pensando, pretendeu-se averiguar quais estratégias são utilizadas pelos professores para ajudar os alunos a superarem esse perfil de dificuldades do uso da Língua.

2.1 Olhando mais de perto: o cenário boavistano e seus dados oficiais

Segundo informações encontradas no site do próprio INEP, o IDEB é uma iniciativa do INEP para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos nos Ensinos Fundamental e Médio. Essas duas dimensões, que refletem problemas estruturais da Educação Básica brasileira, precisam ser aprimoradas para que o país alcance níveis educacionais compatíveis com seu potencial de desenvolvimento e para a garantia do direito educacional expresso em nossa constituição federal (inep.gov.br⁹).

Em âmbito estadual, foi apontado, em 2018, por jornais de renome na região, como o Jornal do Commercio e o G1 PE, um resultado de sucesso pernambucano no último IDEB, conforme reportagens veiculadas por esses mesmos jornais em 03/09/2018 (ver figuras 01 e 02). Segundo eles, Pernambuco superou a meta do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e esse mérito recairia sobre as escolas públicas, uma vez que, segundo as reportagens apontadas como exemplo e conforme se pode ler na figura 03, as escolas particulares não atingiram as metas projetadas.

⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com missão de subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>.

Figura 01 – Reportagem do Jornal do Commercio de 03 de setembro de 2018.

MENU | ASSINE JC

HOME > CIDADES > EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO

Ideb: Pernambuco cresce, mas perde 1ª colocação no ensino médio

Pernambuco ficou acima da média nacional de 3,5 e atingiu sua meta, mas perdeu posição para o Espírito Santo e Goiás

Publicado em 03/09/2018, às 11h00

f t G+ in

Nas regiões Norte e Nordeste, quase metade dos municípios registraram desempenho inferior à 3,1

Foto: Guga Matos/JC Imagem

ÚLTIMAS NOTÍCIAS

OFERTAS

50% de desconto em shows e peças de teatro

Fonte: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2018/09/03/ideb-pernambuco-cresce-mas-perde-1-colocacao-no-ensino-medio-353308.php>

Figura 02 – Reportagem do Jornal G1 PE de 03 de setembro de 2018.

Pernambuco supera meta do Ideb nos anos finais do ensino fundamental

Ministério da Educação divulgou Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico referente ao ano de 2017 nesta segunda-feira (3).

Por G1 PE

03/09/2018 19h10 - Atualizado há 4 meses



Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/educacao/noticia/2018/09/03/pernambuco-supera-meta-do-ideb-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental.ghtml>

Figura 03 – Trecho da reportagem do Jornal G1 PE de 03 de setembro de 2018, comparando resultados do IDEB de escolas públicas e privadas.

Os dados foram divulgados nesta terça-feira (3). Nos anos iniciais do ensino fundamental, que vão do 1º ao 5º ano, o índice de Pernambuco chegou a 5,2, em 2017, quando a meta era de 4,9. Entre as instâncias privada e pública da educação básica no estado, esta última atingiu a meta, mas as escolas particulares do estado não alcançaram a projeção em nenhuma das faixas de educação.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as escolas públicas tiveram nota 4,8 em 2017, quando a meta era de 4,5. A meta das escolas particulares era de 6,8, mas essas instituições de ensino alcançaram 6,4 pontos no Ideb.

Nos anos finais do ensino fundamental, que vão do 6º ao 9º ano, as escolas geridas pelo estado, pela União e pelos municípios pontuaram 4,1 no Ideb. A meta era de 3,8. Para as escolas particulares, a projeção era de 6,7 pontos, mas a qualidade da educação delas atingiu a nota 5,7.

Fonte: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/educacao/noticia/2018/09/03/pernambuco-supera-meta-do-ideb-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental.ghtml>

Porém, o que preocupa é o fato de que o município de Santa Maria da Boa Vista, *locus* desta pesquisa, não faz parte dos municípios que ofereceram esse índice de sucesso, como pode ser observado na figura 04, que retrata o resultado do município no mesmo ano e na mesma etapa de educação escolar. Pode-se ver que por dois anos consecutivos de avaliação (2015 e 2017) o município ficou com o índice do IDEB abaixo do projetado.

Figura 04 – Site do INEP com tabela do resultado do IDEB em Santa Maria da Boa Vista

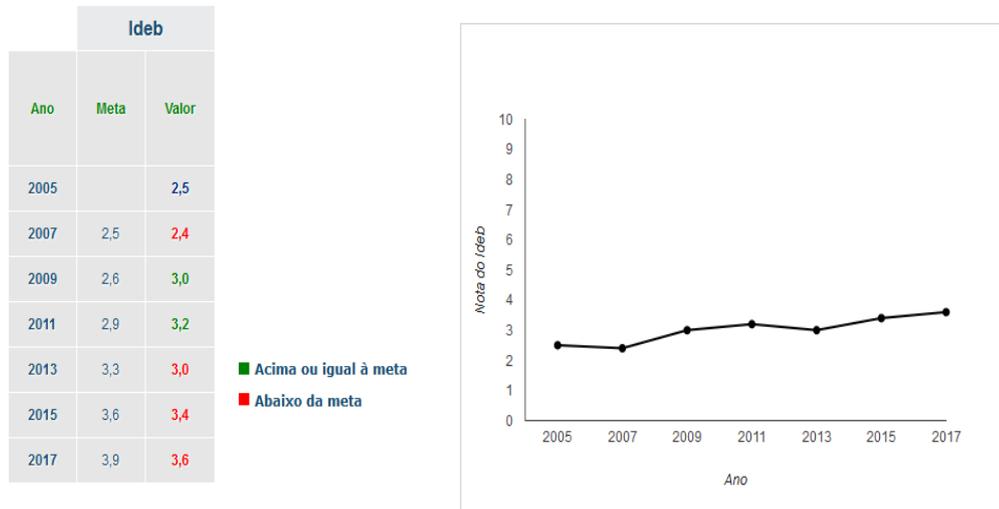


Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

O que se pode observar através dos dados divulgados pelo site do INEP, conforme a figura acima, é que o município de Santa Maria da Boa Vista, nos anos de 2015 e de 2017, não alcançou a meta projetada para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, escolhi uma escola estadual para servir como parâmetro de comparação de dados municipais divulgados pelo INEP. Esta escola foi escolhida por ser uma escola onde estudou a maioria dos estudantes que vão para o IF Sertão PE, cursar o 1º ano do Ensino Médio Integrado. Os dados contidos na figura 05 mostram que por três anos consecutivos (2013, 2015 e 2017), os resultados da escola ficaram abaixo da meta pretendida, mesmo ela tendo tido um resultado ascendente (3.0; 3.4; 3.6) ao longo dos anos, como mostra o gráfico da figura.

Figura 05 – Tabela e gráfico com resultados de Português do IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Professora Judith Gomes de Barros, do município de Santa Maria da Boa Vista

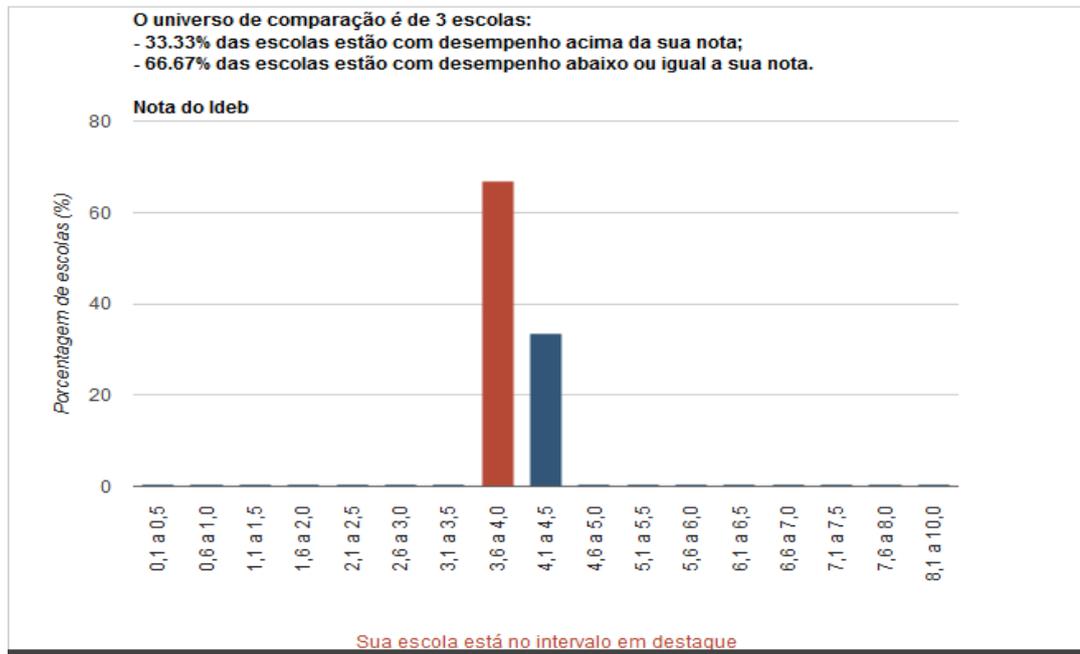


Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/26037599#>

E quando se faz um comparativo dos resultados desta escola com mais outras duas, também situadas no município e também na mesma etapa de atuação (Anos Finais do Ensino Fundamental), percebe-se que há ainda resultados mais preocupantes, pois há cerca de 66% de resultados inferiores ao da Escola Professora Judith Gomes de Barros, como se pode verificar através da figura 06.

Figura 06 – Gráfico com dados de comparação dos resultados de Português da Escola Professora Judith Gomes de Barros com outras duas do município de Santa Maria da Boa Vista

Anos finais do ensino fundamental



Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/26037599#grafico-comparacao>

Esse índice não desejado vai se refletir justamente no desempenho leitor do aluno que chega ao 1º ano do Ensino Médio do IF Sertão PE. A entrada no Ensino Médio já se configura um momento naturalmente difícil para o estudante, por ser a passagem de um ciclo para outro, e no caso específico do IF, que oferece um Ensino Médio integrado ao técnico, a dificuldade “natural” que o aluno vai encontrar, será intensificada pela quantidade de disciplinas por semestre/ano e pela variedade de disciplinas (técnicas e propedêuticas). Quando o estudante chega com dificuldade na competência leitora, também “mensurada” pelos documentos oficiais, aumentam suas dificuldades com o novo universo estudantil do IF.

O ponto de maior preocupação, e que também configura o ponto de partida para esta pesquisa, foi referente ao nível de proficiência obtido no município de Santa Maria da Boa Vista pelo IDEB 2017 (ver Figura 07). Nos dados verificados no site do INEP, constantes nas figuras 07 e 08, vemos que as escolas de Santa Maria da Boa Vista conseguiram progredir e demonstrar evolução crescente ao longo dos anos, mesmo não atingindo a nota 6,0 (seis) e que atingiram a média de proficiência de 237,13 em Português, o que equivale ao nível 2

(dois) na Escala SAEB de aprendizado para o 9º ano do Ensino Fundamental. Neste nível, o aluno é capaz de:

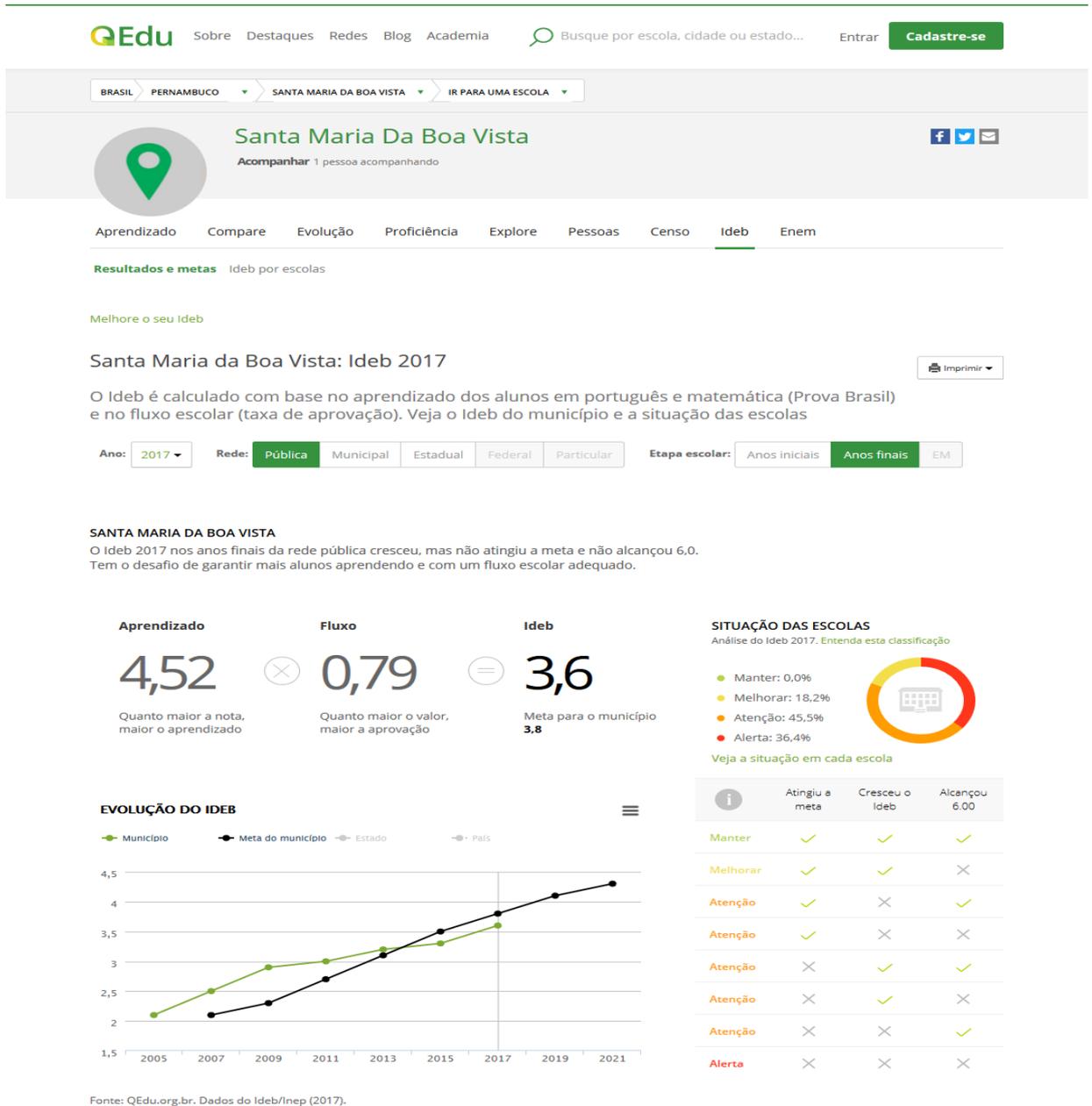
- Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião.
- Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
- Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas.
- Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais.
- Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances.
- Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas.
- Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião.
- Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.

Figura 07 – Print do site do INEP, contendo informações sobre a nota geral do município de Santa Maria da Boa Vista e as médias de proficiência em Português e em Matemática.



Fonte: www.qedu.org.br/cidade/3801-santa-maria-da-boa-vista/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2017

Figura 08 – Print do site do INEP contendo dados referentes ao resultado do IDEB 2017 em Santa Maria da Boa Vista – PE



Fonte: www.qedu.org.br/cidade/3801-santa-maria-da-boa-ista/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2017

Tanto a figura 07 quanto a 08 mostram que os resultados foram abaixo da média projetada para o município, mas que houve evolução ao longo dos anos. Porém, a média de proficiência obtida no município em Português é muito elementar, indicando capacidades simples e básicas quanto à habilidade leitora que, contraditoriamente, ainda não são

verificadas quando os alunos chegam ao IF, no 1º ano do Ensino Médio, conforme foi observado durante as entrevistas com os docentes e durante as rodas de conversa com os estudantes. Todos afirmaram sentir a falta de certa segurança no trato da leitura, do letramento. Ou seja, os dados dos instrumentos oficiais para mensuração dessa proficiência mostram resultados baixos para nossos estudantes e, na prática, ainda se sente uma proficiência mais baixa ainda.

Somado a isto, temos a necessidade de se trabalhar com o letramento, com a função social e concreta do texto para o estudante, e a necessidade de que este trabalho seja feito em conjunto, por todos os professores, das mais diversas áreas de conhecimento.

CAPÍTULO III - O EU-LEITOR: ENTENDENDO O CAMINHO DAS PEDRAS

“Pra mim, livro é vida: desde que eu era muito pequena, os livros me deram casa e comida.”

(Lygia Bojunga, 1982)

Para que se possa compreender o cenário a ser tocado, tem-se que compreender as nuances, os acordes que compõem aquele cenário, como partituras formadoras de uma totalidade, que é a peça musical final. De que cores é formado o universo a ser pesquisado? Quem são os protagonistas desse cenário? Protagonistas, personagens secundárias, escritores, roteiristas, coadjuvantes – quem são os que contribuem com a composição do enredo estudado? E com o intuito de compreender o que se espera, social e politicamente, dos sujeitos aprendizes, em sua habilidade leitora, é que se dialogou com pensadores e teóricos que se lançam sobre o assunto, para então se constituir um olhar múltiplo, como a costura de uma colcha de conhecimento com retalhos de pesquisas, estudos, teorias, empirismos, ciência. Como afirma Souza (2012, 17),

[...] para refletir sobre a educação dirigida aos jovens, é necessário, em primeiro lugar, compreender quem são eles, o que fazem, o que pensam, o que esperam e o que sentem diante do conhecimento. Com a leitura, não é diferente: indagar-se sobre o jovem leitor ou não leitor implica, antes de qualquer coisa, saber quem é este jovem, o que lê, onde, quando e por quê, bem como descobrir o que ele não lê, e os motivos desse distanciamento.

Ora, necessário se faz conhecer, à luz da ciência, tanto os protagonistas do fenômeno pesquisado, como o ambiente social em que eles estão inseridos e as conjunturas sócio-políticas que permeiam e direcionam suas ações nas mais variadas dimensões da vida em sociedade.

A seguir, o leitor vai encontrar as seguintes categorias de análise: a competência leitora na contemporaneidade; o ensino e os letramentos; a compreensão e a importância dos textos multimodais nos dias atuais; o desenvolvimento da habilidade leitora pelo trabalho conjunto. Cada categoria com considerações e análises que fundamentaram e nortearam o caminhar da pesquisa, o olhar da pesquisadora, as nuances a serem (re)conhecidas.

3.1 A COMPETÊNCIA LEITORA NA CONTEMPORANEIDADE

Vivemos a época pós-moderna. É uma era de modernidade líquida¹⁰, que é aquela que toma formas de acordo com momentos, situações, acompanhando as mudanças e se moldando a elas; tempos de adequação a um mundo tecnológico e informatizado. Nossos dias são digitais, porque os aparelhos, os carros, a comunicação, a pesquisa, tudo está se digitalizando. E, mesmo com a lentidão característica do espaço escolar, as atualizações tecnológicas adentraram os muros, os espaços destinados a se “fazer educação”. O aprendiz domina uma faceta da tecnologia que ainda assusta o *ser professor*, mesmo que este, quando desempenhando puramente o seu *ser social*, também conviva com um dia-a-dia repleto de toques informatizados.

Didática e pedagogicamente, porém, as coisas desandam. Há uma quebra entre os dois mundos: o social e o escolar, há uma resistência tangível (porém não contemplando 100% dos docentes) por parte do *ser professor* quanto ao uso pedagógico das tecnologias inerentes ao século XXI, afastando o que faz parte da rotina social do cidadão e da rotina escolar do aluno do século XXI.

Um confronto de gerações: a analógica e a digital. A geração ubíqua *versus* a geração limitada. Temos atualmente um cenário com diferenciados perfis profissionais: há professores antigos com ideias e ações inovadoras; há aquele professor que traz marcas de uma formação analógica, pincelada de características tradicionais; como também há o professor recém-formado propondo uma prática educativa inserida no contexto tecnológico e digital, trazendo para a sala de aula nuances do que se vive em uma sociedade “smart”. Essa miscelânea não pode ser desfeita com “um passe de mágica”, mas há que ser compreendida, modelada, adequada, porque assim a sociedade exige.

Se o professor deseja uma prática pedagógica que atinja o discente por sintonizar o universo da sala de aula com aquele que se vive em sociedade, deve – segundo Serres (2013) – concentrar esforços já no ponto de partida: sondar o terreno, trazer à tona a necessidade de se conhecer nosso aluno, aquele adolescente digital, multitarefa, inquieto, imediatista, criativo, dono de variados neologismos típicos de quem vive *em rede*.

¹⁰ Segundo Bauman (2001), é uma época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incerteza e insegurança.

[...] Essas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça. (SERRES, 2013, p. 19)

Para acompanhar o atual modo de ler (as mensagens instantâneas, os posts, os stories, os status, os comentários, os tweets), a escola e o professor precisam se inserir nas redes – social, tecnológica, digital. Pensar em rede, agir em rede (SERRES, 2013). É necessário nos “encontrarmos” nesse novo *modus operandi*. Urge que saibamos dialogar, entender e nos fazer entender, entremeando o conhecimento didático, acadêmico, às habilidades de utilizá-los no meio social, como suporte para a vida digital que se leva. Porque se a sociedade é ubíqua e a informação se dá em rede, a escola tende a acompanhar o cenário, mesmo com uma velocidade mais comedida, porque é toda formada pelos mesmos protagonistas da vida fora dos muros escolares.

É neste cenário de acomodação *versus* inquietação, de ligação entre o ubíquo e o limitado, onde o professor entra para atuar, para mediar, para lembrar o quanto é importante que se exercite:

- a memória física, biológica, primeira, individual (sim, no mundo digital temos suportes e ajudas que nos fazem usar cada vez menos a memória, exercitar cada vez menos nosso cérebro);
- a humanidade (as relações se tornam frias e tendemos a nos ‘acostumar’, a ‘naturalizar’ atos, acontecimentos, crimes, corrupção, o que nos faz agir como se esquecêssemos nossa humanidade quando perdemos a capacidade de sermos empáticos, de nos chocar, de nos revoltar);
- as relações afetivas (tendemos a esconder sentimentos nessa realidade de tecnologia informatizada permeada de distâncias globalizadas, de tempo real, de máscaras invisíveis);
- o legado analógico – entendendo que a geração de professores “analógicos” (mais apegados a instrumentos concretos, físicos, e a práticas já experimentadas antes por eles) está presente no cenário onde também atuam professores “digitais” (os que experimentam levar instrumentos informáticos e digitais para a prática educativa).

Para adequar-se ao “século da informação”, a escola deve repensar filosofias, reformular práticas, realinhar planejamentos e refletir sobre rótulos ou funções estáticas, programadas, repetidas pelo simples hábito. A escola, nesse molde, resistente à tecnologia vigente – e já presente em toda a sociedade – não mais responde aos anseios do aprendiz nem às necessidades da sociedade informatizada que se nos apresenta. O papel do professor, mais que mediador, será o de

[...] incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc. (LÉVY, 2009, p. 171)

Urge que os paradigmas educacionais sejam modificados. Não no papel. Não na teoria. Mas na cabeça do professor. Na prática do profissional. A dinâmica tem que ser outra, porque a própria necessidade dos estudantes agora é outra. Agora as informações são mais “líquidas” e velozes, os estudantes são mais imediatistas, mais agitados. Neste contexto, a dinâmica na sala de aula precisa acompanhar esse fluxo mais ativo, para poder atrair e manter a atenção do aluno.

Os modos de apropriação de habilidades são diferentes e continuam em mutação constante e veloz. O aprendiz é multitarefa. A aprendizagem é coletiva, mas a coletividade de agora é bastante individual, os trabalhos em grupo são divididos por aptidões e mesmo os estudos em grupo são feitos de maneira solitária: cada um estudando pelo seu smartphone, muitas vezes com seus fones de ouvido. Os bancos de informação são virtuais e não há mais aquela velha e boa leitura em grupo. A informação desconhece limitação de tempo e de espaço. O conhecimento é em cadeia. Esta é a cara da escola de hoje.

Há que se dar nova “cara” à prática pedagógica, ao processo ensino-aprendizagem. Como afirma Lévy (2009, p. 158), “o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência”, porque as competências individuais são singulares e as coletivas estão a todo instante se reelaborando, se reagrupando com a adição de contribuições dos indivíduos aprendizes.

Nesse perfil de sociedade, a Educação também sofre modificações, a despeito da resistência de muitos professores, quer seja pela falta de preparo anterior, quer seja pela falta da formação continuada, que possibilitaria a aquisição de ideias para se gerenciar com mais naturalidade e até com um caráter de rotina as técnicas de ensino a distância, favorecendo ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e as aprendizagens coletivas, com saberes

acadêmicos e não acadêmicos, com a utilização consciente e produtiva de dispositivos como as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais.

Assim, ao processo de aquisição e aprimoramento da competência leitora nesse cenário é dada uma importância ainda maior, tanto pela própria dinâmica da sociedade, como por políticas públicas, porque em todo o tempo há o trato com a palavra escrita, e para que se interprete o que está diante do aprendiz, há que se saber ler com proficiência, há que se conseguir ver o implícito, as entrelinhas, o não dito. E há que se conseguir usar a Língua de modo peculiar, e de modo convencional, tanto no mundo digital, quanto no mundo analógico.

A necessidade de apropriação – por parte do professor, tanto quanto do aluno – da competência de ler o que se mostra nas telas, na “palma da mão”, na mistura de sons e formas e movimentos e palavras, de ler um hipertexto se mostra real.

Aqui se faz necessário um adendo para falarmos um pouco sobre o que é esse gênero tão contemporâneo que é o hipertexto, pois segundo Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 39), “para propor a leitura de qualquer texto, é fundamental que o professor seja um leitor familiarizado com o gênero e também com o suporte que o veicula”.

Assim, torna-se importante estar atento às variações de gênero textual e de suportes textual que o Século da Informação proporciona. E o hipertexto está entre as variações que precisam estar na escola assim como está ao alcance da ponta dos dedos discentes. De acordo com Pinheiro (2013, p. 220), “hipertexto é uma coprodução, uma escrita interativa, o compartilhamento da escrita entre autores e leitores. É um gênero textual digital.” Ou, como define Machado (1993, p. 288), é uma “imensa superposição de textos que correm paralelamente ou que se tangenciam em determinados pontos, permitindo optar entre prosseguir na mesma linha ou enveredar por outro caminho”.

O contato cada vez mais comum com o hipertexto, impregnado de intenções comunicativas e interligado através de links que se mostram nas janelas e formam a rede, exige o lidar constante com a leitura e com a escrita, mas em um novo molde de lidar com a escrita, agora cheia de artifícios, de possibilidades de cores e de formas, com ilustração, som e movimento.

Como afirmam Landow e Delany (1991), a hipertextualidade não é um mero produto da tecnologia, e sim um modelo relacionado com as formas de produzir e de organizar o conhecimento, substituindo sistemas conceituais fundados nas ideias de margem, hierarquia, linearidade, por outros de multilinearidade, nós, *links* e redes.

Essa reformulação de contato com a escrita e com a leitura trazida pelo gênero textual digital e tridimensional provoca a necessidade de uma mudança geral em toda a estrutura do que se concebe até agora como alfabetização, letramento, e processos educacionais que envolvem comunicação para que os moldes analógicos se articulem com os digitais e se tenha como resultado, o aluno leitor proficiente, sabendo selecionar a informação de que precisa e produzir seu discurso dentro dessa mesma articulação analógico-digital.

E, para que se possa atingir esse objetivo, uma ruptura radical deverá acontecer em vários âmbitos do fazer educacional, atingindo todos os envolvidos no processo. Será necessário rever os referenciais teóricos, para que se proponha uma aprendizagem que corresponda às necessidades da sociedade contemporânea, em que não haja uma variedade linguística tida como sobressalente, nem simples reprodutora do sistema, mas que valorize a dimensão criadora e os saberes culturais trazidos para dentro da escola porque fazem sentido fora dela.

Conseqüentemente é importante se rever o currículo, para que a linearidade do trabalho com um único gênero ou tipo textual dê lugar ao inter e hipertextual, ao móvel, ao flexível, ao “líquido”. Ora, se a aprendizagem se dá coletivamente, a questão da intertextualidade (a característica de um texto fazer referência a outro texto) deve estar presente e funcionar como manda o figurino, atendendo à demanda que se apresenta, nessa mistura de saberes que se interconectam e que se espalham pela rede, adquirindo outras conotações ao fazerem contato com outros links.

Nesse cenário, as relações de poder também se modificam. A hierarquia adquire outros tons. Pela primeira vez no cenário educacional, o “dominado” parece conhecer mais a ‘tecnologia da dominação’ em voga. Novos acordos devem ser levados em conta. A troca de saberes será mais concreta e se dará em via de mão dupla.

E, finalmente, com todas essas transformações, a própria profissão do professor será afetada e repensada, revista e remodelada. De acordo com o que era proposto nos PCN, o papel do professor era decisivo nos três eixos de conteúdos curriculares: nos conteúdos conceituais, nos conteúdos procedimentais, e nos conteúdos atitudinais.

Nos dias atuais, os PCN deixaram de existir, e agora nos pautamos pela BNCC, que traz, para o Ensino Médio, os seguintes eixos: letramentos e capacidade de aprender; solidariedade e sociabilidade; pensamento crítico e projeto de vida; intervenção no mundo natural e social. Há ainda referência à Educação Profissional e Tecnológica e os Temas Especiais, que promovem a integração entre os componentes curriculares. Ou seja, a ação do

professor continua importante, e teria, por assim dizer, mais largueza de ação, mais completude, pressupondo visão mais ampla e mais holística.

Daí, o pensamento da ação pedagógica interdisciplinar vem à tona, como caminho para essa modificação de agir e pensar a profissão. Não significa que será tarefa fácil essa inserção do trabalho interdisciplinar na prática educativa de uma equipe que possui especificidades pessoais e profissionais, bem como visões de mundo e práticas educativas diferenciadas.

Contraditoriamente, trabalhar de maneira interdisciplinar, atualmente e pelas próprias exigências da atuação social e da ‘cobrança’ dos documentos oficiais de avaliação da aprendizagem, é necessário e urgente. Cabe nesse contexto, metaforicamente, a fábula “Fiz o que pude”, da escritora Lucília Junqueira de Almeida Prado, que conta a história do pássaro que tentava apagar o incêndio na floresta levando água em seu bico. Mesmo achando que a ação é pequena diante do cenário enorme, cada atitude docente individual vai deixando “rastros”, sementes que darão como frutos passos para essa mudança de que a escola precisa e que o aprendiz desse tempo de modernidade líquida carece para se tornar leitor e escritor proficiente.

3.2 O ENSINO E OS LETRAMENTOS: A NECESSIDADE É A MÃE DAS INVENÇÕES

Não se pode mais negar que a geração atual possui características tão próprias que chegamos a estranhar, constantemente. Uma geração denominada de Geração Z, ou *iGeneration*, são os nascidos a partir de 1995 e que não concebem o mundo sem computador, chat, internet e celular. Trazem como características principais a instantaneidade, ansiedade e superficialidade, sofrem se estão desconectados e mudam de opinião muito rápido. São multitarefas e conseguem conciliar várias obrigações/ações simultaneamente, rompendo com conceitos referentes à concentração, à organização, à interação. Bauman (2001) também se refere em seu livro, “A Modernidade Líquida”, a uma geração que substitui uma antiga mentalidade por uma nova mentalidade,

[...] é a nova mentalidade de "curto prazo", que substituiu a de "longo prazo". Casamentos "até que a morte nos separe" estão decididamente fora de moda e se tornaram uma raridade: os parceiros não esperam mais viver muito tempo juntos. De acordo com o último cálculo, um jovem americano com nível médio de educação espera mudar de emprego 11 vezes durante sua vida de trabalho e o ritmo e frequência da mudança deverão continuar crescendo antes que a vida de trabalho dessa geração acabe. (BAUMAN, 2001, p.169).

O impacto dessa geração chega à sala de aula e desnorreia muitos professores. Sente-se, então, a necessidade de novas maneiras de “tecer” o conhecimento letrado, próprio do chão escolar. E surgem os letramentos para ajudar nesse processo.

A professora e pesquisadora Magda Soares foi uma das precursoras do termo letramento no Brasil. Segundo esta autora, letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” Soares (1999, p. 21). Ou seja, é uma condição que vai além da alfabetização. É o lidar com o texto, com a palavra escrita ou falada, em situações sociais reais. O letramento, de acordo com Soares (1999, p. 21) é “a prática social da leitura e da escrita”.

As autoras Ana Lúcia Silva Souza, Ana Paula Corti e Márcia Mendonça (2012), em seu livro “Letramentos no Ensino Médio”, se referem a *letramentos* para designar as diversas práticas sociais ligadas à cultura da escrita e da oralidade dentro e fora da escola, independente do suporte em que o texto escrito e lido será manuseado, incrementando a prática de usar a língua materna nas interações interpessoais, sociais, práticas, reais, diárias, comuns a todos os cidadãos em sua vida rotineira.

Ocorre-me que os jovens estão continuamente engajados em práticas de letramento em sua rotina: leitura de textos religiosos, *e-mails*, mensagens instantâneas, *posts* em redes sociais, vídeos em *stories*, listas de compras, tarefas escolares, anúncios em *outdoors*, acompanhamento de telejornais e de novelas, conversas entre família ou entre amigos, entre outras. Sinto que é necessário também reforçar o conceito de letramento. Como afirma Solé (2013, p. 86), “o ato de ler constitui-se em compreender e interpretar textos escritos de múltiplos tipos com diversas intenções e objetivos”, o que garante ao leitor autonomia para pensar e interagir na sociedade. Essa autonomia, associada à significação e à prática social decorrente daquilo que se leu é o que chamamos de letramento. Ou seja, ser letrado é ultrapassar a codificação e decodificação alfabética; é, como afirma Guimarães (2016, p. 232) “envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita”.

Segundo Souza (2012) “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” (p. 15) e essa realidade dificulta o trabalho educativo docente na atualidade, em que vemos gerações tão distintas entre si interagindo no espaço da sala de aula.

Há que se procurar o equilíbrio. Ambos os lados devem conseguir falar, ouvir e compreenderem-se mutuamente. Se ao aluno é necessário um letramento das variações mais formais de uso da língua, ao professor é necessário um letramento digital e “pessoal” do mundo de onde vem seu aluno, ou seja, o conhecimento e a compreensão do mundo que está fora dos muros escolares e que é palco de atuação do jovem estudante.

Um professor que trabalha tendo consciência da importância do letramento é aquele que vê na leitura e na escrita uma maneira de lidar com o mundo lá fora, e faz com que a prática do trabalho com textos – orais ou escritos – seja uma prática voltada para o social, que reflete a vida real do aluno fora dos muros da escola. É preparar o estudante para atuar na sociedade também através dos gêneros textuais, através do uso consciente da palavra como expressão de pensamentos e de posturas.

Ainda de acordo com Souza (2012), “mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros escolares é, sem dúvida, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses” (p. 15) e só assim se poderá ter uma ideia de quem é o jovem que está ali, sentado, muitas vezes em silêncio e ‘perdido’ no universo ‘letrado’. Ou seja, nosso trabalho deve “começar pela identificação do que estes jovens são e fazem, e não do que eles ‘não são’ e ‘não fazem’” (SOUZA, 2012, p. 19). Com esse conhecimento, será possível traçar planos para que os objetivos docentes, pedagógicos, educacionais sejam atingidos efetivamente, uma vez que estaremos lidando com as várias situações ou atividades de letramento de que dispomos.

3.3 DA DISCUSSÃO NASCE A LUZ: OS TEXTOS MULTIMODAIS

Em tempos de *modernidade líquida*, com uma população denominada de *geração Z*, nada mais justo do que termos configurações diferentes para a produção de textos. As mudanças começam desde o que hoje pode ser considerado um texto. De acordo com os estudos de Costa Val (2004), “pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução” (p. 115). Estamos, mais do que nunca, envolvidos em produções textuais que utilizam diversas modalidades da língua, variando entre os diferentes níveis da linguagem e utilizando diferentes signos em sua constituição.

Esta é uma característica própria do mundo informatizado, dos textos que circulam na palma das mãos e que possuem em sua constituição, cores, sons, carinhas e movimentos, diferentemente dos textos de outrora que eram marcados por definições e limites bem ajustados quanto ao tipo e ao gênero. E, como nos ensina Bakhtin (2000, p. 32) primeiramente com os gêneros do discurso, percebe-se que os gêneros textuais (que “derivam” daqueles) definem-se principalmente por sua **função social**. São textos que se realizam por uma (ou mais de uma) *razão determinada* em uma *situação comunicativa* (um contexto) para promover uma *interação específica*. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa.

Marcuschi (2005, p.19) aponta os gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana.

Tendo isso em vista, nota-se que os gêneros são dinâmicos e podem se modificar com o passar do tempo, bem como também podem surgir e desaparecer e se diferenciar de uma região, ou cultura, para outra. Surgem, modificam-se, mesclam-se para atender às necessidades de cada tempo, de cada grupo de usuários da língua.

As mudanças, porém, não param por aí. De acordo com Porfirio (2015), “a proliferação tecnológica tem instigado a promoção de novas composições textuais, sendo estas constituídas por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual) (p. 1). Temos, circulando livremente, os textos que mesclam as linguagens verbal e visual e que já fazem parte de nosso cotidiano, por exemplo, nas conversas através de mensagens instantâneas das redes sociais e dos aplicativos de comunicação via *smartphone*. A este novo tipo de construção textual dá-se o nome de *texto multimodal*.”

Pode-se delinear, então, o conceito de texto multimodal como uma construção firmada na combinação de elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem, englobando não apenas a linguagem verbal escrita, mas também costurando outros registros, como a linguagem oral e a gestual, ou como exemplifica Dionísio (2007, p. 178): “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.”, e – por que não? –, palavras e emojis.

Se essa modalidade textual está disseminada por tantos gêneros que circulam socialmente, e fazem parte do repertório do estudante, especialmente do Ensino Médio, por que não trazê-lo para dentro dos muros escolares? Costuremos esse retalho *multimodal* aos retalhos de que podemos dispor: os literários, os jornalísticos, retalhos de canções, de crônicas esportivas, e toda sorte de gêneros textuais com que o nosso jovem tem contato, que faz sentido para ele em sua atuação social, assim como os gêneros com que ele deve ter contato para que alargue seus horizontes leitores. Assim, estaremos preparando esse estudante para o ‘lidar com o texto’, como leitor e como escritor proficiente e seguro, crítico e criativo, pronto para cumprir seu papel cidadão conscientemente.

3.4 A PRÁTICA LEVA À PERFEIÇÃO: HABILIDADE LEITORA SE CONSTRÓI

Muito se fala atualmente a respeito da importância do desenvolvimento da habilidade leitora como ponto essencial para a aprendizagem do estudante de modo mais completo e efetivo. Debates em âmbito universitário, em congressos sobre educação e letramento têm sido realizados com uma constância que merece atenção por parte de educadores e pesquisadores. Políticas públicas são pensadas para dar conta da necessidade de leitores proficientes, a sociedade exige leitores que interajam com textos de gêneros diversos. Os estudos realizados sobre o assunto indicam que tal assunto merece um olhar mais apurado, com mais seriedade e atenção por parte, principalmente, daqueles que estão diretamente ligados à situação: professores e pesquisadores da Educação.

Ao fazer a análise dos índices do PISA sobre as habilidades de letramento, percebi a clara indicação de que os alunos que concluem o Ensino Fundamental ainda apresentam dificuldades na compreensão da leitura (ver Figura 05, já mostrada), tanto no domínio do código escrito, quanto no que se refere à compreensão de textos. A interpretação dos dados expostos pelos documentos oficiais é sinal da inegável necessidade de melhorarem estes resultados, uma vez que, segundo este documento, o letramento em leitura, entendido como compreensão, reflexão e utilização de textos escritos, tem essencial importância na promoção da participação social ativa dos sujeitos.

Há, porém, uma confusão com as definições e usos dos próprios termos ‘habilidade’ e ‘competência’. Esta confusão não está presente somente dentro dos muros escolares, mas já advém desde os próprios instrumentos/programas governamentais de avaliação discente/institucional. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) trata como *competência*

uma alternativa para capacidade, aptidão, potencial ou conhecimento; e como *habilidade* a aplicação prática de uma determinada *competência* para resolver uma situação complexa. Pensamento diferente traz a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), afirmando que as **habilidades** estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida; e que as **competências** são um conjunto **de habilidades** harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam por exemplo uma função/profissão específica. Para organizar minha linha de ação e discurso neste texto, utilizei o conceito de habilidade como a trabalhada pela BNCC, que parece ser a mais próxima também da abordada pelo PISA. Então, trataremos sempre a habilidade leitora como ação física e mental de lidar com a leitura.

Para dar conta da demanda que a sociedade impõe a respeito da habilidade leitora, é necessário que os profissionais da educação trabalhem em conjunto para atingir a proficiência que as interações sociais requerem. E esse trabalho será contínuo e progressivo, partindo do que o aluno já domina e levando-o a evoluir nas situações em que precise trabalhar com a palavra escrita, com a produção e interpretação de textos, sob a ótica das diversas disciplinas escolares, das diferentes áreas de conhecimento.

De acordo com os estudiosos da leitura, a exemplo de Isabel Solé (1998), Ezequiel Theodoro da Silva (2002), Orlandi (1988), Lerner (2002), entre outros, é necessário fazer uma distinção entre ler e aprender a ler, considerando que ler também é estabelecer uma comunicação com textos impressos, por meio da busca da compreensão. Aprender a ler é, assim, um processo que se desenvolve ao longo de toda escolaridade e de toda a vida. Segundo Soares (1998), a aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano de vida escolar, visto que, nesse período se priorizaria, apenas, a decodificação de letras e sons. Esse processo vai mais além. É algo que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam textos adequadamente e cada vez mais complexos, vinculados ao contexto social de uso.

[...] Assim [...] é necessário reconhecer que alfabetização - entendida como aquisição convencional do sistema de escrita - distinguiu-se de letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...] (SOARES, 2004, p.2)

A formação do leitor passa pela alfabetização e segue pela obtenção gradativa dos níveis de letramento, que por sua vez, só serão adquiridos quando centrados num contexto social onde a leitura esteja enraizada em situações reais de acontecimento, ou seja, ler porque se precisa, sente-se necessidade fazer isso.

Desse modo, um trabalho de leitura precisa contar com estratégias que passam, inicialmente, pela formação do hábito do leitor - responsável pela formação de novos leitores - sobretudo, pelo investimento num ambiente propício à leitura – a sala de aula deve ser um ambiente que instigue tal prática, já que fora dela, na maioria das vezes, os alunos-leitores não dão continuidade a essas práticas de leitura.

O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor pelas quais ele extrai informações. Essas ações ou “estratégias de leitura” passam despercebidas, na maioria das vezes, em nível de consciência”. Elas ocorrem simultaneamente, podendo ser mantidas, alteradas, incrementadas durante o trabalho de leitura.

Sabemos que a compreensão e interpretação de um texto constituem-se num processo caracterizado pela utilização de estratégias, como foi dito anteriormente para que possa haver a interação texto- leitor-autor. Ler um texto representa um esforço de busca de seu sentido, de suas intenções; “[...] e para que essa tarefa se processe de forma prazerosa e eficaz é fundamental planejá-la desde o início” (SOLE, 1998, p.12).”

Sendo assim, a responsabilidade pelo desenvolvimento do letramento em leitura deixa de ser unicamente do professor de Língua Portuguesa e passa a ser dividido entre todos os professores, independente de sua área de atuação. Isto acontece porque há diferentes modos de ler. Como reitera Souza *et al* (2012, p. 25) , “não se lê da mesma forma nas diferentes fases da vida (infância, juventude, idade adulta, velhice), tampouco se podem desconsiderar as influências de aspectos relacionados a classe social, gênero, raça, etnia, regionalidade, entre outros”.

Se tais aspectos, mais genéricos ou mais particulares, fazem diferença na forma de ler, muito mais fará diferença o olhar particular que se deve ter de acordo com a disciplina a trabalhar com a leitura, como afirma Souza *et al* (2012, p. 107): “[...] estimular a oralidade, incentivar as mais diferentes leituras é tarefa de todas as disciplinas. Com mais ou menos dificuldades, acreditamos que todos os professores podem atuar ampliando as capacidades de linguagem dos seus alunos, das mais variadas maneiras”.

Compartilha dessa mesma opinião Antunes (2009, p. 187):

[...] Não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos.

Esse pensar justifica-se pela necessidade que cada disciplina escolar tem de determinadas habilidades, de refinadas estratégias de processamento dos sentidos, de um olhar interpretativo diferente. E ninguém melhor que o próprio professor daquela disciplina para indicar ao aluno como trabalhar com aquele texto, como ler, compreender, interpretar, sumarizar, esquematizar, resumir os gráficos, as imagens, os quadros, as informações.

Sendo a leitura um processo dinâmico que possibilita que os aprendizes enxerguem o mundo de uma forma diferente, mais crítica e consigam formular inúmeras interpretações para a realidade que lhes são postas nos diversos contextos sociais em que se encontrem, cabe à escola e, sobretudo, ao professor criarem situações didáticas e discursivas em que o hábito de leitura seja instaurado. Tanto pelos alunos como pelos professores. Para explicitar o sentido contido nesta perspectiva, Silva adverte que

[...] Para que o “hábito” da leitura se desenvolvesse, seria necessário que as escolas e as famílias brasileiras permitissem o “acesso ao livro.” Porém, a maioria das escolas não possui bibliotecas e, aquelas que possuem, são geralmente mal utilizadas “(inexiste renovação de acervo, não há bibliotecários formados em escolas oficiais, os locais são inapropriados, etc...)”, porém, o preço dos livros geralmente está muito além das possibilidades econômicas dos alunos; o mercado do livro didático nem sempre oferece o que há de melhor: (...) não são todos os professores que sabem orientar adequadamente a leitura. (SILVA, 2002, p. 35-36).

Sendo uma atividade dotada de tantos desdobramentos, também é pelas palavras dos autores, materializado na leitura, que os alunos podem melhorar, consideravelmente, seu desempenho cognitivo. Cultivando o hábito de ler, eles aperfeiçoam o seu modo de interagir com novos conhecimentos.

É preciso assumir a tarefa de formar leitores, pois, o indivíduo que lê está contribuindo para o seu enriquecimento pessoal e social e bem como para a compreensão do mundo. Dessa forma, o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento.

Dessa forma, percebemos que os professores, e conseqüentemente nossas escolas devem estar preparadas para contribuir para a transformação dos nossos alunos em leitores competentes. E esta será uma tarefa conjunta, ensinando o aluno a aprender a ler, sob o olhar e a “lógica” de cada disciplina escolar, já que em cada área de conhecimento, o aluno precisa acessar saberes diferentes para interagir com o texto, para ‘ler’ o que está escrito.

CAPÍTULO IV - DESVENDANDO A ABORDAGEM DA PESQUISA

*Pra onde foi? O canhoto, benjamim de tomada,
Simpleza, prudência, consideração?
A clareza, autenticidade, compaixão, certeza, a urgência e o perdão?
(...)
O estímulo, o exemplo, a voz dissonante...A coragem do meu coração?
(Fernando Anitelli)*

Falar sobre a intenção metodológica de minha pesquisa requereu de mim, como estudante e pesquisadora, a apropriação de conhecimento acerca dos caminhos e das faces que uma pesquisa pode percorrer para acontecer e “dar seu fruto”. Para tanto, foi necessária uma imersão nas teorias e estudos a respeito da produção do conhecimento, da relação intrínseca entre sujeito e objeto, da estreita simbiose entre conhecimento e poder para que se formasse uma compreensão clara a respeito do tipo de pesquisa a que me propus executar, a fim de compreender o ponto da realidade que se mostrou como situação-problema: a diferença existente entre os resultados apontados pelos instrumentos oficiais de “medição” da proficiência das habilidades leitora e escritora do estudante que sai do Ensino Fundamental e a realidade apresentada por esse aluno, com relação a essas mesmas habilidades, quando este chega ao 1º ano do Ensino Médio.

Por se tratar de um público em constante movimento, uma vez que fui buscar os dados durante o período letivo, percebi que teria que utilizar vários instrumentos para reunir a maior quantidade de dados, de respostas, de nuances e de olhares dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem que se pesquisou para testar e analisar as hipóteses levantadas a respeito do fenômeno da leitura em turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado. Como instrumentos de coleta de dados, de acordo com a variação natural do enfoque de cada método utilizado na minha pesquisa, utilizei as técnicas que serão descritas em subseções e que se complementaram mutuamente na triangulação dos dados.

A seguir, o leitor encontrará as abordagens escolhidas, assim como o tipo de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados os quais foram usados.

4.1. A PESQUISA QUALITATIVA

Escolher a pesquisa qualitativa como caminho a ser percorrido teve como prerrogativa a afirmação de Yin (1984, p. 7), ao caracterizar um estudo de caso qualitativo como uma estratégia “geralmente usada quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural”. Somado a isso, há a questão da busca por compreensão de esclarecimentos de fenômenos complexos, que não admitem serem enquadrados em uma ideia de quantidade apenas. É como afirma Lima (2016, p. 123), que a pesquisa qualitativa envolve tensões, pela multiplicidade de contradições e interpretações, por isto é igualmente experiencial, ao utilizar o julgamento individual como sustentáculo das afirmações ou conjecturas feitas sobre como as coisas funcionam.

E foi ao entrar em campo, com o olhar de pesquisadora e não mais de sujeita constituinte da situação, que pude notar as tensões, as complexidades que a situação amarra. Pude notar o quanto o fenômeno pesquisado marca espaço importante nas vidas dos protagonistas da situação-problema (o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da habilidade leitora), mas somente ao observar “*de fora*” o problema pesquisado é que consegui vislumbrar a complexidade que é a compreensão e a explicação do fenômeno e de suas causas e possíveis resoluções.

A abordagem da pesquisa teve um foco qualitativo, dialogando com teóricos que abordam métodos mistos em pesquisa no campo da Educação, demonstrando que o *locus* da pesquisa, os pesquisados, o contexto vão definir, modificar e moldar os rumos das ações e os instrumentos e abordagens a serem usados. Essa concepção é endossada pelo pensamento de Demo (2008), quando afirma que a pesquisa, “entendida como movimento processual incessante de desconstrução e reconstrução, é o centro do conhecimento, porque representa sua dinâmica mais própria e profunda” (p. 16). Ou seja, é no âmago do ambiente a ser pesquisado que se constroem os caminhos a serem trilhados, desconstruindo e reconstruindo ideias, hipóteses e resultados, de maneira a se compreender o conhecimento, o contexto, o fenômeno que se pesquisa e estuda.

Posso afirmar que o enfoque qualitativo está presente e associa-se a um estudo fenomenológico, aqui utilizado para descrever um contexto, buscando a recuperação e interpretação do sentido de um fenômeno em sua manifestação: o processo de desenvolvimento da habilidade leitora pelo estudante de 1º ano do Ensino Médio,

comparando-se o que se tem de realidade com os resultados provenientes dos instrumentos oficiais de avaliação dessas habilidades.

4.2. RETALHOS DA PESQUISA PARTICIPATIVA

Ao aprofundar-me nos embasamentos dos teóricos referentes à postura do pesquisador, aos métodos de pesquisa e de coletas de dados que se voltam para a pesquisa dentro da área educacional, pude perceber que essa pesquisa tem também um viés que reverbera na pesquisa-ação, que é “uma metodologia que adquire muitas formas, muitas possibilidades e diferentes percursos investigativos” (PIMENTA E FRANCO, 2014, p. 17). Além disso, ela possui um caráter formativo para os sujeitos que dela participam, e enquanto o pesquisador faz seu trabalho de observar “de fora”, também age sobre os sujeitos e sobre a realidade pesquisada, por estar “dentro” da situação. E aqui foi minha principal dificuldade como pesquisadora, pois senti bastante dificuldade de me colocar de fora de uma situação que eu considerava como minha de tal forma que não conseguia enxergar os limites de estar dentro e de estar fora.

Porém, pelo tempo e profundidade que a pesquisa-ação requer do pesquisador sobre o sujeito e a realidade pesquisados, para que seja executada uma ação realmente efetiva e que se colham os resultados dessa ação, percebi que, embora minha pesquisa tenha nuances de formação e de ação sobre a realidade pesquisada, não seria prudente classificar esta como pesquisa ação propriamente dita. Considerei então, que seria correto afirmar que havia traços da pesquisa ação dentro da pesquisa qualitativa.

Já ao se remeter o pensar sobre a participação do pesquisador na realidade pesquisada, junto com a interação com os sujeitos pesquisados, temos a Pesquisa Participativa (PP), que, segundo Demo (2008, p. 16) “é o método que se interessa tanto pelo princípio científico, que cuida da construção do conhecimento, quanto pelo princípio educativo, que cuida do valor pedagógico, educativo, formativo, à medida que implica questionamento e consciência crítica na formação dos sujeitos”. Ainda segundo Demo (2008), é a pesquisa mais indicada quando o contexto a ser pesquisado está marcado pela subjetividade e intensidade não-linear, geralmente na esfera do relacionamento humano, como é exatamente o contexto dessa pesquisa.

Trazendo a teoria para a prática, percebi que os envolvidos na pesquisa, de início, se mostraram apreensivos e pouco à vontade por saberem que estavam sendo “objetos de pesquisa”. Procurei reverter esse impasse com uma conversa esclarecedora sobre a

importância do olhar de cada um como sujeito protagonista das indicações de mudança e melhoria que se deseja, assim como das indicações dos impasses e dos obstáculos para um efetivo desenvolvimento da aprendizagem naquele espaço educacional.

Não há dúvidas de que o tino para esta conversa, para dividir com eles esse olhar sobre sua importância no processo que estava sendo desenvolvido, foi fruto da minha aprendizagem como pesquisadora, moldada pelos estudos sobre comportamento do pesquisador na pesquisa qualitativa.

4.3. O ESTUDO DE CASO

Os métodos utilizados nesse trabalho perpassarão, também, pelo tipo estudo de caso (com mais de um sub-tipo: o intrínseco e o instrumental).

Por ser um estudo com delimitação de público-alvo (alunos recém-ingressos no 1º ano EMI do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista), essa pesquisa pode ser classificada como um *estudo de caso*, uma vez que, segundo Stake (1995, p. 11 *apud* ANDRÉ, 2008, p. 18), “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a repensar o fenômeno investigado”. Assim, corrobora-se a concretização de um estudo de caso se a intenção é estudar a particularidade ‘habilidade leitora’ do fenômeno ensino-aprendizagem ou facilidades e/ou dificuldades na aquisição de *determinada* habilidade em *determinadas* turmas de *determinada* instituição de ensino para se analisarem e se repensarem conceitos, estratégias e olhares.

Essa classificação se amplia quando Stake (1995 *apud* ANDRÉ, 2008, p. 19) afirma tratar-se de um *estudo de caso intrínseco*, visto que o “pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso em particular”, o que está representado aqui por ser meu campo de atuação: a série escolar, as turmas e o campo de conhecimento mais especificamente atrelado ao desenvolvimento das habilidades leitora e escritora, que é a Língua Portuguesa, minha área de formação acadêmica e de atuação profissional.

De acordo com as leituras realizadas e com a compreensão de termos e teorias, defendidos também por André (2008), pode-se afirmar que também poderia ser esse estudo classificado como um *estudo de caso instrumental*, uma vez que se tentou elucidar uma questão através desse estudo de caso, que foi a problemática instigadora da elaboração do projeto de intervenção a ser proposto.

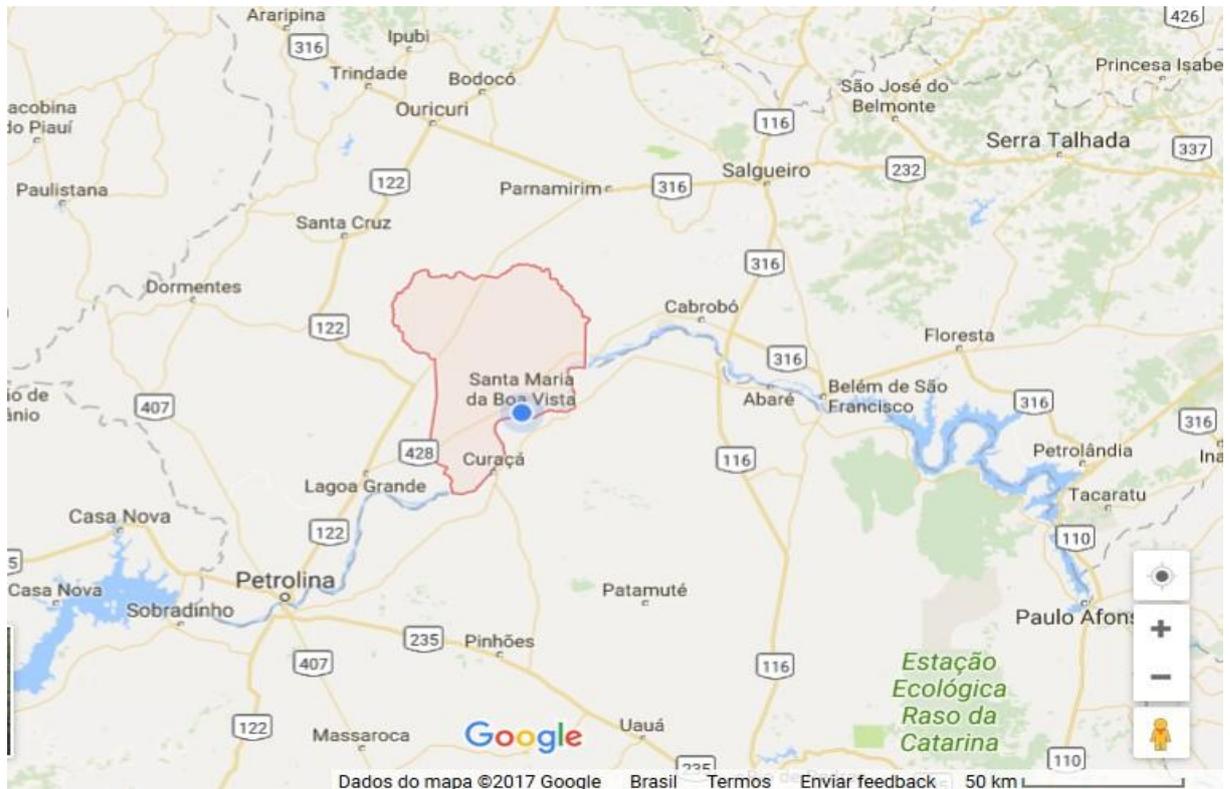
Seguindo-se a mesma justificativa para a construção das teorias acerca do caminho metodológico a ser percorrido para a execução dessa pesquisa, seria possível ainda considerar esse estudo de caso como *avaliativo*, uma vez que “o caso é estudado com profundidade com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos, etc.) informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições” (STENHOUSE *apud* BASSEY, 2003 *in* ANDRÉ 2008, p. 21).

Considera-se aqui que um tipo não exclui os outros, mas os três coexistem, apesar de atenderem a interesses diferenciados e de requererem diferentes orientações metodológicas. Em contrapartida, eles se complementam no sentido de fornecer uma visão do fato social observado – particular em cada tipo – e de proporcionar base científica para se propor uma intervenção funcional.

4.4 ERA UMA VEZ NO SERTÃO PERNAMBUCANO, O CENÁRIO PESQUISADO

Euclides da Cunha escreveu uma das frases ícones da literatura brasileira: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”. Escreveu assim porque o pesquisou, porque conviveu com ele em momentos adversos e observou, de perto, sua força e persistência diante de um cenário desolador, inquietante, temeroso. Sertão e sertanejo não desmoronam com o clima semiárido, com a falta de umidade do ar e com a escassez das chuvas, que dificulta sua existência. Assim é o cenário e o protagonista dessa pesquisa, que acontece na cidade de Santa Maria da Boa Vista - PE, distante 611 km de Recife, capital do estado, e a 105 km de Petrolina, polo da irrigação; e que tem como municípios limítrofes a cidade de Cabrobó, Orocó e Lagoa Grande (Mapa 1). Uma cidadezinha de desenvolvimento lento, de pouco tino empreendedor, que seria descrita pelos poetas como “parada na teia do tempo”, com muito de suas crenças originais ainda vigentes e com um forte olhar tradicional sobre coisas, acontecimentos e pessoas.

Mapa 1: Localização geográfica de Santa Maria da Boa Vista – PE.



Fonte: Google Maps

Contrastando com a caatinga, que também é forte e surpreendente, a cidade possui vários projetos irrigados, trazendo as matizes verdes e coloridas que são também a fonte de sustento de muitos cidadãos. Boa Vista, como é chamada pelos boavistanos, está situada na mesorregião do São Francisco Pernambucano e na região metropolitana da Rede Integrada de Desenvolvimento do Polo Petrolina e Juazeiro (Mapa 2).

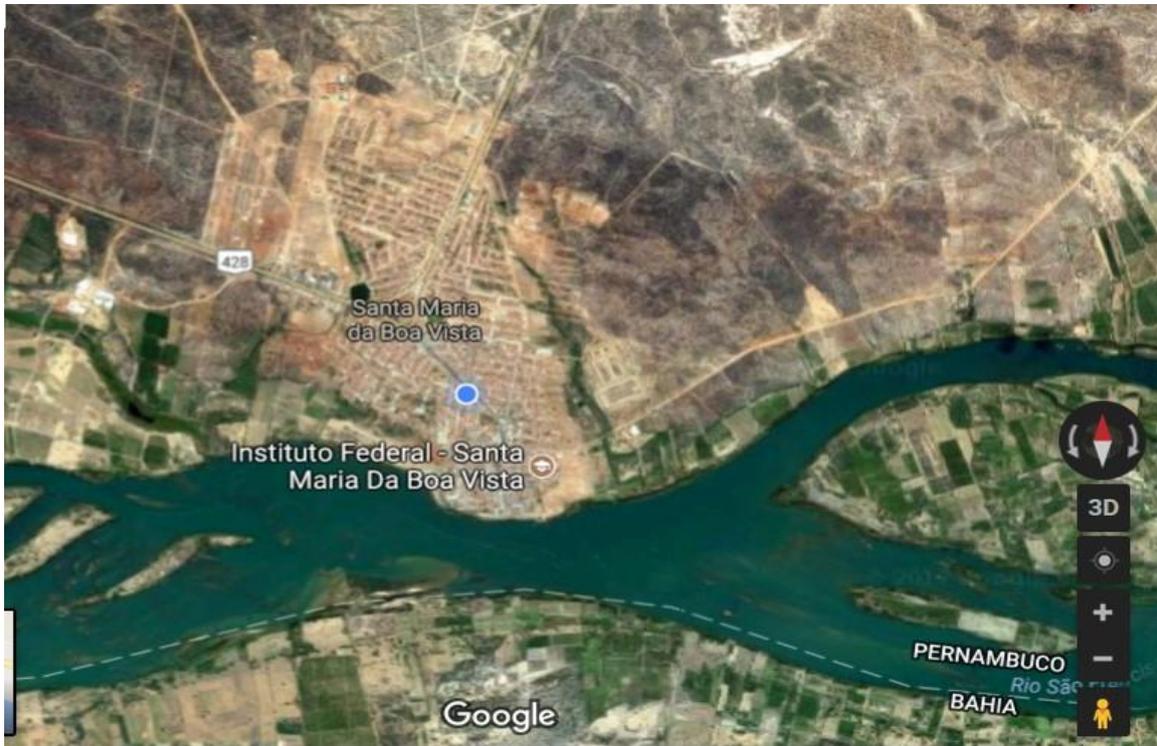
Mapa 2: RIDE (Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento) com seus 4 municípios pernambucanos (Petrolina, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista e Orocó) e os 4 baianos (Juazeiro, Curaçá, Casa Nova e Sobradinho).



Fonte: Google Maps/Wikipedia/IBGE

Mesmo situada às margens do Rio São Francisco, como mostra a figura 9, e, de acordo com uma crença comum e defendida dos boavistanos, dona do segundo mais belo pôr-do-sol do Nordeste (figura 10) graças aos vários pontos na cidade que servem de mirante, a região é assolada com a falta de chuvas, a qual acarreta em inúmeras consequências, tais como a limitação na oferta de emprego, o que faz com que os cidadãos boavistanos vejam seus descendentes deixarem a cidade natal para procurar trabalho em outras cidades ou estados.

Figura 09: Imagem de satélite da cidade e do rio, com indicação da localização do campus do IF Sertão PE.



Fonte: Google Earth

Figura 10: Pôr-do-sol visto da frente da Igreja Matriz de Santa Maria da Boa Vista, que fica num ponto alto da cidade.



Foto: Google Imagens

É comum observar também a prática do êxodo de estudantes na fase do Ensino Superior, que buscam as cidades circunvizinhas (Petrolina, Juazeiro, Belém do São Francisco) quando atingem esse nível de escolaridade.

Caminhando pelas ruas da cidade, consigo perceber facilmente uma evidente falta de impulso empreendedor da comunidade, que investe pouco no comércio e no lazer, que não vê que poderia explorar mais o turismo fluvial. E é essa cidade pequena, sem grandes pretensões econômicas, formada por gente cordial, porém pouco afetuosa no tratar, de costumes e origem agrícola, que nos oferece o público que compõe o alunado do Instituto Federal.

Com a missão de proporcionar mudanças na visão de mundo e na expectativa de futuro dos cidadãos, transformando a sociedade através de uma educação pública e de qualidade, o IF Sertão PE instala um campus na cidade (figuras 09 e 10) e oferece outras alternativas aos cidadãos, através de seus cursos presenciais, cursos EaD, projetos de pesquisa e de extensão, cursos de Formação Inicial e Continuada.

Figura 11: Fachada do IF Sertão PE – Campus Santa Maria da Boa Vista



Fonte: arquivo pessoal

Figura 12: Parte interna do campus, onde estão localizadas as salas de aula (piso superior) e laboratórios e salas administrativas (piso inferior).



Fonte: arquivo pessoal

Aproveitando a característica de atividades rurais e agropecuárias da região, o campus foi instalado bem próximo das margens do rio, de modo a favorecer as atividades da fazenda do campus, que será o *locus* de várias disciplinas das partes técnicas dos cursos de Agropecuária e de Edificações. Oferecendo cursos técnicos nas modalidades de Ensino Médio Integrado¹¹, Subsequente¹² e Proeja (Ensino Médio Técnico para Jovens e Adultos), o IF Sertão traz – na visão da população local¹³ – inovações na maneira de ensinar, na maneira de relacionar-se com a comunidade externa e na maneira de conduzir o aluno a perceber-se como cidadão que pode modificar seu presente e seu futuro.

¹¹ Em muitos campi dos Institutos Federais, o Ensino Médio é realizado em quatro anos letivos, para abarcar a carga horária referente ao Ensino Médio Regular (disciplinas propedêuticas) e a carga horária referente ao curso técnico (disciplinas técnicas), por isso a denominação Ensino Médio Integrado ao Técnico. Assim, o estudante, ao fim dessa modalidade de ensino, terá tanto o certificado de conclusão do curso na modalidade de Ensino Médio, quanto o certificado de técnico em determinada área de atuação.

¹² Os cursos na modalidade Subsequente são aqueles indicados para quem já concluiu o Ensino Médio anteriormente e deseja somente a formação técnica. São modalidades mais focadas na aquisição do conhecimento técnico (possuem em seu projeto pedagógico uma grande quantidade de disciplinas técnicas), com duração de dois anos.

¹³ Retira-se essa inferência dos vários depoimentos públicos emitidos por pais, mães, alunos, estudantes, professores de outras instituições, lideranças políticas; tais depoimentos, orais e escritos, compõem atas de reuniões, discursos de abertura de eventos, conversas informais de corredor, avaliações e enquetes realizadas em diferentes ocasiões.

4.5. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Escolher os caminhos para desenvolver a pesquisa é uma tarefa que compreende leitura e compreensão também das técnicas para se coletarem os dados que estruturarão o recorte com o qual se pretende trabalhar, para entender e intervir, buscando mudanças benéficas e efetivas. Assim, as dúvidas e indecisões indicarão que se procurará escolher os melhores caminhos para se chegar a tal fim. Há que se ter cuidado, entretanto, para não se separar, rigorosa e abruptamente, teoria e prática, abordagem e instrumentos de coleta. Há que se preservar um diálogo constante, uma afinidade permanente que resista aos rompantes das etapas definidas e que serão tratadas a seguir: rodas de conversa, o questionário, a entrevista, a pesquisa de documentos, o diário de campo e a análise de conteúdo.

4.5.1. As rodas de conversa

Uma técnica utilizada poderia ser *grupo focal*, analisado como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (Powell e Single, 1996 *apud* Gatti, 2012, p. 7). E foi minha primeira tentativa com o grupo de alunos participantes. Porém, alguns fatores contribuíram para o descarte desta técnica: a) o público-alvo pesquisado foram alunos recém-ingressados no IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista, que não se sentiram confortáveis e à vontade com a técnica em minha primeira tentativa; b) etapas e rigores em cada fase de desenvolvimento do Grupo Focal que requereria mais tempo, um ambiente dedicado e mais de um pesquisador, ou colaboradores, dos quais eu não dispunha, para auxílio nas gravações/filmagens dos encontros. Tais fatores inviabilizaram a execução do grupo focal como técnica de coleta de dados em minha pesquisa, o que lamentei, por conhecer os benefícios e vantagens dessa técnica.

Optou-se então pela *Roda de Conversa*, que se apresenta como um rico instrumento para coleta de impressões, ideias, gostos e desgostos, quando estabelece aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico. Segundo Melo e Cruz (2014, p. 31), a Roda de Conversa é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos adolescentes e professores no ensino médio. Essa técnica apresenta-se como um rico

instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico.

Entende-se que a conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de discussão sobre pontos de vista divergentes ou convergentes, de confraternização, de desabafo, que muda caminhos, que forja opiniões, que complementa visões e saberes. São essas razões por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação.

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento.

A escolha por essa técnica deu-se por dois fortes motivos: 1) por sua característica de permitir, numa atmosfera de informalidade, que os participantes expressem impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema pesquisado, ouvindo o outro e interagindo entre si; 2) por os estudantes participantes se sentirem relaxados e à vontade com a técnica, quer fosse por não haver microfones ou filmagens, quer fosse por sua característica de intimidade e leveza, que favoreceu o diálogo.

Foram selecionados, para participar das Rodas de Conversa, 12 alunos, sendo 6 meninas e 6 meninos, todos estudantes de 1º ano do Ensino Médio Integrado, de ambos os cursos (Edificações e Agropecuária). Aos estudantes foram apresentados, com antecedência, os documentos exigidos para a formalização da pesquisa: TCLE (Apêndice B) e Termo de Assentimento (Apêndice A). Neles estão discriminados os critérios de inclusão e de exclusão, informações sobre riscos e benefícios e o esclarecimento de que qualquer estudante poderia desistir no decorrer dos encontros ou se recusar a participar da conversa ou de parte dela, caso desejasse, sem prejuízo algum para ele. Os documentos foram lidos e comentados com o grupo e enviados para os pais assinarem, uma vez que os alunos são menores de idade.

Já no primeiro encontro para a realização da Roda de Conversa, acontecido no Laboratório de Linguagens do IF, foi explicada a dinâmica da técnica, quando falei sobre o respeito à fala do outro e o direito de expressão individual, e asseverei que ali poderíamos ter opiniões e pontos de vistas diferentes entre si, e que isso não seria ponto negativo, mas extremamente positivo e rico para a construção dos perfis e do fenômeno estudados. Foi

explicado também sobre a importância do momento para a nossa realidade, pois serviria para uma possível melhora no processo de desenvolvimento da habilidade leitora dos nossos alunos e professores. Falou-se sobre organização de tempo e de falas, bem como sobre liberdade de expressão e respeito ao colega. E, assim, as reuniões aconteceram com ordem e as conversas fluíram significativamente.

O cuidado de buscar uma técnica que figurasse um momento de conversa informal deu-se por compreender que falar sobre dificuldades e necessidades, falhas e desejos, requer um grau de relaxamento e confiança por parte do sujeito aprendiz, para que não se configurasse um momento de demonstração de fraqueza que pudesse, outrora, ser usada como “rótulo”, por serem os sujeitos analisados participantes de um mesmo grupo (alunos recém-ingressos no 1º ano do Ensino Médio), possuindo características comuns como faixa etária, vivência e a atividade coletiva que é a participação nas mesmas aulas de seus cursos (Agropecuária e Edificações).

A grande vantagem da Roda de Conversa é a interação dentro do próprio grupo, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e de processos emocionais e, diferentemente da observação, da entrevista e do questionário, é o cenário propício para que os participantes “explicitem seus pontos de vista, analisem, infram, façam críticas, abram perspectivas diante da problemática para a qual foram convidados a conversar coletivamente” (GATTI, 2012, p. 9).

Como maneira de recolher, mais naturalmente possível, uma quantidade maior de detalhes sobre como o aprendiz se reconhece como sujeito leitor, busquei utilizar o *Memorial*, pois a narrativa autobiográfica em forma de memorial permite ao adolescente a liberdade de mergulhar com propriedade em suas memórias, pensando e refletindo sobre si como leitor e expondo sua visão sobre o fato, de maneira original, pessoal e até desafiadora, pois “assuma-se o risco de colocar em jogo nessa tarefa a imagem de si, a imagem que os outros fazem de si, a imagem de si para si mesmo”. (PASSEGGI, 2006, p. 71).

Através desse instrumento, tive uma visão empírica de como se deu o contato entre ele e a prática leitora, numa ação de construção, desconstrução e reconstrução, como enfatiza Passeggi (2006, p. 66), “Nos memoriais, cada autor desconstrói e reconstrói representações desse universo cultural [referindo-se à vida acadêmica], numa articulação dialética entre situação pessoal e estrutura institucional”.

4.5.2 O memorial

Segundo o conceito defendido por Severino (2000), o memorial constitui uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Para a intenção deste projeto, ele serviu como a reflexão consciente e orientada da formação do perfil leitor dos alunos participantes, o que já serviu de ponto de partida para a tomada de posição da formação, dos percalços, dos desejos e da modificação da visão conceitual acerca da leitura na vida de cada participante.

O rigor de se buscar pelos detalhes e fatos mais importantes de determinada nuance requerida ao autor já constitui uma maneira de desenvolvimento de aprendizagem levando a um amadurecimento intelectual sobre aquela nuance. Escrever um memorial será, assim, “dar pano pras mangas” da análise do perfil leitor e da relação que se mostra estabelecida no decorrer da linha de tempo exposta pelo texto.

4.5.3 O Questionário

Utilizar o questionário na pesquisa se justificou por buscar uma maior consistência nas categorias e aspectos analisados, tanto para o professor, quanto para o aluno. Oportunizou-se, com o questionário, o traçado mais fino do perfil que se pretendeu pintar. Tomou-se como parâmetro de concepção e uso do questionário na pesquisa qualitativa, as ideias defendidas por Stake (2011, p. 111), quando afirma que

[...] Um questionário de pesquisa social é um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas [...] geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados. Os dados são transformados em totais, médias, porcentagens, comparações e correlações, tudo se adaptando muito bem em uma abordagem quantitativa. Entretanto, os pesquisadores qualitativos muitas vezes reservam parte de sua investigação para o questionário quantitativo e para os “dados agregados”. (STAKE, 2011, p. 111).

Há, no entanto, que se tomar certos cuidados, desde a elaboração do questionário, até a sua aplicação e tratamento das informações contidas nas respostas. Na elaboração, tomou-se o cuidado de apresentar perguntas de fácil compreensão e não indutivas das respostas, apenas norteadoras daquilo que era necessário responder, deixando ao entrevistado (aluno ou professor) certa liberdade de expressão, o que lhe conferia bem-estar junto ao instrumento.

Na aplicação, procurei explicitar que esta liberdade de expressão também conferia o caráter protagonista do entrevistado em minha pesquisa, pois aquele instrumento serviria

também de canal de expressão de gostos e anseios, de problemas e de sugestões quanto ao trabalho com a leitura.

E no tratamento das respostas, tive como norte as palavras de Moreira e Caleffè (2008, p. 99), com relação aos dados obtidos: o dado coletado pode descrever e não explicar o fenômeno estudado, e o dado obtido pode ser superficial. Tendo consciência dessas limitações, triângulei os dados coletados com este instrumento com os dados trazidos pelos outros instrumentos que usei na pesquisa.

Os questionários utilizados na pesquisa, que buscaram informações sobre a relação do entrevistado com a leitura, podem ser vistos nos Apêndices F e G, tendo sido aplicados tanto aos professores, quanto aos alunos participantes.

4.5.4 Entrevista

Optei por utilizar entrevistas padronizadas, semiestruturadas e individuais com docentes, mesmo tendo havido certa dúvida inicial se seria adequado triangular entrevista com roda de conversa. A ideia de utilizar a entrevista justificou-se pelo desejo de conhecer nuances subjetivas dos participantes da pesquisa e considerando-se a peculiaridade de que os docentes do Campus Santa Maria da Boa Vista morarem, em sua maioria, fora da cidade, dificultando os encontros para as Rodas de Conversa, optei pela aplicação de entrevistas padronizadas, semiestruturadas e individuais, objetivando a facilidade de resposta e de trabalho com os dados obtidos.

[...] A entrevista semiestruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio-termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169)

Foi desenvolvido um roteiro da entrevista (Apêndice H) a ser aplicada, o qual foi apresentado com antecedência ao docente entrevistado, junto com o TCLE (Apêndice C). Tanto o roteiro quanto o TCLE foram documentos que fizeram parte do processo de organização da entrevista, e foram instrumentos que configuraram o caráter sequencial e documental desta fase metodológica.

As entrevistas aconteceram em ambientes escolhidos pelo docente entrevistado, nas dependências do campus, e foram precedidas de uma conversa sobre o propósito desta etapa de minha pesquisa, sobre se pensar tanto acerca das dificuldades discentes, quanto acerca das dificuldades docentes. Percebi que essa conversa reforçava o protagonismo do docente entrevistado, naquele momento também peça fundamental na composição do olhar lançado ao fenômeno estudado.

4.5.5 A análise de documentos

A análise de documentos (documentos oficiais utilizados nas políticas públicas – PISA, SAEB e Prova Brasil) foi uma etapa fundamental da pesquisa que buscou e favoreceu o embasamento da realidade pesquisada e comparação entre vários olhares, esta etapa é assim entendida por Filho e Gamboa (2013, p. 79): “Dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo”.

4.5.6 Diário de campo

O diário de campo compreende um importante dispositivo metodológico porque ele permite guardar traços da trajetória da pesquisa desde o seu início, e em espaços e tempos variados: anotações em campo, no momento das rodas de conversa e entrevistas; em casa, quando algum detalhe considerado importante vinha à memória. É um instrumento que divide dois caminhos: o descritivo e o reflexivo, e que guarda detalhes que a gravação ou a resposta escrita não conseguem guardar: olhares, gestos, tons de voz, entre outros detalhes experienciados na pesquisa. Reforçam essa concepção as ideias defendidas por Macedo (2010), quando aponta que o diário:

[...] Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

Aqui compreendem as anotações provenientes de encontros das rodas de conversa – importante prática para que os registros permaneçam fidedignos às situações que foram observadas, às ideias e pontos de vistas que foram expostos pelo grupo, e que, por terem sido

o mais próximo possível do acontecido, possam ser utilizados com segurança sem se perderem detalhes que fariam a diferença. Para Araújo *et al.* (2013):

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54)

Com a finalidade de organizar alguns registros e facilitar a análise das anotações de campo, foi criada uma tabela que serviu de roteiro durante a pesquisa e foi baseada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994, p. 163-165) sobre notas de campo. A tabela foi assim estruturada:

Tabela 01 – Roteiro das anotações do Diário de Campo

ASPECTOS DESCRITIVOS DAS ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO	
ASPECTOS	DESCRIÇÃO
1. Fluidez da resposta	Facilidade com que o sujeito discorre em sua resposta/participação
2. Domínio do conteúdo respondido	Pausa para organização do pensamento, coerência na resposta dada, pedidos por esclarecimentos, ligação entre ideias e fatos
3. Sinais corporais/psicológicos no trato com a pergunta/resposta	Gestos, olhares, sinais de desconforto, concentração, sorrisos, sinais de emoções, respostas e olhares evasivos, evocação de memórias, envolvimento no diálogo
4. Facilidade/dificuldade de interação	Observação da interação do sujeito com o grupo, de sua atenção para com as outras respostas, timidez ou expansividade quando da sua participação
5. Comportamento do observador	Informação de comportamentos, impressões, sensações, ideias, mudanças de planos, suposições do observador, que possam servir para a construção do texto.

Fonte: a autora

Depois de feitas as anotações, tudo era revisado e, caso alguma informação se sobressaísse das demais, esta era posta em evidência para que se trabalhasse mais pontualmente com ela.

4.5.7 Análise de conteúdo

Segundo Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Assim, a mensagem é o ponto de partida para a análise de conteúdo. Qualquer que tenha sido o canal ou o código utilizado para que a mensagem saísse do emissor e chegasse ao receptor, ela foi o foco do trabalho nesta etapa da pesquisa. Nas rodas de conversa, nos questionários e nas entrevistas, adotou-se, então, a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin:

[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977, p. 38).

A análise de conteúdo é conduzida obedecendo a algumas fases: organização da análise; codificação; categorização e tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados (BARDIN, 2010, p. 280). Cada uma dessas fases possui sua importância e propósito, mas será a fase da categorização que dará rosto à interpretação e aos resultados. Os resultados das rodas de conversas, dos questionários e das entrevistas, ou seja, os dados obtidos não poderão ser considerados como verdades irrefutáveis e imutáveis, mas serviram para corroborar com os pressupostos da pesquisa.

Bardin (1977, p. 51) afirma que “análise de conteúdo se faz pela prática”. E é na prática que se foi observando e analisando a associação de palavras (estereótipos e conotações), conforme o que foi realizado no Capítulo 4.

Para se construírem as categorias, foram levadas em conta as respostas dadas nas rodas de conversa, nos questionários e nas entrevistas, buscando-se compreender as dificuldades e os anseios com relação à habilidade leitora, tanto da parte dos alunos, quanto da parte dos professores. E foi essa compreensão que deu corpo ao projeto de intervenção aqui descrito.

Tabela 2 – Definição das categorias de análise de acordo com os objetivos específicos investigados

Objetivos	Categorias de Análise
-----------	-----------------------

<p>- Realizar uma leitura comparativa dos dados (as notas com relação à proficiência leitora do aluno que finaliza o Fundamental II) dos Indicadores Educacionais (Prova Brasil, SAEB, PISA) do município de Santa Maria da Boa Vista – PE;</p>	<p>- Identificação dos participantes e do cenário</p>
<p>- Identificar, através de rodas de conversa, de entrevistas e de questionários específicos, as principais dificuldades demonstradas pelo aluno dos Anos Iniciais do Ensino Médio do IF Sertão PE, e sentidas pelo professor, no tocante às habilidades e competências de leitores;</p>	<p>- Dificuldades do trabalho com a leitura</p>
<p>- Compreender o que se espera da competência leitora para o bom desempenho do estudante;</p>	<p>- Anseios docentes e discentes sobre o trabalho com a leitura em sala de aula</p>
<p>- Discutir, com docentes e alunos do IF Sertão Pernambucano, do <i>campus</i> Santa Maria da Boa Vista, a compreensão que se tem sobre as competências e habilidades relativas à LP nos Anos Finais do EF e nos Anos Iniciais do EM, exigidas pelo mundo social real.</p> <p>- Confrontar essa compreensão com a prática educativa dos professores das turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado (EMI), independente da disciplina que lecionam.</p>	<p>- Compreensão e contextualização do processo de formação do eu-leitor e sua implicação na rotina escolar</p>
<p>- Planejar oficinas de formação inicial e continuada para alunos e docentes, voltadas ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da habilidade e competência leitora dos alunos de 1º ano do EMI do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista, bem como de seus professores.</p>	<p>- Sugestões para o Projeto de Intervenção Pedagógica</p>

Fonte: a autora

4.6. AMBIENTE DA PESQUISA E CORTE TEMPORAL

A pesquisa foi realizada com duas turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado e com quatro professores (representantes das quatro áreas de conhecimento descritas na BNCC: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza) do IF Sertão PE, *Campus* Santa Maria da Boa Vista.

4.7. OS SUJEITOS DA PESQUISA E EU: UMA MÃO LAVA OUTRA, EM UMA CONVERSA DE DUAS VIAS

As amostras foram coletadas com a participação de doze (12) alunos de 1º ano do Ensino Médio Integrado do IF Sertão PE – *Campus* Santa Maria da Boa Vista, tanto da turma do curso de Agropecuária, quanto do curso de Edificações. Esses alunos foram observados já no ingresso, no início do ano letivo de 2018, para que se pudesse traçar uma observação comparativa de seu desempenho posterior, ao longo do ano letivo, no tocante ao desenvolvimento da habilidade leitora. Doravante, os alunos serão, para assegurar a privacidade de sua identidade, assim codinomeados: Severino, Narizinho, Menina do Laço de Fita, João Grilo, Fada Azul, Cuca, Visconde, Pé-de-Vento, Menino Maluquinho, Bailarina, Bruxonilda e Buscapé. Como estudantes ingressantes de 1º ano do Ensino Médio, os alunos participantes têm entre 14 e 15 anos de idade, provenientes da sede, da zona rural e das cidades circunvizinhas.

Sinto um misto de emoções ao receber os alunos de 1º ano. Eles chegam muito assustados e curiosos, encantados e apreensivos, orgulhosos de si e tímidos, e compreendo que essa fase de transição é um momento difícil para eles, que estão vindo do Ensino Fundamental, em sua maioria feito em escola pública e na zona rural. São adolescentes que têm poucas ambições quanto ao futuro, que possuem uma visão de mundo limitada, tanto pelos poucos recursos financeiros, quanto pelo próprio convívio social, e isso fica bem claro desde o primeiro contato, na primeira conversa com eles.

Percebe-se que são naturalmente submissos e simples no tratar, que acolhem ordens e regras sem questionamentos e que começam seu discurso sempre com as palavras “não, é que...” ou pedindo desculpas, o que linguisticamente infere que o falante se coloca como hierarquicamente inferior ao interlocutor e que remete às relações de poder as quais são também sentidas através da expressão verbal discursiva e que são estudadas pela Análise do Discurso que tem como definição na concepção de Orlandi (2012, p. 15):

[...] A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

O que se pretende trazer à reflexão com essa afirmação do autor sobre Análise do Discurso é que não se pode deixar de notar que a linguagem é uma fonte rica de sinais e

informações sobre o falante, e que haveria escopo para se realizar uma observação mais atenta à linguagem de um grupo, das expressões, entonação, a intenção, e a todos os elementos constitutivos do diálogo interpessoal. Ou seja, quando se observa o homem falando, consegue-se saber suas intenções e o seu percurso, assim como perceber o lugar que ele atribui a si mesmo na hierarquia social, ainda que inconscientemente.

Para além dos estudantes, foram convidados quatro professores que, a partir de agora serão chamados respectivamente de Malasartes, Joãozinho, Dona Moça e Seu Rei, nomes fictícios que fazem parte da cultura presente nos contos populares brasileiros e que serviram neste trabalho para proteger a identidade dos participantes. Os quatro participantes têm entre 28 e 35 anos de idade e compõem o quadro de professores efetivos do IF Sertão PE, já tendo passado pelos três anos de estágio probatório.

Dois dos professores participantes foram alunos de um IF, quando cursava o Ensino Médio. Não moram na cidade de Santa Maria da Boa Vista, viajam para suas residências e esse detalhe é mais um ponto positivo para o estudante da cidade, porque os professores trazem histórias de vida e experiências de outras localidades, o que enriquece o processo ensino-aprendizagem.

Até mesmo a variação linguística utilizada pelos professores que vêm de fora (Petrolina-PE, Natal-RN, Recife-PE, João Pessoa-PB, Boa Vista-RR, Juazeiro-BA, etc.) pode ser aproveitado como material para a aprendizagem e enriquecimento do repertório verbal e social do aluno.

Os professores participantes da pesquisa, tanto nas entrevistas, quanto nos questionários, atuam na Educação Básica Técnica e Tecnológica do IF Sertão PE, *Campus* Santa Maria da Boa Vista. Cada docente representou uma área de conhecimento específico, de modo a se buscar uma amostragem da compreensão docente sobre o processo de desenvolvimento da leitura do aprendiz.

Eles lecionam nas quatro modalidades do campus: EMI, Técnico Subsequente, Proeja e Licenciatura, e representam as diversas áreas do conhecimento: Ciências da Natureza (professor Malasartes), Ciências Humanas e Sociais (professor Joãozinho), Linguagens (professora Dona Moça) e Matemática (professor Seu Rei) e cada um é graduado e pós-graduado em sua área própria de atuação, tendo incentivo institucional para capacitação constante.

CAPÍTULO V - DE GRÃO EM GRÃO A GALINHA ENCHE O PAPO: TRABALHANDO COM OS DADOS COLETADOS

Não existe apenas um modo de ler bem, mas existe uma razão precípuapor que ler. Nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria? (Bloom, 2000)

É um consenso que a habilidade leitora ocupa lugar de grande importância no processo ensino-aprendizagem. No início de minha trajetória docente, em uma “escola estadual de 1º grau”¹⁴, na turma da 2ª série C, cujos alunos não estavam na faixa etária regular, havendo alguns repetentes, percebi que quase todos sofriam com alguns entraves com relação à leitura. Ainda estavam na fase pós alfabetização e ainda careciam de estratégias para ligar a decodificação ao sentido, à equivalência do signo com o emprego social, ou seja, faltava-lhes ainda o letramento.

Essa falta se fazia sentir na falta de interesse, de segurança e de motivação para ler. É como se não desconfiassem da importância que tem para o cidadão o desenvolvimento da habilidade leitora. Importância essa endossada pelas palavras de Almeida (2016), quando afirma que “é inegável a relação entre linguagem, sociedade e cidadania. É por meio dela (da relação) que os indivíduos se tornam agentes de mobilização para a coletividade” (p. 71).

Na ausência de um olhar mais atento, nascem as comuns queixas docentes de que o aluno não gosta de ler, não faz nenhum esforço, mas fica evidente que os docentes atribuem somente ao professor de Português a tarefa de ensinar a ler.

O olhar sobre o processo de desenvolvimento da habilidade leitora que descrito nas páginas a seguir, parte da compilação das falas e vivências de alunos e professores reais, imersos no processo educacional que depende da habilidade leitora para acontecer.

5.1 A LEITURA NO BANCO ESCOLAR: QUEM ENSINA A LER NA ESCOLA?

Depois da Educação Infantil, é desejo e necessidade comum a todos os professores que seus alunos saibam ler, independente da área de conhecimento em que atuam. Mas quantos desses docentes trabalham a leitura em suas aulas? E como reagem os alunos quando um

¹⁴ A nomenclatura para o atual Ensino Fundamental ainda era essa, pois a referência data do ano de 1993.

professor, que não é o de Português, cobra-lhes leitura ou produção textual? Esses questionamentos foram feitos aos quatro docentes participantes da pesquisa, e aos alunos nas rodas de conversa.

Ao realizar a primeira roda de conversa, com doze adolescentes estudantes das duas turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado (EMI), percebi os alunos um tanto quanto preocupados em adivinhar as respostas que eu queria ouvir. Para contornar essa situação, tentei fazê-los compreender que a resposta certa era a resposta deles, mesmo que nós tivéssemos ali 12 (doze) respostas diferentes. E fui tentando conversar de forma a deixá-los mais à vontade.

Desde então, os encontros aconteceram com esse ar de confiança e de respeito às particularidades, entendidos que estavam de que não havia ali o “erro”, mas respostas diversas vindas de vivências diversas, comportamento que corrobora a afirmação de que a roda de conversa é uma das formas de fazer educação, uma ferramenta para novos caminhos diante de um projeto de sociedade sustentável, rumo ao exercício da cidadania. Essa afirmação, por sua vez, conversa com a ideia de Freire (1970, p. 16) de que “a educação é sempre política”.

A professora Dona Moça relatou, como resposta à questão acerca disso:

Só trabalho com textos pequenos e sempre voltados às informações que quero trabalhar na aula, do conteúdo mesmo... Acho que nunca cobre entonação ou vírgula, acho que nunca falei do texto mesmo, tipo aula de Português. (Professora Dona Moça, 2018)

Por esse discurso, percebe-se claramente o pensamento de que a habilidade da leitura somente pode ser desenvolvida com atividades nas aulas de Português, sendo uma responsabilidade do professor de Português o trabalho com a entonação, com pontuação e com as vozes e discursos presentes na construção textual.

O professor Malasartes manifestou uma postura semelhante à da professora Dona Moça, acreditando que a tarefa de desenvolver a leitura cabe ao professor de Português, afirmando:

O trabalho com a leitura é até mesmo um dos componentes curriculares do Português, eu acho que nós, de outras áreas, não temos também o cacife para trabalhar com leitura e escrita. (Professor Malasartes, 2018)

Em um contraste gritante a essa resposta, temos as respostas dos professores Seu Rei e Joãozinho para o mesmo questionamento:

A leitura, em minha disciplina, é muito importante. Cerca de 60% das pistas para os resultados que se quer que o aluno encontre estão nas informações do texto. Então trabalho mesmo o texto, mostro as construções, a escolha de palavras, levo a turma a pensar em como se constrói o texto para expressar problemas ou situações que envolvam o pensamento objetivo, numérico, “calculista”. No início, os alunos estranharam, alguns perguntavam se era aula de Português, por causa das observações que eu fazia sobre uma pontuação ou sobre uma pronúncia inadequada. Depois se acostumaram. E hoje já noto avanços em muitos alunos que antes demonstravam dificuldades com a leitura. E, sem querer desmerecer a capacidade da professora de Português, acho que ela não conseguiria ensinar o aluno a “ler” na minha matéria. Acredito que cada professor tem que ensinar o aluno a ler na sua matéria, porque são leituras diferentes. (Professor Seu Rei, 2018)

Trabalho sempre com a leitura em minhas aulas. Textos de músicas, notícias de jornal, os textos usados nas provas do Enem, gráficos... Vou sempre variando para que o aluno se acostume que texto não é elemento só das aulas de Português. (Professor Joãozinho, 2018)

Essas duas respostas demonstram um grau de consciência muito positivo quanto à responsabilidade conjunta de se trabalhar para o desenvolvimento da habilidade leitora no aluno, principalmente no Ensino Médio, quando os professores seguem caminhos bastante distintos e vão se especializando cada vez mais em sua área de atuação. Endossam meu pensamento as palavras de Antunes (2009, p. 187) ao afirmar que

Não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da leitura e de outras habilidades comunicativas. Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos.

Então, percebe-se uma postura definida, talvez advinda da formação acadêmica, quanto ao trabalho docente com o desenvolvimento da habilidade leitora por área de conhecimento. Mesmo com as mudanças que vêm acontecendo nas políticas públicas com relação à visão da escola para com a leitura, alguns professores dentre os participantes ainda delimitam ser do professor de Português a condução efetiva da leitura em sala de aula.

Nas rodas de conversa, os alunos se mostraram unânimes ao afirmar que o maior trabalho com a leitura acontece nas aulas de Português e que, quando alguns professores notam dificuldades de leitura, eles indicam aos alunos que procurem a professora de Português para que ela faça um trabalho extra com quem tem dificuldade. E percebi que alguns não notavam que essa postura não era tão correta até que outros estudantes levantaram

a questão de que em cada disciplina se lê de forma diferente, porque os textos são diferentes. Chamou-me a atenção a fala da aluna Menina do Laço de Fita:

Eu acho que cada matéria tem um jeito de lidar com a leitura, com o texto. Em Português, a gente trabalha a entonação, o discurso, as informações implícitas e as inferências em poemas e em textos. Em Matemática, o trabalho já é com a lógica, o uso de palavras que causam determinadas interpretações, a compreensão dos problemas que levam aos cálculos e assim por diante. Acho que cada professor deveria trabalhar com a leitura serve para sua matéria. Porque muitas vezes eles cobram uma forma de leitura na prova, sem antes ter ensinado como deveria ler e interpretar em sua matéria. (Aluna Menina do Laço de Fita, 2018)

Percebe-se, nesta fala, um grau de compreensão acerca das possibilidades de crescimento como sujeito leitor quando professores de outras matérias trabalham com a leitura. Essa consciência se faz presente, embora ainda em fase de suposição, nas palavras de Pé-de-Vento:

Acho que, se cada professor usasse mais textos e nos fizesse ler mais em sala de aula, nós avançaríamos nessa habilidade, porque estaríamos treinados, com o modo de ler de cada disciplina. (Aluno Pé-de-Vento, 2018)

Já na fala de Severino, percebe-se uma reação mais engessada com relação ao trabalho com o texto e com a leitura:

Se todo professor for trabalhar com leitura de texto vai ficar desorganizado! Às vezes, professor x ou professor y nem têm a formação, a competência para trabalhar com a leitura e produção de textos. A minha opinião é que a professora de Português mesma é que trabalhe essa parte. (Aluno Severino, 2018)

E a aluna Bruxonilda concordou com Severino, na defesa de que determinadas aprendizagens deveriam ficar a cargo de algumas disciplinas escolares, como se pode perceber através de sua fala, retratada abaixo:

Também acho que a professora de Português é quem sabe orientar a leitura, a interpretação das mensagens que o texto traz. Os outros professores parece que confundem tudo e acabamos com mais dúvidas. (Aluna Bruxonilda, 2018)

Um dos participantes, o Visconde, conseguiu equilibrar as compreensões, quando citou os detalhes do ato de ler e compreender, não diminuindo o trabalho de nenhum professor, mas sugerindo que eles se complementam:

É claro que o trabalho da professora de Português com o texto é mais amplo, pois ela usa vários gêneros e nos faz perceber detalhes da língua verbal e não verbal, explícitos ou implícitos presentes nos textos. Mas existem detalhes nos textos de outras matérias que somente os professores daquelas matérias podem nos ensinar a perceber, porque são detalhes daquela área específica. Um trabalho não exclui o outro, eles se complementam. (Aluno Visconde, 2018)

Depois da fala do Visconde, remetendo à da Menina do Laço de Fita, os demais alunos se lançaram em uma discussão sobre quem deve ensinar a ler na escola e os outros sete alunos também se posicionaram com relação ao fato de o trabalho docente com a leitura se complementar nas áreas de conhecimento; ao final, chegaram à conclusão, através dos argumentos trocados entre si, que seria mais proveitoso que cada professor “ensinasse a ler”¹⁵ em sua matéria, porque passava os “macetes”¹⁶ para os estudantes. E essa conclusão dialoga com o que preconizam Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 107), quando afirmam que “trabalhar com a produção de textos, estimular a oralidade, estimular as mais diferentes leituras é tarefa de todas as disciplinas”.

5.2 A RELAÇÃO DO ESTUDANTE E DO PROFESSOR COM A LEITURA

Outra nuance trabalhada nas rodas de conversa com os alunos e nas entrevistas com os professores foi referente à relação que se tem com a leitura. A primeira dúvida que precisei esclarecer foi com relação ao tipo de leitura, de gênero textual de que se estava falando. Na tentativa de dirimir essa dúvida, conversamos sobre a importância social do texto nas situações diárias (as mensagens de WhatsApp, as notícias no rádio ou na TV, os anúncios no carro de som ou nos outdoors, as promoções no supermercado, o panfleto de um novo cursinho preparatório, a receita médica, etc.) e sobre a necessidade de se conseguir ler o texto que é veiculado em diferentes suportes e que mistura diferentes signos ou códigos, tornando-se hipertextos ou textos multimodais. Assim, chegou-se à conclusão de que se deveria considerar a leitura de todos os gêneros e tamanhos de textos.

A pergunta feita aos quatro professores participantes foi “Como é sua relação pessoal (e profissional) com a leitura?”

¹⁵ Eles se mostraram conscientes quanto à diferença de decodificar a palavra escrita e de compreender enunciados, pedidos, problemas. Foi comentado isso um deles usou o termo ‘ensinar a ler’.

¹⁶ Usaram a expressão *macetes* significando as estratégias para a compreensão do texto voltado para determinada matéria escolar, seja ela técnica ou exata.

A resposta do professor Joãozinho demonstrou uma relação bem construída desde a infância, que se refletiu em uma prática profissional que valoriza a leitura como ponto crucial para o sucesso do estudante em qualquer área de conhecimento.

A leitura sempre foi bastante valorizada em minha família, meus pais faziam questão de que os filhos soubessem ler e escrever como requisito de conquistarem uma boa vida no futuro. Sempre tive à mão gibis, livros de histórias e cordéis. Na escola, praticávamos a cópia e a leitura de textos e muitas curiosidades sobre várias coisas da vida e da profissão aprendi lendo. Até hoje eu gosto de ler. E procuro levar essa prática pra sala de aula, para desenvolver no aluno o mesmo gosto que eu sinto. (Professor Joãozinho, 2018)

O professor Seu Rei trouxe, em sua resposta, lembranças de uma relação pessoal bastante proveitosa com a leitura, no passado, mas que encontra obstáculos para continuar proveitosa e recorrente no presente, até mesmo em sala de aula.

Depois de começar a trabalhar no IF, o tempo para ler as coisas que eu gosto, aquela leitura por prazer, diminuiu muito. A gente só tem tempo de ler leituras científicas para escrever artigos e projetos. Me sinto meio frustrado com isso. Sempre gostei de ler, na minha infância, na adolescência... Como não tínhamos computadores ou celulares digitais, ler era uma atividade muito recorrente. Já como professor, não passo leituras para meus alunos não. A carga horária é grande e o tempo fica muito resumido. Não dá tempo. (Professor Seu Rei, 2018)

A resposta da professora Dona Moça demonstra que ela desejaria ter tido uma relação mais próxima com a leitura quando estudante, e que tenta trabalhar com a leitura sempre que pode:

Na minha infância não fui muito incentivada a ler, mas na escola, quando adolescente, tínhamos os paradidáticos, que eram uma delícia de ler e eu adorava os trabalhos feitos sobre eles. Por isso, hoje, como professora, busco na medida do possível, proporcionar atividades que envolvam a leitura. É certo que o tempo é mais corrido e temos sempre um programa cheio para ser cumprido, mas procuro esporadicamente criar oportunidades de leitura paralelas aos conteúdos e vejo que atividades assim costumam dar bons resultados. Já tivemos trabalhos belíssimos e os alunos curtem bastante. (Professora Dona Moça, 2018)

Por fim, o depoimento do professor Malasartes trouxe uma realidade diferente das demais:

Na disciplina que leciono, é difícil encontrar textos que eu possa usar como introdução ou como suplemento para minhas aulas, “casando” com os conteúdos. Talvez isso se deva, em partes, por eu não ter tido uma relação muito boa com a leitura nos tempos da escola. Geralmente as atividades eram cansativas e sem um trabalho prévio de estímulo e despertar da curiosidade. Passei a não gostar muito de Literatura e, talvez, por isso eu não consiga inserir textos em minha prática pedagógica. (Professor Malasartes, 2018)

Vemos aqui que experiências docentes exitosas tiveram como referência anterior um histórico de bom contato com a leitura na infância e adolescência. Como resultados temos o trato cuidadoso e o reconhecimento do valor da leitura para a formação socio-profissional de qualquer aluno. Mas notamos que o trabalho com a leitura no presente, no viés profissional dos quatro professores participantes, difere totalmente de um para o outro.

Os resultados de sua prática pedagógica com relação ao texto e à leitura também serão diferentes. Enquanto o professor Joãozinho impulsionará o gosto pela leitura em seus alunos, mostrando-lhes sua capacidade interdisciplinar; a professora Dona Moça tem experiências positivas do trabalho com a leitura; o professor Malasartes demonstra dificuldade em trabalhar a leitura com suas turmas e o professor Seu Rei afirma não ter tempo para trabalhar a leitura, contrariando o que afirmam Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 61): “a grande matéria-prima do trabalho escolar ainda é a palavra escrita, nas atividades de ler, escrever e pensar sobre o que leram e escreveram”. Daí não se sustenta a justificativa de que não sobra tempo para trabalhar a leitura.

Com relação aos alunos participantes, pude perceber que a maioria teve boas experiências com a leitura e foi incentivada a desenvolver sua habilidade leitora na infância e adolescência, quer na escola, quer no ambiente familiar. Comprova isso a fala do aluno Buscapé:

Meus pais são analfabetos, mas minha mãe sempre me disse que eu devia aprender a ler e ler muito. Minha madrinha me ensinou a ler e na escola a professora sempre passava histórias e fazia momentos de leitura com a turma toda. Até hoje eu gosto de ler e tenho coleção de revistas em quadrinhos de super-heróis. Mas sinto falta de mais leitura durante as aulas aqui no IF. Aqui a gente ouve muito e lê pouco. (Aluno Buscapé, 2018)

O que chama a atenção na fala de Buscapé é que a falta de exemplo em casa (pais não leitores) não configurou motivo para que ele não se tornasse leitor. É exatamente o oposto do que acontece com o aluno Menino Maluquinho:

Meus pais sempre me incentivaram a ler, compravam coleções de livrinhos de contos de fadas e de fábulas, mas eu nunca me senti atraído. Gostava mais de ver televisão e de brincar com os colegas da rua. Acho chato ler, prefiro ver algo em vídeo. Quando tem trabalho na escola que precisa ler livro, eu sofro. Mas não tenho dificuldade de ler não, e nunca tive nenhuma experiência ruim com leitura; é falta de gosto apenas. (Aluno Menino Maluquinho, 2018)

Essa fala do aluno Menino Maluquinho nos mostra que mesmo o exemplo e o incentivo em casa, dos pais, não foram capazes de estimular o sujeito-leitor, mesmo que, segundo ele próprio, não haja dificuldade quanto à habilidade leitora. Dentro desse contexto, "saber ler" e "formar um leitor" demandam diferenças a serem consideradas. Para a primeira, trata-se de decifrar a mensagem simbólica, expressada por meio das sílabas que formam as palavras, enquanto que na segunda, o sujeito leitor é induzido a aprender a compreender, interpretar e inserir-se no universo do pensamento de outra pessoa - o autor - compartilhando pensamentos, ideias e hipóteses, aceitando, ou contrapondo-se ao que analisa. Oportunamente, Manguel (2000, p. 11), reforça a tarefa da escola em proporcionar aos estudantes, o espaço ao ato de ler, permitindo-lhes, "confortável, solitário e vagarosamente sensual" (p.11), o convívio fascinante com a leitura.

Situações desagradáveis com relação à leitura podem ser lidas na fala de duas alunas, transcritas a seguir:

Eu até gostava de ler, quando era criança. Mas um dia, na escola, eu li uma palavra errada e a professora reclamou comigo de forma muito seca. Depois da reclamação, fiquei ainda mais insegura em continuar lendo e gaguejei muito. Ouvi risinhos dos meus colegas e desde então é sempre um suplício ler em público. Não me sinto mais atraída pela leitura, leio por obrigação. (Aluna Bailarina, 2018)

Sou muito tímida, então ler em voz alta, em público sempre foi um desafio para mim. Na minha antiga escola, havia um projeto de leitura com premiação para os melhores textos. Cada série tinha um gênero para produzir. Eu nunca ganhei. Às vezes, sabia que era falta de esforço de minha parte, mas às vezes achava que era por falta de competência. Tenho dificuldade de colocar as ideias no papel. E sempre achava o texto dos colegas mais bonitos, mais interessantes. (Aluna Cuca, 2018)

Percebe-se, pela fala das alunas Bailarina e Cuca, que a vivência da leitura deixou experiências intransitivas e desmotivadoras, que ainda são sentidas por elas. Tais experiências sofridas criam um bloqueio que impedem que novas experiências tomem forma. Faltou a elas o intermédio eficaz do professor para com o texto, para com a ação de ler. Pulcinelli (1995, p. 42), entende que o elemento leitura, repercute no comportamento do mediador, base indispensável onde se inicia a trajetória do indivíduo em seu cenário de leitor: a sala de aula. Então, a falta de uma estratégia bem elaborada de sedução das estudantes para o anseio pelo texto pode ter colaborado com a realidade que agora nos é apresentada: a falta de gosto pela leitura.

Esse trabalho de sedução foi bem feito na vida dos alunos João Grilo, Fada Azul e Narizinho, segundo os depoimentos que vemos a seguir:

Eu sempre gostei de ler. Na pré-escola, havia um momento em que uma professora entrava na sala com um livro de história curta e a contava para nós. Eu ficava encantada com a entonação, os trejeitos que ela fazia, com a maneira divertida e mágica que ela usava ao ler para nós. Todos os alunos ficavam fascinados com a “moça da história”. E eu a imitava quando brincava de escolinha com a turma da rua. Até hoje sou apaixonada pela leitura e pela recitação de poemas. (Aluna Fada Azul, 2018)

Minha mãe é uma leitora compulsiva. Ela não podia ver um texto bonitinho, quer fosse uma narrativa, um conto ou um poema que vinha ler para mim, mesmo depois que eu já sabia ler. Até hoje ela faz isso. Quando está lendo um livro e vê um trecho interessante, lê para mim. Isso me levou a gostar também de ler. Adoro ler na sala de aula, gosto de ler fábulas, piadas, textos em que haja diálogo. E poemas, adoro as várias entonações que um poema favorece. (Aluna Narizinho, 2018)

Curto muito ler. Desde pequeno, lia as histórias da Bíblia e ficava imaginando os cenários e as roupas, como era a vegetação e o clima daqueles lugares. Acho que a leitura fortalece nossa imaginação. Gosto de ler qualquer tipo de texto, em qualquer suporte. Mas gosto mais daqueles que jogam com as palavras, que usam figuras de linguagem e trocadilhos ou que me fazem raciocinar. São textos atraentes, desafiadores e divertidos. (Aluno João Grilo, 2018)

Estes três últimos depoimentos traduzem reações de leitores que se reconhecem na ação de ler, que sentem prazer no trato com a palavra escrita e se sentem motivados e desafiados com ela. Nesses casos, o embasamento da habilidade leitora foi feito com consciência e positividade.

Os outros cinco alunos participantes disseram ter um bom relacionamento com a leitura, mas não quiseram expor nenhuma situação vivida por eles. Porém todos os cinco afirmaram que sentiam falta de mais momentos reservados ao trabalho inserindo leitura no IF.

5.3 ENTRE O REAL E O IDEAL: COMO SE QUER A LEITURA NA ESCOLA?

A resposta instantânea dos alunos, nas rodas de conversa, quando questionados sobre como eles desejariam que fossem as aulas em que se trabalhasse a leitura, era sempre: “queremos uma aula dinâmica”. Então passávamos a conversar sobre as características das aulas dinâmicas, sobre o que fazer para as aulas serem dinâmicas. E, no geral, as respostas se

voltavam sempre para o fato de que deveriam ter mais participação dos alunos, que a turma não fosse tão passiva no planejamento dos professores, que houvesse mais momentos de leitura em sala de aula e que houvesse mais prática. É o que se pode notar na fala do aluno João Grilo:

Eu adoro ler, e na escola a leitura fica melhor... Eu acho que todo mundo gosta... Mesmo quem é mais tímido e tem mais vergonha de ler, eu acho que gosta de quando tem atividade que envolva leitura na sala de aula. A gente sempre aprende algo a mais do que se tivesse lendo sozinho, em casa. Por exemplo, a professora faz um comentário, fala sobre o significado de uma palavra, ou então corrige um tom de voz, algo que a gente lê errado. É mais divertido. (Aluno João Grilo, 2018)

E a aluna Narizinho acrescentou à fala de João Grilo um anseio geral:

É, a gente gosta, mas parece que sempre tem muito conteúdo para os professores darem, aí não sobra muito tempo para fazer aquela leitura geral, com todo mundo da sala lendo, porque é nesse tipo de leitura que o professor consegue ver quem está precisando mais de praticar a leitura e então ele pode ajudar. A gente gosta e até pede, mas o professor diz que vai fazer depois e demora muito ou não faz... (Narizinho, 2018)

Percebi que os demais estudantes corroboraram com o que a Narizinho disse, o que ficou definido como uma afirmação com a qual todos concordavam. E automaticamente associei essa reclamação com as palavras de Guimarães (2016, p. 230): “ora, se a leitura é vista pela escola como algo essencial para construção do conhecimento, necessário se faz dispensar atenção às práticas de leitura propostas no ambiente escolar...” Notei, então, que havia um desperdício aí que os professores não estavam notando: os alunos estavam ávidos pela leitura, um desvio na curva da regra. Imediatamente resgatei as falas dos professores que se queixavam do desinteresse dos alunos pela leitura.

Analisemos o posicionamento do professor Seu Rei:

Já como professor, não passo leituras para meus alunos não. A carga horária é grande e o tempo fica muito resumido. Não dá tempo. (Seu Rei, 2018)

Esse posicionamento é, no mínimo, contraditório. Deixar de trabalhar algo por que se anseia tanto, correr o risco de deixar passar essa fase de interesse natural, justificando pelas amarras da carga horária e da quantidade de conteúdos a serem ministrados, é indicação de que algo não vai bem. E essa indicação vai de encontro com o que afirma Silva (1998) de que

a leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento; a importância e a “obrigação” do ato de ler, segundo o autor (SILVA, 1998), são requisitos necessários para alunos e professores, o que implica em sua prática diária, contínua e coerente com a atuação social que se almeja para o aprendiz. Kleiman (1995) considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas. Tomando por base esses dois pensadores, acredito que seja correto afirmar que há uma necessidade de atividades de leitura entrelaçada à prática de sala de aula, em qualquer que seja a matéria ensinada.

É, em suma, a ideia da aluna Bruxonilda, quando afirma:

Eu gostaria que a leitura fosse uma atividade natural e rotineira, que a tivéssemos com frequência e que servisse para a nossa atuação social: falar em público, ler algo na igreja, saber fazer resumos, conseguir escrever e discutir sobre gráficos e notícias. Ou seja, uma leitura prática. (Aluna Bruxonilda, 2018)

Os anseios da aluna Cuca vão um pouco além e ainda refletem uma necessidade pessoal e psicológica: a aquisição de segurança e autoestima.

Ah, eu queria que as atividades de leitura me ajudassem a ser menos tímida e insegura ao falar em público. Se praticássemos em sala de aula, diariamente, eu acho que me ajudaria porque eu iria me acostumando aos poucos. (Aluna Cuca, 2018)

Seria muito bom que as atividades envolvendo leitura pudessem também, além de trazer informações e conhecimentos, nos ajudar a treinar a oralidade, para termos segurança de ler, não ficarmos confundindo palavras ou gaguejando. Isso contribuiria para a compreensão textual também. (Aluno Severino, 2018)

Os anseios desses três alunos podem ser exemplos do pensamento de Krug (2015, p. 8), quando afirma que “se pode entender que a função da escola consiste em desenvolver no educando a capacidade de aprender a aprender, estruturando suas práticas pedagógicas com vistas à formação moral e social do indivíduo, incluindo a estruturação de um sistema contínuo de troca de informações” e, por que não, de uma prática formativa de exercício da criatividade e de desafios de superação de limites. Esta prática formativa que envolve criatividade e desafios está refletida nas falas dos alunos Menino Maluquinho e Fada Azul, abaixo apresentadas.

As aulas com leitura tinham de ser divertidas. Usar a leitura em sala de aula para divertir, aprender novas palavras, de interagir e fortalecer amizade. Era para ser aquele momento bom, leve, em que podíamos até descobrir talentos dos nossos colegas que nem imaginávamos! (Aluno Menino Maluquinho, 2018)

Eu adoraria que tivéssemos aulas com leitura que explorasse o potencial ao aluno, que desafiasse nossos limites. Por exemplo, gêneros bem diferenciados para lermos e discutirmos, poemas para declamarmos, diálogos para interagirmos uns com os outros. Leitura de piadas, de enigmas, de problemas de lógica. Iríamos aprender tanto, e nos divertir tanto! (Aluna Fada Azul, 2018)

Ao ouvir os professores, pode-se afirmar que há uma variação no que se espera da leitura na escola. Já vimos que o professor Seu Rei não trabalha com leituras extra, com textos para assessorar os conteúdos ministrados. O posicionamento do professor Joãozinho demonstra uma postura mais benéfica para com atividades constantes envolvendo a leitura.

Em minhas aulas, quero que a leitura seja uma constante. Quero que os estudantes se habituem a ver a leitura como uma fonte de variados benefícios e que todos podem desenvolver a habilidade leitora, em maior ou menor grau. Tento inserir o máximo de textos em minhas aulas, e faço inclusive leitura coletiva em voz alta. (Professor Joãozinho, 2018)

A professora Dona Moça reconhece que poderia usar a leitura com mais frequência:

As atividades com texto sempre atraem os estudantes e é de inegável importância na conjuntura social atual, em que eles vão encontrar muitas situações em que precisarão saber lidar com textos. Eu reconheço que poderia explorar mais esse tipo de atividade e fazer o texto ser mais presente em minhas aulas. (Professora Dona Moça, 2018)

Eu quero uma leitura que dê bons resultados, quero que os alunos sejam leitores autônomos, mas confesso que não faço muito por onde isto aconteça. Eu raramente uso textos em minhas aulas, e creio que pode ser herança do meu passado não leitor. Estou começando a inserir pequenos textos quando trabalho com questões do ENEM. (Professor Malasartes, 2018)

Estas duas últimas falas trazem uma questão interessante: os instrumentos de avaliação oficiais de competências, habilidades e saberes estão sendo tratados como motivadores para que haja uma mudança, por mais sutil que seja, na prática pedagógica docente. As situações sociais exigem cidadãos letrados e leitores e a escola não pode ignorar isto. Corroborar essa compreensão Krug (2015, p. 5) ao afirmar que

Percebe-se, dessa forma, quão importante é a habilidade de leitura, que ultrapassa os limites da decodificação, efetivando-se como ação que prepara leitores capazes de participarem da sociedade na qual estão inseridos e, acima de tudo, exercendo o

direito e o dever de transformá-la. Para que isso ocorra, necessariamente, recorre-se à disponibilidade do professor para agir como mediador do processo, atentando para o caráter social do ato de ler.

Assim, é tarefa da escola, e da equipe docente num geral, a promoção de um trabalho produtivo da leitura, a fim de contribuir para a formação do sujeito leitor, de forma que ele possa identificar-se no texto, ou nas suas leituras plurais, produzindo e interagindo com o texto que circula na sociedade.

5.4 O CAMINHO DAS PEDRAS – DIFICULDADES NO TRABALHO COM A LEITURA

Ouvindo dos participantes da pesquisa o “como queríamos que fosse”, passamos a trabalhar o “como é o que temos”, ou seja, confrontar o ideal com o real, e focamos nas dificuldades encontradas, tanto do lado docente, quanto do discente.

Ao serem questionados sobre essas dificuldades, os alunos entraram em polvorosa depois de um momento de reflexão. Foi necessária uma intervenção para que eles conseguissem organizar suas falas. Trago-as elencadas a seguir:

Minha maior dificuldade é com a vergonha que sinto. Fico insegura demais e isso me trava na hora de ler em público. Todos os que estiverem presentes conseguem perceber minha insegurança, meu medo, e isso me dá mais vergonha ainda. Nesses momentos, parece que eu nem sei ler, de tanto que eu gaguejo. (Aluna Cuca, 2018)

A maior dificuldade que eu sinto quando os professores trabalham a leitura em sala de aula é que a gente fica muito passiva, a gente fica ouvindo na maior parte do tempo. E, mesmo quando a gente lê, pouco é o comentário dos professores sobre nossos pontos fortes e fracos. A gente vai lendo mas não tem um retorno para indicar onde e como podemos melhorar. (Aluna Menina do Laço de Fita, 2018)

Eu acho que a maior dificuldade que eu percebo nas atividades com leitura é a falta de motivação por parte dos professores. Quando eles trazem a leitura para a sala, dá a impressão de que é um momento meio confuso, porque muitos não fazem nenhum diálogo sobre o que vai acontecer ou o que está acontecendo. Uma melhor orientação faria toda a diferença. (Aluna Bailarina, 2018)

Vamos percebendo, a esta altura, que eles trazem dificuldades bem peculiares, de acordo com seu perfil como leitores. E isto nos faz analisar que o professor teria que dar conta de todas essas dificuldades e necessidades de suas turmas, geralmente bastante heterogêneas. Vejamos outras falas a respeito das dificuldades com a leitura em sala de aula.

A dificuldade que atrapalha mesmo o trabalho com a leitura na escola é a falta de envolvimento dos professores. Parece que as atividades que trazem a leitura são mecânicas demais, são vazias, distantes da nossa realidade, do que estamos vivendo naquele momento. Os professores não associam um livro ou um texto que lemos em sala de aula ou como tarefa de casa, a um fato real, concreto, de nossa vida mesmo. (Aluno Visconde, 2018)

Para mim, a principal dificuldade está nas atividades em si, que não são atraentes, não chamam a atenção dos alunos, não aguça a curiosidade. Dessa forma, o professor passa um livro ou um texto e a gente nem se interessa em ler de verdade. (Aluno Pé-de-Vento, 2018)

Ah, eu acho que a maior dificuldade é com relação à falta de continuidade das atividades de leitura. Geralmente a sequência é interrompida para o professor atender ou tentar motivar os alunos não leitores. Isto é uma dificuldade porque, quando o professor para a atividade ou o tempo da aula acaba, a gente geralmente desempolga. (Aluno Buscapé, 2018)

Eu já acho que a maior dificuldade está na falta de desafio que a gente percebe que existe nas atividades com a leitura. Os professores não instigam a gente, não despertam a curiosidade e o interesse do aluno para ler aquele texto/livro, além de não variar o gênero textual. Quando a gente não tem motivação, a turma começa a bagunçar e se distrair, atrapalhando tudo. (Aluno Menino Maluquinho, 2018)

Observando-se as exposições dos alunos à respeito das dificuldades com a leitura, pode-se observar que há uma gama variada de lacunas a serem preenchidas para que haja um trabalho eficiente e significativo de leitura. De um modo bem geral, é possível que estratégias pensadas à luz do multiletramento, considerando-se a vida digital do aluno, as mudanças sociais promovidas pela presença da Internet e as novas necessidades do leitor imerso em tecnologia, dessem conta de constituir as atividades que esse aluno busca e necessita.

As queixas docentes sobre dificuldades encontradas no trabalho com a leitura refletem bastante seu histórico como leitor e perpassa também pelas peculiaridades de seu campo de conhecimento. Vejamos o que disseram:

Uma das grandes dificuldades que encontro no trabalho com a leitura é a falta de habilidade que o aluno tem para interpretar e compreender os textos. As informações estão lá, mas eles não conseguem compreender, e pedem para que o professor explique o que o texto quer dizer. Quando apenas lemos o que está escrito, sem acrescentar nada, eles compreendem. (Professor Malasartes, 2018)

Falar sobre dificuldades no trabalho com a leitura é falar sobre descompromisso do aluno. Eu preparo uma atividade de leitura de texto ou de paradidático e quando chega o momento de socializarmos sobre o que estão lendo, ouço desculpas de todos os tipos: esqueceram de ler, esqueceram de fazer anotações, esqueceram o livro/texto em casa, perderam o texto, e assim por diante. A sensação que tenho é que desvalorizam atividades de leitura e depois cobram aulas de redação, para fazer ENEM ou concursos. Não entendem a ligação entre leitura e escrita. Outra dificuldade bem pontual e consequente da anterior, é conseguir encontrar textos que encantem, que sejam atrativos para os alunos e que sejam, ao mesmo tempo, produtivos e adequados para o trabalho associado ao conteúdo. (Professora Dona Moça, 2018)

Em ambos os depoimentos, vemos a clara necessidade de se atentar para o multiletramento, que é o elemento que completará as lacunas sentidas pelos professores em sua prática pedagógica. Não é a falta de habilidade de juntar letras e decodificar palavras, é a falta de habilidade de agir *sobre* e *com* o texto. E isto nada mais é que o multiletramento, conforme as palavras de Rojo (2004, p.31):

[...] ‘multiletramento’, aqui, significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos, etc. – para delas tirar sentido.

E é importante que o professor também busque aprimorar-se nos letramentos, ou multiletramentos, para que possa ampliar seu acervo de ideias para produção de aulas que façam sentido para o estudante. Este aprimoramento docente poderia servir também para minimizar as dificuldades relatadas pelos professores Seu Rei e Joãozinho, expostas a seguir:

Uma dificuldade recorrente que sinto quando vou trabalhar com a leitura em sala de aula é a evidente falta de motivação do aluno. Às vezes, acho até que poderia classificar como preguiça mesmo. Eles têm preguiça de ler, fazem uma leitura tão superficial, mecânica e desatenta que nem compreendem o que estão lendo. Muitas vezes, mesmo com toda a apresentação e instigação que faço, eles não se empolgam para ler. Ah, se eles se empolgassem com a leitura como se empolgam com as mídias digitais. (Professor Joãozinho, 2018)

Minha maior dificuldade em trabalhar com a leitura é o tempo, é encontrar tempo para selecionar o texto/livro que case com o conteúdo e a oportunidade de encaixar essa atividade, que demanda um tempo mais longo, no programa da disciplina. (Professor Seu Rei, 2018)

A escola precisa oferecer ao aluno a oportunidade de uma aprendizagem significativa para que lhe atraia. E isto é mais urgente hoje, em tempos de vida digital. Segundo Ausubel (1982, apud PELIZZARI et al, 2001), o conteúdo escolar deve ser potencialmente significativo para o aluno. Cada um tem uma organização cognitiva, e quanto mais consegue

relacionar o conteúdo apresentado pelo professor, de modo substancial e não arbitrário, com algum aspecto da sua estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo estará da aprendizagem. O mundo digital que temos hoje abre novas perspectivas para a escola e para o letramento e necessário se faz ao professor acompanhar essas perspectivas para enxergar as possibilidades que inseri-las na prática diária.

Filtrando as respostas ouvidas, pude observar que a dificuldade básica está na compreensão, ou falta dela, daquilo que se lê. O que vem a ser um problema de letramento. Isto é, o trabalho social do texto para a vivência do aluno. Ler e compreender aquilo que está sendo lido. Verificar sentido no lido, nas entrelinhas, no discurso, nos modos de dizer. Ou, como define Soares (2013, p. 31):

[...] ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

A conclusão que se pode tirar analisando-se o problema apontado e a definição do ato de ler com todas as suas implicações e amplitudes, é que se faz necessário que haja a prática da leitura, por disciplina, no cotidiano da sala de aula, e não como uma atividade esporádica e incomum, aleatória, com a falsa ideia de que só vai servir para consumir um tempo. Por sua importância e necessidade, é correto inferir que deve ser uma atividade levada a sério, direcionada, coordenada e frequente. Somente assim, poderá preencher as lacunas tão apontadas como falta de competência e se poderá formar cidadãos letrados, capazes de interagir pela leitura e escrita, e agir na sociedade utilizando efetivamente essas habilidades.

CAPÍTULO VI - E QUANDO A MÃO FOR PRA MASSA: PLANO DE INTERVENÇÃO

"A mais nobre aquisição da humanidade é a fala, e a arte mais sutil é a escrita; a primeira distingue eminentemente o homem da criatura bruta, e a segunda, dos selvagens sem civilização"

(T. Astle, 1874)

A proposta de intervenção que apresento busca auxiliar os protagonistas dos processos de ensinagem e de aprendizagem, vistos assim mesmo, separados, por se compreender que, para cada processo, há que se acessar caminhos distintos e habilidades também distintas. Em suma, a proposta é uma sugestão de trabalho para um tempo de seis meses, quando então se fará uma pausa para avaliação e reflexão dos ganhos reais e das dificuldades vivenciadas, para que se possa fazer, de modo seguro e consciente, ajustes em quaisquer das partes da proposta.

O público participante dessa proposta é composta pelos alunos de 1º ano do Ensino Médio Integrado e seus professores, entendendo-se essas turmas ingressantes como as mais carentes de um trabalho que lhes subsidie uma boa relação com o texto, lendo com proficiência para compreender e interagir com as informações que circulam na sociedade, em forma de texto, independente do seu tamanho ou do suporte que utilize.

A seguir, temos o detalhamento da proposta, cujo título é “Não morda a língua – oficinas de leitura para leitores e não leitores” e que consistirá em encontros semanais, entre docentes e discentes, para se trabalhar com o texto, buscando desenvolver a habilidade leitora dos mais variados gêneros textuais em atividades interdisciplinares.

6.1 APRESENTAÇÃO

Esta Proposta de Intervenção surgiu como resultado da pesquisa realizada no decorrer do curso de Mestrado em Educação (PPGE – UFBA), intitulada “PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA: Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista”.

O PI é um conjunto de ações pensadas para minimizar e corrigir as dificuldades que professores e alunos sentem com relação à leitura. É importante salientar que essas ações sugeridas foram fruto das reflexões e sentimentos dos alunos e professores participantes da pesquisa e esta intervenção servirá para instrumentalizar o trabalho docente e facilitar a aprendizagem discente e o desenvolvimento de sua habilidade leitora.

A instrumentalização do trabalho docente está presente nas ações de formação continuada sugeridas nesta proposta de intervenção, as quais também proporcionam momentos de reflexão e de troca de experiências, que facilitarão a estruturação de atividades interdisciplinares envolvendo a leitura e o trabalho com textos de gêneros diversos. Para os docentes que explicitaram dificuldades de planejar e de pensar atividades com essas características (textuais interdisciplinares), as reuniões dos pares a trabalharem juntos ou de toda a equipe engajada na ideia da intervenção será a ocasião propícia para que tais dificuldades sejam dirimidas, pois da interação entre os profissionais nascerão as ideias do trabalho interdisciplinar.

Justifica-se a interdisciplinaridade na rotina escolar por ela já estar presente na sociedade, exigindo de nós, cidadãos, uma interação proficiente com a informação circulante, propagada nos mais diversos suportes e com velocidade digna do século da informação. Isto pede que desenvolvamos novas aptidões. E são aptidões que exigem a leitura num contexto universal, pois esta é uma ferramenta de cunho interdisciplinar, servindo às diversas áreas de conhecimento, de humanas a exatas, dado que todas exigem mais que decodificações de símbolos, exigem interpretação e inter-relação do sujeito leitor-aluno com a realidade. Como já se afirmava nos PCNEM:

É importante, por exemplo, operar com algoritmos na Matemática ou na Física, mas o estudante precisa entender que, frente àquele algoritmo, está de posse de uma sentença da linguagem matemática, com seleção de léxico e com regras de articulação que geram uma significação e que, portanto, é a leitura e escrita da realidade ou de uma situação desta. (PCNEM, 2000, p.16-17)

Logo, a leitura torna-se interdisciplinar por servir a todas as matérias, pois todas têm seus códigos linguísticos específicos que exigem interpretação, interação e inter-relação por parte dos alunos e professores. A leitura não está presa apenas nos textos escritos, mas se manifesta em situações que usem fórmulas, gráficos, ícones, tabelas, cadeias, imagens, enfim, em toda forma de expressão da linguagem humana e sua interação com o meio, e é o domínio e compreensão destas linguagens que propiciam o crescimento do ser social quanto às competências preteridas pelo sistema educacional vigente.

Assim sendo, o aprendiz terá contato, aos sábados, com atividades interdisciplinares envolvendo a leitura e trabalhando com peculiaridades das áreas de conhecimento junto com seus professores, numa maneira de buscar, progressivamente, sua melhoria na habilidade leitora. Será uma força-tarefa para formar alunos-leitores eficientes e autônomos, compreendendo-se que a leitura não serve apenas para entender certos conceitos ou propiciar

as indicações necessárias para se responder a provas e exames de seleção, ela faz parte do desenvolvimento do intelecto e da personalidade do aprendiz.

6.2 DIVISÃO DO TRABALHO E RESPONSABILIDADES DOS ENVOLVIDOS COM O PI

Para que a proposta funcione como foi idealizada, a divisão das responsabilidades a serem assumidas por cada grupo foi organizada da seguinte maneira:

- a) **Grupo gestor:** institucionalizar e promover as oficinas formativas como cursos de Formação Inicial e/ou Continuada (FIC), com certificação para os docentes participantes, de modo a incentivar a procura e a participação do corpo docente; indicar a inserção das atividades (oficinas) no calendário institucional, para serem contados como dias letivos e esforço docente; acompanhamento de docentes, equipe pedagógica, equipe de apoio e estudantes durante a realização das oficinas; garantia de orçamento para o funcionamento das oficinas; disponibilização do espaço físico, de materiais de consumo, do ônibus para transporte dos alunos e do acesso ao prédio, aos sábados, para a execução das oficinas; constituição de comissão, com emissão de portaria, para equipe que vai organizar, planejar, coordenar e acompanhar as ações da proposta.
- b) **Grupo comissão organizadora:** organizar, planejar, coordenar e acompanhar as ações da proposta; realizar reuniões mensais com os professores participantes para planejar as aulas/atividades do mês (três sábados) e produzir material, além de realizar avaliação rápida para analisar ações já realizadas e trocar experiências e impressões sobre as atividades da proposta; organização do calendário das duplas interdisciplinares, dos espaços e materiais (audiovisuais, fichas de presença) a serem utilizados e da divulgação para os estudantes; elaboração de relatório das ações realizadas.
- c) **Grupo apoio pedagógico:** acompanhamento das atividades realizadas e assessoramento aos docentes; acompanhamento dos estudantes e de seu progresso ou continuidade de dificuldades quanto à habilidade leitora; realização de avaliação (oral ou escrita) da consciência do aluno quanto às atividades realizadas e sua interferência em seu desempenho como leitor; realização de reuniões com as famílias para

explicitação das atividades realizadas e dos resultados alcançados a cada período de tempo; participação na comissão organizadora.

- d) **Grupo docente:** participação nas atividades de formação continuada propostas, bem como nas reuniões pedagógicas para análise das ações realizadas e verificação de avanços ou de estagnações da habilidade leitora dos estudantes; participação nas atividades interdisciplinares (aulões em conjunto) planejadas para os alunos, de acordo com calendário proposto pela comissão e acordado com a equipe docente; estímulo constante ao trabalho/contato com textos nas aulas e fora delas.
- e) **Grupo discente:** participação em todos os aulões interdisciplinares realizados aos sábados; realização das atividades/avaliações propostas pelos docentes, nos aulões e em casa; realização das avaliações propostas pela equipe pedagógica para avaliar o grau de desenvolvimento de sua habilidade leitora, bem como para sugerir modificações e adequações para melhoria das atividades.
- f) **Grupo familiar:** acompanhamento do estudante no engajamento à atividade proposta, verificando atividades e avaliações a serem realizadas em casa; participação nas reuniões com a equipe pedagógica ou docente.

6.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: “NÃO MORDA A LÍNGUA – OFICINAS DE LEITURA PARA LEITORES E ‘NÃO LEITORES’ ”

Buscando-se responder aos anseios e desejos dos professores e dos alunos quanto ao desenvolvimento da habilidade leitora do aprendiz como peça importante para seu sucesso escolar, foi pensada a seguinte a proposta interventiva, denominada “Não morda a língua – oficinas de leitura para leitores e ‘não leitores’ ”, pensada como momentos para se trabalhar com a leitura sob olhar interdisciplinar, uma forma de desenvolver e aprimorar esta habilidade com focos diferentes, de acordo com as diferentes áreas de conhecimento e disciplinas escolares, tendo público-alvo tanto alunos como professores, os que se consideram leitores e os que afirmam que são não leitores.

6.3.1 Justificativa

A necessidade de atividades voltadas ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da habilidade leitora do estudante (e também do professor) é notória por estarmos inseridos em uma sociedade que exige proficiência leitora dos cidadãos. O atual documento de direcionamento e organização do ensino nacional, a BNCC, traz a Língua Portuguesa como componente curricular presente nos três anos do Ensino Médio, seguindo a lógica do aprofundamento analítico das linguagens. Assim, ganham destaque a cultura digital, os novos letramentos que envolvem a LP, os processos de circulação de informação e a hibridização dos papéis de produção e consumo.

E é na BNCC que a LP traz uma organização diferenciada: embora as habilidades se relacionem com uma ou duas competências específicas, elas são apresentadas em campos de atuação social (vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, vida pública). Aqui fica mais claro o contato do aluno com o mundo real, que entra via notícias, redes sociais e impacto de políticas públicas.

Daí se justifica a necessidade de um leitor habilidoso e proficiente, crítico e ativo, que consiga transitar entre as informações com as quais tem contato para produzir seus próprios textos, dialogando com os demais, produzidos pelos outros leitores. Ressalte-se que a escola será local que oportunizará o desenvolvimento/aprimoramento da habilidade leitora, não mais voltada à determinada disciplina escolar ou campo de conhecimento, mas uma leitura interdisciplinar, assim como a sociedade o é.

Outra ressalta que não se pode deixar de fazer é quanto a existência anterior à BNCC do pensamento da importância de atividades interdisciplinares. Já diziam as DCN de LP: “É nessa dimensão dialógica, discursiva, intertextual, aberta a toda sorte de contágio, que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização.” Não se trata de um professor “invadir” o espaço do outro. Um professor de Português não se atreveria a ensinar sobre conceitos de Biologia ou experimentos da Física, assim como um professor de História não vai ensinar para seus alunos a diferença entre novela e romance numa aula de História. O que se propõe é a utilização da leitura adequada ao momento da aula e sempre tendo o aluno como elemento ativo nessa atividade.

6.3.2 Objetivos

Objetivo Geral:

- Auxiliar no processo de desenvolvimento da habilidade leitora de professores do campus SMBV e de alunos de 1º ano do Ensino Médio Integrado

Objetivos específicos:

- disseminar os benefícios da leitura para a vida acadêmica, profissional e social do professor e do aluno;
- desenvolver ideias de trabalho interdisciplinar privilegiando a habilidade leitora;
- sanar dificuldades discentes e docentes com relação à leitura.

6.3.3 Ementa

A atividade interventiva terá como ementa básica atividades envolvendo estratégias interdisciplinares de leitura para favorecer a compreensão de textos de gêneros variados.

Sugerem-se atividades com textos e multitextos:

- ativação de conhecimentos prévios com leitura de textos-base motivadores de debates (contos, editoriais, crônicas, cartas, artigos de opinião, charges, reportagens, canções, notícias, etc.);
- pesquisas auxiliares para embasamento de pontos de vista e para discussão com o grande grupo;
- produção de sínteses e paráfrases, e de textos dissertativos;
- trabalho com a mudança de gênero textual sem modificar o teor, a essência do texto primeiro;
- leitura investigativa/inspeccional e produção de ponto de vista, oral e escrito e utilizando texto multimodal;
- estudo lexical e de discurso de textos e multitextos de gêneros variados;

- estudos de compreensão global e interdisciplinar de textos e multitextos de gêneros variados.

6.3.4 Estratégias metodológicas

As ações interventivas acontecerão em forma de oficinas, um dia por semana (dentro da semana letiva), durante seis meses, para então se fazer uma pausa para avaliação e reflexão das atividades desenvolvidas e seus resultados na comunidade acadêmica.

As oficinas serão presenciais, sempre coordenadas por dois professores de áreas de conhecimento distintas, configurando a prática da interdisciplinaridade. As estratégias utilizadas pelos professores, em cada oficina, serão definidas nas reuniões que acontecerão no início de cada mês do período em que a atividade interventiva estiver vigorando. Haverá rodízio das duplas de professores e das áreas a trabalharem juntas, como forma de oferecer ao aluno uma variação de interdisciplinaridade e de leitura com focos variados. Definidas as estratégias a serem coordenadas pela dupla docente, eles mesmos definirão os instrumentos/recursos didáticos a serem utilizados e isso comporá, também, o aulão. Cada professor disporá do tempo de uma hora para conduzir sua orientação específica aos alunos, o que somará duas horas de aula interdisciplinar. A outra hora restante será destinada às discussões, participação dos alunos, resolução de atividades propostas, produções textuais, exercícios de leitura, desafios de estudos de discursos e marcas linguísticas de interpretação textual por área de conhecimento. Os dois professores trabalharão juntos, com a participação intensa dos alunos, e utilizando diversificadas estratégias para o trabalho significativo com o tema escolhido. Poderão ser sugeridas estratégias como a utilização de textos multimodais para gerar e alavancar as discussões, para embasar pontos de vista e discussões; debates acerca de tema proposto; leitura de textos dissertativos-argumentativos para verificação de argumentos, tese e antítese; leitura de tirinhas e charges e produção de argumentos e/ou defesa de ponto de vista; textos de diferentes gêneros que tratem do mesmo tema para localização e compreensão da intertextualidade; estudo lexical de textos de gêneros variados para treino e desenvolvimento da interpretação e compreensão do discurso e suas abordagens; entre outros que podem surgir por ocasião das reuniões prévias e do acontecimento das oficinas.

6.3.5 Avaliação

As avaliações acontecerão para alunos e para a equipe docente participante da atividade. Os estudantes serão avaliados por sua participação durante os aulões e pelas respostas às atividades propostas. Também serão avaliados pela assiduidade, sendo as faltas que ultrapassarem 25% do total da carga horária causadoras do não recebimento de certificado de conclusão da atividade interventiva, institucionalizada como FIC.

Os docentes serão avaliados nas reuniões com a equipe pedagógica, com a comissão organizadora e/ou com a gestão, nos momentos em que também farão uma autoavaliação, na tentativa de perceber pontos positivos e negativos da atividade interventiva em sua vida profissional e pessoal, como cidadão leitor em formação e/ou aprimoramento.

6.3.6 Resultados esperados

Ao final dos seis meses de duração da atividade interventiva, espera-se que os participantes percebam, reconheçam e atestem um significativo avanço e aprimoramento em sua habilidade leitora, podendo ser comprovado pela maior franqueza em lidar com a leitura e compreensão de textos que circulam na sociedade e com os quais eles tenham contato, bem como perceberem maior facilidade em trabalhar com atividades de leitura em sala de aula.

Além disso, espera-se que a comunidade escolar, como um todo, reconheça a importância da leitura para o melhor desempenho profissional, estudantil e social do cidadão.

6.3.7 Certificação

Para que os participantes da atividade interventiva (professores e alunos) recebam certificado institucional é necessário que tenham um mínimo de 75% de frequência da carga horária total da atividade, e que tenha participado de todas as etapas (compreendidas nesse mínimo de 75%), das atividades propostas e das reuniões.

6.3.8 Proposta e desenho da intervenção

- IDENTIFICAÇÃO: **Não morda a língua – oficinas de leitura para leitores e ‘não leitores’**
- CARGA HORÁRIA TOTAL: 80h – 60h presenciais + 20h não presenciais (atividades extra classe e/ou atividades EaD)
- DURAÇÃO: 6 meses, com encontros de 3h de duração, cada um
- DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES E CRONOGRAMA:

ATIVIDADES E CRONOGRAMA				
Nº DE ORDEM	SEMANA	CH	AÇÕES/PÚBLICO-ALVO	RESPONSÁVEIS
Mês 1	1º dia	3h	Preparação de oficina: discussão, elaboração de material, escolha de tema e de textos a serem utilizados, definição de estratégias – Docentes	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	2º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	3º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	4º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
Mês 2	1º dia	3h	Preparação de oficina: discussão, elaboração de material, escolha de tema e de textos a serem utilizados, definição de estratégias – Docentes Atividade extra classe/AVA – Alunos	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	2º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	3º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio

				pedagógico
	4º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
Mês 3	1º dia	3h	Preparação de oficina: discussão, elaboração de material, escolha de tema e de textos a serem utilizados, definição de estratégias – Docentes Atividade extra classe/AVA – Alunos	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	2º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	3º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	4º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
Mês 4	1º dia	3h	Preparação de oficina: discussão, elaboração de material, escolha de tema e de textos a serem utilizados, definição de estratégias – Docentes Atividade extra classe/AVA – Alunos	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	2º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	3º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	4º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
Mês 5	1º dia	3h	Preparação de oficina: discussão, elaboração de material, escolha de tema e de textos a serem utilizados, definição de estratégias – Docentes Atividade extra classe/AVA – Alunos	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	2º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio

				pedagógico
	3º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	4º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
Mês 6	1º dia	3h	Preparação de oficina: discussão, elaboração de material, escolha de tema e de textos a serem utilizados, definição de estratégias – Docentes Atividade extra classe/AVA – Alunos	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	2º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	3º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico
	4º dia	3h	Oficina de leitura – Alunos e professores	Comissão organizadora, dupla de docentes, apoio pedagógico

É importante frisar que, esporadicamente, haverá meses com 5 (cinco) semanas (imaginando-se que as oficinas aconteçam no meio da semana, que é quando há mais quantidade de docentes no campus e se consiga uma maior adesão para as oficinas), e haverá reuniões entre alunos e equipe pedagógica, e entre gestão e equipe docente, para se realizarem as avaliações do processo, o que completa as 80h descritas como carga horária total da atividade interventiva.

Ao findarem os seis primeiros meses da proposta, é necessário que se faça uma reunião com todas as equipes envolvidas, inclusive com representantes das turmas participantes (preferencialmente os primeiros anos) para que se faça uma avaliação da aplicação da atividade interventiva, analisando-se seus benefícios e percalços, sugerindo melhorias e reajustes para que se proponha nova etapa. A partir de um ano de vivência da atividade interventiva já poderão surgir turmas com diferentes graus de habilidades, pois haverá uma turma iniciante e uma turma veterana, e assim sucessivamente. Caberá à comissão organizadora e aos envolvidos na atividade interventiva verificar a viabilidade de se constituírem turmas com níveis diferentes de desenvolvimento da habilidade leitora, ou se

permanecerá a atividade voltada apenas às turmas ingressantes, entendendo-se os leitores recém-formados autônomos para seguirem desenvolvendo sua habilidade leitora, sem necessidade de intervenção.

6.3.9 Bibliografia

Os docentes, ao reunirem-se para debater as primeiras duplas a ministrarem as oficinas, definirão, entre si, a bibliografia a ser utilizada na atividade interventiva, e tal bibliografia será disponibilizada à comissão organizadora, à equipe pedagógica e ao aluno.

6.3.10 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em fev. 2019

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A aprendizagem da leitura e da escrita pode servir a dois propósitos distintos: para domesticar ou para libertar.”

(Paulo Freire)

Pensar nas considerações finais é fazer um apanhado da aprendizagem construída durante todo o percurso da pesquisa, refletindo sobre o que se descobriu, o que se modificou enquanto pesquisadora e enquanto profissional, o que se aprendeu em dois anos de leitura intensa, diálogos, observações, experimentações, erros e acertos. É pensar na ideia original e no quanto se cresceu – como pessoa, como estudante, como pesquisadora, como educadora – durante o processo. Porque o processo de pesquisa vai além de fazer compreender o fenômeno social estudado, ele também molda o pesquisador para que se escute com mais sensibilidade e astúcia.

O processo de leitura, como a pesquisa (pela prática das entrevistas e das rodas de conversa) mostrou, é subestimado entre professores e entre alunos. Há uma falsa crença de que a aprendizagem e o domínio da leitura é somente o poder decodificar letras e atribuir-lhes o som correto. A leitura, desde a introdução dos PCN como parâmetros norteadores da ação educacional, requer que seja associada ao letramento. Assim, ultrapassa em muito esse conceito básico de decodificação de letras e sons. Ultrapassa essa ideia de mecanização do processo de alfabetização.

Segundo os PCN do terceiro e quarto ciclos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc.”. Amparada por essa afirmação, defendo a visão de que o trabalho com a leitura deve ser uma prática de toda a escola, nos mais variados campos do conhecimento, porque para cada disciplina escolar, há um modo peculiar de se ler. E foi com o intuito de testar essa compreensão que procedi à pesquisa, na intenção de descobrir, com endosso da ciência, se essa mesma concepção estaria presente – e em que grau – no universo pesquisado: meu campo de atuação profissional. Buscar também compreender como a habilidade da leitura é vista entre professores e alunos e como está a prática docente para o desenvolvimento dessa habilidade nos alunos.

Há uma modificação acontecendo no âmbito do sistema educacional do Brasil, moldada pela aprovação da BNCC, que é tida como “nascida” do diálogo entre todos os pares envolvidos no processo educacional, com participação da sociedade, quando foi realizada uma

consulta pública para que a população pudesse contribuir com sua formatação. Com a homologação da BNCC em dezembro de 2018, as escolas de todo o país terão até o final de 2019 para estarem de acordo com o que preconiza a Base. As escolas não terão, necessariamente, que modificar toda a estrutura de ensino oferecido. Instituições públicas e particulares devem garantir que os alunos desenvolvam as competências e habilidades estabelecidas no documento, que, diferente dos PCN, tem caráter obrigatório.

Isso implica em mudanças organizacionais na instituição escola, mas ainda está bastante solto quanto à mudança que o professor deve ministrar no seu fazer pedagógico, ou seja, não se investiu na formação continuada docente para que este tenha condições e segurança de proceder às alterações necessárias em sua prática em sala de aula.

Ao analisar os dados veiculados pelos documentos oficiais do governo acerca do perfil da habilidade leitora, percebi que mostravam um quadro preocupante porque as notas obtidas – tanto a geral, quanto a de proficiência – estavam aquém do esperado, demonstrando capacidades bastante básicas para um aluno que finalizou o Ensino Fundamental. Com o desenvolvimento da pesquisa, percebi que, mesmo essas capacidades sendo tão básicas, ainda não eram verificadas a contento no 1º ano do Ensino Médio, no IF.

Contraditoriamente, os estudantes que participaram da pesquisa – ou respondendo ao questionário ou participando das rodas de conversa, demonstraram grande interesse pela leitura, desejando que ela fosse vivenciada durante as aulas com mais frequência. Deixaram claro que sabiam da importância do desenvolvimento da habilidade leitora e, alguns, estavam conscientes de que a leitura tinha que ser trabalhada em todas as matérias, dadas as peculiaridades do olhar leitor em cada disciplina.

Já com os professores, a situação analisada trouxe outros resultados: metade dos participantes não tinha a consciência de trazer para si a responsabilidade do desenvolvimento da habilidade leitora em seus alunos, considerando que isto é responsabilidade do professor de Português. E pude inferir, através de suas respostas, que eles não tinham segurança de que o estudante guardava apreço e desejo pela leitura como atividade recorrente nas aulas.

O que ficou bastante claro é que os documentos oficiais do governo, por mais que tentem mensurar, ainda não mostram dados que batem fidedignamente com a realidade, em termos da habilidade leitora e do letramento dos alunos que finalizam o Ensino Fundamental. Além disso, temos um estudante que chega ao Ensino Médio sabendo de suas limitações, mas desejando avançar, desejando ter no professor o norteador de como melhorar sua habilidade leitora e, muitas vezes, o próprio professor não se vê dessa forma, com essa responsabilidade.

E o que ficou claro depois desta pesquisa foi que alunos e professores anseiam por uma melhoria na habilidade leitora do estudante, entendida como maneira de obter sucesso em todas as áreas de conhecimento estudadas, bom como nas atividades sociais concretas que se tem no âmbito pessoal e profissional, enquanto cidadãos. Alunos e professores sentem necessidade de leitura, mas nem todos são capazes de apontar caminhos que conduzam à melhoria, ao desenvolvimento da habilidade leitora, ao uso efetivo e consciente de práticas do letramento.

Necessário se faz repensar e remodelar, talvez, a prática pedagógica nas escolas de Ensino Fundamental, para que se tente alcançar níveis mais altos das competências propostas pelo IDEB, mas não no sentido de pautar toda a ação escolar pelo instrumento oficial de avaliação. É correto afirmar que estamos vivenciando um contexto social em que é salutar que se trabalhe com o letramento, em que se trabalhe o estudante para lidar com a palavra escrita, oral e com a leitura, pois como afirma Soares (2013, p. 57) essas habilidades “não são condições imprescindíveis ao exercício ou à conquista da cidadania, mas são *instrumentos* na luta pela conquista da cidadania” (grifo meu).

Para compensar o tempo e a oportunidade perdidos, cursos de formação continuada para docentes do Ensino Médio se mostram a melhor maneira de buscar a formação dessa consciência da responsabilidade de formar leitores, independente da área de conhecimento com que se trabalhe e, para os alunos, deve-se proporcionar constantes e variadas atividades envolvendo a leitura, sempre com o cuidado de ter como ponto de partida a orientação docente até que o estudante consiga caminhar sozinho.

As mudanças educacionais apontam para o letramento. Os estudantes desejam o desenvolvimento da habilidade leitora. Os professores detêm a capacidade de desenvolver um trabalho que valorize o letramento e a leitura. O que nos falta? Começar. Mesmo devagar, tentando, testando e adaptando, reorganizando e tentando outra vez, sem desanimar, pois, como diz o provérbio popular, quem corre cansa, quem caminha alcança.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- ALMEIDA, Adriana Márcia de. O ensino democrático da Língua Portuguesa e as práticas dialógicas de leitura e escrita na escola. In GOMES, Antônio Carlos et al (org.). **Ler e escrever na escola: diálogos e desafios docentes na educação básica**. Curitiba: CRV, 2016.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2009. 226 p.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional: MEC, 1996.
- BRASIL. PISA 2015. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa> Acessado em: jan. de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em fev. 2019
- COSTA VAL, M. G. F. **Texto, textualidade e textualização**. São Paulo: Unesp, 2004. (Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação Língua Portuguesa. V. 1)
- CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Ática, 2009.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante - saber pensar e intervir juntos**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.) **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Angela P. et VASCONCELOS, Leila J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In BUNZEN, Clecio et MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ENEM –Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em:<<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acessado em jan. de 2019.

FRANÇA, J. M. A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor. In: **Interdisciplinar**. Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010. p. 151-166

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 25 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GUIMARÃES, Sheila C. T. Alfabetizar ou letrar? Alfabeletrar. In GOMES, Antônio Carlos et al (org.). **Ler e escrever na escola: diálogos e desafios docentes na educação básica**. Curitiba: CRV, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

KRUG, Flavia Susana. **A importância da leitura na formação do leitor**. REI – Revista de Educação do Ideau. Vol. 10. Nº 22. Julho-Dezembro de 2015.

LANDOW, George P; DELANY, Paul. **Hypermedia and literary studies**. London: the Mit Press, 1991.

LEBRUN, M. et al. (direction). **La littérature médiatique multimodale: De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école**. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012.

LEMOV, Doug. Por que todos os professores podem (e devem) ser professores de leitura. In: **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Trad. Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011.

- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. **Entrelaçando saberes e práticas: a História ensinada ao 5º ano do Ensino Fundamental na cidade de Salvador-BA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016; Salvador: Edufba, 2016.
- MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas**. São Paulo: EDUSP, 1993.
- MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MATTOS, Mauro Gomes; ROSSETTO JR., Adriano José. **Metodologia da Pesquisa em Educação Física: construindo sua monografia, artigo e projeto**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio**. Revista *Imagens da Educação*. Vol. 4, nº 2, pp. 31-39, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: Mar. de 2019.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas, São Paulo: Cortez, 1988.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- PASSEGGI, Maria da Conceição, BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docentes**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2006.
- PELIZZARI, A., KRIEGL, M.L. ET AL. **Teoria Da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel**. Revista *PEC*, Curitiba, V. 2, Nº1, P. 37-42, Jul.2001-Jul.2002.
- PINHEIRO, Najara F. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In BUNZEN, Clecio et MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação – possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação**. Volume 2. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- PIRES, Vera Lúcia; Tamanini. ADAMES, Fátima Andréia. **Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia**. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em:

<http://www.flch.usp.br/dl/semiotica/esi>. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 6, Número 2, São Paulo, novembro de 2010, p. 66–76. Acesso em 25 out 2017.

PORFIRIO, Silvio. **Textos multimodais**: a nova tendência na comunicação. Resumo simples de artigo. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/textos-multimodais-a-nova-tendencia-na-comunicacao>> Acesso em: 20 nov. 2017

PRADO, Lucília Junqueira de Almeida. **Fiz o que pude**. São Paulo: Moderna, 1992.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 2004.

SAEB 2018 – Sistema de Avaliação da Educação Básica. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** - Legislação e Documentos. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acessado em jan. de 2019.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. 1ª ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000. p. 175-176. Cap. 7.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A produção de leitura na escola**; pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editoria, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman-Artemed, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Assentimento do Menor



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO

**REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS, CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PESSOAS
LEGALMENTE INCAPAZES) (Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)**

O que é assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Convidamos você para participar, como voluntário (a), da pesquisa: PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA: Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista, que está sob a responsabilidade da pesquisadora: **Talita de Souza Massena**, residente na **Rua Tiradentes, nº 233, Bairro Senador Paulo Guerra, Santa Maria da Boa Vista – PE**, CEP 56.380-000, com e-mail para contato talita.massena@gmail.com, e telefone para contato (87) 98147-7651 (Inclusive ligações a cobrar); e está sob a orientação de: **Tatiana Polliana Pinto de Lima**; telefone para contato: (71 - 99165-9325), e-mail: tatalima@yahoo.com.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa:

Essa pesquisa tem o objetivo maior de analisar como o aluno de 1º ano de Ensino Médio se percebe enquanto leitor, para comparar com o perfil de sujeito leitor que encontramos divulgado pelos instrumentos de avaliação oficiais do Governo; além de buscar ideias, tanto de alunos, quanto de professores, de como se pode trabalhar a leitura em sala de aula, nas mais variadas áreas de conhecimento, para que o aluno tenha um proveito maior e que se considere um leitor eficiente. Através de Rodas de Conversa e de respostas a questionários online, essa pesquisa reunirá os dados que são necessários para se atingirem os objetivos aos quais se propôs e a participação do aluno e do docente acontecerá em um tempo médio de dez dias, a se iniciar por volta do dia 21 de maio, e se encerrar no dia 31 de maio, sob forma de encontros esporádicos para as Rodas de Conversa, pré-combinados entre as partes com antecedência para não interferir no planejamento da rotina pessoal de quaisquer dos envolvidos.

RISCOS diretos para o voluntário – cansaço e desgaste físico pela possibilidade de se dedicar um tempo além de seu horário de aula, para a execução das Rodas de Conversa. Esse risco pode ser minimizado procurando-se oferecer momentos de pausas e descansos, além de buscar ambiente climatizado para realizar os procedimentos. Poderá também haver risco de ordem psicológica decorrente de desconforto ou constrangimento para o entrevistado ao relatar suas experiências com a leitura durante a resposta ao questionário ou nas Rodas de Conversa. Esse risco poderá ser minimizado com o esclarecimento de que o participante não será obrigado a

responder ou participar das rodas de conversa e poderá retirar, a qualquer momento, seu assentimento em participar da pesquisa, sem que haja qualquer penalidade. A pesquisadora deverá também, deixar claro aos participantes, sob forma de uma conversa franca e amigável (que será repetida em todos os encontros, se necessário), que não será aceito nenhum tipo de comentário ofensivo, jocoso, desdenhoso, crítica destrutiva ou bullying durante a realização ou depois das Rodas de Conversa. Deverá ficar claro que tal comportamento, se vier a acontecer mesmo após a conversa, será motivo de exclusão do participante que o praticar. As eventuais despesas serão de responsabilidade da pesquisadora.

BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários – as sugestões dadas pelos participantes da pesquisa (alunos e professores) irão fazer parte de um documento denominado “matriz de análise”, que servirá como indicação, quase como uma cartilha, na qual se encontrarão experiências positivas que já foram vivenciadas, como também sugestões de trabalhos práticos e motivadores com a leitura, que poderão ser aplicadas em situações de sala de aula para buscar melhorias na formação e aprimoramento da habilidade leitora eficiente e real no processo de aprendizagem do aluno de Ensino Médio no IF Sertão -PE, Campus Santa Maria da Boa Vista. Haverá também benefício para a sociedade, uma vez que há uma inegável relevância social resultante da aplicação da ideia da intervenção, pois leitores competentes são também cidadãos críticos e com mais possibilidades de serem ativos e empreendedores, e de buscarem mais e mais melhorias profissionais e acadêmicas; e benefício para o IF Sertão PE, pois alunos que são leitores proficientes tornam-se estudantes mais seguros, o que contribui para o próprio processo de aprendizagem e contribui também com o trabalho do professor.

Jalita de Souza Massena

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do (a) Voluntário (a)

ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade: _____ CPF _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara/ detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável legal poderá modificar a decisão de minha participação se assim o desejar, mesmo já tendo assinado o consentimento/ assentimento.

Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Maria da Boa Vista – PE, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do (da) Participante/ Voluntário (a)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	NOME:
ASSINATURA:	ASSINATURA:

APÊNDICE B – TCLE Menor**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA****INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS
(para adultos não alfabetizados ou juridicamente incapazes - resolução nº 466/12 CNS e resolução nº 510
CNS)**

Convidamos o (a) Sr.(a) para permitir que a pessoa, a qual esteja sob sua responsabilidade, participe como voluntário (a), da pesquisa **PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA: Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Talita de Souza Massena**, residente na Rua Tiradentes – 233, Bairro Senador Paulo Guerra, Santa Maria da Boa Vista – PE, CEP 56.380-000, com e-mail para contato: talita.massena@gmail.com e telefone celular nº (87) 98147-7651 (inclusive ligações a cobrar) e está sob a orientação de: Tatiana Polliana Pinto de Lima; **telefone para contato: (71 - 99165-9325), e-mail: tatylima@yahoo.com.**

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o/a senhor/a não será penalizado (a) de forma alguma. O (a) Senhor (a) tem o direito de desistir da participação na pesquisa em qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: Essa pesquisa tem o objetivo maior de analisar como o aluno de 1º ano de Ensino Médio se percebe enquanto leitor, para comparar com o perfil de sujeito leitor que encontramos divulgado pelos instrumentos de avaliação oficiais do Governo; além de buscar ideias, tanto de alunos, quanto de professores, de como se pode trabalhar a leitura em sala de aula, nas mais variadas áreas de conhecimento, para que o aluno tenha um proveito maior e que se considere um leitor eficiente. Através de Rodas de Conversa e de respostas a questionários online, essa pesquisa reunirá os dados que são necessários para se atingirem os objetivos aos quais se propôs e a participação do aluno e do docente acontecerá em um tempo médio de dez dias, a se iniciar por volta do dia 21 de maio, e se encerrar no dia 31 de maio, sob forma de encontros esporádicos para as Rodas de Conversa, pré-combinados entre as partes com antecedência para não interferir no planejamento da rotina pessoal de quaisquer dos envolvidos.

RISCOS diretos para o voluntário: cansaço e desgaste físico pela possibilidade de se dedicar um tempo além de seu horário de aula, para a execução das Rodas de Conversa. Esse risco pode ser minimizado procurando-se oferecer momentos de pausas e descansos, além de buscar ambiente climatizado para realizar os procedimentos. Poderá também haver risco de ordem psicológica decorrente de desconforto ou constrangimento para o entrevistado ao relatar suas experiências com a leitura durante a resposta ao questionário ou nas Rodas de Conversa. Esse risco poderá ser minimizado com o esclarecimento de que o participante não será obrigado a responder ou participar das rodas de conversa e poderá retirar, a qualquer momento, seu assentimento em

participar da pesquisa, sem que haja qualquer penalidade. A pesquisadora deverá também, deixar claro aos participantes, sob forma de uma conversa franca e amigável (que será repetida em todos os encontros, se necessário), que não será aceito nenhum tipo de comentário ofensivo, jocoso, desdenhoso, crítica destrutiva ou bullying durante a realização ou depois das Rodas de Conversa. Deverá ficar claro que tal comportamento, se vier a acontecer mesmo após a conversa, será motivo de exclusão do participante que o praticar. As eventuais despesas serão de responsabilidade da pesquisadora.

BENEFÍCIOS diretos e indiretos para o voluntário: as sugestões dadas pelos participantes da pesquisa (alunos e professores) irão fazer parte de um documento denominado “matriz de análise”, que servirá como indicação, quase como uma cartilha, na qual se encontrarão experiências positivas que já foram vivenciadas, como também sugestões de trabalhos práticos e motivadores com a leitura, que poderão ser aplicadas em situações de sala de aula para buscar melhorias na formação e aprimoramento da habilidade leitora eficiente e real no processo de aprendizagem do aluno de Ensino Médio no IF Sertão-PE, Campus Santa Maria da Boa Vista. Haverá também benefício para a sociedade, uma vez que há uma inegável relevância social resultante da aplicação da ideia da intervenção, pois leitores competentes são também cidadãos críticos e com mais possibilidades de serem ativos e empreendedores, e de buscarem mais e mais melhorias profissionais e acadêmicas; e benefício para o IF Sertão PE, pois alunos que são leitores proficientes tornam-se estudantes mais seguros, o que contribui para o próprio processo de aprendizagem e contribui também com o trabalho do professor.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos voluntários. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em pastas de arquivo e/ou computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço informado acima, pelo período de mínimo 5 anos.

O/A voluntário/a não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Anexo, Rua Valério Pereira, 72, sala 201, Centro, Petrolina-PE, CEP 5604-060, Telefone: (87) 2101-2359 / Ramal 104, que tem horário de funcionamento de segunda à quinta-feira das 8h às 12h e das 14h às 18h. <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Jalita de Souza Massena

Assinatura do pesquisador(a)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pelo meu representante legal, após a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar e esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA: Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista**, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

A rogo de _____, que é juridicamente incapaz, eu _____ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Santa Maria da Boa Vista – PE, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do (da) responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	NOME:
ASSINATURA:	ASSINATURA:

APÊNDICE C – TCLE Maior e Emancipado



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução Nº 466/12 CNS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA: Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Talita de Souza Massena**, (87-98147-7651; talita.massena@gmail.com; www.ifsertao-pe.edu.br) e está sob a orientação da Profª Drª Tatiana Polliana Pinto de Lima.

Ao ler este documento, caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Descrição da pesquisa: Essa pesquisa tem o objetivo maior de analisar como o aluno de 1º ano de Ensino Médio se percebe enquanto leitor, para comparar com o perfil de sujeito leitor publicizado pelos instrumentos de avaliação oficiais do Governo; além de buscar ideias, tanto de discentes, quanto de docentes, de como se trabalhar a leitura em sala de aula, nas mais variadas áreas de conhecimento. Através de Rodas de conversa e de respostas a questionários online, essa pesquisa reunirá os dados que são necessários para se atingirem os objetivos que se propôs.
- Esclarecimento do período de participação do sujeito na pesquisa, início e término: a participação do aluno e do docente acontecerá em um tempo médio de vinte dias, a se iniciar por volta do dia 21 de maio, e se encerrar no dia 31 de maio, sob forma de encontros esporádicos para as Rodas de Conversa, pré-combinados entre as partes com antecedência para não interferir no planejamento da rotina pessoal de quaisquer dos envolvidos.
- Especificação dos **riscos diretos** para o participante: cansaço e desgaste físico pela possibilidade de se dedicar um tempo além de seu horário de aula, para a execução das Rodas de Conversa. Esse risco pode ser minimizado procurando-se oferecer momentos de pausas e descansos, além de buscar ambiente climatizado para realizar os procedimentos. Poderá também haver risco de ordem psicológica decorrente de desconforto ou constrangimento para o entrevistado ao relatar suas experiências com a leitura durante a resposta ao questionário ou nas Rodas de Conversa. Esse risco poderá ser minimizado com o esclarecimento de que o participante não será obrigado a responder ou participar das rodas de conversa e poderá retirar, a qualquer momento, seu assentimento em participar da pesquisa, sem que haja qualquer penalidade. A pesquisadora deverá também, deixar claro aos participantes, sob forma de uma conversa franca e amigável (que será repetida em todos os encontros, se necessário), que não será aceito nenhum tipo de comentário ofensivo, jocoso, desdenhoso, crítica destrutiva ou bullying durante a realização ou depois das Rodas de Conversa. Deverá ficar claro que tal comportamento, se vier a acontecer mesmo após a conversa, será motivo de exclusão do participante que o praticar. As eventuais despesas serão de responsabilidade da pesquisadora.

□ Descrever os benefícios **diretos** e **indiretos** decorrentes da participação na pesquisa: as sugestões dadas pelos participantes da pesquisa (alunos e professores) irão fazer parte de um documento denominado “matriz de análise”, que servirá como indicação, quase como uma cartilha, na qual se encontrarão experiências positivas que já foram vivenciadas, como também sugestões de trabalhos práticos e motivadores com a leitura, que poderão ser aplicadas em situações de sala de aula para buscar melhorias na formação e aprimoramento da habilidade leitora eficiente e real no processo de aprendizagem do aluno de Ensino Médio no IF Sertão-PE, Campus Santa Maria da Boa Vista. Haverá também benefício para a sociedade, uma vez que há uma inegável relevância social resultante da aplicação da ideia da intervenção, pois leitores competentes são também cidadãos críticos e com mais possibilidades de serem ativos e empreendedores, e de buscarem mais e mais melhorias profissionais e acadêmicas; e benefício para o IF Sertão PE, pois alunos que são leitores proficientes tornam-se estudantes mais seguros, o que contribui para o próprio processo de aprendizagem e contribui também com o trabalho do professor.

Os dados coletados nesta pesquisa (na forma de gravações, entrevistas, fotos, filmagens, bem como outros instrumentos similares ou equivalentes) ficarão armazenados em pastas de arquivo e/ou computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de no mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Anexo, Rua Valério Pereira, 72, sala 201, Centro, Petrolina-PE, CEP 5604-060, Telefone: (87) 2101-2359 / Ramal 104, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5877, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Jalita de Souza Massena

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA: Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Santa Maria da Boa Vista-PE, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	NOME:
ASSINATURA:	ASSINATURA:

APÊNDICE D – Termo de Sigilo do Pesquisador

Termo de Compromisso do (s) Pesquisador (es)

Por este termo de responsabilidade, nós, **Talita de Souza Massena** e **Tatiana Polliana Pinto de Lima**, abaixoassinadas, respectivamente, autora e orientadora da pesquisa intitulada “**PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA: Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista**”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares e pela Resolução nº 59 do Conselho Superior do IF Sertão – PE, que institui o Regimento Interno do CEP IF SERTÃO-PE, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP IF SERTÃO-PE (Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, às Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Santa Maria da Boa Vista - PE, 19 de março de 2018.

Talita de Souza Massena

Autora da Pesquisa

Tatiana Polliana Pinto de Lima

Orientadora

APÊNDICE E – Roteiro das Rodas de Conversa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPGEDU – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Roteiro Rodas de Conversa

- 1- Qual a sua primeira lembrança de leitura (você lendo, alguém lendo pra você...)? Comente um pouco sobre essa lembrança.
- 2- Existe alguma disciplina que seja a responsável por trabalhar com a leitura na escola? Por que você escolheu essa disciplina citada por você?
- 3- De que forma a leitura é trabalhada nas disciplinas ministradas na escola? Comente.
- 4- Como você classifica a interação do adolescente com a leitura? Comente sua opinião.
- 5- Para você, ler pode fazer alguma diferença para a vida do estudante? Comente seu posicionamento.
- 6- Na sua opinião, existem textos que exigem diferentes níveis de leitura? Existem textos mais difíceis que outros para ler? Explique sua opinião e dê exemplos.
- 7- Como é você como leitor? Que relação você tem com a leitura?
- 8- Você já presenciou ou já vivenciou alguma situação envolvendo leitura que tenha lhe deixado pouco à vontade?
- 9- Na sua opinião, quando e como um trabalho com leitura é considerado interessante?
- 10- O que você sugere para que o trabalho com a leitura na escola se torne mais interessante?
- 11- Existem dificuldades quando se trabalha com a leitura na sala de aula? Fale sobre sua opinião.

OBS.: As rodas de conversa possibilitam uma integração mais leve e mais interativa que a entrevista, por exemplo. Os participantes têm uma maior liberdade para conversarem, evocando lembranças e compartilhando experiências. E a pesquisadora estará presente e atenta em todos os encontros para conduzir os diálogos de forma a estimular a conversa e a interação, e conter brincadeiras que possam constranger os participantes ou qualquer atitude que se assemelhe com bullying.

APÊNDICE F – Roteiro Questionário Aplicado aos Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPGEDU – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Roteiro Questionário dos Professores

- 1- NA SUA OPINIÃO, HÁ UMA DISCIPLINA ESPECÍFICA QUE DEVA TRABALHAR A LEITURA COM OS ESTUDANTES? COMENTE.
- 2- VOCÊ ELABORA ATIVIDADES QUE TRABALHEM OU REQUEIRAM A HABILIDADE LEITORA DOS ALUNOS, VOLTADA PARA SUA ÁREA DE CONHECIMENTO? SE SIM, COMENTE SOBRE ESSAS ATIVIDADES E SOBRE A REAÇÃO DOS ALUNOS.
- 3- COMO É SUA RELAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL COM A LEITURA? VOCÊ SE CONSIDERA UM SULEITO LEITOR?
- 4- VOCÊ ACHA QUE AS ATIVIDADES ENVOLVENDO LEITURA, AQUI NO IF, ESTÃO SATISFATÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COMO LEITOR? TEM ALGUMA SUGESTÃO DE MELHORIA OU AJUSTE?
- 5- VOCÊ SENTE OU PERCEBE EM SUAS AULAS ALGUMA DIFICULDADE COM ATIVIDADES QUE REQUEREM LEITURA DOS ALUNOS? COMENTE.

APÊNDICE G – Questionário Aplicado ao Aluno

Questionário: meu "eu-leitor"

Esse questionário faz parte da pesquisa da professora Talita Massena, mestranda em Educação pela UFBA. As respostas constantes traçarão o perfil leitor dos alunos das turmas de 1º ano do Ensino Médio do IF Sertão PE, campus Santa Maria da Boa Vista, e comporão parte dos dados da pesquisa intitulada "**PARA BOM ENTENDEDOR, MEIA PALAVRA BASTA: Um olhar sobre a formação do eu-leitor nas turmas de 1º ano do ensino médio do IF Sertão PE, Campus Santa Maria da Boa Vista**".

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Nunca

2. Idade *

10. O que você acha mais difícil na prática da leitura?

3. Gênero *

Feminino

Masculino

Prefiro não responder

Outro

Compreender algumas palavra

Ler em público

Aplicar os sinais de pontuação

Pronunciar corretamente as palavras

Compreender o sentido do texto

4. Série/Curso *

11. Você gosta de ler? *

Muito

Mediano

Pouco

Não gosto

5. Você considera importante ler? *

Importante

Pouco importante

Nenhuma importância

Muito importante

12. Qual a frequência da sua leitura (qualquer leitura)? *

Diária

Mensal

Uma vez por semana

Três vezes por semana

Duas vezes por mês

6. Você se considera um bom leitor? *

Não

Às vezes

Sim

13. Quanto tempo você gasta nessas leituras? *

Alguns minutos

Uma hora

Mais de uma hora

Não determino tempo

Nunca leio, então não gasto tempo

7. Seus pais sabem ler? *

Sim

Não

Apenas um deles

8. Quem te ajudou a aprender a ler? *

Meu pai

Minha mãe

Minha irmã/Meu irmão

Uma tia

Minha professora

Minha avó

Outro:

14. Você poderia afirmar que lê... *

por obrigação, para cumprir tarefas

por prazer, porque gosta

para adquirir conhecimento

para passar o tempo, por falta de opção

9. Você pede ajuda quando não consegue ler algo que precisa?

Sempre

Às vezes

Raramente

15. O que você costuma ler mais? (Pode marcar mais de uma opção) *

livro

revista

jornal

gibi / revista em quadrinho / mangá

roteiro / resumo semanal de novela
sinopse / resumo / resenha de filme
reportagem online
e-mail
blogs
comentário em redes sociais
texto informativo / histórico / documentário
mensagens de WhatsApp
outros gêneros

16. Como você escolhe suas leituras? *

Pela capa e ilustrações

Pelo resumo

Por indicações de amigos

Pelo título

Pelo assunto

Pela quantidade de páginas

De acordo com interesses e necessidades

Só leio o que professores pedem

Nunca escolho porque nunca leio

17. Na escola, o que poderia ser feito para melhorar sua leitura? *

18. Como você gostaria que fossem as aulas de Língua Portuguesa quando fosse trabalhar a leitura?

*

Questionário: meu "eu-leitor" <https://docs.google.com/forms/d/155NIUGdOfXvLH5JkEYg1Y...>

APÊNDICE H – Roteiro Entrevista Aplicada aos Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPGEDU – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Roteiro Entrevista aos Professores

Agradeço pela disponibilidade e presteza em responder a essa entrevista. Saiba que, com esta atitude, você está fortalecendo seu papel de protagonista nesta jornada que é o processo de ensinagem e de aprendizagem e que suas respostas farão diferença nesta pesquisa.

- 1- Você elabora atividades e/ou desenvolve práticas que trabalhem a habilidade leitora dos alunos, voltadas à sua área de conhecimento/trabalho? Comente sobre sua resposta (características, causas, consequências, justificativas).
- 2- Como é sua relação pessoal e profissional com a leitura?
- 3- Você sente ou percebe, em suas aulas, alguma dificuldade (discente ou docente) com atividades que requerem leitura dos alunos? Comente (descreva, cite situações, exemplifique).
- 4- O que fazer se uma dificuldade leitora surge ou se o aluno não atinge sua expectativa quanto à habilidade leitora?