

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA ALBINO

**PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO:
UMA QUESTÃO DE LETRAMENTO**

**CRICIÚMA
2023**

VANESSA ALBINO

**PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO:
UMA QUESTÃO DE LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Angela Cristina Di Palma Back

**CRICIÚMA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A336p Albino, Vanessa.

Práticas de leitura no ensino médio : uma questão de letramento / Vanessa Albino. - 2023.
227 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2023.

Orientação: Angela Cristina Di Palma Back.

1. Leitura (Ensino médio). 2. Incentivo à leitura. 3. Interesses na leitura. 4. Letramento. 5. Jovens - Livros e leitura. I. Título.

CDD. 22. ed. 028.9

VANESSA ALBINO

**PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO:
UMA QUESTÃO DE LETRAMENTO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 08 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Angela Cristina Di Palma Back
(Orientadora – UNESC)

Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UFSC)

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt
(Membro – UNESC)

Vanessa Albino
(Mestranda)

A todos que acreditam na força transformadora da educação.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento inicial é a Deus, pois foi a fé, sobretudo, que me permitiu estar aqui.

Agradeço à Universidade do Extremo Sul Catarinense e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por concederem-me a oportunidade de aprender mais. Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Angela Cristina Di Palma Back, pelos ensinamentos e pelas importantes contribuições à minha formação.

A todos os meus professores do ensino fundamental e ensino médio, que me apresentaram o poder transformador do conhecimento, incitando em mim, o desejo de tornar-me professora. Também aos educadores da graduação e, agora, da pós-graduação, que me mostraram inúmeras possibilidades de ser uma pessoa e uma educadora melhor.

Agradeço aos professores André Cechinel e Ricardo Luiz de Bittencourt, pela especial oportunidade de ser sua aluna e, por terem aceitado a leitura deste trabalho, contribuindo imensamente com a sua avaliação.

À minha amiga de anos, Francieli Mendonça Colombo, que me inspirou a ampliar meus estudos e sempre me ajudou a ver o mundo sob outras perspectivas, sendo a primeira pessoa a ler a versão inicial do meu projeto de pesquisa.

Sou grata à minha família, que sempre acreditou em mim. Aos meus pais e irmãos que, em meio a tantas adversidades, fizeram o seu melhor para me ajudar. Agradeço, especialmente, à minha irmã Simone Albino, que nunca mediu esforços para que eu pudesse alcançar meus objetivos. Aos meus sobrinhos e afilhadas por me fazerem desejar uma educação de qualidade para todos, e, por serem veementes leitores.

Ao meu esposo que sempre apoiou minhas decisões, contribuindo em grande medida para que eu pudesse realizar os meus sonhos.

Aos poucos e bons amigos que torcem pelo meu sucesso e permanecem junto a mim, ao longo dos anos. E a todos que aqui não citei, mas que sabem que foram parte importante do meu percurso formativo.

Por fim, estendo meu agradecimento ao PROGRAMA UNIEDU/FUMDES PÓS-GRADUAÇÃO, pela concessão de bolsa de estudo, que possibilitou o financiamento desta pesquisa, contribuindo sobremaneira para a minha formação.

“Somente reconhecendo a historicidade do conhecimento e da leitura é que avançaremos uma política de formação que, afastando-se do pragmatismo produtivista e da fantasia liberal, assuma uma perspectiva crítica e libertária. E quanto maior for a consciência que tivermos deste processo, mais comprometida e participante será nossa intervenção político-pedagógica na formação de leitores.”

Luiz Percival Leme Britto

RESUMO

Esta pesquisa aborda as práticas de leitura desenvolvidas por estudantes de ensino médio de uma escola pública de um município pertencente à Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL), relacionando-as a práticas de letramento. Fundamenta-se, principalmente, no aporte teórico construído por Soares (2022), Tfouni (2010) e Kleiman (1995) sobre a prática da decodificação e sua diferenciação da leitura, e a distinção entre alfabetização e letramento, bem como suas aproximações; Petit (2009; 2010; 2019), Britto (2012; 2015), Freire (2021), Freire e Macedo (2021) e Lajolo e Zilberman (2019) sobre os efeitos da leitura para a formação das pessoas; e Larrosa (2011) sobre a valia da experiência de leitura para a formação humana. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer e compreender as práticas de leitura desenvolvidas por estudantes de ensino médio, estabelecendo um diálogo entre os resultados da pesquisa e as concepções teóricas sobre o tema, a fim de verificar se essas práticas contribuem para o letramento dos alunos. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo, sob uma abordagem quali-quantitativa, com alunos e professores de duas turmas de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, como também com a responsável pela biblioteca da escola. A pesquisa se deu pela aplicação de questionários e pela realização de entrevistas semiestruturadas. Para tanto, as categorias de análise se deram em torno das práticas de leitura dos professores, e dos alunos, dentro e fora da escola. Para embasar o estudo, utilizou-se alguns resultados da 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que traz um panorama geral sobre o cenário de leitores no país. Como resultado, este estudo revelou debilidades nas práticas de leitura dos professores, sobretudo por falta de tempo, bem como nos modos de lidar com a leitura na sala de aula. Além disso, a pesquisa mostrou que os estudantes – em sua maioria – não são leitores para além dos muros da escola, o que os deixa dependentes dos momentos de leitura na sala de aula, culminado em dificuldades de leitura e interpretação. Em suma, o cenário identificado foi de ausência de práticas de leitura que concorrem para práticas de letramento e para a formação dos jovens alunos.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research addresses the reading practices developed by high school students from a public school in a municipality belonging to the Association of Municipalities of the Laguna Region (AMUREL), relating them to literacy practices. It is mainly based on the theoretical contribution built by Soares (2022), Tfouni (2010) and Kleiman (1995) on the practice of decoding and its differentiation from reading, and the distinction between literacy and literacy practices, as well as their connections; Petit (2009; 2010; 2019), Britto (2012; 2015), Freire (2021), Freire and Macedo (2021) and Lajolo and Zilberman (2019) on the effects of reading on people's education; and Larrosa (2011) on the value of the reading experience for human development. The general goal of the research was to know and understand the reading practices developed by high school students, establishing a dialogue between the results of the research and the theoretical conceptions on the subject, in order to verify if these practices contribute to the literacy of students. For this, a field research was carried out, under a qualitative-quantitative approach, with students and teachers of two senior-year classes of a public high school, as well as with the person responsible for the school library. The research was carried out through the application of questionnaires and semi-structured interviews. To this end, the categories of analysis were based on the reading practices of teachers and students, inside and outside the school. To support the study, we used some results from the 5th edition of the Portraits of Reading in Brazil Survey, which provides an overview of the scenario of readers in the country. As a result, this study revealed weaknesses in teachers' reading practices, mainly due to the lack of time, as well as in the ways of dealing with reading in the classroom. In addition, the research showed that students – for the most part – are not readers beyond the walls of the school, which makes them dependent on reading moments in the classroom, culminating in difficulties in reading and interpretation. In short, the scenario identified was the absence of reading practices which compete with literacy practices and the training of young students.

Keywords: Reading. Literacy. Middle school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Principal motivação dos leitores para ler um livro	18
Figura 02 – Razão de não ler	19
Figura 03 – O que gosta de fazer no tempo livre	20
Figura 04 – O que a leitura significa/Leitor x Não leitor	21
Figura 05 – Quem mais influenciou o gosto pela leitura/Leitor x Não leitor	22
Figura 06 – Quem indicou o último livro que leu ou o que está lendo	23
Figura 07 – Como começou a se interessar por literatura	24
Figura 08 – Motivos para não ir a bibliotecas	25

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Questionário do professor: Atualmente, o que você costuma ler?	90
Gráfico 02 – Questionário do professor: Quanto a uma história, você prefere (:)	94
Gráfico 03 – Questionário do aluno: Você trabalha?	113
Gráfico 04 – Questionário do aluno: O que você costuma fazer no tempo livre?	115
Gráfico 05 – Questionário do aluno: O que você costuma ler?	118
Gráfico 06 – Questionário do aluno: Você prefere ler – livro	129
Gráfico 07 – Questionário do aluno: Quanto a uma história, você prefere (:)	131
Gráfico 08 – Questionário do aluno: Você faz uso da biblioteca da escola por sugestão dos professores?	133
Gráfico 09 – Questionário do aluno: Avalie a biblioteca da escola	138
Gráfico 10 – Questionário do aluno: Durante os momentos de leitura nas aulas, o que vocês mais leem?	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Identificação dos professores	89
Tabela 02 – Questionário do professor: Qual foi sua última leitura?	91
Tabela 03 – Questionário do professor: Individualmente, você faz uso da biblioteca?	92
Tabela 04 – Questionário do professor: Qual assinatura?	94
Tabela 05 – Questionário do professor: Que leituras são feitas durante as suas aulas?	98
Tabela 06 – Questionário do professor: Você leva seus alunos à biblioteca da escola?	103
Tabela 07 – Quantidade de alunos dos gêneros masculino e feminino em cada turma	112
Tabela 08 – Relação trabalho e leitura.....	117
Tabela 09 – Questionário do aluno: Há livros, revistas, jornais na sua casa? Quais?	123
Tabela 10 – Questionário do aluno: Qual foi sua última leitura?	126
Tabela 11 – Questionário do aluno: Em quais disciplinas?	141

LISTA DE SIGLAS

ALB	Associação de Leitura do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A PESQUISA RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL	15
1.1.1 Resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5	16
1.2 DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	26
2 PERSPECTIVAS SOBRE LEITURA E LETRAMENTO	28
2.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITURA	28
2.2 LEITURA E LETRAMENTO NA ESCOLA	38
2.2.1 Leitura e formação do leitor	44
2.2.2 A biblioteca e o leitor	47
3 DOS EFEITOS DA LEITURA	54
3.1 CONHECIMENTO, CRITICIDADE, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	54
3.2 LEITURA, ESCRITA E USO DA LÍNGUA	62
4 ENSINO MÉDIO E LEITURA	66
4.1 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO	66
4.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	71
5 METODOLOGIA	79
5.1 TIPO DE PESQUISA.....	79
5.2 AMOSTRAGEM	81
5.3 INSTRUMENTOS: QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ...	82
5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	83
5.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	86
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	88
6.1 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	88
6.1.1 Identificação dos docentes	89
6.1.2 Das práticas de leitura dos professores	89
6.1.3 Das práticas de leitura dos alunos na escola e sob a visão dos professores	95
6.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS	111
6.2.1 Perfil dos alunos e leitura	112
6.2.2 Das práticas de leitura dos alunos	114
6.2.3 Da leitura na escola	132

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	157
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNO	158
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR	160
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO	162
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR	163
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA	164
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA	165
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE HISTÓRIA	181
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE FILOSOFIA	191
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA	197
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO PERÍODO VESPERTINO	203
APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO	217

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Britto (2012), a relevância da leitura é uma premissa conhecida e aceita socialmente, de forma que, em todos os âmbitos, considera-se ler, essencial. Segundo o autor, há um consenso de que ler é bom. Até mesmo quem não lê, reconhece a importância da leitura. Contudo, Britto coloca em discussão essa leitura tão consensualmente estimada. O autor indaga sobre que tipo de leitura se fala ao dizer que ler é importante, que ler é bom, pois, pode-se estar banalizando uma prática tão essencial para a formação do homem.

Ainda que haja um consenso sobre a importância da leitura, esses discursos nem sempre são consoantes à realidade. Segundo Silva (2020), tanto no ambiente escolar quanto nos demais meios sociais, há uma ausência ou insuficiência das práticas de leitura. E a leitura a que aqui se refere, é aquela que possibilita a experiência e o pensamento crítico, não uma leitura que passa pelo indivíduo sem nada lhe causar. Ademais, Britto (2012) coloca em questão a decifração da palavra escrita em oposição a sua real leitura, o que tem implicações diretas na formação do leitor.

Aderindo aos estudos de Soares (2022), Tfouni (2010) e Kleiman (1995) sobre letramento, fala-se aqui desse termo considerando a dicotomia leitura e decodificação. Com base nas autoras, muitas vezes, a prática da leitura é confundida com a prática da decodificação, o que leva muitas pessoas, sobretudo na escola, a decodificarem as palavras sem de fato compreendê-las e interpretá-las. A prática da decodificação leva a um desenvolvimento superficial da aprendizagem, fazendo com que as pessoas não se apropriem de fato dos saberes e tenham dificuldades de participarem de práticas de letramento mais elaboradas que demandem interpretação e elaboração de conhecimento. Nessa perspectiva, conforme Silva (2020), apenas dominar o código linguístico não garante ao sujeito, sobretudo ao estudante, o desenvolvimento da proficiência leitora. Todavia, a decifração do código aliada à produção de sentidos assegura uma leitura para o conhecimento, para o letramento. Sendo assim, o letramento, segundo Soares, Tfouni e Kleiman é a capacidade que o indivíduo tem de decodificar a palavra escrita, atribuindo-lhe sentido por meio de uma compreensão crítica do lido. O letramento, para além da decodificação da palavra, permite que o sujeito reflita sobre o que lê, aprenda e se desenvolva. Do contrário, uma pessoa, ainda que saiba ler – decodificar – pode encontrar dificuldades em

atividades de leitura, por não conseguir inferir e interpretar as palavras lidas; ela pode dizer o que está escrito, mas não compreendê-lo em sua integralidade, tampouco fazer uso disso para o seu desenvolvimento intelectual. Nesse caso, não há ou há um nível inferior de letramento.

Tendo em vista que a leitura é a grande responsável pelo desenvolvimento do letramento, sua prática é essencial desde a mais tenra idade até a vida adulta. Por esse motivo, a escola tem papel fundamental na promoção da leitura entre os jovens estudantes, bem como no desenvolvimento do letramento dos escolares a partir da leitura da palavra e do mundo, aludida por Freire (Freire; Macedo, 2021) como a leitura da palavra escrita que leva à compreensão crítica do mundo representado por ela. Segundo o autor, a leitura crítica da palavra é fundamental para que os sujeitos possam perceber o mundo, agindo sobre ele. A mera decodificação da palavra, então, não é suficiente para inserir os jovens no mundo letrado, é preciso aprender de fato a ler.

A experiência de lecionar para estudantes de ensino médio da rede pública possibilitou à pesquisadora responsável pelo presente trabalho a percepção de dificuldades de alguns alunos em relação à leitura. Ao propor a leitura de textos de diversos gêneros, percebiam-se limitações em sua interpretação. Além disso, as propostas de produção textual tornavam-se fastidiosas, não resultando em produções qualitativas. Ao ler os textos, esses alunos apresentavam dificuldades em interpretá-los. E quanto aos textos literários, a dificuldade era ainda maior. Essas dificuldades relacionadas à leitura eram percebidas também nas demais atividades escolares, como a complexidade em interpretar os enunciados das questões das avaliações, por exemplo. Muitas vezes, os alunos erravam as respostas por não saberem interpretar as perguntas. Para além disso, esses estudantes não costumavam ler no ambiente extraescolar; não liam livros nem outros textos. E quando era proposta a leitura de um livro para atividades em sala de aula, poucos alunos o faziam; os demais não demonstravam interesse pela leitura. Esse cenário propiciou inquietudes que levaram a pesquisadora a buscar respostas para as circunstâncias observadas.

Uma das primeiras fontes consultadas – a fim de compreender essa situação – foi a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que trouxe em sua última edição o quadro de leitores no país, sobretudo entre os jovens, o que incitou a pesquisadora a realizar uma investigação mais detalhada e específica sobre as práticas de leitura de estudantes de ensino médio.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5, realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, entrevistando 8.076 pessoas em 208 municípios do Brasil, traz dados que revelam a situação da leitura e dos leitores no país. Um dos resultados da pesquisa é a queda do número de leitores entre 11 e 17 anos, que compreendem estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Segundo a pesquisa, as crianças são as que mais leem, alegando gosto pela leitura. Já os adolescentes, reduzem consideravelmente suas práticas leitoras. De acordo com o estudo, o fato de não gostarem de ler é um dos principais fatores da formação de não leitores. Além disso, há outras atividades que substituem a prática de leitura, como assistir à televisão, usar a *internet* e acessar redes sociais, por exemplo. Para tanto, como a referida pesquisa apresenta dados sobre os leitores e não leitores de todas as faixas etárias, é trazida aqui para contextualizar o presente estudo, servindo de base para analisar as práticas de leitura de jovens estudantes de ensino médio, especificamente.

1.1 A PESQUISA RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada a cada quatro anos e de responsabilidade do Instituto Pró-Livro visa a evidenciar a realidade da leitura no âmbito nacional, analisar e avaliar os resultados, a fim de fomentar iniciativas para a promoção e a expansão da leitura no Brasil.

Segundo José Ângelo Xavier, presidente do instituto Pró-Livro, em sua quinta e última edição, relativa ao ano de 2019, a pesquisa ampliou sua amostra, de cinco para oito mil entrevistados, em todas as capitais do país. Além disso, diferentemente dos anos anteriores, alterou-se o escopo da pesquisa para identificar leitores de outros meios, para além do livro impresso.

De acordo com Pereira, Tavares e Xavier (2020), a demanda da pesquisa é conhecer os leitores e seus hábitos de leitura, assim como identificar os não leitores e as justificativas do não acesso ao livro. A motivação para a realização desse tipo de pesquisa se deve à essencialidade que a leitura tem para o desenvolvimento intelectual, social e humano. Esses dados mostram-se relevantes para a criação de políticas públicas e investimentos em prol da leitura e outras ações culturais, visando a um pleno desenvolvimento da nação.

Segundo os autores, os resultados dessa última edição foram interpretados por especialistas da área, que apontaram para um grande desafio: a formação do leitor na escola. Ao final de sua apresentação no livro *Retratos da Leitura no Brasil 5*, Pereira, Tavares e Xavier convidam a todos que acreditam no potencial da leitura como promotora de letramento e transformação a ampliarem as análises e as reflexões sobre esse último retrato. Este trabalho é o aceite daquele convite.

1.1.1 Resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5

Nesta seção, apresentam-se os principais resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5, publicada em 2020, com resultados referentes ao ano de 2019, visto que, segundo Failla (2020), a Retratos tem servido de subsídio para outros estudos referente à educação, à leitura e ao livro.

O primeiro resultado apresentado é o do número de leitores e não leitores no ano de 2019 e a comparação desses números com os resultados da pesquisa anterior, referente ao ano de 2015. Segundo a pesquisa, de 2015 a 2019 o número de leitores diminuiu. Em 2015, 56% dos entrevistados foram considerados leitores e em 2019, 52%.

Quanto ao gênero dos leitores, em 2015, 52% do público masculino pesquisado era leitor e em 2019, 50%. Já no público feminino, 59% era leitor em 2015 e 54% em 2019. Em ambos os públicos houve queda no número de leitores de 2015 a 2019. Apesar disso, o público feminino apresenta mais leitores do que o público masculino em ambos os anos.

Em relação à faixa etária, a pesquisa aponta que adolescentes de 11 a 13 anos lideravam o ranking de leitores no Brasil em 2015, seguidos por aqueles com idades entre 14 e 17 anos. Em 2019, houve uma redução no número de leitores na faixa etária de 11 a 13 anos, bem como na faixa etária de 14 a 17 anos. Ainda assim, os leitores de 11 a 13 anos mantiveram-se no ranking, enquanto as crianças de 5 a 10 anos ultrapassaram os leitores de 14 a 17 anos em 2019.

Ao entrevistar o público estudante, a pesquisa indicou que em 2015, 84% dos estudantes eram leitores e em 2019, 81%. Já no público não estudante, 46% eram leitores em 2015 e 42% em 2019. Embora tenha havido uma redução no número de leitores em ambos os públicos – estudante e não estudante – o maior número de leitores em 2015 e 2019 está entre as pessoas que estudam. Esse resultado pode ser

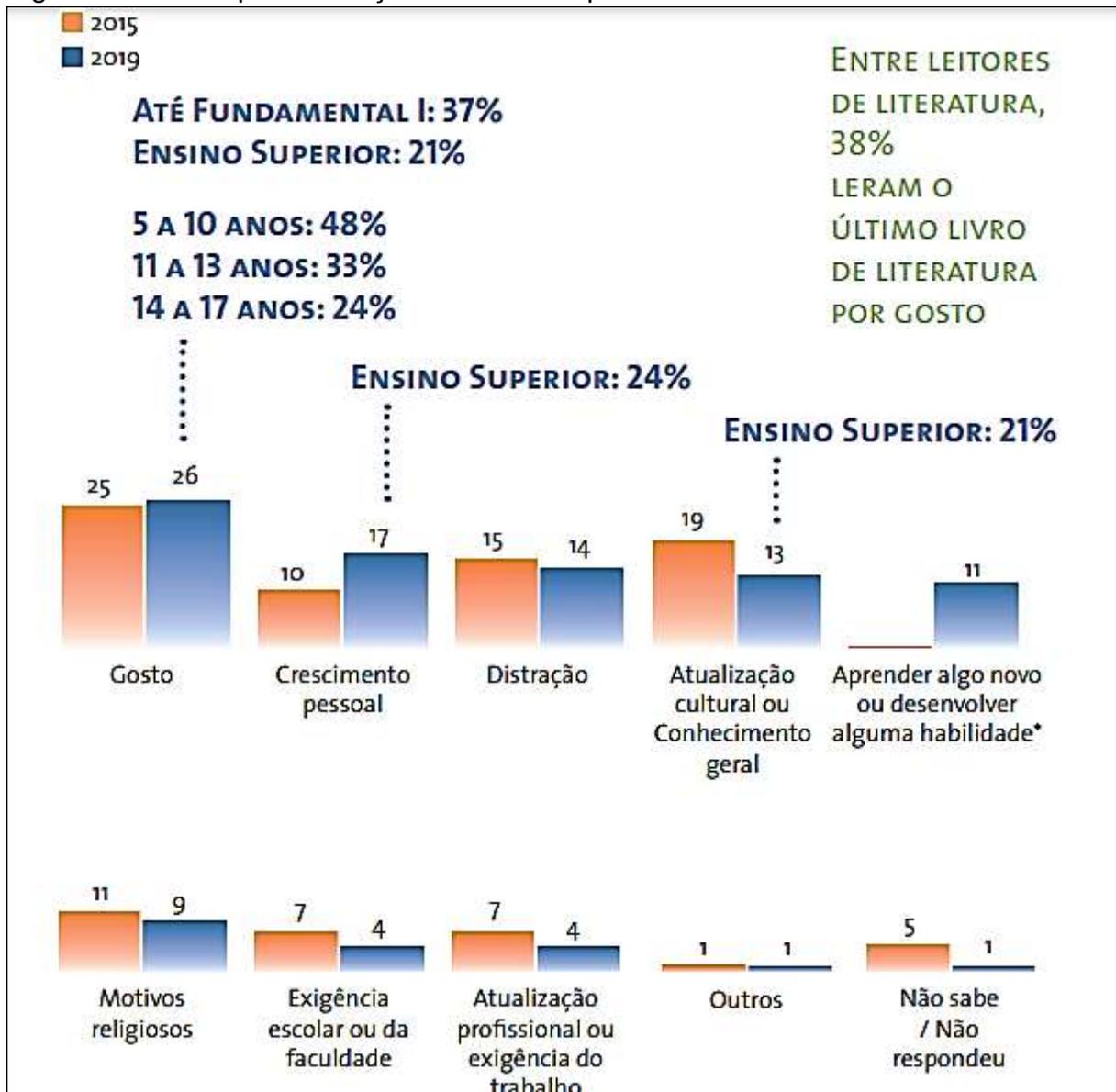
associado ao resultado anterior, que apresentou a faixa etária predominante entre os leitores, de 05 a 17 anos, justamente a faixa de idades daqueles que frequentam a escola. Esses resultados evidenciam a notória participação da escola em relação às práticas de leitura dos jovens estudantes.

Os dados da pesquisa mostram também a relação entre o nível de escolaridade dos entrevistados e sua predisposição para a leitura. Ou seja, daqueles que não fazem parte do grupo dos estudantes da faixa etária de 05 a 17 anos – ativos na escola – revelam-se leitores os que possuem maior grau de escolarização. Quanto maior o grau de escolaridade das pessoas, maior o número de leitores. Para a pesquisa, foram considerados os níveis de escolaridade Superior, Ensino Médio, Ensino Fundamental II e Ensino Fundamental I e as pessoas concluintes desses níveis. Mesmo havendo queda na quantidade de leitores em cada nível de escolaridade entre 2015 e 2019, constatou-se que os que têm mais instrução tendem a ler mais. Ou seja, as pessoas com nível superior de ensino estão no início da lista, seguidas pelos formados no ensino médio, depois no ensino fundamental II e, por último, no ensino fundamental I, o que mostra, mais uma vez, a influência da educação para a formação de leitores.

A pesquisa apresenta uma relação importante entre a classe social dos pesquisados e o número de leitores identificado. É possível inferir pelos resultados que quanto maior a classe social, maior o número de leitores. Ainda que a quantidade de leitores tenha reduzido em todas as classes (A, B, C, D/E) entre 2015 e 2019, o padrão permanece o mesmo: classe social mais alta, mais leitores; classe social mais baixa, menos leitores.

Após a identificação dos leitores e não leitores e de suas características, a pesquisa direcionou-se a questões pertinentes às práticas de leitura, cujas principais e mais relevantes para este estudo são apresentadas a seguir.

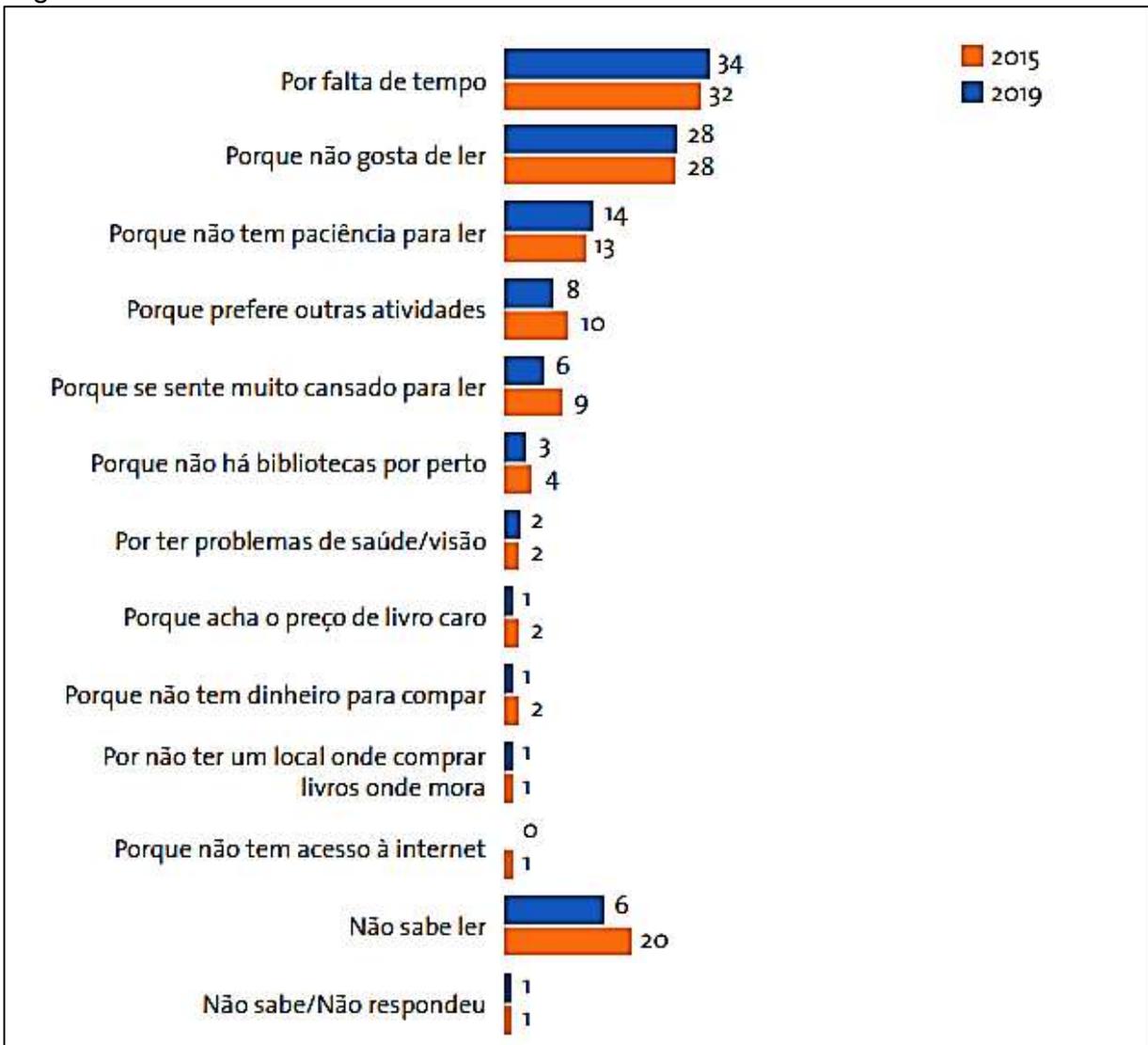
Figura 01 – Principal motivação dos leitores para ler um livro



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 5

Conforme mostra a figura, a principal motivação para os leitores lerem um livro é o gosto de ler (26%) – resultado quase equiparado em 2015 e 2019. Na última pesquisa, o motivo ‘crescimento pessoal’ ficou em segundo lugar (17%), seguido da ‘distração’ (14%), da “atualização cultural ou conhecimento geral” (13%), do ‘aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade’ (11%), por ‘motivos religiosos’ (9%), por ‘exigência escolar ou da faculdade’ (4%) e por “atualização profissional ou exigência do trabalho” (4%). Vale observar a informação que entre as crianças de 05 a 10 anos, 48% afirmaram ler por gosto, já entre os adolescentes de 11 a 13 anos, 33% disseram que gostar é um motivo para ler um livro, e entre os adolescentes de 14 a 17 anos, o percentual foi de 24% para o mesmo motivo.

Figura 02 – Razão de não ler



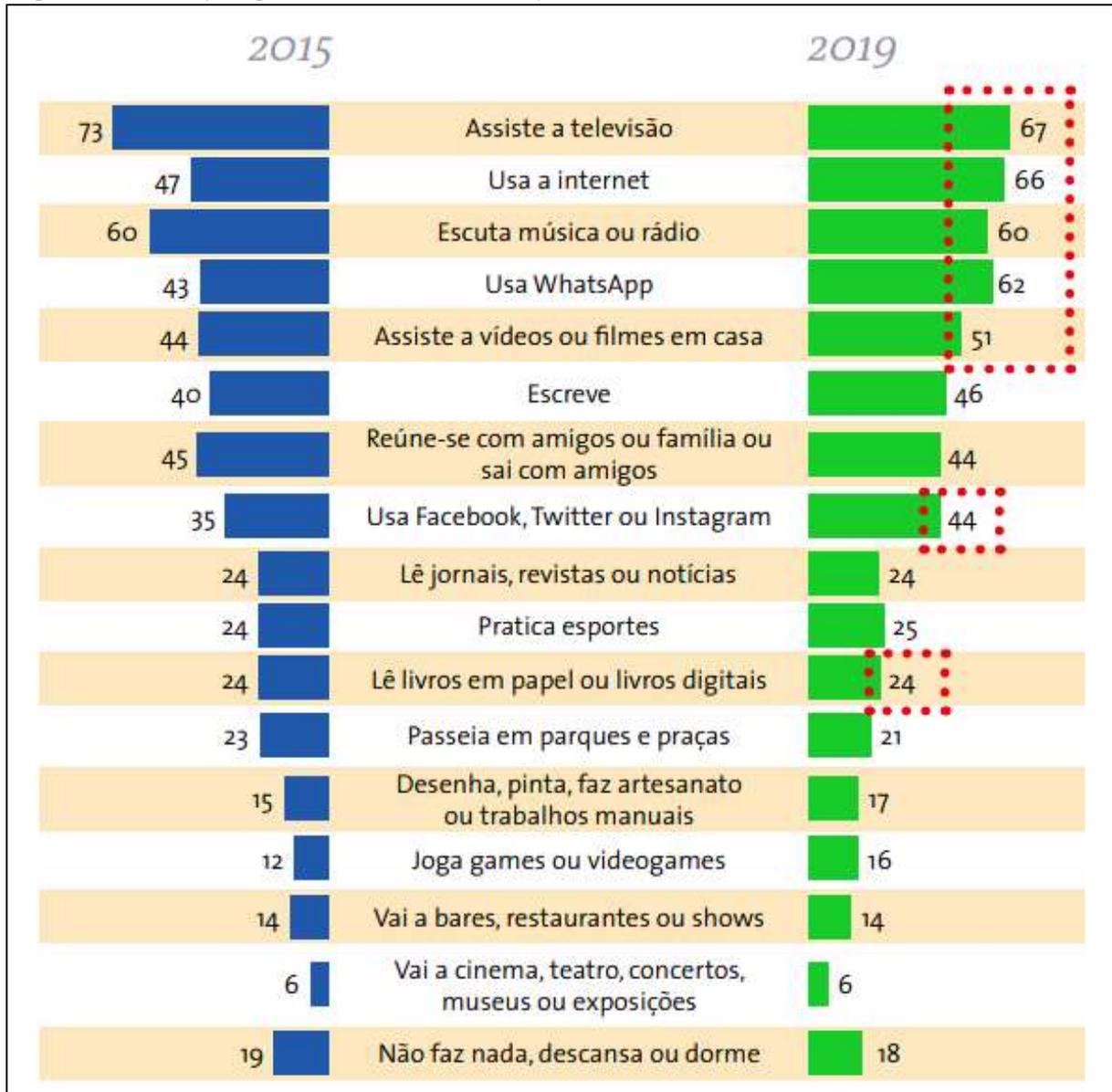
Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 5

De acordo com a pesquisa, as pessoas que não leem não o fazem, principalmente por falta de tempo e por não terem o gosto pela leitura, resultado parecido em 2015 e 2019 para o primeiro motivo e igual para o segundo motivo nos dois anos.

Diante desse resultado e do anterior, atesta-se a importância da formação do gosto pela leitura, por ser um motivo de destaque tanto para quem lê, quanto para quem não é leitor. Ou seja, quem lê, o faz principalmente por gosto, e quem não lê, não o faz por não gostar – além da questão da falta de tempo.

A partir desses resultados, cabe pensar no papel da escola como promotora da leitura e propiciadora do gosto de ler, pois essa instituição é a grande responsável pela formação dos sujeitos, o que envolve suas escolhas e preferências.

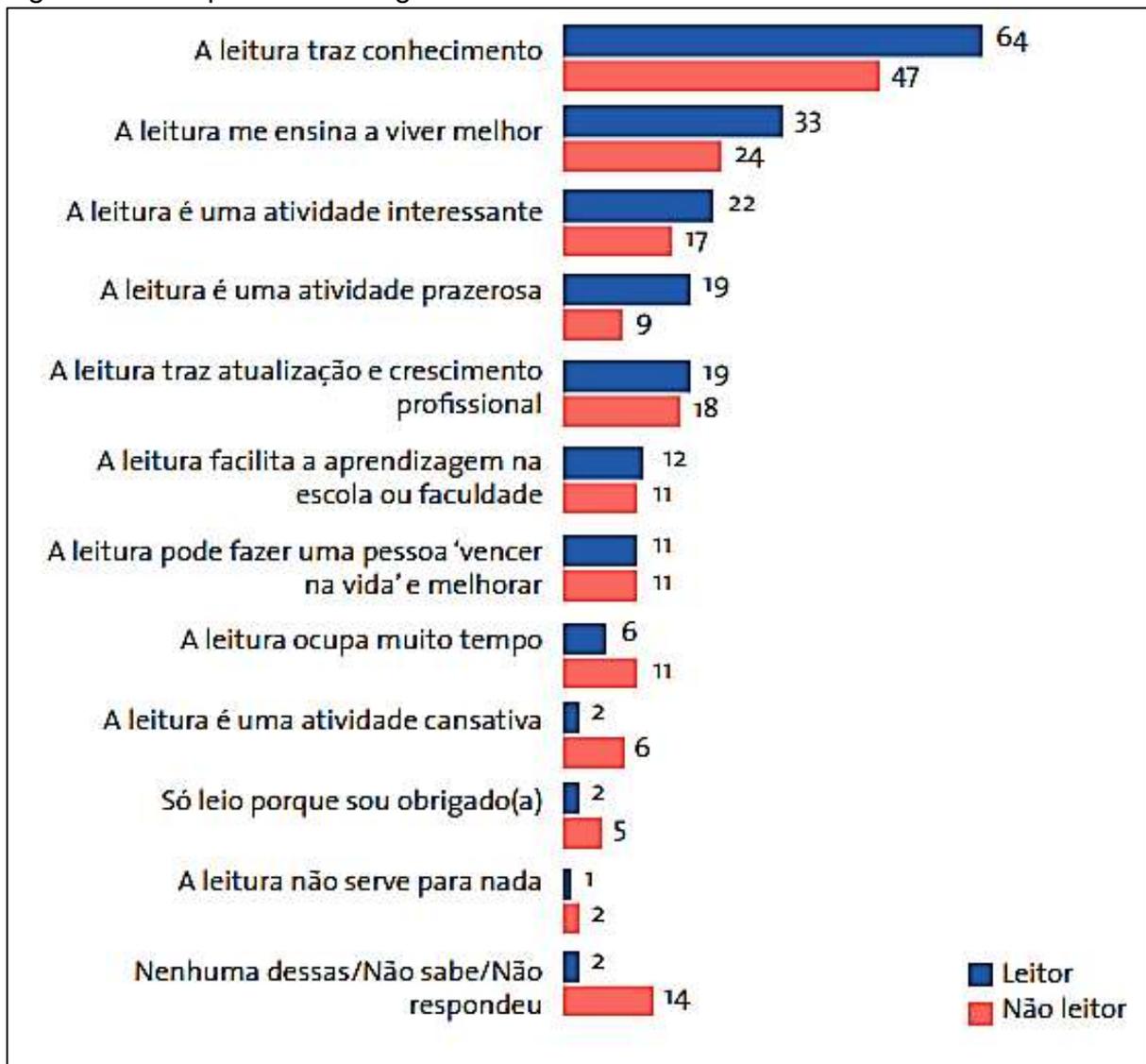
Figura 03 – O que gosta de fazer no tempo livre



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 5

Assistir à televisão, usar a internet, escutar música ou rádio, usar o WhatsApp e assistir a vídeos ou filmes em casa foram as atividades mais votadas entre os entrevistados ao responderem o que gostam de fazer em seu tempo livre. É possível perceber um aumento da prática dessas atividades de 2015 para 2019, com exceção de assistir à televisão. Percebe-se, sobretudo, que as atividades relacionadas ao uso da internet aumentaram consideravelmente, tendo em vista o rápido desenvolvimento das tecnologias digitais nos últimos anos que impulsionaram maior uso da internet de modo geral, bem como o acesso a redes sociais e a plataformas de *streaming*. A leitura de jornais, revistas e livros não aparece entre as principais atividades praticadas pelos pesquisados em seu tempo livre.

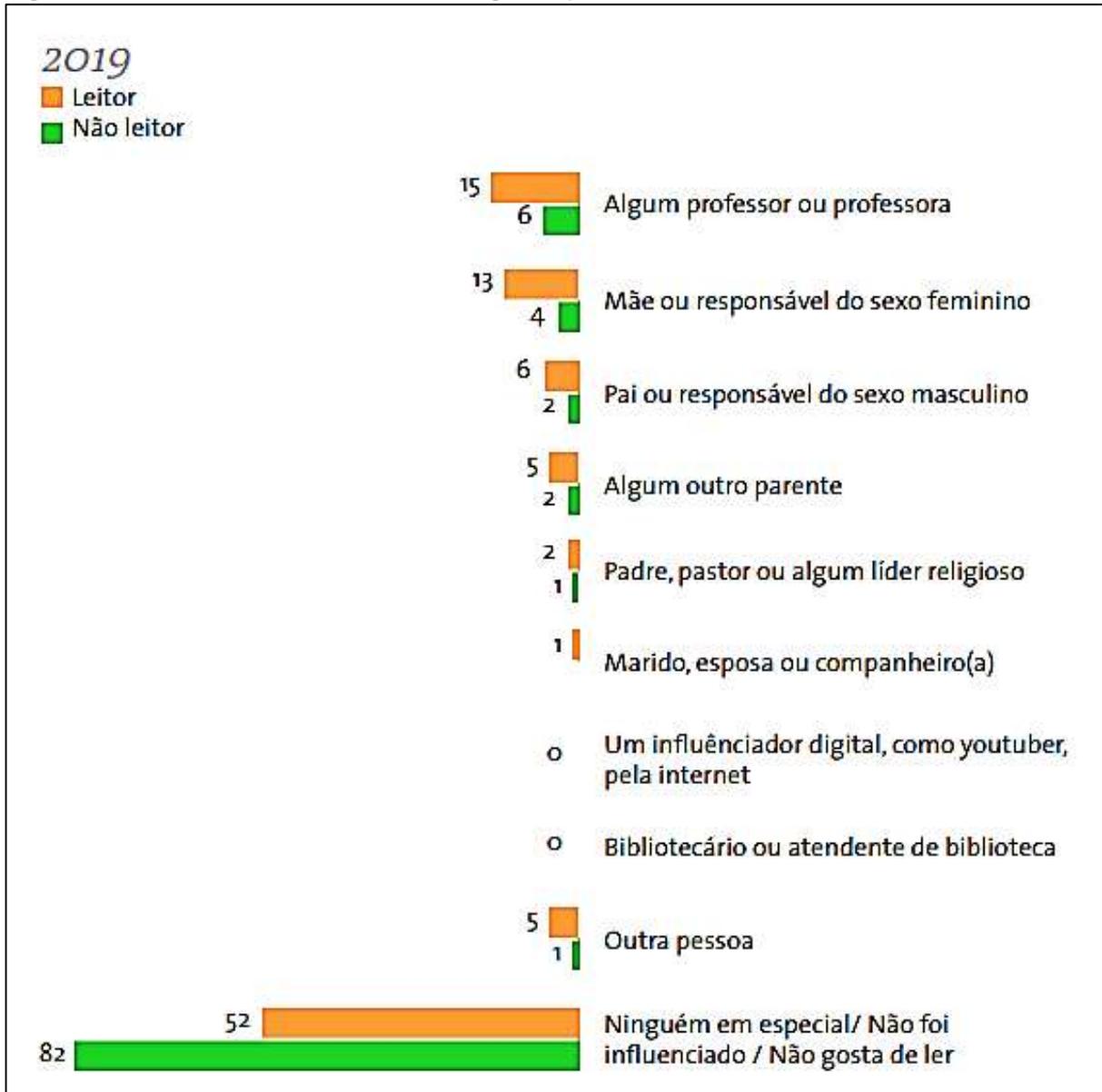
Figura 04 – O que a leitura significa/Leitor x Não leitor



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 5

Os entrevistados foram questionados sobre o significado da leitura para eles, tendo a sua disposição algumas opções de resposta podendo escolher duas que mais se aproximavam da sua percepção sobre o que a leitura significa. Os resultados das respostas foram separados por leitor x não leitor. Conforme a figura, a maioria dos leitores e dos não leitores escolheram a opção 'A leitura traz conhecimento', ficando em segundo lugar a opção 'A leitura me ensina a viver melhor'. Em seguida, vêm as opções 'A leitura é uma atividade interessante' e 'A leitura traz atualização e crescimento profissional'. Na opção 'A leitura é uma atividade prazerosa' percebe-se uma disparidade significativa entre os votos dos leitores e dos não leitores – 19% e 9% respectivamente. Vale notar que os não leitores reconhecem o valor da leitura, ainda que não tenham prazer nessa atividade.

Figura 05 – Quem mais influenciou o gosto pela leitura/Leitor x Não leitor

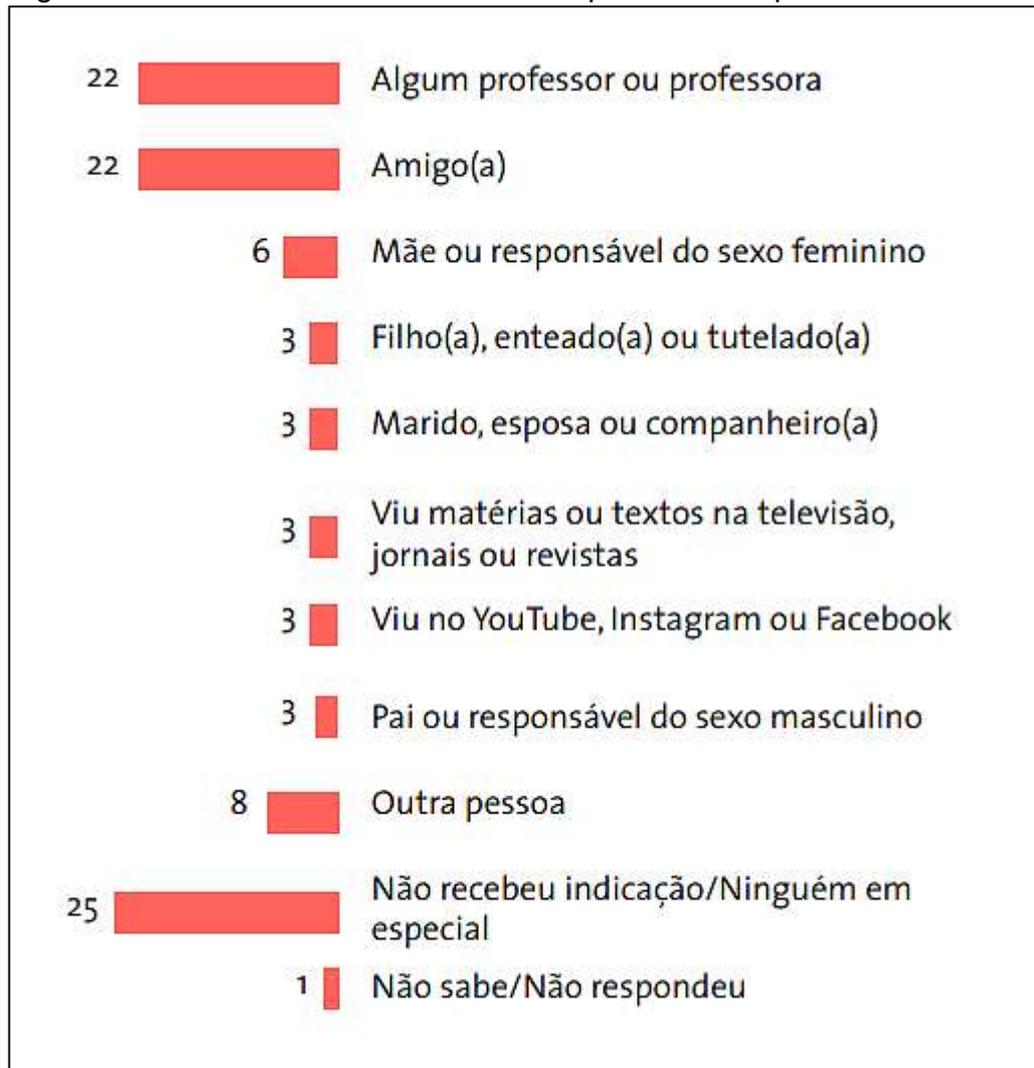


Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 5

Como visto na figura, entre os leitores, 52% disseram não terem sido influenciados por outra pessoa para gostarem de ler. Dos que responderam que tiveram alguma influência, as principais foram de um professor ou professora (15%) e da mãe ou responsável do sexo feminino (13%). Já entre os não leitores, 82% disseram não terem sido influenciados/não gostarem de ler. Entre os que não leem, a influência de um professor ou da mãe/responsável feminina apareceu com um percentual bem abaixo do apresentado pelos leitores – 6% e 4% respectivamente – ainda assim, foram as opções mais votadas.

Ainda que não seja um número expressivo, a influência de um professor ou da mãe são pontos importantes a observar, pois esses dois sujeitos têm a sua parcela de responsabilidade quando se trata da formação de um leitor. Percebe-se que entre os não leitores, quase não há influência dos dois.

Figura 06 – Quem indicou o último livro que leu ou o que está lendo



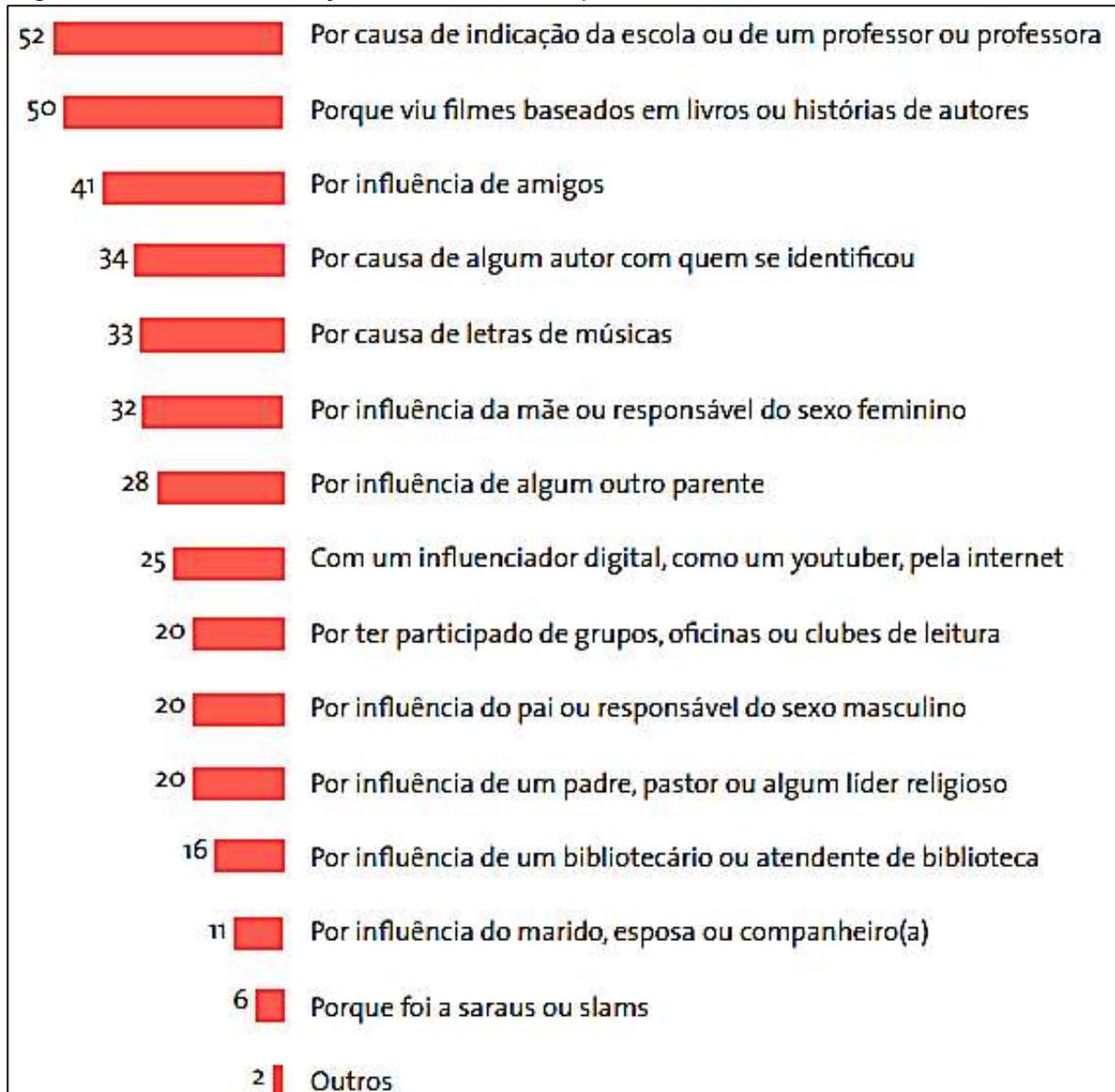
Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 5

Perguntou-se aos leitores quem fez a indicação de sua leitura mais recente. De acordo com os resultados mostrados na figura, 25% dos leitores não receberam nenhuma indicação, 22% receberam a indicação de um professor e outros 22% de um amigo, representando esses três, as opções com maior voto.

Destaca-se nesse resultado a importância do professor para as práticas de leitura dos alunos. Quando da indicação de um título, o docente cumpre seu fundamental papel na promoção de leitura. Para além de seu trabalho em sala de aula

como mediador do conhecimento, ao indicar leituras aos alunos de forma descompromissada do planejamento, torna-se também um formador de leitor.

Figura 07 – Como começou a se interessar por literatura



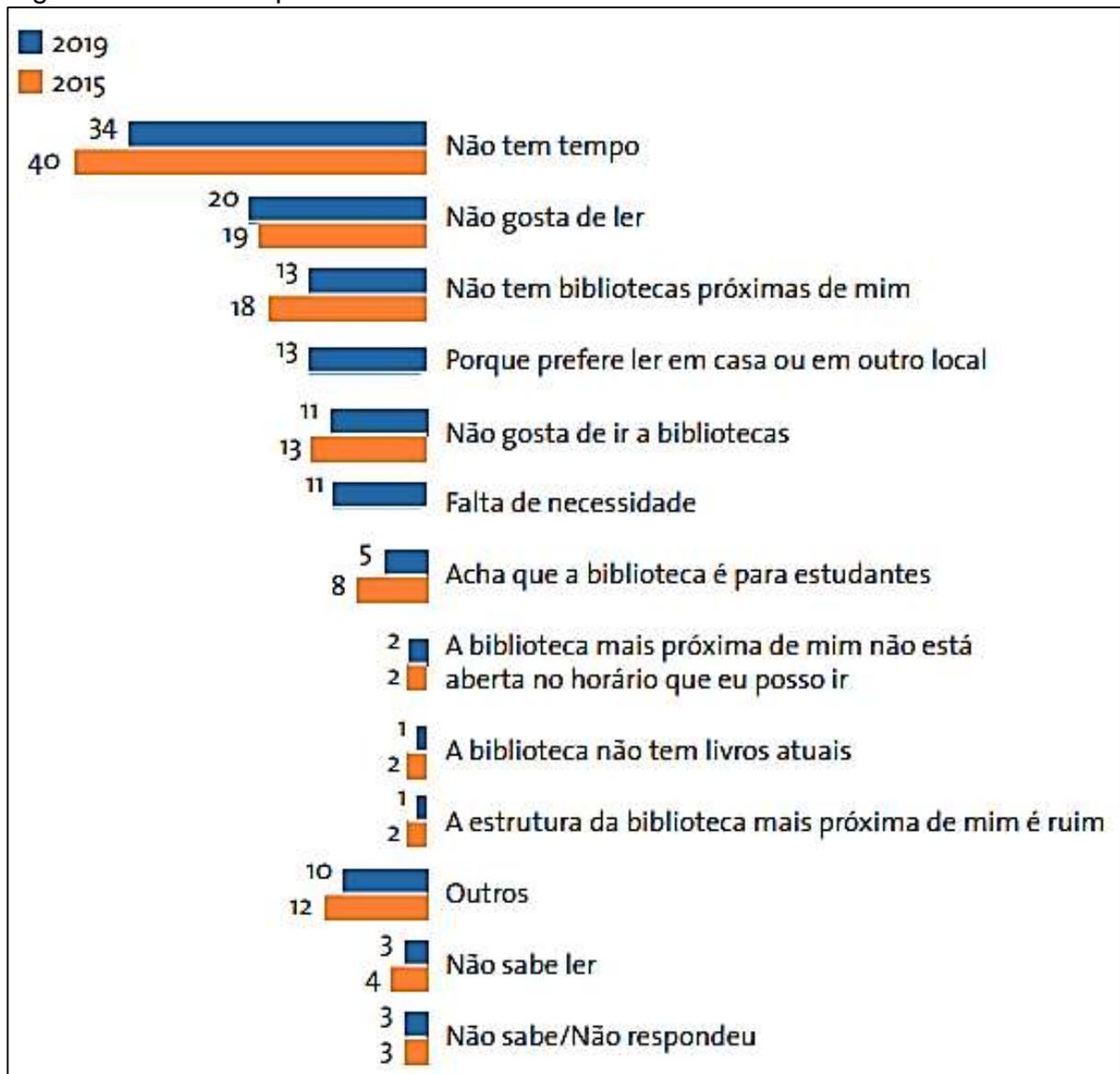
Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 5

Aos leitores de literatura, perguntou-se como começou o seu interesse pelos textos literários. Conforme a figura, as opções de resposta mais votadas foram ‘Por causa de indicação da escola ou de um professor ou professora’ (52%), ‘Porque viu filmes baseados em livros ou histórias de autores’ (50%) e ‘Por influência de amigos’ (41%).

Mais uma vez atenta-se para a participação da escola e do professor nas práticas de leitura dos jovens estudantes, ressaltando a essencialidade da educação para a promoção da leitura e para a formação do leitor. Quando se trata de influência e contribuição nas atividades de leitura, a escola e o professor ganham destaque, evidenciando-se o seu papel formador.

Os entrevistados foram questionados também sobre a sua frequência a bibliotecas. Em 2015, 66% dos pesquisados afirmaram não frequentar bibliotecas, e em 2019, 68%.

Figura 08 – Motivos para não ir a bibliotecas



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 5

Para aqueles que não frequentam bibliotecas, perguntou-se o porquê de não fazê-lo. De acordo com os resultados mostrados na figura, a maioria afirmou não ter tempo. O segundo motivo mais votado foi por não gostar de ler.

Esse último resultado equipara-se aos principais motivos dos não leitores para não ler: falta de tempo e o não gosto pelos livros. Sendo assim, quem não gosta de ler, não tem motivos para frequentar espaços de leitura.

1.2 DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Com base em sua experiência docente, nos dados apontados pela Retratos da Leitura no Brasil 5 e nas concepções de leitura de Soares (2022), Tfouni (2010), Kleiman (1995), Britto (2012; 2015), Freire (2021) e Larrosa (2011), a pesquisadora realizou um estudo com o intuito de conhecer as práticas de leitura de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, e saber como isso implica o letramento desses estudantes. Por meio do estudo, tencionou-se explorar as práticas leitoras dos alunos nos ambientes escolar e extraescolar, a fim de verificar as suas implicações para o desenvolvimento da leitura crítica, pois, segundo Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 63), uma boa maneira de buscar respostas para as questões de leitura e escrita dos estudantes de ensino médio “é identificar as práticas de leitura e escrita que ajudam e as que não ajudam os jovens a alcançar os objetivos perseguidos na escola”.

Para tanto, este estudo baseia-se num aporte teórico de autores que tratam do tema da leitura e do letramento, levantando questões importantes como a prática da decodificação e sua diferenciação da leitura e a distinção entre alfabetização e letramento, bem como suas aproximações – Soares (2022), Tfouni (2010), Kleiman (1995); os efeitos da leitura para a formação das pessoas – Petit (2009; 2010; 2019), Britto (2012; 2015), Freire (2021), Freire e Macedo (2021), Lajolo e Zilberman (2019); e a valia da experiência de leitura para a formação humana – Larrosa (2011). Para além disso, realizou-se uma pesquisa de campo com alunos e professores de duas turmas de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. A pesquisa se deu a partir da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas. A responsável pela biblioteca da escola também participou da pesquisa, a fim de mostrar a sua visão sobre a relação dos alunos com a leitura.

A partir da percepção de dificuldades de leitura, apresentadas por alunos de ensino médio, dos resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5 e dos conceitos de leitura e letramento, tem-se como problema de pesquisa: Como se dão as práticas de leitura de estudantes do Ensino Médio e como elas contribuem para o letramento e para a formação dos jovens estudantes? O objetivo geral do estudo visa a compreender as práticas de leitura desenvolvidas por estudantes de Ensino Médio, e como objetivos específicos foram estabelecidos: a) Conhecer as práticas de leitura dos professores participantes da pesquisa e o modo como lidam com a leitura na sala de aula; b) Conhecer as práticas de leitura dos alunos pesquisados, na escola e no ambiente extraescolar; c) Verificar se a experiência de leitura desses estudantes contribui para o seu letramento e formação.

Para tanto, este trabalho estrutura-se em seis capítulos. O primeiro corresponde a esta introdução. No segundo, conceitua-se letramento, diferenciando-o da alfabetização, bem como estabelecendo as aproximações entre os dois; também conceitua-se leitura na perspectiva do letramento, bem como leitura e formação do leitor na escola. No terceiro capítulo, fala-se sobre os efeitos da leitura para a formação do sujeito. No capítulo quatro, é feita uma abordagem sobre leitura no ensino médio. No quinto capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa, e, no último, a análise dos resultados da investigação de campo. Por fim, são apresentadas as considerações elaboradas a partir do estudo. Ao final do trabalho, na seção de apêndices, estão os questionários e os roteiros das entrevistas, como também a transcrição destas.

2 PERSPECTIVAS SOBRE LEITURA E LETRAMENTO

Este capítulo traz uma abordagem sobre alfabetização e letramento, definindo as especificidades de cada termo, bem como suas diferenças e aproximações. Aborda-se também a relação leitura-letramento, que é o foco do tema deste estudo.

2.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITURA

De acordo com Tfouni (2010), a década de 80 trouxe para o Brasil uma nova perspectiva concernente à aprendizagem e ao uso da língua. Estudiosos de educação e linguística perceberam a necessidade de diferenciar a aquisição do código escrito do uso reflexivo da língua, considerando esses, processos singulares, ainda que correlacionados. A distinção entre esses dois processos estabeleceu que a aprendizagem de leitura e escrita não garantia, necessariamente, a apropriação da palavra. Desse modo, aprender a ler e a escrever passava pelo processo de alfabetização, enquanto a apreensão das palavras advinha de um processo distinto que foi denominado pelo neologismo letramento. “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu [...] da tomada de consciência que se deu [...], de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta” (Tfouni, 2010, p. 32). Desde então, as literaturas, especialistas e profissionais da educação vêm tentando encontrar definições para esse novo conceito.

A inserção do novo termo trouxe consigo algumas confusões quando da tentativa de diferenciar letramento de alfabetização. Muitos autores esforçaram-se para definir e distinguir os dois conceitos, que, apesar de estarem relacionados à leitura e à escrita, têm significados diferentes. Magda Soares é uma das principais vozes que se aprofundaram no estudo do letramento, conseguindo diferenciá-lo da alfabetização. Nas palavras da autora, “*aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”” (Soares, 2022, p. 39). Nesse sentido, aprender a codificar e decodificar concerne à alfabetização; apropriar-se da leitura e da escrita refere-se ao letramento.

Para tanto, é possível dizer que a alfabetização, por vezes, pode desvencilhar-se do letramento. Isso quer dizer que, um indivíduo pode aprender a ler

e escrever apenas no âmbito da (de) codificação, mas sem apreender a leitura e a escrita.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2022, p. 39-40).

Por isso se faz tão importante a compreensão sobre alfabetização e letramento, para que se entenda que não basta apenas codificar e decodificar a língua escrita; é preciso apropriar-se dela de modo que as palavras façam sentido nas práticas sociais e sejam usadas para a formação intelectual, subjetiva e política do sujeito. Desse modo, “o ideal seria *alfabetizar letrando*” (Soares, 2022, p. 47).

Nesse contexto, tem-se que “a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é *também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos” (Soares, 2022, p. 68-69). É importante ter definida essa perspectiva de leitura para que o processo de ensino-aprendizagem se dê mediante essa concepção de ler não apenas como decifração do código escrito, mas como uma forma de construir sentidos por meio das palavras. Para além de decodificar a escrita, importa interpretar seus significados, tornando-os em entendimento para uma reflexão crítica das coisas. Nesse caso, importa aprender a ler pelo e para o letramento.

É importante, então, entender o que é leitura, pois “nem todo mundo que sabe ler é leitor, isto é, ser leitor significa algo mais que simplesmente saber ler, que saber enunciar em voz alta ou em silêncio as palavras escritas em linhas corridas [...]” (Britto, 2015, p. 127). Esse é um ponto essencial para a compreensão do letramento: o indivíduo ser leitor de palavras e de sentidos. Não obstante, as salas de aula comportem mentes decodificadoras, é preciso que se atente para a fundamental importância da aprendizagem e da prática de leitura para a formação do leitor; desse leitor que, para além da decifração da palavra escrita, apreende o sentido dela; que não só passa os olhos no texto, mas o internaliza refletindo criticamente sobre o que ele diz.

A aprendizagem e a prática de leitura na perspectiva do letramento desenvolvem no leitor uma série de habilidades necessárias para a compreensão e a reflexão do mundo:

[...] a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (Soares, 2022, p. 69).

Parece evidente que essa perspectiva de leitura seja o modo comum de lidar com o processo de ler na escola. Contudo, quem vive a realidade da sala de aula e tem bem definida essa concepção de leitura, sabe que, muitas vezes, esse processo se mostra descontínuo e com muitas lacunas. Isso é percebido, por exemplo, quando um aluno lê um texto e diz não ter entendido nada; quando apresenta grande dificuldade para compreender as palavras diante de si, não conseguindo estabelecer um sentido para elas. Nesse caso, esse aluno pode até saber ler – decodificar – mas não possui as habilidades demandadas pelo letramento. Outro, por exemplo, pode até ser capaz de compreender o que o texto diz explicitamente, mas não consegue ler nas entrelinhas, nem inferir a ideologia presente no texto e, tampouco, associar essa ideia ao contexto social mais amplo. Diante disso, demanda-se um olhar cuidadoso sobre as práticas de leitura – que partem da escola – que podem tanto desenvolver habilidades de letramento, como omiti-las em uma metodologia arraigada na pura decodificação da palavra.

A grande questão implicada no letramento é a capacidade de o indivíduo utilizar a leitura e a escrita de forma reflexiva e crítica. Sabendo que a alfabetização encarrega-se de ensinar a ler e escrever, uma pessoa pode fazer uso da habilidade de codificar e decodificar para atender às necessidades basilares da vida em sociedade; contudo, é pelo letramento que o indivíduo torna-se capaz de atender a demandas mais complexas de leitura e escrita que envolvam a vida social, cultural, política e econômica do cidadão. As atividades básicas da vida cotidiana não demandam, necessariamente, um uso mais complexo da língua, podendo ser exercidas por qualquer pessoa que tenha aprendido a ler e a escrever, como afirma Britto:

De fato, o trato com as coisas domésticas, os cuidados consigo, o lazer e o entretenimento, as instruções de fazer coisas, as obrigações públicas, o deslocamento urbano, as tarefas do trabalho, o comércio diário, a participação em instâncias de sociabilidade (igreja, associação, clubes) – tudo isso é mediado, em diferentes níveis de complexidade, por ordenações escritas cuja compreensão corresponde ao chamado nível básico ou, para

ficar com a expressão que venho usando sistematicamente, o nível pragmático de alfabetismo (Britto, 2007 *apud* Britto, 2015, p. 64).

Para as atividades que exijam maiores níveis de reflexão, interpretação e criticidade, importa desenvolver o letramento. É importante acrescentar aqui que existem níveis de letramento. De acordo com Tfouni (2010, p. 24), “o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento””. Um indivíduo pode saber ler e escrever e apresentar um grau de letramento – ainda que ínfimo – adquirido em suas experiências socioculturais, contudo, esse nível de letramento pode não ser suficiente para lidar com determinadas demandas sociais, sendo necessário desenvolvê-lo integralmente.

O letramento a que aqui se refere “consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita [...]” (Soares, 2022, p. 107). E esse é o ponto crucial da aprendizagem de leitura e escrita: que se aprenda a ler e escrever não apenas para suprir necessidades práticas, mas para refletir criticamente sobre o mundo, as coisas e as circunstâncias que nos cercam. De acordo com Soares (2022, p. 58), o “nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos [...] a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Como práticas sociais entende-se não como tarefas pragmáticas demandadas pela vida diária, mas como práticas de letramento, de interpretação, de reflexão crítica do mundo.

Macedo (2021) chama de abordagem utilitarista o ensino de leitura e escrita para fins pragmáticos. Ele afirma que o objetivo desse tipo de ensino “é produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea” (Freire; Macedo, 2021, p. 177). O mundo do trabalho, da economia e do consumo não exige muito mais do cidadão que saber ler e escrever. Basta que saiba codificar e decodificar para bem contribuir com o andamento da economia social e a manutenção da sociedade capitalista. Se o jovem aprender a ler e a escrever para que seja funcional no âmbito social e do trabalho, já é suficiente para sobreviver e conformar-se à configuração engessada da sociedade. Ao cidadão, basta que tenha a capacidade da decodificação para trabalhar, cumprir com seus deveres domésticos e públicos e entreter-se. Nada além disso. Por isso, segundo Macedo, “essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de

leitura em primeiro lugar” (Freire; Macedo, 2021, p. 177-178). De acordo com o autor, essa prática de leitura utilitarista leva à emergência dos chamados alfabetizados funcionais: aqueles que utilizam a leitura e a escrita apenas para realizarem as práticas cotidianas não imbuídas de teor crítico e político. A alfabetização funcional constitui-se de “habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social” (Soares, 2022, p. 72). Nas palavras de Giroux:

A alfabetização, dentro dessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. A despeito de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital (Giroux, 1983 *apud* Freire; Macedo, 2021, p. 178-179).

Maar (2021, p. 27) afirma que “a perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema de fora à sociedade, acidental [...], mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se dela”. A sociedade em si é pragmatista e por assim ser, considera o que é objetivo e não subjetivo, leva em conta aquilo que tenha valor prático, dispensando o subjetivismo das coisas e envolvendo tudo em seu caráter funcional. É preciso, portanto, que se tenha um olhar mais atento para o modo como se lida com a leitura nas salas de aula, pois “esse movimento, aliado ao pragmatismo pedagógico de ensinar e aprender o útil e o necessário, parece dominar a promoção da leitura e, muitas vezes, o próprio fazer literário [...]” (Britto, 2015, p. 14). A leitura como pura decodificação da palavra apenas forma jovens competentes para atuar num mundo objetivo, que não exige muito mais que a simples compreensão da superficialidade do texto. Mas a real leitura forma e transforma jovens para serem sujeitos em um mundo em que a subjetividade humana sobressai-se sobre o pragmatismo alienante.

Essa condição leva a questionamentos sobre como se dão as práticas de leitura em sala de aula: se são práticas utilitaristas com fitos pragmáticos, ou se são leituras críticas e reflexivas que possibilitam o conhecimento dos fatos, a consciência da realidade, a formação intelectual e a mudança subjetiva e de comportamento do aluno diante da configuração social na qual está inserido; se são leituras para adequar-se bem à vida cotidiana e laboral, ou leituras para inferir o mundo e

compreender seus movimentos. Nesse sentido, a leitura precisa ser para desenvolver o letramento e a consciência crítica do sujeito. Para isso, Soares (2022, p. 58) diz que os que ensinam a ler e escrever “deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado [...]”.

A propósito desses dois processos – alfabetização e letramento – é importante salientar que, ainda que se enfatize a necessidade do letramento na aprendizagem de leitura e escrita, não se deve menosprezar a aprendizagem da codificação e decodificação. O que se pretende aqui é evidenciar a essencialidade do letramento junto à aquisição do código escrito. Ao se enfatizar o letramento, não se está negando a relevância da aprendizagem de leitura e escrita sob a forma de codificação e decodificação. Ao contrário, o processo de aquisição da língua escrita é de suma importância para que o desenvolvimento do letramento seja possível. A questão implicada nesse contexto é a da associação de ambos os processos: do ensino-aprendizagem da língua concomitante ao letramento, pois, de acordo com Tfouni (2010), o letramento deve ser um “continuum” da alfabetização. Por mais que alfabetização e letramento sejam processos singulares, são interdependentes e precisam acontecer juntos para que a alfabetização não se reduza a uma concepção funcional.

Ao teorizar sobre leitura, Freire traz embrionário um conceito de letramento. Nas palavras do autor, é preciso que se tenha “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2021, p. 35-36). Alongar-se na inteligência do mundo implica ler o texto criticamente, sendo capaz de fazer julgamentos sobre ele, apreendendo o sentido de suas palavras.

Freire, ao defender a leitura crítica da palavra, não se refere ao simples ato de decodificar o código escrito. A leitura para Freire deve ir além da decodificação do texto, permitindo a reflexão e a criticidade para um movimento político. Britto evidencia a ideologia de Freire dizendo: “Daí só fazer sentido aprender a *leitura do texto* se for para ampliar as formas de ser e de perceber o mundo” (Britto, 2012, p. 27). E esta compreensão de leitura, Freire experienciou ainda quando aluno:

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta da existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada”, em vez de

realmente *lida*. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa (Freire, 2021, p. 44).

Se para Freire, quando aluno, a leitura se apresentou significativa, por meio de uma compreensão do que hodiernamente chamamos de letramento, quer dizer que o conceito enquanto interpretação viva calcada no social já estava posto. Contudo, desenvolver o letramento é uma questão de escolha, de uma metodologia de ensino pautada na leitura crítica e reflexiva que amplia a simples habilidade de ler. O professor de Freire entendia que a real leitura era aquela para a reflexão do sentido das coisas e o jovem aluno apreendeu a importância de ler, perpetuando sua compreensão de leitura para o mundo.

As ideias de Freire preconizavam, desde sempre, o conceito de letramento, que difere da alfabetização não somente em termos semânticos, mas, essencialmente em termos políticos, visto que pela alfabetização, o indivíduo codifica e decodifica, e pelo letramento, infere o sentido das palavras, reflete sobre ele e toma uma posição política frente à realidade que representa. De acordo com Braz, Paulucio e Socoloto (2018, p. 36), “há de se assumir ainda que os termos alfabetização e letramento apresentam divergências na perspectiva política, ressaltados na abordagem das práticas sociais de leitura e escrita”. Quando Freire falava de uma alfabetização crítica e política, na verdade, falava de letramento, que só recentemente, foi assim conceituado. Para tanto, é importante considerar os limites – e a indissociabilidade – entre alfabetização e letramento, assim como ponderar a função política deste na formação do leitor, pois, “o letramento adequado aumenta o controle das pessoas sobre suas vidas e sua capacidade para lidar racionalmente com decisões, porque as torna capazes de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais [...]” (Lankshear, 1987, p. 74 *apud* Soares, 2022, p. 78). Importa, portanto, que escolas e educadores entendam o que de fato é leitura para que seu trabalho seja promotor de letramento, dando sentido político ao texto que se lê. “Em questão de política, o letramento se torna a leitura de mundo” (Machado, 2018, p. 103).

Freire (2021), pelo princípio de leitura da palavra-mundo, exorta que a educação precisa ser política; que deve ser uma educação para o conhecimento e o entendimento do mundo, a fim de percebê-lo e agir sobre ele. Para esse propósito, a leitura é fundamental, pois nela “o que está em questão é a possibilidade de se afinar,

no sentido musical do termo, ou de se sintonizar, com aquilo (e aqueles) que nos rodeia” (Petit, 2019, p. 12). Segundo Britto (2011, p. 21), “ensinar a leitura é valorizar uma forma de pertencimento crítico ao mundo”. O autor explana seu entendimento das palavras de Freire dizendo que:

A Leitura do mundo implicaria, portanto, o reconhecimento e a percepção da vida-vivida, desde as experiências mais íntimas até as relações histórico-sociais mais complexas: a consciência delas e seu reconhecimento seriam condição fundamental para que a aprendizagem formal fosse instrumento de maior participação e de transformação da ordem social injusta (Britto, 2012, p. 26-27).

“Sob a ótica freiriana, aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica vinculando linguagem e realidade [...]” (Machado, 2018, p. 102). A aprendizagem da leitura na concepção freiriana deve servir a propósitos de liberdade. Aprender a ler para ampliar o entendimento do mundo e desvencilhar-se das amarras que impedem ou limitam a participação crítica e ativa na sociedade; aprender a ler para conhecer a si mesmo e saber qual é o seu papel – ou qual poderia ser – na coletividade; aprender a ler para entender as determinações sociais e rebelar-se contra as formas de desigualdade. De acordo com Macedo, “[...] a alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão [...]” (Freire; Macedo, 2021, p. 170). O mesmo ideal defende Adorno (2021), para quem a educação deve ser para a emancipação, de modo que o sujeito pense por si mesmo e saiba agir criticamente no mundo que o cerca.

Aludindo à leitura crítica, Macedo explica a importância da criticidade leitora para os alunos, visto que, pela apreensão da palavra escrita e o consequente entendimento do mundo e das coisas, passam a substituir “a mera opinião a respeito dos fatos por uma compreensão cada vez mais rigorosa de sua significação” (Freire; Macedo, 2021, p. 180). Isso significa dizer que o jovem, ao invés de supor o significado das coisas, baseado em achismos ou na crença de outrem, infere o real sentido do mundo e das circunstâncias sociais, compreendendo os fatos como são, podendo agir de acordo com o entendimento sobre eles. E para isso, segundo Freire, “devemos adotar uma posição crítica, a da pessoa que questiona, que duvida, que investiga e que quer iluminar a vida mesma que vivemos” (Freire; Macedo, 2021, p. 243).

Nesse contexto, a leitura precisa ser difusora do letramento. É preciso abdicar da simples decodificação da palavra escrita para, de fato, ler. A leitura para o letramento conduz o jovem à alteridade, que “se apresenta como o principal caminho para a constituição de um sujeito que cria, pensa e se completa em suas relações sociais” (Carvalho, 2018, p. 26). Alteridade aqui, nada mais é que aquilo que Freire propunha sob a ótica da leitura crítica e política. O jovem, na leitura se desenvolve e desenvolve o seu próprio pensar, o seu próprio dizer.

Referindo-se à criticidade na leitura, Britto (2015) exorta sobre o leitor crítico dizendo que este deve ser capaz de confrontar o texto, posicionando-se criticamente frente ao que diz o outro, produzindo, a partir das palavras do outro, o seu próprio discurso e a sua contrapalavra. “Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz [...]” (Britto, 2015, p. 81). Nesse sentido, a leitura é para conhecer o mundo e as coisas, o outro e o que ele diz e as ideias que permeiam a relação entre eles, como também, para partir da palavra do outro para construir a sua.

As consequências do letramento são percebidas nos modos de ser e estar das pessoas. Para além da compreensão da palavra, o letramento implica uma mudança na condição do sujeito, pois, “quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição” (Soares, 2022, p. 36). O indivíduo letrado não sabe ler e escrever, apenas, ele utiliza a leitura e a escrita para envolver-se no mundo e modificar o seu modo de estar nele. O letramento, para além do desenvolvimento cognitivo, contribui com a mudança subjetiva e social do sujeito. Uma pessoa letrada lê e escreve de forma reflexiva, modificando-se e alterando seu estado inicial, ampliando seus horizontes e perspectivas, construindo novos modos de ser e de estar na sociedade. O indivíduo letrado não necessariamente muda a estrutura social, mas muda seu estado no meio a que pertence.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente (Soares, 2022, p. 37).

A aprendizagem e a prática da leitura precisam ser para o letramento, para a capacidade de compreender o mundo e refletir sobre ele, de conhecer a condição vivida e pensar criticamente sobre ela, melhorando ou alterando a sua configuração. Britto, referindo-se a Freire, exorta sobre o que é, de fato, ser leitor: “O leitor não é leitor porque pode ler (ainda que isso seja condição determinante): ele se constitui quando, para além do texto, faz a leitura do mundo, para usar a consagrada expressão de Paulo Freire” (Britto, 2011, p. 19).

A leitura para o letramento é aquela que faz o indivíduo pensar, refletir, conhecer, inferir, abstrair, julgar e posicionar-se como sujeito crítico frente à subjetividade do mundo e político frente às condições socioculturais e político-econômicas da vida em sociedade. Para além da (de) codificação, “o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais [...], e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder” (Kleiman, 1995, p. 8). O acesso ao poder não significa, necessariamente, ocupar lugares de autoridade, mas pressupõe, sobretudo, controlar a própria vida, a própria maneira de ser e estar no mundo, e modificar a ordem social existente. É ter a capacidade de mudar perspectivas e circunstâncias diretamente ligadas à vida social. Conforme Kleiman (1995), uma das formas mais efetivas de se alcançar esse poder, é pelo acesso à e a manipulação da informação. Acessar e manipular a informação implica ler, inferir e transformar a informação numa base para reivindicar mudanças sociais.

É certo que dominar a língua escrita não implica apenas estar do lado de dentro, mas, sobretudo, implica o desenvolvimento intelectual do sujeito que resulta em mudanças comportamentais e comunicativas, tão importantes para a participação social. Nas palavras de Britto (2015, p. 140):

A escrita e a leitura sempre foram, e continuam sendo, instrumentos de poder e, nesse sentido, sempre estiveram, e continuam estando, articuladas aos processos sociais de produção do conhecimento e de apropriação dos bens econômicos.

Ao dizer-se que a leitura possibilita a ampliação intelectual do sujeito, se está dizendo, também, que esse sujeito pode relacionar-se com os demais e a sociedade, sem muitas restrições, pois, preparado para tal – ainda que pertença a um nível social mais baixo – tem plenas condições intelectivas para compreender, lidar e

até participar dos diversos âmbitos sociais, mesmo que não sejam os seus. Era isso que Freire pregava, quando defendia a leitura do mundo e a emancipação que vinha com ela. Ele mostrava que os mais relegados poderiam participar da sociedade se compreendessem o seu funcionamento, e, para isso, era preciso ler e escrever. Freire já aludia ao que Britto diz, sabendo da importância da escrita nas relações de poder, e por isso, insistia na alfabetização/letramento dos menos favorecidos. Aquele que se apropria de suas leituras, tem maiores perspectivas sobre a sociedade em que vive e é capaz de fazer parte dela, como cidadão crítico e ativo, bem como mudar seu modo de ser e estar no mundo social. É certo que a apropriação da escrita pela leitura não vai mudar a situação social de alguém da água para o vinho, mas mudará sua maneira de ver o mundo e agir nele, de comportar-se frente às complexas relações sociais, políticas e econômicas que permeiam a vida em sociedade, o que, conseqüentemente, poderá oportunizar melhores condições de viver num mundo em que, quem sabe mais, pode mais. “Acreditamos que aprender a ler e a escrever e fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo e o levam a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros [...]” (Machado, 2018, p. 107).

2.2 LEITURA E LETRAMENTO NA ESCOLA

Considerando a essencialidade do letramento para a formação de leitores críticos e políticos, importa atentar-se para o tratamento da leitura no espaço formador desses sujeitos, a saber, a escola. Ainda que o indivíduo relacione-se com a leitura no seio familiar, é na escola que essa relação se completa e se amplia. E para aqueles que em outro meio não praticam a leitura, a instituição escolar assume responsabilidade exclusiva sobre o ensino e a apreensão da palavra escrita. Para tanto, vale observar o que a escola tem feito diante de seu dever de ensinar a ler e a cultivar as práticas de leitura.

Conforme os estudos de Lajolo e Zilberman (2019), a leitura na sociedade brasileira nasce em meio à precariedade e à improvisação da escola. Mesmo sem estrutura e docência adequadas, a instituição escolar no Brasil foi a precursora das práticas de leitura, e é a partir da escola que jovens estudantes têm contato com os livros e a literatura. Não obstante a importância da escola para a iniciação de práticas leitoras, a consolidação da leitura enfrentou entraves no âmbito educacional devido,

principalmente, ao despreparo da escola brasileira. Sob a visão das autoras, a relação entre escola e leitura, nos dias atuais, ainda enfrenta percalços, como se fossem reticências daquele processo histórico de inserção da leitura no Brasil.

A priori, há o fato de, muitas vezes, a escola não saber o que e como fazer com a leitura. Britto (2012) chama a atenção para metodologias de leitura que não priorizam o efetivo processo de ler. Por vezes, a escola ou o professor determinam uma forma de lidar com o texto, que não implica o senso crítico do aluno; métodos de trabalhar a leitura que não despertam o olhar do jovem para as circunstâncias expressas nas palavras lidas, o que Britto chama de “vacilo metodológico”. É comum esse cenário: alunos que leem um texto e não apreendem o lido; não conseguem interpretar as palavras diante de si e nem sequer fazer um julgamento sobre elas. Para tanto, precisam apenas memorizá-las para responder a algumas questões da superficialidade do texto sem a demanda de criticidade. “Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (Freire, 2021, p. 45).

Larrosa (2011) explica que o indivíduo até pode extrair informações do texto lido, respondendo a perguntas sobre ele, mas sem passar pela experiência de leitura. Pode realizar uma leitura estritamente superficial, que atenderá a demandas de uma compreensão funcional do texto, sem lhe ocorrer a experiência proporcionada pela verdadeira leitura. Na escola, por vezes, os alunos leem um texto e lhes é solicitado que respondam a algumas perguntas de compreensão. Muitas dessas questões podem ser respondidas ao se extrair do texto informações explícitas e óbvias, não demandando maior nível de reflexão do discente para interpretar as palavras, nem possibilitando a sua experiência de leitura, a que algo lhe passe ao ler. Não são realizadas práticas reflexivas e críticas sobre o texto e seu contexto, sobre a relação do sentido do texto com o mundo. E isso nada causa no leitor, não o modifica em nada (Larrosa 2011). Ele apenas responde às perguntas para cumprir com a tarefa que lhe foi designada; utiliza-se do saber ler e escrever para responder àquilo que lhe é demandado.

Essa proposta de leitura que por vezes ocorre na sala de aula, resulta no processo de decodificação, em que apenas se decifra o código sem apreendê-lo. Daí que se diz que não há letramento, nem conhecimento. Basta pensar em tantas escolas e salas de aula cujos métodos de trabalho com a leitura são simplistas, em que a

criticidade perde-se em meio a atividades voláteis. Na verdade, essas atividades são meramente instrumentais e preparam os estudantes para usarem a escrita apenas no pragmatismo social de que fazem ou farão parte. Mas a habilidade de decodificar um texto escrito resulta na capacidade de dar respostas superficiais e previsíveis, apenas, resulta em alienação. Quanto ao senso de criticidade para interpretar as palavras e formular as suas, e à produção de conhecimento, parecem não integrar o plano de leitura preparatório para a vida em sociedade. Britto fala desse modo de leitura sem reflexão que concorre para a alienação dos sujeitos:

O simples hábito de ler de forma descomprometida, sem a reflexão aguda do sentido das coisas, numa situação em que a pessoa é levada pelas circunstâncias e motivada por interesses pragmáticos, caracteriza-se como uma alienação. O que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência ou domínio dos processos de significação e, portanto, sem capacidade de ampliação de horizontes. Em termos claros, a pessoa não tem controle ou consciência nem da atitude nem das coisas nela implicadas; não compreende o alcance e as consequências dos fatos e dos gestos (Britto, 2011, p. 21).

Para tanto, para que isso não aconteça, “é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade” (Larrosa, 2004 *apud* Larrosa, 2011, p. 12). Isso implica uma prática de leitura que seja subjetiva, o que pressupõe um trabalho reflexivo a partir do ler. Quantos alunos tomam o texto e o leem na sua superficialidade sem abstrair o seu sentido? Decodificam as palavras sem serem tocados por elas. A grande questão implicada na prática da leitura, na escola ou fora dela, é que se leia o texto e se possa imaginar as situações ali narradas, que se possa adentrar no lugar onde o texto acontece, que se possa sentir tudo o que o texto dispõe à sensibilidade e apreender aquilo que o texto apresenta de novo. Quando isso não ocorre, não há experiência na leitura, não envolve subjetividade, e, por conseguinte, não há formação. A partir disso, faz-se necessário pensar em como trabalhar com a leitura na sala de aula, de modo que os jovens se apropriem verdadeiramente do que leem e que envolvam a sua subjetividade na inferência do texto, na sua experiência.

Portanto, “é preciso que os professores ao trabalharem com a leitura mostrem para que se lê [...]”. “É preciso ainda ensinar a questionar, intervir, enfrentar, incitar, destacar pontos importantes, bombardear ou evocar novos pensamentos [...]” (Scalzer; Selino; Souza, 2018, p. 61). O trabalho com a leitura na escola precisa priorizar a interpretação do texto ao invés de uma decodificação superficial que nada despertará no jovem leitor. À escola e educadores cabe definir uma metodologia de

trabalho que privilegie a experiência, que, segundo a visão de Larrosa (2011), possibilite a que algo passe aos estudantes pela leitura. Que ao ler, o jovem possa experimentar algo novo, algo que modifique o que ele é. Que o texto lido não passe por ele, mas passe nele, dando sentido às práticas de leitura na escola e para além dela.

A pura decodificação da palavra escrita oculta as possibilidades de letramento, pois, “[...] se o professor utiliza textos como simples produtos da codificação de um emissor, o fracasso se instala, pois isso é uma prática limitadora, fragmentada e mecânica, apenas de reconhecimento e reprodução [...]” (Scalzer; Selino; Souza, 2018, p. 62). Oposto a isso, está a verdadeira leitura, como explica Britto:

Isso implica não apenas aprender o sistema da escrita, mas também, e principalmente, incorporar um conjunto de atitudes e de referenciais que tornem significativo e pertinente o ato de ler: saber, portanto, compreender o conteúdo de um texto em seu sentido, compará-lo com outros elementos, realizar associações, tirar conclusões etc. (Britto, 2011, p. 21).

Por vezes, o trabalho com a leitura literária também destina-se apenas a analisar aspectos superficiais do texto, deixando de lado a interpretação crítica possível quando da leitura de uma obra. “Com isso, a leitura costuma ficar relegada a um trabalho didático, que não penetra na face subjetiva e subversiva da literatura” (Parreiras, 2011, p. 26). “Justamente o que a leitura literária pode oferecer de possibilidade para a produção e atribuição de sentidos, pelos leitores, é o que se “polícia”, delimitando, pelas práticas pedagógicas [...], os alcances dos vãos [sic] possíveis” (Brasil, 2006b, p. 21-22). Abrir mão de tantas possibilidades que a literatura oferece à formação humana para lidar com a exterioridade das palavras, é omitir uma educação para o pensamento, é negar ao jovem estudante a chance de formar a si próprio. Carvalho (2018, p. 24) indaga:

Estamos ainda presos a uma centralização discursiva que privilegia apenas a análise dos aspectos formais e estilísticos da obra de ficção ou já percebemos nossos alunos como interlocutores ativos na construção de novos significados para a obra literária? Como podemos ler o mundo através dos livros?

A leitura que realizamos é um espaço de discussão e revisão crítica de nós mesmos e do mundo? Que experiências estéticas são realizadas com as nossas leituras? Temos lido realmente ou falamos mais sobre os livros do que os experimentamos como leitores? Como posso dialogar com outros mundos e outros tempos por meio da literatura?

Esses questionamentos são necessários para que se pense na forma de lidar com a literatura, que, geralmente, segundo Parreiras (2011, p. 26), se dá pela “aplicação de testes de avaliação de compreensão da leitura e a realização de exercícios gramaticais a partir dos textos literários lidos”. É urgente que se pondere a função formativa do texto literário, considerando o quanto pode contribuir com a formação do pensamento e da criticidade do jovem. Entender a vida, conhecer outros contextos, compreender atitudes e comportamentos, alargar o horizonte do que se sabe e conhece, desenvolver a empatia e aprender a lidar com conflitos são elementos essenciais que a literatura concede ao leitor no momento em que ele se entrega ao texto. Quando o leitor vai ao mundo da ficção, volta com toda essa bagagem de ensinamentos que não pode ser apagada pela simples tarefa de dizer o que diz o texto. “A leitura literária abre portas para os sentimentos e as experiências várias” (Parreiras, 2011, p. 26). O leitor se transforma em outro. Contudo, é preciso que o livro seja lido a ponto de modificar o leitor. Larrosa cita Steiner quando este traz a voz de Kafka: “Se o livro que lemos não nos desperta como um punho que nos golpeia no crânio, para que lemos? [...] Um livro deve ser um pico de gelo que rompa o mar congelado que temos dentro” (Steiner, 1994, p. 101 *apud* Larrosa, 2011, p. 10). A leitura literária, para fazer sentido e cumprir com seus desígnios, precisa ir além da decifração óbvia, precisa ser sentida, interiorizada, apreendida.

Britto reconhece a função da escola de formar o leitor, mas alerta para um ensino de leitura que considere o que realmente significa ler:

Talvez seja óbvio que é função da escola ensinar a língua padrão e formar o leitor, mas há que buscar para além da obviedade o que isso efetivamente pode significar desde uma perspectiva de educação voltada para a formação e emancipação e apresentar outros referenciais, mesmo que de difícil realização, porque contrários à lógica do sistema (Britto, 2012, p. 12).

Portanto, por vezes, trabalhar o modo subjetivo da leitura pode parecer um desvio daquilo que foi preestabelecido para o leitor em formação; talvez de fato se desvirtue do projeto educacional proposto por não enfatizar as tão necessárias competências, mas é o que verdadeiramente trará sentido e vida para as palavras dispostas uma após a outra na representação do mundo e das coisas. Formar o leitor é formar alguém sensível, estético, crítico, subjetivo, humano; alguém que saiba inferir o sentido das palavras ao invés de apenas decodificá-las. Petit (2010, p. 269) diz que alguns professores “tentam ultrapassar as contradições que tornam tão difíceis a

apropriação singular da escrita, os desvios que ela supõe, no espaço da sala de aula, que é o do aprendizado e das notas, da classificação, do controle”. Quando esses educadores assim o fazem, são “contrários à lógica do sistema”, como cita Britto, mas a favor da formação real do sujeito leitor.

Para trabalhar a subjetividade a partir da leitura é preciso despender tempo para ler e refletir sobre o lido. Freire fala sobre os mitos presentes no processo educativo, entre eles, o de perder tempo. O autor diz que há na educação o pressuposto de que não se deve perder tempo com atividades que não contribuem com a aprendizagem para a vida pragmática. De acordo com Silva (1989), muitos professores deixam de trabalhar com a leitura porque precisam cumprir com a programação curricular, ou seja, precisam dar conta de passar todos os conteúdos previstos para determinada série – os conteúdos que os alunos realmente precisam aprender – alegando os docentes não poderem perder tempo com leituras literárias ou de outros textos. Diante disso, o educador levanta essa questão da perda de tempo e indaga: “Que significa perder tempo?” e “Que é perder tempo e que é ganhar tempo?” (Freire; Macedo, 2021, p. 96-97). O trabalho subjetivo pode parecer não ser útil para as práticas sociais; o que é útil é aquilo que aparece, aquilo que pode ser percebido no pragmatismo cotidiano; enquanto a abstração da leitura não tem aparente utilidade para as práticas concernentes à vida em sociedade. Contudo, nesse caso, perder tempo com o subjetivismo é ganhar tempo. Quando o jovem perde tempo lendo e se desenvolvendo na leitura, ele ganha tempo para formar-se, transformar-se, construir-se como sujeito e como humano, de modo a interagir positivamente com a sociedade. Ao perder tempo construindo sua subjetividade, ele ganha tempo para organizar suas ideias, seus sentimentos, sua percepção sobre as coisas, tornando-se um sujeito crítico, ativo e sensível às circunstâncias que permeiam as práticas sociais. Ele não cumprirá apenas seu papel de cidadão, mas o fará com base na reflexão, na sensibilidade e na criticidade, o que beneficia a ele e a todos com quem estabelece uma relação. Portanto, parece necessário que o professor perca tempo em suas aulas para incitar a subjetividade dos alunos, para ganhar, enfim, a formação de sujeitos que estejam preparados para o que realmente significa atuar no meio social. Mais que isso, Silva (1989, p. 31) alega que as práticas de leitura devem ser “partes integrantes do programa, garantindo tempo suficiente para que elas sejam exercidas”. O autor ressalta ainda que “todos os professores –

de todas as disciplinas – trabalhando integradamente, devem planejar os espaços e dosar os momentos para as práticas de leitura dos estudantes” (Silva, 1989, p. 31).

2.2.1 Leitura e formação do leitor

Discutindo sobre a relação leitura e escola, Lajolo e Zilberman (2019) enfatizam a divergência entre o que os alunos gostam de ler e o que a escola lhes exige que leiam. Parece, às autoras, que a escola contemporânea ainda carrega traços da escola do século XIX, que oferecia uma literatura densa ao alunado, fazendo surgir uma aversão dos estudantes aos livros e à literatura. A escola de hoje, segundo as autoras, mesmo que tenha progredido em termos metodológicos, ainda cumpre a tarefa de solicitar leituras que não atendam aos anseios fantasiosos dos alunos ou que não estejam em conformidade com o nível de letramento literário deles. Esse posicionamento da escola em relação à leitura, ao invés de atrair, repele os estudantes para longe dos livros, criando uma cultura de repulsa contra a leitura, e conseqüentemente, o não desejo de ler. “É comum que esse desejo de ler não seja despertado e até, em alguns casos, seja “apagado”, em nome de objetivos meramente curriculares” (Souza; Corti; Mendonça, 2012, p. 24). Além disso, esse posicionamento alimenta uma concepção de leitor, que, segundo a Associação de Leitura do Brasil (ALB), é uma concepção mítica, que define um estereótipo único:

:

[...] não considera leitura o ato de intelecção de best-sellers, de livros religiosos, de jornais “populares”, revistas femininas, novelas sentimentais, livros de autoajuda. Nega-se a existência de leitores, pois espera-se que todos leiam clássicos da literatura, revistas e jornais cultos, livros técnicos eruditos. Construiu-se historicamente uma idéia [sic] mítica de livro e de leitura, evidentemente inatingível como qualquer mito (ALB, 1999 *apud* Brasil, 2006b, p. 17).

O que se coloca aqui não é a intenção de abandonar certas obras consideradas clássicas ou que pertencem ao cânone da literatura, mas a reflexão sobre formas de desenvolver nos jovens, o interesse pela leitura. Convém admitir-se que, para o leitor incipiente não importa o peso ou o renome que determinado livro tenha; o que ele deseja é que a obra lhe desperte a imaginação e dê sentido à prática da leitura.

Portanto, embora haja uma relativa preocupação, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental, de inclusão do repertório de obras consagradas e consideradas mais difíceis, as práticas escolares de leitura literária têm mostrado que os alunos do ensino fundamental iniciam sua formação pela literatura infanto-juvenil, em propostas ficcionais nas quais prevalecem modelos de ação e de aventuras (Brasil, 2006a, p. 63).

Há de se pensar que talvez o desacerto da escola esteja em solicitar leituras de grande notabilidade, mas que não convenham para certos alunos, em certas circunstâncias e em certos momentos. É preciso primeiro, atrair os jovens pela fantasia, permitindo-lhes gostar de ler. Os primeiros livros precisam cativar o aluno. Os que vêm depois – o que pode incluir os de renome – serão recebidos sem pedras e acolhidos por um leitor amadurecido e preparado para o novo. As escolhas de leitura dos alunos para além das escolhas da escola permitem a formação do gosto e contribuem para o conhecimento dos diferentes gêneros, servindo de base para uma reorientação de leitura a partir do planejamento escolar (Brasil, 2006a).

A propósito da questão do gosto, muitos alunos dizem ou demonstram não gostar de ler. Contudo, segundo Britto (2015, p. 137), “nenhuma dessas propriedades do humano – interesse, curiosidade, gosto, conhecimento – é inata ou imanente, nenhuma nasce com a pessoa nem lhe é transmitida por genética”. Isso quer dizer que o gosto pela leitura pode surgir a partir das influências e vivências da pessoa com o meio leitor. Sendo a escola um ambiente significativo para a promoção desse gosto, deve-se aproveitar o ensejo para permitir aos jovens alunos desenvolver o interesse pela leitura. Além do mais, não importa se o aluno tomar gosto, inicialmente, por leituras mais singelas, porque o gosto se aprende, se muda, se cria, se critica, se renova (Britto, 2011). A leitura, portanto, “é uma prática cultural que se adquire e enriquece [...]” (Yunes, 2014, p. 136).

Lajolo e Zilberman, quando remontam à leitura de estudantes no século XIX, não deixam de fazer um paralelo com a escola atual, quando dizem que “as obras escolhidas por crianças e adolescentes, quando escapolem da rígida rotina escolar de leitura, parecem responder às exigências da fantasia [...]” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 306). Isso é percebido na escola contemporânea, quando, por exemplo, o aluno traz consigo um livro que não faz parte da lista de leituras formulada pelo professor. No entanto, é esse livro que ele abre entre uma aula e outra, ou quando termina suas atividades; é esse livro que lhe desperta o gosto.

O livro selecionado pelo docente pode não provocar tantos sentimentos porque, diferentemente do professor, talvez o aluno ainda precise avivar em si o prazer da leitura, o que, muitas vezes, se dá por meio daquele livro não incluso na renomada lista escolar. Vale lembrar que, quando tomado o gosto pela leitura, o jovem pode ampliar seu repertório e mudar suas escolhas conforme demandar seu amadurecimento. Num tempo futuro ele poderá ler textos que não lhe interessavam quando no início de sua experiência de leitura. Mas o princípio é necessário e deve começar de alguma forma, mesmo que seja com aquele livro que, no futuro, o leitor não terá mais o anseio de ler.

Basta pensar em como tudo na vida acontece por etapas, começando, literal, redundante e essencialmente, pelo começo. Como com tudo o que se desenvolve, a prática de leitura também tem um início – ainda que singelo – e vai se amplificando à medida que ler se torna um hábito. No desenvolvimento dessa prática, as leituras iniciais vão dando lugar a outras mais intensas e complexas, podendo exigir o leitor textos díspares dos outrora lidos, ampliando assim, a sua criticidade leitora. Nas palavras de Yunes (2014, p. 135):

Mas a cada nova leitura, o radar sensitivo-intelectivo está ligado no rastreamento do novo, do que não se conhece, e o gosto se torna exigente, procurando descobrir algo que não está em seu acervo de vida, nem em seu repertório de seleções favoritas. Pouco a pouco a capacidade crítica, quer dizer, de discernimento, de separação e rearticulação das coisas, toma lugar e se instala uma visão apurada, perspicaz, de quem percebe subentendidos, reconhece alusões e pode inclusive estabelecer juízos sobre o lido [...].

Mas essa ordem precisa ser concebida pela escola. A escola, com todos os envolvidos em sua atuação, carece compreender que esse processo precisa acontecer, pois faz parte da formação discente e, sobretudo, do leitor. Em suma, se hoje um clássico da literatura não faz sentido para o aluno, a maturidade literária ocasionada pela leitura de outros textos, revelará, no amanhã, a magnitude daquela obra ignorada. O importante, enfim, é que os alunos tenham a sua experiência de leitura, de um modo ou de outro. Importa, como diz Larrosa, que algo lhes passe ao ler, que sejam formados e transformados. “Dado que a experiência é uma relação, o importante não é o texto, senão a relação com o texto. [...] De todo modo, o decisivo, desde o ponto de vista da experiência, não é qual é o livro, mas o que nos passa com sua leitura” (Larrosa, 2011, p. 9).

2.2.2 A biblioteca e o leitor

A priori, há que se pensar a biblioteca como parte indissociável do corpo chamado escola. A biblioteca é parte constitutiva e necessária, assim como o são as salas de aula, os laboratórios, as salas multimídias, as áreas de recreação, e assim por diante. De acordo com Britto (2011, p. 23), a biblioteca “existe porque a escola existe, e a escola existe porque há crianças e jovens e adultos para ensinar e aprender”. Portanto, não se pode pensar a biblioteca como um espaço alheio à escola, apenas como uma opção de complementação didática ou de entretenimento nos momentos de ócio. A biblioteca deve ser vista como parte essencial da formação do sujeito, sobretudo do leitor, “pois ela surgiu para ampliar o ensino formal, sendo de sua responsabilidade parte significativa no desenvolvimento da capacidade de ler” (Jesus, 2015, p. 3).

Contribuindo com a formação pedagógica discente, a biblioteca é um espaço organizado “para que os estudantes, sob a orientação e com a participação de seus professores, encontrem possibilidades de estudo, de pesquisa, de descoberta, de questionamento dos temas e conteúdos que estão aprendendo” (Britto, 2011, p. 24). Aos professores cabe levar em conta o teor formativo da biblioteca e fazer uso desse espaço como um recurso significativo para a sua prática pedagógica. Incluir o uso da biblioteca em seu planejamento é possibilitar que os alunos busquem o conhecimento, ao invés de memorizar o que lhes é apresentado na sala de aula. Importante é considerar a biblioteca como um lugar de conhecimento, não apenas como um lugar diferente para levar os alunos para fazer trabalhos e ter a mesma aula que teriam em sala. A biblioteca possibilita aos alunos a busca pelo saber, a autonomia de sua própria aprendizagem, bem como o contato com a produção histórica, científica e cultural impressas nos livros e em outros materiais, que, além de oportunizar o encontro dos alunos com esses saberes, propicia a prática da leitura, tão necessária para o fazer discente.

Para tanto, para que seja possível incorporar esse espaço no processo de ensino-aprendizagem, “o acervo de uma biblioteca escolar [...] deve incluir obras de ciência, história, geografia, psicologia, literatura, artes e organizar-se de forma a permitir percursos formativos amplos e densos” (Britto, 2011, p. 24). Além disso, “torna-se necessária a presença de uma pessoa capacitada, que ensine o aluno a pesquisar, uma vez que a busca de novos conhecimentos em livros faz parte do

desenvolvimento de habilidades do educando” (Amato; Garcia, 1989, p. 17). Essa função é representada pela figura do bibliotecário ou da pessoa responsável pela biblioteca da escola. Para além de ensinar a pesquisar, é importante ainda incentivar a leitura (Amato; Garcia, 1989).

Como dito, a biblioteca existe porque existe a escola e porque existem os alunos e a necessidade de ensinar e aprender. Por isso, é necessário fazer uso desse espaço, considerá-lo um recurso formativo, um meio de o professor ensinar e de o aluno aprender. Sem isso, a biblioteca perde sentido. “A biblioteca sem ensino, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura será um instrumento vago e incerto” (Jesus, 2015, p. 3). Nas palavras de Amato e Garcia (1989, p. 11), “uma biblioteca não orientada para um trabalho escolar dinâmico torna-se um instrumento estático e improdutivo”. A razão de existir desse espaço está diretamente ligada ao compromisso docente e discente de fazer da biblioteca, um lugar de formação. Conforme Britto (2011, p. 25):

A eficiência da biblioteca escolar depende não da forma de oferta de texto, mas do quanto a comunidade escolar aprofunda o projeto de formação e o transforma em ações e espaços que o tornem viável, do quanto prevê ações de estudo e de partilha de conhecimento e de experiências intelectuais e existenciais a partir da atividade orgânica de estudar, de ler e de procurar organizar informação para pensar e intervir no mundo.

O que acontece, muitas vezes, é de os professores não considerarem a contribuição da biblioteca para o seu fazer pedagógico, porque acreditam que não vale a pena fazer uso desse espaço, visto que os alunos não se interessam por ler ou pesquisar, como afirma Jesus (2015, p. 8) quando diz que “indiretamente avaliam a biblioteca como um espaço inútil [...], uma vez que os educandos não desejam ou não se interessam pela construção do conhecimento”. Dessa forma, todo o teor formativo que a biblioteca tem é dispensado por conta de uma visão céptica por parte dos docentes, de que os alunos não têm e nunca terão interesse pelo o que esse espaço pode oferecer. Contudo, vale considerar que, talvez, esse desinteresse se dê porque esses estudantes nunca foram à biblioteca, ou nunca tiveram a oportunidade de estudar ou ler nesse ambiente; talvez nunca foram incentivados a isso. Como podem mesmo ter interesse por algo que não conhecem? “Sem alguma estimulação, sem uma apresentação à biblioteca, será difícil que o aluno venha a freqüentá-la [sic] ou a interessar-se por leituras” (Bezerra; Campos, 1989, p. 90).

O desafio do professor, então, é quebrar essa barreira entre os alunos e a biblioteca, e apresentá-la aos discentes como um espaço que lhes ajudará em seu processo de aprendizagem, um lugar onde se sentirão confortáveis para indagar, uma oportunidade de navegar em outros mares. Apenas dizer que os alunos não se interessam pela biblioteca é negar-lhes a oportunidade – e o direito – de conhecer outro ambiente formativo para além da sala de aula. Que se comece com uma aula, levando os alunos à biblioteca para que, se não a conhecem, a conheçam, analisem as obras de que dispõe, entendam o funcionamento desse espaço e acostumem-se com ele. Ao fazer isso com frequência, logo os educandos terão incorporada a ideia da biblioteca como parte de suas aulas, e a verão como aliada e não apenas como um espaço alheio a si e ao seu percurso formativo. “É importante perceber, nesse caso, que as atividades desenvolvidas na biblioteca, realizadas com as turmas da escola, consolidam a criatividade e acontecem como meios para atrair um número cada vez maior de leitores que conservarão o hábito de leitura” (Jesus, 2015, p. 15). O desinteresse de hoje pode transforma-se em curiosidade amanhã. O ceticismo no interesse dos educandos não pode obscurecer as possibilidades educacionais e culturais proporcionadas pela biblioteca. De acordo com Amato e Garcia (1989, p. 14):

A biblioteca escolar deve existir como um órgão de ação dinamizadora e não cair na passividade que, às vezes, nos leva a não efetuar um trabalho difusor de informações por não nos sentirmos estimulados e respaldados por aqueles que seriam, em primeira instância, beneficiados pelo trabalho da biblioteca.

Para além disso, Jesus (2015) ressalta que, em meio a esses alunos ditos desinteressados, pode haver aqueles que tenham o desejo de conhecer e estar na biblioteca, que tenham curiosidade pelos livros do acervo e que, talvez nunca foram por falta de oportunidade ou incentivo mesmo. O autor diz que não se pode generalizar o desinteresse dos educandos, pois eles são diferentes uns dos outros, e, em meio a um montante de desinteressados, pode haver aqueles que sempre quiseram conhecer a biblioteca. Ao negar essa chance para todos os que não querem, nega-se também aos que querem.

Sobre o sentido da biblioteca para o aluno, Petit (2010) fala de uma relação dos jovens com esse ambiente que ultrapassa a obrigação sancionada por uma avaliação ou uma nota. Amato e Garcia (1989, p. 18) dizem que os alunos “geralmente a procuram com o intuito de cumprir tarefas ou ler obras indicadas pelos professores

sem um interesse maior”. Diante dessa realidade, Petit (2010) defende uma outra relação com o saber, na qual predomina a curiosidade pessoal do leitor. Nesse sentido, a biblioteca não é vista como um lugar em que se vai porque o professor pediu, porque é uma atividade escolar obrigatória, porque faz parte da avaliação do aluno e porque vale nota. Todavia, é um lugar onde o jovem quer estar, gosta de estar e vai por conta própria, por pura curiosidade. A biblioteca precisa ser vista para além de um lugar em que apenas se buscam informações; “esse ambiente não pode ficar limitado em apenas atender aos conteúdos e aos objetivos dos professores, no que diz respeito ao currículo escolar” (Jesus, 2015, p. 3). De acordo com Petit, a biblioteca deve ser vista, também, como um lugar de fantasia, de imaginário e devaneio:

Ali, podemos experimentar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto os aprendizados, ajudam a crescer e a viver (Petit, 2010, p. 273).

Segundo Amato e Garcia (1989, p. 13), “a biblioteca é vista muitas vezes como um lugar em que são armazenados livros para leitura; um lugar destinado a alunos considerados indisciplinados, ou ainda, um lugar de disseminação da informação”. Por estar alocada dentro da escola, muitas vezes a biblioteca é percebida apenas como um lugar para realizar pesquisas, fazer tarefas e trabalhos ou pegar livros para uma ficha de leitura obrigatória. Em alguns casos, é o destino de alunos que não se comportam na sala de aula e são enviados à biblioteca para fazer uma atividade como forma de repreensão ou punição. Contudo, “a biblioteca deveria ser um espaço cultural, mais do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos [...]” (Petit, 2010, p. 274). Nas palavras de Nery (1989, p. 59), a biblioteca deve ser o lugar do “prazer de ler, de descobrir temas apaixonantes, de viver outras vidas, de perceber novas formas de percepção, de captar outras dimensões da realidade [...]”.

Ressaltando o papel da biblioteca na formação do leitor, Parreiras (2011) diz que a responsabilidade de introduzir a criança no mundo da leitura literária é, primordialmente, da família, com quem a criança tem as primeiras interações. Desse modo, “os primeiros contatos com o livro são fundamentais para a formação de um futuro leitor [...]” (Amato; Garcia, 1989, p. 18). À escola e à biblioteca cabe o dever de dar prosseguimento no processo de mediação da leitura, já iniciada em casa. No

entanto, nem sempre esse processo ocorre como deveria, deixando à escola a exclusiva responsabilidade de apresentar o mundo literário aos estudantes, que não o conheceram no âmbito familiar.

É preciso pensar, portanto, na fundamental importância que a biblioteca escolar tem para aqueles alunos que, de outra forma, não teriam acesso aos livros. Alunos provenientes de famílias que vivem em míseras condições, em que o livro não poderia, de modo algum, ser objeto de consumo. Esses alunos e seus familiares são aqueles a quem Britto chama de excluídos da leitura, que, “são também os mais excluídos da sociedade, os que não têm bons empregos (muitas vezes nenhum), não têm moradia, atenção à saúde, direito ao lazer” (Britto, 2015, p. 141). Complementando a fala de Britto, Jesus (2015, p. 3) diz que “não ter acesso à leitura revela a situação de desvantagem social a que está submetida uma grande parcela de nossa população”. Paradoxalmente, esses excluídos são para os quais a leitura tem maior significância e precisão, pois, “o acesso à informação – e formação – é fator de crescimento humano, econômico e um dos fundamentos da vida democrática” (Bezerra; Campos, 1989, p. 81). Por isso, a biblioteca é uma luz no fim do túnel para esses que são os que mais da leitura precisam, e os que a menos têm.

A biblioteca tem o papel, não só de promover a leitura, como também, e, principalmente, de fazer cumprir o direito de ler do aluno. Conforme Britto (2015), todo sujeito tem o direito de ler o quê, quando e quanto quiser. Renegado esse direito a muitos, a biblioteca da escola é onde o jovem estudante terá cumprido o seu direito, ainda que apenas naquele momento e naquele lugar, pois, segundo Jesus (2015, p. 12), “para muitos alunos, a biblioteca escolar é, geralmente, a primeira e a única biblioteca a ser frequentada durante toda sua vida”.

Para que cumpra a sua importante função de contribuir com a formação do leitor, a biblioteca precisa estar adequada e organizada para isso. “A disposição e criação de um espaço para a biblioteca organizada é essencial para a execução de projetos educacionais de grande porte, favoráveis ao bom desempenho no processo de alfabetização e formação do leitor crítico” (Jesus, 2015, p. 7). Para que os projetos voltados à formação leitora tenham êxito, a biblioteca precisa existir e funcionar bem, de modo a cumprir com o seu papel na educação e, especialmente, na constituição do leitor.

Para isso, a biblioteca, além de um espaço apropriado, precisa estar com seus exemplares devidamente catalogados e dispostos para que os professores e alunos conheçam a variedade de títulos e materiais disponíveis para uso coletivo, que possam promover o bom desempenho do discente e um planejamento eficiente do docente (Jesus, 2015, p. 7).

É importante considerar que as “práticas de leitura contemporâneas são marcadas pela abundância da oferta de textos e pela diversidade de suas formas de reprodução, suportes e organização textual, gráfica e visual” (Brasil, 2006b, p. 32). Conforme Jesus (2015), quanto mais a biblioteca dispõe de um acervo diversificado e organizado, com diferentes fontes de leitura, mais contribui com a formação do leitor crítico. Segundo o autor, quando o aluno tem à disposição livros didáticos, paradidáticos, literários, técnicos, científicos, materiais audiovisuais, periódicos, mapas, entre outros, tem maiores possibilidades de leitura e de pesquisa, propiciando, assim, a ampliação de sua criticidade leitora. Nas palavras de Nery (1989, p. 54), a biblioteca precisa ter um “acervo diversificado para que se possa construir o conhecimento, de tal sorte que se questione a realidade, se enriqueça a vida e se possa vislumbrar algumas mudanças na rota...”. Além disso, Jesus diz que é crucial o livre acesso às estantes de livros e outros materiais; que os alunos possam circular pela biblioteca, visualizar as obras e manuseá-las, porque o contato físico com os livros pode despertar muito mais a curiosidade do aluno e ainda possibilitar que o estudante descubra mais do que aquilo que procurava, pois, “permite que o leitor chegue à obra desejada passando por várias descobertas e reencontros” (Bezerra; Campos, 1989, p. 89). Na busca por uma obra, o contato com outras pode levar o discente a querer ler mais do que queria antes; ao ver outros livros, pode ter sua atenção despertada para outras histórias e outros conhecimentos para além daqueles que desejava inicialmente.

É bom lembrar ainda que poder ir até as estantes, escolher o que ler, ter contato sensorial com o livro é principiar a minha intimidade com ele. Construo minha história de leitor até porque olho a capa do livro, tenho-o nas mãos, folheio-o, percebo suas dimensões, suas letras, seu modo de ser tão único (Nery, 1989, p. 57).

Um modo interessante de a biblioteca fazer parte da formação do leitor é o seu envolvimento em projetos de leitura. De acordo com Jesus (2015, p. 9), “os projetos de incentivo à leitura, realizados nas escolas podem acontecer e garantir um bom desempenho no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e na

formação do leitor crítico”. Para isso, a biblioteca e os profissionais que nela atuam, devem ter parte nesses projetos, em consonância com as práticas do professor. Além disso, o profissional responsável pela biblioteca precisa ter como requisito primordial o gosto pela leitura. “Gostar de ler, ou, mais do que isso, ter uma paixão pessoal pela literatura – esta me parece ser a característica básica da pessoa que vai comandar uma biblioteca” (Silva, 1989, p. 27). Segundo Silva (1989), este profissional deve, sobretudo, conhecer as práticas e as necessidades de leitura do público da biblioteca, a fim de personalizar seu atendimento e a disposição das obras de acordo com o perfil da comunidade leitora.

Sintetizando e enfatizando a fundamental importância da biblioteca escolar para a formação integral e cidadã do aluno leitor, Jesus (2015, p. 14) afirma que “nesse cenário de forte busca de evolução educacional, em que a cultura da letra e da palavra é a grande arma para o conhecimento e cidadania, a sala de aula e a biblioteca são espaços para a formação do indivíduo letrado e com habilidades de leitura”. Para tanto, as escolas e seus envolvidos precisam dar atenção ao papel das bibliotecas “transformando-as em um espaço de convivência, de debate, de reflexão e de fomento à leitura” (Brasil, 2006b, p. 33).

3 DOS EFEITOS DA LEITURA

Este capítulo traz algumas considerações sobre os efeitos da leitura para a formação do sujeito, sobretudo do jovem, abordando as contribuições da prática de ler para uma formação intelectual, identitária e subjetiva, bem como relativa ao uso reflexivo da língua.

3.1 CONHECIMENTO, CRITICIDADE, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

A leitura “conduz ao alargamento das fronteiras intelectuais do leitor” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 314). Essa era a premissa primordial dos iluministas, que pregavam a necessidade de as pessoas serem educadas para o conhecimento a fim de despertarem para o saber e ampliarem seu intelecto (Lajolo; Zilberman, 2019). Por isso, a insistência na alfabetização do povo: para que todos tivessem acesso ao conhecimento produzido que, outrora, estava concentrado nas mãos daqueles que detinham o controle sobre a sociedade. Ao ler, as pessoas teriam conhecimento, o que as levaria a ver as coisas e o mundo sob novos olhares, dado que o “novo conhecimento revela a razão de ser que se encontra por detrás dos fatos, desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos” (Freire; Macedo, 2021, p. 195). De acordo com Wittmann (1999, p. 161), contrariando os iluministas, “os adversários presos à tradição combatiam a leitura com a mesma veemência, porque na verdade ela significava o pecado original: quem lia, comia da árvore proibida do conhecimento”. Eles sabiam que pela leitura, o povo descobriria a verdade das coisas, o que traria implicações para o controle exercido sobre a sociedade. O pressuposto iluminista é mais válido do que nunca, visto que a leitura possibilita “o escrutínio e a compreensão do mundo, a intervenção na ordem social, a produção de conhecimentos e a realização do autoconhecimento” (Britto, 2015, p. 67).

O jovem que se apropria de suas leituras amplia sua capacidade racional, o que permiti-lhe conhecer o que há diante de si, compreender os fatos, ver sob novos prismas, descobrir perspectivas maiores, desvencilhar-se da ignorância e da omissão e tornar-se um cidadão ativo na sociedade. Não obstante o indivíduo possa adquirir conhecimento por sua vivência sociocultural, é pela leitura que tem acesso ao pleno conhecimento do mundo e das coisas, visto que “uma parte importante daquilo que se

entende por produção da humanidade está escrita, se fez na e pela escrita [...]” (Britto, 2015, p. 67).

Lajolo e Zilberman (2019) acrescentam a importância da leitura na conduta revolucionária. Se ler abre os olhos do indivíduo para circunstâncias diversas, também o faz para as situações de repressão e controle, despertando assim um pensamento revolucionário, uma ânsia por mudanças e o desejo de transformações em prol da liberdade e da justiça. Segundo Lajolo e Zilberman (2019), Jorge Amado traz na obra *Agonia da noite* o exemplo de um personagem operário que sente a necessidade de aprender a ler para fazer revolução, não por si só, mas inspirando seus conterrâneos a crer na possibilidade de modificar a situação opressora em que vivem:

Aprender a ler e a escrever. Ler os livros, os jornais, aprender a explicar, a dizer tudo que sentia. Ah! Era necessário, sim, para convencer os que pensavam como o avô, os velhos e também os desesperados, os sem confiança, os envelhecidos antes do tempo pela miséria, os conformados e os medrosos (Amado, 1964, p. 33 *apud* Lajolo; Zilberman, 2019, p. 315).

O personagem é consciente de que ler e escrever podem mudar seus rumos, sabe que, para entender as coisas e expressar-se, precisa fazer uso das palavras escritas. Ele sente a necessidade de convencer os demais sobre sua luta, mas sabe que apenas as palavras ditas não têm força suficiente para despertá-los. Ele precisava apoiar-se naquilo que estava documentado, escrito. “Como ler para os demais aqueles papéis esclarecedores se ele mesmo não soubesse ler?” (Amado, 1964, p. 28 *apud* Lajolo; Zilberman, 2019, p. 315). Tendo acesso ao que se tinha de escrito, ele poderia apreender o conhecimento de que precisava e aprenderia também, a expressar seus pensamentos de forma objetiva; precisava de argumentos maiores que suas ideais para induzir os outros à revolução.

Para além de uma revolução operária, ler favorece, pela apreensão de conhecimento e experiências, a concepção do espírito revolucionário do jovem que pode manifestar-se em prol de mudanças nos mais diversos âmbitos sociais e até mesmo pessoais. Ao alcançar conhecimento sobre as coisas que o cercam, há um desenvolvimento intelectual que ativa sua participação no meio em que vive, podendo enxergar os impasses que entravam a vida social, sendo capaz de “criar condições para transformar a sociedade e melhorar o mundo” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 315).

A leitura permite ao jovem o reconhecimento e a construção de sua identidade. As histórias podem exprimir conjunturas que revelem modos de ser e

estar, levando o jovem a associar esses modos com a sua própria realidade, sendo possível definir então, quem ele é e qual é o seu lugar na sociedade. A leitura ajuda o jovem a se construir e reconstruir constantemente, elaborando a sua identidade no mundo, para que ele saiba quem ele é ao invés de crer naquilo que dizem que ele é. “Se tal contribuição da leitura para a descoberta ou para a construção de si não é nova, ela ganha destaque particular nestes tempos em que, bem mais do que no passado, cabe a cada um construir sua própria identidade” (Petit, 2009, p. 11).

Nestes tempos em que os valores formativos se perdem por falta de educação, pelas desigualdades sociais, pela segregação entre as classes, pela desestruturação das famílias, pela divisão ideológica da sociedade e por tantos prazeres atrativos e destrutivos, a leitura cumpre seu papel de formadora de identidades, de subjetividades. O jovem leitor, nos textos, encontra subsídios para construir-se para além dos riscos que o mundo lhe oferece. A leitura molda a sua subjetividade para que seja diferente do que a sua condição social lhe impulsiona a ser. “Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento” (Petit, 2009, p. 12).

Segundo Britto (2015, p. 139), “somos o que vivemos e seremos o que pudermos viver e pensar”. Nesse sentido, ao oportunizar novas possibilidades para o jovem por meio da leitura, dá-se a ele a chance de viver o diferente, o diverso daquilo que a ele estava destinado. Se oportunizado um modo distinto de viver e de lidar com o mundo, é assim que o jovem viverá. Nenhum meio é o destino final até que se possa pensar em outro, e, para isso, a leitura tem um papel fundamental. Larrosa (2011) diz que a experiência de leitura modifica o que somos. De acordo com o autor, a experiência se dá “em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade” (Larrosa, 2011, p. 6). Por isso, quando a experiência acontece, ela modifica nosso modo de ser e estar, nossa dimensão subjetiva.

A função da leitura é formar o sujeito para que este decida então, como agir no mundo. O fato de os jovens lerem não implica automaticamente a mudança do mundo em que vivem, mas implica necessariamente a sua mudança como sujeitos no mundo. O jovem, ao praticar a leitura, constrói a subjetividade com a qual interage

com a sociedade. Mesmo que o meio permaneça em ruínas, o sujeito leitor é capaz de criar um espaço bom para si e para os seus, sem contribuir ainda mais com a decadência da estrutura social. Desse modo, o leitor não salva todo o mundo, mas contribui para melhorar os espaços nos quais se insere e com os quais interage.

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos. [...] Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência (Petit, 2009, p. 12-13).

Freire (2021) diz que a escola não produz a subjetividade dos alunos, contudo, a subjetividade acontece dentro da escola. A escola, nesse caso, pode impulsionar ou reprimir o desenvolvimento subjetivo do educando. O trabalho com a leitura em sua essência é de suma importância para que o jovem estudante desenvolva a sua subjetividade e se torne sensível ao sentido de ser humano. Petit (2009, p. 32) diz que “é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem”. Por isso, importa que escola e educadores tomem a leitura como prática fundamental para a formação subjetiva de seus alunos. Nas palavras da autora:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (Petit, 2009, p. 19).

Ao falar da leitura como experiência, Larrosa (2011) atenta para o caráter formativo dessa atividade. E ele se refere a uma formação, não só do conhecimento, mas, sobretudo, da subjetividade. O autor salienta que, para muito além da aquisição de conhecimento do mundo, a leitura é algo que nos forma e nos transforma como humanos, “algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (Larrosa, 2004 *apud* Larrosa, 2011, p. 12). Esse é o ponto crucial a que se quer chegar: o da leitura não só como uma atividade de lazer ou para obtenção de conhecimentos, mas, essencialmente, para a transformação do leitor, para a sua construção como sujeito no mundo, para a formação daquilo que ele é, e do modo como interage com os outros. E essa perspectiva de leitura é fundamental na prática escolar, dado que os jovens estudantes estão em uma fase importante da construção de si. Ao se trabalhar a leitura sob a perspectiva da experiência, não se dará em uma prática vazia, ausente

de sentido. As palavras lidas não servirão apenas para responder a atividades sobre o texto, mas serão um alicerce para a formação do leitor, em seu sentido mais subjetivo.

Para tanto, a leitura precisa ser crítica; para que cumpra sua função formativa, deve despertar criticidade em relação ao lido. É essa leitura crítica que forma e transforma o leitor. É nisso que se deve insistir na escola: numa leitura que promova o senso crítico do jovem, que o faça refletir sobre as palavras lidas e o mundo representado por elas.

Propor a leitura crítica é, nesse sentido, um convite à indagação e à autoanálise contínua. Na medida em que amplia seus referenciais de mundo, seu repertório cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter maior possibilidade de ler criticamente (Britto, 2015, p. 44-45).

Ler criticamente possibilita conhecer outras esferas que não pertencem ao campo de saberes do sujeito, levando-o a uma clara compreensão daquilo que até então se omitia, permitindo ser um cidadão conhecedor das circunstâncias que constituem o meio em que vive. “E se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização” (Petit, 2009, p. 27-28). Isso significa que, quando o sujeito permite-se refletir sobre fatos que não fazem parte de seu espaço comum, distancia-se daquilo que conhece e aproxima-se do desconhecido. Ao distanciar-se do que lhe é habitual, abre-se para o novo, toma conhecimento do que lhe era alheio e passa a agir de forma diferente, com base na ampliação de seu entendimento sobre as coisas e o mundo que o cerca.

A propósito da leitura literária, quando o livro a ser lido na escola torna-se mais que uma simples ficha de leitura, a obra é interiorizada pelo aluno, o que o leva a um mar de percepções, como a exemplo de Manuel Bandeira que, quando estudante, despertou-lhe um livro sentimentos que o levaram para além da simples leitura do texto:

O *Coração* era o livro adotado pela minha classe. Para mim, porém, não era um livro de estudo. Era a porta de um mundo, não de evasão, como o da *Viagem à roda do mundo numa casquinha de noz*, mas de um sentimento misturado, com a intuição terrificante das tristezas e maldades da vida (Bandeira, 1964, p. 12 *apud* Lajolo; Zilberman, 2019, p. 303).

Ao perceber o mundo e a vida por meio das palavras, o jovem leitor torna-se sensível a tudo que o rodeia e integra o seu universo. Ele passa a sentir o mundo ao invés de apenas habitá-lo; passa a compreender as questões que norteiam a sua experiência de vida e, para além disso, desenvolve, não somente meios de lidar com elas, como prospecções para um novo e melhor por vir. “Ao ler e estabelecer conexões com a sua própria vida, com outras obras lidas, ele se subjetiva, se refaz. Ele se recria, reinventa a sua vida. A ficção nos permite nos reinventarmos e reinventarmos uma vida nova a cada dia” (Parreiras, 2011, p. 28).

As narrativas ficcionais, apesar de inventivas, trazem muito do mundo real. As histórias dos livros e afins podem ser criadas a partir de circunstâncias verdadeiras e presentes na vida de qualquer pessoa, inclusive do jovem. Dessa forma, ao ler uma história cujo contexto é o seu universo social, o leitor pode conhecer e compreender as coisas que o cercam fora dos livros. Sobretudo, na escola, “é inevitável que o aluno leitor teça comparações entre a sua realidade como jovem e o que concerne à sua juventude nas obras com as quais depara em seu estudo” (Vinhais, 2012, p. 56).

Para além disso, Lajolo e Zilberman (2019) dizem que os livros, muitas vezes, retratam um mundo ideal a que os jovens gostariam de ter acesso. Essa seria uma forma de pertencer a um lugar melhor do que aquele em que se vive, ou desejar que o mundo real seja, pelo menos, parecido com o mundo idealizado nos livros. É uma forma de conhecer outros mundos, outras possibilidades de existência. Isso faz com que o jovem queira um mundo melhor para si e dirija suas ações para que isso se concretize e ainda se torne uma pessoa digna de viver nesse mundo concebido pelo pensamento. A exemplo disso, Lajolo e Zilberman (2019) dizem que, quando as mulheres do século XIX – reprimidas por uma sociedade patriarcal – passaram a ler romances, cujas protagonistas eram independentes e agiam em igualdade aos homens, puderam conhecer na fantasia outras perspectivas existenciais que não fosse aquela vida de obediência e submissão. Segundo as autoras, a existência feminina idealizada nos livros, oferecia à mulher uma ideologia pela qual muitas reivindicações puderam acontecer. Aquelas utopias não eram palavras vãs, mas um arauto para a valorização e a emancipação da mulher que poderiam vir a ser realidades, as quais as mulheres idealizavam. “É importante, pois, perceber a pluralidade de mundos possíveis no trabalho com a leitura literária” (Carvalho, 2018, p. 26).

A literatura tem como função primordial representar a vida. Os textos literários não limitam-se a contar uma história apenas. A literatura traz nas palavras a realidade do mundo e as vivências da experiência humana. Por isso, há compatibilidade entre as histórias contadas nos livros e as circunstâncias vivenciadas pelos leitores. Nas palavras de Montagnari (2008, p. 2 *apud* Carvalho 2018, p. 19) “a literatura é uma expressão estética das relações que estabelecemos entre nós e com o nosso entorno [...]. Trata-se de uma leitura sobre nós e para nós, que revela sentimentos individuais e conhecimentos gerais sobre a vida social em seus múltiplos aspectos”. Ler literatura é ler a vida. É encontrar nas palavras momentos da experiência humana com o mundo, as coisas e as pessoas. É perceber no texto o contexto da condição existencial do homem. Pela literatura, é possível compreender questões da vida humana que se omitem nas tramas cotidianas e na fugacidade dos dias. Ler o texto literário é alcançar por meio da imaginação e da emoção, o sentido de tantas coisas que permeiam a vida de cada um, em suas inúmeras particularidades. O diálogo com a literatura mostra que “os mundos ficcionais apresentam possibilidades e visões infinitas do homem e da existência” (Carvalho, 2018, p. 26).

Para tanto, o jovem leitor pode encontrar nas histórias explicações para aquilo que vive; pode entender o porquê de tantas coisas; pode identificar nos enredos as mesmas situações pelas quais passa e, assim, saber que seus problemas não são exclusividade sua, podendo encontrar nos desfechos das narrativas, alternativas para a resolução de seus dilemas. “Uma frase, uma palavra, uma história vivida por uma personagem podem ser uma porta de entrada para entendermos nossos próprios sentimentos e os acontecimentos da vida, com suas alegrias e tristezas, dores e sabores” (Souza; Corti; Mendonça, 2012, p. 39). Segundo Petit (2009, p. 38), “os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los”. Algumas histórias contribuem até mesmo na antecipação do problema; caso o jovem enfrente determinada situação no futuro, saberá lidar com a circunstância pela aprendizagem que a experiência de leitura outrora lhe proporcionou; a leitura, nesse caso, pode ensinar a como agir diante de situações, antes mesmo que ocorram. O leitor, com isso, traz as vivências do texto como ensinamentos para a vida.

Uma outra vertente da relevância de ler literatura vem de um conceito que Bakhtin defende, a saber, a fala do outro. Ao citar o autor, Carvalho (2018) fala da importância de se colocar no lugar do outro ao ouvir a palavra do outro.

Bakhtin defende que devemos nos identificar com o outro e ver o mundo também através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; ou seja, devemos nos colocar em seu lugar para depois voltarmos ao nosso lugar e completarmos os nossos horizontes com tudo o que descobrimos do lugar que ocupamos fora dele (Bakhtin, 2000 *apud* Carvalho, 2018, p. 23).

À literatura cabe esse papel de promoção da empatia. “O contato com os livros [...] supõe um olhar atento para o outro” (Carvalho, 2018, p. 26). Quando o jovem lê as histórias de pessoas e suas experiências, consegue entender o contexto e as origens das circunstâncias variadas que entremeiam a vida dos outros, compreendendo os motivos de seus comportamentos e princípios. Ao ouvir o outro por meio da leitura, coloca-se em seu lugar e compreende os tantos porquês diferentes dos seus. Essa empatia se faz necessária para a formação do jovem como sujeito humano e social. Ainda que essa ocupação do lugar do outro aconteça nas entrelinhas de um livro, essa aprendizagem deixa marcas veementes na constituição do sujeito, que refletirá sua experiência de escuta do outro em suas relações sociais. Ocupar o lugar do outro faz parte do processo de formação integral do homem. É necessário. É humanizador.

Esse excedente de visão em relação ao outro permite nos completarmos como sujeitos naquilo que individualmente não conseguiríamos sozinhos, por isso não conseguimos nos ver inteiramente sem esse olhar direcionado a outras realidades e outros contextos, sem sairmos do nosso lugar social (Carvalho, 2018, p. 23).

Se “sair do nosso lugar social” para escutar o outro implica transportarmos para cenários e contextos diferentes, para histórias não conhecidas e dilemas dessemelhantes, então a literatura cumpre seu papel fielmente.

Outra questão pertinente à leitura literária é a de encontrar encantos nos livros que diferem das frustrações da vida. O jovem leitor pode fugir para esses lugares em que os desgostos diários desaparecem sob a luz das maravilhas proporcionadas pelas histórias. É uma forma de lidar melhor com os dissabores inevitáveis da vida real, pois, apesar de ter que enfrentá-los constantemente, saberá o jovem que sempre poderá encontrar conforto nas páginas de um livro. A literatura como arte tem esse poder. Britto (2015, p. 25) diz: “A arte, de certa forma, alivia o espírito, porque sublima a falta em emoção e conduz ao júbilo. Perco-me em transcendência, torno-me múltiplo, ocupo-me com o inusitado e eternizo-me na fantasia de ser também em outros mundos”. A arte da palavra – a literatura – possibilita transcender a realidade e

estar em mundos diferentes, onde é possível sorrir e sonhar, onde se pode viver outra vida, onde a fantasia preenche espaços vazios, onde se pode ter o regozijo que, por vezes, a realidade não nos traz. “É manter viva uma porção de liberdade, de sonho, de inesperado” (Petit, 2019, p. 13). De acordo com Petit (2009, p. 28), a leitura é como um atalho “para escapar do tempo e do lugar em que supostamente se deveria estar; escapar desse lugar predeterminado, dessa vida estática e do controle mútuo que uns exercem sobre os outros”.

3.2 LEITURA, ESCRITA E USO DA LÍNGUA

Enquanto a leitura promove essa formação intelectual, crítica, identitária e subjetiva, propicia também, a aprendizagem e o desenvolvimento de aspectos da linguagem essenciais à formação do sujeito como cidadão participante das esferas que compõem a vida social. Segundo Pereira e Neves (2012), a leitura amplia a competência discursiva do sujeito para o pleno exercício da cidadania.

A produção escrita é uma importante forma de expressar-se e de interagir com o meio em que se vive. Para tanto, escrever exige conhecimentos e habilidades que são aprendidos e desenvolvidos. De acordo com Pereira e Neves (2012, p. 114), escrever “é uma atividade que demanda um processo de armazenamento de ideias e de exercício de raciocínio abstrato”. As autoras acrescentam que “no tocante às ideias, está comprovado que leituras realizadas são, de longe, a melhor forma de colecionar informações que se constituirão o ponto de partida para a produção de um novo texto” (Pereira; Neves, 2012, p. 114). Sendo assim, ao ler, o sujeito adquire repertório para escrever os seus próprios textos. Pelos conhecimentos apreendidos em suas leituras, consegue desenvolver seu próprio discurso. Uma pessoa só consegue escrever se tem o que dizer, e para ter o que dizer, precisa ter interiorizado o entendimento das coisas. Para escrever sobre um assunto, é necessário conhecê-lo (Pereira; Neves, 2012). A leitura, portanto, ajuda sobremaneira na aquisição de saberes.

A propósito, Terra (2019) diz que todo texto dialoga com outros textos, que um discurso carrega em si outros discursos. O autor afirma que nenhum texto é produzido do nada, que todo discurso é formado a partir de outras formações discursivas. Quem escreve, o faz a partir de textos anteriores, que amparam a nova produção. A isso dá-se o nome de interdiscursividade: quando outros discursos estão

presentes em uma nova produção discursiva. Terra (2019) acrescenta que, como todo novo discurso traz em si outros discursos, reúne diferentes vozes, constituindo a polifonia, que é a pluralidade de vozes presentes nos discursos, o que implica a heterogeneidade e a integridade discursiva. Para isso, ler torna-se fundamental, pois, a leitura de diferentes discursos, de diferentes vozes, possibilita novas formações discursivas. Da leitura de textos diversos, o sujeito é capaz de formular seu próprio discurso, pois, pode tomar uma posição diante do que apreendeu e falar sobre ela.

Terra (2019, p. 4) aborda também a intertextualidade, que é a “relação que um texto guarda com outro”. Isso significa que em um texto pode haver referências a outros textos, sejam elas explícitas ou implícitas. Pereira e Neves (2012, p. 146) explicam que a intertextualidade explícita ocorre “quando o autor do texto identifica claramente marcas do outro texto”; e a intertextualidade implícita ocorre “quando não há a referência explícita ao texto, o leitor percebe por inferência a partir de conhecimentos anteriores”. As autoras dizem que a intertextualidade “contribui para o desenvolvimento da competência textual-discursiva” (Pereira; Neves, 2012, p. 146). Desse modo, o sujeito que produz um discurso fazendo referência a outro(s), precisa não só saber como desenvolver a intertextualidade, mas, sobretudo, conhecer diferentes textos os quais possa trazer para o seu. A leitura, nesse caso, é a atividade primeira, que antecede o discurso intertextual. Se o sujeito é leitor de diferentes textos, possui a bagagem necessária para fortalecer seu discurso a partir de outros. De acordo com Pereira e Neves (2012), a intertextualidade é importante para que um texto não carregue em si apenas a opinião do autor; a referência a discursos anteriores qualifica o novo discurso.

Terra (2019) diz que a construção do sentido de um texto depende de se perceber a relação intertextual. Para tanto, para que o leitor de um texto perceba e compreenda a intertextualidade presente no discurso, “deve ter conhecimento do texto a que se faz referência” (Pereira; Neves, 2012, p. 146). Koch e Elias (2022) dizem que esse conhecimento depende de seu repertório de leitura. Quanto mais leituras o sujeito tiver, mais propenso está a reconhecer o(s) texto(s) a que um discurso se refere, compreendendo assim, a intenção intertextual e o sentido daquilo que lê. Quando um texto traz marcas de outro texto, o leitor só pode entendê-lo se conhecer o texto referenciado, caso contrário, o sentido do texto lido fica prejudicado. Por isso, a prática da leitura é indispensável.

Pereira e Neves (2012) consideram a reflexão um aspecto importante para o êxito na produção escrita. As autoras dizem que no processo argumentativo, o indivíduo precisa ter a capacidade de refletir sobre os assuntos e posicionar-se diante deles. A reflexão, para tanto, é umas das principais atividades desenvolvidas durante a leitura. Logo, se o sujeito é capaz de refletir sobre o lido, também é capaz de refletir sobre aquilo que quer dizer, construindo uma posição sobre o assunto, podendo, então, expressá-la.

As mesmas autoras falam ainda de dois elementos essenciais para a construção de um texto, a saber, a coesão e a coerência. A primeira ampara-se na “organização das palavras na frase e frases no período, de acordo com elementos morfossintáticos e lexicais adequados”; a segunda baseia-se na “seleção de ideias/conceitos pertinentes e compatíveis com a sequência discursiva que fazem o texto ter sentido para os usuários” (Pereira; Neves, 2012, p. 128). Nas palavras de Terra (2019), a coesão é a ligação que se estabelece entre as partes do texto por meio de elementos linguísticos que fazem referência ao que já foi dito ou que ainda o será. A coerência, por sua vez, é a continuidade do sentido do texto, sem que se apresentem contradições ou desvios do assunto. O sentido do texto, portanto, depende da ligação entre suas partes e suas ideias.

Assim, para que o produtor de um texto possa internalizar esses conceitos e demonstrá-los em seu discurso, precisa aprendê-los e, sobretudo, identificá-los. Por meio de suas leituras, o leitor passa a perceber os mecanismos de coesão e coerência, habituando-se a eles, facilitando o seu desenvolvimento quando da produção do próprio discurso. Quanto mais leituras fizer, mais o indivíduo percebe como se dão as ligações lógicas nos textos. De acordo com Terra (2019), esse conhecimento relativo à organização dos textos configura a competência textual para ler e produzir discursos.

Terra (2019) enfatiza ainda que para ler e produzir discursos é importante que se tenha um amplo vocabulário, e que a leitura é a melhor forma de conhecer novas palavras, pois, à medida que o leitor depara-se com novos vocábulos e compreende o sentido deles a partir do que lê, enriquece seu vocabulário, facilitando a compreensão de textos lidos e qualificando seu discurso, oral ou escrito.

Por meio da leitura, o sujeito aprende e habitua-se aos diversos aspectos vocabulares, como a sinonímia, a antonímia, a homonímia, a paronímia, a polissemia etc. Sobretudo, para o jovem estudante, a prática da leitura consolida a aprendizagem

desses conceitos que são apresentados na escola, mas que só são percebidos por seu uso nos textos. Segundo Terra (2019), ao ler, ativamos nosso conhecimento linguístico, portanto, a leitura possibilita a compreensão dos diversos aspectos da língua, pelos seus usos.

A leitura leva à percepção de que diferentes palavras podem ter o mesmo significado, ou significados contrários; que palavras de mesma grafia ou mesma pronúncia podem ter sentidos totalmente desiguais, como também palavras com semelhanças grafofônicas, que podem apresentar sentidos dessemelhantes. Além disso, pelas leituras, o leitor passa a perceber que uma mesma palavra pode apresentar significados diferentes, dependendo do contexto em que é usada. Isso quer dizer que, em um determinado texto, uma palavra terá um sentido, que não terá em outro texto, configurando-se uma palavra polissêmica, que exprime significados diversos em textos diversos (Terra, 2019). Tudo isso pode ser aprendido pela prática da leitura, que permite ao leitor uma compreensão clara do uso do vocabulário, facilitando a construção do sentido dos textos, bem como a produção de discursos. A leitura não só amplia o vocabulário do leitor, como também mostra o uso das palavras das mais variadas formas, possibilitando êxito tanto na leitura quanto na escrita.

Outro ponto evidenciado por Terra (2019, p. 176) é a contribuição da prática da leitura para a interpretação textual, sobretudo de “sentidos que não estão explicitados na superfície do texto, mas que se encontram implícitos”. Ou seja, o reconhecimento de “algo que não está escrito, mas está dito no texto”. Nas palavras de Koch e Elias (2022, p. 71), o produtor de um texto decide o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito, “supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências”. Sendo assim, o desenvolvimento da interpretação é fundamental para a compreensão dos textos e se dá pela própria leitura. A prática da leitura leva ao aprimoramento da capacidade de interpretar, que é uma condição essencial para a interação dos sujeitos com o mundo e com os outros, para o entendimento das coisas e das circunstâncias que permeiam a vida das pessoas, sobretudo para a compreensão daquilo que não é mostrado e que precisa ser inferido.

4 ENSINO MÉDIO E LEITURA

Nesta seção, traz-se uma contextualização do ensino médio com vistas para a leitura, dado que o contexto desta pesquisa constitui-se a partir desse nível de ensino. Apresentam-se visões de alguns autores sobre a relação do ensino médio com a leitura, e também os pressupostos presentes nos documentos educacionais nacionais no que se refere ao ensino médio e à leitura nessa etapa da educação básica.

4.1 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Segundo os estudos de Zilberman (2012), o ensino médio no Brasil, conhecido como ensino secundário, surgiu no período colonial para a população de colonizadores ou para os seus descendentes. De acordo com a autora, a finalidade desse ensino era preparar as elites para, mais tarde, frequentarem a universidade em Portugal. Conforme Zilberman, o ensino médio como preparatório para a academia ganhou força no período imperial, quando houve um aumento de cursos superiores no Brasil.

A autora explica que foi somente no século XX que o ensino secundário apresentou mudanças, visto que havia a reivindicação das camadas não pertencentes às elites pelo acesso a níveis mais elevados de ensino, como também a necessidade de maior articulação entre o ensino básico e o superior devido à perspectiva do desenvolvimento da universidade brasileira. Para tanto, segundo Zilberman, foram instituídos dois tipos de ensino secundário: um voltado à formação acadêmica das elites e outro voltado à preparação técnica dos grupos emergentes para que se tornassem mão de obra qualificada para atuar na sociedade industrial que ascendia. “As transformações da sociedade nacional na direção da industrialização acelerada, visando à integração do país ao capitalismo avançado, continuaram afetando a estrutura do ensino” (Zilberman, 2012, p. 198). Nesse sentido, segundo a autora, o ensino médio passou a destinar-se às classes populares, mas com a visão de preparar os jovens para o mercado de trabalho, ou, nas palavras da autora, “para o exercício de atividades menos complexas, mas igualmente requisitadas pelo novo *status* econômico” (Zilberman, 2012, p. 199). Desse modo, esses jovens sairiam da escola diretamente para exercer uma profissão, deixando a universidade para os filhos

das elites. Todavia, conforme Zilberman, houve um alargamento da procura das classes populares pelo ensino superior, o que levou à abertura de faculdades particulares subsidiadas pelos próprios estudantes, enquanto a universidade pública era frequentada pelos jovens de classe alta, configurando assim a desigualdade na oferta do ensino.

Entretanto, a “democratização” do ensino médio aberto a todos altera a configuração do ensino de segundo grau, porque este “perde o caráter elitista que mantinha e abre mão de modo quase integral da orientação humanista até então preservada” (Zilberman, 2012, p. 201). Segundo Zilberman, o ensino médio passa a ter finalidade técnica, mas mantém sua tendência intermediária para a universidade, o que acaba tornando o ensino secundário paradoxal, considerando a demanda de educação profissionalizante e o conhecimento exigido para adentrar no nível superior de ensino. “O resultado não foi apenas uma mudança curricular; os conteúdos das disciplinas foram alterados, afetando a bagagem de conhecimento que o estudante transporta do secundário para a universidade [...]” (Zilberman, 2012, p. 202). O ensino que outrora convergia-se ao âmago dos conhecimentos, passou a disputar espaço com uma educação puramente técnica, deixando o ensino secundário à mercê do saber e do saber fazer, concomitantemente.

Nesse cenário, conforme Zilberman, a literatura sofre intervenções drásticas, tendo em vista a consolidação do ensino médio profissionalizante. O ensino de literatura em si não se justifica mais dentro de uma educação técnica, cujo objetivo é ensinar práticas com as quais se pode realizar um trabalho. Por isso, “o ensino médio teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo” (Zilberman, 2012, p. 202). Além disso, “os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija ao curso de letras [...]” (Zilberman, 2012, p. 202). Nessa perspectiva tecnicista, a leitura no ensino médio perde espaço para um pragmatismo, cujo objetivo é aprender a fazer, não havendo a necessidade de reflexão ou criticidade.

“No entanto, seria desejável que o ensino médio estivesse plenamente envolvido com a política de formação de leitores jovens” (Zilberman, 2012, p. 212). Isso porque, segundo Zilberman, o ensino médio compreende a faixa etária em que se forma a cidadania, para a qual a expressão da linguagem tem papel fundamental. Conforme a autora, nesse período escolar, mais do que nunca, formam-se os sujeitos e cidadãos da sociedade, que precisam da relação com o mundo da escrita e da leitura

para bem pertencerem ao meio social. De acordo com Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 35-36), a linguagem escrita na escola deve estar “a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos estudantes neste mundo”. Deve ainda “servir para que possam se movimentar com mais autonomia diante dos desafios e ampliar seus horizontes, suas percepções e visões sobre si mesmos e sobre o que os cerca” (Souza; Corti; Mendonça, 2012, p. 36).

Todavia, Zilberman (2012) acrescenta que falta uma política direcionada à formação de leitores no ensino médio, o que acaba por deixar o professor à deriva, sem saber exatamente o que e como fazer em relação ao trabalho com a leitura. O professor pode até tentar sanar algumas lacunas, lançando mão de sua experiência e percepção, contudo, é uma política de leitura bem estabelecida que pode solucionar os problemas patentes na formação do jovem leitor.

Chaves (2016) diz que as reformas políticas para a escola contemporânea, sobretudo para o ensino médio, deixaram à instituição escolar a responsabilidade de formar leitores pelo ensino de leitura. “A leitura cristalizou-se como aquilo que cabe à escola fornecer como um produto” (Chaves, 2016, p. 37). Essa noção de leitura, segundo o autor, deu origem a práticas pedagógicas destoantes daquilo que realmente significaria ensinar a ler.

Diante disso, Chaves (2016) faz uma crítica a um modo de lidar com a leitura em sala de aula – especialmente no ensino médio – em que a aula de leitura tem um formato único, de modo que os estudantes fiquem em silêncio, com o texto a sua frente e que, posteriormente, respondam a questões atendendo às expectativas do professor. Se o aluno não responde como deveria, então ele não entendeu o que leu. Essa noção, segundo o autor, coloca a leitura como um produto a ser produzido e que acaba em um resultado, trazendo complicações para o trabalho com a leitura no ensino médio. Contudo, ao tratar a leitura como uma experiência, Larrosa (2011) diz que ela não pode ser planejada e controlada. É por isso que a experiência de leitura não se dá por atividades de compreensão da externalidade do texto; não é uma atividade em que se planeja ler o texto e encontrar nele as respostas para perguntas previamente definidas. “Nesse caso, ao estar antecipando o resultado, as atividades de leitura dos alunos seriam um experimento, simples meios para chegar a um saber previsto de antemão [...]” (Larrosa, 2004 *apud* Larrosa, 2011, p. 15). A experiência demanda a subjetividade do sujeito no desvendamento do texto e as conexões que vai estabelecendo entre o que é, e o que o texto o torna. A experiência pressupõe

uma mudança no interior daquele que lê, de modo que não seja o mesmo que era antes do texto. Mas a experiência não é algo que se possa criar ou produzir, e, sim, algo que pode ser possibilitado pela relação entre o texto e o leitor. “A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas, só o que se pode fazer é cuidar de que se deem determinadas condições de possibilidades [...]” (Larrosa, 2004 *apud* Larrosa, 2011, p. 14). O papel da escola, portanto, enquanto promotora da leitura, não é o de causar a experiência, mas o de possibilitar as condições para que a experiência aconteça. Isso não significa que o professor deve simplesmente colocar um livro nas mãos do aluno, mas significa que deve ensinar um modo de leitura que ultrapasse a decodificação do texto. “Não é só deixar que os alunos leiam, mas fazer que a leitura como experiência seja possível” (Larrosa, 2004 *apud* Larrosa, 2011, p. 15). Ademais, a importante e desafiadora missão da escola é fazer dos alunos sujeitos da experiência, que, segundo Larrosa (2011), são abertos, vulneráveis, sensíveis e expostos ao objeto da experiência.

De acordo com Chaves, formar leitores é alocar os educandos como agentes de formação de efeitos de sentido, que, muitas vezes, não serão os sentidos esperados pelo educador, mas que, desembocarão em descobertas igualmente. “Diante disso, não se pode falar em um sentido, mas sim em sentidos, pois os sujeitos leitores são sempre únicos e têm experiências únicas [...]” (Chaves, 2016, p. 37). Segundo o autor, é preciso deixar que os alunos dialoguem com o discurso lido, pois, o educando, “à medida que é atravessado pelos enunciados do discurso, também os atravessa, dando a estes sentidos novos, interessantes à prática pedagógica” (Chaves, 2016, p. 37).

Conforme Chaves, a leitura – especialmente no ensino médio – não pode ser vista como um produto, mas como um processo, pois, “ler é o desvelar, pelo sujeito, de efeitos de sentido emergentes nos discursos” (Chaves, 2016, p. 39). E esse desvelar não é algo que se possa produzir de um momento para outro, todavia é um processo que envolve a experiência e a relação contínua do leitor com o texto. Por isso, segundo o autor, os professores do ensino médio “se veem no difícil entrave de ensinar os sujeitos a ler para que se tornem críticos e independentes” (Chaves, 2016, p. 43). Um entrave porque os educadores, muitas vezes, recorrem ao equívoco de pensar que o simples contato do aluno com o texto fará do educando um leitor, ou,

considerar que um aluno não tem potencial para ser leitor por não apreender do texto, os sentidos previamente estipulados pelo professor (Chaves, 2016).

Pereira e Neves (2012) dizem que o professor é o grande responsável por estimular nos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de reflexão. “Estimular o desenvolvimento das habilidades de observar, pensar e refletir pode ser a base consistente para a aquisição de conhecimentos indispensáveis ao pleno exercício da cidadania” (Pereira; Neves, 2012, p. 13). Para tanto, as autoras esclarecem que pensar é a capacidade de organizar informações a partir da leitura da palavra escrita e da observação do mundo. Por isso, tão relevante é o trabalho com a leitura aliada à reflexão. E esse trabalho compete à escola e ao professor que têm a importante tarefa de criar estratégias para o bom desempenho dos alunos na compreensão daquilo que leem.

Todavia, segundo Pereira e Neves (2012), nos dias atuais, devido à propagação da era digital, à quantidade e à velocidade com que as informações vêm e vão, as pessoas têm praticado uma leitura superficial, que tem, inclusive, atingido os jovens que demonstram esse tipo de leitura na escola. O excesso de informação, segundo Larrosa (2011), é um dos grandes obstáculos para a experiência de leitura. O autor diz que nos dias atuais, as pessoas estão muito informadas sobre tudo, têm todo tipo de informação, contudo, toda essa informação nada lhes causa a não ser saber sobre algo. Não há experiência. Nada acontece com sua subjetividade. (Larrosa, 2003 *apud* Larrosa, 2011). O trabalho do professor, então, torna-se ainda mais desafiador, pois precisa incitar no aluno a consciência da essencialidade da leitura crítica e reflexiva.

Souza, Corti e Mendonça (2012) falam das dificuldades dos estudantes de nível médio na compreensão dos conteúdos das disciplinas, justamente pela falta de leitura. As autoras exemplificam dizendo que os alunos, muitas vezes, não conseguem solucionar problemas matemáticos, pela não compreensão do que se pede, o que ocorre, também, nas outras disciplinas; os estudantes não conseguem resolver as questões, por não entenderem os enunciados. As autoras ressaltam, então, a necessidade de leitura para o bom desempenho escolar, pois “para prosseguir nos estudos no nível médio, em qualquer disciplina, é preciso dominar ferramentas da leitura e da escrita” (Souza; Corti; Mendonça, 2012, p. 62).

Para que a leitura seja possível, a priori, “o aluno deve, além de conhecer o sistema linguístico, ser capaz de articular palavras, enunciados e de recorrer a

conhecimentos de mundo na ativação de procedimentos inferenciais” (Pereira; Neves, 2012, p. 39). Para além disso, conforme Pereira e Neves (2012), a orientação do professor é de suma importância, de modo que o docente encaminhe o aluno para como adentrar no texto e o que fazer com ele. O professor precisa mostrar ao educando que ler é dialogar com o texto, é questioná-lo. Como já dito, ler por pura decodificação, é apenas decifrar o código. A verdadeira leitura produz sentidos a partir do lido. Isso implica um trabalho com a leitura que vai além de colocar o texto na frente do aluno e deixar que ele leia. O ensino de leitura – no ensino médio – pressupõe, de fato, ensinar a ler, não no sentido da alfabetização, mas em utilizar a capacidade de decodificar para aprender a inferir os sentidos dos textos, dos enunciados, dos discursos, enfim, daquilo que se lê.

Esse ensino de leitura no ensino médio, de acordo com Pereira e Neves (2012), além de desenvolver a capacidade de realizar leituras proficientes e a criticidade dos alunos, contribui de forma expressiva com a habilidade de produzir textos. A principal causa das limitações dos estudantes de nível médio em produção textual é a falta de argumentos, de ter o que dizer. Para isso, a leitura é o que fornece subsídios para a elaboração e a sustentação de novos enunciados, de novos discursos. “A leitura de textos diversos é uma das principais fontes de enriquecimento do vocabulário e da capacidade de argumentação do aluno. É lógico que não é apenas pela leitura que isso ocorre, mas a leitura auxilia sobremaneira nesse processo” (Pereira; Neves, 2012, p. 43).

4.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos norteadores do ensino na educação básica, sobretudo na etapa do nível médio, trazem princípios e objetivos para a formação dos jovens estudantes, estabelecidos para a educação nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio introduzem as orientações para o trabalho com esse nível de ensino levando em consideração as mudanças econômicas e de produção, bem como na tecnologia. Para tanto, o documento discorre sobre uma educação voltada à formação do sujeito para a cidadania, o trabalho e às inovações tecnológicas. “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”

(Brasil, 2000, p. 5). Os PCN reiteram durante todo o texto do documento a necessidade de adequar o currículo do ensino médio de modo a atender às demandas do mundo contemporâneo, considerando essa etapa do ensino “a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica” (Brasil, 2000, p. 58). O documento diz ainda que as transformações no ensino médio tencionam “um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial” (Brasil, 2000, p. 58).

Conquanto, os PCN afirmam também que o currículo do ensino médio “deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**” (Brasil, 2000, p. 15). Os PCN citam a orientação da UNESCO para a educação, que deve contemplar quatro necessidades de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Brasil, 2000). O documento traz que, para além da formação de um cidadão produtivo, deve-se formar um sujeito humano, sensível e ético às questões da vida em sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 35., define as finalidades do ensino no nível médio:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2005, p. 18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) também apontam direções para o trabalho com o ensino médio, que, segundo o documento, merece forte investimento devido a sua grande contribuição para o desenvolvimento do país, visto que os estudantes concluintes dessa etapa de ensino serão os cidadãos responsáveis por atuar na sociedade de forma a coadjuvar com o pleno desenvolvimento nacional (Brasil, 2013). Para tanto, as DCN mencionam a necessidade de relacionar os estudos do ensino médio com o projeto de vida dos

estudantes para que essa etapa da educação básica esteja em consonância com as perspectivas futuras dos educandos. As DCN esclarecem ainda que o desenvolvimento nacional demanda trabalhadores qualificados, o que implica a reestruturação da escola e do currículo a fim de promover essa formação aos estudantes de nível médio (Brasil, 2013). As mesmas diretrizes afirmam que o ensino médio, “fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pode contribuir para explicitar o significado da formação na etapa conclusiva da Educação Básica, uma vez que materializa a formação humana integral” (Brasil, 2013, p. 190).

As DCN fazem um adendo ao ensino médio noturno, dizendo que este, muitas vezes, não é incluído no conjunto de medidas de melhoria da educação básica. O documento afirma a necessidade de considerar as peculiaridades dos educandos desse período, porque, “os estudantes do ensino noturno diferenciam-se dos estudantes do ensino diurno, pois estes últimos têm o estudo como principal atividade/interesse, enquanto os do noturno são, na sua maioria, trabalhadores antes de serem estudantes” (Brasil, 2013, p. 157-158). Segundo as DCN, os estudantes do ensino médio noturno geralmente não apresentam uma condição econômica favorável e não têm acesso aos bens culturais, ficando a escola responsável por suprir essas necessidades. Por isso, a importância de maior atenção ao nível médio noturno, para que os educandos tenham suas necessidades e expectativas supridas por uma educação voltada a sua formação integral (Brasil, 2013).

Conquanto, de acordo com as DCN, os estudantes que trabalham e estudam geralmente têm dificuldade de conciliar as duas atividades, fazendo com que o ensino médio noturno enfrente maiores entraves que o período diurno. Diante disso, o documento diz que é essencial que se adeque o ensino às características do nível médio noturno, sem deixar a qualidade da educação dos estudantes-trabalhadores. Desse modo, a educação cumpre seu fundamental papel de promotora de igualdades, possibilitando a todos “a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura [...]” (Brasil, 2013, p. 170).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio também adverte sobre a adequação dessa etapa do ensino às transformações sociais contemporâneas. O documento afirma que as mudanças sociais, econômicas e

tecnológicas atingem diretamente a população jovem, demandando desta uma formação para o enfrentamento desses novos desafios, dado o seu importante papel na definição dos rumos da sociedade. Ademais, a Base também afirma a necessidade de uma formação no ensino médio que garanta a inserção autônoma e crítica do jovem no mundo (Brasil, 2017). A BNCC, amparada nas finalidades estabelecidas pela LDB para o ensino médio, exorta sobre a educação na etapa final do ensino básico que deverá cumprir as referidas finalidades por meio de diversas ações, dentre elas:

[...] do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida [...] (Brasil, 2017, p. 465).

Quando explana sobre o ensino de Língua Portuguesa, o documento expõe que esse componente curricular deve contemplar um trabalho integral no que se refere à linguagem:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2017, p. 490).

Além disso, a BNCC ressalta a importância do trabalho com a leitura e a literatura no ensino médio, de modo a intensificar o que foi explorado no ensino fundamental e alargar o repertório de leituras dos jovens estudantes, a fim de desenvolver sua perspectiva ética, estética e política (Brasil, 2017).

O documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* aborda, entre outras questões, a leitura e a literatura na etapa final da educação básica. Sobre o trabalho com a literatura no ensino médio, o documento afirma que o discurso literário não visa a aplicações práticas, mas ao exercício da liberdade de leitura. Além disso, o documento explana sobre a necessidade da literatura no ensino médio para a formação humana e crítica dos jovens – objetivo estabelecido para o ensino médio no inciso III da LDB. Para tanto, segundo essas orientações, para que essa formação humana se dê, é preciso ter um olhar sobre o trabalho com a literatura para além do

estudo das características das obras. É preciso deixar o aluno fruir e experienciar a leitura. Além de conhecer os aspectos literários das obras, o contato do aluno com a literatura deve propiciar “a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão [...]” (Brasil, 2006a, p. 55).

O referido documento afirma que na transição do ensino fundamental para o ensino médio há “um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos” (Brasil, 2006a, p. 63). O documento esclarece que, geralmente, ao chegar no ensino médio, o aluno que outrora tinha a sua experiência de leitura, proveniente do ensino fundamental, a tem substituída pelo estudo da literatura em suas características e aspectos estilísticos. Com isso, o jovem tende a perder o interesse de ler, visto que a demanda do ensino médio concentra-se no estudo das escolas literárias e afins – “prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes” (Brasil, 2006a, p. 63). Ademais, conforme o documento, o estudo literário no ensino médio tende a analisar simulacros das obras, como fragmentos ou resumos, ao invés da obra completa, o que faz com que os estudantes não leiam os textos na íntegra e não experienciem o cunho de formação inerente à literatura. “A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido) [...]” (Brasil, 2006a, p. 70). As atividades de *metaleitura* são importantes, mas não devem ser o único trabalho com a literatura. Realizar exercícios sobre fragmentos dos textos, sem conhecê-los de fato, torna esse trabalho enfadonho – principalmente para os alunos que não são leitores. Desse modo, o estudante tende a ser repellido ou a não se interessar pelo mundo da leitura (Brasil, 2006a). As referidas orientações dizem então, que é preciso “recuperar a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos [...]” (Brasil, 2006a, p. 64).

Outra questão levantada pelo documento é a da leitura exclusiva do cânone literário no ensino médio que acaba por omitir outros tipos de leituras – não consagradas, mas que fazem parte do mundo juvenil. As Orientações Curriculares questionam o estereótipo de leitor crítico que leva em consideração apenas leituras clássicas e canonizadas. Conquanto, o leitor crítico é crítico sob todas as formas de leitura, pois “sendo leitor crítico [...] não quer dizer que se desfrute apenas da “alta

literatura” – em inúmeras situações cotidianas e psíquicas recorreremos a níveis diversos de fruição” (Brasil, 2006a, p. 69). Até porque, “como leitores críticos, adquirimos a enorme liberdade de percorrer um arco maior de leituras, o que faz toda a diferença” (Brasil, 2006a, p. 69). Por isso, é importante conciliar os diferentes tipos de leitura. Segundo o documento, “supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais familiarizados [...]” (Brasil, 2006a, p. 63).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também abordam a questão da mediação de leitura pelo professor. O documento afirma que o professor não deve ser apenas o mediador das práticas de leitura, mas deve ser, sobretudo, leitor, o que influencia diretamente nas escolhas de textos e metodologias para trabalhar a leitura com os alunos (Brasil, 2006a).

Além disso, as Orientações falam sobre a questão do tempo para trabalhar com a leitura. O documento diz que pela pressão de ter que passar os conteúdos em determinado período, o professor acaba por não disponibilizar tempo para a fruição da leitura. São estudados os aspectos dos textos, mas não há tempo para lê-los, para fruí-los. Mas dedicar tempo para a leitura é propiciar a reflexão e a criticidade sobre os textos, o que é igualmente importante para o estudo das obras (Brasil, 2006a).

No documento intitulado *Por uma política de formação de leitores*, o Ministério da Educação juntamente com a Secretaria da Educação Básica expõem a necessidade da instituição de uma política de formação de leitores, visto ser uma “condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores” (Brasil, 2006b, p. 9). O referido documento esclarece que uma política de formação de leitores, além de reverter a restrição do acesso aos livros e à leitura a poucas parcelas da população, deve preocupar-se em fazer mais do que simplesmente fornecer livros a bibliotecas escolares. Seu princípio deve fundamentar-se em “proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização” (Brasil, 2006b, p. 10).

O Ministério da Educação, ao realizar um diagnóstico das práticas pedagógicas voltadas à leitura nas escolas públicas constatou que o tratamento das obras literárias “deixou de valorizar o lúdico, a fantasia, a imaginação, para enformar a fruição do gênero literário nos moldes escolares” (Brasil, 2006b, p. 21). Isso significa

que o trabalho com a literatura nas salas de aula, há muito tem se resumido à análise da superficialidade do texto, no lugar de uma interação íntima com a obra, o que “mantém suposta homogeneidade entre os sujeitos, sem respeitar a riqueza das experiências que vivenciam e ressignificam, mediadas pelos textos literários” (Brasil, 2006b, p. 21). Assim como a leitura, a escrita também enfrenta percalços na escolarização, pois é “quase sempre restrita à cópia e à reprodução de formas previamente modelares, não estimulando os processos de autoria, que fazem dos sujeitos “escritores”, no justo sentido de ser autor autônomo e competente para escrever o seu texto [...]” (Brasil, 2006b, p. 24).

O documento ressalta ainda que a questão da leitura não pode ser tratada apenas no âmbito da escola, pois afeta todos os que estão no entorno dos escolares. “A responsabilidade social da escola - e do poder público - não se restringe aos usuários diretos, mas à rede da qual esses usuários participam e com a qual interagem” (Brasil, 2006b, p. 25). Nesse sentido, o trabalho com a leitura na escola tem ecos que ressoam por toda as instâncias sociais das quais os estudantes fazem parte. Para tanto, o Ministério da Educação compromete-se com a formação de leitores e com o debate sobre a leitura e sua mediação nas escolas, colocando o seu foco “na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura” (Brasil, 2006b, p. 27).

O referido documento fala da importância da formação do professor como condição básica para a formação de alunos leitores. “Não se trata de um professor que apenas “leia”, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos [...]” (Brasil, 2006b, p. 28). Segundo o documento, o professor precisa ter uma formação leitora para caminhar paralelamente às suas práticas pedagógicas, a fim de refletir sobre a leitura e a escrita de seus alunos. Para isso, o Ministério da Educação assume o compromisso de promover formações relacionadas à leitura para os professores da educação básica.

O documento afirma ainda que o Ministério da Educação, apoiado pela Secretaria da Educação Básica, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE, responsabiliza-se pela implementação de bibliotecas escolares e o incremento dos acervos das bibliotecas nas unidades de ensino, objetivando “a formação de leitores e produtores de textos autônomos e devidamente qualificados” (Brasil, 2006b, p. 33).

De certo modo, todos esses princípios e objetivos estabelecidos remetem ao contexto de criação do ensino médio no Brasil, de acordo com Zilberman (2012). A princípio, segundo a autora, o nível médio foi instituído com o fim de preparar os jovens para o mercado de trabalho, para a qualificação produtiva na sociedade industrial que evoluía. Mais tarde é que o ensino propôs-se a associar a formação técnica à formação subjetiva do sujeito, não impedindo mudanças substanciais nas formas de ensino e no currículo. As finalidades concebidas por esses documentos, hoje, apresentam a tentativa histórica do ensino médio de associar a formação do sujeito produtivo, humano e crítico.

Para tanto, diante da base tecnicista do ensino médio – construída em seu contexto histórico – e das prospecções atuais para os estudantes dessa etapa, que visam à formação integral dos sujeitos, é preciso pensar no modo como o ensino se dá, nas formas de realização da educação em prol do cumprimento desses objetivos, que tencionam formar jovens que sejam trabalhadores qualificados, como também cidadãos humanos em meio à sociedade.

Conforme Zilberman (2012), ao criar o ensino médio preparatório para o trabalho, a educação dos jovens no país sofreu grandes intervenções, sobretudo na aprendizagem da leitura e da literatura. A autora afirma que as práticas leitoras perderam espaço, especialmente a dimensão subjetiva literária. Zilberman alega que a expressão da linguagem é fundamental para a formação dos jovens como cidadãos e sujeitos na sociedade. Para isso, a leitura é essencial. Portanto, ao se prospectarem objetivos em prol da formação dos jovens incluindo as dimensões crítica e política da leitura, bem como o desenvolvimento da reflexão e da abstração, é preciso considerar o tratamento dado às práticas leitoras em sala de aula, de modo a possibilitar a formação de leitores. As realizações da leitura no ensino devem convergir para a reflexão, a criticidade e a subjetividade dos jovens, apartando-se do pragmatismo a que uma educação tecnicista pode levar.

Para além dos princípios concebidos por esses documentos, o olhar para as práticas efetivas de leitura no ensino médio é imprescindível. A formação do leitor depende de condições e recursos para que as práticas de leitura se deem em prol da formação humana, subjetiva, crítica e política do jovem. Contudo, de acordo com Chaves (2016), a leitura precisa ser vista como um processo de aprendizagem e não como um produto ofertado no ensino.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se os métodos e as técnicas adotados para desenvolver a presente pesquisa. Conforme Bervian, Cervo e Silva (2007, p. 57), “a pesquisa é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos”. Ainda, segundo os autores, “ela parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução”. Toda pesquisa científica apresenta bases epistemológicas pelas quais delineiam-se os caminhos para se chegar a um determinado conhecimento e alcançar objetivos previamente estabelecidos. Para isso, os diferentes objetivos de pesquisa demandam diferentes métodos para o trabalho científico. De acordo com Severino (2007, p. 117-118), “ocorrem diferenças significativas no modo de se praticar a investigação científica, em decorrência da diversidade de perspectivas epistemológicas que se podem adotar e de enfoques diferenciados que se podem assumir [...]”. Desse modo, a pesquisa científica é produzida por diversas metodologias de acordo com a intenção e o objeto de cada estudo.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Para o presente trabalho, com vistas a conhecer as práticas de leitura de alunos de ensino médio e suas respectivas consequências para o letramento, foi realizada uma pesquisa de campo, sob uma abordagem quali-quantitativa. Conforme Creswell (2007), algumas pesquisas utilizam-se de dados quantitativos e qualitativos ao mesmo tempo. De acordo com o autor, “os instrumentos de coleta de dados podem ser aumentados com observações abertas, ou os dados censitários podem ser seguidos por entrevistas exploratórias em profundidade” (Creswell, 2007, p. 34). Para Goldenberg (2013), as diferentes formas de coletar e analisar dados permitem uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema. Sendo assim, dados quantitativos e qualitativos podem complementar-se, possibilitando uma visão mais abrangente do objeto pesquisado. Posto isso, este estudo foi desenvolvido coletando-se dados quantitativos e qualitativos por meio da aplicação de questionários, bem como dados qualitativos pela realização de entrevistas. A abordagem quali-quantitativa, “envolve a obtenção tanto de informações numéricas [...] como de

informações de texto [...], de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas” (Creswell, 2007, p. 35). Nesse caso, a presente pesquisa está embasada em dados quantitativos, passíveis de mensuração e análise estatística, e dados qualitativos, que possibilitam análise e interpretação teóricas. Biklen e Bogdan (1994, p. 194) dizem que “os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva”. Além disso, “a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões [...]” (Goldenberg, 2013, p. 62). Isso foi feito na presente pesquisa associando-se os dados numéricos à análise qualitativa das respostas dos pesquisados com o fim de compreender qualitativamente o objeto deste estudo, pois, segundo Goldenberg (2013), a abordagem qualitativa é útil para identificar conceitos fundamentais a partir de informações quantitativas. Para Biklen e Bogdan (1994, p. 70), “o objectivo [sic] dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”. Destarte, este estudo visa a conhecer as práticas e experiências de leitura dos estudantes pesquisados.

A pesquisa de campo, “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [...]” (Lakatos; Marconi, 2010, p. 169). Segundo Lakatos e Marconi (2010), essa modalidade de pesquisa visa a estudar aspectos de indivíduos, grupos ou comunidades. A pesquisa de campo foi adotada neste estudo com o intuito de angariar informações sobre as práticas de leitura de estudantes de duas turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual em um município pertencente à Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL¹). Sobre esse tipo de pesquisa, Severino (2007, p. 123) diz que, “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem [...]”. Portanto, o pesquisador vai ao local onde os participantes estão, o que “permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes” (Creswell, 2007, p. 186). Desse modo, para esta pesquisa, os dados foram coletados na própria escola, em período letivo, com o fim de estabelecer uma interação com o meio estudado.

¹ A AMUREL compreende os municípios de Armazém, Braço do Norte, Capivari de Baixo, Grão Pará, Gravatal, Imaruí, Imbituba, Jaguaruna, Laguna, Pedras Grandes, Pescaria Brava, Rio Fortuna, Sangão, Santa Rosa de Lima, São Ludgero, São Martinho, Treze de Maio e Tubarão.

As informações sobre as práticas de leitura dos alunos foram levantadas por meio de instrumentos específicos, delimitando-se a pesquisa a duas turmas e aos seus respectivos professores, e também, com a responsável pela biblioteca da escola. Após o levantamento das informações com os alunos, os professores e a responsável pela biblioteca, foi possível registrar os dados quantitativos e descritivos, a fim de primeiro descrevê-los e, depois, interpretá-los. Quanto aos dados descritivos, denotam uma pesquisa qualitativa descritiva, o que inclui a transcrição das entrevistas e as respostas abertas dos questionários. De acordo com Biklen e Bogdan (1994, p. 48), nesse tipo de pesquisa, os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”.

5.2 AMOSTRAGEM

Para este estudo, o objetivo inicial era pesquisar todos os alunos de duas turmas de terceiro ano do ensino médio – uma turma do período vespertino e outra do período noturno. Contudo, alguns estudantes não quiseram participar, sendo necessário reelaborar, de modo a estudar uma amostra das duas turmas, totalizando 33 alunos – 15 do vespertino e 18 do noturno.

No universo dos professores, foi selecionada uma amostra de oito docentes, os quais lecionavam em ambas as turmas. A escolha pela amostragem do corpo docente justifica-se pela intenção de verificar se há diferenças nas respostas dos professores em relação às duas turmas em que lecionam; a amostragem dos alunos teve o intuito de analisar alunos de mesma série, mas de turnos diferentes. Além disso, a pesquisa foi realizada com a única pessoa responsável pela biblioteca escolar.

Optou-se por estudar duas turmas e seus professores em comum, considerando-se o tempo disponível para a realização da pesquisa e o intuito de realizar as entrevistas semiestruturadas com alguns alunos e professores, e a responsável pela biblioteca.

5.3 INSTRUMENTOS: QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para o levantamento dos dados, fez-se uso do questionário e da entrevista semiestruturada. O questionário, segundo Severino (2007, p. 125), é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. O questionário aplicado foi elaborado com intuito de identificar se os alunos pesquisados praticam a leitura, dentro e fora da sala de aula, e como se dão essas práticas de leitura, assim como, saber o que pode interferir no processo de ler. No caso dos professores, o questionário objetivou conhecer a visão dos docentes sobre as práticas de leitura dos estudantes, o modo como trabalham com a leitura em sala de aula e, também, conhecer as suas próprias práticas leitoras.

A entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (Lakatos; Marconi, 2010, p. 178). Nesse caso, optou-se, além do questionário, pela entrevista, para que, por meio de uma conversação, fosse possível obter informações mais pessoais sobre o tema em estudo, pois, de acordo com André e Lüdke (1988, p. 34), a entrevista “pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”. Como o questionário aplicado visou a angariar informações mais amplas sobre o tema em estudo, pela entrevista foi possível obter informações mais específicas, tanto da parte dos alunos quanto da parte dos professores. “O estudo começa com um levantamento amplo para generalizar os resultados para uma população e depois se concentra, em uma segunda fase, em entrevistas qualitativas abertas visando a coletar visões detalhadas dos participantes” (Creswell, 2007, p. 38).

Quanto ao tipo de entrevista, adotou-se a entrevista semiestruturada, que constitui-se por características da entrevista estruturada, bem como da não estruturada. A entrevista semiestruturada teve como base um roteiro planejado e perguntas já estabelecidas, com a possibilidade de adequar a entrevista ao contexto dos entrevistados, podendo-se alterar o roteiro, suprimindo ou acrescentando questões de acordo com o andamento da conversa, que, no lugar de ser um diálogo metódico, caracterizou-se mais como uma conversação informal. Conforme André e Lüdke (1988, p. 34), a entrevista semiestruturada é aquela que “se desenrola a partir

de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Essa escolha justifica-se pela intenção de deixar os entrevistados mais à vontade, com o fim de obter informações mais verdadeiras e próximas da realidade. De acordo com André e Lüdke (1988), a entrevista semiestruturada é a mais indicada para pesquisas em educação, visto a flexibilidade com a qual se pode lidar com alunos e professores. Nas palavras de Creswell (2007, p. 186), “os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo”. As entrevistas, portanto, foram realizadas de modo a proporcionar um ambiente de informalidade e estabelecer uma conversa sobre o tema da pesquisa, o que teve um resultado satisfatório, tanto na entrevista com os alunos, quanto na entrevista com os professores e a responsável pela biblioteca. A entrevista com os alunos deu-se em dois grupos – um grupo com quatro alunos do turno vespertino e outro grupo com quatro alunos do período noturno. Conforme Creswell (2007, p. 38), o pesquisador pode “primeiro estudar um grande grupo de pessoas e depois fazer um acompanhamento com um número menor para obter sua linguagem e suas vozes específicas sobre o tópico”. Além disso, Biklen e Bogdan (1994) dizem que a entrevista em grupo faz com que os respondentes sintam-se mais encorajados a falarem, ao serem estimulados uns pelos outros, o que de fato ocorreu, pois, não havendo concentração em apenas um aluno, todos sentiram-se confortáveis e complementavam as falas uns dos outros.

Os questionários e os roteiros das entrevistas utilizados nesta pesquisa encontram-se anexados no final deste trabalho.

5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada com alunos e professores de duas turmas do terceiro ano do ensino médio, uma turma do período vespertino e outra do período noturno - para saber se há diferenças nas práticas de leitura entre alunos que estudam em períodos diferentes. A pesquisa também foi realizada com a responsável pela biblioteca da escola. Com o fim de evitar sua exposição, os nomes da escola, dos alunos, dos professores e da responsável pela biblioteca não foram mencionados no estudo.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi aplicado um questionário (APÊNDICE A) aos alunos das duas turmas, com questões fechadas, abertas e de múltipla escolha, sobre suas práticas leitoras no ambiente escolar e extraescolar, e sua relação com a leitura. No total, participaram da pesquisa 15 alunos do período vespertino e 18 alunos do período noturno. Cada aluno respondeu ao questionário de acordo com suas experiências pessoais em relação às suas práticas de leitura dentro e fora da sala de aula; suas respostas foram registradas por escrito. Foi entregue uma folha com as perguntas para cada aluno responder individualmente. Os alunos não precisaram identificar-se no questionário (colocar seu nome), informaram apenas sua idade, seu gênero e a turma em que estudam.

Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) com alguns alunos a fim de promover uma interação com os estudantes e conhecer, de maneira mais informal, suas práticas leitoras e sua percepção sobre a leitura. Após a aplicação do questionário, a pesquisadora solicitou a participação voluntária de alguns alunos das turmas em uma entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada foi realizada de forma coletiva, com dois grupos – quatro alunos de cada turma, em seus respectivos períodos de aula – e em uma sala diferente, onde os estudantes e a pesquisadora puderam conversar de forma espontânea sobre o tema da pesquisa. Os participantes da entrevista semiestruturada responderam a algumas perguntas oralmente, sendo que a entrevista foi gravada pela pesquisadora, para posterior transcrição.

A oito professores, de diferentes componentes curriculares, foi aplicado um questionário (APÊNDICE B), e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) foi realizada com três docentes; ambos com o objetivo de saber em que momentos e de que maneira se dão as práticas de leitura em sala de aula e como os alunos respondem a essas atividades. A pesquisa com os professores também teve o intuito de conhecer as práticas de leitura dos docentes e sua percepção em relação às práticas leitoras dos alunos. Para a realização da pesquisa foi aplicado um questionário com questões fechadas, abertas e de múltipla escolha. Cada professor respondeu ao questionário de acordo com suas experiências pessoais e profissionais, referentes às práticas de leitura realizadas dentro e fora da sala de aula; suas respostas foram registradas por escrito. Foi entregue uma folha com as perguntas para cada professor responder individualmente. Os docentes não precisaram identificar-se no questionário (colocar seu nome), informaram apenas alguns dados

para contribuição no estudo (disciplina que lecionam, idade, gênero, formação acadêmica, carga horária de trabalho, tempo de magistério). Após a aplicação do questionário, a pesquisadora solicitou a participação voluntária de três professores em uma entrevista semiestruturada que foi realizada de forma individual em uma sala sem outras pessoas presentes, onde cada professor e a pesquisadora puderam conversar de forma espontânea sobre o tema da pesquisa. Na entrevista semiestruturada, cada professor respondeu a algumas perguntas oralmente, sendo que a entrevista foi gravada pela pesquisadora, para posterior transcrição.

A pesquisa também foi realizada com a professora responsável pela biblioteca, com o intuito de compreender a execução de seu trabalho na biblioteca da escola e a relação de sua atuação com as práticas de leitura dos alunos. Para a realização da pesquisa foi feita uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE E) com a responsável pela biblioteca escolar. A entrevista semiestruturada foi realizada na própria biblioteca, sem outras pessoas presentes, onde a entrevistada e a pesquisadora puderam conversar de forma espontânea sobre o trabalho na biblioteca e a percepção dessa profissional em relação às práticas de leitura dos estudantes. Na entrevista semiestruturada, a responsável pela biblioteca respondeu a algumas perguntas oralmente, sendo que a entrevista foi gravada pela pesquisadora, para posterior transcrição. Cabe ressaltar aqui, que a profissional mencionada neste estudo é uma professora efetiva que trabalha meio período na biblioteca e meio período em sala de aula. Portanto, apesar de desenvolver as atividades pertinentes ao cargo de bibliotecária, não tem formação específica nessa área; sua formação acadêmica é em Letras – Português e Inglês.

Todos os participantes da pesquisa, entre alunos, professores e a responsável pela biblioteca, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em participar do estudo; no caso dos alunos com idade inferior a 18 anos, o termo foi assinado pelo pais/responsáveis. Os alunos menores de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Todos os procedimentos da pesquisa, desde a apresentação do estudo para os participantes, até a coleta de dados, foram autorizados pela direção da escola, sendo essa permissão registrada em documento datado e assinado. Antes de ser realizada, a pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Extremo Sul Catarinense – via Plataforma Brasil – não havendo objeções quanto a sua execução.

5.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 150), “após a coleta dos dados, [...] eles são elaborados e classificados de forma sistemática. Antes da análise e interpretação, os dados devem seguir os seguintes passos: seleção, codificação, tabulação”.

Segundo as autoras, a seleção “é o exame minucioso dos dados”; é o procedimento em que se verifica se todas as informações foram dadas corretamente, sem equívocos e distorções. Após o recolhimento dos questionários, a pesquisadora verificou se todos os dados foram apresentados adequadamente e se respondiam às perguntas na íntegra.

A codificação “é a técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam” (Lakatos; Marconi, 2010, p. 150). Após sua conferência, as respostas dos questionários foram quantificadas e tabeladas para melhor organizar os dados para posterior tabulação.

A tabulação, por sua vez, “é uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente” (Lakatos; Marconi, 2010, p. 150-151). O procedimento de tabulação dos dados dos questionários iniciou-se pela elaboração de uma planilha eletrônica, onde foram colocadas as opções de respostas objetivas de cada pergunta e a quantidade de escolhas em cada opção. A partir das quantidades de respostas, foram gerados gráficos e tabelas para sintetizar os resultados obtidos em cada questão. As respostas das perguntas abertas, em que os pesquisados responderam por extenso, foram organizadas em tabelas para melhor visualização de cada resultado.

Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 151), “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”. Segundo as autoras, pela análise, o pesquisador verifica detalhadamente os dados estatísticos e descritivos, e pela interpretação, procura dar sentidos mais amplos às informações, relacionando-as a outros conhecimentos. De acordo com André e Lüdke (1988, p. 45), “a tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. As autoras acrescentam ainda dizendo que “num

segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”. Para tanto, para este estudo, os dados coletados a partir dos questionários foram organizados em planilhas eletrônicas, possibilitando a geração de gráficos e tabelas, com posterior comparação e associação das informações; quanto às entrevistas, foram transcritas para melhor compreensão das respostas de cada entrevistado.

Creswell (2007, p. 186) diz que “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa”. Ainda que a presente pesquisa lide com dados quantitativos, a interpretação destes é qualitativa, pois visa a não só quantificar o número de leitores e não leitores, mas analisar a qualidade de suas práticas de leitura. Logo, a análise dos dados inclui “fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas” (Wolcott, 1994 *apud* Creswell, 2007, p. 186). Considerando-se, portanto, a relevância da interpretação dos resultados obtidos pela aplicação dos questionários e pela realização das entrevistas semiestruturadas, a significação das respostas deu-se a partir do estudo teórico feito pela pesquisadora, sob uma reflexão das teorias existentes sobre leitura e letramento. Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 151), “a importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”. Desse modo, procurou-se, com os resultados da pesquisa, responder às indagações iniciais sobre como se dão as práticas de leitura de alunos de ensino médio e quais são suas consequências para o desenvolvimento do letramento desses estudantes.

A partir das informações dos gráficos e das tabelas, foram elaboradas interpretações dos resultados com base na discussão teórica construída sob a fala de autores em relação aos temas leitura e letramento. Procurou-se associar as informações a fim de estabelecer relações entre os resultados e compreender os aspectos implicados nas práticas de leitura dos estudantes pesquisados ou na inexistência delas. O resultados da presente pesquisa também foram comparados aos resultados da quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – referente aos anos de 2019 e 2020 – com o objetivo de identificar aspectos convergentes e/ou divergentes entre os dois estudos. Por fim, procurou-se responder ao problema inicial, de acordo com o que se pode depreender da pesquisa realizada.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas semiestruturadas com os alunos e os professores participantes da pesquisa. Também apresentam-se os resultados da entrevista com a responsável pela biblioteca da escola.

A pesquisa foi realizada com discentes e docentes de duas turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública – uma turma do período vespertino e outra do período noturno – sendo os professores comuns em ambas as turmas. Da turma do período vespertino, 15 alunos responderam ao questionário, e da turma do período noturno, 18 alunos. Participaram da entrevista semiestruturada quatro alunos de cada turma. No grupo dos professores, oito docentes responderam ao questionário e três participaram da entrevista semiestruturada. Com a responsável pela biblioteca também foi realizada uma entrevista.

Os resultados da pesquisa são apresentados associando-se a quantidade de respostas dos questionários às respostas das entrevistas, tendo como base um aporte teórico embasado nos autores que fundamentam o presente estudo. Além disso, são trazidos alguns resultados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5, para substanciar as respostas da presente pesquisa.

6.1 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Esta seção apresenta os resultados obtidos pela aplicação de um questionário a oito professores que atuam em ambas as turmas pesquisadas, e pela realização de entrevistas com três professoras. O intuito foi conhecer o perfil dos professores, suas práticas de leitura pessoais, seus modos de trabalhar com a leitura em sala de aula, bem como sua visão sobre as práticas leitoras dos alunos das duas turmas estudadas. Para tanto, os resultados do questionário são associados às respostas das entrevistas, a fim de se ter uma visão mais ampla dos resultados da pesquisa. Esses resultados são analisados em conjunto, para estabelecer as relações existentes entre as respostas.

6.1.1 Identificação dos docentes

Introduzindo a análise, apresenta-se a identificação dos professores participantes da pesquisa, mostrada na tabela abaixo.

Tabela 01 – Identificação dos professores

Disciplina	Idade	Gênero	Formação acadêmica	C.H.	Tempo
Física	47	F	Pós-graduação - Stricto Sensu	40	30 anos
Química	51	F	Pós-graduação - Lato Sensu	40	25 anos
Biologia	35	F	Pós-graduação - Stricto Sensu	60	10 anos
Arte	45	F	Graduação	60	20 anos
História	44	F	Pós-graduação - Lato Sensu	28	7 anos
Sociologia	35	M	Graduação	58	5 anos
Língua Portuguesa	40	F	Pós-graduação - Lato Sensu	40	22 anos
Filosofia	33	F	Pós-graduação - Lato Sensu	40	13 anos

Fonte: Dados da pesquisadora

Os oito professores de diferentes disciplinas lecionam nas duas turmas pesquisadas, dos períodos vespertino e noturno, sendo sete mulheres e um homem. O campo C.H corresponde à carga horária de trabalho, e o campo Tempo corresponde ao tempo de serviço em anos, no magistério.

Pela tabela, percebe-se que no contexto de professores do ensino médio da escola pesquisada, o gênero feminino é preponderante. A média de idade dos professores é de 41 anos e a maioria trabalha 40 horas ou mais.

6.1.2 Das práticas de leitura dos professores

O seguinte gráfico mostra os tipos de leituras feitas pelos docentes pesquisados, evidenciando o que os professores leem mais, quais leituras estão presentes em seu cotidiano.

Gráfico 01 – Questionário do professor: Atualmente, o que você costuma ler?



Fonte: Dados da pesquisadora

Percebe-se que os professores realizam leituras distintas, tendo destaque a leitura de livros pedagógicos e literários, de posts de redes sociais, sites/blogs e notícias. Quanto à leitura de livros pedagógicos, entende-se que a maioria dos docentes apresentou essa resposta justamente por esses textos serem parte constitutiva do trabalho pedagógico. Chama a atenção a quantidade de respostas para a leitura em suportes digitais, como redes sociais, sites, e notícias – que possivelmente são lidas na internet.

Nota-se que os docentes leem mais aquilo que está disponível de forma imediata ou que se constitui como material de trabalho. Vale observar que essas leituras são comuns no dia a dia dos professores, diferenciando-se de leituras dirigidas e especulativas as quais se perspectivam para o cotidiano docente. “Assim, além das leituras que, em função das formas de participação das pessoas nas diversas esferas de sociabilidade imediata, se fazem e se aprendem na vida prática, há formas de ler mais densas, articuladas com o que chamamos de “pensamento especulativo” [...]” (Britto, 2015, p. 38). Sobre essa leitura, Britto (2015, p. 71) diz que “os textos da esfera do pensamento especulativo preveem procedimentos intelectuais específicos”, que, nesse caso, é diferente daquelas leituras que atravessam o cotidiano das pessoas.

Citando o seu último texto lido, os professores deram as seguintes respostas:

Tabela 02 – Questionário do professor: Qual foi sua última leitura?

Professor/Disciplina	Última leitura
Física	A mulher de Einstein
Química	Teoria atômica: evolução histórica
Biologia	Artigo e TCC
Arte	Gestão da emoção - Augusto Cury
História	O duque e eu - Julia Quinn
Sociologia	História do Brasil de Boris Fausto
Língua Portuguesa/Literatura	Ted Bundy: O charme do mal, Iracema, A construção do personagem
Filosofia	Ansiedade: Como enfrentar o mal do século - Augusto Cury

Fonte: Dados da pesquisadora

Percebe-se, pelas respostas, que os professores de Química e Sociologia realizaram, por último, leituras afins a sua área de atuação. A professora de Língua Portuguesa e Literatura respondeu, e confirmou na entrevista, que estava lendo três livros paralelamente, um concernente a sua área, outro de literatura por ser um livro que estava sendo trabalhado com os alunos, e outro ainda sem relação com a prática docente. Os demais professores realizaram leituras dissociadas de sua área de atuação, denotando textos de escolhas pessoais.

Ao serem questionados sobre o seu tempo para leitura, sete professores responderam que é insuficiente; apenas um respondeu que dedica tempo suficiente para ler. Entende-se, então, que esses docentes leem, mas acreditam que poderiam/deveriam ler mais, dada a importância da leitura.

A maioria dos professores disse que não lê o suficiente por falta de tempo. Esse motivo também foi apontado pela Retratos da Leitura no Brasil 5, como a principal razão de as pessoas não lerem. Considerando que dentre os oito docentes pesquisados, sete são mulheres com carga horária de trabalho em torno de 40 horas semanais – ou mais –, a resposta torna-se compreensível, visto que a demanda de trabalho de um professor estende-se para além de sua jornada na escola. Além disso, se essas professoras – pelo que sugerem suas idades – forem casadas e terem filhos, seu tempo fica ainda mais limitado por conta das atividades domésticas e maternas, a exemplo do que comentou a professora de Filosofia na entrevista:

“Depois que eu tive o Bernardo (nome fictício), eu leio quando dá. Nas férias eu sempre consigo, nas férias assim, eu sempre me empenho. E esse, que eu peguei aqui na biblioteca esse ano, tipo, ah, uma aula vaga, eu estou ali lendo, eu estou conseguindo esse ano, mas, tipo, há dois anos, que o meu filho

tem dois aninhos, assim, olha...só esse livro que estou lendo nas aulas vagas, se não, por conta de ser mãe, nesse momento está difícil.”

Dois professores disseram que não dedicam tempo suficiente para ler por realizarem outras atividades, o que pode incluir o trabalho docente exigido fora da sala de aula, como preparar materiais, atividades, avaliações, preencher diários, elaborar planos de aula etc.

Ao serem questionados se fazem uso individual da biblioteca da escola e para que fins, os docentes responderam:

Tabela 03 – Questionário do professor: Individualmente, você faz uso da biblioteca?

ALTERNATIVAS	FÍS	QUÍ	BIO	ART	HIS	SOC	LPL	FIL
Sim, faço empréstimos de livros para mim.	X			X				
Sim, utilizo os livros da biblioteca para realizar pesquisas ou preparar aulas.	X			X	X			X
Sim, utilizo o espaço da biblioteca para realizar minhas tarefas na hora atividade.	X	X	X		X	X	X	X
Não, não costumo fazer uso da biblioteca.								

Fonte: Dados da pesquisadora

Vê-se que a maioria dos professores utiliza a biblioteca, não para o fim da leitura pessoal, mas para trabalho. Todos os professores assinalaram opções de respostas sobre utilizar a biblioteca para realizar atividades pedagógicas, concernentes ao trabalho docente. Apenas dois responderam que, além de usar a biblioteca para trabalhar, também fazem empréstimo de livros para leitura pessoal. A responsável pela biblioteca confirma isso, na entrevista, ao dizer que muitos professores usam a biblioteca para fazer suas tarefas de hora atividade, mas são poucos os que pegam livros para ler.

Nery (1989) diz que a biblioteca pode ser o espaço da formação permanente do professor, para que ele seja, cada vez mais, um profissional competente. Contudo, constata-se, que mesmo estando em um espaço de leitura e de livros, esses professores utilizam o seu tempo fora da sala de aula para executar outras atividades relativas ao seu trabalho. Nesse caso, estão na biblioteca, mas não leem, porque o tempo “livre” que têm é direcionado ao trabalho extraclasse. Larrosa (2003 *apud* Larrosa, 2011) diz que o excesso de trabalho impede a experiência. “Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada [...]” (Maar, 2021, p. 26). Isso significa que

todos precisam trabalhar e usar o seu tempo para serem produtivos, o que não inclui nem leitura, nem experiência. Conquanto, se não se permite o tempo da leitura, não se permite a experiência, nem nada de formativo que venha com ela. “E por não podermos parar nada nos passa” (Larrosa, 2003 *apud* Larrosa, 2011, p. 21).

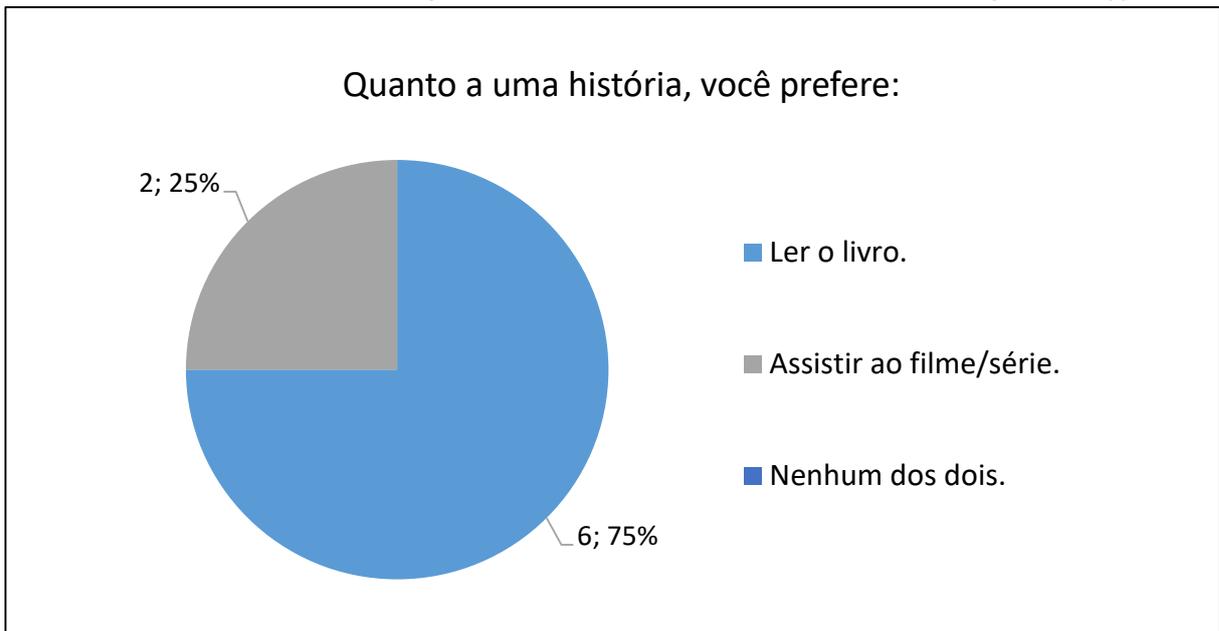
Essa falta de tempo para ler limita a experiência de leitura dos professores, porque “[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo” (Larrosa, 2003 *apud* Larrosa, 2011, p. 20). Se os docentes não têm tempo para ler, também não têm a experiência proporcionada pela leitura; não são leitores como têm que ser. “Por isso, a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (Larrosa, 2003 *apud* Larrosa, 2011, p. 20).

As consequências da falta de tempo e de experiência não recaem apenas sobre o professor e sua formação; interferem diretamente no modo como os docentes lidam com a leitura na sala de aula e, sobretudo, como conduzem a importante incumbência de formar leitores. “De fato, para formar alunos leitores, primeiro necessita-se formar professores leitores” (Silva, 2020, p. 47). Se o professor não consegue ter a experiência de leitura, não conseguirá que os alunos tenham a sua. Por isso, saber que os docentes não dispõem de tempo para ler, é preocupar-se não só com estes, mas com toda a perspectiva de formação do jovem leitor, pois, “os alunos dificilmente serão leitores se os professores não o forem” (Bezerra; Campos, 1989, p. 88).

Fazendo um adendo, é justamente compreensível que aos (às) docentes falte tempo para realizar leituras por conta de suas atividades laborativas e também pelas demandas da vida diária. Entretanto, há de se pensar, também, em que tipo de leitura os professores fazem quando lhes é possível. A propósito dos textos mencionados na Tabela 02, há de se refletir sobre a relevância de alguns deles para a sua formação. Embora os professores afirmem não terem tempo suficiente para ler, quando o fazem, podem não ler textos essencialmente relevantes para a sua formação humana e profissional. Mesmo que os afazeres cotidianos limitem o tempo para leitura, quando esta se dá, precisa ser de qualidade, formativa. Portanto, há que se pensar em que tipo de leitura se faz no tempo disponível que se tem.

Os professores disseram, também, se quanto a uma história preferem ler o livro ou assistir ao filme/série:

Gráfico 02 – Questionário do professor: Quanto a uma história, você prefere (:)



Fonte: Dados da pesquisadora

De acordo com o gráfico, a maioria dos professores prefere ler o livro a assistir uma história em filme ou série. Esse resultado é relativo, pois, embora os docentes afirmem a preferência pelo texto escrito, não dispõem de tempo suficiente para realizar leituras.

Logo, questionou-se os professores sobre os serviços de assinatura que têm em casa para saber se incluem material de leitura. O resultado foi que todos os professores pesquisados têm TV por assinatura, e um deles, além do serviço de TV, assina um jornal. Na tabela abaixo, são apresentadas as assinaturas utilizadas.

Tabela 04 – Questionário do professor: Qual assinatura?

Disciplina	Assinatura de TV	Assinatura de jornal
Física	Oi TV e Netflix	
Química	Netflix	
Biologia	Oi TV	
Arte	Oi TV e Netflix	
História	Sky e Netflix	
Sociologia	Netflix, Prime Video, HBO Max	Petit Journal
Língua Portuguesa e Literatura	Netflix e Amazon Prime	
Filosofia	Amazon	

Fonte: Dados da pesquisadora

Como se pode constatar, apenas um docente faz assinatura de jornal. Contudo, o jornal citado pelo professor é uma plataforma de notícias via *podcast*, isso

significa que as notícias são escutadas ao invés de lidas. Nesse caso, a assinatura de materiais escritos não é comum entre os professores pesquisados.

Ao analisar esses resultados, percebe-se um certo confronto entre as respostas desta pergunta e as das questões anteriores, pois, os professores dizem preferir a leitura da história no livro, mas também alegam não terem tempo suficiente para ler e, ainda, possuem uma ou mais assinaturas de TV. Pode ser que, de fato, os docentes tenham preferência pelo livro, contudo não tenham tanto tempo livre para ler e acabem assistindo as histórias em filmes ou séries, o que demanda menos tempo. No entanto, há que se considerar, também, que esses professores estejam mais acostumados a assistir ao filme/série e, pressupondo que o papel social do professor inclui a leitura, tenham afirmado a preferência pelos livros.

6.1.3 Das práticas de leitura dos alunos na escola e sob a visão dos professores

Por unanimidade, todos os professores consideram que os estudantes apresentam dificuldades em ler e interpretar. De acordo com Silva (2020), as debilidades encontradas nas práticas de leitura dos estudantes são materializadas na vivência escolar dos alunos em todas as áreas do conhecimento.

Segundo as professoras entrevistadas, os estudantes não conseguem parar para ler e refletir sobre o lido, conforme as palavras da professora de Língua Portuguesa e Literatura:

“O negócio é que eles querem ler uma vez só e eles já querem ler, procurando as respostas para terminar logo e entregar logo. [...] A maioria dessa geração tem uma coisa chamada preguiça de pensar, eu brinco com eles “dói, mas passa”, mas eles têm essa preguiça de pensar; eles querem só responder rápido, entregar rápido a prova, a interpretação; às vezes, tu pega uma interpretação simplíssima e tu dá para eles, e eles não têm a mínima noção do que é uma palavra banal, se eu usar a palavra “banal”, é capaz de eles não saberem o que é, infelizmente.”

A professora de História diz o mesmo:

“Eles têm muita dificuldade. E é aquilo que eu falei: alunos que leem, não têm; alunos que não leem, extremamente, até porque eu faço provas dissertativas, eu até faço prova objetiva, mas boto duas questões, o resto é tudo dissertativa [...] só que eu

noto que muitos deles erram, não por não saber, mas pela questão de ler, porque, claro, a minha prova dissertativa, ainda mais para o ensino médio, não vai ser assim: quem descobriu o Brasil? Porque nem isso eu pergunto para os pequenos. Eu boto um enunciado, às vezes eu boto uma citação, depois eu venho com a pergunta embaixo, vamos dizer que dá cinco linhas, entre falar e a pergunta; eles se atrapalham, eu noto muita dificuldade deles em entender aquilo, aí o que eu faço? Leio, né, muitas vezes, a prova. Daí eu digo “é tal coisa que eu quero saber”, daí eles “ah, tá”, tu entendeu? Porque eu não sei se é preguiça de parar ali e ler com concentração aquilo ali, porque eles querem tudo mastigado, ou se realmente é dificuldade.”

E a professora de Filosofia confirma:

“Eles têm dificuldade. Na verdade, é falta assim de, tipo assim, eles não conseguem parar, ler e entender, eles nem querem ler a questão, já querem saber como é que faz, eles já perguntam antes, porque eles não querem ficar lendo a questão. Não é só dificuldade, é porque é a falta de interesse de estar tentando ler, de tentar entender, eu vejo dessa maneira, porque, muitas vezes, tipo...É igual na hora da prova, um levanta o dedo para perguntar, o outro já vai perguntar a outra questão, porque, tipo, eles não querem nem ler, tem a questão ali, eles já perguntam: “é de assinalar?”, eles não vão ler, sabe? “Quantas tem que assinalar, pro?” Tipo, é ‘as alternativas’. Toda aula eles ficam perguntando, porque eles não querem nem ler as questões. Eu vejo dessa maneira, assim, alguns são dessa maneira. Não sei se é preguiça ou falta de hábito, não sei. Porque quando a gente precisa fazer uma coisa, a gente para pra ler, se concentra, tenta entender, o que a gente não entendeu, a gente vai atrás. E eu vejo que não, que eles já querem saber o que é para fazer sem ter a leitura antes.”

De acordo com Britto (2015, p.105), “a produção última do sentido passa tanto pela forma em que o texto se apresenta como pela ação intelectual do leitor”. Isso significa que a interpretação do texto lido pressupõe a inteligência de quem o lê, ou seja, a leitura reflexiva, propositada, dirigida. Sem isso, não se pode produzir o sentido do texto, nem formular um julgamento sobre ele. Ao analisar as respostas das professoras, percebe-se, pela ótica das docentes, que os estudantes – a maioria – não realizam essa ação intelectual da leitura e, por isso, não produzem o sentido do que leem. Contudo, nota-se que isso se dá, não por incapacidade intelectual dos discentes, mas por não terem a cultura de ler, nem mesmo textos curtos e simples como os das atividades ou avaliações escolares. Nesse caso, esses alunos praticam

a decodificação da palavra: leem, mas não entendem; o que decodificam, não tem sentido. Soares exemplifica bem isso ao dizer: “Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, [...] ou não é capaz de interpretar um texto lido [...]” (Soares, 2022, p. 47). Tfouni (2010), por sua vez, afirma que o fato de uma pessoa saber ler e escrever, não tem, necessariamente, como consequência, a formalização do pensamento, o raciocínio abstrato, dedutivo, descentrado. Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 60-61) falam sobre essa carência de letramento dizendo que:

Os problemas aparecem especialmente quando os estudantes avançam na escolaridade, mas ainda sem conseguir ler os textos do livro didático, os enunciados de problemas de matemática, os comandos de atividades ou escrever os textos e respostas escritas solicitados pelos professores, entre tantas outras demandas e tarefas escolares.

A propósito da pressa de ler e entender, atestada pelas docentes, pode-se pensar no fato de esses alunos estarem inseridos em uma cultura da velocidade, como constatado nas respostas de seu questionário, de que a maioria dos estudantes prefere acessar as redes sociais, assistir a televisão/séries/filmes e conversar com amigos no WhatsApp em seu tempo livre. Todas essas são atividades de movimento constante e de comunicação instantânea, em que as informações vêm e vão de forma rápida, em que os resultados aparecem no mesmo instante em que são solicitados, sem a necessidade de pensar e produzir a informação, pois ela já vem dada. A leitura, porém, demanda reflexão, releitura, formulação de concepções, a leitura demanda tempo, o que não condiz com o que esses jovens estão acostumados, “pois, além da tensão provocada pela própria adolescência, também suas experiências de vida são velozes, levando o aluno a agir de forma imediatista” (Vinhais, 2012, p. 59).

Os professores falaram sobre os tipos de leituras que são realizadas durante as suas aulas:

Tabela 05 – Questionário do professor: Que leituras são feitas durante as suas aulas?

ALTERNATIVAS	FÍS	QUÍ	BIO	ART	HIS	SOC	LPL	FIL
Leitura de livros literários.					X		X	
Leitura dos textos do livro didático.	X	X	X	X				X
Leitura de textos extras preparados pelo professor.	X	X		X	X		X	X
Leitura dos enunciados dos exercícios.	X	X	X	X		X	X	X
Não são possíveis momentos de leitura nas aulas, porque não há tempo suficiente.								
Não há momentos de leitura nas aulas, porque os alunos não participam.								

Fonte: Dados da pesquisadora

Vê-se, pelas respostas, que a maioria dos professores trabalha com a leitura de textos didáticos, como os do livro do aluno, os enunciados dos exercícios e outros textos trazidos pelo professor. Apenas as professoras de Língua Portuguesa e Literatura e de História lidam com livros literários em sala de aula. Na entrevista com essas duas docentes, confirma-se o uso desse tipo de texto quando, por exemplo, a professora de Língua Portuguesa fala sobre como trabalha as obras literárias com os alunos, e a professora de História diz que, muitas vezes, menciona textos literários para trabalhar os seus conteúdos, porque, conforme ela mesma diz, a Literatura tem muito a ver com a História.

Não obstante essas professoras façam uso de textos literários durante as aulas, afirmam na entrevista, também, que não exigem a leitura das obras na íntegra. A professora de Língua Portuguesa e Literatura diz que até solicita aos alunos a leitura dos livros, mas, como sabe que a maioria não lê, costuma trazer partes das obras para uma análise oral com a turma. A professora de História deixa claro que traz a literatura para as suas aulas, mas sem demandar que os alunos leiam os livros; ela apenas fala das obras correlacionando-as com os conteúdos da sua disciplina.

Quanto às leituras didáticas, são o que geralmente se espera para as aulas. A questão implicada é como os professores lidam com esses textos na sala de aula. Na entrevista, a professora de Língua Portuguesa e Literatura explicou como tenta trabalhar a leitura e a interpretação dos textos:

“ [...] eu tento dar passos a passos, tipo, “faça a primeira leitura para reconhecer o texto; faça uma segunda leitura para que você procure as palavras ou termos que você desconhece e tente pesquisar no dicionário, se for o caso; faça uma terceira leitura para que você entenda o fundamental de cada parágrafo, a informação mais importante contida ali; depois, sim, você vai ler novamente, buscando as perguntas, as questões relativas à

interpretação ou à compreensão”, tento explicar que a interpretação tem muito mais a ver com extrapolar o texto e a compreensão com se limitar ao texto em si, mas, é muito difícil, eu tento explicar que a interpretação reflete na leitura correta de um enunciado de química, de física, de matemática, mas, o negócio é que eles querem ler uma vez só e eles já querem ler, procurando as respostas para terminar logo e entregar logo.”

Como se vê, a docente até tenta conduzir a atividade de leitura de modo que os alunos desenvolvam a prática de ler e interpretar. No entanto, segundo a própria professora, essas tentativas não têm tanto sucesso porque os alunos querem fazer tudo muito rápido, querem ler e já entender, sem passar por todo o processo que a leitura exige. Por isso, segundo ela, acaba trazendo trechos ou textos mais curtos para serem analisados, no lugar de os alunos lerem os textos na íntegra, seguindo o processo ideal de leitura. Ao falar sobre a leitura no livro didático, a docente disse:

“Então, eu uso, mas só as atividades pinceladas e mais pertinentes, e as atividades que eu mesma crio também, que, geralmente, são mais diretas, e eles conseguem compreender um pouco melhor, porque, às vezes, as atividades propostas pelo livro didático são um pouco indiretas, e eles não percebem que aquilo está relacionado com o assunto estudado; infelizmente, a gente tem que admitir isso.”

A professora de História fala, na entrevista, sobre o momento de leitura em suas aulas:

“Algumas vezes tem momento de leitura, dependendo da dinâmica da aula, tem algumas vezes que eles fazem, e, até porque, eles produzem trabalhos, então eles têm que acabar fazendo leitura para a construção do trabalho, eles têm que apresentar.”

Logo, a docente acrescenta:

“Uso muito pouco o livro didático, praticamente zero, porque como o meu conteúdo é História, é muito teórico, eu acho que usar o livro didático, às vezes, fica muito maçante em sala de aula, então eu sempre procuro fazer aulas diferentes, então, o que eu faço? Eu trago slides, eu trago trechos, vídeos que são curtos, de alguma coisa que eu quero trabalhar, então eu trabalho em cima dos vídeos, ou complemento com os vídeos...”

Ou faço no quadro alguma coisa, né, eu sempre procuro explicar sem usar o livro.”

A professora de Filosofia também comenta sobre a leitura em suas aulas:

“Na minha aula, eu trago os pensamentos dos filósofos e também temas atuais para estar trabalhando [...]. Eu sempre procuro trazer textos, pensamentos, frases até mesmo, e através daquilo ali, a gente vai construindo a nossa aula, o nosso momento de reflexão. Então esse é o momento de leitura.”

E sobre a leitura no livro didático, ela diz:

“O textos do livro didático são bons, dá para trabalhar bastante a parte do pensamento e da reflexão. A gente só não trabalha muito a parte das atividades, porque daí não tem...máximo duas questões, então eu sempre tenho que estar procurando fora do livro didático também. Eu uso como base o livro deles, assim, tanto que muitas vezes eu nem peço para eles trazerem, porque eu organizo, faço em tópicos, coloco no quadro, e daí através dos tópicos, a gente trabalha o material do livro, sabe? Porque tem muitas palavras complexas para eles, e, tipo, mais uma parte assim profunda da filosofia que, querendo ou não, eles vão acabar não entendendo, aí eu acabo fazendo um breve...eu faço por tópicos, na verdade, que daí é mais fácil para eles e para mim também, que daí, tipo, jogando em tópicos no quadro, em uma aula eu consigo explicar bastante coisa, e se ficar lá fazendo a leitura no livro, eles não vão entender, então é mais fácil dessa maneira, por enquanto eu faço assim.”

Percebe-se, pelas falas das professoras entrevistadas, que, apesar de haver tentativas de momentos de leitura, as próprias docentes já tentam otimizar o processo de compreensão, encurtando os textos, resumindo em tópicos, passando slides ou vídeos expositivos, simplificando as questões e o vocabulário, para que fique mais fácil para os alunos entenderem, considerando que eles não conseguem apreender textos mais complexos, segundo a ótica das professoras. Então, a leitura dos textos, e o seu respectivo processo de interpretação, muitas vezes, são substituídos por sínteses daquilo que os estudantes poderiam apreender por meio da produção de sentido ocasionada pela leitura dirigida dos textos. Não que os métodos de ensino por meio de slides, vídeos e resumos não sejam adequados, mas, o que se vê, é que essa metodologia é predominante durante as aulas, e que a leitura por parte

do aluno está minimamente presente nas aulas dessas docentes, e, quem sabe, nas aulas dos outros professores, também. Quer dizer que, são raros os momentos em que os alunos precisem tomar o texto e extrair dele o sentido necessário para a produção do conhecimento. Na maioria das vezes, os textos já são dispostos aos estudantes, sem que haja a necessidade de especulá-los. Contudo, a leitura dos textos seria fundamental, pois “a especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva/introspectiva de exame de si e das coisas com que se interage, no autocontrole da ação intelectual” (Britto, 2011, p. 20).

Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 107) dizem que “incentivar as mais diferentes leituras é tarefa de todas as disciplinas”. No entanto, ao dizer que são possíveis as leituras de textos, dos exercícios e do livro didático, os professores, no questionário, podem estar se referindo à possibilidade de trabalhar esses textos, considerando a otimização que se possa promover a partir deles, a exemplo do que disseram as professoras entrevistadas.

Assim, se todos os professores promovem esse tipo de “leitura sintetizada” durante as aulas, e os momentos em que os alunos tomam o texto na íntegra para escrutiná-lo não são frequentes, então a prática de leitura propriamente dita não é habitual nessas duas turmas. Britto (2015) diz que, para que haja formação, não se deve prender aos determinismos pragmáticos que limitam as possibilidades da experiência. A relação do aluno com o texto o levaria a experienciá-lo. Além disso, segundo Soares (2022), o letramento é o estado ou condição de quem se envolve em práticas de leitura e de escrita. No caso desses alunos, o envolvimento nessas práticas é inferior ao que se espera para o seu nível de escolaridade. “A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento [...] é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (Soares, 2022, p. 68). Conquanto, isso só é possível por meio do contato do indivíduo com o texto.

Destarte, se esses jovens não praticam a leitura com frequência na sala de aula e, tampouco fora da escola, como constatou-se pelas respostas dos próprios discentes no questionário, tem-se um embasamento para justificar as suas dificuldades de leitura e interpretação atestadas pelos professores. O não leitor, obviamente, encontra impasses para ler e interpretar. Se a leitura e a produção de sentidos não é uma prática constante desses estudantes, as dificuldades tornam-se obstáculos para o desenvolvimento de seu letramento.

Conforme Soares (2022, p. 84), “a instância responsável por promover o letramento é o sistema escolar”. Não obstante, vale observar esse contexto em que os docentes reconhecem as dificuldades de interpretação dos alunos, ao mesmo tempo que tentam simplificar as atividades de leitura, justamente por conta dessas dificuldades. Mesmo que os textos do livro didático sejam bons e os enunciados dos exercícios indiretos e mais subjetivos, é melhor resumi-los e simplificá-los, porque os alunos não conseguem entendê-los.

Britto (2015), ao falar sobre a importância do processo educativo na escola, refere-se ao ensino médio como uma das etapas mais importantes para a formação intelectual do sujeito:

O ensino médio, por exemplo, tem de ser encarado como o momento em que se valorizam os conhecimentos mais abstratos, conhecimentos cuja compreensão exige raciocínios mais elaborados e sofisticados [...] (Britto, 2015, p. 36).

Para isso, a leitura crítica e reflexiva se faz essencial. A subjetividade e a abstração são de suma importância para a elaboração de conhecimentos. E, segundo Tfouni (2010, p. 83), “o uso da escrita é que possibilita o poder da abstração”. Nesse sentido, os alunos precisam ser expostos a leituras mais complexas e elaboradas, de modo que se provoque o seu raciocínio, a sua cognição. “Em outras palavras, ao propor uma leitura aos alunos, o professor deve considerar seu potencial de transcendência, de instigação de novas experiências e reflexões” (Britto, 2011, p. 22).

Britto (2015, p. 49) diz ainda que “o desafio da educação escolar está exatamente em ampliar as possibilidades de experiência”, o que implica ir além daquilo que os estudantes sabem e podem. O autor afirma que a experiência não se dá de forma espontânea, mas que é preciso criar um ambiente e um movimento para que ela aconteça.

Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 107) dizem que “os professores que atuam com jovens no ensino médio deparam-se, cada vez mais, com o desafio de apoiá-los para que melhorem suas capacidades de leitura e de escrita [...]”. Talvez porque os estudantes pesquisados vieram de anos de negligência leitora, pareça muito difícil, agora, aos professores, no final do ensino médio, tentar quebrar essas barreiras em relação à leitura. De fato, se esses jovens passaram anos na escola sem desenvolver a prática da leitura, dessa leitura crítica e reflexiva da qual falamos aqui,

é realmente desafiador, aos docentes, mudar esse cenário ao fim da educação básica. Fazer diferente, agora, implicaria tempo e um acultramento em relação à leitura, o que demandaria um trabalho excessivo de ambas as partes: dos professores, em promoverem as práticas de leitura, e dos alunos, em se engajarem nessas ações.

Procurou-se saber, ainda, se os professores costumam levar os alunos das duas turmas pesquisadas à biblioteca ou não, bem como o intuito de levarem ou o motivo de não o fazerem.

Tabela 06 – Questionário do professor: Você leva seus alunos à biblioteca da escola?

ALTERNATIVAS	FÍS	QUÍ	BIO	ART	HIS	SOC	LPL	FIL
Levo para fazerem pesquisas.								
Levo para fazerem trabalhos em grupo.								
Levo para estarem em um ambiente diferente da sala de aula.								
Levo para lerem livros relacionados aos conteúdos.								
Levo para lerem livros literários.								
Não levo porque os alunos não têm interesse pela leitura.								X
Não há tempo disponível para levá-los.	X				X	X	X	
Não há livros que atendam às necessidades da disciplina.								
Não há necessidade do uso da biblioteca na disciplina.								
A biblioteca não tem espaço suficiente para atender à turma.		X	X	X				
A biblioteca não abre no período de aula da turma.	X		X		X		X	

Fonte: Dados da pesquisadora

De acordo com Britto (2015, p. 82), as escolas e as bibliotecas são “as duas instâncias mais diretamente ligadas à formação do leitor e ao acesso aos textos”. A escola em que se deu a pesquisa conta com uma biblioteca equipada com mesas e cadeiras, estantes com livros e ainda um espaço com sofá, poltronas, pufes e almofadas. Além disso, há uma profissional que trabalha meio período organizando o espaço e atendendo aos professores e alunos. O acervo da biblioteca é diversificado e tem uma quantidade considerável de livros.

Na entrevista, a professora de Língua Portuguesa e Literatura falou a respeito da biblioteca, dizendo:

“Tanto pessoalmente como quanto professora, eu acho que a biblioteca já teve dias bem piores, ela está bem organizada. Pode melhorar? Claro, com certeza, mas nós temos uma biblioteca com bastante variedades de títulos, de temas. [...] Tem de todo tipo de livro, a gente recebe muita doação, já recebeu muita doação, está organizada há alguns anos já. Poderia ter um

espaço melhor, um sistema de cadastro que facilitasse e tudo mais, mais digital. Mas, sim, a biblioteca, ela é uma biblioteca de respeito, com muitos títulos, tanto didáticos quanto paradidáticos relevantes, inclusive atuais, e é uma boa biblioteca.”

Ao perguntar para os professores se eles levam os alunos à biblioteca, a professora de Filosofia respondeu que não leva por falta de interesse dos alunos em relação à leitura. Os demais docentes assinalaram opções que indicam não levarem os alunos à biblioteca, porque não há tempo disponível para levá-los, e a biblioteca não tem espaço suficiente e não abre no período de aula da turma.

Apesar de ser uma boa biblioteca, não é frequentada pelos estudantes pesquisados – e também não o é por tantos outros alunos da escola. Os professores não levam os estudantes a esse espaço, não pela biblioteca não ter as obras para oferecer aos alunos, mas por outros motivos que impedem o contato dos estudantes com os textos.

Um dos motivos alegados por alguns professores é que não há tempo para levar os alunos à biblioteca. Talvez essa resposta se justifique pelo fato de os docentes não conseguirem, no seu planejamento, conferir às práticas pedagógicas aulas de leitura que remetam à ida à biblioteca. Haveria tempo se a atividade de leitura, pesquisa ou afins fosse parte integrante das aulas. De acordo com Silva (1989), é importante que a prática de leitura na biblioteca constitua o programa curricular, destinando-se momentos das aulas para isso.

Três professores responderam que a biblioteca não tem espaço suficiente para atender às turmas. Em contrapartida, outros acreditam que o espaço não é um problema. Na entrevista, a professora de Filosofia disse:

“Apesar de eu nunca ter vindo, é possível trazê-los, [...] porque, olha só, é enorme, né (a entrevista foi realizada na biblioteca). Apesar de a 303 ser bem cheia, mas fica bem tranquilo, assim, porque tem várias cadeiras e tem aquele espaço lá para sentar, tem os sofás, eu acho que é bem tranquilo.”

Mesmo considerando o espaço da biblioteca bom o bastante para levar as turmas, essa professora disse não levar, porque os alunos não têm interesse pela leitura. Talvez alguns docentes considerem como espaço para atender a uma turma somente as mesas e cadeiras, enquanto outros professores levam em conta, também, o espaço onde há sofá, poltronas e pufes.

Outro motivo elencado foi o fato de a biblioteca não abrir no horário de aula da turma. E esse foi um ponto também comentado nas entrevistas. Não há, na escola, um profissional bibliotecário, formado especificamente nessa área. O que há, na verdade, é uma orientadora de leitura, que, a priori, teria uma outra função ligada ao ensino médio inovador, mas que auxilia na biblioteca. Nesse caso, trata-se de uma professora efetiva que fica meio período em sala de aula e meio período na biblioteca. Ao ser perguntada sobre sua carga horária de trabalho, a responsável pela biblioteca respondeu:

“Na biblioteca eu tenho 16 horas, só à tarde, de manhã eu estou na sala. Não é suficiente, porque a turma da manhã fica sem assistência, não tem ninguém para atender. Na verdade, a gente tinha 40h, mas essa função de orientador de leitura é por causa do ensino médio inovador, como as turmas diminuíram, porque está encerrando esse ciclo, daí foram cortadas 20h, mas desde 2004, quando abriu o ensino médio inovador, foi sempre 40h a função, a gente atendia os dois períodos. Foi esse ano que foram só 20h.”

A professora de Língua Portuguesa e Literatura comentou na entrevista:

“Durante o dia é possível levar à biblioteca, a 302, porque em alguns dias, nós temos a Maria (nome fictício) que é orientadora de leitura e que está na biblioteca; à noite, se torna um pouco mais complicado, porque a biblioteca fica, infelizmente, fechada, o governo não fornece alguém para ficar ali.”

Quando a professora diz que é possível levar a turma 302, é porque, justamente, essa turma estuda no período vespertino, quando a biblioteca está aberta e há alguém para recebê-los. Já com a turma da noite fica inviável, porque a biblioteca não funciona nesse período. Além disso, as turmas do período matutino também não têm acesso à biblioteca, por não ser o horário de funcionamento desse espaço. A professora de História disse na entrevista:

“No noturno, está fechada a biblioteca, então, não tem como eu ir com o noturno na biblioteca, porque a biblioteca não está aberta, né. De manhã eu não dou aula aqui, então eu não sei se de manhã fica aberta, enfim, acho que é só à tarde, então, eu acho que manhã e noite deveria estar aberta a biblioteca.”

Quando foi perguntado sobre o horário de funcionamento da biblioteca, a orientadora de leitura respondeu:

“Segunda, terça e quarta à tarde. Aí quinta a gente tem reunião de planejamento do inovador, tem que participar, e sexta à tarde não é meu dia de trabalho daí. Na quinta, quando tem reunião, a biblioteca fica fechada, então são três tardes, o que já defasa mais ainda.”

Nery (1989, p. 56) diz que “se há uma biblioteca com um espaço físico determinado, que ele esteja sempre aberto, que seja agradável, acolhedor [...]”. Todavia, o horário de funcionamento da biblioteca em questão não colabora para que alunos e professores façam uso desse espaço. Temos então, nessa escola, uma contradição: há uma boa biblioteca, com um bom espaço e bons livros, mas que não fica disponível para todas as turmas. Quando se perguntou à responsável pela biblioteca se os professores costumam levar os alunos a esse espaço, a resposta foi negativa. A profissional disse que está sendo bem difícil os professores irem com as turmas. Isso pode se justificar pelo próprio horário de funcionamento da biblioteca; se ela não fica aberta em todos os períodos, realmente não há como o professor levar os alunos.

Essa questão do horário da biblioteca é preocupante, visto que esse espaço é fundamental para a promoção da leitura. Sobre a leitura, Britto (2015, p. 82) diz que “deve-se postulá-la como um direito”. E como um direito, deve ser acessível a todos, o que não é o caso da biblioteca em questão. Nesse sentido, por não haver um profissional que fique mais tempo, ou dois profissionais que dividam os horários, e a biblioteca ter que ficar fechada a maior parte do tempo, infringe-se o direito dos alunos de acesso aos livros. A professora de Português acrescentou na entrevista:

“[...] nós temos três períodos, e eu creio que os alunos dos três períodos deveriam ter acesso a isso.”

O Ministério da Educação há muito constatou um dos grandes problemas encontrados nas bibliotecas escolares. Ao realizar uma avaliação diagnóstica das bibliotecas das escolas públicas em 2005, fez a seguinte constatação: “Do ponto de vista do profissional que opera as bibliotecas, a inexistência quase total de bibliotecários com formação é um dos grandes problemas” (Brasil, 2006b, p. 21). Anos

após esse diagnóstico, esse problema ainda persiste, a exemplo do que acontece na escola pesquisada. Por não haver um profissional específico para atuar na biblioteca, a escola conta com a ajuda de uma professora que, por ter que dividir o a sua carga horária entre sala de aula e biblioteca, não consegue prestar o atendimento necessário nesta última.

Para além disso, há um ponto a se observar: mesmo a biblioteca abrindo algumas tardes, os professores não levam os alunos do período vespertino. Coloca-se em questão, então, a concepção que os docentes possuem sobre o uso da biblioteca em suas aulas, como também a questão cultural, se esses professores são habituados ou não a desenvolverem seu trabalho lançando mão dos recursos que a biblioteca pode oferecer. Para além dos obstáculos ocasionados pelo horário de atendimento da biblioteca, há uma indagação sobre a relevância que esse espaço tem para o fazer pedagógico desses educadores. Para tanto, Larrosa diz que “a função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação” (Larrosa, 2004 *apud* Larrosa, 2011, p. 15).

Conforme a tabela acima, nenhum professor leva os alunos à biblioteca, pelos motivos já mencionados. Portanto, os professores podem não levar os alunos à biblioteca, por não conseguirem incluir os momentos de leitura na programação curricular; pode ser que os docentes não levem os alunos da tarde, por não poderem levar os da noite, e assim, mantêm a mesma metodologia de trabalho com ambas as turmas; pode parecer difícil, aos educadores, atingir o objetivo de ensino-aprendizagem, por meio de uma metodologia que inclua os recursos da biblioteca, sem que haja o interesse e a participação dos alunos; pode ser que alguns professores esperem que a biblioteca assuma a configuração da sala de aula, sem considerar a excepcionalidade daquele espaço de leitura; pode ser, simplesmente, uma falta de hábito, de cultura, de ser acostumado a essa prática. E as causas de todas essas premissas formam uma espiral de modo que, se os alunos não têm interesse pela leitura, é porque não foram habituados a isso; se os docentes não incluem momentos de leitura/pesquisa na biblioteca, é porque a pressão de uma pedagogia conteudista condiciona-os à limitação da sala de aula, ou porque à própria formação docente faltam as perspectivas da formação de leitores.

Por conseguinte, a falta de contato dos alunos pesquisados com a biblioteca da escola também justifica as suas dificuldades de leitura e interpretação afirmadas pelos professores, pois, o não acesso aos livros e a não relação dos

estudantes com esse espaço de leitura, também os mantêm distantes das práticas leitoras. Dificilmente, pode-se dizer de um aluno leitor, que tem dificuldade para interpretar. E, se o estudante não tem acesso aos livros fora da escola, nem neste ambiente, as dificuldades de leitura são patentes.

Por fim, perguntou-se aos professores qual era a sua visão geral sobre a relação dos alunos com a leitura, levando em conta o desempenho de leitura dos estudantes nas atividades pedagógicas e o conhecimento que os docentes têm das atividades que os alunos costumam realizar. Como resultado, todos os professores responderam que poucos alunos leem. Na entrevista, as professoras relataram que não há diferenças consideráveis no desempenho dos alunos do vespertino e do noturno. Elas disseram que os estudantes da noite apresentam um pouco mais de maturidade em sala de aula, mas é à tarde que encontram alguns leitores – ainda assim, poucos.

Essas respostas não poderiam ser diferentes, diante do contexto de leitura – ou não leitura – dos alunos pesquisados. Anteriormente, os professores afirmaram que a maioria desses estudantes tem dificuldades de leitura e interpretação e, agora, disseram que são poucos os alunos leitores. Na verdade, tudo concorre para esse resultado. Se os professores não têm tempo para ler, não conseguem preparar o ensino de leitura para os alunos; não há como os estudantes lerem o que o professor não leu – nesse caso, a prática leitora dos alunos é um subproduto da ausência da prática do professor. Freire (2021, p. 62) diz que “não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”. Pois bem, quando o professor cobra a leitura dos alunos, mas não consegue praticá-la, a ação proclamada torna-se inconsistente.

Ademais, se nas aulas, o trabalho com a leitura é reduzido a sínteses, os alunos não podem acessar os textos e escrutiná-los na íntegra, de modo a produzir o seu sentido. Se esses jovens nunca vão à biblioteca, não se habitua a ambientes de leitura. Portanto, as respostas não seriam outras que não a constatação geral de que os alunos não leem.

Vale fazer um adendo aqui, sobre alguns dos resultados da Retratos da Leitura no Brasil. A Figura 5 mostra a influência do gosto pela leitura entre leitores e não leitores. Entre os leitores, a maioria disse não ter tido influência de alguém para gostar de ler. Contudo, entre aqueles que responderam que foram influenciados por alguém, a opção mais votada foi por um professor ou professora. Em seguida, a Figura

6 mostra as respostas para a pergunta sobre quem indicou o último livro que leu ou que está lendo; o professor ou professora aparecem como uma das opções mais votadas. A Figura 7, por sua vez, mostra as opções mais escolhidas para responder como começou a se interessar por literatura; novamente, a escola e o professor aparecem em posição de destaque. Diante dessas respostas e dos resultados da pesquisa aqui realizada, é de suma importância pensar no fundamental papel que o professor tem para a formação de leitores.

Como constatado, a maioria dos professores participantes deste estudo têm suas práticas de leitura reduzidas, principalmente por falta de tempo. Além disso, as atividades de leitura que promovem na sala de aula são um reflexo de suas práticas leitoras e da negligência do ensino de leitura para os alunos, que certamente se estendeu durante as fases da educação básica. Portanto, pode-se dizer que as práticas de leitura dos professores e as que desenvolvem com os alunos são insuficientes diante da demanda de letramento exigida para o ensino médio.

Por isso, vale observar a constatação de que o professor é um dos maiores influenciadores da leitura, e a debilidade das práticas leitoras de muitos docentes. No caso dos professores pesquisados, se forem os principais influenciadores para os alunos, talvez essa influência não se exerça na íntegra ou aconteça com menor frequência do que se espera.

Na entrevista com os alunos, perguntou-se se os professores costumam sugerir leituras ou falar sobre livros:

(ALUNOS DO PERÍODO VESPERTINO)

“PESQUISADORA: Então ela (a professora de português) fala bastante de livros?”

AS TRÊS ALUNAS: Fala, fala.

ALUNO A: É, foi aquele único livro ali que ela realmente falou para nós lermos, né?

ALUNA D: É, mas ela vive falando de livros que ela leu.

ALUNA C: É, ela sempre diz.

ALUNO A: É, mas assim, que ela foi lá e cobrou para a gente ler, para fazer alguma coisa, foi aquele ali, mas sugestão ela dá um monte.

ALUNA C: Nessa última aula, a gente teve sobre o Romantismo. Ela falou sobre um poema lá que ela viu, já indicou para a gente ler. Ela fala bastante.

[...]

PESQUISADORA: Tem algum outro professor de outra disciplina que incentiva vocês a lerem, ou que cobra a leitura de vocês?

ALUNA D: A Joana (nome fictício).

ALUNO A: É.

ALUNA C: Acho que até de matemática, né? Porque se a gente não saber interpretar, a gente não sabe resolver as questões também.

ALUNO A: É. De matemática também.

ALUNA B: É.

ALUNO A: Tem que ler e reler, para depois organizar as coisas para poder fazer os cálculos.

ALUNA B: Para conseguir entender.

ALUNA C: É, ele cobra leitura.

ALUNO A: Cobra bastante.

[...]

PESQUISADORA: A professora de português costuma perguntar para vocês o que vocês estão lendo?

ALUNO A: Quem tem um livro em sala, sim.

ALUNA C: Quem fala “ah, eu leio”, ela pergunta.

ALUNO A: É, ela vai lá e pergunta: “Quem é que lê?”, aí ela vai lá e pergunta o que está lendo.

ALUNA B: “O que está lendo?”, “o que achou?”.

ALUNA C: Ela é bem interessada assim.

ALUNO A: Ela é bem interessada em saber esse tipo de coisa assim. E se for, tipo, um livro que ela já acabou lendo...

ALUNA D: Daí ela fica...

ALUNO A: Aí ela se empolga, e se deixar, ela conversa a aula inteira sobre o livro.”

(ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO)

“PESQUISADORA: Certo. E a professora de Língua Portuguesa ou outro professor, costuma sugerir livros para vocês lerem?

ALUNO D: Eu acho que a Luiza (nome fictício para a professora de português). Não sei se é incentivar a ler, mas ela, de vez em quando, cita os livros que ela está lendo.

ALUNA C: Ela me incentiva a ler, nem sempre na sala de aula, mas me incentiva.

ALUNO D: De certa forma, ela acaba incentivando.

PESQUISADORA: Só ela faz isso? Nenhum outro professor comenta?

ALUNO D: Acho que não.

[...]

PESQUISADORA: Ok. E, no caso, a professora de português, a Luiza, ela conversa com vocês, pergunta para vocês se vocês estão lendo, se vocês leem alguma coisa?

ALUNA C: Sim. Ela perguntou o que eu estava lendo, daí eu falei. E eu disse que minha dificuldade era focar, que eu tinha problema, daí ela me ajudou com um jeito de focar.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA OS DEMAIS: E com vocês, ela já falou alguma coisa?

ALUNOS A e B: Não.

ALUNO D: Uma vez ela perguntou se alguém tinha o hábito de ler, mas só isso.

PESQUISADORA: Tem algum professor, que não seja só a de português, de qualquer outra disciplina, que incentiva a ler, que cobra a leitura de vocês?

ALUNO D: Acho que não.”

Percebe-se, pelas respostas, que, com exceção da professora de Língua Portuguesa e Literatura, a maioria dos professores não aborda tanto a questão da leitura. Os docentes não conversam com os alunos sobre livros ou textos de modo a incentivá-los a ler, talvez, justamente, por conta da carência de suas próprias práticas leitoras.

Portanto, se esses, que são considerados os principais influenciadores da leitura, não conseguem cumprir com primazia a incumbência lhes designada, a formação de leitores nessas turmas pesquisadas fica à deriva, pois, segundo Silva (1989, p. 27), “a promoção e a orientação da leitura, em qualquer contexto, movimentam-se através do exemplo e do depoimento de práticas vivenciadas”.

6.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Esta seção apresenta os resultados obtidos pela aplicação de um questionário a 33 alunos de duas turmas de terceiro ano do ensino médio – 15 alunos de uma turma do período vespertino e 18 alunos de uma turma do período noturno, e pela entrevista realizada com quatro alunos de cada turma. O intuito foi conhecer as práticas leitoras e a relação dos estudantes com a leitura dentro e fora da sala de aula.

Para tanto, são associadas às respostas do questionário, as respostas das entrevistas, para ampliar a análise dos resultados. Aqui, as respostas também são analisadas conjuntamente, considerando as relações entre elas.

6.2.1 Perfil dos alunos e leitura

Inicialmente, traz-se a identificação dos alunos que responderam ao questionário. A média de idade dos estudantes participantes da pesquisa é de 17 anos, sendo 14 do gênero masculino e 19 do gênero feminino. A tabela abaixo mostra a quantidade de estudantes masculinos e femininos em cada turno.

Tabela 07 – Quantidade de alunos dos gêneros masculino e feminino em cada turma

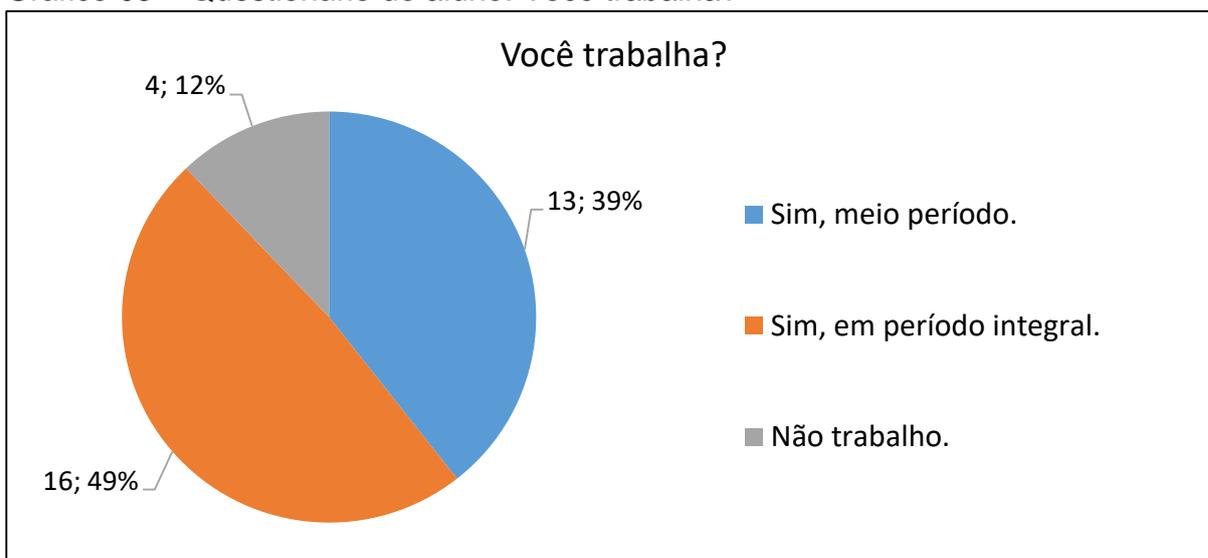
Turno	Masculino	Feminino
Vespertino	3	12
Noturno	11	7

Fonte: Dados da pesquisadora

De acordo com a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5, os adolescentes com idades entre 14 e 17 anos representavam um número considerável de leitores nos anos de 2015 e 2019 – um pouco menos neste último. Vale ressaltar que os jovens dessa faixa etária são estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Os alunos participantes do presente estudo compreendem a idade de 17 anos – alguns já com 18 anos – e estão no 3º ano do ensino médio. A partir dos resultados da pesquisa aqui realizada, tencionou-se verificar se esses jovens se encaixam nesse grupo de leitores identificado pela Retratos da Leitura no Brasil.

A princípio, procurou-se saber se os alunos pesquisados trabalham, com o objetivo de tentar encontrar associações entre o fato de o estudante trabalhar ou não e suas práticas – ou não práticas – de leitura.

Gráfico 03 – Questionário do aluno: Você trabalha?



Fonte: Dados da pesquisadora

Pelas respostas, conclui-se que os estudantes, em geral, são trabalhadores, ou de período integral, ou de meio período. Logicamente, os alunos que trabalham em período integral compõem o grupo de discentes do período noturno, e os que trabalham meio período, são a maioria dos estudantes do turno vespertino. Vale observar a inversão na quantidade de homens e mulheres nos dois turnos, conforme a Tabela 07. Vê-se que, há mais estudantes do gênero masculino à noite e mais do gênero feminino à tarde. Se os estudantes que trabalham o dia todo são do período noturno, e os estudantes que trabalham meio período, estudam à tarde, isso significa que, dentre os alunos pesquisados, os homens trabalham mais.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5, há uma relação entre a classe social do indivíduo e as práticas de leitura. Os resultados mostram que pessoas de classe social mais elevada, tendem a ler mais, enquanto as pessoas de classe mais baixa, não compõem a maioria do grupo de leitores.

Atentando para os resultados da pesquisa aqui realizada e constatando-se que a maioria dos estudantes pesquisados são trabalhadores, entende-se que eles pertencem a classes menos elevadas, justamente por terem a necessidade de trabalhar enquanto estudam. A necessidade de trabalho concomitante ao estudo, comumente, se dá pela condição econômica do estudante e de sua família. Geralmente, estudantes de classes mais favorecidas, têm a oportunidade de dedicarem-se somente aos estudos, sem precisarem conciliar trabalho; primeiro passam pela escolarização e, depois, ingressam em uma profissão. Já a maior parte

dos discentes que trabalham, fazem-no por questões econômicas, que não podem esperar o término dos estudos. Sendo assim, se esses estudantes trabalhadores são provenientes de classes sociais mais baixas, e que precisam dividir o seu tempo entre trabalho e estudo, enquadram-se nesse grupo de poucos ou não leitores, identificado pela Retratos da Leitura no Brasil, o que se confirma nos resultados seguintes, que revelam que os alunos pesquisados não têm o hábito de ler.

Das atividades laborais realizadas pelos alunos pesquisados, algumas são atividades fabris, de pecuária ou avicultura, ou de comércio. Outras são trabalhos de recepcionista, secretária e auxiliar administrativo. E, ainda, algumas alunas trabalham na educação, como auxiliares em creche e em escolas.

Por já estarem atuando no mercado de trabalho, esses jovens, para além da escola, têm demandadas outras práticas de letramento. Por isso, as práticas de leitura para esses estudantes são substanciais. No entanto, há que se pensar na necessidade de letramento desses jovens para o êxito na escola, como também, para o bom desempenho nas atividades executadas fora do espaço escolar, e a limitação no tempo para realizar práticas de leitura por conta do período destinado ao trabalho.

6.2.2 Das práticas de leitura dos alunos

A priori, questionou-se os alunos sobre o que costumam fazer em seu tempo livre, com o objetivo de saber o que os estudantes fazem quando não estão estudando ou trabalhando, e se a prática de leitura está entre essas atividades.

Gráfico 04 – Questionário do aluno: O que você costuma fazer no tempo livre?



Fonte: Dados da pesquisadora

Além dessas atividades, foram acrescentadas no item “Outro”: jogar no computador, fazer trilha e jogar videogame, com uma resposta para cada.

Como mostrado no gráfico, as atividades mais votadas foram “Acessar as redes sociais”, “Assistir a televisão/séries/filmes”, “Conversar com amigos no WhatsApp”, “Ouvir música” e “Sair com a família/amigos”. A opção “Ler” está entre as menos assinaladas, com apenas sete votos. Esse resultado mostra que entre os jovens pesquisados, a prática de leitura está minimamente presente nas atividades de lazer de uns, e ausente nas atividades da maioria, coadunando-se com o resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5, que ao fazer a mesma pergunta para os pesquisados, teve como principais respostas ‘assistir à televisão, usar a internet, escutar música ou rádio, usar o WhatsApp e assistir a vídeos ou filmes’; a leitura também não aparece entre as principais atividades de lazer.

Vale ressaltar que, na contagem das respostas, observou-se que dentre os sete votos para leitura como opção de lazer, cinco foram escolhas de estudantes do gênero feminino e dois de estudantes do gênero masculino, resultado que remete ao da Retratos da Leitura no Brasil, que mostrou que as mulheres representam um número maior de leitores.

Ainda assim, é um resultado inquietante, considerando-se que esses jovens estão na fase final da educação básica, o que pressupõe que fossem leitores para além da escola. Evidentemente, realizar leituras não faz parte do cotidiano extraescolar da maioria desses estudantes, o que levanta indagações sobre como será a relação deles com a leitura quando não mais estiverem no espaço da escola. Se hoje, com as demandas escolares, já não param para ler em seu tempo livre, quiçá o farão quando não mais tiverem a necessidade de estudo.

Observando os resultados desta pesquisa e os da Retratos da Leitura no Brasil, percebe-se que não há uma cultura da leitura para fruição – pelo menos não para a maioria. Ler não é considerada uma atividade de lazer, de gozo, de aproveitamento. Quando têm um tempo livre, as pessoas optam por fazer outras coisas, que, inclusive, não demandam tempo de reflexão, contemplação e análise; escolhem atividades mais imediatas. Lembrando as ideias de Benjamin, Larrosa fala da “abundância de estímulos e a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo” (Larrosa, 2004 *apud* Larrosa, 2011, p. 13).

Não obstante, o resultado da presente pesquisa pode confrontar um dos resultados da Retratos da Leitura no Brasil 5, que apontou como leitores a média de 80% dos estudantes pesquisados. Contudo, o resultado que vemos aqui levanta indagações sobre a abrangência da pesquisa a todas as realidades escolares – inclusive as que incluem estudantes trabalhadores – e à concepção de leitor concebida pela Retratos da Leitura, pois, conforme os resultados da pesquisa aqui realizada e as constatações dos professores pesquisados, parece que nem todo estudante é leitor – na verdade, a maioria não é. Vale ressaltar que a concepção de leitura aqui defendida é a da leitura propositada e especulativa, aquela em que o leitor toma o texto e o escrutina, realizando uma leitura crítica e reflexiva. Caso se considere leitor todo aquele que tem contato com a escrita, sobretudo os estudantes por estarem na escola, que é um ambiente onde há maior circulação de textos, aí se tem um conceito de leitura demasiadamente abrangente, que não tem relação com a ideia aqui defendida.

Pelos comentários das professoras entrevistadas, percebe-se que a constatação geral é de que os alunos não são leitores. Segundo a professora de Língua Portuguesa e Literatura, “[...] eles não têm o hábito da leitura, eles não têm interesse, infelizmente.” A professora de História complementa: “Eu acho que eles estão muito mais ligados em outras coisas do que em ler”. E a professora de Filosofia

finaliza: *“Tem muito desinteresse, principalmente os da noite”*. Petit (2009, p. 10) diz que “extremamente prejudicial é o bloqueio em relação aos livros, a hostilidade à leitura que muitos demonstram”.

Ao se constatar que a maioria dos estudantes aqui pesquisados são trabalhadores, traz-se aqui uma associação entre o fato de o aluno trabalhar e a prática ou não de leitura em seu tempo livre. A tabela abaixo mostra a quantidade de votos para a opção “Ler” como atividade de tempo livre para cada item relacionado ao trabalho.

Tabela 08 – Relação trabalho e leitura

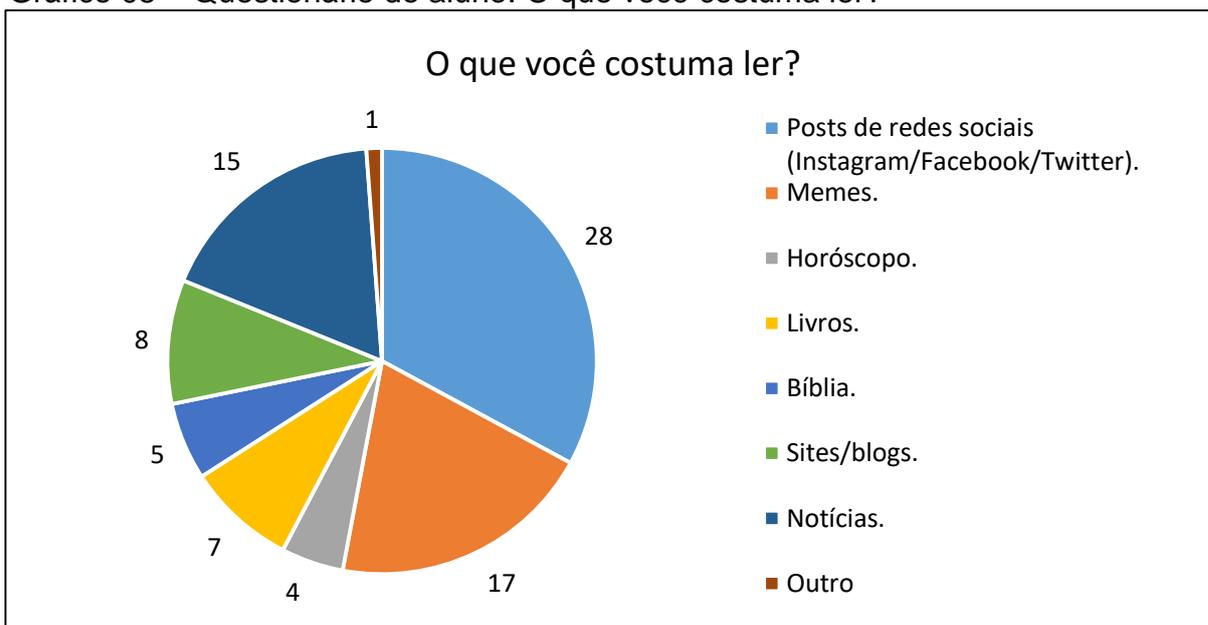
Alunos que trabalham		Assinalaram a opção "Ler"
Meio período.	13	4
Período integral.	16	1
Não trabalha.	4	2
Total	33	7

Fonte: Dados da pesquisadora

Nota-se que o “maior” número de alunos que gostam de ler em seu tempo livre está entre os trabalhadores de meio período, enquanto dos estudantes que trabalham em período integral, somente um assinalou a opção de leitura. Pode-se considerar que a leitura não é uma prática comum a esses jovens, pelo fato de serem trabalhadores e precisarem dividir seu tempo entre trabalho e estudo. Pode-se dizer que eles não leem por falta de tempo, o que é justificável. Mas há de se pensar, também, que se esses jovens despendem tempo nas redes sociais ou assistindo à televisão e afins, poderiam usar esse tempo para ler. Contudo, isso implica mais uma questão de cultura, de ser acostumado a fazer algo. Se a prática de leitura há muito não é um hábito no cotidiano desses estudantes, o tempo livre que tenham entre trabalho e escola, será usado para outras atividades que não a leitura.

Logo, perguntou-se aos estudantes o que eles leem com mais frequência, com a finalidade de saber se a leitura propositada de textos e livros faz parte de suas práticas leitoras.

Gráfico 05 – Questionário do aluno: O que você costuma ler?



Fonte: Dados da pesquisadora

Na opção “Outro” teve uma resposta para mangá.

Conforme mostra o gráfico, a leitura de posts de redes sociais é a mais comum entre os estudantes pesquisados, seguida da leitura de memes – que geralmente são encontrados nas redes sociais – e da leitura de notícias, que, conforme percebido nas entrevistas, são lidas na internet. As outras opções de leitura receberam poucos votos, inclusive a da leitura de livros, que recebeu sete votos – o mesmo número de votos dados à opção “Ler” como atividade de lazer, respondida na questão anterior; é possível que os alunos que disseram ler em seu tempo livre, sejam os mesmos que disseram ler livros em suas práticas de leitura.

Observando este e o resultado da questão anterior, percebe-se que, para a maioria dos alunos pesquisados, as plataformas do mundo virtual parecem mais interessantes do que as plataformas do mundo físico; tratam-se de materialidades distintas que disputam a atenção desses jovens. Todavia, parece mais difícil, ao livro, competir com o mundo das telas.

Com o advento das redes sociais, propagou-se o discurso de que as pessoas passaram a ler mais, pois estão a todo momento em contato com a escrita na internet, como mostra a resposta de uma aluna do período noturno na entrevista: “Na rede social, a gente lê o tempo todo.” Conquanto, a leitura aqui defendida não é uma leitura que passa rapidamente diante dos olhos, de modo que não haja tempo para reflexão – e nem motivo para refletir. A leitura que aqui se defende é uma leitura

dirigida, elaborada, propositada, especulativa; é uma leitura para a experiência e para o letramento. Ler muitas coisas na efemeridade do tempo, não possibilita a experiência de leitura de que fala Larrosa (2011). Carvalho (2018) acrescenta que essas tendências padronizadoras impossibilitam experiências singulares. Para que haja experiência, é preciso parar para ler e refletir sobre o lido, o que não é possível quando se decodificam muitas informações na brevidade do tempo dedicado ao contato com as redes. De acordo com Soares (2022, p. 48), “ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*”.

Os memes, gênero contemporâneo veiculado especialmente na internet, têm a função de divertir; tratam-se de textos híbridos com função de divertimento e distração, o que também não concorre para a experiência formativa aludida por Larrosa.

A leitura de notícias, sobretudo na internet, denota uma leitura corriqueira e de cunho informativo. Larrosa chama a atenção para a diferença entre estar informado e experienciar a leitura, pois “a informação não é experiência” (Larrosa, 2003 *apud* Larrosa, 2011, p. 20). Segundo o autor, “os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias fragmentadas e aceleradamente obsoletas, não nos afetam no fundo de nós mesmos” (Larrosa, 2004 *apud* Larrosa, 2011, p. 13). Ler notícias diariamente e informar-se sobre o que acontece não é o mesmo que construir um saber sobre as coisas. “Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados, não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (Larrosa, 2003 *apud* Larrosa, 2011, p. 20).

Na entrevista com os alunos do período vespertino, ao serem questionados sobre o que costumam ler, um aluno disse:

“Eu é mais notícia que aparece assim na... no Instagram e coisa assim, mas, de resto, bem pouca coisa. Está sendo bem raro acho, de ler.”

Se o aluno afirma ler notícias habitualmente e depois diz que está sendo raro fazer leituras, então o próprio estudante tem subentendido que informar-se é diferente de formar-se; que a aquisição de informações é distinta da produção de conhecimento; que a leitura de notícias se difere da leitura dirigida para a formação

do sujeito. A mesma concepção de leitura é percebida na resposta de outra aluna quando, depois de dizer que costuma ler notícias, afirma: *“Ler eu não leio muito não.”* Isso vai ao encontro da ideia de leitura defendida por Britto, que insiste em contestar o pressuposto de que tudo o que se lê é leitura. O autor alerta para as proposições que consideram todo tipo de texto como leitura, quando, na verdade, leitura é aquilo que forma e transforma. *“Não se diz isso desprezando tais atividades e objetos de cultura, mas exatamente buscando evitar um pernicioso e inútil conceito demasiadamente abrangente de leitura. Se tudo for leitura, ler não será nada”* (Britto, 2012, p. 32).

Diante disso, seria importante que esses estudantes tivessem práticas de leituras genuínas, que os conduzissem à experiência e à formação. Todavia, ao considerar as respostas do questionário e das entrevistas, constata-se que a maioria desses jovens não tem a leitura como prática frequente, tampouco a experiência formativa proporcionada pela leitura. *“É certo que a grande maioria das pessoas não faz ou faz pouco essa leitura. Num certo sentido muito específico, não lê”* (Britto, 2015, p. 71).

Um dos resultados da 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil traz as respostas dos pesquisados sobre o significado da leitura para eles, tanto para os leitores, quanto para os não leitores (Figura 4). Ao analisar a figura, percebe-se que as opções de respostas mais votadas para o que a leitura significa foram: *“A leitura traz conhecimento”*; *“A leitura me ensina a viver melhor”*; *“A leitura é uma atividade interessante”*; *“A leitura traz atualização e crescimento profissional”*. Uma constatação interessante foi a de que, tanto os leitores quanto os não leitores escolheram essas opções de respostas, indicando que, apesar de estes últimos não praticarem a leitura, reconhecem o valor associado a essa prática.

Quando se perguntou aos estudantes participantes da pesquisa aqui desenvolvida sobre em que medida a leitura pode ser importante para o aluno, os estudantes do período vespertino responderam:

“ALUNA B: Eu acho, para mim, agora, está sendo para... Como está chegando essa reta final de ensino médio, a gente precisa ver Enem, vestibular, eles falam que ajuda bastante na hora da redação, em usar outras palavras mais conceituais, outros termos, o que a leitura em um livro mais complexo traz bastante. Eu acho que é importante para essas coisas.

ALUNA C: E também para se manter informado, né?

ALUNO A: Eu acredito que assim... É... Está sendo muito importante na parte de os alunos saberem... acabar aprendendo a escrever melhor, porque, querendo ou não, hoje em dia está tendo muito erro para escrever... Melhorar a escrita, melhorar o jeito de falar...

ALUNA D: Aprimorar a escrita e interpretar, né?

ALUNO A: É, interpretar, mudar as palavras para não ficar sempre naquela mesmice.”

Os alunos do período noturno, por sua vez, disseram:

“ALUNA C: Ajuda bastante na escrita, na fala também.

ALUNO A: É. Principalmente no vocabulário, né.

ALUNO D: Para ter conhecimento.

ALUNA C: Tem gente que lê e se perde tudo. Acho que se tiver o hábito, é mais fácil, se acostuma.

ALUNO A: Para aprender as regras básicas de português também, muita gente erra.”

Diante dessas falas, percebe-se que os alunos reconhecem que a leitura é importante para obter conhecimento e informação e, sobretudo, para ajudar com a escrita, o que inclui aquisição de vocabulário, aprendizagem de ortografia, e contribui com a expressão oral e a interpretação textual.

De modo geral, esses estudantes entrevistados não são leitores. Ainda assim, reconhecem a importância da leitura. A constatação a partir da Retratos da Leitura no Brasil e da pesquisa aqui realizada corroboram com Britto (2012) quando ele diz que até aqueles que não são leitores, afirmam a relevância da leitura. Apesar de não terem o hábito de ler, os alunos entrevistados sabem que a prática da leitura pode contribuir sobremaneira com o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, a leitura tem um significado para eles, embora não faça parte de seu cotidiano. Quando eles mencionam as contribuições da leitura para o discente, afirmam isso para si mesmos. Fica, então, uma indagação: se sabem o quanto a leitura pode ajudar em tantos aspectos, por que não leem? Isso nos coloca a refletir sobre uma cultura da leitura, uma educação pela leitura. Britto (2015, p. 72) diz que “não é por uma falta genérica de interesse ou de gosto que a gente não lê: é por condição”. Talvez esses estudantes não tenham sido ensinados a ler, não tenham

sido estimulados a incorporar a leitura em suas atividades diárias, a fazer disso um hábito. Talvez a prática da leitura não tenha sido introduzida desde o início da discência, ou, tenha se perdido com o passar do tempo, pois alguns alunos comentaram sobre serem leitores quando crianças, como disseram duas alunas do período vespertino:

“ALUNA D: Mas eu lembro que eu ia na biblioteca acho que toda semana para pegar livro.

ALUNA B: Ah, eu adorava ler “Os instrumentos mortais”. E eu li um monte de vezes “Harry Potter”, “A carta secreta”...

ALUNA D: Eu lembro da “Menina da mochila amarela” (risos), livro que eu li lá no primário.”

Os alunos do período noturno também comentaram:

“ALUNA B: Eu tenho um livrinho aqui da escola que eu gostava... Eu lembro que tinha um bichinho e tinha a menininha...

PESQUISADORA: Faz tempo?

ALUNA B: É, eu estava no 5º... 4º ano.

ALUNO D: Teve um que eu li, acho que é... “O sequestro do menino de ouro”, que eu li na escola... Esse é legal.

ALUNO A: Eu li uma vez “A menina que roubava livros”, mas também faz muito tempo.

ALUNA C: Quando eu era pequena, eu lia livrinho de princesa.”

Como se vê, esses alunos tinham o hábito da leitura quando crianças, mas que acabou se perdendo de modo que, hoje, no final do ensino médio, já não têm o costume de ler. E, por isso, esses estudantes veem os benefícios da leitura para os leitores, sem passar por essa experiência. Nesse contexto, e seguindo a proposição de Britto (2015), há que se pensar nas condições de leitura proporcionadas a esses estudantes, durante a sua trajetória escolar, e agora, no ensino médio.

Logo, perguntou-se aos estudantes pesquisados se há livros, revistas ou jornais em suas residências, com o intuito de saber se os alunos possuem material de leitura em casa. Pediu-se que especificassem os materiais, a fim de conhecer a familiaridade dos estudantes com esses impressos.

Tabela 09 – Questionário do aluno: Há livros, revistas, jornais na sua casa? Quais?

Não.

Revistas de perfumes e de carros antigos.

Não tenho meus próprios livros, então no momento tem apenas um livro, Jogador nº 1 do escritor Ernest Cline.

Há somente livros infantis.

Sim, livros escolares.

Sim, livros.

Não.

Há livros e revistas.

Sim, mas não lembro os nomes.

Sim, uns 20 livros, só que é de crianças.

Sim, jornais.

Sim, impresso tenho o livro Jantar Secreto e Amor e Gelato.

Sim, livros de fantasia.

Há livros (tenho mais de 30) todos de ficção.

Sim, livros de ficção e jornais.

Sim, livros de bruxaria natural, romance.

Sim, BTK: a máscara da maldade, A revolução dos bichos, alguns outros que não lembro o título.

Não tem.

Não.

Não.

Sim, livros infantis de quando eu era menor.

Tenho.

Não temos.

Não.

Sim, jornal da cidade.

Jornais da cidade.

Sim, há muitos livros, me lembro de: A menina que roubava livros, alguns gibis da Turma da Mônica.

Sim, Bíblia, jornal, "O poder do hábito", "Mais esperto que o diabo" etc.

Livros infantis.

Sim, jornal.

Não.

Não tenho.

Não.

Fonte: Dados da pesquisadora

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos, vê-se que muitos não têm material de leitura em casa. Daqueles que disseram ter, alguns mencionaram materiais que provavelmente não leem, como revistas, jornais e livros infantis. Outros, citaram um ou dois títulos de livros.

Essas respostas coadunam com os resultados anteriores, que mostraram que os alunos pesquisados, em geral, não são leitores. Os poucos alunos que mencionaram nomes de livros, podem ser aqueles estudantes que leem. Contudo, há que se observar que os títulos citados foram mínimos, o que levanta a hipótese de esses alunos lerem, mas não com assiduidade ou veemência.

Pode-se considerar, também, que, para aqueles que disseram não ter nenhum material de leitura em casa, talvez haja, mas, por não serem leitores, não têm contato com esses objetos.

Na entrevista com os alunos do período vespertino, os estudantes falaram sobre a relação de sua família com a leitura:

“PESQUISADORA: E assim, na família de vocês, tem alguém que costuma ler alguma coisa?

ALUNA C: A minha irmã é mais interessada assim. E o meu pai é muito... Ele vê muita TV, muito noticiário, essas coisas.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA C: E a tua irmã lê o quê?

ALUNA C: A minha irmã gosta das mesmas coisas igual eu, é... coisa de serial killer, essas coisas.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA C: Ela lê livros, então?

ALUNA C: Ela lê.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA D: E na tua casa?

ALUNA D: Meu pai. Ele vive lendo notícia do que aconteceu, isso e aquilo, essas coisas assim.

ALUNA B: A minha mãe, ela gosta bastante de ler. Ela tem até um kindle assim, que ela ganhou agora. Quando ela está desocupada, ela está lendo.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA B: Então ela lê livros?

ALUNA B: Bastante.

ALUNO A: Lá em casa é só... Ah, a minha irmã, ela lê livro e coisas ali, é mais tipo história e coisarada que realmente aconteceu, do passado assim.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA O ALUNO A: Não de literatura?

ALUNO A: É mais difícil, mas tem vezes que ela lê. Daí lá em casa é mais visto a parte de notícia pelo telefone, porque, meio que o jornal hoje em dia não tem mais... O impresso eu acho meio difícil de alguém ter em casa.

PESQUISADORA: E os pais de vocês falam alguma coisa para vocês em relação à leitura? Incentivam vocês a lerem?

ALUNA C: A minha irmã fala que eu tenho que ler.

ALUNO A: O pai e a mãe, por eles é indiferente, quer ler, lê, não quer ler...

ALUNA C: O meu pai e a minha mãe, não. A minha irmã, ela tem 25 anos, ela é professora, então ela sabe que a importância da leitura ultimamente está grande, e para ti fazer uma prova de Enem, uma... esqueci o nome...

ALUNA D: Vestibular.

ALUNA C: Vestibular, um concurso, essas coisas aí, é importante a leitura.”

Os alunos do período noturno disseram:

“PESQUISADORA: E na família de vocês, tem alguém que costuma ler, que está sempre lendo alguma coisa?

ALUNO D: Minha mãe. Minha mãe é professora, aí ela lê bastante, livro mais didático, porque ela dá aula para criança, então ela lê sobre esse assunto, normalmente... Pedagógico.

ALUNO A: Ninguém.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA B: E na tua casa?

ALUNA B: Minha mãe.

PESQUISADORA: E ela lê o quê?

ALUNA B: Coisa de... de fantasia, sabe? Ah, é... eu não sei o nome.

PESQUISADORA: Mas é livro?

ALUNA B: É livro. Livro físico mesmo.

ALUNA C: Na minha casa, ninguém. Minha mãe até fala que é perda de tempo comprar livro, que eu não vou ler.

PESQUISADORA: Tá. E assim, os pais de vocês, os responsáveis por vocês, eles incentivam a ler, eles falam que é para vocês lerem ou não?

ALUNO D: Não, não.

ALUNO A: Não.

ALUNA B: Só quando eu falo alguma coisa errada, daí ela: “ah, vai ler um livro para ver se aprende” (risos).

PESQUISADORA FALA PARA A ALUNA C: E a tua mãe...

ALUNA C: Eu não posso perder tempo e gastar com livro.”

Entende-se que, na família desses jovens, ou tem uma única pessoa que lê, ou os familiares não praticam a leitura; alguns leem notícias para fins de informação, mas a leitura não é comum nesses lares. Inclusive, alguns pais não incentivam os filhos a lerem – até mesmo as mães leitoras que foram citadas; pela fala das alunas, as mães leem, mas não as incentivam.

A escassez ou o não contato com materiais escritos em casa e a não relação da família com a leitura não são favoráveis ao desenvolvimento de leitores. Se esses estudantes já não demonstram interesse em ler e suas práticas leitoras na escola são ínfimas, a carência de leitura em casa, em meio à família, corrobora ainda mais para que esses jovens não sejam leitores.

A Retratos da Leitura no Brasil traz, na Figura 5, as respostas sobre quem mais influenciou o gosto pela leitura. Depois dos professores, aparece a influência da mãe ou responsável do sexo feminino. A influência do pai ou responsável do sexo masculino também aparece, porém, com menos votos. Isso mostra que, além da escola, a família também é responsável pela formação de leitores. Todavia, no caso dos alunos pesquisados, seus familiares, em geral, não praticam a leitura e/ou não os incentivam a ler. Portanto, esses jovens ficam dependentes das práticas leitoras na escola e do estímulo à leitura dado por seus professores. Logo, a falta de incentivo da família e a carência de fomento a práticas de leitura na e pela escola corroboram para a exiguidade da formação de leitores entre esses estudantes.

Fez-se, aos alunos, uma pergunta aberta com o objetivo de saber se eles conseguiriam falar de sua última leitura, para identificar se essa leitura é recente a ponto de os estudantes lembrarem dela, e também para verificar o que os alunos entendem por leitura.

Tabela 10 – Questionário do aluno: Qual foi sua última leitura?

Um post no Twitter.
Notícia no WhatsApp sobre a região.
Antes de Jogador nº 1 eu estava acabando o livro "As vantagens de ser invisível".
Post do Instagram.
Mensagem no WhatsApp.
Legenda de um reels no Instagram.
Notícias.
Posts no Instagram.
Não lembro.
Faz muito tempo.

Foi uma notícia.
Orgulho e preconceito.
Sem coração.
Em algum lugar nas estrelas (li em junho).
Desastre iminente.
Instagram.
A revolução dos bichos (ainda estou lendo).
Foi o livro A morte e eu.
Foi uma notícia sobre um acontecimento em minha cidade.
Site para uma pesquisa do trabalho.
Uma bíblia espírita.
Coletânea de livros - Diário de um banana.
Bíblia.
Não lembro, mas faz muito tempo.
Não sei.
Mangá - Jujutsu Kaisen.
O milagre da manhã.
Não sei.
Não lembro.
Conversa de WhatsApp.
Não lembro.
Não lembro.

Fonte: Dados da pesquisadora

Apenas um aluno não respondeu a essa questão.

Conforme mostra a tabela, poucos alunos citaram nomes de livros, alguns disseram não se lembrarem e uma quantidade considerável de estudantes respondeu que sua última leitura foi de notícias ou de posts de redes sociais.

Diante desse resultado, há que se pensar, primeiro, na ideia de leitura desses estudantes, porque, segundo Britto (2012, p. 35), “há muita imprecisão sobre o que é leitura e suas formas de realizar-se como cultura e formação”. Aqueles que citaram o nome do último livro que leram e aqueles que disseram não se lembrarem, certamente entenderam a que tipo de leitura estamos nos referindo. No entanto, muitos deles, que disseram que sua última leitura foi de notícia ou de rede social, provavelmente não entenderam a concepção de leitura referida, ou podem ter entendido a pergunta de modo muito abrangente, considerando que tudo o que se lê é leitura, e acabaram mencionando qualquer tipo de texto.

Essas respostas são interessantes para se pensar em como a leitura se apresenta para esses jovens. Alguns, mesmo não sendo leitores, entendem o que é leitura, por isso responderam que não lembram qual foi a sua última ou que faz muito

tempo que não leem. Os alunos que mencionaram os títulos dos livros lidos podem ser os poucos leitores. Mas aqueles que disseram que sua última leitura foi uma notícia ou algo em uma rede social e pensam que tudo o que se lê é considerado leitura, não têm a concepção de leitura bem definida. Essas respostas de leitura virtual vão ao encontro das respostas dadas pelos alunos quando se perguntou o que eles costumam ler, cujas principais foram leitura de posts de redes sociais e notícias. Decerto, esse tipo de leitura é a mais comum entre esses alunos, que consideram tudo o que se lê, leitura.

Pela quantidade de afirmações sobre não lembrar da última leitura que fez ou de dizer que sua última leitura foi em uma rede social, constata-se que essas respostas foram dadas por alunos não leitores, o que confirma, mais uma vez, que a maioria dos jovens pesquisados não têm a leitura como prática habitual.

Além disso, há de se considerar, também, que os alunos que citaram o título de sua última leitura, podem ter lido o referido texto em um momento específico, o que não quer dizer que costumam ler agora, a exemplo do aluno que disse que sua última leitura foi a coleção “Diário de um banana”, que por se tratarem de livros de conteúdo mais pueril, provavelmente foram lidos pelo aluno no ensino fundamental.

Ao analisar as respostas dadas até aqui, sobre a leitura não fazer parte do cotidiano da maioria desses jovens, de eles lerem mais coisas na internet, e apresentarem dificuldades de compreensão e interpretação nas atividades escolares, entende-se que esses estudantes não apresentam um nível de letramento desejado para o período escolar em que estão; não se enquadram, de todo, no perfil delineado por Soares (2022, p. 36) da pessoa letrada, que, “além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita”.

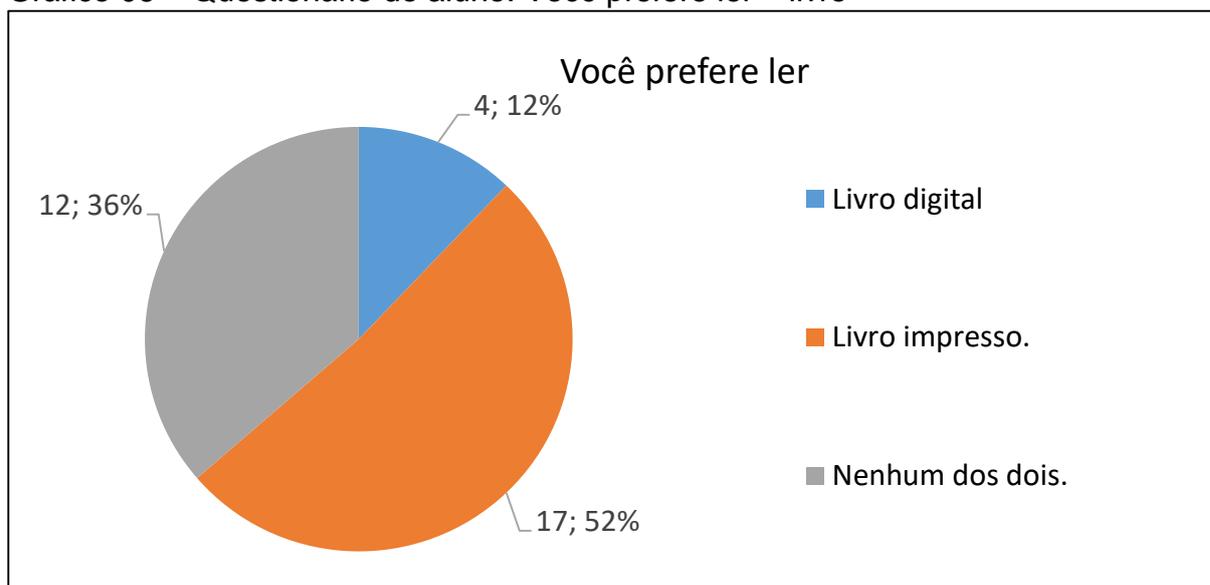
Logo, perguntou-se aos alunos qual sua preferência para leitura de materiais em geral, se impressos ou digitais, com o fim de saber qual modalidade prende mais a atenção dos estudantes na hora de ler – mesmo para os alunos não leitores. Como resultado, 16 alunos disseram preferir ler materiais impressos e 13, materiais digitais. Quatro alunos assinalaram a opção “Nenhum dos dois”.

Percebe-se que, mesmo que grande parte desses estudantes esteja muito tempo conectada à internet e às redes sociais, quando se trata de tomar um texto para ler, alguns preferem tê-lo impresso. Outros, porém, talvez por estarem acostumados com o mundo virtual, preferem o texto digital. Contudo, é preciso considerar o que os alunos entenderam por material de leitura. Se esses estudantes que disseram preferir

ler no digital, entenderam material de leitura de modo a incluir redes sociais e afins, esse entendimento justifica a escolha pela opção do digital.

Em seguida, perguntou-se sobre a preferência dos alunos em relação aos livros, se preferem impressos ou digitais. Além disso, pelas respostas, tencionou-se verificar quantos alunos não são – declaradamente – leitores, por não preferirem nenhuma das modalidades de livros.

Gráfico 06 – Questionário do aluno: Você prefere ler – livro



Fonte: Dados da pesquisadora

De acordo com o gráfico, dezessete alunos disseram preferir ler um livro impresso, e apenas quatro disseram preferir o digital. Outros doze responderam que não preferem ler nem impresso, nem digital. Estes últimos, ao declararem isso, deixam claro que não gostam de ler livros, portanto, não são leitores.

Quanto aos que declararam preferir ler livro impresso, o número de votantes dessa opção é maior que o número de leitores identificado nesta pesquisa. Esse resultado pode ser compreendido ao analisar as respostas dos alunos que foram entrevistados.

(ALUNOS DO PERÍODO VESPERTINO)

*“PESQUISADORA: E se fosse para ler um livro, vocês prefeririam ler físico ou digital?
 TODOS OS ALUNOS: Físico.*

ALUNO A: O digital eu não consigo. Digital para mim, se eu ficar mexendo nele, ficar lendo, eu durmo.

ALUNA C: Eu me desconcentro, eu acho.

ALUNA D: Eu me desconcentro. Porque, tipo assim, qualquer notificaçãozinha que ia vir, a gente já ia se despertar e sair, então eu acho que...

ALUNAS B e C: É.

ALUNO A: Exato. Daí a gente ia querer já olhar o que tinha de mensagem e ia deixar o livro de lado.

ALUNA D: Acho que o físico, sem dúvida.

ALUNO A: Daí pelo menos o cara vai lá, deixa o telefone lá do lado e...

ALUNA D: É, vai para o teu cantinho e lê.

ALUNO A: A não ser que seja aquele tablet que é só para livro, daí muda.

ALUNAS C e D: O kindle.

ALUNO A: O kindle.

ALUNA C: Mas eu acho muito pequeno você ler ali na telinha do celular, não dá.

ALUNO A: Não, na tela do telefone não dá.”

(ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO)

“PESQUISADORA: Certo. Se vocês forem ler alguma coisa, vocês preferem pegar um livro ou texto físico, ou vocês gostam de ler no digital?

ALUNO D: Se tiver o físico, eu prefiro o físico.

ALUNO A: Eu prefiro o digital, acho mais prático.

ALUNA B: O digital me desconcentra. Tipo, ah, vem uma notificação, vou entrar para ver o que é. Aí eu me desconcentro.

ALUNA C: O digital, tu se distrai muito fácil.”

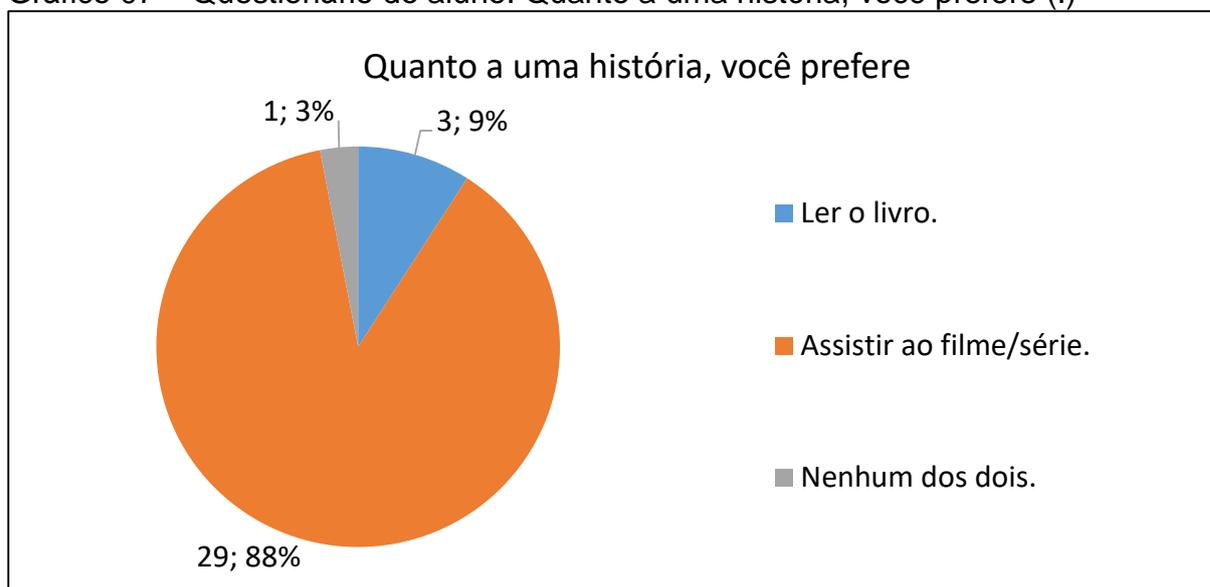
Mesmo com o pressuposto de os alunos entrevistados não serem leitores, perguntou-se a eles se, na hipótese de ler um livro, teriam preferência pelo físico ou digital. E, conforme as respostas, entende-se que, mesmo esses estudantes não sendo leitores, se fossem ler um livro, prefeririam o físico. As próprias respostas dos alunos, com construções no futuro do pretérito, mostram que eles não leem, mas se o fizessem, teria que ser com o livro impresso. Isso pode explicar os dezessete votos para a preferência por livro impresso: nem todos que escolheram essa opção são leitores, mas, se fosse para ler um livro, gostariam de lê-lo no formato físico. Essa constatação mostra que, apesar de esses jovens estarem constantemente ligados ao

mundo virtual e acessarem muitas informações pelo meio digital, a leitura de um livro, para eles, demandaria um espaço longe das telas.

Considerando os alunos que se auto declararam não leitores e outros que não leem, mas que se o fizessem, prefeririam o livro impresso, temos então, um número considerável de alunos que não leem – o que condiz com os resultados anteriores sobre uma maioria de não leitores nas duas turmas pesquisadas.

Procurou-se saber, ainda, se os alunos preferem ler uma história em livro ou assisti-la em filme ou série.

Gráfico 07 – Questionário do aluno: Quanto a uma história, você prefere (:)



Fonte: Dados da pesquisadora

Conforme mostra o gráfico, a maioria dos estudantes pesquisados prefere assistir a uma história em filme ou série a ler o livro sobre ela. Apenas três estudantes disseram preferir ler o livro; certamente, esses alunos fazem parte do pequeno grupo de alunos leitores identificado nesta pesquisa.

Esse resultado diferencia-se do resultado obtido a partir do mesmo questionamento feito aos professores. No caso dos docentes, a maioria tem – ou diz ter – preferência pela leitura da história.

Sobre a diferença entre ler uma história em um livro e assisti-la em um filme/série, Britto (2012, p. 29) diz que:

[...] a linguagem escrita projeta sinais, símbolos a serem associados, enquanto a imagem que se apresenta na tela é a própria coisa. Por isso, não se pode controlar, como no caso da escrita, o ritmo da ação intelectual nem

considerar outras possibilidades além daquela que se vê. Não se lê o filme com as mesmas dimensões que se lê o texto, não obstante a riqueza de ideias e de associações que se possam fazer de sua assistência.

Conforme o autor, a leitura de uma história escrita possibilita uma ação intelectual mais intensa do que aquela realizada para assistir a um filme. Ao ler o livro, o leitor pode produzir os sentidos, as significações, em dimensões mais amplas; ele realiza a ação intelectual de imaginar, de criar a história em sua imaginação, sem que haja limitação para a fantasia. No filme, tudo está dado, pronto; o espectador não precisa imaginar, nem criar. “Simplesmente reconhece as coisas como elementos definitivos, que parecem ser como se só pudessem ser da maneira como aparecem” (Britto, 2015, p. 55).

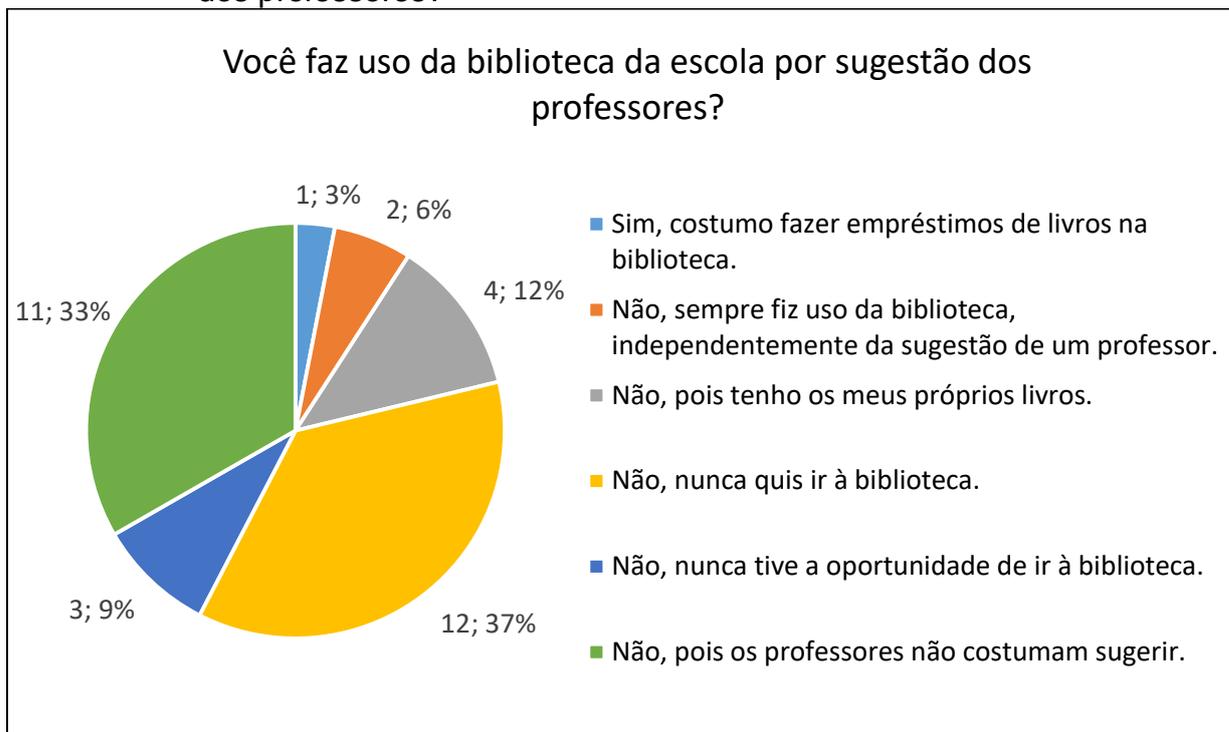
A cultura de som e imagem é inevitável nos dias atuais, e não se pode negar a sua contribuição para a informação, a comunicação e o conhecimento. Contudo, tem substituído sobremaneira práticas – como a leitura – que possibilitam a autonomia na produção do saber e do pensamento especulativo, bem como a capacidade de criar, de imaginar, de produzir a imagem representada pelas palavras.

As professoras entrevistadas relataram que os alunos não querem ler os textos ou os enunciados das avaliações e ficam perguntando o que têm que fazer, na ânsia de já obter a significação pronta. Talvez isso seja um reflexo dessa cultura das telas, que lhes apresenta o significado das coisas pronto. Esses jovens estão acostumados a não produzir o sentido das coisas, porque já lhes é dado.

6.2.3 Da leitura na escola

Primeiramente, procurou-se saber dos alunos se fazem uso da biblioteca da escola e se os professores medeiam esse contato. As respostas são apresentadas no gráfico.

Gráfico 08 – Questionário do aluno: Você faz uso da biblioteca da escola por sugestão dos professores?



Fonte: Dados da pesquisadora

De acordo com o gráfico, as respostas mais votadas foram “Não, nunca quis ir à biblioteca” e “Não, pois os professores não costumam sugerir”. Nota-se que aqueles que disseram que costumam usar a biblioteca ou que não usam porque têm os próprios livros, somam o total de sete alunos, que, coincide com o número de leitores identificados nas duas turmas pesquisadas.

Na entrevista com os alunos do período vespertino, perguntou-se aos estudantes se a professora de Língua Portuguesa e Literatura costuma sugerir a ida à biblioteca. Os alunos responderam o seguinte:

“ALUNO A: Ela já falou bastante, só que...”

ALUNA D: Até agora...

ALUNO A: Até agora não... É que, bem na real, assim, ela até dá o incentivo de a gente ir ler, só que falta nós irmos lá daí. Porque assim, levar, ela não vai levar, mas...”

A mesma pergunta foi feita aos alunos do período noturno que responderam:

“ALUNA C: Não.

ALUNO A: Que eu me lembre, não.

ALUNO D: Acho que não.

PESQUISADORA: Algum outro professor comentou de ir à biblioteca?

ALUNA C: Também não.”

Pode-se perceber pela fala dos estudantes durante a entrevista, que a maioria dos professores não costuma sugerir aos alunos de irem à biblioteca. Além de não os levarem – pelos motivos já elencados no questionário dos docentes – também não os incentivam a irem sozinhos. A professora de Português até fala sobre, conforme já apresentado, mas também não os leva.

Conforme os relatos das professoras entrevistadas, há bastante desinteresse dos alunos em relação à leitura. A professora de Língua Portuguesa disse:

“[...] também, tem o fato infeliz de eu ter que admitir que, como eles estão estudando à noite, eles, geralmente... Geralmente, não, todos eles têm que ter o atestado de trabalho durante o dia, então, o interesse pela leitura é tipo, ínfimo, para não dizer zero, é ínfimo, porque na 303... eu estou tentando lembrar... Tem uma aluna que tem o hábito da leitura, mas ela independe da biblioteca, ela vai atrás, ela busca a leitura, que é a Helena (nome fictício), ela é bem introspectiva, intimista e ela mesma busca daí, mas, de uma sala inteira, uma; e à tarde, eu creio que temos duas alunas; é um infeliz dado, mas real. A turma da tarde, se eu levar, vai ter aquelas duas alunas que vão se interessar, os outros, alguns vão tentar fazer, mas no meio do caminho...”

Já a professora de História comentou:

“[...] porque nem todos têm esse hábito de ler, tem uns que é impossível, não vão ler [...]”.

E a professora de Filosofia acrescentou:

“Para sugerir livro, da turma da tarde, eu acho que não tem muito interesse, mas, de repente, se for algo cobrado, talvez sim. Alguns se interessam né, porque sempre tem aquele que está lendo um livro ali durante as nossas aulas, né. E da 303, eu acho

que é pior. A conversa sobre livro pode até ser, mas o interesse vai ser de um ou dois, eu acho, daquele que já tem um cronograma de leitura, eu penso. Eu acho bem difícil a turma da noite, por conta de eles trabalharem, e a da tarde é um pouco preguiçosa.”

Pode ser que, pelo desinteresse dos alunos, os professores não se encorajam a sugerir a ida à biblioteca. Os docentes, por conhecerem esses estudantes, já sabem que não adianta falar sobre isso, porque os alunos não se importam. Além disso, tem a questão do horário de funcionamento da biblioteca; se os professores sabem que a biblioteca fica fechada a maior parte do tempo, sobretudo no período noturno, não tem por que sugerir aos alunos que visitem esse ambiente. E ainda tem o fato de as práticas de leitura dos professores não contribuírem para que os docentes incentivem os alunos.

Isso nos leva a refletir sobre um contexto muito mais amplo e anterior. Se esses alunos chegaram ao último ano do ensino médio, sem se interessarem pela leitura, não pode ser um desinteresse repentino, mas algo que vem se solidificando ao longo do tempo. Os próprios alunos, em entrevista, relataram:

(ALUNOS DO PERÍODO VESPERTINO)

“PESQUISADORA: E vocês já foram ler na biblioteca?

TODOS OS ALUNOS: Já.

PESQUISADORA: Este ano?

ALUNAS B e D: Esse ano ainda não.

ALUNO A: Esse ano não.

ALUNA B: Nem ano passado.

ALUNA D: Nem ano passado, eu lembro.

ALUNO A: Eu acho que vai fazer um tempo que eu não parei mais na biblioteca para ler.

ALUNA B: A última vez eu acho que foi antes da pandemia, no 9º ano.

ALUNO A: Eu, acho que foi no 5º.

PESQUISADORA: Foram lá na biblioteca para fazer leitura?

ALUNA B: Para pegar um livro e ler.

ALUNA C: Assim, não tem aula, então vamos na biblioteca.

PESQUISADORA: Então no ensino médio não foram?

TODOS OS ALUNOS: Não.

ALUNO A: *Eu foi no 5º ano a última vez que eu parei lá para ler um livro. Faz tempo.*

(ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO)

“PESQUISADORA: *E a biblioteca da escola?*

ALUNO D: *Nunca fui para ler.*

ALUNA C: *Eu também não.*

ALUNA B: *Faz tempo que eu não vou lá.*

ALUNO D: *E também nem tem tempo para ir lá.*

ALUNO A: *É, nem dá para ir lá, também.*

PESQUISADORA: *Certo. E falando da biblioteca, o que vocês acham da biblioteca?*

ALUNO A: *Já fui, mas faz tempo.*

ALUNO D: *Eu fui umas duas vezes para entregar documento, alguma coisa assim.*

PESQUISADORA: *E aula na biblioteca?*

ALUNOS A e D: *Não.*

ALUNA B: *Uma vez era boa. Quando eu era criança, era boa. Agora não está, muito...*

ALUNO A: *E tinha ficha de leitura.*

ALUNA B: *E tinha aquelas fileironas de livros.*

PESQUISADORA: *Mas este ano, vocês já foram lá?*

ALUNO D: *Não.*

ALUNO A: *Fui para votar.*

ALUNA C: *É, a gente foi para votar.*

ALUNA B: *Uma vez, para votar.*

PESQUISADORA: *Mas vocês já pensaram assim, em ir lá para pegar um livro para ler?*

ALUNO D: *Ali tem só literatura, né? Daí para mim não...*

ALUNO A: *Eu leio pelo celular, então...*

PESQUISADORA: *E qual foi a última vez que vocês foram para biblioteca?*

ALUNA B: *No dia da votação.*

ALUNO A: *É.*

PESQUISADORA: *Mas, fora esse dia, tipo, para pegar um livro ou para fazer uma atividade de aula?*

ALUNO A: *Acho que no sétimo ano, talvez.*

ALUNA C: *É, oitavo ou sétimo ano.*

ALUNO D: Eu acho que eu nunca fui.”

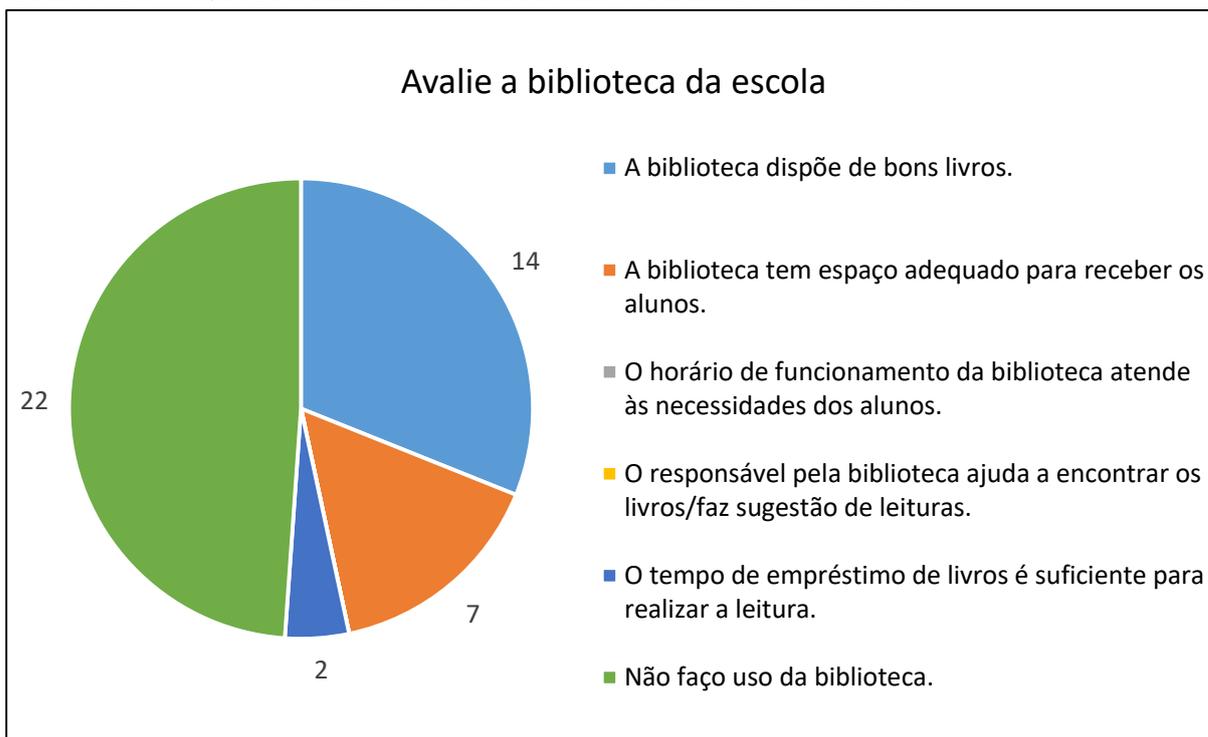
Como se vê, esses estudantes, há muito não vão à biblioteca para o fim da leitura. E alguns nunca foram. Se os alunos não foram acostumados à leitura desde muito antes, ou perderam esse hábito, modificar esse cenário no último ano é um trabalho demasiadamente desafiador. Em um contexto de desinteresse e de recursos indisponíveis – como é o caso da biblioteca – o professor tende a conformar-se e adequar-se a essa condição. E em um contexto em que os professores não costumam levar os alunos à biblioteca da escola, nem falar muito sobre ela, os estudantes não leitores não têm motivos para se interessarem por esse espaço; pode ser por isso que alguns alunos disseram que nunca quiseram ir lá, porque, segundo Bezerra e Campos (1989), sem incentivo, o aluno – não leitor – não se interessa pela biblioteca. Os três alunos que responderam que nunca tiveram a oportunidade de ir à biblioteca, podem tê-lo dito pelos mesmos motivos: de os professores não levarem a turma e também não sugerirem a ida dos estudantes, e até pelo fato de a biblioteca estar fechada a maior parte do tempo, especialmente à noite.

Na Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, ao serem questionados sobre os motivos de não frequentarem bibliotecas, os participantes tiveram algumas opções de respostas, sendo as mais votadas “Não tem tempo” e “Não gosta de ler” (Figura 8). Os entrevistados da Retratos da Leitura disseram não ir a bibliotecas por falta de tempo. Alguns professores da pesquisa aqui realizada disseram não levar os alunos à biblioteca por falta de tempo. Parece que os espaços de leitura não são parte integrante da rotina de muitos. E, se desde a escola, os jovens não são habituados a esse tipo de ambiente, dificilmente o serão em meio à rotina da vida adulta. Na visão de Santos (1989, p. 104), “o usuário de biblioteca escolar está mais motivado e capacitado a utilizar, no futuro, as bibliotecas, a fim de desenvolver sua vida intelectual, cultural e profissional”.

Outros tantos disseram à Retratos da Leitura que não vão a bibliotecas por não gostarem de ler. Da mesma forma, os alunos aqui pesquisados que disseram que nunca quiseram ir à biblioteca, provavelmente não são leitores.

Logo, perguntou-se a opinião dos alunos sobre a biblioteca da escola:

Gráfico 09 – Questionário do aluno: Avalie a biblioteca da escola



Fonte: Dados da pesquisadora

Analisando o gráfico, vê-se que a resposta mais votada foi “Não faço uso da biblioteca”, ficando em segundo lugar a opção “A biblioteca dispõe de bons livros”. Esse primeiro resultado vai ao encontro do resultado da questão anterior, em que se constatou que a maioria dos alunos pesquisados não frequenta a biblioteca da escola. E, por não a frequentarem, não sabem avaliar esse espaço.

Quatorze alunos disseram que a biblioteca tem bons livros. No entanto, constatou-se, na questão anterior, que apenas três alunos costumam frequentar esse ambiente para o fim da leitura. Por isso, pode-se pensar que esses outros alunos que avaliaram a biblioteca, podem ser aqueles que já estiveram nesse espaço, no ensino fundamental, conforme relato dos próprios estudantes na entrevista, e que, por isso, lembram da estrutura da biblioteca, podendo falar sobre ela. O mesmo pode ser para aqueles que responderam que a biblioteca tem espaço adequado para receber os alunos.

Apenas dois alunos responderam que o tempo de empréstimo de livros é suficiente para realizar a leitura, o que leva a concluir que esses estudantes fazem parte do pequeno grupo de leitores identificado, e que são aqueles que disseram fazer uso da biblioteca.

Para as opções “O horário de funcionamento da biblioteca atende às necessidades dos alunos” e “O responsável pela biblioteca ajuda a encontrar os livros/faz sugestão de leituras” não houve votos.

De acordo com Silva (1989, p. 27-28), “além de “dispor” livros aos estudantes, o responsável pela biblioteca precisa “propor” literatura, sugerindo obras, fornecendo exemplos, dando depoimentos, abrindo novos campos de interesse ao leitor”. Contudo, diante do cenário identificado, de que a maioria dos alunos pesquisados não frequenta a biblioteca, é justificável que não tenham assinalado essas duas opções de resposta. Uma, porque o horário da biblioteca é muito restrito. Além disso, se a biblioteca está quase sempre fechada e esses estudantes não vão a esse ambiente, não é possível que a orientadora de leitura faça sugestões de livros para esses alunos.

Na entrevista, a orientadora de leitura disse que até consegue conversar com alguns estudantes sobre os livros, no entanto, esses alunos são do período vespertino e aqueles que conseguem um tempo para ir à biblioteca. Segundo ela, os alunos que mais frequentam são dos anos finais do ensino fundamental e do primeiro ano do ensino médio. Ainda assim, são poucos e são os que estudam à tarde. Ela disse, também, que os alunos do terceiro ano do ensino médio geralmente não vão, somente alguns, quando precisam fazer algum trabalho – o que não inclui os alunos da noite.

Na entrevista com os alunos do período vespertino, os estudantes relataram que não têm contato com a responsável pela biblioteca:

“PESQUISADORA: E a bibliotecária? Que na verdade não é bibliotecária, é uma pessoa responsável pela biblioteca, vocês conhecem ela?”

AS TRÊS ALUNAS: A Maria (nome fictício).

PESQUISADORA: Vocês conseguem conversar com ela?”

ALUNA B: Difícil.

ALUNA D: É difícil a gente conseguir conversar com ela.”

Os alunos do período noturno, por sua vez, nunca vão à biblioteca e, por isso, não conhecem esse espaço, nem quem trabalha nele.

Entende-se, então, que os estudantes dessas duas turmas não têm muitas oportunidades de ir à biblioteca – os do período noturno, nenhuma – por isso, não

disseram que o horário de funcionamento da biblioteca atende às necessidades dos alunos e que o responsável pela biblioteca ajuda a encontrar os livros/faz sugestão de leituras. A biblioteca, para alguns, é uma lembrança de quando eram menores e costumavam frequentá-la. Provavelmente, naquele tempo em que, segundo a orientadora de leitura, a biblioteca ficava aberta o dia todo. Por causa dessa infrequência, esses jovens não têm a oportunidade de ouvir alguém falar sobre livros, sobre leitura.

Vale observar um comentário da responsável pela biblioteca, que disse na entrevista:

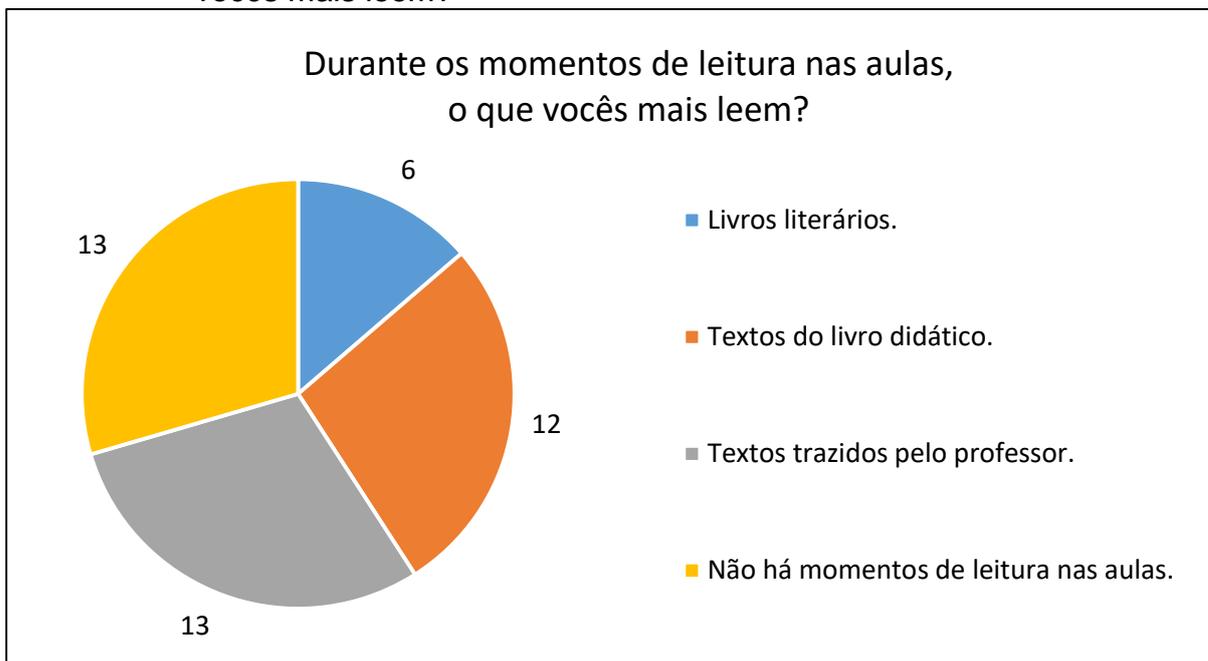
“Ontem, teve umas meninas de uma turma, elas tiveram só uma aula, elas ficaram a tarde toda aqui lendo.”

Isso mostra o quanto o horário de atendimento da biblioteca influencia as práticas de leitura dos alunos. No caso dessas alunas citadas, como a biblioteca estava aberta e elas não tinham aula, puderam passar a tarde lendo. Se essa mesma situação ocorresse com alunos dos períodos matutino e noturno, os estudantes não teriam a possibilidade de ficar nesse ambiente, por não estar aberto. É claro que muitos alunos não são leitores, mas, a oportunidade de ficar à vontade em um espaço de leitura, talvez convidasse alguns a conhecer os livros e, quem sabe, despertasse um interesse, ainda que ínfimo. Conforme Jesus (2015), muitos estudantes não demonstram interesse pela biblioteca, porque nunca, ou raramente, estiveram nela.

Em geral, os alunos das duas turmas pesquisadas não vão à biblioteca, tampouco têm contato com a orientadora de leitura, o que poderia contribuir com o desenvolvimento de práticas leitoras e atrair leitores.

Por fim, questionou-se os alunos sobre o tipo de leitura que fazem durante as aulas e em quais disciplinas, a fim de verificar como se dão as atividades de leitura na sala de aula, sob a visão dos estudantes.

Gráfico 10 – Questionário do aluno: Durante os momentos de leitura nas aulas, o que vocês mais leem?



Fonte: Dados da pesquisadora

As disciplinas mencionadas em cada opção de resposta são apresentadas na tabela que segue.

Tabela 11 – Questionário do aluno: Em quais disciplinas?

RESPOSTA	DISCIPLINA					
Livros literários.	POR	HIS				
Textos do livro didático.	MAT	GEO	POR	ING	HIS	FIL
Textos trazidos pelo professor.	ART	POR	ING	HIS	TODAS	

Fonte: Dados da pesquisadora

De acordo com o gráfico, as respostas mais votadas foram “Não há momentos de leitura nas aulas”, “Textos trazidos pelo professor” e “Textos do livro didático”. A opção de leitura de livros literários foi a menos votada.

Na entrevista com os alunos do período vespertino, os estudantes relataram o seguinte:

“ALUNA D: Olha, o livro da escola a gente nem está usando muito.

ALUNO A: O livro da escola, bem dizer, nem usando direito não estamos. [...]

ALUNA C: E livro de matéria, assim, da escola...

ALUNO A: De matéria nós nem trazemos mais para o colégio.

ALUNA B: A gente nem traz mais.

PESQUISADORA: Vocês não usam?

TODOS OS ALUNOS: Não.

ALUNO A: A não ser quando o professor diz que tem que trazer, daí a gente traz.

ALUNA B: É, daí a gente traz.

ALUNA D: Tipo, eles avisam: “Semana que vem a gente vai usar o livro, tragam”.”

Logo, quando questionados sobre os momentos de leitura nas aulas, responderam:

“PESQUISADORA: Aqui na escola, na sala de aula, tem algum momento de leitura? Pode ser de livro, ou do livro da escola, ou de texto que o professor traz.

AS TRÊS ALUNAS: Tem.

ALUNO A: Quando o professor traz, tem.

PESQUISADORA: E funciona como?

ALUNA C: Normalmente lê individual, e depois ele lê com a gente.

ALUNO A: É. Às vezes é em dupla ou individual. Às vezes ele vai lá e lê lá na frente.

PESQUISADORA: Aí são textos que o professor traz?

TODOS OS ALUNOS: Sim.

PESQUISADORA: E do livro didático não então?

TODOS OS ALUNOS: Não.

ALUNO A: Muito raro.

ALUNA C: Esse ano a gente quase nem pegou...

ALUNO A: Eu acho que a gente nem pegou direito o livro esse ano, né?

ALUNA C: O que mais a gente usa é o de matemática para fazer exercício.

ALUNO A: É. E biologia umas duas vezes.

PESQUISADORA: E outros livros?

TODOS OS ALUNOS: Não.”

Os alunos do período noturno disseram:

“ALUNO A: Porque a gente também não tem livro, né?

PESQUISADORA: Ah, vocês não têm livro?

ALUNO A: Não.

ALUNA C: Não.

ALUNO A: Daí não tem como... muito... ler.

PESQUISADORA: Nenhum livro vocês têm?

ALUNO D: De Filosofia.

ALUNO A: Só o de Filosofia.

PESQUISADORA: E daí como é que faz, os professores trazem os textos?

ALUNO A: Às vezes eles fazem apresentação em slides. Às vezes eles passam no quadro e a gente copia. Às vezes pegam os livros emprestados e tem que devolver no final da aula. Daí fica ruim.

PESQUISADORA: E, tipo, texto xerocado, eles trazem?

ALUNO A: Às vezes, sim.

ALUNA C: Tem professor que traz.”

Diante das respostas do questionário e das entrevistas, tem-se uma situação intrigante: se no questionário, alguns alunos disseram que os momentos de leitura nas aulas são realizados por meio da leitura de textos trazidos pelos professores e textos dos livros didáticos, e na entrevista, os estudantes relataram que quase não usam os livros didáticos – e os da noite nem têm – então a leitura no livro da escola acontece esporadicamente. Não é uma atividade de leitura comum, que ocorre no dia a dia escolar. Os alunos até fazem leituras no livro didático, mas não com frequência, o que levanta uma preocupação sobre esses estudantes terem mais contato com textos quando os professores os trazem, o que, pela fala dos alunos, também não é frequente.

Nesse contexto, entende-se que os alunos dessas duas turmas não têm muitos momentos de leitura nas aulas, aquela leitura dirigida, crítica e interpretativa, porque, “quando falamos em leitura na escola e de ensinar e aprender a ler, estamos pensando principalmente nesse tipo de leitura” (Britto, 2015, p. 40). Ademais, essas respostas vão ao encontro das respostas dos professores, quando falaram sobre como trabalham a leitura na sala de aula. Sabe-se, então, que os momentos de leitura por parte dos alunos não são frequentes, e que, algumas vezes, os docentes levam textos para serem trabalhados ou propõem a leitura, ainda que breve, no livro didático, sendo que, na maioria das vezes, como relatado pelas professoras entrevistadas, esses textos são transformados em tópicos ou resumos, ou ainda substituídos por material audiovisual.

Essa pode ser a justificativa de alguns alunos terem respondido que não há momentos de leitura nas aulas, pois, por mais que haja, não são constantes. A partir dessas respostas, pode-se pensar na fala dos professores quando afirmaram que os alunos têm dificuldade de leitura e interpretação. Ler e interpretar não é algo que se desenvolve do dia para a noite. Há todo um processo de aprendizagem de leitura – não apenas no sentido da decodificação – que precisa ser trabalhado constante e progressivamente ao longo do tempo, de modo que o discente seja ensinado a ler e entender o lido. Como esses estudantes pesquisados não têm momentos assíduos de leitura – nem na escola, nem fora dela – as dificuldades são evidentes.

Quanto à leitura de livros literários, quase não acontece e, somente as professoras de Língua Portuguesa e de História trabalham com esse tipo de texto. Na entrevista, a professora de Língua Portuguesa e Literatura relatou que os alunos não acatam tanto à leitura dos livros na íntegra:

“[...] mas eu já adiantei para eles uma data para depois das férias, que eles têm o livro do Macunaíma, e, como já é de domínio público, a maior parte deles já baixou digitalmente, está lendo, mas, a maioria deles já desistiu da leitura [...]”.

Por conta disso, a professora disse preferir analisar as obras com os alunos, ao invés de esperar que leiam:

“Eu não faço aula de leitura, eu prefiro trazer o livro para análise no Power Point com eles, fazer com que eles entendam o porquê da importância da literatura, entendeu?” [...] E eu sempre analiso os livros junto com eles para que eles entendam que a arte está refletindo aquele momento histórico-social, filosófico, sociológico, não é só uma historinha que eles têm que saber quando começa, quem escreveu, nome dos personagens [...]”.

Silva (2020, p. 47) fala sobre esse método de trabalhar a literatura em sala de aula:

O olhar do leitor mais maduro, neste caso o professor, fisga aquilo que, às vezes, passa despercebido à visão do alunado, seja uma referência intertextual, seja a contextualização da obra, seja as associações que se faz com o mundo exterior e com as experiências [...]. Todos esses elementos combinados [...] contribuem para a construção de sentido do texto, deixando o leitor mais favorável à recepção da obra literária.

Essa análise que a professora faz junto aos alunos é importante, contudo, apesar de a docente realizar esse tipo de atividade, os alunos não leem as obras. Esse exercício, segundo Silva, seria complementar à leitura dos textos, que, infelizmente, não são lidos pela maioria dos estudantes pesquisados. Portanto, entende-se que, nas aulas dessa disciplina, a prioridade não é a leitura do livro em si, pois alguns alunos leem e outros não; o objetivo é fazer com que, de alguma forma, esses estudantes conheçam os textos literários.

A professora de História segue o mesmo método, pois, na entrevista, disse:

“Algumas vezes quando eu falo sobre conteúdos, eu falo de livros que eles podem ler, e, muitas vezes, eu estou explicando o conteúdo e eles falam “ah, a gente trabalhou isso com a professora tal”, né, porque, coincide, por exemplo, romantismo ou modernismo, né, então, às vezes, coincide o conteúdo da História com o de Língua Portuguesa, ali da Literatura, e aí eu falo “ah, vocês já leram tal?”, “eu li, gostei, não gostei”, “ah, eu estou lendo”, né, então eles comentam e eu comento também, sabe?”

Como os estudantes pesquisados, em sua maioria, não são leitores, e não costumam ler os livros literários trabalhados nessas aulas, os votos para leitura de literatura podem ter vindo dos poucos alunos que leem, ou pode ser que os estudantes que escolheram essa opção considerem a metodologia usada pelas professoras como a leitura dos textos literários.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou diferentes observações sobre a questão da leitura, a partir da teoria explorada e da pesquisa sobre as práticas leitoras de professores e alunos.

Como resultados, constatou-se que as práticas de leitura dos professores pesquisados apresentam algumas debilidades, sobretudo por não disporem de tempo suficiente para ler, pelo fato, principal, de a maioria ser composta por mulheres que trabalham 40 horas ou mais. Nesse sentido, considerando a hipótese de essas professoras serem esposas e mães, e ainda precisarem lidar com toda a demanda de trabalho que a profissão exige, justifica-se a falta de tempo para realizar leituras. Por isso, os professores disseram que costumam ler mais textos do cotidiano, como coisas na internet e material de trabalho. A leitura de textos mais densos e formativos não é tão presente no dia a dia desses educadores, pois demanda procedimentos de leitura específicos e tempo para realizá-los.

Contudo, notou-se que as leituras que esses professores conseguem fazer quando têm um tempo disponível não apresentam relação direta com a formação docente. São leituras para fruição, sem um vínculo formativo, o que levantou a indagação sobre o tipo de leitura que fazem no pouco tempo disponível de que dispõem. Portanto, entende-se que os professores pesquisados leem, mas não com tanta frequência e nem sempre textos formativos. A exceção foi a professora de Língua Portuguesa e Literatura, que demonstrou ter práticas de leitura assíduas, para fruição e também formativas.

Ao falar da leitura dos alunos, todos os professores disseram que os estudantes pesquisados têm dificuldades de ler e interpretar. Inclusive, as professoras entrevistadas relataram como os alunos respondem às atividades de leitura na sala de aula, dizendo que os estudantes não param para ler, para entender, para refletir sobre o que está escrito. Eles não têm essa cultura de ler. Parece que realizam mais a decodificação do texto do que produzem o sentido dele.

Tentou-se construir um panorama geral dos momentos de leitura nas aulas nessas duas turmas. Por meio dos relatos das professoras na entrevista, verificou-se que, muitas vezes, os alunos não são expostos aos textos na íntegra, que, por conta das dificuldades apresentadas pelos alunos, os professores tendem a simplificar e reduzir as leituras, de modo a facilitar a compreensão. Nesse caso, muitas vezes, os

textos que poderiam ser lidos e escrutinados pelos estudantes são resumidos ou substituídos por outros materiais. Então, o contato direto do aluno com os textos não é tão frequente, nem mesmo os do livro didático. Até as obras literárias trabalhadas na disciplina de Literatura não são lidas pelos discentes. Na maioria das vezes, a professora trabalha com esses textos de forma resumida para que, pelo menos, os alunos conheçam as obras. A professora faz isso justamente porque os alunos não leem, o que acontece, também, em outras disciplinas. Percebe-se, então, uma conformação dos docentes em relação às dificuldades de leitura dos alunos e uma tentativa de amenizar esses obstáculos para que os estudantes consigam, de alguma forma, acessar os conhecimentos. Esse modo de lidar com a leitura em sala de aula é confirmado pelos alunos no questionário e na entrevista. Os estudantes atestam que a leitura de textos trazidos pelos professores ou do livro didático acontece, mas não com frequência. Isso leva a concluir que a prática da leitura propriamente dita não é comum nessas turmas, tanto pelo desinteresse, quanto pelas dificuldades dos alunos. Todavia, ao tentar resolver um problema, os professores acabam se envolvendo em outro, corroborando para a insuficiência leitora dos estudantes.

A mudança desse cenário de dificuldades em relação à leitura demandaria um trabalho desafiador por parte dos docentes, o que implicaria um excesso de trabalho e mais tempo para pensar e promover as práticas de leitura que de fato envolvessem os alunos na produção de sentido. No entanto, cabe considerar se esses professores conseguem fazer isso diante do montante de trabalho que têm e dentro do pouco tempo de que dispõem. O que leva a pensar, também, que, para promover práticas de leitura mais intensas aos alunos, os professores, primeiro, precisam promover as suas.

O uso da biblioteca da escola levantou uma preocupação sobre esse espaço existir, sem contribuir com a formação de leitores. A biblioteca, apesar de ser bem estruturada, não atende a todos os alunos. Fica fechada a maior parte do tempo, por falta de um profissional que esteja disponível em todos os períodos de aula. Por esse motivo, os professores não levam os alunos, tampouco os estudantes procuram esse espaço de leitura. Outras razões levam os professores e alunos a não irem à biblioteca, mas o horário de funcionamento desse local interfere sobremaneira no interesse, tanto dos docentes, quanto dos discentes, em incluir a biblioteca no processo formativo.

Além da questão do horário da biblioteca, questionou-se a relevância que esse espaço tem para o fazer pedagógico dos docentes. Para além das dificuldades em relação ao atendimento nesse ambiente, verificou-se que os professores não costumam levar os alunos que estudam no período em que a biblioteca está aberta. Então, foram levantadas hipóteses sobre os motivos de não fazerem isso, que pode ser desde a desmotivação do professor, gerada pela falta de interesse dos alunos, até a não perspectiva de formação de leitores no planejamento pedagógico desses docentes.

Obteve-se, como resultado, também, que os alunos participantes da pesquisa são, em sua maioria, trabalhadores, e, que essa pode ser uma das razões pelas quais os estudantes não leem. Por terem que dividir o seu tempo entre trabalho e estudo, os momentos para leitura ficam limitados. Porém, quando perguntados sobre o que fazem no tempo livre, os alunos responderam que costumam acessar as redes sociais, assistir à televisão ou séries e filmes, ouvir música e sair com a família e os amigos. A maioria não inclui atividades de leitura em suas práticas de lazer. Portanto, conclui-se que esses jovens não são leitores só porque são trabalhadores. Eles não leem porque não aprenderam a fazer isso. Se a leitura fosse uma prática habitual, faria parte de suas atividades no tempo livre.

Ademais, os estudantes afirmaram que as leituras que costumam fazer, no ambiente extraescolar, são de redes sociais e de notícias. A maioria desses jovens não tem o hábito de ler livros ou outros textos que denotam uma experiência formativa. Além disso, não dispõem de muitos materiais de leitura em casa e não têm o exemplo e o incentivo de seus familiares no que tange as práticas de leitura.

Uma questão preocupante foi o resultado que se teve da última leitura feita pelos estudantes, em que alguns deles demonstraram ter uma ideia muito abrangente de leitura, considerando leitura qualquer coisa que se lê.

Em suma, conclui-se que, em geral, os estudantes pesquisados não são leitores. E é importante destacar as circunstâncias evidenciadas neste estudo que podem justificar essa ausência de práticas de leitura por parte desses alunos.

Primeiramente, vale considerar que as debilidades de leitura dos professores têm influência direta no modo como lidam com a leitura em sala de aula. Se os docentes não têm tempo para ler, também não têm para preparar e promover práticas de leitura mais significativas para os alunos. Além disso, o trabalho com a leitura que desenvolvem comumente em suas aulas visa mais à facilitação da

compreensão por parte dos alunos, do que a superação das dificuldades de interpretação dos estudantes.

O não contato dos discentes com a biblioteca da escola também concorre para o não desenvolvimento de leitores. O fato de os alunos não frequentarem esse espaço de leitura durante as aulas, tampouco em outros momentos, reforça ainda mais a distância desses jovens dos livros.

Por serem trabalhadores, a redução das práticas de leitura desses alunos é justificável, levando em conta que esses jovens têm de conciliar trabalho e estudo. Todavia, ao se constatar que em seu tempo livre não incluem momentos de leitura, vê-se que o obstáculo maior não é o trabalho, e sim a cultura de ler, que, nesse caso, não têm. E quando param para ler algo, tratam-se de textos da esfera virtual, que não têm vínculo formativo. Ademais, muitos acreditam que lendo qualquer coisa, já se pratica a leitura.

Para além disso, não recebem influência da família para desenvolverem práticas leitoras, ficando totalmente dependentes da promoção e do incentivo à leitura na escola e pelos professores, o que, pelo constatado, não são suficientes para fomentar práticas significativas de leitura e letramento.

Por conseguinte, tudo isso desencadeia as dificuldades de leitura e interpretação atestadas pelos professores, que, aliás, são muito preocupantes. Por estarem no último ano do ensino médio, era esperado que esses jovens apresentassem maiores níveis de letramento e competência leitora. Conclui-se que esses jovens são alfabetizados, sabem ler e escrever, mas apresentam um baixo nível de letramento, pois têm dificuldades de ler, compreender, interpretar e extrair informações dos textos. Ler e escrever no âmbito da (de) codificação não é um problema entre os jovens pesquisados, o problema está na capacidade de fazer uso da escrita.

Há de se pensar, portanto, no processo educativo desses estudantes ao longo dos anos. Se hoje, no terceiro ano do ensino médio, apresentam essas dificuldades e não leem, é porque isso veio de anos anteriores em que, de algum modo e por algum motivo, se negligenciou um trabalho de letramento efetivo a partir da leitura. Se houve falhas na formação leitora desses jovens na escola e o ambiente extraescolar de que fazem parte nunca incitou práticas de leitura, as consequências foram inevitáveis e têm resquícios até hoje.

Este estudo trouxe algumas evidências do que se constatou na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5, mostrando, principalmente, convergências entre os resultados. Ainda que este estudo tenha se limitado a um grupo específico – o de estudantes de ensino médio – as considerações sobre as práticas de leitura apresentam muitas semelhanças, das quais se infere que os problemas de leitura e de leitores no país não deixam de envolver a escola. Conquanto, a pesquisa aqui realizada não se limitou a verificar apenas as práticas de leitura, mas, também, sua implicação para o letramento.

A partir dos resultados aqui obtidos, testifica-se que é preciso refletir sobre a necessidade de, nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita ter clara a diferença entre alfabetizar e letrar, bem como reconhecer a relação de interdependência entre ambas as concepções, para uma ação pedagógica que priorize os usos que se faz da leitura e da escrita numa perspectiva crítica e política. Além disso, a manutenção do fomento ao letramento é essencial. Quer dizer que o ensino de leitura sob essa perspectiva deve permanecer e se ampliar, à medida que o aluno avança as etapas escolares; não deve ser uma prática pedagógica realizada apenas em alguns momentos, todavia deve ser o fundamento do trabalho com a leitura durante toda a educação básica.

Ademais, é necessário pensar a leitura como objeto de ensino, numa perspectiva coletiva, em que o trabalho com a leitura se dê em todas as disciplinas, por todos os professores, pois o êxito na aprendizagem dos conhecimentos das diferentes áreas depende do bom desempenho dos alunos em relação à aprendizagem de leitura e escrita. Nesse sentido, todo educador tem a sua parcela de responsabilidade no ensino de uma leitura formativa, essencial para o letramento e a formação dos estudantes. Além disso, é importante pensar em estratégias que visem à superação das dificuldades de leitura dos alunos, também numa ótica coletiva.

Este trabalho mostra-se relevante devido ao fato de a leitura ser um processo fundamental para a formação dos sujeitos em vários sentidos, passando pela aquisição de conhecimento, o desenvolvimento do pensamento especulativo e crítico, a formação da subjetividade e da identidade, a capacidade inventiva e de memória e, sobretudo, pela expressão de uma atitude política frente ao mundo. Por isso, entender como os jovens se relacionam com a leitura revela o seu modo de pertencer ao mundo e de agir sobre ele, que provoca ou não, as mudanças necessárias para o desenvolvimento da sociedade.

Por este estudo ter se concentrado em apenas duas turmas de terceiro ano do ensino médio, é importante considerar o horizonte de pesquisas futuras que possam expandir e/ou aprofundar a problemática da leitura e do letramento de estudantes de ensino médio, bem como de outras etapas da educação. A pesquisa aqui desenvolvida apresentou um fragmento do tópico abordado, oferecendo a possibilidade de estudos mais abrangentes.

Por fim, este estudo possibilitou uma reflexão mais intensa sobre o quanto as práticas de leitura podem influenciar a formação das pessoas em tantos aspectos. Saber que os jovens pesquisados não realizam leituras que lhes garantam maior desenvolvimento de seu letramento e, que, ao chegarem ao final do ensino médio sem uma capacidade leitora suficiente para terem uma visão mais crítica do mundo e das coisas, causa um misto de preocupação e anseio por uma educação que tenha como prioridade a formação de sujeitos críticos, capazes de se tornarem cidadãos políticos. A partir deste trabalho, tem-se, mais do que nunca, como objetivo, a promoção da leitura para a formação de sujeitos letrados e não apenas alfabetizados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

AMATO, Mirian; GARCIA, Neise Aparecida Rodrigues. A biblioteca na escola. *In*: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

AMUREL, Associação de Municípios da Região de Laguna. **Municípios da Amurel**. Disponível em: <<https://amurel.org.br/pagina-12429/>>. Acesso em: 17 de novembro de 2023.

ANDRÉ, Marli E.D.A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1988.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BEZERRA, Maria de Lourdes Leandro; CAMPOS, Cláudia de Arruda. Bibliotecas escolares: um espaço estratégico. *In*: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embai xa_site_110518.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 23 de julho de 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2023.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/48341-por-politica-formacao-leitores-1/file>>. Acesso em: 25 de julho de 2023.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2023.

BRAZ, Cleidson Frisso; PAULUCIO, Jessica Figueiredo; SOCOLOTO, Taís Leonardelli. Alfabetizar com a “palavramundo” e romper com processos reguladores: um projeto político de vertente freiriana. *In*: CARVALHO, Letícia Queiroz de. (Org.) **Práticas de leitura e escrita: pontos e contrapontos na formação do leitor**. Curitiba: CRV, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

_____. O papel da biblioteca na formação do leitor. *In*: Biblioteca escolar: que espaço é esse? **Revista Salto para o futuro**, Ano XXI, Boletim 14, p. 18-25, out. 2011. ISSN 1982 0283. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/biblioteca-escolar-que-espao--esse.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2023.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. (Org.) **Práticas de leitura e escrita: pontos e contrapontos na formação do leitor**. Curitiba: CRV, 2018.

CARVALHO, Letícia Queiroz de; HOLANDA, Rogério Carvalho de. ALFABETIZAÇÃO: um conceito em mudança. *In*: CARVALHO, Letícia Queiroz de. (Org.) **Práticas de leitura e escrita: pontos e contrapontos na formação do leitor**. Curitiba: CRV, 2018.

CHAVES, Ramon. Leitura: um campo dos sentidos. *In*: CANO, Márcio Rogério de Oliveira. (Org.) **A reflexão e a prática no ensino médio: Língua Portuguesa – sujeito, leitura e produção**. São Paulo: Blucher, 2016.

COSTA, Denise Moreira Reynaud da. Leitura, novas tecnologias e seus desdobramentos. *In*: CARVALHO, Letícia Queiroz de. (Org.) **Práticas de leitura e escrita: pontos e contrapontos na formação do leitor**. Curitiba: CRV, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED Editora S.A, 2007.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-e-projetos-ipl/livros-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

FILHO, Domingos Parra. SANTOS, João Almeida. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

JESUS, Paulo Sérgio de. O papel da biblioteca escolar na formação do leitor crítico. **Revista Educação, Gestão e Sociedade**, Ano 5, n. 17, p. 01-17, fev. 2015. ISSN 2179-9636. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509161303.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2022.

LOPES, Yara Brandão Boesel. Organização e funcionamento de uma sala de leitura. *In*: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MACHADO, Reni Klippel. Concepções dos termos alfabetização e letramento. *In*: CARVALHO, Letícia Queiroz de. (Org.) **Práticas de leitura e escrita**: pontos e contrapontos na formação do leitor. Curitiba: CRV, 2018.

NERY, Alfredina. Biblioteca escolar: um jeito de ajeitar a escola. *In*: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

PARREIRAS, Ninfa. O papel da biblioteca na formação do leitor literário. *In*: Biblioteca escolar: que espaço é esse? **Revista Salto para o futuro**, Ano XXI, Boletim 14, p. 26-30, out. 2011. ISSN 1982 0283. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/08/biblioteca-escolar-que-espao--esse.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2023.

PEREIRA, Cilene da Cunha; NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Ler/falar/escrever. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico-metodológica**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

PEREIRA, Marcos da Veiga; TAVARES, Vitor; XAVIER, José Ângelo. Um livro não existe em uma estante. Sua existência depende do leitor. *In*: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-e-projetos-ipl/livros-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

SANTOS, Marlene Souza. Multimeios na biblioteca escolar. *In*: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SCALZER, Jocelene Broetto; SELINO, Sandra Regina; SOUZA, Martinha Leandro de Faria Schimdt de. As práticas de leitura e escrita e a formação de leitores agentes (im) pacientes. *In*: CARVALHO, Letícia Queiroz de. (Org.) **Práticas de leitura e escrita: pontos e contrapontos na formação do leitor**. Curitiba: CRV, 2018.

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

SILVA, Elza Sueli Lima da. **Círculo de leitura no ensino médio: vivências e recepções com o texto literário**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: quem cuida? *In*: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

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

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

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

VINHAIIS, Ione. **Literatura, leitura e produção textual no ensino médio**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

XAVIER, José Ângelo. Prefácio. *In*: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-e-projetos-ipl/livros-retratos-da-leitura/>>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

YUNES, Eliana. Leituras COM partilhadas, leitores multiplicados. **Revista PERCursos Linguísticos** – UFES, v. 4, n. 8, p. 130-141, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/6239>>. Acesso em: 26 de agosto de 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNO**Questionário**

1 – Identificação

Turma: _____ Idade: _____ Como você se identifica: () Masculino () Feminino

2 – Você trabalha?

- () Sim, meio período.
() Sim, em período integral.
() Não trabalho.

3 – Se trabalha, o que você faz?

4 – O que você costuma fazer no tempo livre?

- () Acessar as redes sociais (Instagram/Facebook/Twitter).
() Conversar com amigos no WhatsApp.
() Ouvir música.
() Assistir a televisão/séries/filmes.
() Ler.
() Praticar esportes.
() Ir a academia/fazer exercícios físicos.
() Sair com a família/amigos.
() Outro: _____

5 – O que você costuma ler?

- () Posts de redes sociais (Instagram/Facebook/Twitter).
() Memes.
() Horóscopo.
() Livros.
() Bíblia.
() Sites/blogs.
() Notícias.
() Outro: _____

6 – Há livros, revistas, jornais na sua casa? Quais?

7 – Qual foi sua última leitura?

8 – Você prefere ler:

- Livro impresso.
- Livro digital.
- Nenhum dos dois.

9 – Você prefere ler:

- Material impresso.
- Material digital.
- Nenhum dos dois.

10 – Quanto a uma história, você prefere:

- Ler o livro.
- Assistir ao filme/série.
- Nenhum dos dois.

11 – Você faz uso da biblioteca da escola por sugestão dos professores?

- Sim, costumo fazer empréstimos de livros na biblioteca.
- Não, sempre fiz uso da biblioteca, independentemente da sugestão de um professor.
- Não, pois tenho os meus próprios livros.
- Não, nunca quis ir à biblioteca.
- Não, nunca tive a oportunidade de ir à biblioteca.
- Não, pois os professores não costumam sugerir.

12 – Avalie a biblioteca da escola:

- A biblioteca dispõe de bons livros.
- A biblioteca tem espaço adequado para receber os alunos.
- O horário de funcionamento da biblioteca atende às necessidades dos alunos.
- O responsável pela biblioteca ajuda a encontrar os livros/faz sugestão de leituras.
- O tempo de empréstimo de livros é suficiente para realizar a leitura.
- Não faço uso da biblioteca.

13 – Durante os momentos de leitura nas aulas, o que vocês mais leem?

- Livros literários. Em qual disciplina? _____
- Textos do livro didático. Em qual disciplina? _____
- Textos trazidos pelo professor. Em qual disciplina? _____
- Não há momentos de leitura nas aulas.

Obrigada por sua participação! ☺

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR**Questionário**

1 – Identificação

Disciplina que leciona: _____

Idade: _____ Como você se identifica: () Masculino () Feminino

Formação acadêmica: _____

Carga horária de trabalho atual: _____ Tempo de magistério: _____

2 – Atualmente, o que você costuma ler?

() Posts de redes sociais (Instagram/Facebook/Twitter).

() Livros literários.

() Livros pedagógicos.

() Revistas.

() Jornais.

() Sites/blogs.

() Notícias.

() Artigos.

() Bíblia.

() Outro: _____

3 – Qual foi sua última leitura?

4 – Você considera que o seu tempo dedicado à leitura é:

() Suficiente.

() Insuficiente.

5 – Se respondeu insuficiente, quais seriam os maiores impasses para realizar leituras?

() Falta de tempo.

() Acesso a livros/textos.

() Realização de outras atividades.

() Outro: _____

6 – Quanto a uma história, você prefere:

() Ler o livro.

() Assistir ao filme/série.

() Nenhum dos dois.

7 – Na sua casa, você faz uso de algum serviço de assinatura?

- () Jornal. (Qual? _____)
- () Revista. (Qual? _____)
- () TV por assinatura. (Qual? _____)
- () Outro: _____

8 – Que leituras são feitas durante as suas aulas? Você acha que é possível promover que práticas de leitura em sala de aula?

- () Leitura de livros literários.
- () Leitura dos textos do livro didático.
- () Leitura de textos extras preparados pelo professor.
- () Leitura dos enunciados dos exercícios.
- () Não são possíveis momentos de leitura nas aulas, porque não há tempo suficiente.
- () Não há momentos de leitura nas aulas, porque os alunos não participam.

9 – De modo geral, você considera que os alunos apresentam dificuldades de leitura e interpretação?

- () Sim. () Não.

10 – Você leva seus alunos à biblioteca da escola?

- () Levo para fazerem pesquisas.
- () Levo para fazerem trabalhos em grupo.
- () Levo para estarem em um ambiente diferente da sala de aula.
- () Levo para lerem livros relacionados aos conteúdos.
- () Levo para lerem livros literários.
- () Não levo porque os alunos não têm interesse pela leitura.
- () Não há tempo disponível para levá-los.
- () Não há livros que atendam às necessidades da disciplina.
- () Não há necessidade do uso da biblioteca na disciplina.
- () A biblioteca não tem espaço suficiente para atender à turma.
- () A biblioteca não abre no período de aula da turma.

11 – Individualmente, você faz uso da biblioteca?

- () Sim, faço empréstimos de livros para mim.
- () Sim, utilizo os livros da biblioteca para realizar pesquisas ou preparar aulas.
- () Sim, utilizo o espaço da biblioteca para realizar minhas tarefas na hora atividade.
- () Não, não costumo fazer uso da biblioteca.

12 – Qual a sua percepção geral sobre a relação dos alunos com a leitura?

- () Poucos alunos leem.
- () A maioria dos alunos lê.
- () Todos os alunos não leem.
- () Os alunos leem apenas coisas nas redes sociais.

Obrigada por sua participação! ☺

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO

A ideia para essa nossa conversa seria falarmos um pouco sobre como tem sido sua experiência de leitura. Imagino que, na escola, isso deva acontecer com alguma frequência, né?

- Qual livro/texto você mais gostou de ler até hoje? Por quê?
- Cite alguns livros que você já leu.
- De um modo mais geral, como tem sido sua experiência de leitura? (O que você costuma ler? Material impresso ou digital? Com que frequência? Cite sua última leitura.)
- Em sua família, costuma-se ler o quê? Quem de sua família costuma ler e o quê? (Seus pais incentivam você a ler?)
- Seus momentos de leitura ocorrem na sala de aula, na biblioteca ou em casa? Qual tem sido sua disponibilidade/preferência?
- O que você acha da biblioteca da escola? (Há livros de seu interesse? A bibliotecária sugere leituras? É um bom lugar para ler?).
- Em que momentos você lê na escola?
- Comente um pouco sobre como sua professora de Língua Portuguesa faz uso da biblioteca. (Disponibiliza aula para leitura? Sugere livros? Faz atividades de leitura? Algum professor de outra disciplina o faz?)
- Sua professora de Língua Portuguesa costuma perguntar sobre o que você lê?
- Quais outros professores, além da professora de Língua Portuguesa, trabalham com a leitura, incentivando ou cobrando mais a leitura?
- Quando um professor pede para a turma ler livros, a turma gosta? Fale um pouco sobre como você vê essa prática e quais professores costumam fazer isso. (Conte uma experiência dessa que você lembra.)
- Você sabe se há ou se já houve projeto de leitura na escola? (Como funciona? O que você acha disso?)
- O que te leva a ler um texto/livro?
- Para você, o que é ser um leitor?
- Para você, em que medida a leitura pode ser importante, não só para você, mas para todos os alunos?
- Para você, o que é um texto literário?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

A ideia para essa nossa conversa seria falarmos um pouco sobre como tem sido sua experiência de leitura e sobre as práticas de leitura dos alunos.

- Comente um pouco sobre o último livro que você leu. Você recomendaria?
- Que livro/texto você mais gostou de ler? Por quê?
- De um modo mais geral, como tem sido sua experiência de leitura? (O que você costuma ler? Material impresso ou digital? Com que frequência?)
- O que te leva a ler um texto/livro?
- Como você entende que a biblioteca pode fazer ou faz parte da sua aula? (Você leva a turma à biblioteca? Disponibiliza aula para leitura? Sugere livros? O que você acha da biblioteca?)
- Que atividades de leitura são feitas durante as aulas? (Que materiais são usados? Que tipo de livros/textos são propostos? Como são essas atividades? O que você acha dos textos apresentados no livro didático?)
- Como você percebe que os alunos demonstram ou não interesse pela leitura?
- Quais os impasses para realizar a leitura na escola?
- Há projeto de leitura na escola? (Como funciona? Os alunos participam?)
- Como você percebe que os alunos têm dificuldades de leitura e interpretação? Conte um pouco suas experiências. (Como são realizadas as atividades de compreensão e interpretação de texto? Qual o desempenho dos alunos nessas atividades?)
- Há diferenças no desempenho dos alunos do vespertino e do noturno em relação à leitura? (O que os alunos leem? Em que suportes? Com que frequência?)
- Para você, o que é ser um leitor?
- Para você, em que medida ler, de fato, pode ser importante para o aluno?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA

A ideia para essa nossa conversa seria falarmos um pouco sobre como tem sido sua experiência de leitura e, mais que isso, como tem sido sua experiência na biblioteca da escola.

- Antes de tudo, fale um pouco da sua formação acadêmica.
- Qual a sua carga horária de trabalho na biblioteca? Tem sido suficiente? Você, nessa sua estada, percebe necessidades?
- Quais são suas funções na biblioteca? O que você faz exatamente?
- Qual o horário de funcionamento da biblioteca?
- De um modo mais geral, como tem sido sua experiência de leitura? (O que você costuma ler? Em que suporte? Com que frequência? Você acha que o seu tempo dedicado à leitura é suficiente?)
- Que livro/texto você mais gostou de ler? Por quê? Você recomendaria aos alunos?
- O que te leva a ler um texto/livro?
- Você consegue conversar com os alunos sobre os livros?
- Como são organizadas os livros na biblioteca? (Faixa etária, autores, gêneros.)
- Como funciona o empréstimo de livros? (Há restrições quanto às obras e a faixa etária? Quanto tempo os alunos podem ficar com um livro emprestado?)
- Como são adquiridos os livros para a biblioteca?
- Os professores levam os alunos à biblioteca? Quais? Com que finalidade? (Ensino fundamental ou médio? Se não levam, eles deixam os alunos irem?)
- Quais alunos frequentam mais a biblioteca? (De que faixa etária? De que ano? Com que finalidade? Os alunos do ensino médio pegam livros emprestados?)
- Os professores fazem uso da biblioteca? Com que finalidade? (Pegam livros emprestados?)
- Os alunos podem ler na biblioteca? Há espaço e disponibilidade?
- Há projeto de leitura na escola? Você participa da elaboração do projeto? (Como funciona? Os alunos participam?)
- Para você, o que é ser um leitor?
- Para você, em que medida ler, de fato, pode ser importante para o aluno?

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

PESQUISADORA: Comente um pouco sobre o último livro que você leu. Você recomendaria?

PROFESSORA: Na verdade, eu fiz uma releitura de alguns livros – eu leio três por semana, geralmente – eu leio um por prazer, daí eu li... Esse por prazer foi um livro sobre *serial killers*, que conta vários casos de *serial killers* mesmo, né, inclusive do Ted Bundy que é o foco, então, especificamente do Ted Bundy, essa é a minha leitura por prazer da semana passada; aí outro que eu estava relendo era o “Iracema”, que, apesar de não ser do meu gosto, porque eu não gosto da excessiva descrição do José de Alencar, eu estou trabalhando o romantismo com eles, então, mesmo conhecendo a obra, eu sempre penso que é interessante uma releitura para que a gente relembre alguns detalhes e veja as coisas até por um outro viés; e daí eu estava lendo um do Bakhtin sobre a construção do personagem, que é o que eu considero o livro da semana para aprimoramento profissional.

Eu estou trabalhando vários livros ao mesmo tempo com os alunos, mas, assim, como eles não sabem, eles não têm, infelizmente, a ideia de como é feita uma leitura, eu estou primeiro induzindo, orientando que a leitura não é só saber o que acontece na história, que a leitura é pensar naqueles personagens, naquela construção dentro daquele momento social e daquele movimento literário. Então, eu vou fazer Iracema com eles, uma análise, junto com eles, porque daí eles já têm a prévia. Eles leram? Infelizmente eu não posso dizer que leram. Eles leram o resumo, principalmente a turma da noite, né, que trabalha durante o dia, mas, a turma da tarde fez a mesma coisa, eles leram o resumo. E eu faço o que, então? Eu trago esse contexto para a gente analisar junto o que eles têm que entender daquele contexto que tem a ver com o movimento do romantismo em si, para que depois a gente faça isso com outros livros, daí divididos em equipes. Infelizmente, a realidade já de 22 anos de sala de aula me diz que são raríssimos, raríssimos mesmo, os alunos que fazem a leitura, ainda mais com o acesso ilimitado que eles têm à internet. Infelizmente, eu boto o meu pé no chão, então eu faço da seguinte forma: eu analiso o livro com eles, depois eu divido por equipes e eles têm que ser responsáveis por fazer a análise deles, baseados naquele livro que a equipe recebeu, e assim eles vão conhecendo de forma

geral, a turma vai conhecendo os mais emblemáticos livros de cada movimento literário.

O livro que li por prazer eu não recomendaria para eles... para poucas pessoas, porque ele é um livro bastante forte, ele fala sobre a sociopatia, sobre a psicopatia, e, as pessoas, infelizmente, têm uma forma romantizada de ver a sociopatia, a psicopatia. Ah, o psicopata é um cara extremamente inteligente, sedutor, o caso de Ted Bundy, infelizmente, é um que retrata isso muito bem, e, como o livro está focado nele, é “Ted Bundy: o charme do mal”, é o nome do livro, infelizmente, pode reforçar isso nas pessoas, né, não é uma coisa... pelo menos uma leitura para jovens, não é o que eu indicaria, mas é uma leitura que faz o meu perfil, porque eu gosto de analisar, gosto de ler as pessoas muito, então, eu vou pelo viés psicológico, mas para adolescentes eu jamais indicaria, até porque são coisas assim, alguns detalhes, esse livro específico não traz só os casos dele, mas traz alguns detalhes forenses do que ele fazia, que são detalhes bem pesados, bem fortes.

PESQUISADORA: Que livro/texto você mais gostou de ler? Por quê?

PROFESSORA: Eu posso te citar alguns peculiares que realmente são livros que eu tenho no coração e que cada vez que eu leio e releio me trazem... E eu estou num ano de releituras bastante interessantes, é... São livros que realmente me impactaram, e eu não posso dissociar, não posso dizer só um mesmo, tá? Basicamente, eu tenho... “A hora da estrela” da Clarice Lispector, cada releitura das inúmeras que eu fiz é uma releitura que me traz uma nova informação, e eu sou apaixonada pelo intimismo da Clarice Lispector, não tem como, é a minha leitura número um mesmo; tenho também o – por isso que eu falei do José de Alencar – em contraponto à extensa descrição dele, o que me traz uma paixão imensa é o livro “Vidas secas” de Graciliano Ramos, que até quando não diz, diz algo, né, eu sempre digo que Graciliano Ramos, quando ele não fala, ele está dizendo ainda assim; e eu tenho uma leitura já mais pós-moderna que é a minha paixão a um escritor, minha paixão a um livro específico dele que é “A sombra do vento”, que é do Zafón, é muito bom, mistura ali um pano de fundo da guerra civil espanhola e um contexto de um filho de dono de livreria que é levado a um labirinto de livros onde ele pode escolher um livro e ele se dedica durante todo o enredo a procurar o porquê que só tem um livro daquele escritor, e ele descobre várias coisas, descobre o amor, ele vai crescendo em busca desse autor, é um livro bem interessante que mistura mistério, o que remota para a minha primeira leitura adulta

aos nove anos de idade que eram livros da Agatha Christie, então, essa coisa de mistério, de investigação, é uma coisa que me seduz bastante na leitura.

A leitura adulta como eu classifico hoje, né, que são livros adultos mesmo, e de qualidade, eu comecei com os nove anos de idade. Antes disso, o que tinha ao meu alcance eram livros da biblioteca infanto-juvenil, que era só o que a professora fornecia, né, que era o adequado, mas já não me agradava, porque eu aprendi a ler com quatro anos de idade com a minha vizinha, ler e escrever, então, já estava um pouco enfadada das historinhas infantis. A minha irmã, ela tem pouco estudo, ela tem até o primário antigo que a gente fala, né, mas ela lia muito aquela literatura de banca, Julia, Sabrina, aquelas coisas, então, enquanto eu não encontrei uma Agatha Christie e alguns contos do Byron, tipo “O corsário” e “Dom Juan” na biblioteca da escola, eu lia aqueles livros lá, infelizmente era o que tinha à mão, mas que me colocou num ritmo de leitura diferente do infantil e que me fez ansiar pelo livro adulto, que foi aos nove anos daí, com a Agatha Christie “Um corpo na biblioteca”. Eu aprendi a ler com quatro anos, porque a minha vizinha era uma professora aposentada, e a minha mãe tinha três empregos, então, minha mãe é analfabeta, meu pai é semialfabetizado ou analfabeto funcional, posso dizer assim, mas a minha irmã lia muito aqueles livros, e eu era seduzida pelo jeito de falar da minha vizinha que era professora, e como a mãe nunca estava em casa, e eu estava sempre por lá, ela me ajudou a escrever e ler muito cedo, aos quatro anos. A minha mãe não sabe ler, ela desenha o nome dela, e o meu pai, ele é um analfabeto funcional, mas eu posso dizer que ver a minha irmã lendo, mesmo que aqueles livros de banca, era um incentivo, porque ela era um espelho para mim, já que ela era mais velha do que eu, né, isso eu posso dizer que sim, mas, se dependesse mesmo de incentivo, não, até porque minha mãe preferia que eu brincasse na rua, ela até chegava a brigar mesmo para que eu parasse de ler e fosse brincar, ela era do tipo “larga esse livro”.

PESQUISADORA: De um modo mais geral, como tem sido sua experiência de leitura? (O que você costuma ler? Material impresso ou digital? Com que frequência?)

PROFESSORA: É um hábito mesmo, como eu te disse, toda semana eu leio três livros. Um vai ser sempre direcionado para alguma melhora na minha profissão, o da semana passada foi o do Bakhtin, o dessa semana eu ainda não escolhi, porque eu sempre escolho na segunda à noite, então eu sempre vou ler isso; depois, um livro relacionado ao que eu estou trabalhando em si; outro, por prazer, mas, assim, o que

me traz prazer mesmo na leitura, são livros que têm esse viés investigativo, misterioso, mais dramático, uma leitura mais densa e, geralmente, que mesmo sendo ficção, tenham algum tipo de fundo real, por exemplo, eu tenho um livro que eu gosto muito lá em casa que chama “Uma guerra e dois irmãos”, então, a história toda é fictícia: o filho de uma mãe alemã que teve gêmeos, morre, um dos dois gêmeos, e uma mãe judia tem o seu filho, mas ela morre no parto, a mãe alemã pega o filho que ficou órfão da judia e cria junto com o seu outro filho, já que ela havia perdido um dos gêmeos; no momento da guerra, da segunda guerra mundial, cada filho acaba ficando de um lado da guerra, um por ser judeu e outro por ser alemão. Então, o pano de fundo, a história toda é fictícia, mas o pano de fundo, é um pano de fundo real; esse tipo de leitura é a que mais me atrai.

Prefiro ler totalmente impresso. Eu não consegui me adaptar ao digital de forma nenhuma, até porque eu gosto de rabiscar, eu não gosto de dar ou emprestar meus livros, então... “Gostou do meu livro? Beleza, eu compro um, eu faço questão, eu compro e te dou de presente”, para quem gosta de um livro meu. Às vezes, um aluno, quando eu vou contando alguma coisa de um livro, desse jeito que eu estou contando para ti, alguns deles se empolgam, tipo, um, no ano passado, antes das férias, se empolgou, porque eu estava falando da Agatha Christie, então, “a pro tem um para me emprestar?”, eu peguei uma promoção na Amazon, comprei três livros da Agatha Christie num “bookzinho” e dei para ele, ele está encantado, beleza, mas é sobre isso, porque eu gosto de rabiscar, tenho muito ciúmes dos meus livros e, mesmo quando eu estou lendo por prazer, eu não consigo dissociar a professora que analisa literatura, então eu vou fazendo alguns pontos, então, assim, eu boto *post it*, quando tem frases em páginas que eu gosto, e no resto eu vou fazendo anotações a lápis, nas margens, de coisas que têm a ver com a análise literária, tipo construção do personagem, o tipo de narrador ou alguma outra coisa que tenha a ver com a construção, literariamente falando, isso eu vou anotando, então, o papel para mim é fundamental. E o perfume de um livro... Eu tentei algumas vezes ler no digital... O resultado foi que eu imprimi, porque ele não tinha na versão impressa, era um livrinho bem besta desses que estão aí na moda sobre sedução masculina e tal, que eu também não consegui ler até o final, porque era muito idiota, mas eu imprimi, imprimi e encadernei, porque eu já tinha comprado ele em formato PDF, não achei coerente comprar de novo no formato físico, então eu só imprimi e encadernei, porque não dá, eu tentei, eu fui até a página 48, eu

acho, e não era a minha primeira tentativa. Infelizmente, eu acho que sou um pouco antiquada.

PESQUISADORA: O que te leva a ler um texto/livro?

PROFESSORA: A priori, geralmente, é o conteúdo em si mesmo, nunca vai ser o título, nunca vai ser a capa, porque a gente sabe muito bem que livros até mesmo desconhecidos são muitas vezes melhores do que alguns que têm grandes nomes; infelizmente, eu tenho que admitir que alguns imortais da nossa Academia Brasileira de Letras nem mereciam estar lá, e eu sou bem grossa para dizer isso, digo mesmo; então, geralmente, eu vou procurar um livro que tem a ver com essa *vibe* desse assunto que eu gosto, mais de investigação, de suspense, de drama, essa coisa mais densa. E eu tenho um hábito que é – até alguns alunos pegaram esse hábito – que é de ler o último parágrafo do livro; parece uma besteira, parece que está pegando o *spoiler*, né, mas, na verdade, não, é só o último parágrafozinho mesmo; se aquele lá me deixou intrigada, esse livro vai ser lido e, geralmente, você fica o livro todo lendo, tentando entender como vai chegar naquele parágrafo final, e na maioria das vezes, você não tem a menor ideia, porque pode ter mil e uma coisas que acontecem; você fica o livro todo lendo, “tá, mas eu tenho que chegar, para entender o que culminou naquele último parágrafo”, então, é um hábito que eu tenho já há muitos anos, e alguns alunos já confessaram que têm esse hábito também, porque eu comentei com eles. Dificilmente o último parágrafo entrega; geralmente, eles arrematam com frases de efeito ou frases reflexivas, dificilmente... Eu não me lembro de um que tenha entregado, aí se tu ler mais que um parágrafo, sim, né, mas é só o último parágrafo mesmo.

PESQUISADORA: Como você entende que a biblioteca pode fazer ou faz parte da sua aula? (Você leva a turma à biblioteca? Disponibiliza aula para leitura? Sugere livros? O que você acha da biblioteca?)

PROFESSORA: Durante o dia é possível levar à biblioteca, a 302, porque em alguns dias, nós temos a Maria (nome fictício) que é orientadora de leitura e que está na biblioteca; à noite, se torna um pouco mais complicado, porque a biblioteca fica, infelizmente, fechada, o governo não fornece alguém para ficar ali. Dá para pegar a chave e levar eles? Sim, mas é todo um outro contexto de desvio do cotidiano que vai fazer com que eu vá me deslocar, pegar a chave, orientá-los sobre como pegar e,

depois, como eu vou controlar? Porque a Maria, durante o dia, como ela está ali, ela anota, ela tem um sistema de anotação para controle dos livros levados e quando eles devem ser devolvidos; eu não vou poder mexer nesse controle, então, ao levá-los lá à noite, eu vou estar meio que bagunçando o trabalho dela, né, e, também, tem o fato infeliz de eu ter que admitir que, como eles estão estudando à noite, eles, geralmente... Geralmente, não, todos eles têm que ter o atestado de trabalho durante o dia, então, o interesse pela leitura é tipo, ínfimo, para não dizer zero, é ínfimo, porque na 303... eu estou tentando lembrar... Tem uma aluna que tem o hábito da leitura, mas ela independe da biblioteca, ela vai atrás, ela busca a leitura, que é a Helena (nome fictício), ela é bem introspectiva, intimista e ela mesma busca daí, mas, de uma sala inteira, uma; e à tarde, eu creio que temos duas alunas; é um infeliz dado, mas real. A turma da tarde, se eu levar, vai ter aquelas duas alunas que vão se interessar, os outros, alguns vão tentar fazer, mas no meio do caminho... Eles não tiveram, infelizmente, ano passado, a professora que esteve com eles não deu romantismo e realismo que é pertencente ao segundo ano, né, então eu estou revisando isso com eles para depois entrar no modernismo, mas eu já adiantei para eles uma data para depois das férias, que eles têm o livro do Macunaíma, e, como já é de domínio público, a maior parte deles já baixou digitalmente, está lendo, mas, a maioria deles já desistiu da leitura, até porque Macunaíma também tem uma leitura um pouco... Eu já dei umas dicas para eles de que a leitura não seria tão fluida, ou seria um pouco mais rápida justamente pela escolha de ausência de vírgulas ou conectivos feita pelo Mário de Andrade, e que algumas coisas podem parecer surrealistas, expliquei esse contexto para que eles não se assustassem com a leitura a priori, porque eles realmente não têm a mínima noção nem de quem era Mário de Andrade e menos ainda Macunaíma, que é o livro que inaugura o modernismo, né, então eles têm essa data para a volta das férias, mas eu creio que, pelo que eu percebi assim, muitos deles já desistiram da leitura; alguns já disseram que ainda não começaram, as duas meninas, das duas, uma ainda está lendo e a outra disse que já leu, mas que está lendo de novo, porque ela não entendeu tudo, daí eu sentei com ela, dei algumas orientações para que ela compreendesse melhor, mas é daquelas duas leitoras, a maior parte deles nem começou, até porque eles viram que o número de páginas não era tão extenso e eles acharam assim, “ah, de boa, deixar para depois, que a professora deu muito prazo”, mas eu avisei que eu estava dando muito prazo porque é uma leitura que exige um pouco de atenção e, sabendo que eles também têm outras coisas para fazer e que

vai ter a lista de leitura de livros da ACAFE também – ACAFE e UFSC a gente sempre repassa para eles, né.

É viável fazer aula de leitura, porque eles vão obedecer, porém, se vai ser proveitoso, aí é outra questão, eu creio que não. A gente teve já na escola alguns projetos de leitura, antigamente, quando eu estava no início da carreira aqui, eu acho que eu estava com uns cinco anos de carreira na escola, tinha um projeto que era todo mundo, na sexta-feira, as duas primeiras aulas, todo mundo, diretora, professora, orientadora, a professora de matemática, todo mundo parava para as duas primeiras aulas serem aulas de leitura; tinham caixas de livros separadas por faixa etária adequadamente, tudo bem escolhido pelos professores, mas, infelizmente, assim, havia... “Ah, eu não sei mais nem que livro eu estou lendo”, enrolando, encostando, tipo, rabiscando até nos livros, era bem... É como fazer uma ficha de leitura, eu acho um gesto um pouco... Um tipo de avaliativa um pouco desnecessária, porque eu já vi, quando eu estava dando aula de inglês, por exemplo, eles loucos porque tinham que preencher a ficha de leitura de uma outra professora, e pegando informação daqui e dali, e, confessando nitidamente, abertamente, que não tinham lido o livro. Então são estratégias que a gente tentou, em outros tempos, mas que eu vejo hoje que... Hoje e naquela época a gente já via que não funcionava. Então eu posso colocar “nós vamos ler tal livro”, eles vão ler, vão enrolar, uns vão só matar o tempo, então, é possível porque eles vão obedecer por disciplina, mas proveitoso não vai ser. Eu não faço aula de leitura, eu prefiro trazer o livro para análise no Power Point com eles, fazer com que eles entendam o porquê da importância da literatura, entendeu? Por exemplo, quando eu falei para eles de Iracema e analisei com eles, assim: “Pensem comigo, o estereótipo de beleza do romantismo era qual? Era pele clara, olhos claros, é reproduzir a beleza que só se tinha na Europa, no Brasil isso não era possível, então, a burguesia que lia literatura, que queria se ver refletida naquela literatura que eles compravam, gostaria de ver uma índia ou nativa brasileira tendo um final feliz com o Martim, o soldado português de olhos claros e tudo mais? Pela lógica biológica, inclusive, vocês não acham que filho de índio com caucasiano, provavelmente nasceria com traços indígenas? E assim, então, por que ela morre no final? Será que tem a ver com essa história de que ela não é parte da burguesia, então burguesia não se veria refletida nisso?” Aí eu faço esse tipo de questionamento e análise para que eles lembrem do porquê que esses livros são clássicos. E eu sempre analiso os livros junto com eles para que eles entendam que a arte está refletindo aquele momento

histórico-social, filosófico, sociológico, não é só uma historinha que eles têm que saber quando começa, quem escreveu, nome dos personagens, porque eles têm essa ideia: que o que se sabe de um livro é quem fez o quê, qual é o nome do mocinho ou da mocinha e do vilão; eu tento trazer para eles esse outro ângulo, eu faço junto, porque se não, eles não conseguem. Eu dou orientação dos livros que eles devem ler, mas na biblioteca, cada um vai no seu tempo, até porque eles preferem baixar o livro virtual. Eu sugiro livros, não só nessas duas, em todas as turmas. Eu acho que talvez, justamente por mostrar o quanto eu gosto de ler, eles atentam para as leituras, mas mais para as paradidáticas, inclusive; então, quando eu falo de Zafón, que não tem a ver com as escolas literárias, ou quando eu falei da Agatha Christie para o menino no ano passado, entendeu? Eles ficam mais atentos. Quando eles veem que está vinculado à escola literária em si, dá para ver que dá uma murchadinha, eles aceitam a indicação e tal, mas... Eles tendem mais para os paradidáticos. É por isso que eu tento trazer e explicar para eles. O menino, eu me lembro, da Agatha Christie, eu assim: “Gente, a expressão *plot twist* está na boca de vocês hoje, mas se tem uma pessoa que inventou o *plot twist* foi a Agatha Christie, você nunca sabia o que esperar do final de um livro dela”, e isso fazia com que o olhinho brilhasse; acho que vai muito do professor fazer com que eles se direcionem a isso, se interessem, e, se o professor não gosta de ler – e nós, infelizmente, temos profissionais da nossa área que não gostam de ler – isso reflete; se o professor gosta de ler, o olhinho deles também brilha junto. E eles veem as coisas que eu posto no Instagram, eles comentam, eles reclamam, inclusive, que nesse momento da minha vida que está um pouco diferente, eu não estou falando tanto de livros quanto eu falava no meu antigo Instagram, mas eles se influenciam pela literatura que você fala, mais pela literatura que você fala, que não tem a ver necessariamente com a sala de aula e com o contexto que você está estudando, do que com a indicada mesmo pelo movimento literário, por exemplo. Tanto pessoalmente como quanto professora, eu acho que a biblioteca já teve dias bem piores, ela está bem organizada. Pode melhorar? Claro, com certeza, mas nós temos uma biblioteca com bastante variedades de títulos, de temas. Tem umas meninas que frequentam assiduamente, a gente mesmo sem ser professora delas, já conhece, ou por já ter sido ou porque elas frequentam mesmo. Tem de todo tipo de livro, a gente recebe muita doação, já recebeu muita doação, está organizada há alguns anos já. Poderia ter um espaço melhor, um sistema de cadastro que facilitasse e tudo mais, mais digital. Mas, sim, a biblioteca, ela é uma biblioteca de respeito, com

muitos títulos, tanto didáticos quanto paradidáticos relevantes, inclusive atuais, e é uma boa biblioteca; tanto como professora quanto a Luiza (nome fictício), pessoa, diz. Só fico um pouquinho chateada, não chateada, mas um pouco frustrada, quando vejo que a maior parte dos livros procurados espontaneamente pelos alunos, são livros daquela vibe, é... romance erótico, que é o que a maior parte das meninas infelizmente está lendo, é uma literatura que eu, particularmente, não vejo grande proveito, que não tem um grande acréscimo, não pela temática em si, não sou nada pudica quanto a isso, mas eu creio que não é um grande acréscimo cultural ou de vocabulário, por exemplo. Mas, toda leitura deve acrescentar alguma coisa, então, pelo menos elas estão lendo. O horário da biblioteca poderia ser melhor, e o sistema também. Eu creio que... O que nós temos ali, como eu disse, é uma orientadora de leitura que nós temos em virtude do EMI, então, em outro momento ela está em sala de aula, num período ela está em sala de aula, e no outro momento ela está ali, e à noite, não é o momento dela, ela já cumpriu o horário dela. Eu creio que haveria a necessidade de que o governo, a secretaria da educação, nos fornecesse um profissional exclusivamente para permanecer na biblioteca, ou até dois, porque se não, seriam 60 horas... Ou um profissional de 60 horas, ou dois que se dividissem nesses horários, porque nós temos três períodos, e eu creio que os alunos dos três períodos deveriam ter acesso a isso. Em alguns dias, a biblioteca não está aberta porque tem reunião do Inovador... O colégio está sofrendo essa reforma e vai ser ampliado? Sim. Mas, enquanto isso, os professores usam a biblioteca para planejamento, como eu estava usando até agora pouco, as reuniões do Inovador acabam acontecendo ali também, e, não é sempre que, mesmo naquele período que ela está ali, ela consegue atender, até porque ela está como orientadora de leitura, ela se dispõe a permanecer ali quase que, como gentileza, né? Fazendo o papel que seria de um profissional bibliotecário mesmo.

PESQUISADORA: Que atividades de leitura são feitas durante as aulas? (Que materiais são usados? Que tipo de livros/textos são propostos? Como são essas atividades? O que você acha dos textos apresentados no livro didático?)

PROFESSORA: Basicamente, como eles são terceirão, eu estou focando nas literaturas referentes ao contexto das escolas literárias mesmo. Em alguns momentos, nas turmas, quando eu estou trabalhando ali romantismo, eu já estou com livros inteiros, obras inteiras, até porque tem umas... É uma literatura com vocabulário mais simples, o romantismo, e são de menor extensão também. Agora, no meu

planejamento para o realismo, que eles também não tiveram no ano passado, eu já vou trabalhar com formato de contos que eu vou fornecer a eles, e, eu forneço tanto fisicamente, porque a direção nos fornece uma ampliação de cópias, né, como também vou fornecer *links*, porque são todos de domínio comum, né, e eles também preferem ler no celular, então eu forneço as duas possibilidades, deixo disponível, porque eu vou trabalhar, por exemplo, Machado de Assis já é um vocabulário que pesa muito para eles, então, ao invés de querer cobrar, e, como eu estou na correria, porque eu ainda vou ter que dar conta da literatura desse ano, eu vou trabalhar com contos, tipo, tem a “Missa do galo”, tem “A cartomante”, tem outros contos que a gente pode trabalhar, que vai trabalhar as características do realismo, que vai trabalhar Machado de Assis, é... Dom Casmurro, por exemplo, é emblemático, eu vou trabalhar em conjunto com eles, analisando a obra, os porquês, e os para quês, mas é nessa vertente, geralmente, em contos, em trechos que eu trago como interpretação textual. Eles têm o livro didático, mas eu te confesso que eu não... Eu sigo o planejamento, o que a gente tem que dar para eles, mas não fico muito focada no livro didático, porque eu creio que ele traz muito espaçado, por exemplo, está trabalhando o romantismo, mas ele intercala com outros textos, que não têm nada de errado didaticamente falando, e, depois de vinte páginas, está na segunda fase do romantismo, aí eu tenho que voltar e lembrar para eles, porque eles perdem muito o foco, então eu explico todo o romantismo, eu explico o contexto, as três fases todas juntas, faço tudo isso, para depois pincelar as atividades mais pertinentes do livro, porque se não, eles... Entre as dez, quinze páginas que separam a primeira fase do romantismo da segunda, eles já se perderam, e eu vou ter que voltar lá de novo no início do romantismo, e daí tu nunca sai do lugar. Então, eu uso, mas só as atividades pinceladas e mais pertinentes, e as atividades que eu mesma crio também, que, geralmente, são mais diretas, e eles conseguem compreender um pouco melhor, porque, às vezes, as atividades propostas pelo livro didático são um pouco indiretas, e eles não percebem que aquilo está relacionado com o assunto estudado; infelizmente, a gente tem que admitir isso.

PESQUISADORA: Como você percebe que os alunos demonstram ou não interesse pela leitura?

PROFESSORA: Geralmente, eu consigo perceber, porque, como é a minha área de especialização e eu realmente sou uma doida por livro, eu sempre vou estar falando

de algum livro na aula, eu sempre vou “linkar” o conteúdo com algum livro; se eu estou explicando oração subordinada, substantiva ou o que for, eu vou “linkar” com um trecho do livro, com uma frase que eu li de um livro, eu trago isso para análise, então, daí ali, quando tu começa a trazer, sei lá, trouxe lá... “Pro, que frase estranha essa do exercício”... “É de um livro que a pro está lendo”, e eu já faço de propósito mesmo, aí eu começo a falar do livro e tal, e tu vê o olhinho que brilha e o olhinho que está “ah, por que ela não para de falar logo e escreve a próxima frase?”. É geralmente essa percepção de olhar repetidas vezes para ver mesmo. Quando tu fala de livros, uma, duas, três vezes... Em toda aula eu sempre tento dar uma puxadinha para alguma coisa, mesmo quando é de gramática; tu percebe aquele aluno que está ali vidrado, esperando, querendo mais, e o que não está nem aí.

PESQUISADORA: Quais os impasses para realizar a leitura na escola?

PROFESSORA: Eu acho que, por mais que a gente queira colocar a culpa na falta de livros e tudo mais, o grande impasse dessa geração é o desinteresse discente mesmo, não é outra coisa. Nós temos uma boa biblioteca. Poderia ter mais coisas? Poderia. Poderia ter mais organização? Poderia. Poderia ter um profissional direto ali, como a gente estava falando até agora. Mas é a falta de interesse, eles não têm paciência para ler; eu até falo do truquezinho: se vocês lerem dez páginas por dia durante... nem vamos botar 365 dias que são os dias de um ano, mas, ah, 350 dias por ano, lê só dez páginas por dia para você ver quantas páginas você vai ter lido, divide isso por umas 200 páginas que é uma média de livro, olha quanto livro dá para ler por um ano, só lendo dez páginas por dia. Mas, realmente, eles não têm... Mesmo digitalmente, que é o que essa geração gosta, né, eles, se veem um texto um pouco maior, eles já não leem; eles não têm o hábito da leitura, eles não têm interesse, infelizmente. É uma minoria, nós temos aqueles perdidinhos ali, como tem na 303, tem a Helena, tem a Sara e a Ana (nomes fictícios) ali na 302, mas são os perdidinhos assim que, eles ficam... É assim, são alunos que tu já também percebe que, terminou uma atividade, enquanto os outros estão papeando, fofocando, eles tiram o livro debaixo da carteira e estão quietinhos lendo, esperando pela hora da correção da atividade, mas são exceções à regra, realmente; a regra é: eles não gostam de ler. Esse é o grande impasse: fazer com que eles se interessem pela leitura. Eu tento. Se eu, de 30 alunos, salvar uma alma, como eu costumo brincar, eu já me sinto muito satisfeita.

PESQUISADORA: Há projeto de leitura na escola? (Como funciona? Os alunos participam?)

PROFESSORA: Tem alguns projetos, sim. Só que assim, cada professor vai na sua... A Maria é orientadora de leitura, de projetos de leitura, ela está lá disponível para que cada professor busque-a para que ela auxilie, se for o caso e tal. Eu, particularmente, não tenho um projeto de leitura, até porque eu estou tendo que compensar o conteúdo que eles não tiveram no segundo ano, os terceiros, de literatura; literatura, figuras de linguagem, eu tive que dar vários passos atrás em função da pandemia, em função do professor anterior, então eu não estabeleci um projeto de leitura em si, eu só tenho um projeto literário que vai mover a escola inteira que é o primeiro concurso de literatura. Mas um projeto da escola geral não tem. Antigamente tinha, como eu te disse; todo mundo, era diretora, até as meninas da merenda, todas elas, naquelas duas primeiras aulas de sexta-feira, todo mundo parava para ler na escola. Se tivesse, a 302 ia participar mais, mas, assim, da 303, eles iriam dizer “para quê, professora?”, “tem Enem, tem não sei o que para fazer”, “é melhor tu ensinar para a gente a crase”, como eles me pediram outro dia, que eles não sabiam usar. Mas, se tu disser “vai ter, pronto e acabou”, eles vão fazer por obediência, mas por ânimo, não. Aí que eu vou ver, talvez, a Helena mais animada e o resto mais desanimado. A 303 trabalha, mas a maioria da 302 é menor aprendiz no outro período, acaba envolvendo o trabalho da mesma forma. A realidade brasileira, infelizmente, não permite que muitos alunos possam se dedicar exclusivamente à educação. Nós também passamos por isso, né.

PESQUISADORA: Como você percebe que os alunos têm dificuldades de leitura e interpretação? Conte um pouco suas experiências. (Como são realizadas as atividades de compreensão e interpretação de texto? Qual o desempenho dos alunos nessas atividades?)

PROFESSORA: Eu ousou dizer que eles nem sabem diferenciar o que é compreensão textual de interpretação textual. Eu faço isso todo ano, com todas as turmas, o primeiro, o segundo e o terceiro ano do ensino médio, eu tento dar passos a passos, tipo, “faça a primeira leitura para reconhecer o texto; faça uma segunda leitura para que você procure as palavras ou termos que você desconhece e tente pesquisar no dicionário, se for o caso; faça uma terceira leitura para que você entenda o fundamental de cada parágrafo, a informação mais importante contida ali; depois, sim, você vai ler novamente, buscando as perguntas, as questões relativas à interpretação

ou à compreensão”, tento explicar que a interpretação tem muito mais a ver com extrapolar o texto e a compreensão com se limitar ao texto em si, mas, é muito difícil, eu tento explicar que a interpretação reflete na leitura correta de um enunciado de química, de física, de matemática, mas, o negócio é que eles querem ler uma vez só e eles já querem ler, procurando as respostas para terminar logo e entregar logo. No terceiro, eles já prestam um pouco mais de atenção nas dicas, porque eles sabem que o Enem é basicamente literatura e interpretação. A maioria dessas turmas tem dificuldade, é difícil a turma que não tem essa dificuldade, e eles não são diferentes, principalmente porque eles são a geração que passou pelos dois primeiros anos do ensino médio basicamente na pandemia, que nos limitou em muita coisa; trouxe muitas atividades criativas, trouxe uma outra abordagem didática ligada à tecnologia, mas que nos limitou em muitas outras coisas necessárias como uma interpretação de qualidade mesmo, e, infelizmente, eu vou usar uma expressão até chula para dizer, mas, a maioria dessa geração tem uma coisa chamada preguiça de pensar, eu brinco com eles “dói, mas passa”, mas eles têm essa preguiça de pensar; eles querem só responder rápido, entregar rápido a prova, a interpretação; às vezes, tu pega uma interpretação simplíssima e tu dá para eles, e eles não têm a mínima noção do que é uma palavra banal, se eu usar a palavra “banal”, é capaz de eles não saberem o que é, infelizmente. Aí agora, quando eu estou explicando alguma coisa, mesmo que seja outro conteúdo, eu sempre digo quando eles vão escrever – a gente está trabalhando bastante dissertação – que eles têm que ter mais vocabulário para não repetir sempre a mesma palavra, aí, outro dia, por exemplo, eu disse assim: “Essa palavra é o mesmo que... A palavra “palavra”, pode ser usado “termo”, “vocábulo”, “tá, mas o que é isso, professora?”, “a professora está só explicando aqui que para a palavra “palavra” há outras palavras que têm o mesmo significado, são sinônimos que vocês podem usar para que vocês não banalizem e usem no texto de vocês a mesma palavra “palavra”, porque fica repetida, e a gente não pode fazer isso no texto, daí eles “ah, o que é banalizar?”. Porque, se você não tem leitura, você não tem vocabulário, você deixa de ter, inclusive, cultura, infelizmente é isso. Eles têm muita prática de festa, muita prática de redes sociais, mas as redes sociais não são também o melhor lugar, infelizmente, para se aprender. Tem turmas, que não são essas duas, que estão com um trabalho, um projeto de literatura digital, mas são dois segundos anos, eu estou vendo como eu vou fazer um outro tipo de projeto semelhante com os terceiros anos também, para ver se eles se empolgam um pouco mais. A 303 tem mais dificuldade

de interpretação, embora ali tenha alguns alunos bem... são aqueles alunos nota dez em tudo, mas são, como eu te disse, alguns, tem uns quatro.

PESQUISADORA: Há diferenças no desempenho dos alunos do vespertino e do noturno? E em relação à leitura? (O que os alunos leem? Em que suportes? Com que frequência?)

PROFESSORA: Em relação a conteúdo, dá para equipará-los, até dependendo do conteúdo, a 303 supera a 302; eu creio que esse lance de trabalhar, alguns já fazem alguns cursos técnicos, trabalham, fazem cursos técnicos, o que traz esse amadurecimento melhor, eu ousou dizer que na maior parte, excluindo ali, como eu disse, interpretação e tal, assim, a maior parte dos outros conteúdos, dá para equiparar e em alguns momentos, eles superam a 302. Em relação à leitura, eu ainda creio que na 303 também. A 302 tem o fato de que nós temos algumas mães, por exemplo, temos, no mínimo, três mães na 302; então, três mães, outras duas que trabalham na agricultura familiar, na verdade, laticínios familiares, que se ocupam muito e desde cedo, desde quatro, cinco da manhã com isso e acabam perdendo muito nisso, focam muito no trabalho e na maternidade em si, o que já dá um declínio, e alguns bem desinteressados mesmo; tem um aluno da 302 que, desde a primeira redação, ele me entregou em branco, depois de eu explicar várias técnicas, eu passei umas três técnicas de redação, eu passei umas dicas do que não se pode, então eu fiquei ali muito tempo ensinando mesmo por A mais B como se faz uma dissertação, e ele entregou a primeira avaliativa dele em branco, ele só disse que ele é burro em português, que sempre foi, daí eu sentei, conversei, disse que eu não aceitava que ele dissesse isso dele mesmo, que ele poderia travar. Mas, realmente, o aproveitamento ainda também é maior na 303.

Na 302, temos umas duas meninas que leem e na 303, daí tem a Helena, é uma só, aí tem uma outra que lê esporadicamente uma leitura, como eu te disse, não tão assim, qualitativa, mas lê também, os livros de moda, “Para todos os garotos que eu ame”, “A barraca do beijo”, essas coisinhas assim, ou “Profundamente sua”, “Cinquenta tons de cinza”, essa literatura romântica erótica. Esses que leem, que têm esse hábito da leitura, eles gostam mais do físico, agora, a maior parte das duas turmas, se você pedir para ler alguma coisa, vai ser digital, no celular, eles preferem; e só leem quando a professora manda, manda e dá um prazo, e, ainda assim, vai ter

uma maioria que não vai ler. É contar com a sorte, é contar com um... sei lá o que que eles esperam contar.

PESQUISADORA: Para você, o que é ser um leitor?

PROFESSORA: Eu creio que ser um leitor é você não só decodificar, mas compreender que aquela leitura não é só um enredo, mesmo que seja fictício; que ele está te trazendo informações e que a sua experiência de vida pode e deve se entrelaçar com o conteúdo lido e que essa leitura pode modificar você como ser humano de forma total. Mas eles não entendem, eles acham que ler é só saber a história do começo ao fim, quem fez o que e o nome dos personagens, que é o que exigiam as antigas fichas de leitura, basicamente. Por mais que a gente tente modificar... É estratégia, é pizza literária, é isso e aquilo, é difícil fazer eles entenderem que não me interessa saber quando que o Machado de Assis nasceu e morreu, que, sim, me interessa saber o contexto da obra dele, o porquê da obra dele ser assim, quais os reflexos sociais que fizeram as obras dele serem escritas daquele jeito e o que isso pode acrescentar na minha vida como pessoa.

PESQUISADORA: Para você, em que medida ler, de fato, pode ser importante para o aluno?

PROFESSORA: Ler faz toda a diferença, tipo, de 100% para o aluno, mesmo que ele não seja dado às áreas da linguagem, a leitura vai influenciar nas áreas das exatas, em tudo. Um bom leitor, ele consegue se sair bem em tudo, socialmente, nas relações sociais, eu digo, ele consegue se sair bem na compreensão melhor das áreas exatas, das áreas afins. É necessário. Não à toa, toda universidade, todo curso de universidade tem uma cadeira de comunicação nos primeiros semestres, porque a leitura, a linguagem em si – daí diga-se a leitura – ela é um fio condutor para que você seja um melhor “compreendedor” – posso usar esse termo neológico – um sujeito que seja capaz de compreender melhor até as coisas que acontecem ao seu redor, política, social, economicamente. É sobre isso, quem lê pouco, entende pouco, quem lê muito, compreende e vê mais além, então, uma importância assim sem medida. Assim como um tesouro que não tem valor estimado, creio que a leitura é esse tesouro para um aluno, não tem valor estimado.

PESQUISADORA: Você acha que o incentivo da família interfere no hábito de leitura? (Pergunta acrescentada para a professora de Língua Portuguesa.)

PROFESSORA: Eu sou um pouco suspeita a falar, porque, como eu te disse, eu não sou um exemplo de que a família incentivou e eu não sou nem do âmbito inatista, “vai nascer assim e pronto”, mas eu também não sou nem do viés do “ambientalismo” que te forma por completo. Eu creio que as duas coisas podem ocorrer: há pessoas que nascem com dom, há pessoas que nascem com tendências; mas, dizer que o meio é totalmente responsável pelo que você é, inclusive como aluno e leitor, eu creio que não, porque eu sou um exemplo vivo de que não havia quem fosse o influenciador, na verdade, o que havia ao meu redor, na minha família, era um desincentivo à leitura, porque ela não me levaria a nada, segundo o pensamento deles. Mas, claro que, se você tem uma família que sabe orientar de uma forma lúdica e não impositiva, isso sim auxilia na formação de um bom leitor, embora os que eu tenha presenciado como alunos, não sejam frutos desse incentivo, são pessoas que por si só têm esse interesse.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE HISTÓRIA

PESQUISADORA: Comente um pouco sobre o último livro que você leu. Você recomendaria?

PROFESSORA: Na realidade, eu sou uma pessoa um pouco ansiosa, então eu não leio um livro só, eu leio dois, três por vez, ao mesmo tempo. Eu não sei se é ansiosa, o que é, mas eu... porque assim, tem momentos do livro que às vezes se torna meio chato, dependendo do que tu vai ler, e aí então, eu sempre procuro ler três livros. E estou lendo três agora, no momento. Eu sempre leio um que é um romance, que eu gosto, ah, esse mais aguinha com açúcar, essa coisinhas assim; e aí eu leio junto algum de história, então eu estou lendo um que eu comprei agora a pouco que é “História do mundo em...”, ai, eu não me lembro o resto do nome, que eu sou péssima para isso, mas é tipo o agrupamento de tudo o que aconteceu na história, só que reduzido; e leio sempre um ligado à área espiritual, pelo fato de que eu gosto, eu sou espírita, então eu estou sempre lendo algum livro, agora eu estou lendo um livro que é do Chico Xavier. Então, eu sempre procuro, quando termina um, eu substituo, então, por exemplo, aquele que é o romance, eu pego outro romance, então eu sempre vou fazendo assim, eu não leio um, eu leio três ao mesmo tempo, é um hábito, porque são de assuntos diferentes, então, se eu for ler um livro só de história, de repente, vai ficar cansativo, então eu mesclo, assim. Eu tenho sempre esse hábito.

O de espiritualidade eu não recomendaria para os alunos; o de romance, com certeza esse que eu estou lendo, não, até porque não tem nem... ainda se é algum romance, alguma coisa com... ligado ao conteúdo, né, acho que sim, né; o de história, trechos, sim, talvez, sim, se eu tirasse trechos que me interessam daquilo, porque como ele é muito amplo, ele fala de tudo, não teria um porquê de eles lerem. Mas eu acho importantíssimo, tanto é que eu fiz uma cadeira como eletiva na faculdade que era na literatura, que era em Letras, no curso de Letras, que dava para quem era de História e outros cursos fazerem, que era a questão de trabalhar com literatura nas minhas aulas, e é uma coisa que eu pretendo fazer mais ainda, né. Acabei até não colocando tanto, porque às vezes, na correria do dia a dia, depois que tu lembra, “ah, eu poderia ter trabalhado com tal livro junto”, mas eu acho bem legal, porque, primeiro que torna mais interessante, tu pode trabalhar o conteúdo usando o que está ali, tu pode ou usar todo o livro ou uma parte do livro, então eu acho bem legal.

PESQUISADORA: Que livro/texto você mais gostou de ler? Por quê?

PROFESSORA: Ah, tem vários, né, que marcam, mas um que marcou, assim, muito, para mim, quando eu li, foi “Trabalho, lar e botequim”, se eu não me engano é esse o nome, que é da minha área de História, mas ele conta a formação dos cortiços, a questão do samba, então ele mescla a cultura, né, com os acontecimentos da época; foi um livro que eu gostei muito, assim, aquele livro que tu lê rapidinho, sabe? Esse livro eu gostei muito. Mas tem vários. Eu sempre li, desde novinha, então é uma coisa que eu vou lendo e se eu gosto... Eu vou botando a minha biblioteca, né, que eu gosto de ter em casa para eu ver. Se eu gosto do livro, eu boto lá, se eu não gosto, eu doo, eu passo para frente, mas eu gosto de ver. Mas, assim, tem vários. Mas esse foi um que me marcou, assim, nessa minha área, sabe? De literatura, tem vários, né, porque eu li todas as obras. Eu sou da época ainda que a gente tinha que ler para vestibular, então, Dom Casmurro, Iracema, e aí vai... Eu li tudo, eu li tudo que tu possa imaginar. Alguns odiei, alguns gostei, mas, de me marcar, eu acho que esse foi um dos que me marcou assim, que eu lembro, que eu ainda trabalho com ele em sala.

PESQUISADORA: De um modo mais geral, como tem sido sua experiência de leitura? (O que você costuma ler? Material impresso ou digital? Com que frequência?)

PROFESSORA: Além dos livros que eu já falei que leio, se aparece alguma coisa diferente, eu leio. Uma época, eu assinava uma revista de história, então, quando chegava, eu lia. Tenho algumas coisas guardadas... Eu tenho o hábito de ler, mas nada muito... Se aparecer, assim. Não que eu compre... enfim.

Ai, eu sou do impresso. Eu consigo ler no digital, mas eu acabo muitas vezes mandando para impressão. Eu gosto de pegar na mão, é uma coisa que eu gosto de fazer, pegar o livro na mão, manusear o livro, né. Isso da tela me cansa, eu acho muito ruim estar lendo assim. Leio, se é necessário, mas eu não gosto. Prefiro mil vezes o outro.

Eu leio todo dia. Só se eu chego muito cansada, mas, pelo menos, eu tento ler assim, uma folha, duas folhas, entendeu? Eu procuro fazer isso. Normalmente eu leio mais, mas, assim, se eu não consigo, porque às vezes a gente está cansada, chega em casa cansada, “ah, não vou ler nada, não estou com vontade”, mas pelo menos um pouquinho eu tento ler.

PESQUISADORA: O que te leva a ler um texto/livro?

PROFESSORA: Depende. Por exemplo, os livros ligados a minha área, eu escolho muito por indicação, por eu saber que é bom, porque... “Ah, esse aí vai me agregar alguma coisa que eu preciso”, né. Os de espiritualidade, a mesma coisa. Os romances, é, com certeza, pela história, porque daí tu lê atrás o que te chama atenção, né, aquela história que vai te chamar a atenção, “ah, essa eu quero ler”, então, normalmente eu leio ele atrás, que sempre tem, né, ali, pelo menos um resumo, né, e aí, esses sim, esses são por afinidade, sei lá, por chamar a atenção.

PESQUISADORA: Como você entende que a biblioteca pode fazer ou faz parte da sua aula? (Você leva a turma à biblioteca? Disponibiliza aula para leitura? Sugere livros? O que você acha da biblioteca?)

PROFESSORA: Nunca levei. Eu acho que a 302 é mais possível que a 303, pela questão mesmo da característica da turma. A 303, tem alguns alunos ali que acredito que são leitores, ou podem ser leitores, mas uns ali, que é 50%, 60% talvez, eu acredito que, eu levando ou não levando, não mudaria muita coisa, assim, pelo o que a gente observa, até pela questão de leitura e de como eles são em sala de aula, né, mas posso estar enganada. A 302, eu acredito que já seria diferente, porque eu vejo alguns alunos lendo, em alguns momentos, por exemplo, se tem uma atividade, uma recuperação, daí tem aluno, por exemplo, “ah, eu não preciso fazer recuperação”, eu vejo que tem o hábito de ler. Tem uma menina na frente que está sempre com um livro, lendo ali. Então, eu acho que eles seria mais possível de fazer. Mas nunca levei, até porque para eu levar com a minha área, teria que ter livros específicos da minha área, ou, se eu pegasse algum livro que tem ali... Como são livros diversos, não tem tantos que têm uma grande quantidade, então, aí, um vai pegar de uma coisa, outro de outra, e aí acaba dificultando. Até eu peguei em PDF, da escola, do que tem ali, para eu ter uma ideia, para eu poder usar, e aí eu vi que algumas coisas tem, mas não com conteúdo para essas turmas do terceiro ano, então, essa é a dificuldade que eu vejo maior. Eu acho que é mais fácil eu pegar um livro e eu dividir ou xerocar, e, dependendo do tamanho do livro também, porque, às vezes, um livro muito grande, principalmente a turma da noite, aí sim, vai ser muito mais difícil. Vamos dizer que eu desse um livro de duzentas páginas em duas semana para eles lerem, praticamente nenhum vai ler, acredito.

Algumas vezes tem momento de leitura, dependendo da dinâmica da aula, tem algumas vezes que eles fazem, e, até porque, eles produzem trabalhos, então eles têm que acabar fazendo leitura para a construção do trabalho, eles têm que apresentar. Então, claro, que do conteúdo que a gente está trabalhando, mas, por exemplo, eu já trouxe... Por exemplo, eu trabalhei república, então eu trouxe trechos de um jornal, de dois jornais da época que comentavam sobre isso, com palavras da época, com tudo da época. Então para trabalhar com eles o início, né, como aconteceu. Então, algumas vezes, sim, eu trago algumas coisas, mas, normalmente, eu trago do xerox e entrego. Eu acho que, se eu pegasse um livro e eu dividisse os capítulos, é... “Vamos fazer um seminário sobre determinado conteúdo”, então, capítulo um, capítulo dois, assim, em grupos, ou nem em grupos, porque quando eu faço seminários, eu não faço em grupos, eu faço individual, então eu vou passando, um, dois, três, quatro, e cada um fica responsável por um, cada um vai fazer a sua parte, vai ler aquilo ali para depois a gente debater, né, porque normalmente é uma nota, enfim... Teria que dividir capítulos, eu acho. Eu acho que inteiro, talvez a 302, mas o prazo teria que ser, no mínimo, um mês, porque eu acho que de uma semana para outra, eles não leriam. Talvez se fosse um livro de cinquenta páginas, ok, né, mas um maior, eu acho que é difícil, porque nem todos têm esse hábito de ler, tem uns que é impossível, não vão ler, mas a 302, talvez sim, mas vamos dizer que, um 70% da turma leria, mas teria que ter um prazo razoável.

Algumas vezes quando eu falo sobre conteúdos, eu falo de livros que eles podem ler, e, muitas vezes, eu estou explicando o conteúdo e eles falam “ah, a gente trabalhou isso com a professora tal”, né, porque, coincide, por exemplo, romantismo ou modernismo, né, então, às vezes, coincide o conteúdo da História com o de Língua Portuguesa, ali da Literatura, e aí eu falo “ah, vocês já leram tal?”, “eu li, gostei, não gostei”, “ah, eu estou lendo”, né, então eles comentam e eu comento também, sabe? Então, sugerir, sim.

Até, falando sobre, eu queria achar um livro na biblioteca, e aí eu fui procurar sozinha, porque não tinha ninguém ali naquele momento, e eu não achei. Uma das coisas que eu achei, uma grande dificuldade, é que eles não estão numerados, eu acho que se fizesse, por exemplo, Dom Casmurro, tem cinco exemplares, então 1A, 1B, 1C, 1D e 1E, quando fosse colocar na estante, colocar nessa ordem; isso eu não observei, eu não vi, não tinha. Uma outra coisa que eu observei: tinha livros divididos numa mesma prateleira, para trás e para frente, então, de repente, tem livros muito bons que estão

atrás, na hora de guardar, e que o aluno não vai ver. O espaço, eu acho que teria que, de repente, dar uma ajustada, porque, por exemplo, eu estava vendo, nessa prateleira, tinha um livro, na outra, lá do outro lado, o mesmo livro, mas eles poderiam estar juntos, ficaria mais fácil; a ordem poderia ser em ordem alfabética, sei lá, nome de autor, né, enfim, mas acho que até o nome do livro mesmo poderia ser para enumerar, eu acho que a numeração facilitaria, tanto para o aluno, quanto para a pessoa que procura, né, porque tu quer uma obra... Eu não achei ela, sabe? Eu achei essa dificuldade. Quanto ao lugar ali, eu nunca fui com turma. Aparentemente, eu acredito que sim, que tem um espaço que dê para eles ocuparem, mas, por exemplo, o noturno, no noturno, está fechada a biblioteca, então, não tem como eu ir com o noturno na biblioteca, porque a biblioteca não está aberta, né. De manhã eu não dou aula aqui, então eu não sei se de manhã fica aberta, enfim, acho que é só à tarde, então, eu acho que manhã e noite deveria estar aberta a biblioteca, porque aí, tu pode ir lá e escolher, e a questão de facilitar a procura também, porque eu fui lá e eu olhei tudo, eu estava com tempo, mas, se eu sou um aluno, que eu vou e a professora diz “vai tu que depois vai o colega lá”, eu não vou olhar... ou, de repente uma amiga diz “lê tal livro que é legal”, talvez eu nem ache ali no meio, mas se tem uma forma ali de procura melhor, eu vou lá direto, pego aquilo que eu quero, então, para mim, eu acho ela um pouco bagunçada. Para mim, assim, pelas vezes que eu fui ali, eu acho que ela teria que ser organizada, diferente.

PESQUISADORA: Que atividades de leitura são feitas durante as aulas? (Que materiais são usados? Que tipo de livros/textos são propostos? Como são essas atividades? O que você acha dos textos apresentados no livro didático?)

(RESPONDEU UM POUCO NA PERGUNTA ANTERIOR)

PROFESSORA: Uso muito pouco o livro didático, praticamente zero, porque como o meu conteúdo é História, é muito teórico, eu acho que usar o livro didático, às vezes, fica muito maçante em sala de aula, então eu sempre procuro fazer aulas diferentes, então, o que eu faço? Eu trago slides, eu trago trechos, vídeos que são curtos, de alguma coisa que eu quero trabalhar, então eu trabalho em cima dos vídeos, ou complemento com os vídeos... Ou faço no quadro alguma coisa, né, eu sempre procuro explicar sem usar o livro. Eles usam o livro como um apoio para estudar em casa para a avaliação, enfim, ou pesquisa, o que eles precisam, né, e uso algumas

questões do livro. Se tem algum texto bom dentro, eu uso, mas aquilo do conteúdo em si, não. E aí tem os textos que eu trago às vezes.

PESQUISADORA: Como você percebe que os alunos demonstram ou não interesse pela leitura?

PROFESSORA: Elas são turmas bem diferentes. A 303, eu acho que eles estão muito mais ligados em outras coisas do que em ler, a sensação que eu tenho, assim, é que para eles, “eu estou aqui, eu vou me formar, terminou, é só isso que eu quero, eu já estou trabalhando em tal coisa”, porque até a gente pergunta: “Quem é que vai fazer vestibular? Quem é que vai fazer faculdade?”, cinco, seis que levantam a mão, né, aquela coisa assim. A 302, aparentemente, sim, a grande maioria ali vai fazer, até porque, se trabalham, trabalham meio período, aquela coisa. A 302, eu acredito que lê, só que algo que interessa a eles, tem que ser algo muito bem escolhido, porque se for alguma coisa que eles não estão muito aí, eles não vão ler, eu acho que alguns vão ler só se é um trabalho, entendeu? Mas tem alguns que vão ler e vão ler porque gostam de ler, né, que tu nota ali, né, a gente nota até pelas palavras, como falam, porque tem uma diferença bem grande de aluno que lê daquele que não lê, então, eu acho que a 302 seria possível fazer um trabalho... Talvez fosse um pouco difícil no início, vamos dizer assim, o difícil que a gente fala é porque não é o 100%, mas eu acho que sim, que iria. E a 303, bem mais difícil.

PESQUISADORA: Quais os impasses para realizar a leitura na escola?

PROFESSORA: Eles podem até não gostar de ler, mas se a gente utilizasse isso como uma ferramenta... Nem que no início fosse assim... Vai ser com nota, eles fariam, tu entendeu? O impasse maior, eu acredito que é o professor fazer, ele colocar, porque tem áreas, por exemplo, que não utilizam, ou que acham que não é necessário, enfim, vai de cada professor, né, mas, eu acho que é muito mais uma questão de a gente introduzir isso e começar a fazer disso um hábito, sabe, do que propriamente um impasse deles, porque o que tu trazer, eles vão fazer, nem que seja por obrigação, pelo menos eu penso assim.

PESQUISADORA: Há projeto de leitura na escola? (Como funciona? Os alunos participam?)

PROFESSORA: Não sei, não sei mesmo. Eu acredito que deva ter, de repente, para o Inovador, para alguma coisa assim, porque a gente nota muito trabalhando com turmas, por exemplo, do noturno, que eles têm muito menos coisas, né, pela questão do trabalho e, tipo assim, não tem muita coisa assim para eles, a da tarde também, eu sinto um pouco isso, em relação a eles, sabe? Então eu não sei se tem projeto de leitura. Para mim não foi passado nada.

Se tivesse, talvez no início eles iriam dizer “estamos sendo obrigados a ler”, mas, eu acho que, com o tempo, seria bem positivo, o incentivo, né. Claro que a gente não vai alcançar o 100%, mas alcançando uma maioria, né, eu acho que é possível.

PESQUISADORA: Como você percebe que os alunos têm dificuldades de leitura e interpretação? Conte um pouco suas experiências. (Como são realizadas as atividades de compreensão e interpretação de texto? Qual o desempenho dos alunos nessas atividades?)

PROFESSORA: Eles têm muita dificuldade. E é aquilo que eu falei: alunos que leem, não têm; alunos que não leem, extremamente, até porque eu faço provas dissertativas, eu até faço prova objetiva, mas boto duas questões, o resto é tudo dissertativa, e, quando eles chegam em mim, eu falo isso, eles se apavoram, né, “ai, professora, não”, eu digo “por que?”, “por que é mais difícil de colar?”, ainda brinco, né, mas eu digo “gente, a dissertativa, ela é muito melhor que a objetiva, porque vocês podem desenvolver ali, se vocês não sabem tudo, vocês podem saber uma parte, vocês já não erram toda a questão, a dissertativa vocês têm que argumentar, vocês têm que escrever”, só que eu noto que muitos deles erram, não por não saber, mas pela questão de ler, porque, claro, a minha prova dissertativa, ainda mais para o ensino médio, não vai ser assim: quem descobriu o Brasil? Porque nem isso eu pergunto para os pequenos. Eu boto um enunciado, às vezes eu boto uma citação, depois eu venho com a pergunta embaixo, vamos dizer que dá cinco linhas, entre falar e a pergunta; eles se atrapalham, eu noto muita dificuldade deles em entender aquilo, aí o que eu faço? Leio, né, muitas vezes, a prova. Daí eu digo “é tal coisa que eu quero saber”, daí eles “ah, tá”, tu entendeu? Porque eu não sei se é preguiça de parar ali e ler com concentração aquilo ali, porque eles querem tudo mastigado, ou se realmente é dificuldade. Eu acredito que alguns é preguiça, mas outros é dificuldade, porque essa questão da interpretação, principalmente depois da pandemia, piorou, e muito, foi uma piora assim muito grande, é... questão de pesquisar, eles não sabem

pesquisar, eles copiam e colam, eles não sabem fazer uma... ah, por exemplo, “ah, beleza, eu copiei isso daqui, agora eu vou transformar no meu trabalho”, eles não sabem fazer, né; outra: vamos apresentar trabalho, não quero que leiam, é uma dificuldade, porque eles não sabem explicar o negócio que eles leram, que é só explicar. É assim, é triste. Eles apresentam muito trabalho, tipo assim, eles leem, aí quando termina, eu sempre faço pergunta, principalmente para aqueles que leem mais, eu digo “tudo bem, agora eu quero que tu me resuma tudo o que tu falou”, eles não sabem, eles param, aí tu tem que ir questionando, entendeu? É uma dificuldade muito grande, e eu notei que piorou depois da pandemia, talvez pelo fato de eles ficarem em casa só copiando e colando, porque foi o que eles fizeram, né, para entregar as atividades, vamos ser sinceras, que foi o que eles fizeram... Eu acredito que, eles já vinham, né, de repente, com dificuldade, agora piorou.

Entre as duas turmas tem diferença. A 3 é mais difícil, tem mais dificuldade ainda do que a 2, mas, a 2 também tem alunos com dificuldade. É que a 3 tem a questão também que, eu acho que muitos, eles estão ali, mas eles não estão nem aí, eles nem tentam, também tem essa questão, eu acho, sabe? Tipo assim, “ah, eu vou fazer, se deu, deu, se não deu, não deu, vou passar mesmo”, a cabeça deles é essa.

Às vezes eu trabalho charge, que eles têm que interpretar; é... que nem aquela que eu trouxe as notícias do jornal, e foi difícil, mesmo com cinco perguntas básicas, porque, “ah, é que momento histórico?”, “ah, república”, “mas o que é?”... É triste, mas às vezes, eles não têm nem noção, aí tu tem que ir lá para o B-A-BA, “a gente passou por monarquia, por império, foi isso... por isso tem esse feriado”, é umas coisas assim que eu me assusto com essa juventude, porque na minha época, era uma coisa que a gente sabia, agora não, eles não sabem; às vezes, eles não sabem nem o continente; eu fiz com outra turma um negócio que eu utilizei o mapa-múndi, e teve aluno que me disse: “Prof, a África é desse tamanho? Eu achei que a África era um país”, juro, e para nós eram coisas básicas. Então, eles têm problema, tem que ler com eles, eu pego e eu leio com eles e explico aquilo ali, mas eles têm dificuldade.

PESQUISADORA: Há diferenças no desempenho dos alunos do vespertino e do noturno? E em relação à leitura? (O que os alunos leem? Em que suportes? Com que frequência?) (Pergunta modificada para a professora de História.)

PROFESSORA: Tem diferença, mas pela característica da turma. Porque, por exemplo, tem outras turmas do noturno aqui da escola que são melhores que a turma

da tarde, entendeu? Então é a característica dessas duas turmas. Então, a 302 se sai melhor em conteúdo? Não, é meio parêlo. A diferença é a quantidade deles, a turma da tarde é bem maior, então, tem alunos ali que produzem mais, vamos dizer assim; o noturno tem alunos, pelo menos dessa turma, vamos dizer uns quinze, que eles estão ali porque eles têm que estar, então, eles não fazem aquela coisa com vontade, né, “ah, vamos fazer”, mas, tem outras turmas do noturno que dão um show tanto na da tarde, quanto na da noite, eles são muito bons, e querem aprender, e questionam, e perguntam, entendeu? Então, essas duas turmas têm essa característica, mas eu acho que não é questão de vespertino ou noturno, eu acho que é a característica da turma, porque se tu tivesse me feito essa mesma pergunta com outra turma do noturno, eu te diria que o noturno é melhor.

Os alunos que leem, que eu observo em sala, estão lendo impresso, porque eles estão com o livro, mas eu acredito que hoje, eles preferam digital, porque eles estão sempre no celular, então eu acredito que sim, que eles preferam o celular, ou o celular, ou o tablet, enfim, mas ler no digital.

(RESPONDEU UM POUCO SOBRE O DESEMPENHO EM LEITURA EM PERGUNTAS ANTERIORES)

PESQUISADORA: Para você, o que é ser um leitor?

PROFESSORA: Eu acho que é ser uma pessoa que tem o hábito da leitura, de qualquer leitura, não necessariamente livros, pode ser jornal, enfim, até na internet mesmo, né, mas que tem esse hábito de ler algo. Acredito que ser um leitor é ter curiosidade, é querer saber mais, não se contentar só com uma coisa, buscar algo, porque a leitura, dependendo do que tu vai ler, tu está buscando algo, não é só... Por exemplo, eu disse que eu leio romance, quando eu leio algum outro tipo de livro, né, de literatura, eu estou buscando algo para agregar meu conhecimento ou algo que eu queira saber mais, né, pode ser de outra área. Então, eu acho que ser um leitor... Para mim, leitor é aquela pessoa que tem vontade do conhecimento, do saber, de sempre estar agregando novos conhecimentos.

PESQUISADORA: Para você, em que medida ler, de fato, pode ser importante para o aluno?

PROFESSORA: Ah, é tudo, né, porque a gente não vive sem a leitura, no dia a dia. Eles podem achar que não, mas no dia a dia, qualquer coisa, a gente está sempre

lendo. Pode ser uma vaga de emprego, se eu não souber interpretar aquilo ali, eu não vou saber o que é, né, é um exemplo bem bobinho, mas é verdade. Se eu vou no mercado, se eu vou em algum lugar, dependendo de onde está, eu acho que é uma coisa, mas pode ser outra, então, o hábito da leitura é importante para tudo, vocabulário, conhecimento, até mesmo para entender as coisas, né, a leitura é essencial. Tem muita gente que pensa “ah, não, eu sei ler e escrever, tá bom, não precisa mais do que isso”, não, precisa sim. O saber ler e escrever é muito pouco. Eu vejo que na nossa sociedade, é muito difícil isso, principalmente porque tem muitos outros atrativos para criança e adolescente, do que ler, né, que eles acham que é melhor, e muitas famílias também não têm o hábito, ele já não vem daquele hábito, acha desnecessário ler, acha que tem mais é que trabalhar mesmo, e não precisar ler, né, que é aquilo ali e terminou, “não, tu vai fazer isso mesmo, tu não vai passar disso”, né, “o que interessa é que tu termine ali o que tu tem que terminar e depois tu vai trabalhar”. Então, eu acho que é extremamente importante, mas eu acho que é um trabalho não só da escola, eu acho que família também, deveria cobrar um pouco mais isso. Eu sou da época que eu tinha que ler um livro de literatura, tinha que ler por bimestre e apresentar. Caiu meus dedos? Não, foi ótimo. Eu adorava ler, né, então, para mim não era nem um sacrifício, mas, assim, foi muito bom para conhecimento, para tudo. E a gente vê, o que a gente mais vê: eles querem não fazer nada, brincar, rir... “Ah, dá de qualquer jeito, que tá bom”, é muito assim, né, aí, também, claro, tem o oposto, aqueles que tu vê, né, no olho, assim, “quero mais, quero mais”, então, tem de tudo, assim, né, um pouco. Eu acho que vai muito de a gente tentar, também, trazer isso de volta, né, essa curiosidade. Talvez, não com aquelas obras que a gente lia, mas com obras atuais, que têm a ver com a realidade deles, né. Tem livros muito bons, eu sei que leitura infanto-juvenil se trabalha, por exemplo, várias coisas, por exemplo, um menino que vive num morro, né, vamos dizer assim, talvez para quem viva numa situação assim, vai se identificar, né. Então, eu acho que, talvez, mudar também, né, trazer alguma coisa que eles queiram ler, que tenha mais a ver também com a identificação deles.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE FILOSOFIA

PESQUISADORA: Comente um pouco sobre o último livro que você leu. Você recomendaria?

PROFESSORA: É sobre ansiedade, do Augusto Cury, sobre como lidar com a ansiedade do aluno em sala de aula. Era bem interessante, assim, foram várias dicas de como se conectar em família, esquecer o mundo virtual, os celulares, como trabalhar essa questão também dos filhos com o uso excessivo do celular. É bem legal esse livro, eu gostei bastante.

PESQUISADORA: Que livro/texto você mais gostou de ler? Por quê?

PROFESSORA: Esse foi um, da ansiedade, me chamou bastante a atenção, eu gostei bastante. E eu gosto de trabalhar com os alunos “As peneiras de Sócrates”, porque a gente conversa sobre o comportamento, o que a gente deve falar. “As três peneiras de Sócrates” são três peneiras que a gente deve parar para pensar antes de falar, então eu gosto de trabalhar bastante esse texto com os alunos para a gente refletir, ver qual é a atitude de cada um, é...será que eu falo na hora certa? O que eu falo, será que está correto nesse momento? Toda essa questão assim, eu acho bem interessante esse texto. Até “As peneiras de Sócrates” é legal trabalhar não só na filosofia, mas em outras disciplinas também, se encaixa perfeitamente, assim. Agora a gente começa um novo semestre, ah, vamos começar com esse texto. Geralmente eu faço isso assim com os alunos. Aí tem a parte assim, que eles acabam participando bastante com a fala né, eles dão a opinião deles, as atitudes deles durante o dia a dia, sobre as fofocas, sobre as brigas, ah, entra bastante coisa assim legal que é o mundo deles, na verdade.

PESQUISADORA: De um modo mais geral, como tem sido sua experiência de leitura? (O que você costuma ler? Material impresso ou digital? Com que frequência?)

PROFESSORA: Ah, eu gosto de, por exemplo, aquele livro “O segredo”, tipo, essas coisas é que me chamam bastante a atenção. “O segredo” é...esse livro “O segredo” ele fala tipo, tudo o que tu pensa, tu atrai, então se eu penso coisas ruins, eu vou estar atraindo coisas ruins, coisas negativas para a minha vida, se eu penso coisas boas, no meu dia a dia, eu vou estar atraindo coisas boas, ou, de repente vai

acontecer uma coisa de ruim na minha vida, só que eu vou ver o lado bom disso. Então, tipo esses livros, daí esse da ansiedade também me chama bastante a atenção, aquele do Augusto Cury também, que é “Pais e filhos”, toda essa parte assim. Não sou daquela, tipo, de romantismo, eu é mais essa parte assim da mente, do comportamento das pessoas.

Gosto mais do impresso, digital não sou muito fã. Na verdade, eu nunca li. Na verdade, para fazer os trabalhos da faculdade, a gente acaba lendo né, no computador ali e tal, que os professores mandavam, mas eu é livro, livro.

Depois que eu tive o Bernardo (nome fictício), eu leio quando dá. Nas férias eu sempre consigo, nas férias assim, eu sempre me empenho. E esse, que eu peguei aqui na biblioteca esse ano, tipo, ah, uma aula vaga, eu estou ali lendo, eu estou conseguindo esse ano, mas, tipo, há dois anos, que o meu filho tem dois aninhos, assim, olha...só esse livro que estou lendo nas aulas vagas, se não, por conta de ser mãe, nesse momento está difícil. Mas, geralmente, antes de ter ele, eu acabava lendo nas férias, ou no meu tempo livre no final de semana. Mas, assim, é no máximo dois livros por ano, não é nada...ah, eu consegui ler um esse mês. É isso.

PESQUISADORA: O que te leva a ler um texto/livro?

PROFESSORA: O que me chama a atenção é o título, na verdade. Assim, o que me atrai é o título, porque, se é sobre o comportamento, sobre a mente...Por exemplo, esse da ansiedade, tipo assim, é um momento que todo mundo está vivendo a ansiedade, então, tipo, para saber lidar com essa situação, né. Mas é mais sobre a mente, sobre os comportamentos mesmo, eu acho.

PESQUISADORA: Como você entende que a biblioteca pode fazer ou faz parte da sua aula? (Você leva a turma à biblioteca? Disponibiliza aula para leitura? Sugere livros? O que você acha da biblioteca?)

PROFESSORA: Apesar de eu nunca ter vindo, é possível trazê-los, é bem tranquilo, até porque pode marcar horário e tudo né, então é bem flexível essa parte, eu acho, porque, olha só, é enorme, né. Apesar de a 303 ser bem cheia, mas fica bem tranquilo assim, porque tem várias cadeiras e tem aquele espaço lá para sentar, tem os sofás, eu acho que é bem tranquilo.

Em relação aos livros, na verdade, eu nunca parei para pensar, ah, tipo, se fosse na minha disciplina, tem aquela prateleira lá atrás, se eu não me engano, tudo aquilo lá

é filosofia, mas talvez não se encaixe num livro para os alunos estarem lendo, tipo, a maioria é livro do professor ou, por exemplo, dicionário de filosofia, é tipo, mais profundo. Mas, assim, em relação aos outros livros, eu acho que...porque eu sempre vejo a professora de...a Paula (nome fictício), sempre vejo ela trazendo as turmas, e tipo, eles pegam livro, vêm, devolvem...Na minha hora atividade, assim, eu já percebi. Na minha aula, eu trago os pensamentos dos filósofos e também temas atuais para estar trabalhando, por exemplo, esse das peneiras, é um texto do filósofo Sócrates, só que é um texto que a gente vai trabalhar dentro do texto, a nossa realidade. Eu sempre procuro trazer textos, pensamentos, frases até mesmo, e através daquilo ali, a gente vai construindo a nossa aula, o nosso momento de reflexão. Então esse é o momento de leitura.

Para sugerir livro, da turma da tarde, eu acho que não tem muito interesse, mas, de repente, se for algo cobrado, talvez sim. Alguns se interessam né, porque sempre tem aquele que está lendo um livro ali durante as nossas aulas, né. E da 303, eu acho que é pior. A conversa sobre livro pode até ser, mas o interesse vai ser de um ou dois, eu acho, daquele que já tem um cronograma de leitura, eu penso. Eu acho bem difícil a turma da noite, por conta de eles trabalharem, e a da tarde é um pouco preguiçosa.

PESQUISADORA: Que atividades de leitura são feitas durante as aulas? (Que materiais são usados? Que tipo de livros/textos são propostos? Como são essas atividades? O que você acha dos textos apresentados no livro didático?)

PROFESSORA: Eu sempre trago os textos xerocados. O livro didático a gente segue e também já aconteceu de, por exemplo, ah, eu não consegui imprimir, alguma coisa assim, eu mando o link, daí eles abrem e acabam fazendo a leitura ali na hora, cada um com o seu celular, aconteceu já umas duas vezes esse ano. Daí é com o novo ensino médio, daí funciona muito bem, eles sabem utilizar, eles abrem, então lendo o que a gente vai utilizar ali na hora. As outras turmas usam o celular também, para a hora da atividade eles usam, é bem tranquila essa parte.

O textos do livro didático são bons, dá para trabalhar bastante a parte do pensamento e da reflexão. A gente só não trabalha muito a parte das atividades, porque daí não tem...máximo duas questões, então eu sempre tenho que estar procurando fora do livro didático também. Eu uso como base o livro deles, assim, tanto que muitas vezes eu nem peço para eles trazerem, porque eu organizo, faço em tópicos, coloco no

quadro, e daí através dos tópicos, a gente trabalha o material do livro, sabe? Porque tem muitas palavras complexas para eles, e, tipo, mais uma parte assim profunda da filosofia que, querendo ou não, eles vão acabar não entendendo, aí eu acabo fazendo um breve...eu faço por tópicos, na verdade, que daí é mais fácil para eles e para mim também, que daí, tipo, jogando em tópicos no quadro, em uma aula eu consigo explicar bastante coisa, e se ficar lá fazendo a leitura no livro, eles não vão entender, então é mais fácil dessa maneira, por enquanto eu faço assim.

PESQUISADORA: Como você percebe que os alunos demonstram ou não interesse pela leitura?

PROFESSORA: Essa parte da leitura, geralmente a gente faz...ah, por exemplo, tem que ler um texto, eu dou uns minutos ali para eles fazerem a leitura e depois a gente começa a conversar sobre o texto, então já dá para perceber quem leu realmente, quem já gostaria de estar comentando, ou, qual parte gostou, não gostou, por que concorda, por que não concorda. Essa questão assim da participação, eu acho, de estar fazendo a leitura, e quando é obrigatório, né, tipo assim, para a prova, nem às vezes para a prova, né, querendo ou não, sempre tem...é complicado.

PESQUISADORA: Quais os impasses para realizar a leitura na escola?

PROFESSORA: Eu acho que poderia ter um momento, né. Eu não sei se...todo ano tem o projeto da leitura, né, e, eu penso que esses projetos deveriam ter sempre, para continuar, e também, assim, espaços diferentes para leitura, ah, por exemplo, agora vamos em outra sala fazer um momento de leitura, ou...cada um se sentir bem naquele momento ali, para ser uma aula diferente e para chamar mais a atenção deles. Eu acho que eles participariam, porque, como vai ser um projeto, provavelmente no final vai ter uma avaliação, né, uma parte avaliativa, então eu penso que, talvez a minoria não iria participar, porque, como sendo uma nota ou eles vão precisar disso, então eu acho que...ou aquele que não vai fazer a leitura do livro, vai ler alguma coisa para depois fazer a avaliação, né, eu acho que dessa maneira iria funcionar. Agora, se fosse assim jogado, não.

Tem muito desinteresse, principalmente os da noite, porque trabalham durante o dia e à noite vêm para a escola, então...Até as tarefas, né, se der muita tarefa, eles já vão reclamar. É pela questão do tempo, eu acho, porque, por exemplo, na 302 sempre tem uma aluna que está com um livro e ela consegue se concentrar e está

ali lendo, é isso que é interesse para mim, né, mas tipo assim, a turma tem trinta alunos e é só ela que chama atenção assim, né, dessa maneira.

PESQUISADORA: Há projeto de leitura na escola? (Como funciona? Os alunos participam?)

PROFESSORA: Eu não sei, provavelmente tem, né, eu penso. Igual a Carla (nome fictício), vem toda vez aqui, que eu já percebi, as crianças dela vêm buscar os livros. Eu penso que tem, mas também não tenho certeza. Mas com esses dois terceiros eu acho que não.

PESQUISADORA: Como você percebe que os alunos têm dificuldades de leitura e interpretação? Conte um pouco suas experiências. (Como são realizadas as atividades de compreensão e interpretação de texto? Qual o desempenho dos alunos nessas atividades?)

PROFESSORA: Eles têm dificuldade. Na verdade, é falta assim de, tipo assim, eles não conseguem parar, ler e entender, tipo assim, eles nem querem ler a questão, já querem saber como é que faz, eles já perguntam antes, porque eles não querem ficar lendo a questão. Não é só dificuldade, é porque é a falta de interesse de estar tentando ler, de tentar entender, eu vejo dessa maneira, porque, muitas vezes, tipo...É igual na hora da prova, um levanta o dedo para perguntar, o outro já vai perguntar a outra questão, porque, tipo, eles não querem nem ler, tem a questão ali, eles já perguntam: “é de assinalar?”, eles não vão ler, sabe? “Quantas tem que assinalar, pro?” Tipo, é ‘as alternativas’. Toda aula eles ficam perguntando, porque eles não querem nem ler as questões. Eu vejo dessa maneira, assim, alguns são dessa maneira. Não sei se é preguiça ou falta de hábito, não sei. Porque quando a gente precisa fazer uma coisa, a gente para pra ler, se concentra, tenta entender, o que a gente não entendeu, a gente vai atrás. E eu vejo que não, que eles já querem saber o que é para fazer sem ter a leitura antes.

PESQUISADORA: Há diferenças no desempenho dos alunos do vespertino e do noturno? E em relação à leitura? (O que os alunos leem? Em que suportes? Com que frequência?) (Pergunta modificada para a professora de Filosofia.)

PROFESSORA: Tem diferença. Se bem que os da tarde são meio preguiçosos. Eu vou ser bem sincera, a turma da noite em rendimento é melhor do que a da tarde. Apresentação de trabalho, por exemplo, eu fiz o mesmo trabalho à tarde e à noite, a

turma da noite se saiu melhor, é...Eu não sei, eu vejo essa turma da tarde mais parada, tipo, se é para fazer uma pesquisa e apresentar, a maioria vai explicar o mínimo, a da noite não, eles fazem uma apresentação mais completa, eles têm mais interesse, assim, de buscar mais coisas. Eu prefiro assim os alunos da noite, essa turma é melhor que a da tarde, eu prefiro. Eles são bem maduros nessa questão de apresentação de trabalho, é bem bom, eu gosto dessa turma para apresentar. Até no início do ano, eu pensei “Meu Deus, isso não vai dar em nada”, mas não, tipo, para apresentar trabalho, para escrever, eles também se empenham bastante, eles são bons. Mas eles não são alunos leitores, eu não vejo, né. Na 302, que eu vejo assim, que tem sempre um livro ali em cima da mesa, é uma menina. Talvez tenha outros alunos, só que daí a gente não sabe.

PESQUISADORA: Para você, o que é ser um leitor?

PROFESSORA: É uma pessoa que gosta de ler, primeiramente tem que gostar, né. E que tem o hábito de leitura, ah, tipo, “esse mês eu vou ler um livro”, ou, não só questão de ler um livro, mas estar lendo notícias. Hoje a gente usa muito o celular, né. Então assim, “ah, eu gosto de usar o celular, só que para fazer a leitura ou para ler notícias”. É, estar sempre lendo, para mim é uma pessoa que sempre está lendo, e gosta de ler e tem o hábito da leitura.

PESQUISADORA: Para você, em que medida ler, de fato, pode ser importante para o aluno?

PROFESSORA: Eu acho que para saber, primeiro, interpretar as coisas, tentar entender as coisas. Para o aprendizado também, né, porque é bem importante a pessoa ler e saber o que significa, porque é aquela questão da frase, né, quem não sabe ler, tem que ouvir e aceitar, porque não sabe. Eu acho assim.

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA

PESQUISADORA: Antes de tudo, fale um pouco da sua formação acadêmica.

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: É Letras – Português e Inglês.

PESQUISADORA: Qual a sua carga horária de trabalho na biblioteca? Tem sido suficiente? Você, nessa sua estada, percebe necessidades?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Na biblioteca eu tenho 16 horas, só à tarde, de manhã eu estou na sala. Não é suficiente, porque a turma da manhã fica sem assistência, não tem ninguém para atender. Na verdade, a gente tinha 40h, mas essa função de orientador de leitura é por causa do ensino médio inovador, como as turmas diminuíram, porque está encerrando esse ciclo, daí foi cortado 20h, mas desde 2004, quando abriu o ensino médio inovador, foi sempre 40h a função, a gente atendia os dois períodos. Foi esse ano que foi só 20h.

PESQUISADORA: Quais são suas funções na biblioteca? O que você faz exatamente?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Aqui é para orientar os professores que vierem propor um projeto de leitura, eu ajudo na orientação. Não é função, mas a gente acaba ajudando a anotar os livrinhos, os empréstimos de livros, no cadastro dos livros, a gente faz essa parte também. A minha função no caso é orientar o professor que vier me procurar, “ah, eu tenho um projeto de leitura, assim, assim”, né, eu ajudar orientando os alunos e o professor. A parte de empréstimo não é minha função, mas como não tem outra pessoa e eu estou aqui já, eu acabo fazendo.

PESQUISADORA: Qual o horário de funcionamento da biblioteca?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Segunda, terça e quarta à tarde. Aí quinta a gente tem reunião de planejamento do inovador, tem que participar, e sexta à tarde não é meu dia de trabalho daí. Na quinta, quando tem reunião, a biblioteca fica fechada, então são três tardes, o que já defasa mais ainda.

PESQUISADORA: De um modo mais geral, como tem sido sua experiência de leitura? (O que você costuma ler? Em que suporte? Com que frequência? Você acha que o seu tempo dedicado à leitura é suficiente?)

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Eu gosto de ler romance, assim, mais propriamente, literatura espírita, é o que eu leio bastante, assim, estou sempre lendo alguma coisa. Até saio às vezes né, para algum livro de educação, mas é difícil, prefiro mais, assim, o meu gosto é romance. Prefiro ler impresso, o livro, tipo assim, eu estava um dia lendo, era uma trilogia, daí eu tinha dois em mãos, e o outro ainda não tinha chegado, aí eu comecei a ler o digital, mas eu prefiro ter o livro. Eu sempre leio, tipo assim, direto, sempre estou lendo alguma coisa. Eu leio bastante, todo dia eu leio um pouquinho, assim, aí, não tem tempo, mas antes de dormir eu vou lá, um capítulo, dois e vai.

PESQUISADORA: Que livro/texto você mais gostou de ler? Por quê? Você recomendaria aos alunos?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Tem um que tem aqui até, que eu li, que é bem legal, é, “O perfume da folha de chá”, ele mistura assim um romance com suspense, com fantasia, mas é um livro bem legal, é bem bom. Eu recomendo.

PESQUISADORA: O que te leva a ler um texto/livro?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Eu vou lá atrás no resuminho né e leio, assim, se chamar a atenção ali, eu começo, se não eu nem vou, porque daí é aquele livro que tu fica, que engalha né, que tu lê um pouco, daí tu para, começa outro, então eu vou lá, se a história me chamar a atenção, se for uma coisa que evolui, aí eu leio.

PESQUISADORA: Você consegue conversar com os alunos sobre os livros?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Sim, tem bastante alunos que perguntam sobre os livros.

PESQUISADORA: Como são organizadas os livros na biblioteca? (Faixa etária, autores, gêneros.)

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: É, a gente tenta separar por gênero, mas daí nem sempre está né, porque daí vem um, mistura, um puxa aqui, daí quando tu vê, eles já botaram de novo. Agora, depois da pandemia, que tinha que deixar eles em

isolamento, a gente procurou deixar eles sempre ali (aponta para um balcão) depois que eles tiram, que daí a gente já coloca no lugar certinho né, daí tem as plaquinhas e eles estão separados por gêneros.

PESQUISADORA: Como funciona o empréstimo de livros? (Há restrições quanto às obras e a faixa etária? Quanto tempo os alunos podem ficar com um livro emprestado?)

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Eu anoto. A gente até fez a parte digital, com leitor de código de barras né, mas assim, como é muita rotatividade de alunos, a gente não dá conta de fazer carteirinha para todos, daí a gente acaba fazendo manual. Mas, assim, os nossos alunos já fixos que vêm desde o primeiro ano, eles têm a carteirinha digital, daí faz com o leitor de código de barra. A gente cadastra todos os livros no sistema que a gente tem, “BibliVre”, que é gratuito do banco Itaú, para bibliotecas escolares, daí a gente cadastra todos os livros que chegam ali, pode ver que atrás tem uma etiquetinha com código de barra, daí a gente usa o leitor, mas dá para fazer, funciona de primeiro ao quinto, que o professor fica com a carteirinha e vem na hora, pega, eles têm o horário para vir escolher. Com os outros não funciona, eles esquecem, eles não trazem, daí a gente faz manual. É uma pena né, porque podia ser bem mais rápido.

Eles podem ficar uma semana com o livro, daí quando é um livro muito grande assim, eles podem, tipo, está acabando o prazo deles, eles vêm aqui e renovam, “ah, eu vou ficar mais uma semana”. A gente não dá um limite, mas geralmente é uma ou duas vezes, mais do que isso é difícil eles virem renovar.

Daí assim, a gente separa de primeiro ao quinto, aí eles só podem pegar lá. E de sexto ao nono, o que a gente aconselha para os professores, é que eles façam essa seleção antes – o ensino médio não, eles podem escolher qualquer livro – mas de sexto ao nono, a gente aconselha assim, que o professor venha, tipo, faça uma seleção, tipo, “esses livros aqui eles podem utilizar”, então, assim, “a professora separou para vocês esses aqui, dessa prateleira vocês podem escolher qualquer um”, a gente costuma fazer isso.

PESQUISADORA: Como são adquiridos os livros para a biblioteca?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Até 2019, a gente comprava né, sempre depois da festa junina, eu e a diretora fazíamos uma seleção, tipo um levantamento com os

alunos, os livros que eles mais gostavam, os best-sellers, pegava alguma coisa, e a gente comprava com a verba própria né. Aí vinha alguma coisa, os paradidáticos do FNDE. E daí agora, de 2020 para cá, por causa do novo ensino médio, a gente recebeu bastante livros do governo federal, daí veio um acervo bem grande que são esses livros novos todos ali, mas antes a gente sempre comprava, sempre foi uma aquisição da APP da escola. Em 2020 veio, do governo federal, foi a última vez, daí a gente não sabe se vai vir mais né, que ainda não abriu, daí até em 2020, veio, nossa, muito livro assim, para a gente selecionar alguns, mas a gente ficou meio assim, porque sempre que a gente selecionava, não vinha os que a gente pedia, daí a gente acabava comprando né, e agora não, vieram livros muito bons.

PESQUISADORA: Os professores levam os alunos à biblioteca? Quais? Com que finalidade? (Ensino fundamental ou médio? Se não levam, eles deixam os alunos irem?)

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Esse ano não. Assim, é difícil, até por causa do tempo né, às vezes tu está na sala e eu não estou...Mas a gente sempre tinha, assim, de primeiro ao quinto agendado, de sexto vinha bastante, de sexto e sétimo, de oitavo em diante assim, não. O ensino médio, eles vêm, tipo, para fazer trabalho, geralmente na parte de literatura, daí sim, os outros não. Todos podem agendar, mas só que, não tem, não está acontecendo. Mas tipo, eles vêm, se eles estão sem aula. Ontem, teve umas meninas de uma turma, elas tiveram só uma aula, elas ficaram a tarde toda aqui lendo. Geralmente o professor vem, escolhe o livro e vai para a sala.

PESQUISADORA: Quais alunos frequentam mais a biblioteca? (De que faixa etária? De que ano? Com que finalidade? Os alunos do ensino médio pegam livros emprestados?)

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Do sétimo e os do primeiro do ensino médio, são os que mais frequentam, assim, sétimo, nono, algumas meninas também. Do terceirão, eles vêm quando eles precisam de um livro de literatura para fazer algum trabalho, daí eles vêm, daí eles acabam olhando lá os outros e “ah, vou levar esse também, gostei desse livro”, mas eles, por espontânea vontade de vir só para alugar um livro, para leitura comum, não. Eles vêm quando eles têm alguma coisa, um trabalho.

PESQUISADORA: Os professores fazem uso da biblioteca? Com que finalidade? (Pegam livros emprestados?)

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Agora sim, com a hora atividade, tem bastante. Para fazer leitura, não. Tem assim, mas é muito pouco que pega livro, tipo, “ah, eu vou levar emprestado”, é bem difícil assim.

PESQUISADORA: Os alunos podem ler na biblioteca? Há espaço e disponibilidade?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Sim, podem ler aqui.

PESQUISADORA: Há projeto de leitura na escola? Você participa da elaboração do projeto? (Como funciona? Os alunos participam?)

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Tem. A gente está com um projeto que agora é o sarau literário né, eles estão lendo os livros, desde o início do ano, cada professor está trabalhando o livro que ele escolheu, com o tema que escolheu, e daí, uma apresentação geral vai ser em, acho que é outubro ou novembro, com todas as turmas, desde o segundo do fundamental até o terceirão. Todo ano tem. Eu participo, a gente faz no início do ano, na verdade. Naquela semana ali de formação, a gente já organiza todos os projetos, aí, claro, depois vão vindo outros né, mas, assim, o básico, que é a leitura, que tem que ter todo ano, a gente já faz no início. Algumas turmas participam porque são obrigados, mas outros gostam.

PESQUISADORA: Para você, o que é ser um leitor?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Primeiro tem que gostar né, gostar de ler. E para gostar de ler, eu sempre digo para eles, tem que começar, né, nem que seja um gibi hoje, uma revista amanhã, só um capítulo desse, não gostei, vou para o outro, vou ler mais um capítulo, e assim, até tu encontrar aquele que te chamou a atenção, que vai desencadear os outros né, mas, tem que gostar.

PESQUISADORA: Para você, em que medida ler, de fato, pode ser importante para o aluno?

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: Para ampliar vocabulário, para tudo, para ser inteligente, para conseguir conversar. Acho que quem lê consegue se virar em qualquer lugar né, tu tem leitura, tu tem tudo né, tu tem base.

PESQUISADORA: Qual é a sua visão dos alunos em geral? Eles são leitores?
(Pergunta acrescentada.)

RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA: A minoria é. Se pegar o registro ali de empréstimo, dá para ver certinho assim, tem uns que são assíduos, sabe, eles entregam um, pegam outro, e tem aquele que pegou um e nunca mais, e tem aquele que nunca pegou nada. Então, assim, tem alguns leitores, mas, assim, são poucos, bem poucos, infelizmente. E uma biblioteca tão grande, tão estruturada.

APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO PERÍODO VESPERTINO

PESQUISADORA: Então, pessoal, nós vamos conversar um pouco sobre algumas coisas e vocês podem responder bem à vontade, de acordo com a visão de vocês.

PESQUISADORA: A gente vai começar falando um pouco sobre leitura. E a primeira coisa que eu quero perguntar é se teve algum livro ou um texto que vocês leram e que foi o que vocês mais gostaram de ler.

ALUNO A: Ah, eu só me esqueci o nome do livro e é meio complicado assim de falar...Era sobre...meio que a mistura do passado com o futuro, mostrando como iria acontecer a inovação da tecnologia e coisarada.

PESQUISADORA: Faz tempo que tu leu?

ALUNO A: Não, foi no início do ano.

ALUNA B: O meu, eu lembro, esse ano, a professora de história trouxe um... dois textinhos falando sobre experiências da guerra, que os soldados escreviam num cantinho o que eles estavam passando. Foi bem legal, porque é tudo em fatos reais.

PESQUISADORA: Era um texto xerocado?

TODOS OS ALUNOS: É, sim.

ALUNO A: No caso, eram cartas que os caras mandaram do exército.

ALUNA B: É...para algumas pessoas. Acho que era mais isso que marcou bastante, porque a gente ia lendo aquilo e, cada coisa assim descrita que era...

ALUNO A: E realmente parecia assim que a gente estava dentro do...

ALUNA B: É...assustador.

ALUNA C: É...bem real.

ALUNA D: É.

PESQUISADORA: E vocês lembram de algum outro?

ALUNO A: Não.

ALUNA C: Ah, acho que eu lembro mais de livro assim, tipo, que me marcaram, tipo de fantasia, né, tipo...assim...

ALUNO A: Tipo de desenho, essas coisas assim, né?

ALUNA C: É...

ALUNO A: Bem dizer, o cara não lia... os professores meio que obrigavam a gente ir na biblioteca para ler.

AS OUTRAS ALUNAS: É...

ALUNO A: Eu não gostava, mas daí tinha que ler.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA D: E tu, lembra de alguma coisa?

ALUNA D: Não. Do ensino fundamental não, também.

ALUNA C: Eu tenho a memória muito ruim.

ALUNO A: É muito tempo.

ALUNA D: Mas eu lembro que eu ia na biblioteca acho que toda semana para pegar livro.

ALUNO A: E sempre tinha que fazer um texto sobre o que tu leu, sempre tinha que explicar o que tinha no livro.

AS OUTRAS ALUNAS: Sim.

PESQUISADORA: Agora isso não acontece mais?

TODOS OS ALUNOS: Não.

ALUNO A: Fica à escolha nossa. A não ser quando um professor passa algum livro para a gente...

ALUNA D: Tipo agora a professora de português passou um para a gente ler, daí ela quer que a gente leia até o retorno das férias, porque a gente está estudando Romantismo, daí ela pediu para a gente ler. Acho que é Iracema, né?

ALUNO A: Acho que é Iracema.

ALUNA B: Acho que é.

ALUNA D: E daí a gente vai debater depois das férias.

ALUNO A: É. Ah, é um rolo, é sobre...é...o folclore e coisarada.

PESQUISADORA: E já começaram a ler?

ALUNO A: Já.

ALUNA D: Não (risos).

ALUNO A: Mas é legal, só que para ti entender tem que ler uns seis capítulos, pelo menos, para ti começar a entender o... porque é muita informação sem nexo.

ALUNA D: É, ela disse que é um livro assim muito difícil de compreender.

ALUNO A: É, mas também, depois que compreende, fica...

ALUNA D: É. Ela disse que ela que já leu mais de uma vez, às vezes ainda fica meio...

ALUNA C: Mas não é Iracema, é... Macu... Macunaíma.

OS OUTROS ALUNOS: É. Macunaíma.

PESQUISADORA: Hum, entendi. Então... Vocês conseguem citar livros que vocês já leram?

ALUNA B: Precisa ser, tipo, mais do português ou pode ser qualquer um?

PESQUISADORA: Não, qualquer um.

ALUNA B: Ah, eu adorava ler “Os instrumentos mortais”. E eu li um monte de vezes “Harry Potter”, “A carta secreta”...

ALUNA C: Eu já li um livro, assim, na minha vida inteira (risos). Eu não sou muito de ler, e é sobre fora da escola, né. É de... Eu gosto desse assunto de serial killer, essas coisas (risos) e acabei lendo sobre um. Bem legal.

PESQUISADORA: E tu lembra o nome do livro?

ALUNA C: É BTK... É... A face do Mal... Alguma coisa assim.

ALUNO A: Eu acabei de ler semana passada “Bird Box”. É legal. Tem o filme dele. É legal.

ALUNA D: Eu nem lembro o nome do meu livro, mas eu li ele inteiro. Que era da minha vizinha ainda, eu pedi emprestado para ela. Ela disse que era muito bom, eu peguei, eu li, eu gostei, a gente ficou debatendo depois, mas eu não lembro o nome.

ALUNA B: Eu já dei uma lida no “Pequeno Príncipe”, que é clássico, né.

ALUNA D: Eu lembro da “Menina da mochila amarela” (risos), livro que eu li lá no primário.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA B: E o que tu achou do Pequeno Príncipe?

ALUNA B: Não li tudo, porque achei muito... Ah, é assim, é uma fala complicada, ele é bem complexo. Eu fiz para um trabalho da escola ainda, quando eu estava no Inovador, no primeiro ano. Acabei não lendo tudo, mas é interessante.

PESQUISADORA: Certo. De um modo mais geral, como tem sido a experiência de leitura de vocês? (O que vocês costumam ler? Material impresso ou digital? Com que frequência? Cite sua última leitura.)

ALUNA B: Notícias. Bastante assim, poema que a gente lê no Instagram. Essas coisas assim. Mais nas redes sociais, sabe?

ALUNA C: É.

ALUNO A: É. Eu é mais notícia que aparece assim na... No Instagram e coisa assim, mas, de resto, bem pouca coisa. Está sendo bem raro acho, de ler.

ALUNA B: É. Ler eu não leio muito não.

ALUNO A: A não ser quando o professor realmente manda fazer alguma coisa, mas se não...

PESQUISADORA: É mais na rede social, então?

ALUNO A: É.

ALUNA B: Sim.

ALUNO A: É que normalmente é o que é mais usado, né, que aparece mais as informações.

PESQUISADORA: E se fosse para ler um livro, vocês prefeririam ler físico ou digital?

TODOS OS ALUNOS: Físico.

ALUNO A: O digital eu não consigo. Digital para mim, se eu ficar mexendo nele, ficar lendo, eu durmo.

ALUNA C: Eu me desconcentro, eu acho.

ALUNA D: Eu me desconcentro. Porque, tipo assim, qualquer notificaçãozinha que ia vir, a gente já ia se despertar e sair, então eu acho que...

ALUNAS B e C: É.

ALUNO A: Exato. Daí a gente ia querer já olhar o que tinha de mensagem e ia deixar o livro de lado.

ALUNA D: Acho que o físico, sem dúvida.

ALUNO A: Daí pelo menos o caro vai lá, deixa o telefone lá do lado e...

ALUNA D: É, vai para o teu cantinho e lê.

ALUNO A: A não ser que seja aquele tablet que é só para livro, daí muda.

ALUNAS C e D: O kindle.

ALUNO A: O kindle.

ALUNA C: Mas eu acho muito pequeno você ler ali na telinha do celular, não dá.

ALUNO A: Não, na tela do telefone não dá.

PESQUISADORA: E com relação à frequência, assim, vocês dizem que leem mais coisa no Instagram, né? Isso é todo dia?

ALUNA D: Sim.

ALUNA B: É, todo dia aparece alguma coisa.

ALUNO A: Praticamente toda hora. Normalmente aparece notificação ali de alguma coisa que aconteceu na região.

ALUNA D: Toda hora a gente está lendo alguma coisa.

ALUNA C: Uma notícia...

ALUNA D: É.

PESQUISADORA: E qual foi a última coisa que vocês leram?

ALUNA D: Notícia.

ALUNA B: Notícia.

ALUNA C: Notícia.

ALUNO A: É.

PESQUISADORA: E impresso?

ALUNA C: Impresso é só mais coisa acho que do serviço, né.

ALUNA D: Sim.

PESQUISADORA: E da escola?

ALUNA D: Olha, o livro da escola a gente nem está usando muito.

ALUNO A: O livro da escola, bem dizer, nem usando direito não estamos. Para não dizer que eu não peguei nada, foi aquele livro ali do “Bird Box” que eu ainda tenho que devolver.

ALUNA C: E livro de matéria, assim, da escola...

ALUNO A: De matéria nós nem trazemos mais para o colégio.

ALUNA B: A gente nem traz mais.

PESQUISADORA: Vocês não usam?

TODOS OS ALUNOS: Não.

ALUNO A: A não ser quando o professor diz que tem que trazer, daí a gente traz.

ALUNA B: É, daí a gente traz.

ALUNA D: Tipo, eles avisam: “Semana que vem a gente vai usar o livro, tragam”.

ALUNO A: É porque, na real, eles mandam mais pelo telefone a imagem do que é para nós fazermos, daí a gente já olha ali e pega aquilo ali, né.

ALUNA D: Ou é mais por explicação no power point...

ALUNA C: Ou até eles escrevem mesmo no quadro, né.

ALUNA B: Os professores, eu acho, que estão cada vez mais... Eles falam que não é...

ALUNO A: Eles mesmos falam que o livro... Não tem tanta informação quanto eles conseguem retirar de...

ALUNA B: É.

PESQUISADORA: E assim, na família de vocês, tem alguém que costuma ler alguma coisa?

ALUNA C: A minha irmã é mais interessada assim. E o meu pai é muito... Ele vê muita TV, muito noticiário, essas coisas.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA C: E a tua irmã lê o quê?

ALUNA C: A minha irmã gosta das mesmas coisas igual eu, é... coisa de serial killer, essas coisas.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA C: Ela lê livros, então?

ALUNA C: Ela lê.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA D: E na tua casa?

ALUNA D: Meu pai. Ele vive lendo notícia do que aconteceu, isso e aquilo, essas coisas assim.

ALUNA B: A minha mãe, ela gosta bastante de ler. Ela tem até um kindle assim, que ela ganhou agora. Quando ela está desocupada, ela está lendo.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA B: Então ela lê livros?

ALUNA B: Bastante.

ALUNO A: Lá em casa é só... Ah, a minha irmã, ela lê livro e coisas ali, é mais tipo história e coisarada que realmente aconteceu, do passado assim.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA O ALUNO A: Não de literatura?

ALUNO A: É mais difícil, mas tem vezes que ela lê. Daí lá em casa é mais visto a parte de notícia pelo telefone, porque, meio que o jornal hoje em dia não tem mais... O impresso eu acho meio difícil de alguém ter em casa.

PESQUISADORA: E os pais de vocês falam alguma coisa para vocês em relação à leitura? Incentivam vocês a lerem?

ALUNA C: A minha irmã fala que eu tenho que ler.

ALUNO A: O pai e a mãe, por eles é indiferente, quer ler, lê, não quer ler...

ALUNA C: O meu pai e a minha mãe não. A minha irmã, ela tem 25 anos, ela é professora, então ela sabe que a importância da leitura ultimamente está grande, e para ti fazer uma prova de Enem, uma... esqueci o nome...

ALUNA D: Vestibular.

ALUNA C: Vestibular, um concurso, essas coisas aí, é importante a leitura.

ALUNO A: É, a minha irmã, ela é professora, só que para ela é meio que assim... Como ela sabe que os alunos quase não leem muito, para ela, quase não muda muito.

ALUNA B: A minha mãe, bastante ela fala.

ALUNA D: O pai, sempre falando que eu tinha que treinar mais leitura, porque ele diz que isso é bastante importante.

PESQUISADORA: Ok. E os momentos de leitura de vocês, ocorrem na sala de aula, na biblioteca ou em casa?

TODOS OS ALUNOS: Em casa.

ALUNO A: É mais em casa, porque na escola a gente sai muito do foco.

ALUNA D: Eu, particularmente, não consigo com gente falando, alguma coisa assim, atrás de mim...

ALUNO A: Até em casa, quando tem alguém em casa que está falando alguma coisa por perto, daí o cara fica escutando e logo esquece... Daí tem que ir lá, se fechar lá num cantinho para tentar ler, mas, às vezes nem assim não dá.

PESQUISADORA: Então na sala não tem como?

TODOS OS ALUNOS: Não.

PESQUISADORA: E a biblioteca da escola?

ALUNO A: É que dá muito barulho ao redor, né.

ALUNA B: Tipo, a gente pode até ir lá buscar o livro, mas normalmente os professores estão lá, e a gente não pode ficar lá.

ALUNO A: Às vezes pode, mas é bem raro. E também, lá meio que fica inviável, porque é muito barulho ao redor.

PESQUISADORA: E vocês já foram ler na biblioteca?

TODOS OS ALUNOS: Já.

PESQUISADORA: Este ano?

ALUNAS B e D: Esse ano ainda não.

ALUNO A: Esse ano não.

ALUNA B: Nem ano passado.

ALUNA D: Nem ano passado, eu lembro.

ALUNO A: Eu acho que vai fazer um tempo que eu não parei mais na biblioteca para ler.

ALUNA B: A última vez eu acho que foi antes da pandemia, no 9º ano.

ALUNO A: Eu, acho que foi no 5º.

PESQUISADORA: Foram lá na biblioteca para fazer leitura?

ALUNA B: Para pegar um livro e ler.

ALUNA C: Assim, não tem aula, então vamos na biblioteca.

PESQUISADORA: Então no ensino médio não foram?

TODOS OS ALUNOS: Não.

ALUNO A: Eu foi no 5º ano a última vez que eu parei lá para ler um livro. Faz tempo.

PESQUISADORA: Ok. Continuando a falar sobre a biblioteca. Vocês acham que tem livros interessantes na biblioteca?

TODOS OS ALUNOS: Tem.

ALUNO A: Agora apareceu muito livro novo, que chama muito a atenção.

ALUNA C: É porque tem para todos os gostos, né.

ALUNO A: Fora que veio mais livro novo, né. Aí não fica só naquela repetitividade de tipos, de não ter outra escolha de livro para ler.

PESQUISADORA: E a bibliotecária? Que na verdade não é bibliotecária, é uma pessoa responsável pela biblioteca, vocês conhecem ela?

AS TRÊS ALUNAS: A Maria (nome fictício).

PESQUISADORA: Vocês conseguem conversar com ela?

ALUNA B: Difícil.

ALUNA D: É difícil a gente conseguir conversar com ela.

ALUNO A: É só quando vai lá realmente, lá na biblioteca, mas é raro.

PESQUISADORA: E se é um bom lugar para ler, vocês já responderam que não, né?

AS TRÊS ALUNAS: É.

ALUNO A: Muito barulho.

PESQUISADORA: Aqui na escola, na sala de aula, tem algum momento de leitura? Pode ser de livro, ou do livro da escola, ou de texto que o professor traz.

AS TRÊS ALUNAS: Tem.

ALUNO A: Quando o professor traz, tem.

PESQUISADORA: E funciona como?

ALUNA C: Normalmente lê individual, e depois ele lê com a gente.

ALUNO A: É. Às vezes é em dupla ou individual. Às vezes ele vai lá e lê lá na frente.

PESQUISADORA: Aí são textos que o professor traz?

TODOS OS ALUNOS: Sim.

PESQUISADORA: E do livro didático não então?

TODOS OS ALUNOS: Não.

ALUNO A: Muito raro.

ALUNA C: Esse ano a gente quase nem pegou...

ALUNO A: Eu acho que a gente nem pegou direito o livro esse ano, né?

ALUNA C: O que mais a gente usa é o de matemática para fazer exercício.

ALUNO A: É. E biologia umas duas vezes.

PESQUISADORA: E outros livros?

TODOS OS ALUNOS: Não.

PESQUISADORA: Agora a gente vai falar um pouquinho da aula de Língua Portuguesa. A professora já sugeriu alguma vez de irem à biblioteca?

ALUNO A: Ela já falou bastante, só que...

ALUNA D: Até agora...

ALUNO A: Até agora não... É que, bem na real, assim, ela até dá o incentivo de a gente ir ler, só que falta nós irmos lá daí. Porque assim, levar, ela não vai levar, mas...

PESQUISADORA: Na aula de português, tem uma aula específica para leitura?

TODOS OS ALUNOS: Não.

ALUNA D: Esse ano a gente está em redação, né?

ALUNO A: É. Mais é redação daí.

ALUNA D: Quando não é o conteúdo, é mais a redação.

ALUNO A: Foca mais na parte de escrita, no caso.

PESQUISADORA: E ela faz sugestão de livros?

TODOS OS ALUNOS: Faz.

ALUNO A: E muita.

ALUNA D: Muita.

ALUNA C: Bastante.

PESQUISADORA: E vocês leem?

(RISOS)

ALUNO A: É. É sugestão, agora...

ALUNA C: É, quem se interessa a ler...

PESQUISADORA: Então ela fala bastante de livros?

AS TRÊS ALUNAS: Fala, fala.

ALUNO A: É, foi aquele único livro ali que ela realmente falou para nós lermos, né?

ALUNA D: É, mas ela vive falando de livros que ela leu.

ALUNA C: É, ela sempre diz.

ALUNO A: É, mas assim, que ela foi lá e cobrou para a gente ler, para fazer alguma coisa, foi aquele ali, mas sugestão ela dá um monte.

ALUNA C: Nessa última aula, a gente teve sobre o Romantismo. Ela falou sobre um poema lá que ela viu, já indicou para a gente ler. Ela fala bastante.

PESQUISADORA: E como são as atividades de leitura na disciplina? Vocês leem um texto e fazem alguma coisa?

TODOS OS ALUNOS: Atividade.

PESQUISADORA: É de interpretação?

AS TRÊS ALUNAS: É.

ALUNO A: E normalmente, ela manda o PDF para daí nós estudarmos para a prova depois. No caso, o que ela repassou dentro de sala, ela vai lá e repassa para nós estudarmos em casa.

ALUNA D: É.

PESQUISADORA: Algum professor de outra disciplina faz isso? De dar um texto e depois fazer atividade de interpretação?

TODOS OS ALUNOS: A Joana (nome fictício).

ALUNA B: A Beatriz.

ALUNA C: Quase todos fazem isso.

ALUNO A: É.

ALUNA D: É. Quase todos.

PESQUISADORA: A professora de português costuma perguntar para vocês o que vocês estão lendo?

ALUNO A: Quem tem um livro em sala, sim.

ALUNA C: Quem fala “ah, eu leio”, ela pergunta.

ALUNO A: É, ela vai lá e pergunta: “Quem é que lê?”, aí ela vai lá e pergunta o que está lendo.

ALUNA B: “O que está lendo?”, “o que achou?”.

ALUNA C: Ela é bem interessada assim.

ALUNO A: Ela é bem interessada em saber esse tipo de coisa assim. E se for, tipo, um livro que ela já acabou lendo...

ALUNA D: Daí ela fica...

ALUNO A: Aí ela se empolga, e se deixar, ela conversa a aula inteira sobre o livro.

PESQUISADORA: Tem algum outro professor de outra disciplina que incentiva vocês a lerem, ou que cobra a leitura de vocês?

ALUNA D: A Joana (nome fictício).

ALUNO A: É.

ALUNA C: Acho que até de matemática, né? Porque se a gente não saber interpretar, a gente não sabe resolver as questões também.

ALUNO A: É. De matemática também.

ALUNA B: É.

ALUNO A: Tem que ler e reler, para depois organizar as coisas para poder fazer os cálculos.

ALUNA B: Para conseguir entender.

ALUNA C: É, ele cobra leitura.

ALUNO A: Cobra bastante.

PESQUISADORA: Hum. E se, por exemplo, a professora de português pedir para a turma ler um livro, como a turma reage?

ALUNO A: Tem bastante assim que não seria muito chegado a ler não.

ALUNA C: É. Desinteresse.

ALUNO A: Deixaria era para olhar, para ver se podia pegar um resumo para ler.

ALUNA B: É. Já perguntaram isso, inclusive.

ALUNO A: Tem muita gente que pergunta. Aí, ela fala “sendo sobre o livro, tá bom”.

ALUNA C: Tem bastante desinteresse.

ALUNO A: É muito desinteresse.

PESQUISADORA: Mas a maioria lê ou a maioria não lê?

TODOS OS ALUNOS: A maioria não lê.

ALUNO A: É bem poucos que leem. É tipo um 5% da turma.

PESQUISADORA: E vocês lembram de algum episódio, assim, que aconteceu, que um professor pediu para ler um livro?

ALUNA B: Ah, ano passado.

ALUNAS C e D: Ano passado.

ALUNA B: Ano passado a gente tinha que fazer uma pizza...

ALUNA C: Na aula de português.

ALUNA D: Literária. Com outra professora.

ALUNA B: Literária. De um livro. E quase ninguém leu.

ALUNO A: Eles foram lá e pegaram o resumo para ler, para não precisar ler o livro, porque o livro que ela tinha passado era bem grandão.

ALUNA B: Grande. E era bem complicado, e misturava, misturava, tipo, misturava Romantismo e Realismo, essas coisas.

ALUNO A: Só que assim, daí era em equipes, né, era cinco pessoa, dava para dividir, só que daí...

ALUNA D: Mas, no fim, não deu... Não deu nada.

ALUNA D: Tipo assim, teve equipes individuais, casos individuais, que sim, que leram, tipo, a minha equipe, a gente ainda conseguiu dar uma... Tipo, eu leio o primeiro capítulo, tu lê o segundo... E agente foi dividindo, e, no fim, conseguimos.

ALUNO A: É, nós lemos, assim, um pouco, a nossa equipe leu um pouco, daí o que nós lemos, fomos lá e botamos na pizza literária. É que não deu tempo, era muito grande o livro.

PESQUISADORA: E vocês sabem se existe projeto de leitura na escola?

ALUNO A: Eu acho que tem.

AS TRÊS ALUNAS: Acho que tem.

ALUNA D: Mas, tipo...

ALUNO A: Só que é mais para o...

ALUNA D: Para quem está o dia todo aqui.

ALUNO A: Sim. O pessoal que fica o dia todo. Aí tem o tempo da leitura, tem o tempo do cálculo e coisarada...

ALUNA B: Acho que eles têm o tempo da leitura.

PESQUISADORA: Mas ninguém chegou para vocês e falou assim: "Tem projeto de leitura, vamos participar?".

TODOS OS ALUNOS: Não.

PESQUISADORA: Vocês têm ideia de como funciona?

TODOS OS ALUNOS: Não.

ALUNO A: Bem na real é que todo mundo é meio desinteressado, né, nessa parte aí de realmente tirar um tempo para...

ALUNA B: Mas aí também ninguém chega na gente e fala.

ALUNO A: É. Ninguém, tipo, foi lá e perguntou se alguém queria participar. Mas eu tenho quase certeza que tem, porque tem a parte literária da...

ALUNA B: Porque eles até fazem teatro com os livros.

ALUNA C: Provavelmente deve ter, né?

PESQUISADORA: Certo. E agora, gente, para vocês lerem alguma coisa, para pegar um texto ou um livro para ler, o que tem que chamar a atenção?

ALUNA C: Eu, tem que ser do meu interesse.

ALUNO A: Para mim, tem que ser o tipo de livro que eu gosto, tem que ter a parte ali de trás explicando como é o livro, e ele ser interessante já naquela parte ali.

ALUNA C: Que ele não seja muito complexo, se não...

ALUNO A: E também se for muito grande, eu também já corro, porque eu não tenho paciência para ficar lendo livro muito grande.

ALUNA D: Ou também, se vem outra pessoa e falar: "Olha, fulana, li esse livro, é assim, assim e assim"; daí sim.

ALUNA B: Indicado, né.

ALUNO A: Tipo, ah, tipo esse da professora ali, né, um amigo meu começou a ler, daí ele foi lá e começou a ler e começou a explicar o que ele tinha entendido do livro. Dá para ver que é um rolo, mas é legal de entender depois que tu começa a descobrir as coisas.

PESQUISADORA: E para vocês, o que é ser um leitor?

ALUNO A: Um leitor, eu acho que ele tem que saber deduzir muito o que é o livro, ele tem que saber, tipo, diferenciar uma coisa da outra, o que tem no livro e tals, tem que saber quais são os prós e os contras do livro, essas coisas assim.

ALUNA D: Eu acho que um leitor tem que gostar bastante da parte de leitura, né, que daí através disso, ele vai começar a se interessar mais em ler, e daí começar a interpretar, vai saber, tipo, certo qual é o gosto dele. Eu acho que é isso aí, mas ele tem que gostar mais da parte da leitura.

ALUNA B: Eu também acho.

ALUNA C: Eu penso igual ela falou.

ALUNA B: Ah, para mim, eu acho que o leitor, igual ela disse, tem que gostar bastante de ler, e depende muito da pessoa, porque às vezes uma pessoa, ela gosta... sei lá, vai pegar um livro de 600 páginas e vai ler muito rapidinho, às vezes vai pegar um livro de 50 e não gostou da história e não vai ler. Então, eu acho que depende muito do gosto da pessoa.

ALUNA C: E tem aquele leitor raiz que gosta de tudo que é gênero.

PESQUISADORA: E o que vocês acham da leitura? Em que medida ela é importante para o aluno?

ALUNA B: Eu acho, para mim, agora, está sendo para... Como está chegando essa reta final de ensino médio, a gente precisa ver Enem, vestibular, eles falam que ajuda bastante na hora da redação, em usar outras palavras mais conceituais, outros termos, o que a leitura em um livro mais complexo traz bastante. Eu acho que é importante para essas coisas.

ALUNA C: E também para se manter informado, né?

ALUNO A: Eu acredito que assim... É... Está sendo muito importante na parte de os alunos saberem... acabar aprendendo a escrever melhor, porque, querendo ou não, hoje em dia está tendo muito erro para escrever... Melhorar a escrita, melhorar o jeito de falar...

ALUNA D: Aprimorar a escrita e interpretar, né?

ALUNO A: É, interpretar, mudar as palavras para não ficar sempre naquela mesmice.

PESQUISADORA: E, por último, vocês sabem me dizer o que é um texto literário?

ALUNO A: Um texto literário... A professora já falou, só que eu não lembro agora.

ALUNA C: A gente fez uma pizza literária...

ALUNA B: Agora, um texto literário...

(RISOS)

PESQUISADORA: Certo. Muito obrigada, pessoal.

APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO PERÍODO NOTURNO

PESQUISADORA: Então, pessoal, nós vamos conversar um pouquinho e vocês podem responder de acordo com o que vocês acham, o que vocês pensam... Bem tranquilo.

PESQUISADORA: Então a gente vai começar falando um pouquinho sobre leitura. E a primeira coisa que eu queria perguntar para vocês é se teve, em algum momento, que vocês leram um texto ou um livro, alguma coisa de que vocês mais gostaram, que vocês mais gostaram de ler.

ALUNO A: Ah, eu leio bastante mangá, então...

PESQUISADORA: É o que tu mais gosta?

ALUNO A: É.

ALUNA B: Eu tenho um livrinho aqui da escola que eu gostava... Eu lembro que tinha um bichinho e tinha a menininha...

PESQUISADORA: Faz tempo?

ALUNA B: É, eu estava no 5º... 4º ano.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA OS OUTROS ALUNOS: E vocês sabem dizer?

ALUNA B PERGUNTA PARA A ALUNA C: Tu lê bastante, não lê?

ALUNA C: Bem pouco.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA C: E alguma coisa te marcou?

ALUNA C: É que eu leio sobre assassinato, então não é muito legal.

PESQUISADORA: Mas tu gosta disso?

ALUNA C: É.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA O ALUNO D: E tu?

ALUNO D: Eu foi um livro... Ele fala que as grandes instituições sabem mais da tua vida que tu mesmo. Que elas fazem uma leitura, de acordo com as tuas compras para te mandar ofertas, essas coisas. Interessante. Teve um caso que o pai foi no mercado reclamar que mandaram um cupom de desconto de coisa de fralda e berço. E a filha dele estava grávida e ele nem sabia.

ALUNA B: É que nem no celular, né? Tipo, a gente pesquisa uma coisa no Google, daí começa a aparecer tudo.

PESQUISADORA: Sim, verdade... Então, vocês conseguem citar livros que já tenham lido?

ALUNO D: Teve um que eu li, acho que é... “O sequestro do menino de ouro”, que eu li na escola... Esse é legal.

ALUNO A: Eu li uma vez “A menina que roubava livros”, mas também faz muito tempo.

ALUNO D: Eu li também “O milagre da manhã”.

PESQUISADORA: Faz tempo?

ALUNO D: Não, foi por agora.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA AS OUTRAS ALUNAS: E vocês?

ALUNA B: Eu estou tentando lembrar o nome... Eu tenho em casa um...

PESQUISADORA: Aquele que tu falou?

ALUNA B: Não, não é esse. Eu tenho em casa um... Não lembro o nome.

ALUNA C: Quando eu era pequena, eu lia livrinho de princesa.

(TODOS RIEM).

ALUNA B: E agora de assassinato.

(TODOS RIEM).

ALUNA C: Eu li o do “BTK” e li também “A revolução dos bichos”.

PESQUISADORA: Ah, que legal!

PESQUISADORA: Certo. Então, eu queria que vocês falassem sobre a experiência de leitura de vocês, independente do que vocês leem, se é livro ou outra coisa. O que vocês mais leem cotidianamente?

ALUNO D: Eu leio mais é para conhecimento, não gosto muito de literatura, esses negócios assim. É mais para aprender.

PESQUISADORA: Algo mais didático, então?

ALUNO D: É isso aí.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA O ALUNO A: E tu?

ALUNO A: Ah, eu é mexendo no celular, no Instagram, rede social, às vezes é uma coisa em inglês com legenda. E tem o mangá também, que eu leio bastante.

ALUNA B: Na aula de inglês, ele leu em inglês um texto que ninguém estava conseguindo.

PESQUISADORA: Ah, que legal! Tu consegue ler em inglês? É tranquilo?

ALUNO A: Aham.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA B: E tu?

ALUNA B: Eu leio coisas da minha religião, que é de bruxaria, e leio no Instagram, Facebook, essas coisas.

ALUNA C: Meio que no celular, né? Na rede social, a gente lê o tempo todo. E também sobre assassinato.

(TODOS RIEM).

PESQUISADORA: Certo. Se vocês forem ler alguma coisa, vocês preferem pegar um livro ou texto físico, ou vocês gostam de ler no digital?

ALUNO D: Se tiver o físico, eu prefiro o físico.

ALUNO A: Eu prefiro o digital, acho mais prático.

ALUNA B: O digital me desconcentra. Tipo, ah, vem uma notificação, vou entrar para ver o que é. Aí eu me desconcentro.

ALUNA C: O digital, tu se distrai muito fácil.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA O ALUNO A: Tu se acostumou bem com o digital?

ALUNO A: É, eu acho mais prático. Eu acostumei bastante ler pelo celular, então acho mais fácil. No computador também.

PESQUISADORA: Certo. E sobre a frequência de leitura, de quanto em quanto tempo vocês leem?

ALUNO D: O “Milagre da manhã” que eu li, ele fala sobre o hábito de ler todo dia, daí eu tento ler todo dia. Não é todo dia que dá, mas eu tento ler um pouquinho todo dia.

ALUNO A: Ah, eu leio todo dia, mas é mangá, né?

ALUNA B: Depende. Nas redes sociais, a gente lê todo dia, né? Tipo, notícia, essas coisas. E, tipo, leitura de livro mesmo, é bem difícil.

ALUNA C: Eu estou tentando pegar o hábito agora. Nunca fui de ler. Eu leio um pouquinho por dia para pegar o hábito.

PESQUISADORA: E como começou isso? Alguém te incentivou? Ou tu quis?

ALUNA C: Eu só quis. Eu acho legal. Só que eu me perco muito fácil, me desconcentro muito fácil. Então eu estou tentando, aos pouquinhos, pegar o ritmo. Eu tento ler, pelo menos, uma página por dia.

PESQUISADORA: E vocês conseguem citar a última leitura de vocês?

ALUNA B: Uma notícia.

ALUNA C: Que eu parei para ler mesmo, foi um livro.

ALUNO A: Um mangá que eu estava lendo na aula até.

ALUNO D: Foi uma matéria sobre alguma coisa de marketing.

PESQUISADORA: E na família de vocês, tem alguém que costuma ler, que está sempre lendo alguma coisa?

ALUNO D: Minha mãe. Minha mãe é professora, aí ela lê bastante, livro mais didático, porque ela dá aula para criança, então ela lê sobre esse assunto, normalmente... Pedagógico.

ALUNO A: Ninguém.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA A ALUNA B: E na tua casa?

ALUNA B: Minha mãe.

PESQUISADORA: E ela lê o quê?

ALUNA B: Coisa de... de fantasia, sabe? Ah, é... eu não sei o nome.

PESQUISADORA: Mas é livro?

ALUNA B: É livro. Livro físico mesmo.

ALUNA C: Na minha casa, ninguém. Minha mãe até fala que é perda de tempo comprar livro, que eu não vou ler.

PESQUISADORA: Tá. E assim, os pais de vocês, os responsáveis por vocês, eles incentivam a ler, eles falam que é para vocês lerem ou não?

ALUNO D: Não, não.

ALUNO A: Não.

ALUNA B: Só quando eu falo alguma coisa errada, daí ela: “ah, vai ler um livro para ver se aprende” (risos).

PESQUISADORA FALA PARA A ALUNA C: E a tua mãe...

ALUNA C: Eu não posso perder tempo e gastar com livro.

PESQUISADORA: Tá. E sobre os momentos de leitura de vocês, eles ocorrem mais na sala de aula, na biblioteca da escola ou em casa?

ALUNOS C e D: Em casa.

ALUNO A: Em casa, acho.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNA C: Sei lá, aqui é muito barulho, não tem como.

PESQUISADORA: Na sala não dá?

ALUNA C: Não dá.

PESQUISADORA: E a biblioteca da escola?

ALUNO D: Nunca fui para ler.

ALUNA C: Eu também não.

ALUNA B: Faz tempo que eu não vou lá.

ALUNO D: E também nem tem tempo para ir lá.

ALUNO A: É, nem dá para ir lá, também.

PESQUISADORA: Certo. E falando da biblioteca, o que vocês acham da biblioteca? Já foram lá?

ALUNO A: Já fui, mas faz tempo.

ALUNO D: Eu fui umas duas vezes para entregar documento, alguma coisa assim.

PESQUISADORA: E aula na biblioteca?

ALUNOS A e D: Não.

ALUNA B: Uma vez era boa. Quando eu era criança, era boa. Agora não está, muito...

ALUNO A: E tinha ficha de leitura.

ALUNA B: E tinha aquelas fileironas de livros.

PESQUISADORA: Mas este ano, vocês já foram lá?

ALUNO D: Não.

ALUNO A: Fui para votar.

ALUNA C: É, a gente foi para votar.

ALUNA B: Uma vez, para votar.

PESQUISADORA: Mas vocês já pensaram assim, em ir lá para pegar um livro para ler?

ALUNO D: Ali tem só literatura, né? Daí para mim não...

ALUNO A: Eu leio pelo celular, então...

PESQUISADORA: E qual foi a última vez que vocês foram para biblioteca?

ALUNA B: No dia da votação.

ALUNO A: É.

PESQUISADORA: Mas, fora esse dia, tipo, para pegar um livro ou para fazer uma atividade de aula?

ALUNO A: Acho que no sétimo ano, talvez.

ALUNA C: É, oitavo ou sétimo ano.

ALUNO D: Eu acho que eu nunca fui.

(AS DEMAIS PERGUNTAS SOBRE A BIBLIOTECA FORAM SUPRIMIDAS PORQUE OS ALUNOS NÃO CONHCEM ESSE ESPAÇO.)

PESQUISADORA: Aqui na escola, tem algum momento de leitura?

ALUNA B: Na aula de português e inglês.

ALUNO D: Agora em português é bastante, porque estamos estudando literatura, né? Então tem bastante texto.

PESQUISADORA: Então, sobre a aula de português... Vamos falar um pouquinho. A professora já sugeriu, alguma vez, de ir na biblioteca ou não?

ALUNA C: Não.

ALUNO A: Que eu me lembre, não.

ALUNO D: Acho que não.

PESQUISADORA: Algum outro professor comentou de ir à biblioteca?

ALUNA C: Também não.

ALUNA B: É só na informática.

ALUNO A: É, na informática.

PESQUISADORA: Tá. E na aula de português, tem uma aula assim, que seja específica para leitura?

ALUNO A: Não.

PESQUISADORA: E em outra disciplina, tem?

ALUNA C: Não.

ALUNO A: Porque a gente também não tem livro, né?

PESQUISADORA: Ah, vocês não têm livro?

ALUNO A: Não.

ALUNA C: Não.

ALUNO A: Daí não tem como... muito... ler.

PESQUISADORA: Nenhum livro vocês têm?

ALUNO D: De Filosofia.

ALUNO A: Só o de Filosofia.

PESQUISADORA: E daí como é que faz, os professores trazem os textos?

ALUNO A: Às vezes eles fazem apresentação em slides. Às vezes eles passam no quadro e a gente copia. Às vezes pegam os livros emprestados e tem que devolver no final da aula. Daí fica ruim.

PESQUISADORA: E, tipo, texto xerocado, eles trazem?

ALUNO A: Às vezes, sim.

ALUNA C: Tem professor que traz.

PESQUISADORA: Certo. E a professora de Língua Portuguesa ou outro professor, costuma sugerir livros para vocês lerem?

ALUNO D: Eu acho que a Luiza (nome fictício para a professora de português). Não sei se é incentivar a ler, mas ela, de vez em quando, cita os livros que ela está lendo.

ALUNA C: Ela me incentiva a ler, nem sempre na sala de aula, mas me incentiva.

ALUNO D: De certa forma, ela acaba incentivando.

PESQUISADORA: Só ela faz isso? Nenhum outro professor comenta?

ALUNO D: Acho que não.

PESQUISADORA: E como são as atividades de leitura? Por exemplo, ela passa um texto, vocês leem e depois?

ALUNA B: Às vezes é lido, tipo, cada pessoa lê até o ponto, ou um parágrafo, assim, meio por fila, sabe? Ou, cada um lê o seu, e depois ela explica.

PESQUISADORA: E depois vocês fazem alguma atividade sobre texto lido?

ALUNA B: Uhum. Ela explica e depois tem atividade.

PESQUISADORA: Atividade, assim, de interpretação?

ALUNA B: É.

ALUNO D: Na maioria das disciplinas, acho que não é interpretação, é mais perguntas sobre o conteúdo. Daí tem no texto, né. Daí tu só... transfere. Mas em filosofia acho que tem interpretação, em português também, inglês...

PESQUISADORA: Ok. E, no caso, a professora de português, a Luiza, ela conversa com vocês, pergunta para vocês se vocês estão lendo, se vocês leem alguma coisa?

ALUNA C: Sim. Ela perguntou o que eu estava lendo, daí eu falei. E eu disse que minha dificuldade era focar, que eu tinha problema, daí ela me ajudou com um jeito de focar.

PESQUISADORA PERGUNTA PARA OS DEMAIS: E com vocês, ela já falou alguma coisa?

ALUNOS A e B: Não.

ALUNO D: Uma vez ela perguntou se alguém tinha o hábito de ler, mas só isso.

PESQUISADORA: Tem algum professor, que não seja só a de português, de qualquer outra disciplina, que incentiva a ler, que cobra a leitura de vocês?

ALUNO D: Acho que não.

ALUNO A: Acho que, minimamente em inglês, talvez, porque a gente lê bastante em inglês para traduzir texto. Mas bem... quase nada, assim.

PESQUISADORA: E os demais professores, não?

ALUNO A: Não.

PESQUISADORA: Certo. E, já aconteceu, por exemplo, de algum professor, ou a Luiza, ter pedido para ler um livro? Tipo assim, ler um livro para fazer uma avaliação ou um trabalho?

ALUNA B: Ano passado só.

ALUNO D: É, no ano passado a Clarissa (nome fictício para a professora de português do ano anterior) pediu. Mas nem deu em nada.

ALUNA B: Ano passado foi a Clarissa, e a de Química que também pediu. Mas a de Química não é a mesma desse ano.

ALUNO D: Ah, é verdade.

ALUNA B: Daí ninguém fez o trabalho.

PESQUISADORA: Daí tinha que ler o livro para fazer um trabalho?

ALUNA B: É, para fazer um trabalho.

ALUNA C: Acho que ninguém leu.

ALUNO A: É, na nossa turma, porque era separado no ano passado, né, a gente leu um pouco e deu certo, daí a gente fez.

ALUNA B: Na minha não deu certo.

PESQUISADORA: Então ela pediu para ler o livro, ninguém leu, e?

ALUNA B: Daí ela passou prova.

PESQUISADORA: Qual era o livro, vocês lembram?

ALUNA B: Ah, era de química, um negócio de...

ALUNO D: Alguma coisa com “Alma da matéria”...

ALUNO A: Acho que era “As leis da metafísica”, alguma coisa assim.

PESQUISADORA: Hum. E a de português? Vocês lembram qual ela pediu?

ALUNO D: Ah, nem sei.

ALUNA B: A de português, na verdade, ela não explicava quase nada.

ALUNO A: Era muito confuso.

PESQUISADORA: E aí ela pediu para ler livro?

ALUNA B: Só uma vez.

PESQUISADORA: E o pessoal leu?

ALUNA B: Não.

ALUNO A: Ela só falou: “Ah, vamos ler esse livro aqui para fazer um trabalho”, mas nunca deu continuidade nisso. Só falou assim e esqueceu.

PESQUISADORA: Então no ano passado vocês não leram muito?

ALUNA B: Nada.

ALUNO A: Só um pouquinho do livro...

ALUNA B: Mal tinha aula.

ALUNO A: É.

PESQUISADORA: E esse não foi sugerida nenhuma leitura?

ALUNA B: Não.

ALUNO A: Não.

PESQUISADORA: E vocês sabem se tem projeto de leitura na escola?

ALUNO A: Não sei. Acho que não.

ALUNA C: Eu sei que tem alguma coisa de leitura, mas não lembro o que é.

ALUNO D: De vez em quando tem, acho que é uma vez por ano, uma venda de livro lá no multiuso.

PESQUISADORA: É. Lá é uma feira de livros. Mas, por exemplo, nas escolas, geralmente, se faz o projeto de leitura. Vocês nunca participaram?

TODOS OS ALUNOS: Não.

PESQUISADORA: Nem quando eram menores?

ALUNO D: Que eu me lembre, não.

ALUNO A: É de ler, mesmo?

PESQUISADORA: Uhum.

ALUNO A: Então acho que não.

PESQUISADORA: O que vocês acham que é? Como vocês acham que funciona?

ALUNA B: É tipo um clubezinho para ler, né? Sei lá...

ALUNA C: Quando eu era pequena, lá na outra escola, a gente pegava o livrinho e levava para casa para ler. Mas...

ALUNA B: Ah, se é assim, aqui também.

PESQUISADORA: É, lá vocês pegavam o que queriam e levavam, né? O projeto de leitura é todo estruturado certinho. Tipo, ah, vai ser lido esse livro por tal motivo, tem um objetivo com aquilo, sabe? Aí todo mundo vai ler o mesmo livro. Daí, depois, vai ter um outro livro. Geralmente é assim que funciona.

ALUNA B: Mas também, se tivesse, ninguém ia participar.

ALUNA C: Uhum.

PESQUISADORA: Vocês acham assim, na sala de vocês, em geral, se dissessem assim, vai ter o projeto de leitura?

ALUNA B: Ninguém.

ALUNOS A e D: Não.

ALUNA C: Ninguém.

ALUNO D: Mas é por causa de tempo também, acho, a maioria, né?

ALUNA B: Eu acho que não.

ALUNO A: Só tempo, acho que não.

ALUNA C: Tem que ter interesse em ler também.

ALUNO D: É, só tempo também não, né, porque tem final de semana, mas aí final de semana não vai querer ler, né, vai querer curtir, né?

PESQUISADORA: A maioria trabalha, então?

ALUNA B: Todo mundo.

ALUNO D: Todo mundo.

PESQUISADORA: E vocês sabem de algum aluno da sala que lê?

ALUNO D: Não sei.

OS OUTROS ALUNOS: Não.

PESQUISADORA: Então se pedissem para lerem, eles não fariam?

ALUNA B: Iriam reclamar.

ALUNA C: Uhum.

ALUNO A: Capaz de reclamar ainda.

PESQUISADORA: Entendi. E assim, para vocês se interessarem em ler qualquer coisa, o que tem que chamar a atenção?

ALUNA B: O assunto.

ALUNO D: É, o assunto tem que ser... Tem que me interessar, né. Se o assunto me interessar...

ALUNA C: Dependendo do assunto.

ALUNO A: Isso.

PESQUISADORA: E na opinião de vocês, o que é ser um leitor?

ALUNA B: Ler com frequência.

ALUNA C: Ter o hábito de leitura.

ALUNO D: Ler com frequência.

ALUNO A: É, acho que é.

PESQUISADORA: E assim, na opinião de vocês, em que medida a leitura seria importante para um aluno?

ALUNA C: Ajuda bastante na escrita, na fala também.

ALUNO A: É. Principalmente no vocabulário, né.

ALUNO D: Para ter conhecimento.

ALUNA C: Tem gente que lê e se perde tudo. Acho que se tiver o hábito, é mais fácil, se acostuma.

ALUNO A: Para aprender as regras básicas de português também, muita gente erra.

PESQUISADORA: E vocês saberiam me dizer o que é um texto literário?

ALUNA C: Eu estudei, mas não lembro.

ALUNO A: Eu lembro de ter estudado, mas não lembro o que é.

ALUNA B: Tem a ver com literatura... Só não me pergunta o que é literatura, que eu também não sei.

(TODOS RIEM)

ALUNO D: Tem a ver com Romantismo, escola literária, não sei.

PESQUISADORA: Então tá. Muito obrigada.