



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
(ProfEPT)

KELLEN DE LIMA SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Morrinhos
2020

KELLEN DE LIMA SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – nível Mestrado Profissional do Instituto Federal Goiano para obtenção do Título de Mestre.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes.

Morrinhos
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

S586p Silva, Kellen de Lima.
Práticas de leitura em uma instituição de Ensino Médio integrado:
perspectivas para uma formação omnilateral. / Kellen de Lima Silva. –
Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.
129 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2020.

I. Leitura. 2. Interpretação. 3. Formação Omnilateral. I. Fernandes,
Juliana Cristina da Costa. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 372.41/45

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES
TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Guia pedagógico | |

Nome Completo do Autor: **Kellen de Lima Silva**

Matrícula: **20182043310117**

Título do Trabalho: **Práticas de leitura em uma instituição de Ensino Médio integrado: perspectivas para uma formação omnilateral**

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: **30/09/2020**

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

1. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
2. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
3. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.
- 4.

Morrinhos, 30/09/2020.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)

INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
(ProfEPT)

BANCA EXAMINADORA

Estudante: Kellen de Lima Silva

Orientadora: Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes

Membros:

1. Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes – Instituto Federal Goiano
2. Dra. Jaqueline Alves Fernandes – Universidade Estadual de Goiás
3. Dra. Jussara de Fátima A. C. Oliveira – Instituto Federal Goiano
4. Dr. Ronaldo Elias Borges – Instituto Federal Goiano
5. Dr. José Carlos Moreira de Souza – Instituto Federal Goiano

Suplentes:

1. Dr. Matias Noll – Instituto Federal Goiano
2. Dra. Maria Luiza Batista Bretas - Instituto Federal Goiano

Data: 20/08/2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVAS PARA UMA
FORMAÇÃO OMNILATERAL

Autora: Kellen de Lima Silva
Orientadora: Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos como
requisito parcial para obtenção do título de Mestra em
Educação Profissional e Tecnológica

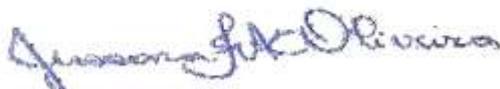
APROVADO em 20 de agosto de 2020.



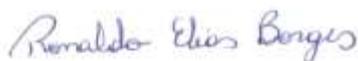
Profa. Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri



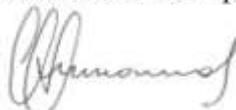
Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres



Profa. Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira
Avaliadora Externa
Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri



Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges
Avaliador Externo
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos



Profa. Dra. Jaqueline Alves Fernandes
Avaliadora Externa
Universidade Estadual de Goiás

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: GUIA PEDAGÓGICO

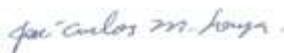
Autora: Kellen de Lima Silva
Orientadora: Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

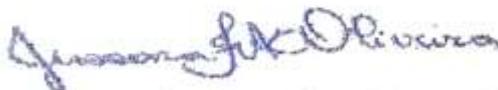
APROVADO e VALIDADO em 20 de agosto de 2020.



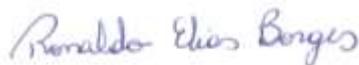
Profª. Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri



Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres



Profª. Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira
Avaliadora Externa
Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri



Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges
Avaliador Externo
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos



Profª. Dra. Jaqueline Alves Fernandes
Avaliadora Externa
Universidade Estadual de Goiás

Dedico este trabalho a Deus, pai criador, que esteve ao meu lado durante toda jornada, amparando-me, guiando-me, fortalecendo-me, e a minha maravilhosa família, por ser meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai de luz e bondade, por me conceder a vida e a oportunidade de lutar pelos meus sonhos. Meu guia!

Aos meus maravilhosos pais, por toda dedicação, por me motivarem a ser um ser humano melhor, provando-me a cada dia que a melhor pedagogia é a do amor, e que o exemplo fala mais que mil palavras. Minha inspiração de vida, meu orgulho!

Aos meus lindos filhos, Caio e Alice, que me enchem de alegria, nutrindo meu coração e minha existência com o mais puro amor. Razão do meu viver!

Ao meu amado esposo, por sempre apoiar todos os meus sonhos, acreditando em mim, mesmo quando até eu desacreditava. Obrigada por estar ao meu lado, nunca medindo esforços para me ajudar, sempre compartilhando as flores e as pedras do meu caminho. Sem o seu apoio, tudo seria mais difícil. Minha cara metade, meu parceiro!

Ao meu irmão querido, meu melhor amigo, grande presente de Deus em minha vida. Minha alma gêmea!

A toda minha maravilhosa família, pessoas que enriquecem meus dias e fazem minha vida mais iluminada.

Ao Instituto Federal Goiano, por ter me concedido a oportunidade de qualificação.

A minha grandiosa professora e orientadora Juliana, que sempre me conduziu com muita sabedoria e bondade, iluminando todos os caminhos. Tê-la como orientadora fez tudo ser mais leve, pois nunca carreguei sozinha o peso das angústias.

Aos excepcionais professores do ProfEPT, que contribuíram com muita competência nesta qualificação acadêmica.

Ao meu ilustre diretor, por oferecer um fundamental apoio em meu aperfeiçoamento, não medindo esforços para me ajudar.

Aos colegas de trabalho, por todo apoio e paciência nos momentos de ausência e de dificuldades.

Aos colegas de turma, por sempre serem parceiros e amigos, em especial, à querida amiga Suellem, que sempre abrilhantou meus dias com sua alegria e amizade.

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Paulo Freire (2006)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 OBJETIVOS	22
1.1.1 Geral	22
1.1.2 Específicos.....	22
1.2 Contexto e realidade investigada.....	22
1.2.1 O Instituto Federal Goiano	23
1.2.1.1 Campus Avançado Ipameri	25
1.2.1.2 Campus Morrinhos	26
1.2.1.3 Campus Trindade.....	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 HISTÓRICO DA LEITURA NO BRASIL	29
2.2 O QUE SIGNIFICA LER?.....	35
2.3 CONJUNTURA ATUAL DOS LEITORES BRASILEIROS	39
2.4 LEITURA NA SALA DE AULA: O ESTUDANTE LEITOR.....	45
2.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	50
2.6 LEITURA E EDUCAÇÃO OMNILATERAL.....	53
2.7 TRABALHO, EDUCAÇÃO E LEITURA.....	55
2.8 CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO OMNILATERAL E O CAPITALISMO.....	58
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA	62
3.2 ASPECTOS ÉTICOS	64
3.3 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	65

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	66
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
4.1 REVELAÇÕES DOS PROFESSORES	68
4.2 REVELAÇÕES DOS ESTUDANTES	76
4.2.1. Perfil dos estudantes	76
4.2.2 Sobre a leitura.....	81
5 PRODUTO EDUCACIONAL	98
5.1 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	98
5.2 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	100
6 CONTRIBUIÇÕES	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	112
ANEXO 01 – Parecer consubstanciado do CEP	112
APÊNDICES	121
APÊNDICE A- Questionário dos estudantes	121
APÊNDICE B - Questionário dos Professores.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Área de atuação do docente.....	69
Gráfico 02- Interesse dos estudantes em relação à leitura.....	70
Gráfico 03- Leitura em todas disciplinas.....	72
Gráfico 04- Sobre o hábito de ler dos estudantes.....	73
Gráfico 05- Sexo dos estudantes.....	76
Gráfico 06- Faixa etária dos estudantes.....	77
Gráfico 07- Origem escolar dos estudantes.....	78
Gráfico 08- Onde residem os estudantes.....	79
Gráfico 09- Escolaridade do pai.....	80
Gráfico 10- Escolaridade da mãe.....	80
Gráfico 11- Incentivo da leitura dado pela família.....	81
Gráfico 12- Contato oral com os livros.....	82
Gráfico 13- Primeiro contato com livros literários.....	83
Gráfico 14- Projetos de leitura ao longo da jornada escolar.....	84
Gráfico 15- Promoção de projetos de leitura nos <i>campi</i>	85
Gráfico 16- Professores que incentivam os estudantes a ler além das disciplinas.....	86
Gráfico 17- Textos que os estudantes preferem ler.....	87
Gráfico 18- Livros lidos no Ensino Fundamental.....	88
Gráfico 19- Livros lidos no Ensino Médio.....	89
Gráfico 20- Sobre o hábito de ler dos estudantes.....	90
Gráfico 21- Motivação para leitura.....	91
Gráfico 22- Atividades dos estudantes nos momentos de folga.....	91
Gráfico 23- Barreiras que dificultam a leitura.....	91

Gráfico 24- Dificuldades de concentração na hora de ler.....	93
Gráfico 25- Sobre a compreensão de textos não verbais.....	94
Gráfico 26- Sobre a compreensão de textos verbais.....	95
Gráfico 27- Estratégias de leitura verbal que aprendeu ao longo da jornada escolar.....	96
Gráfico 28- Estratégias de leitura verbal que aprendeu ao longo da jornada escolar.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa do Instituto Federal Goiano	24
Figura 02 - Campus Avançado Ipameri.....	26
Figura 03 - Campus Morrinhos	27
Figura 04 - Campus Trindade.....	28
Figura 05 - Capa Produto Educacional.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Situação do alfabetismo no Brasil/2018.....	40
Tabela 02- Distribuição da população pesquisada por níveis de alfabetismo e faixas etárias.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Descrição e percentual de estudantes por nível de proficiência em leitura.	42
Quadro 02- Amostra e participantes da pesquisa.....	63

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EAFUR	Escola Agrotécnica Federal de Urutaí
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IF	Instituto Federal
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
TALE	Termo de Assentimento de Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná

RESUMO

A leitura é uma prática integradora, capaz de transformar a sociedade. Assim, o hábito de ler pode promover o desenvolvimento crítico, ampliando, no indivíduo, a capacidade de reconhecer as várias vozes que ecoam no debate social. Porém, pode-se observar, por meio de pesquisas e resultados que avaliam as habilidades de leitura, nas escolas brasileiras, que a grande maioria dos estudantes encontram dificuldades em interpretar o que leem. Torna-se, portanto, fundamental incentivar, no âmbito escolar, a prática de leitura para a conquista de uma formação omnilateral que seja capaz de promover a emancipação humana. Nessa perspectiva, este trabalho tem por objetivo propor estratégias metodológicas de leitura, a partir das vozes de estudantes e professores. Optamos por realizar esta pesquisa com os estudantes do 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de três *campi* do Instituto Federal Goiano (Ipameri, Morrinhos e Trindade) e os professores das respectivas turmas. Esta pesquisa constitui-se em uma abordagem mista (quali-quantitativa) do tipo estudo de caso e terá como base empírica questionários. As reflexões foram aportadas, teoricamente, em documentos oficiais e pesquisadores como Brito (2012), Ferrarezi (2017), Freire (1997), Kleiman (2016), Koch e Elias (2015), Santos, Riche e Teixeira (2018), Solé (2012), Machado (2011), dentre outros. Todos os princípios éticos quanto à pesquisa com seres humanos foram respeitados, de acordo com a Resolução nº 466/12. Após a análise dos resultados, percebemos que grande parte dos estudantes não possuem hábito de leitura, apresentando dificuldades na compreensão leitora. Resultados que indicam a necessidade de ações que possam, efetivamente, contribuir com a formação de leitores autônomos, capazes de compreender e interpretar de forma proficiente os textos, que circulam no meio em que vivemos. Assim, na tentativa de auxiliar a prática de leitura, desenvolvemos o produto educacional Estratégias de Leitura: um guia pedagógico, aplicado e aprovado, junto ao público-alvo.

Palavras-chave: Leitura. Interpretação. Formação Omnilateral. Ensino Médio Integrado. Estratégias Metodológicas.

ABSTRACT

Reading is an integrative practice, capable of transforming society. In this sense, the habit of reading can promote critical development, expanding, in the individual, the ability to recognize the countless voices that echo in the social debate. However, it can be observed, through research and results that assess reading skills, in Brazilian schools, that the vast majority of students find it difficult to interpret what they read. Therefore, it is essential to encourage, in schools, the practice of reading to conquer omnilateral training that is able to promote human emancipation. From this perspective, this study aims to propose methodological reading strategies, based on the voices of students and teachers. We chose to carry out this research with the students of the 2nd year of Technical Courses Integrated to High School from three campuses of the Federal Institute of Goiás (Ipameri, Morrinhos and Trindade) and the teachers of the respective classrooms. This research is a mixed (qualitative and quantitative) in the form of a case study approach and will be based on empirical questionnaires. The reflections were theoretically based on official documents and researchers such as Brito (2012), Ferrarezi (2017), Freire (1997), Kleiman (2016), Koch and Elias (2015), Santos, Riche and Teixeira (2018), Solé (2012), Machado (2011), among others. All ethical principles regarding research with human beings were respected, according to Resolution No. 466/12. After analyzing the results, we noticed that most students do not have a reading habit, presenting difficulties in reading comprehension. These results indicate the need for actions that can effectively contribute to the formation of autonomous readers, capable of understanding and interpreting in a proficient way the texts, which circulate in the environment where we live. Therefore, in an attempt to assist the practice of reading, we developed the educational product Reading Strategies: a pedagogical guide, applied to the target audience and approved by them.

Keywords: Reading. Interpretation. Omnilateral formation. Integrated High School. Methodological Strategies.

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler é um hábito importante que está, intimamente, vinculado à vida em sociedade. Para Foucambert (1997), o aprendizado da leitura só é garantido quando o indivíduo é capaz de desvelar o poder de transformação e mudança que apenas o escrito possui. Esse poder pode livrar o sujeito-leitor das malhas da resignação, da obediência, da determinação e da impotência no ambiente social, pois lhe permite perceber outra perspectiva dos fatos. Valorizar e estimular a leitura refletirá na formação de novas ideologias, capazes de transformar a sociedade. Assim, a prática de leitura torna-se imprescindível nos ambientes educacionais.

Segundo Freire (1997), o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita. A leitura, em questão, não é a mera decodificação de símbolos, mas sim uma leitura reflexiva e crítica que permite ao leitor ir além das marcas linguísticas. Nessa concepção, temos a leitura como uma importante prática integradora, uma ação transformadora da realidade.

Como afirma Foucambert (1994), o acesso à escrita e à leitura é o único meio de alcance da democracia e do poder individual. Portanto, tornar a leitura objeto de estudo e buscar sua real situação no contexto escolar é primordial para o avanço da educação, considerando que o hábito de ler é fundamental para a vida escolar e em sociedade.

Infelizmente, a atual situação dos leitores, no país, mostra uma população com pouco hábito de leitura, conforme demonstra a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (IBOPE, 2015), encomendada pelo Instituto Pró-Livro, na qual foram ouvidas 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não. Os resultados mostram que apenas 56% dos entrevistados são leitores.

Zilberman (1986) afirma que se a leitura está em crise, é porque existe algo errado na maneira como a escola a tem ensinado. A autora ressalta que a leitura, apresentada nas salas de aula, tem sido feita de forma fragmentada, na maioria das vezes, presa ao livro didático, que insiste em apresentar aos estudantes apenas trechos descontextualizados de obras canonizadas. Dessa forma, o estudante é privado de conhecer o real sentido da leitura, e, assim, a herança da falta do hábito de ler é perpetuada.

Ainda segundo a autora, é preciso repensar o ensino da Língua Portuguesa em relação à maneira como a literatura chega aos estudantes, pois é possível que o ensino atual provoque reações contrárias das desejadas, no tocante ao incentivo à leitura. Logo, por esse motivo, deixa de cumprir sua função transformadora.

Para Candido (2004), a literatura possui a função humanizadora, desenvolvendo em nós a quota de humanidade por nos tornar mais compreensivos e abertos à natureza, à

sociedade e ao semelhante. A literatura possui um grande papel social, pois é capaz de atuar sobre a realidade, sendo também fruto dela. Em todas as suas modalidades, é um direito inalienável.

Incentivar a leitura e identificar suas falhas é trabalhar na construção de uma sociedade mais crítica e emancipada. Segundo Zilberman (1986), a presença dessa atividade prática, no âmbito do ensino, provoca transformações radicais e revela a possibilidade de ruptura com os laços ideológicos que convertem a escola em sala de espera da engrenagem burguesa.

A leitura garantirá ao estudante o seu desenvolvimento crítico e social, sendo estas algumas das consequências do hábito de ler. Mas, para que tal feito ocorra, é preciso trabalhar o hoje, incentivando o nascer de leitores em nossas escolas, formando cidadãos que constituirão a sociedade de amanhã.

Fomentar a prática da leitura, na sala de aula, significa investir na formação do ser humano integral. Formar leitores é capacitar o indivíduo para identificar inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles de forma crítica. Sob esse viés, a leitura é indispensável para a cidadania e a escola assume a responsabilidade de inserir o estudante nessa prática integradora.

Assim, este estudo torna-se relevante ao possibilitar uma reflexão sobre o que profissionais de ensino têm desenvolvido em prol da formação de leitores críticos, considerando que a leitura é uma importante ponte para a formação integral, sendo inconcebível pensar em uma educação omnilateral sem uma base educacional, pautada na leitura. A partir desta reflexão, será possível apontar novas práticas que possam alavancar a formação de leitores competentes no âmbito escolar.

Incentivar estas práticas será um passo fundamental para a conquista de uma educação omnilateral. Segundo Azevedo (1958), somente a educação pode abrir as portas para o florescimento de uma organização social democrática. Assim, será possível a criação de indivíduos e instituições que tenham em seus horizontes a necessidade de modificar-se continuamente, visando à construção de uma nação. Desta forma, leitura, educação, mundo do trabalho e sociedade apresentam-se entrelaçadas na caminhada rumo à construção de uma sociedade emancipada.

Para tal fim, essa pesquisa indaga: como são desenvolvidas as práticas de leitura, no âmbito dos *campi* do Instituto Federal Goiano (IF Goiano)? Considerando as peculiaridades da Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, instituição que oferta o ensino médio

integrado a cursos técnicos, propondo uma integração entre ensino médio e técnico, visando o trabalho como princípio educativo.

Diante dessa indagação, este trabalho pesquisa as práticas de leitura de um grupo de estudantes do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) dos *campi* Ipameri, Morrinhos e Trindade e as possíveis dificuldades relacionadas a estas práticas.

A partir dos resultados desta pesquisa, elaboramos um produto educacional que visa propor estratégias metodológicas de leitura para os estudantes dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do IF Goiano.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Geral

Este estudo tem como objetivo propor estratégias metodológicas de leitura, a partir das dificuldades apontadas por estudantes e professores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano dos *campi* de Ipameri, Morrinhos e Trindade, visando colaborar com uma formação omnilateral.

1.1.2 Específicos

- a) descrever o conceito de leitura não apenas como decodificação de símbolos.
- b) destacar a importância da leitura para a formação integral do indivíduo, considerando o mundo do trabalho e a emancipação humana.
- c) identificar e analisar as práticas de leitura de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em três *campi* do IF Goiano.
- d) identificar as dificuldades em formar leitores ativos e críticos, mediante a análise das vozes dos professores e estudantes integrantes da pesquisa.
- e) desenvolver como produto educacional estratégias metodológicas de leitura para estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

1.2 CONTEXTO E REALIDADE INVESTIGADA

O IF Goiano é constituído pela reitoria, um polo de inovação e doze *campi*, os quais podem ser agrupados em três categorias: mais antigos, que já existiam quando o IF Goiano foi criado; em expansão e avançados.

Tanto os *campi* em expansão quanto os avançados surgiram após a criação do IF Goiano, porém se diferenciam, sobretudo, pela tipologia, ou seja, os *campi* em expansão contam com maior número de servidores (docentes e técnico-administrativos).

A pesquisa foi realizada em três *campi* do Instituto Federal Goiano (Ipameri, Morrinhos e Trindade) que ofertam o Ensino Médio Integrado, em período integral. A escolha dos três *campi* acima mencionados, para serem os *locus* da pesquisa, ocorreu em função do perfil dos doze *campi* que integram a estrutura do IF Goiano, sendo alguns antigos (Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde, e Urutaí), outros em expansão (Trindade, Campos Belos, Cristalina e Posse) e os denominados avançados (Hidrolândia, Ipameri e Catalão).

Assim, foram selecionados três *campi* que representam cada uma dessas estruturas, para que a pesquisa tivesse representatividade nestas categorias e, ainda, considerando as facilidades de acesso para a pesquisadora, optamos por realizar a pesquisa nos *campi*: Ipameri, representando os avançados, Morrinhos, os mais antigos e Trindade, os em expansão.

A seguir, serão apresentados o histórico do IF Goiano e dos três *campi* que integram esta pesquisa.

1.2.1 O Instituto Federal Goiano

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano foi criado em 2008, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Além dos Institutos Federais, a Rede é composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

Segundo a lei de criação, o Estado de Goiás foi contemplado com dois Institutos: Goiás, voltado para cursos na área industrial, e o Goiano, com cursos destinados às ciências agrárias. Assim, foram agregados ao Instituto Federal Goiano, os Cefets de Rio Verde e Urutaí, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres e a Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos (UNED), vinculada ao Cefet Urutaí, além da Reitoria, órgão da administração central, instalada em Goiânia.

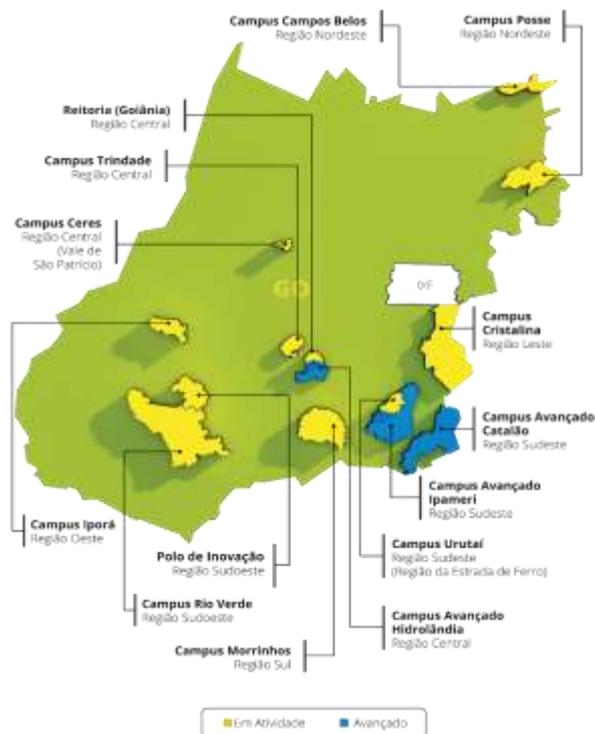
Em 2010, foi inaugurada uma nova unidade em Iporá, município situado no Oeste goiano. No ano seguinte, com a expansão da Rede, o IF Goiano foi contemplado com os

campi: Campos Belos, Posse e Trindade. Posteriormente, em 2014, foi contemplado com os campi avançados Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri. Porém, em 2018, o campus avançado de Cristalina foi transformado em Campus Cristalina.

Desta forma, o Instituto possui 12 *campi* em Goiás (Figura 01), além de um Polo de Inovação, localizado no município de Rio Verde, visando o desenvolvimento de projetos de inovação e pesquisa em parceria com agroindústrias.

O Instituto Federal de Goiás foi constituído a partir do Cefet Goiás e da Uned de Jataí. Conta, atualmente, com 14 *campi* e Reitoria, localizada em Goiânia.

Figura 01 - Mapa do Instituto Federal Goiano



Fonte: DCSE/Reitoria

Embora essa organização seja recente, a primeira escola agrícola do Estado de Goiás, localizada em Urutaí, data de 1953. Vale ressaltar que estas instituições são originárias do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices pelo então presidente Nilo Peçanha.

Conforme lei de criação, o IF Goiano é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais. Pode oferecer cursos de educação básica e profissional, com cursos técnicos preferencialmente integrados ao Ensino Médio, além de educação superior (BRASIL, 2008).

Neste contexto, o Instituto visa a interiorização da educação, com a expansão de oferta de cursos e níveis de ensino, presenciais e a distância, visando, principalmente, uma estrutura pedagógica alicerçada na verticalização da educação profissional. Assim, oferece à comunidade desde cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) até cursos de doutorado.

Entre os órgãos colegiados que fazem parte do IF Goiano, estão o Conselho Superior, organismo máximo da Instituição e o Colégio de Dirigentes. Além destes colegiados, o IF Goiano dispõe de divisões e setores, tanto por especialidades acadêmicas quanto administrativas.

Como documento referencial para a gestão do Instituto, destaca-se o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), que define a missão, visão, valores e as estratégias para atingir metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos.

Em seguida, será discorrido o perfil dos *campi* (Ipameri, Morrinhos e Trindade), *locus* dessa pesquisa.

1.2.1.1 Campus Avançado Ipameri

O Campus Avançado Ipameri está localizado no município de Ipameri, situado a 193 quilômetros da Capital, inserido na região Sudeste de Goiás, tendo como limítrofes Caldas Novas, Campo Alegre, Catalão, Corumbáiba, Cristalina, Goiandira, Luziânia, Nova Aurora, Orizona, Paracatu, Pires do Rio e Urutaí. A população estimada é de 26 mil habitantes (IBGE, 2018). As principais atividades econômicas do município são a agropecuária, seguida de serviços e da indústria.

Esse Campus iniciou suas atividades em fevereiro de 2014, após receber as instalações de um *campus* desativado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), porém seu funcionamento foi autorizado, oficialmente, pela Portaria nº 505 de 10 de junho de 2014.

Atualmente, o Campus (Figura 02) oferta os Cursos Técnico em Comércio e Redes de Computadores, ambos integrados ao Ensino Médio. Cursos Superiores de Segunda Licenciatura em Pedagogia e Tecnologia em Gestão Comercial, além de pós-graduação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior e Formação de Professores e Práticas Educativas. Hodiernamente, possui aproximadamente 288 estudantes.

Figura 02 - Campus Avançado Ipameri



Fonte: Acervo do Campus, 2020.

1.2.1.2 Campus Morrinhos

O Campus Morrinhos está situado na zona rural do município de Morrinhos, localizado a 120 km da capital do estado, com uma população estimada de 46 mil habitantes (IBGE, 2018). É uma referência na região Sul do Estado de Goiás como instituição pública federal promotora de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Ao longo de sua história, passou por diversas fases. Iniciou suas atividades em 1997, como Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Morrinhos, vinculada à Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR), resultado de uma parceria entre o Governo Federal, o Governo do Estado e a Prefeitura de Morrinhos. Posteriormente, algumas escolas técnicas passaram por mudança em todo o Brasil, assim a EAFUR foi transformada, em 2002, em Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí (Cefet Urutaí), conseqüentemente a Uned de Morrinhos passa a ser vinculada ao Cefet de Urutaí.

Em dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892, o antigo Cefet de Urutaí tornou-se em Campus do Instituto Federal Goiano e, nesta transição, a Uned de Morrinhos foi elevada à categoria de campus Morrinhos, vinculado ao IF Goiano, ao lado de demais unidades da instituição.

A transformação trouxe autonomia administrativa plena para a instituição, possibilitando um desenvolvimento mais acelerado. O Campus Morrinhos (Figura 03), atualmente, oferta os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Informática, Alimentos, Alimentos Concomitante com Ensino Médio/EAD e Agropecuária. Já os cursos superiores são: Ciências da Computação, Sistemas para Internet, Alimentos, Zootecnia, Química,

Pedagogia e Agronomia. Além dos cursos de pós-graduação: Mestrado Profissional em Educação profissional e Tecnológica, Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, Mestrado Profissional em Olericultura. Atende, hoje, aproximadamente 1400 estudantes (BRASIL, 2019).

Figura 03 - Campus Morrinhos



Fonte: Acervo do Campus Morrinhos, 2020.

1.2.1.3 Campus Trindade

O Campus Trindade está localizado no município de Trindade, situado a 16 km da capital de Goiás, inserido no complexo territorial da Região Metropolitana de Goiânia, fazendo limite com Abadia de Goiás, Avelinópolis, Caturai, Campestre de Goiás, Goiânia, Goianira, Guapó e Santa Bárbara de Goiás. Possui, atualmente, uma população estimada em 125 mil habitantes (IBGE, 2018). Por ser uma unidade urbana, os cursos previstos para esse campus estão voltados, preferencialmente, para as áreas de indústria e serviços.

A instituição iniciou suas atividades em 2015, sendo fruto da terceira fase da política de expansão da Rede Federal de Educação. Seu funcionamento foi autorizado, oficialmente, em 2016, por meio da Portaria n° 378, de 09 de maio de 2016.

A cidade tem presenciado, nas últimas décadas, significativas transformações com o desenvolvimento do turismo religioso, surgimento de novas atividades produtivas industriais, expansão do espaço urbano, especialização nos setores de serviços e comércio, entre outras.

O Campus Trindade (Figura 04) oferta os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica e Informática para Internet; e subsequentes em Edificações, Eletrotécnica, Informática para Internet e Segurança do Trabalho. Oferece, também, cursos superiores nas áreas de Engenharia Civil e Engenharia

Elétrica, além de especialização *Lato sensu* em Ensino de Humanidades. Atende, hoje, aproximadamente 613 estudantes (BRASIL, 2019).

Além das capacitações presenciais, o Campus Trindade também é responsável pela produção das aulas dos cursos a distância do IF Goiano.

Figura 04 - Campus Trindade



Fonte: Acervo do Campus Trindade, 2020.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico exposto por este trabalho foi dividido em oito tópicos. Sendo eles: 2.1 *Histórico da leitura no Brasil*, tópico fundamentado em autores como Saviane (2008), (2012), Xavier; Ribeiro; Noronha (1994), Freire (1989), Braga e Mazzeu (2017), El Far (2006), Paiva (1987), Ferraro (2009), Freire (1997), Freitas (2009); 2.2 *O que significa ler?* Este tópico foi fundamentado em autores como Koch e Elias (2015), Soares (2012), Vygotsky (1988), Rossi (2010), Dockrell e Mcshane (2000), Santos, Riche e Teixeira (2012), Brito (2012), Silva (2009), Freire (1997), Bernardino (2008), Bakhtin (1992), Lajolo (2000), Kleiman (2012), Lerner (2002) e Yunes (2003), Machado (2011), Solé (2012), Ferrarezi (2017); 2.3 *Conjuntura atual dos leitores brasileiros*, este tópico embasou-se em pesquisas sobre a leitura no âmbito nacional, como PISA (2018), INAF (2018), Retratos da Leitura no Brasil (2015); 2.4 *Leitura na sala de aula: O estudante leitor*, neste tópico apresentamos autores como Zilberman (1986), Silva (2002), Ferrarezi (2017), Lajolo (2000), Bakhtin (1992), Soares (2012), Solé (2012), Kleiman (2012), Lerner (2002), Marcuschi (2010), Cosson (2014), Antunes (2009), Yunes (2003); 2.5 *Estratégias de leitura*, fundamentado nas autoras Kleiman (2016), Solé (2012) e Machado (2011); 2.6 *Leitura e educação omnilateral*, fundamentado em Saviani (2007), Marx & Engels (1974), Pires (2007), Foucambert (1994) e Barreto (2006); 2.7 *Trabalho, educação e leitura*, aportado em autores como Rodrigues (2002), Marx (1987), Silva (1998), Gramsci (2000) e Martins (2007); 2.8 *Contradições entre educação omnilateral e capital*, este tópico foi apoiado em autores como Saviani (2007), Antunes (1999), Gramsci (2012), Abreu (2006) e Darton (1992).

2.1 HISTÓRICO DA LEITURA NO BRASIL

A história da leitura, no Brasil, funde-se com a própria história da educação. Ensinar as primeiras letras foi, durante muito tempo, o maior desafio da educação brasileira. Durante muitos séculos, o país possuiu índices alarmantes de analfabetismo, quadro que confrontou diretamente com a expectativa de ter um público leitor, pois não se pode esperar uma população com hábitos de leitura sem ao menos ser alfabetizada. Ao analisarmos a história da alfabetização no Brasil, é possível compreender que muitos dos atuais problemas educacionais, na realidade, são uma herança do nosso passado.

Desde os primeiros anos de colonização, a educação sempre serviu como instrumento de dominação. A primeira instrução, dada aos povos nativos, em solo brasileiro, tinha como

principal objetivo o processo de aculturação dos indígenas, ou seja, educar para dominar “por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (SAVIANI, 2008, p.26). Dessa forma, suprimiu-se, toda cultura dos povos nativos já habitantes nessas terras há milhares de anos.

As primeiras tentativas de alfabetização, no Brasil, ocorreram por meio dos padres jesuítas, representantes da igreja católica. O ensino era dirigido para as Sagradas Escrituras e baseava-se na leitura, na escrita e no cálculo. Assim, “ter acesso aos catecismos, livros e cantos religiosos, realizar o complicado cálculo dos dias e das festas religiosas, entender e acompanhar ativamente os ritos e sacramentos, era tudo o que se esperava da instrução do gentio” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.43). Esse tipo de ensino foi encomendado pela Coroa Portuguesa e visava inserir os “selvagens” na cultura portuguesa.

Saviani (2012) denomina a instrução realizada de pedagógico-catequética. Essa instrução domesticava o indígena, pois os submetiam aos costumes do homem europeu. Civilizar o indígena significava transformá-lo em um indivíduo mais dócil e passível de ser dominado e escravizado.

Segundo Freire (1989), entre os anos de 1549 a 1570, existem cartas de Nóbrega, padre Jesuíta pertencente a Companhia de Jesus que veio para o Brasil com a missão de catequizar os povos nativos, que citam a abertura de escolas no Brasil para filhos de colonos e indígenas. Tais escolas ofereciam a instrução para a prática da leitura e escrita da língua portuguesa, do cristianismo, do canto orfeônico e música instrumental, do teatro e dança, do profissionalismo agrícola e de gramática, para aqueles mais capacitados. Porém, com a morte de Nóbrega, a educação se volta somente para os brancos, filhos dos colonos, com o propósito de formar sacerdotes, surgindo o sistema de ensino dos seminários. Mantendo os ideais de Nóbrega, José de Anchieta se apropria do Tupi, língua indígena, para ensinar aos colonos e aos indígenas. Utilizava como recursos didáticos: poemas, teatros e elementos da cultura dos nativos e da colônia.

Porém, com o Pacto Colonial, promovido pelo Marques de Pombal, os padres jesuítas são expulsos do Brasil. Assim, as aulas deixam de ser responsabilidade da igreja e passam a ser dever do Estado. Várias medidas são tomadas nesse momento da história, tais como: proibição da língua ‘brasílica’ – Tupi (1727); destruição da primeira gráfica da Colônia (1747); proibição do despacho de livros e papéis para o Brasil (Alvará de 16 de dezembro de 1794); aviso de repreensão a Câmara de Tamanduás (de 18 de junho de 1800, ao capitão-general de Minas) pelo ato de instituir uma aula de primeiras letras (FREIRE, 1989, p. 24-25).

A partir desse momento, o Brasil inicia um período de completo abandono educacional. Várias escolas foram abandonadas sem investimentos e o cenário é composto por uma educação deficiente e, como consequência, grande parte dos habitantes permaneceram sem instrução nesse período.

El Far (2006) menciona que, nesse ínterim, havia uma grande preocupação da coroa com o tipo de leitura que chegava ao Brasil. A política de colonização portuguesa censurava os livros que chegavam à Colônia e proibiam qualquer tipo de impressão em solo nacional. O intuito era o de conter as ideias iluministas, pois elas poderiam causar descontentamento e revoltas, uma vez que dominar um povo sem instrução sempre foi mais fácil.

Braga e Mazzeu (2017) destacam que em 1808, com a chegada da família real ao Brasil e com a transferência da sede do governo para a cidade do Rio de Janeiro, várias mudanças ocorrem para melhor acomodar a corte portuguesa, inclusive no campo intelectual e educacional, como a produção da Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Jardim Botânico, o Museu Nacional, o primeiro jornal, A Gazeta do Rio, a primeira revista, As Variações ou Ensaios de Literatura, e a primeira revista carioca, O Patriota. Foram criados, também, os cursos de cirurgia (BA), cirurgia e anatomia (RJ) e na sequência, o de medicina (RJ). Também foram criados cursos, visando à formação de mão de obra qualificada, como serralheiros, oficiais de lima, espingardeiros, economia, agricultura, dentre vários outros. Todos girando em torno da economia das indústrias e da agricultura. Com esse desenvolvimento, mudanças ocorreram, prioritariamente, no Rio de Janeiro, onde a Corte se instalara, não trazendo melhorias significativas para maior parte da população (RIBEIRO, 2003).

Com a Independência do Brasil, em 1822, faz-se necessária a criação de uma Constituição, a qual previa a instrução primária para todos, visto que a maioria da população ainda era analfabeta. A escola deveria ser para todos, o que não aconteceu efetivamente, devido à falta de recursos para investir em escolas e pelo fato do país, ainda, possuir mão de obra escravocrata, portanto a educação se deu, somente, para poucos homens brancos e livres.

A partir de então, várias reformas foram feitas no sentido de promover a alfabetização, a maioria delas excluía os escravos, mulheres, doentes e empecilhos que impediam uma alfabetização, de fato, para todos. Tais dificuldades culminam em um Brasil que, no ano de 1876, possuía uma população livre contabilizada em 8.419.672 habitantes, com um total de 5.579.945 analfabetos (excluindo os menores de 5 anos), ou seja 78,11% da população era analfabeta (FREIRE, 1989, p. 116)

Durante a transição de monarquia para a República (entre 1888 e 1889), o cenário educacional não mudou muito, grandes desafios continuaram a existir, o voto era direito, apenas, para os homens com boas condições financeiras, brancos e alfabetizados. A Constituição Republicana de 1891 suprimiu o critério eleitoral de renda, porém conservou a restrição de voto ao analfabeto.

O cenário era de “aproximadamente, 85% de analfabetos, excluí-los do processo eleitoral (...) era também diminuir intencionalmente o número de eleitores (e sua qualidade também) e, assim, perpetuar a sociedade de direitos e privilégios de muito poucos” (FREIRE, 1989, p.163). Ou seja, excluir a massa de analfabetos do direito de votar era uma forma de garantir que a maioria da população pobre não opinasse, garantindo, assim, o poder na mão da elite.

Sobre a possibilidade de leitura, no Brasil nesse período, a autora El Far (2006) faz uma referência a uma frase do poeta brasileiro, Olavo Bilac, que deixava sua clara opinião sobre a leitura no Brasil, dizendo que o Brasil não lia, “pela única e terrível razão de não saber ler” (EL FAR, 2006, p.5). Tal citação diz muito sobre a impossibilidade de se ter o hábito de leitura, nesse contexto.

Braga e Mazzeu (2017) afirmam que nos anos seguintes de consolidação da República, vários movimentos discretos ocorreram em prol da educação e da erradicação do analfabetismo. Em resposta às mobilizações populares, foi criada em 1915, a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, com o lema: “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”. A Liga lutava pela obrigatoriedade do ensino primário e pelo objetivo de alcançar um país sem analfabetos em 7 anos, ou seja, lançou-se a meta de chegar ao centenário da Independência livre do analfabetismo.

Freire (1989) explica que os resultados da Liga se deram mais em termos qualitativos do que quantitativos, fazendo com que a população refletisse acerca do analfabetismo e da necessidade de combater esse problema social e político. Quanto aos resultados, a redução foi um decréscimo anual de 5%, conseguindo atingir, em 1921, uma taxa de 65% de analfabetos. As taxas de analfabetismo continuaram altas: no ano de 1920, considerando adultos e jovens acima de 15 anos, possuíam aproximadamente 65% de analfabetos e em duas décadas ocorre uma lenta redução, fazendo com que se atingisse 56,2%, em 1940.

Nas décadas de 1910 a 1960, houve um grande número de criação de novas instituições escolares, mas os números mostram que em 1935, 54% das crianças estavam fora da escola; já em 1955 eram 26%. Porém, com pouca oferta de vagas nas escolas, ainda havia um crescente índice de analfabetismo no País. Na segunda metade do século XX, a população

estava em 51.944.397 habitantes, e o índice de analfabetismo era de 50% entre as pessoas maiores de quinze anos. Naquele período, 360 municípios brasileiros não contavam com qualquer prédio escolar e os existentes, nos demais municípios, apresentavam instalações extremamente precárias, principalmente os da zona rural (PAIVA, 1987).

No período de 1958 a 1964, houve vários programas sociais e mobilizações populares que propunham a alfabetização de jovens e adultos. Ferraro (2009) considera que, nesse período, houve uma nova concepção sobre o analfabetismo, devido à urbanização e industrialização, além de novas concepções pedagógicas de alfabetização e cita movimentos de alfabetização ocorridos neste período, tais como: Experiência da Rádio-escola, no Rio Grande do Norte (1958), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1958), Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1958), Movimento de Cultura Popular –MCP (1960), o surgimento do Método Paulo Freire (1961), Movimento de Educação de Base – MEB (1961), Campanha Pé no Chão também se Aprende a Ler (1961), e em 1963, houve a experiência de alfabetização do educador Paulo Freire, em Angicos/RN.

Os embates pela alfabetização possuíam um caráter político e social, visto que os analfabetos ainda não poderiam votar “o direito ao voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos” (SAVIANI, 2008, p. 316).

Esses movimentos de educação popular propunham a conscientização política da população. Como representante desse movimento, temos Paulo Freire que apresenta um grande trabalho em prol da alfabetização, propondo um método que visava não só ensino mecânico da leitura, mas o processo de alfabetização contextualizada, baseado nas experiências do estudante. Freire propõe uma educação libertária, ou seja, aquela educação emancipadora, capaz de libertar a massa popular da opressão.

Para Freire (1997), a emancipação significa uma grande conquista política que só pode se manter na *práxis* humana como luta contínua, em prol da libertação dos indivíduos. Não se pode falar em emancipação, no pensamento de Freire, sem que se fale da relação entre política, educação e emancipação.

Em 1964, com a ditadura Civil Militar, todos esses programas foram interrompidos. Nos anos 1970, surgiu o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização que, somado à Cruzada de Ação Básica Cristã, constituía em uma ferramenta de controle político das massas (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994). Em termos de resultados, o MOBREAL não apresentou resultados satisfatórios.

No que se refere ao analfabetismo, por exemplo, o problema se agravou por dois motivos básicos: primeiro, porque o número de analfabetismo no Brasil: lições da história RPGE – pessoas analfabetas (em números absolutos) aumentou e, segundo, porque não foram tomadas medidas efetivas em nível governamental para a superação desse problema. As medidas tomadas foram reduzidas a campanhas fragmentárias e sem continuidade (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 227)

Em 1984, 60,6% da população economicamente ativa (entre 15 a 35 anos) pertenciam ao grupo dos que nunca haviam frequentado a escola ou que permaneceram nela por no máximo quatro anos. Desse modo, uma parcela considerável da população era analfabeta ou no máximo possuía instrução primária.

Em 1985, chegou ao fim a ditadura militar no Brasil, deixando um legado de crise econômica, social e política. O problema do analfabetismo ainda persistia atingindo o índice de 25% da população. A taxa de escolarização passou de 76,2% em 1973 para 85% em 1985. Assim, delineava-se a imagem da “criança grande”, que não conseguia desempenhar suas responsabilidades pessoais, sociais e profissionais de forma competente (FREITAS, 2009, p. 221). Logo, o analfabeto, no contexto social, era visto como um incapaz.

E mesmo com o passar dos anos, a luta contra o analfabetismo continuou sendo pauta na educação brasileira. Atualmente, podemos destacar como principal política pública de erradicação do analfabetismo o Programa Brasil Alfabetizado, implantado a partir de 2003, sendo voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Mesmo tendo alguns aspectos positivos, esse programa não conseguiu erradicar completamente o analfabetismo. No período de 2005 a 2015, o número de analfabetos diminuiu em cerca de 2,5 milhões, uma média de 250 mil por ano. Atualmente, o país ainda possui uma taxa de analfabetismo de 8% (INAF, 2018).

Analisar a história da educação brasileira é fundamental para compreendermos a história da leitura. Desde os seus primórdios, a educação esteve a serviço da alienação e não da instrução, da melhoria cultural e social do povo brasileiro. Ser alfabetizado, em nosso país, durante muitos séculos, foi privilégio de poucos.

Nesta perspectiva, é possível constatar que se nem as primeiras letras a maioria da população conhecia, como esperar leitores críticos e reflexivos. Infelizmente, esse problema perpassa o tempo e, ainda hoje, temos brasileiros que não tiveram acesso à alfabetização, retratando o triste histórico da *leitura-educação* no Brasil.

A seguir, são apresentados conceitos considerados importantes para a compreensão e análise da situação-problema e que serviram de referência nesta pesquisa.

2.2 O QUE SIGNIFICA LER?

De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa Michaelis (2019), a palavra ler significa “percorrer com a visão o que está escrito, interpretando os sinais gráficos e/ou linguísticos” e leitura significa “processo de construção de sentido por meio da interação dinâmica entre o conhecimento do leitor, a informação sugerida pelo texto e o contexto em que se dá a leitura”. Etimologicamente, a palavra ler, origina-se do latim clássico *legere* e significa ora ensinar, ora contar e outros significados, como colher ou roubar.

Assim, mergulharemos na definição de leitura, não restringindo o sentido da palavra ao simples ato mecânico de decifrar códigos. A definição de leitura adotada se reporta ao ato de extrair sentido do código linguístico, indo além da superfície estrelada das letras, como disse Andrade (1999), em seu poema *Aula de Português*.

Segundo Vygotsky (1988), os seres humanos são capazes de organizar, compreender instrumentos e sistemas de signos, cujo uso lhes permite transformar, conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. Diferentemente dos animais, sujeitos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criam códigos e interagem por meio desses códigos. Ao criar esses códigos e sistemas de signos, os seres humanos criaram ferramentas para registrar e compreender o mundo. Por meio da leitura deles, é possível interagir e recriar realidades. Ao ler, o sujeito nunca estará sozinho, haverá sempre um diálogo, uma comunicação de sujeitos.

Machado (2011) afirma que a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, exigindo dele muito mais do que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores (autor e leitor). O leitor é levado a utilizar diversas estratégias ao longo da leitura, tanto de ordem linguística, quanto de ordem cognitivo-discursiva, com a finalidade de levantar hipóteses, fazer inferências, preencher lacunas. Nesse movimento, o leitor se torna um estrategista, pois interage os seus conhecimentos com o texto, ocorrendo sempre um intercâmbio.

Rossi (2010) acrescenta que a leitura é um processo de interação entre leitor, texto e autor. À medida que o leitor interage com o texto ocorre um processo de ação, mundos que se fundem. O leitor conecta todo seu conhecimento prévio, que representa o seu conhecimento de mundo, a novos conhecimentos inseridos no texto.

[...] leitura é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem nossa experiência de

mundo. Nessa visão, o sentido é construído a partir de uma complexa relação interativa entre autor, texto e leitor (ROSSI, 2010, p. 68).

Nesta perspectiva, Koch e Elias (2015) reafirmam que o sentido de um texto é construído por meio da interação autor-texto-leitor. A leitura é, pois, uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, e esses, são construídos na interação, não sendo algo preexistente no código. O processo de leitura parte do código linguístico, dos elementos presentes na superfície textual e na organização do texto, mas para que haja a construção do sentido, será necessária uma mobilização de vários outros saberes que vão além do conteúdo veiculado pelo texto.

Ainda de acordo com Koch e Elias (2015), as visões de leitura decorrem da percepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote, apresentando as concepções centradas no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor. Ainda, afirmam que a leitura:

é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (KOCH; ELIAS, 2015, p.11).

Assim, ler é um ato complexo que envolve mecanismos físicos, cognitivos, sociais e culturais. Para Dockrell e Mcshane (2000), ler é um ato que envolve um conjunto de habilidades como reconhecer palavras, fazer inferências cognitivas que determinem o significado das palavras e frases, além de estabelecer seus significados dentro do contexto geral. É necessário aprender a ler para dominar o ato da leitura. Segundo Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 41), aprender a ler é:

trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. A tarefa não pode, então, deixar de lado textos orais nem se restringir à alfabetização ou às primeiras séries do ensino fundamental, mas deve estender-se durante toda a vida escolar, e é imprescindível ter como meta a formação de leitores, não meros “letores”.

Dentro da perspectiva das autoras e a adotada nesta pesquisa, leitores são aqueles que ao ler constroem o sentido do texto, relacionando-o com seu conhecimento de mundo e ao meio em que vive. Assim, sendo um processo de interação entre mundos, é um ato de ressignificação de conceitos, hábitos e costumes. A leitura é capaz de estabelecer diálogos e construir pontes cognitivas. Entretanto, os indivíduos que são meros “letores” restringem-se a codificação dos símbolos, ficando na superficialidade dos textos, não sendo capazes de refletir e estabelecer conexões entre o texto e o mundo.

Retomando Koch e Elias (2015), as autoras nos dizem que a leitura é uma atividade que leva em conta as experiências e o conhecimento do leitor. O ato de ler exige dele bem mais que o simples domínio do código linguístico, pois o texto não se resume a um amontoado de símbolos no qual tudo está dito no dito, não sendo o leitor um decodificador passivo. Nesse sentido, o texto é mais que um código, e o leitor, é mais que um decodificador, passando a ser um construtor de sentido. Nesse processo de construção, ele utiliza estratégias de leitura como seleção, antecipação, inferência e verificação. Tais estratégias põem em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto.

Segundo Solé (2012), para ler é necessário que o leitor domine habilidades de decodificação e que saiba as distintas estratégias que levam à compreensão. Para usar essas estratégias, torna-se necessária a presença de um leitor ativo, que processe ativamente as informações do texto construindo a compreensão, estando no controle desta compreensão.

A autora afirma que ler é um ato de interação, entre leitor e o texto, e nessa interação os objetivos da leitura guiarão o leitor. Tal afirmação, segundo a autora, envolve várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo, que defina e reconheça os objetivos da leitura. Além disso, é preciso esses objetivos existam nas leituras em sala de aula para dar significado ao ato de ler. Ao reconhecer esses objetivos, o leitor poderá se posicionar ativamente no processo.

Silva (2009) afirma que ao ler, o homem extrai sentido do texto, relacionando-o com seu conhecimento de mundo e o meio em que vive. Ler abre as portas da reflexão, sendo um processo de interação entre mundos que se tocam, é ato de ressignificação de conceitos, hábitos e costumes. A leitura é capaz de estabelecer diálogos e construir pontes de sentido.

Ainda segundo Silva, “há leituras e leituras” (2009, p.23). A autora aponta que podemos distinguir pelo menos três formas de leitura, sendo elas a leitura mecânica, a leitura de mundo (assim como nomeou Paulo Freire) e a leitura crítica. Tais formas se distinguem de acordo com a experiência leitora de cada estudante.

A leitura mecânica, assim como mencionado acima, consiste na habilidade de decifrar códigos e sinais. Até recentemente, a alfabetização se resumia a isso: transformar sinais gráficos em sons. Com certeza, trata-se de leitura, mas não a ideal para formação de um leitor reflexivo e crítico.

A segunda forma de leitura é a que Freire (1997) denominou como “leitura de mundo”. Diferencia-se da mecânica por perpassar os muros da escola. É um processo que se inicia no mundo para o mundo, acontecendo de forma contínua “começa no berço e termina no leito de morte” (Silva, 2009, p.23).

A leitura de mundo, assim como ressalta Freire (1997), precede a leitura mecânica. Todo indivíduo, ao nascer, aprende a decifrar o mundo que o circunda, mesmo não decifrando códigos. Essa capacidade permite identificar o tom de voz utilizado em determinada conversa, as expressões faciais e outros sinais que não se limitam ao código da escrita, sendo pertencentes ao campo da subjetividade.

Ainda, de acordo com Silva (2009), a terceira forma de leitura, é a leitura crítica. Nesse tipo, temos a junção da leitura mecânica com a leitura de mundo. O leitor é capaz de ter um olhar avaliativo, perspicaz, decifrando as intencionalidades implícitas no texto e é capaz de relacionar a nova leitura com outras já feitas, fazendo inferências. Ser um leitor crítico não é um dom, é uma habilidade adquirida ao longo do processo de formação, é aprendizado, que está ao alcance da maioria.

Para Ferrarezi (2017), a leitura se dá em dois níveis, ou camadas: o da leitura da superfície e o da leitura inferencial. A leitura da superfície é aquela que corresponde ao nível mais elementar, aquela que é baseada na materialidade do texto, podendo ser chamada de leitura compreensiva, ou seja, caracterizada pela possibilidade de entender o que está explícito, nada, além disso. A leitura inferencial é aquela mais complexa, que exige estágios mais aprofundados da leitura. Nela o leitor é capaz de transpor a superfície textual e de produzir inferências, tratando-se de uma leitura mais consistente do texto.

Ao escolher o material de leitura, seja ele um jornal, uma revista ou um livro, é fundamental levar em consideração o conhecimento prévio do leitor, pois quanto maior for a adequação à realidade, maior será o sucesso da leitura e da atribuição de sentidos.

De acordo com Bernardino (2008, p. 766), “na produção de sentidos, o leitor desempenha papel ativo, sendo as inferências um relevante processo cognitivo referente a esta atividade”. O leitor deixa de ser visto como um decifrador passivo, que apenas lê o que está exposto nas linhas do texto e passa a assumir um papel ativo na construção do sentido. O leitor começa a ser visto como um ser cheio de conhecimento, que atua, diretamente, na atribuição de sentido do que foi lido.

Verificamos que os autores elencados, vislumbram leitura como sendo um processo que envolve produção de sentidos à superfície textual, ou seja, onde há a junção da leitura mecânica com a leitura de mundo. Assim, a leitura crítica exige ir além da decodificação de código, são necessárias estratégias para compreensão por meio da interação entre leitor, texto e autor.

2.3 CONJUNTURA ATUAL DOS LEITORES BRASILEIROS

Pesquisas demonstram que a atual situação dos leitores, no país, é composta por uma população com pouco hábito de leitura, de acordo com a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2015, pelo IBOPE por encomenda do Instituto Pró-Livro, na qual foram ouvidas 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não. Ela mostra que, dos entrevistados, 56% são leitores, pois, de acordo com os critérios da pesquisa, leram pelo menos um livro nos três meses anteriores à entrevista. Destacando que esse número, ainda, é baixo, considerando o referido propósito de compor uma sociedade emancipada com base na prática integradora da leitura.

O índice de leitura, de acordo com a pesquisa, indica que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano – dos quais 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, apenas 2,43 foram terminados e 2,53 lidos em partes. Sobre o gosto pela leitura, os resultados da pesquisa apontaram que 24% dos entrevistados não gostam de ler, 43% afirmaram que gostam “um pouco” e apenas 30% afirmaram que realmente gostam de ler.

Os resultados de uma sociedade sem o hábito de leitura ficam evidentes ao analisarmos os últimos dados divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro no ano de 2018, por meio do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), que revelam que 29% (Tabela 1) da população, inclusa na faixa etária de 15 e 64 anos, são analfabetos funcionais, equivalente, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros.

De acordo com o INAF, nesse grupo de analfabetos funcionais, incluem-se os analfabetos absolutos e os rudimentares. Os analfabetos absolutos, são aquelas pessoas que assinam o nome com dificuldade, mas sabem ver preços de produtos, conferir o troco e identificar um ônibus pelo nome. Já os rudimentares, são aqueles que só leem o suficiente para localizar informações explícitas em um texto curto e sabem somar dezenas, mas não conseguem identificar qual operação matemática é necessária para resolver um problema, por exemplo.

Ainda de acordo com o INAF, o percentual da população alfabetizada funcionalmente é de 71% (Tabela 01). Nesse grupo, dos funcionalmente alfabetizados, temos os alfabetizados em nível elementar, intermediário e proficiente. Logo, respectivamente, os em nível elementar são aqueles que selecionam e relacionam algumas informações em textos médios, fazendo pequenas inferências, comparam, leem e escrevem números familiares, horários, preços, cédulas, telefones, resolvem problemas usando operações básicas. Os em

nível intermediário são aqueles capazes de localizar informações de forma literal em textos diversos, realizando pequenas inferências, resolvem problemas usando operações matemáticas mais complexas, interpretam e elaboram sínteses, reconhecem efeitos de sentido. E o proficiente, é aquele capaz de elaborar textos com maior complexidade, com base em elementos de um contexto, sendo capaz de se posicionar e argumentar diante da leitura, compreende, interpreta textos, tabelas e gráficos e reconhece efeitos de sentido.

Tabela 01- Situação do alfabetismo no Brasil/2018

Situação	%
Analfabeto	8%
Rudimentar	22%
Elementar	34%
Intermediário	25%
Proficiente	12%
Analfabeto Funcional (analfabeto + rudimentar)	29%
Funcionalmente Alfabetizados (elementar + intermediário + proficiente)	71%

Fonte: INAF (2018)

*O critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

De acordo com o INAF, tratando-se dos jovens na faixa etária entre 15 e 24 anos (Tabela 02), faixa em que se encontram os jovens do presente estudo, temos como realidade que 1% são analfabetos absolutos, 11% estão classificados na condição de alfabetismo rudimentar, 37% na condição de alfabetismo elementar, 35% na condição de alfabetismo intermediário e 16% alfabetismo proficiente. Desse total, 12% podem ser considerados analfabetos funcionais e 88% considerados alfabetizados funcionalmente.

Tabela 02- Distribuição da população pesquisada por níveis de Alfabetismo e faixas etárias (% por faixa etária)

	Total	15 a 24	25 a 34	35 a 49	50 a 64
BASE	2002	475	451	615	461
Analfabeto	8%	1%	2%	8%	20%
Rudimentar	22%	11%	16%	25%	34%
Elementar	34%	37%	36%	36%	27%
Intermediário	25%	35%	30%	20%	15%
Proficiente	12%	16%	15%	11%	5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	29%	12%	18%	33%	53%
Funcionalmente Alfabetizados	71%	88%	82%	67%	47%

Fonte: INAF (2018)

Tais dados confirmam que algo está errado na alfabetização e, conseqüentemente, na formação de leitores no Brasil. Ressaltamos que para o INAF, alfabetismo compreende na:

(...) capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo INAF como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento (INAF, 2018).

Para o INAF, o indivíduo é considerado plenamente alfabetizado quando consegue estabelecer relações lógicas, entre o código escrito e seu conhecimento de mundo, sendo capaz de processar as informações verbais, chamada de Letramento, e a capacidade de processar também as informações quantitativas, que envolvem operações matemáticas, chamada de Numeramento.

Ainda sobre os leitores brasileiros, temos os resultados do Programme for International Student Assessment – PISA (2018). Tal programa é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Foi realizado pela primeira vez em 2000, e, desde então, é repetido a cada três anos, com vista a melhorar as políticas e os resultados educacionais.

A OCDE classifica os estudantes em Níveis de Leitura, considerando as habilidades e competências adquiridas. Tais níveis são 6, 5, 4, 3, 2, 1A, 1C e abaixo de um 1C, esses estão organizados de forma degressiva, sendo o Nível 6, o estágio no qual os estudantes podem ser considerados plenamente leitores. Abaixo (Quadro 01), temos a descrição dos níveis de proficiência e o percentual de jovens brasileiros em cada nível, de acordo com o PISA.

Quadro 01- Descrição e percentual de estudantes por nível de proficiência em Leitura-PISA (2018)

Nível	Percentual de estudantes brasileiros no nível	Características dos níveis de proficiência
6	0,2%	Neste nível, os leitores conseguem compreender textos longos e abstratos, nos quais as informações de interesse estão profundamente interligadas, mas apenas indiretamente relacionadas à tarefa. Eles conseguem comparar, contrastar e integrar informações que representam perspectivas múltiplas e potencialmente conflitantes, usando vários critérios e gerando inferências em informações distintas para determinar como as informações podem ser usadas. Os leitores do Nível 6 conseguem refletir profundamente sobre a fonte do texto em relação ao seu conteúdo, usando critérios externos ao texto. Eles conseguem comparar e contrastar informações entre textos, identificando e resolvendo discrepâncias e conflitos intertextuais por meio de inferências sobre as fontes de informações, seus interesses explícitos ou adquiridos e outras pistas sobre a validade das informações.
5	1,7%	Neste nível, os leitores conseguem compreender textos longos, inferindo quais informações no texto são relevantes, mesmo que as informações de interesse possam ser facilmente ignoradas. Eles conseguem executar formas causais ou outras de raciocínio com base em um entendimento profundo de partes do texto. Eles também conseguem responder perguntas indiretas, inferindo a relação entre a pergunta e uma ou várias informações distribuídas dentro ou em vários textos e fontes.
4	7,4%	Neste nível, os leitores conseguem compreender trechos em configurações de texto único ou múltiplo. Eles interpretam o significado das nuances da linguagem em um trecho do texto, levando em consideração o texto como um todo. Em outras tarefas interpretativas, os estudantes demonstram compreensão e aplicação de categorias específicas. Eles conseguem comparar perspectivas e extrair inferências com base em múltiplas fontes. Os leitores conseguem pesquisar,

		localizar e integrar várias informações incorporadas na presença de distratores plausíveis. Eles são capazes de gerar inferências com base na demanda da tarefa para avaliar a relevância das informações de destino.
3	16,3%	Neste nível, os leitores possuem a capacidade de representar o significado literal de textos únicos ou múltiplos na ausência de conteúdo explícito ou de dicas organizacionais. Os leitores conseguem integrar o conteúdo e gerar inferências básicas e mais avançadas. Eles também podem integrar várias partes de um trecho de texto para identificar a ideia principal, entender um relacionamento ou interpretar o significado de uma palavra ou frase quando as informações necessárias são exibidas em uma única página. Eles conseguem procurar informações com base em avisos indiretos e localizar informações de destino que não estão em uma posição de destaque e/ou na presença de distratores. Em alguns casos, os leitores nesse nível reconhecem o relacionamento entre várias informações com base em vários critérios.
2	24,5%	Neste nível, os leitores tem o potencial de identificar a ideia principal em um texto de tamanho moderado. Eles conseguem entender as relações ou interpretar o significado em uma parte específica do texto quando a informação não é destacada, produzindo inferências básicas e/ou quando o(s) texto(s) inclui(em) alguma informação distratora. Eles são capazes de selecionar e acessar uma página em um conjunto com base em solicitações explícitas, embora às vezes complexas, e localizar uma ou mais informações com base em vários critérios parcialmente implícitos. Os leitores do Nível 2 conseguem, quando explicitamente informados, refletir sobre o objetivo geral, ou sobre o objetivo de detalhes específicos, em textos de tamanho moderado. Eles conseguem refletir sobre características visuais ou tipográficas simples. Eles conseguem comparar argumentação e avaliar os motivos que a sustentam com base em declarações breves e explícitas.
1A	26,7%	Neste nível, os leitores conseguem entender o significado literal de frases ou passagens curtas. Esses leitores são capazes de reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um trecho de texto sobre um tópico familiar e fazer uma conexão simples entre várias informações adjacentes ou entre as informações fornecidas e seu próprio conhecimento prévio. Eles conseguem selecionar uma página relevante de um pequeno conjunto com base em avisos simples e localizar uma ou mais informações independentes em textos curtos. Os leitores do Nível 1a conseguem refletir sobre o objetivo geral e a importância relativa das informações (por exemplo, a ideia principal versus os detalhes não essenciais) em textos simples que contêm dicas explícitas.

1B	17,7%	Nesse nível, os leitores conseguem avaliar o significado literal de frases simples. Eles também conseguem interpretar o significado literal dos textos, fazendo conexões simples entre informações adjacentes à pergunta e/ou ao texto. Os leitores do Nível 1b conseguem procurar e localizar uma informação destacada e explicitamente colocada em uma frase, um texto breve ou uma lista simples. Eles são capazes de acessar uma página relevante a partir de um pequeno conjunto de informações.
1C	5,3%	Os leitores do Nível 1c conseguem entender e afirmar o significado de frases curtas e sintaticamente simples em um nível literal e ler com um propósito claro e simples em um período limitado de tempo.
Abaixo 1C	0,4%	A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

Fonte: Inep, com base em OCDE, (2018).

De acordo com o PISA (2018), somente 50% dos estudantes brasileiros estão acima do Nível 2, em leitura. Sendo esse, o nível que a OCDE estabelece como o mínimo necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. No nível 2, os estudantes começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos. Os estudantes que não alcançam proficiência no nível 2 em leitura, geralmente, têm dificuldade quando confrontados com material que não lhes é familiar ou que é de extensão e complexidade moderadas. Eles, geralmente, precisam ser orientados, antes de conseguirem se envolver com um texto.

Assim, metade dos nossos jovens não consegue ler o mínimo para o exercício da vida social, para o sucesso educacional e para o pleno exercício da cidadania. Dentre as dificuldades apontadas no PISA (2018), referentes aos estudantes brasileiros, estão a dificuldade em integrar ideias e fragmentos de informação para fazer comparações ou estabelecer relações de causa e efeito, processar informações implícitas e fazer suposições com base nos fatos expostos. O PISA (2018) revela que os estudantes do Brasil estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE, em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

O relatório final do PISA aponta que a média do Brasil, na área de leitura, manteve-se estável desde o ano 2009. Embora tenha havido uma elevação, essa diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. Analisar esses dados nos é relevante, por dizer muito sobre o nosso foco de pesquisa, visto que a média de idade dos estudantes avaliados pelo PISA é de jovens de 15 anos. No Brasil, essa faixa etária corresponde ao período em que

os jovens estão saindo do Ensino Fundamental e ingressando no Ensino Médio, assim, é possível traçar o perfil dos jovens que chegam às salas de aula do Ensino Médio, percebendo os desafios instaurados em relação à leitura.

Ao analisar os dados das mencionadas pesquisas, podemos perceber que muitos brasileiros são alfabetizados, pois decifram o código linguístico. Porém, ainda não dominam plenamente as habilidades de leitura e escrita para garantir o pleno exercício da cidadania. Contudo, o aumento da escolaridade média, da população brasileira, teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) do que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora).

Diante de tais dados, fica evidente o infeliz fracasso da escola na tarefa de formar leitores eficientes, ou seja, estudantes capazes de ler e compreender as linhas e as entrelinhas do texto. Dessa forma, essa jornada exigirá um esforço maior do que o de formar meros “ledores”, aqueles que apenas decifram os símbolos gráficos no papel.

Essa é a situação geral da leitura no Brasil. Assim, este estudo visou o público do Instituto Federal Goiano para analisar as possíveis convergências e divergências em relação ao contexto brasileiro.

2.4 LEITURA NA SALA DE AULA: O ESTUDANTE LEITOR

A escola possui um papel fundamental para formação de leitores, cabendo a ela, muitas vezes, a tarefa de proporcionar ao estudante o primeiro contato com os livros e a leitura. De acordo com Zilberman (1986), a escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista.

Silva (2002) reforça que a atividade de leitura está presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença se inicia, ainda, nas primeiras séries, onde ocorre o processo de alfabetização. Ao findar essa fase, o estudante segue encontrando os livros-textos, ao longo de toda jornada escolar. Entretanto, esse contato constante com os livros-textos, em sala de aula, não tem garantido o nascer de leitores.

De acordo com Ferrarezi (2017), a leitura trabalhada na escola deve propiciar ao estudante a capacidade de encontrar no texto as informações implícitas e, também, a capacidade de produzir conclusões não presentes no texto, mas possíveis de serem concluídas ou inferidas por meio da relação que se pode estabelecer entre o material lido e os conhecimentos do leitor.

Para Lajolo (2000), na produção de sentido, as vivências do aluno-leitor são fundamentais. A interatividade entre texto e leitor dependerá da maturidade do leitor, tal maturidade é adquirida no decorrer de muitas outras leituras realizadas. “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e das vidas” (LAJOLO, 2000, p. 53).

Para a autora, o estudante agrega conhecimentos novos a cada leitura, portanto entende-se como leitor maduro, o sujeito capaz de adquirir conhecimentos por meio das leituras que fez, esse leitor possui a habilidade de apossar-se das leituras feitas para potencializar os conhecimentos e as futuras leituras.

Para Bakhtin (1992), sob a concepção sociocognitiva interacional, o texto é lugar de interação, o sentido não está lá nas linhas, mas é construído a partir das pistas textuais em consonância com o conhecimento de mundo do leitor. Durante todo o processo de leitura, o leitor deve assumir uma postura “responsiva ativa”. Ou seja, espera-se que o leitor participe da construção do sentido do texto, dialogando com o texto, concordando ou não, construindo e desconstruindo respostas ativamente.

Soares (2012) ressalta que muitos indivíduos se apropriam, ao longo de sua jornada escolar, da habilidade de decodificar os códigos da língua, sendo alfabetizados. Porém, não são capazes de compreender o que leem, não relacionando a leitura com as diversas práticas sociais que o circundam, não ocorrendo o letramento. A autora (2012, p.39) nos esclarece, ainda, que “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”.

Para Soares (2012), não é possível separar os dois processos, na perspectiva pedagógica, teoria e prática. Isso quer dizer que a alfabetização precisa acontecer de forma simultânea com o letramento, ou seja, o estudante precisa, ao dominar o código, compreender a relação do ato de ler com o mundo, unindo teoria e prática. Mas, de acordo com a autora, o que vem acontecendo é a perda da especificidade da alfabetização, que se tornou um dos fatores que mais contribuem para o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita em escolas brasileiras.

Nesse aspecto, a autora aponta as diferenças básicas entre alfabetização e letramento. Assim, é considerado que alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever; e letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que fazem o uso da leitura e da escrita. Assim, um estudante alfabetizado não é necessariamente letrado, uma vez que para se tornar letrado, precisa

vivenciar no seu cotidiano o estado de letramento, praticar a leitura correspondendo às demandas sociais.

Solé (2012) esclarece que a alfabetização é um processo por meio do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Porém, a autora afirma que esses procedimentos vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para linguagem escrita, e vice-versa. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento da linguagem oral, da consciência metalinguística, isto é, da capacidade de refletir intencionalmente sobre a linguagem.

Ferrarezi (2017) nos diz que quando a escola se preocupa unicamente em alfabetizar e ponto final, o processo mais importante relacionado à leitura deixa de ser cumprido. Não ocorrendo o desenvolvimento da competência leitora como um todo, assim, os estudantes são inábeis de ler o mundo, para ler os textos, e, principalmente, são incapazes de estabelecer relações inteligentes entre o mundo e o texto. A verdadeira leitura precisa ser profunda, crítica, produtiva, prazerosa e plena.

De acordo com Kleiman (2012), o letramento do indivíduo ocorre quando ele se torna capaz de usar a leitura no seu cotidiano. Para a autora, ser letrado significa ter desenvolvido, e usar, uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. O termo letrado ultrapassa as meras características mecânicas da tradicional alfabetização, pois se relaciona com um conjunto de práticas sociais de construção de sentido. Trata-se de um conceito complexo, pois envolve o exame sobre a capacidade de se refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados ou não.

Marcuschi (2010) aborda o conceito de letramento como sendo mais que uma tecnologia da atualidade, tendo se tornado um bem social indispensável no dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser visto como indispensável à própria sobrevivência do mundo moderno, essa elevação de *status*, chega a se confundir com a própria educação, tamanha sua relevância. Para o autor, ele simboliza desenvolvimento e poder.

Marcuschi (2008), ainda, nos chama a atenção para complexidade do processo de compreensão da leitura, ressaltando que o leitor trabalha, inferencialmente, com informações do texto, seus conhecimentos pessoais e suposições. Segundo o autor, as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos e linguísticos de vários tipos que operam de forma integrada e simultânea durante o ato de ler.

Para o autor, compreender se resume, essencialmente, a uma capacidade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. Todo esse

processo é, profundamente, influenciado pelo conhecimento de mundo que o leitor traz consigo.

Torna-se fundamental o fortalecimento do ato de ler, na perspectiva do letramento. A escola não deve restringir o processo de formação de leitores com a mera formação de decodificadores, ou seja, meros leitores. A preocupação precisa ser com a formação de leitores críticos, com vistas a buscar a autonomia dos indivíduos. Com a experiência leitora, os estudantes serão capazes, com o passar do tempo, de encontrar o seu próprio caminho de preferências, escolhas e vivências, perpetuando e consolidando o ato de ler, sendo capaz de relacioná-lo e compreendê-lo de acordo com seu mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), reforçam a perspectiva da necessidade do papel ativo do leitor na compreensão e na interpretação do texto, ressaltando a diferença entre decodificar símbolos e o processo ativo de construção de sentido:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

Para Lerner (2002), ensinar a ler e a escrever são desafios da escola atual que ultrapassam a mera alfabetização no seu sentido estrito. O grande desafio, hoje, é incorporar os estudantes à cultura do escrito, e de conseguir que todos cheguem a pertencerem à comunidade de leitores e, conseqüentemente, de escritores. Para a autora, é necessário fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita, sejam práticas vivas e vitais, instrumentos poderosos que permitam pensar, repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento.

Na perspectiva da leitura ser uma prática e não um conteúdo convencional, Lerner (2002) compreende que a leitura transpassa as barreiras da fragmentação curricular, não se vinculando unicamente a uma disciplina do currículo escolar, trata-se de uma prática global, podendo ser ferramenta preciosa em todas as áreas do conhecimento, em todas as disciplinas e todos os conteúdos.

Retomando Ferrarezi (2017), o autor afirma que trazer a leitura para escola é algo urgente. É de extrema necessidade que a escola reaprenda a ensinar aos estudantes o prazer da leitura, aquela leitura detida e transformadora. O currículo precisa atender ao ideal de formar leitores para não perder para ignorância mais uma geração de indivíduos. Para o autor, o atual

sistema educacional perdeu o rumo, abrindo mão de uma leitura consistente e civilizadora, em prol de uma educação que forma massas de ignóbeis, priorizando uma leitura meramente fragmentada, informativa e sempre com uma pretensão escolástica inútil.

Nesse sentido, Cosson (2014, p. 23) explica que:

[...] estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção ‘conteudística’ do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.

A leitura pode trazer ao indivíduo a oportunidade de acesso ao conhecimento e, ainda, ser um dos meios mais importantes de concretização de aprendizados, permitindo ao leitor somar novos conhecimentos aos já existentes. Porém, esse processo de aquisição de informações pode ser lento e demorado, pois exige a reflexão individual, acontecendo de forma contínua e gradual ao longo da vida.

Diante das argumentações dos autores, percebe-se que a prática da leitura não poderá estar relacionada somente à disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Brito (2012, p. 94) esclarece:

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita fazem parte das atividades de todas as disciplinas (donde o caráter transdisciplinar dessa aprendizagem). Deve-se propor ao educando não apenas a informação, mas a busca através do texto escrito. A própria atividade de organização do conhecimento deve ser escrita, cabendo aos professores de todas as disciplinas o trabalho organizado com a leitura e a redação.

Nessa perspectiva, a leitura é importante ao processo de ensino- aprendizagem, pois é ponto de partida e de chegada. Antunes (2009) sugere que a leitura não pode estar ligada somente ao ato de decifrar sinais gráficos ou mesmo ao movimento de inserção dos indivíduos ao mundo letrado. A autora corrobora com a ideia de que a prática de leitura deve ir muito além das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que “todo professor é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos dos mais diversos” (ANTUNES, 2009, p.187).

Assim, a prática da leitura está diretamente relacionada a todas as disciplinas. O hábito de ler representa a possibilidade de expansão de ideias, fazendo com que cada sujeito seja capaz de extrair das letras o conhecimento que ali está inserido. Todas as disciplinas

necessitam da leitura como ferramenta de acesso ao saber, trata-se de uma prática transdisciplinar.

O domínio desta prática contribui com o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos sujeitos, de modo que consigam assumir uma postura ativa e crítica frente ao que leem. “Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significativa, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-la com palavras, gestos, traços. Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significativa” (YUNES, 2003, p. 95).

Ferrarezi (2017) nos diz que ler é um ato iminentemente civilizador. As sociedades modernas sempre souberam disso, desde os sumérios, o livro constitui-se, de um lado, como o principal meio de doutrinação e subordinação, e de subversão e libertação da doutrina, de outro. O livro é capaz de carregar uma carga ideológica e de cultura, com valor simbólico inigualável, nada se compara ao livro. O acesso aos livros serve para medir o grau de civilidade de uma sociedade. Ao ler, o indivíduo precisa estar atento e dedicar toda mente ao que lê, alargando seus horizontes cognitivos e a inteligência. Ainda, segundo Ferrarezi (2017, p. 19) o livro:

dá ao pensamento uma substância, uma forma, uma força, um poder, uma relevância e um valor simbólico que o próprio pensamento não tinha enquanto uma entidade “sem teto” (ou sem página) vagando pela mente ou voando no vento das palavras ditas.

Desta forma, ler é prática fundante no processo de ensino-aprendizagem. É condição básica para os indivíduos entrarem em contato com o saber. No processo de construção do conhecimento, é necessária a intervenção da prática do professor por meio de metodologias significativas, a fim de dar sentido ao que é trabalhado em sala de aula e, no âmbito da leitura para que o estudante não seja um mero decodificador de códigos, faz-se necessário o auxílio de estratégias de leitura com a finalidade de dar sentido e prazer à atividade.

2.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Saber ler e, sobretudo, compreender um texto é fundamental para uma atividade de leitura. Entretanto, para esta ação é necessário um trabalho interpretativo do leitor, o que não significa que o leitor possa atribuir qualquer sentido ao que lê.

Sabemos que para compreendermos determinados textos, precisamos ler várias vezes, para compreender outros, basta buscarmos ler algumas partes, procurando as informações necessárias. Assim, a leitura é o resultado da interpretação do leitor. Nesse sentido, a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento

prévio, ou seja, trata-se do conhecimento que o leitor adquire ao longo de sua vida: o conhecimento linguístico (vocabulário e regras), o textual (noções de conceito sobre o texto), o de mundo (conhecimento pessoal do leitor). Por meio destes conhecimentos, o leitor poderá construir o sentido do texto.

Diante disto, espera-se que o leitor processe, critique, avalie para dar sentido e significado à leitura. Para este trabalho de construção de sentido, podemos recorrer a uma série de estratégias com o objetivo de consolidar a prática efetiva nas salas de aula que visem à formação de leitores competentes.

Kleiman (2016, p. 74) esclarece que as estratégias de leitura são classificadas em cognitivas e metacognitivas. As metacognitivas são “aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação”.

A autora pontua que estratégias cognitivas da leitura são “aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2016, p. 75).

Machado (2011, p. 20) afirma que estratégias de leitura são:

procedimentos que abrangem os objetivos de leitura, o planejamento das ações para atingir os objetivos, sua avaliação e possível mudança. Elas envolvem o cognitivo e o metacognitivo, ou seja, as estratégias são usadas de forma inconsciente (estratégias cognitivas) ou de forma consciente (estratégias metacognitivas).

A autora, ainda, esclarece que quando o texto atende às expectativas do leitor, este lê e compreende, utilizando estratégias cognitivas inconscientes e automaticamente. Entretanto, quando o texto não atende à expectativa do leitor, ou seja, causa algum tipo de dificuldade, o leitor desautomatiza a leitura, conscientizando-se das estratégias, fazendo a seguinte pergunta: o que farei para entender o texto?

Esse momento, segundo Solé (2012), acontece quando o leitor sai do modo automático, ou seja, encontra algum obstáculo na leitura, então ele entra em um *estado estratégico*. Esse estado é caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada, e que o torna consciente da própria compreensão, tornando-se ativo no processo de construção de sentido.

Quando o grau de dificuldade do texto é ínfimo, emprega-se estratégias cognitivas que regem o comportamento inconsciente e automático do leitor, assim, tem-se o princípio da economia. Ainda de acordo com Machado (2011) outra estratégia cognitiva é a da

canonicidade, relacionada à expectativa do leitor em relação à ordem natural do mundo, isto é, quando o leitor espera frases lineares. A terceira estratégia é da coerência em que o leitor escolhe uma interpretação que torne o texto coerente. O texto tem que seguir a regra da não contradição. Já a última estratégia cognitiva é da relevância, trata-se da escolha da informação mais relevante para o desenvolvimento do tema por parte do leitor. Machado (2011) explica que esta estratégia leva o leitor a identificar a ideia principal do texto, resumi-lo e a usar a estrutura; enfim, é a estratégia que serve para extrair o que é importante no texto para o leitor.

As estratégias metacognitivas são operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais há o controle consciente, ou melhor, o leitor é capaz de dizer e explicar sua ação. Desta forma, os leitores são capazes de dizer o que não entendem sobre o texto e para que o estão lendo. Dependendo de sua dificuldade, o leitor cria formas de resolver o problema. Para tanto, é preciso que ele tenha consciência de sua falha de compreensão.

Segundo Machado (2011), como estratégias metacognitivas pode-se citar: previsão, inferência, visualização, seleção, pensamento em voz alta, questionamento, conexão. As estratégias de previsão permitem ao leitor prever o que ainda está por vir com base em suposições. Com esse entendimento, o conhecimento prévio do leitor, melhor dizendo, sua “visão de mundo” facilitará essa estratégia.

A estratégia de inferência permite captar o que não foi dito no texto de forma explícita, ou seja, a inferência é ler o que não está explícito no texto. Já a estratégia de visualização consiste em imagens mentais, como cenários e figuras. Com esta estratégia é possível elevar o nível de interesse do leitor, porque ele consegue visualizar o que lê, dando continuidade à leitura, consegue entender melhor o texto. Com a estratégia de seleção, o leitor pode se ater às palavras “úteis”, desprezando as irrelevantes. Já a estratégia de pensamento, em voz alta, permite que o leitor verbalize seu pensamento enquanto lê, assim, ele faz reflexões sobre o conteúdo que está assimilando em voz alta.

A estratégia de questionamento ocorre quando se faz perguntas ao texto, desde o início até o fim da leitura, objetivando melhor entendimento. Por fim, a estratégia de conexão permite relacionar o que se lê com os conhecimentos prévios. Pode-se citar três tipos de conexão: de texto para texto (relação do texto lido com outros textos); de texto para leitor (conexão entre o que o leitor lê e os episódios de sua vida) e de texto para o mundo (conexão entre o texto lido e algum acontecimento mais global).

Além das estratégias de leitura, destaca-se o desenvolvimento das habilidades linguísticas como características para a formação de um bom leitor. Kleiman (2016) explica

que o ensino de habilidades linguísticas é o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos.

Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções. Elas não são exclusivas da leitura, mas mostram correlações muito fortes com a capacidade de leitura. Em outras palavras, quem tem essas habilidades, é um bom leitor, ou talvez seja um bom leitor porque tem esse conjunto de habilidades (KLEIMAN, 2016, p.100).

Solé (2012) ressalta que ensinar estratégias de leitura é necessário para formarmos leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos diversos. Formar leitores autônomos é formar leitores competentes o bastante para aprenderem a partir da leitura dos textos, e para isso o indivíduo deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal.

Assim, torna-se fundamental o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias à formação do leitor. Afinal, um dos papéis fundamentais da escola é contribuir com a formação integral do estudante, preparando-o para atuar em sociedade de forma crítica, reflexiva e com a capacidade de transformar o mundo e a sua própria vida.

2.6 LEITURA E EDUCAÇÃO OMNILATERAL

A educação tem um importante papel na transformação social. A sociedade não seguirá caminhos diferentes se não produzir indivíduos pensantes, capazes de entender o mundo em que vivem e promover, por meio de suas ações, a transformação da sociedade. “A leitura é essencial porque transforma as pessoas, suas vidas, a maneira de ver e entender o mundo. Ela deveria ser um hábito, uma herança intelectual” (RODRIGUES, 2002, p. 95). Assim, a educação possui um papel ímpar na construção do ser, tendo ela a capacidade de se tornar uma importante máquina na produção de intelecto social.

Para Marx (1987), a educação deve ser uma ferramenta de emancipação social, capaz de libertar o homem das amarras da ignorância. Porém, para atingirmos esse ideal de educação, capaz de trazer a liberdade, por meio da leitura e à luz de um novo hábito, torna-se necessário uma reconfiguração na formação de leitores.

Nesse sentido, Freire (1997) esclarece que a emancipação significa uma grande conquista política que só pode se manter na *práxis* humana como luta contínua, em prol da libertação dos indivíduos. O ato de ler possibilita uma leitura crítica da realidade,

representando um importante instrumento de resgate da cidadania, reforçando o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Os estudos sobre leitura vão além dos aspectos sociais, culturais e econômicos, além de questões como: prática docente, influência da família, alfabetização, letramento, analfabetismo, formação de leitores e outras. A leitura não se desvincula do social e suas minúcias. Para Silva (1998, p. 23),

[...] o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social; é praticamente impossível discutir as vivências ou carências de leitura de um indivíduo sem situá-lo dentro das contradições presentes na sociedade onde ele vive.

Ao viver em sociedade, faz-se necessário ao homem o desenvolvimento de inúmeras habilidades que lhe são exigidas pelo meio. A escola, como mecanismo de acesso ao saber, deve atender a essa necessidade, adequando-se a esse meio dinâmico. Cabe à escola, a tarefa de oferecer uma educação capaz de formar um ser humano completo, levando em consideração as dimensões social, espiritual, físico e profissional, buscando, assim, uma educação omnilateral, isto é, aquela que não forma o homem unilateralmente, pois entende a amplitude de sua formação e das relações humanas.

Nesse sentido, Gramsci (2000) nos fala da escola unitária, sendo ela uma possibilidade de integração das várias faces do ser humano, propondo que a escola apresente a tarefa de formar um ser humano integral, que possa ser completo, por ter desenvolvido plenamente sua capacidade intelectual, profissional e social. Logo,

a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p. 33).

Ao ver a educação como fator determinante de emancipação social, conseguimos perceber o importante papel da leitura para a formação integral do ser humano. Por meio dessa prática, o homem se expande, visto que ler é uma ação transformadora.

Conforme Martins (2007), ler não é um ato simples e inocente, trata-se de uma conquista de autonomia que permite a ampliação de nossos horizontes. Com a leitura, o

homem passa a compreender o universo em que está inserido, transpondo barreiras, abandonando a passividade e se posicionando na linha de frente da sociedade.

O homem, ao se tornar letrado, amplia sua visão de vida e passa a ter bases para exercer sua vida social, podendo inserir-se de forma ativa no mundo do trabalho, compreendendo melhor sua função na grande engrenagem do capital, reconhecendo-se como protagonista na sociedade. Portanto, o ato de ler está, intimamente, ligado à ideia de educação omnilateral, pois se apresenta como algo fundante do senso crítico, podendo produzir um ser humano que compreende melhor várias esferas da vida, tornando-se, então, inteiro, completo e integral.

2.7 TRABALHO, EDUCAÇÃO E LEITURA

O homem é um ser social que, ao viver em grupo, precisa relacionar-se e aprender a transformar o meio. Nessa ação de viver e transformar, a educação e o trabalho são ferramentas decisivas e indispensáveis para formação do homem integral. Segundo Saviani (2007), trabalho e educação são atividades que pertencem especificamente ao ser humano. O homem, desde a sua origem, exerce, intimamente, uma relação entre trabalho e educação, pois ele trabalha e educa. Diferente dos animais que estão sujeitos aos caprichos da natureza, o homem é capaz de agir sobre ela, transformando-a em seu favor. Segundo, Marx; Engels (1974, p. 79):

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Saviani (2007) afirma que o trabalho é a essência do homem, por meio do processo de produção. Ao transformar a natureza para viver e nesse processo de transformação da realidade, ele aprende, por meio do trabalho a ser homem. Para Marx (1987), o trabalho é a condição indispensável da existência do ser humano, uma necessidade contínua, sendo ele o mediador entre o homem e a natureza. Nesse sentido, temos o trabalho como princípio educativo adquirido, historicamente, ao longo da existência humana.

Segundo Saviani (2007), nas comunidades primitivas, o homem vivia de forma coletiva, dividindo inclusive os saberes. Os homens se apossavam dos meios de produção e repassava esses saberes às próximas gerações, prevalecendo o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Todo processo de produção acontecia em grupo

de forma coletiva, assim, educação e trabalho eram partes integrantes da vida. Desse princípio, temos os fundamentos históricos ontológicos da educação como trabalho.

Hodiernamente, mesmo com as transformações no mundo do trabalho, a educação ainda apresenta um relacionamento íntimo com trabalho. Essa relação exige novas necessidades de ampliação do conhecimento, pois a formação continuada, hoje, é inerente às atividades laborais. O homem aprende, ao longo da sua trajetória, unindo trabalho e educação de forma contínua. De acordo com Pires (2007, p. 7) os indivíduos:

realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação. Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais – principalmente de adultos – constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje.

O homem aprende para o trabalho e também aprende com o trabalho. Nesse ciclo de aprendizagem, a leitura apresenta-se como parte integrante da educação, estando diretamente ligada à sociedade. Ter a leitura como um hábito torna-se fundamental ao homem em suas relações no mundo do trabalho. Conforme Foucambert (1994, p.123), leitura é “a capacidade de compreender por que as coisas são como são, de acordo com o seu ponto de vista, sem se deixar influenciar pela visão de terceiros”. Assim, a leitura permite que o indivíduo seja crítico no meio em que vive, pois é capaz de compreendê-lo.

Na leitura, temos a palavra como instrumento de poder e de transformação, contribuindo para que o indivíduo perceba a si mesmo e o mundo no qual ele está inserido. A linguagem passa a ser mecanismo de poder, pois promove a proliferação de saberes por meio do ato de ler. Dentro desse processo de aquisição do hábito de leitura, o indivíduo não está sozinho, sendo a escola uma das peças fundamentais nessa construção, podendo ajudar, efetivamente, no nascer de um leitor competente.

O acesso ao poder só será possível pela capacidade de refletir, de forma consciente, sobre a realidade. A oportunidade de formar leitores que leem além das palavras, pode trazer à sociedade novos parâmetros sociais, construídos com base no saber, partindo da reflexão, favorecendo a transformação social.

Vive-se na sociedade da informação, onde todo conhecimento é gerado e exposto de forma muito rápida pelos meios de comunicação que aceleram o processo. O indivíduo que não tem acesso à leitura, para interagir no mundo moderno, está ou sente-se excluído da sociedade. A informação vai sendo percebida, afirma Carvalho (2006), como elemento-chave

para a formação das futuras elites sociais, econômicas, políticas e científicas. Nesse contexto, a leitura é uma das ferramentas mais eficazes para o acesso à informação. Na atualidade, enfatiza-se o princípio da produção de informação e de ordenação do conhecimento. Segundo Barreto (2006, p. 55-76):

O conhecimento constrói-se no sujeito, é tarefa de significação (apropriação). Para que isto ocorra é necessário que a informação esteja vinculada aos contextos e experiências do leitor. Este processo é lento, reflexivo, individual ainda que o produto do conhecimento seja, a *posteriori*, socializado.

Segundo Machado (2011), o homem, ao viver em sociedade, faz o uso da leitura a todo momento, tendo que ler inclusive textos que não são verbais. Podemos ler um olhar, um gesto, um sorriso, um mapa, uma pegada, sinais de fumaça, é possível ler até o silêncio. Nessa perspectiva, é fundamental que o indivíduo reconheça o sentido de todas as coisas que chegam até ele, desde nome de ruas até a leitura de poemas cheios de metáforas. Reconhecer o sentido de todas as coisas que vem até nós, por meio da leitura, é um ato individual que se configura mediante aos processos de interação social. Ainda de acordo com a autora, o exercício pleno da cidadania passa pela garantia de acesso aos conhecimentos construídos e acumulados e às informações disponíveis socialmente, e a leitura é a chave dessa conquista.

Segundo Zilberman (1986), ao longo da história, a leitura tornou-se critério para participação do homem na sociedade, tornou-se valorizada por rotular o homem alfabetizado como o culto e o analfabeto como o ignorante. A leitura passou a distinguir e a classificar os indivíduos, cooperando para clivagem social, colocando a leitura como um ideal a se perseguir. Criando no não leitor uma sensação de falta, de desvantagem em relação aos demais, que lhe cumpre superar, se quiser ascender no mundo civilizado.

Nesse sentido, formar seres humanos que sejam leitores competentes, torna-se essencial para a transformação social. Não teremos uma sociedade livre, igualitária e justa sem indivíduos pensantes, capazes de ler, compreender e refletir sobre o que leem. Considerando o amplo significado da palavra leitura que inclui “ler” inclusive a situação histórica e política em que estamos inseridos, não teremos, também, uma educação omnilateral sem o hábito de leitura, visto que um homem que não desenvolve seu senso crítico, não é capaz de enxergar todas as nuances da sociedade, não sendo, dessa forma, um ser completo, com pleno desenvolvimento.

2.8 CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO OMNILATERAL E O CAPITALISMO

Com o advento do capitalismo, grandes mudanças ocorrem em relação à divisão do trabalho e sua forma de organização. Como resultado, tem-se uma educação que passa a adquirir um papel bem específico na sociedade, o de preparar para atender às necessidades do mercado de trabalho, sendo que nem sempre esse mercado se interessa por uma mão de obra pensante, leitora e oriunda de uma educação integral, com ampla capacidade intelectual e crítica.

Em sua origem, nas sociedades primitivas, o trabalho era algo comunal, no qual o homem se educa e educa ao outro. Segundo Saviani (2007), na sociedade feudal, o homem produzia o necessário à sua sobrevivência, a troca era feita quando havia excedente. Com o aumento da força de produção, a troca começa a determinar o consumo. O eixo desloca-se do campo para a cidade e a educação passa a ser necessária de forma generalizada a todos os membros da sociedade. Esse processo torna-se mais intenso com a Revolução Industrial.

A indústria, nesse momento, passa a necessitar de pessoas que possuam o mínimo de instrução, para desempenhar tarefas simples, sem conhecimentos específicos. Temos, então, uma educação simplificada sem a necessidade de seres humanos “pensantes”, ou seja, críticos e reflexivos. Desse modo, o trabalho se distancia dos atributos intelectuais, antes exigidos nas atividades manuais, sendo agora abstrato, simples e geral. Este processo coincide com a utilização das máquinas.

Esse novo cenário, impôs à sociedade um patamar mínimo de educação. Portanto a Revolução Industrial, também, representou a Revolução Educacional, ocorrendo à uniformização da educação primária. Para Manacorda (2008, p. 129):

Naturalmente, também a intelectualidade e os partidos políticos passam a tratar a escola e a educação como destacados objetos de elaboração filosófica e política, porque, como podemos notar a “escola, daquela estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, converteu-se, cada vez mais, numa escola aberta também aos jovens das classes subalternas”.

Segundo Saviane (2007), a escola apresenta, então, uma estrutura dualista que se manifesta “horizontalmente”. Tal estrutura diferencia e separa aqueles que continuam os estudos em busca da ciência, daqueles que se apropriam do que é oferecido pela escola para ocupar os postos de trabalho “verticalmente”.

Há uma separação entre os que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade

dos que frequentam as escolas “interessadas” que visam habilitar indivíduos, tão somente, para a execução do trabalho e a aplicação da técnica (escolas profissionalizantes).

Ainda e acordo com autor, o advento das máquinas trouxe à tona a necessidade de uma educação primária geral. Sua finalidade era atender às necessidades urgentes do mercado e, como resultado, surgem as escolas profissionalizantes e as escolas genéricas que formam indivíduos com educação superficial, capazes de dar manutenção nas máquinas. Eis que surge então, sobre as bases da escola primária, um sistema de ensino “bifurcado”, formando as escolas de formação geral e as escolas profissionais.

Segundo Antunes (1999), o capital com o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho que vigorou no século XX, implantou um processo produtivo que se baseou em um trabalho parcelado e fragmentado, em que as tarefas eram realizadas de forma decomposta e repetitiva. Para o capital, tratava-se de suprimir a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferido para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho operário reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva e para um público formado pela massa de trabalhadores. Assim, a escola simplificada oferecia o necessário ao trabalho, ou seja, o mínimo.

Naquele momento, constatou-se a separação entre instrução e trabalho produtivo. A escola é forçada a oferecer uma educação ligada ao mercado de trabalho, ocorrendo uma divisão do homem em dois grandes grupos: aquele das profissões manuais, para as quais requeria uma formação limitada e aquele das profissões intelectuais, para as quais se requeria o domínio teórico amplo, a fim de preparar as elites. Dessa forma, temos um novo cenário do capital e a nova relação da escola com o trabalho, mostrando o evidente distanciamento da educação emancipadora e omnilateral.

No entanto, por mais que o “mercado de trabalho” busque um ser humano com habilidades mecânicas, capaz de desenvolver ações simplificadas para atender às demandas da produção e suas máquinas, o homem nunca deixará de ser um homem racional, provido de inteligência. Para Gramsci (2012), o homem jamais poderá estar isento da atividade intelectual, por mais que as atividades laborais do capitalismo lhe sejam meramente mecânicas, essas nunca estarão desprovidas de racionalidade e uso da inteligência.

Segundo Gramsci (2012, p. 21), “não é possível separar o *homo faber* do *homo sapiens*”, quer dizer, o homem carrega consigo a habilidade de pensar e refletir sobre suas ações e agir no meio em que vive, transformando-o. O homem que produz ao mercado de trabalho, produzindo mais-valia, não exercendo atividades intelectuais, não pode ser reduzido a um simples *homo faber*, mesmo servindo apenas ao mercado. Ele sempre continuará sendo

homo sapiens, capaz de usar suas habilidades intelectuais, usando-as diariamente no próprio ambiente de trabalho, ao desempenhar suas funções, mesmo que essas sejam simples e mecânicas. Gramsci (2000, p. 6) afirma que:

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual.

Em uma sociedade que necessita de seres humanos passivos e mecanizados para atender às necessidades do mercado de trabalho, oferecer uma educação integral, com indivíduos críticos e letrados, é algo perigoso ao sistema de dominação do capitalismo. Ao longo da história, é possível perceber que as classes superiores tinham essa consciência. Abreu (2006) nos diz que no século XVIII, muitos intelectuais acreditavam que era um erro ensinar leitura às classes baixas, pois acreditavam que os pobres e trabalhadores deveriam aprender apenas o necessário às leituras religiosas, pois o contato com outros escritos os tornariam descontentes com o trabalho manual, o qual deveriam ocupar pelo resto de suas vidas.

Segundo Darton (1992), temia-se o contato de pessoas “erradas” com os livros, a começar de pobres e trabalhadores, pois sabiam que o ato de ler poderia despertar a sociedade, fazendo-as enxergar o que não era para ser visto. A leitura descortina os véus da realidade e homens que veem são seres indomáveis, e esses não são interessantes ao capital.

Ferrarezi (2017) afirma que, no Brasil, o livro não é prioridade, pois este instrui, educa, civiliza e isso não interessa em um país em que a velha política se aproveita da ignorância nacional para atender aos interesses de uma minoria. Segundo o autor, este é o motivo pelo qual temos em nossas salas de aula práticas de leitura baseadas nas atividades de “decoreba” e na fragmentação de ideias, como formas imbecilizadas de leitura, longe de atingir o desenvolvimento crítico e reflexivo do indivíduo.

Trabalhar a leitura, em sala, para ter estudantes “cordeiros”, tem se tornado o objetivo principal. Por este motivo, a leitura interpretativa, que treina a mente dos estudantes para interpretação do mundo e de suas razões, aquela que abre horizontes e transforma pessoas em gente que opina, é deixada de lado. Essa leitura “ensinada a quem obedece, pode ser muito perigosa a quem manda” FERRAREZI (2017, p.116)

Silva (1995) defende que a crise da leitura vem da participação desigual das classes sociais, no que tange ao acesso e à fruição dos conhecimentos, veiculados pela escrita e das formas arbitrárias de se conceber e de se produzir a leitura. Silva (1995, p. 44), ainda, considera que:

O agravamento das contradições do capitalismo dependente, a erosão paulatina do sistema cultural burguês e, principalmente, o avanço da consciência política e dos movimentos democráticos em nosso país – todo esse conjunto de condições nos tem permitido verificar que a leitura assim como outras práticas de cunho social e comunicacional sempre estiveram submetidas à política de reprodução do sistema de privilégios, onipresente e enraizada na estrutura social brasileira ao longo dos tempos.

Segundo o autor, um dos grandes fatores que levou à falta de hábito de leitura, no Brasil, é o interesse que o sistema dominante tem de manipular a consciência dos fatos sociais por parte do povo. Sendo assim, formar leitores vai contra a lógica do governo, que parece sempre trabalhar em benefício próprio, se abstendo do coletivo.

Mesmo estando na grande roda do capitalismo, onde o interesse por uma educação integral aparece de forma secundária, diante das necessidades simplificadas de uma educação para as massas, feita para atender ao mercado de trabalho, pode-se acreditar na força da educação omnilateral. Para Gramsci (2000), por meio de uma escola unitária, o mundo pode ser transformado, sendo a educação e a cultura, causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção de uma sociedade emancipada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Martins e Theóphilo (2009) esclarecem que a população é o conjunto de indivíduos que apresenta, em comum, determinadas características, selecionadas para o estudo. Já a amostra é um subconjunto da população, buscando representar a parte de um todo. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como população estudantes e professores do Instituto Federal Goiano do Ensino Médio Integrado.

Desta população, foi considerada como amostra os estudantes e professores das respectivas turmas dos segundos anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, de três *campi* do IF Goiano (Ipameri, Morrinhos e Trindade). A escolha pelo Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio se deu pela proposta curricular existente, que propõe a formação integrada do estudante, integrando o ensino médio à formação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo.

A opção pelo segundo ano, se deu por tratar-se de turmas que estão prestes a ingressar no último ano da educação básica. Contudo, o objetivo da pesquisa era propor e aplicar estratégias metodológicas para o mesmo público, no final do ensino médio. Para tal, a pesquisa iniciou com os estudantes cursando o 2º ano e terminou no 3º ano do ensino médio, com a aplicação do produto educacional. Desta forma, foi possível analisar práticas de leitura ao longo de sua formação básica.

Cabe ressaltar que, dentre os estudantes que compõem esta pesquisa, houve menores de 18 anos, exigindo os devidos cuidados éticos submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, em conformidade à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Os dois questionários (professores/ estudantes) foram aplicados para a amostra proposta, contabilizando 267 estudantes e 79 professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, distribuídos conforme quadro a seguir (Quadro 02). Participaram da pesquisa, 195 estudantes (73,03%) e 34 professores (43,03%).

Quadro 02: Amostra e participantes da pesquisa

CAMPUS	ESTUDANTES (2º ano)	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO
Morrinhos	Total: 105	Informática Agropecuária Alimentos
	Participantes: 69	
Trindade	Total: 102	Eletrotécnica Automação Industrial Edificações Informática para Internet
	Participantes: 79	
Ipameri	Total: 60	Comércio Rede de computadores
	Participantes: 47	
Amostra: 267 estudantes Participantes da pesquisa: 195 Porcentagem de participantes: 73,03%		
CAMPUS	PROFESSORES DO 2º ANO	CURSOS TÉCNICOS
Morrinhos	Total: 33	Informática Agropecuária Alimentos
	Participantes: 11	
Trindade	Total: 31	Eletrotécnica Automação Industrial Edificações Informática para Internet
	Participantes: 12	
Ipameri	Total: 15	Comércio Rede de computadores
	Participantes: 11	
Amostra: 79 professores Participantes: 34 Porcentagem de participantes: 43,03%		

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados fornecidos pelos Campi, 2019.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

O estudo garantiu aos participantes a liberdade para participação na pesquisa. Previamente, houve esclarecimento do propósito do estudo, foram apresentados os possíveis riscos e benefícios e a garantia de total sigilo dos dados. Ressaltamos que essas implicações foram estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C e D) e pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE E), sendo esses os documentos recomendados na realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

A pesquisa teve como objetivo propor estratégias metodológicas de leitura, a partir das dificuldades apontadas por estudantes e professores do 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano dos *campi* de Ipameri, Morrinhos e Trindade, visando colaborar com uma formação omnilateral. Nessa fase escolar, a faixa etária dos estudantes varia entre 16 e 17 anos, portanto tivemos estudantes menores que mereceram cuidados específicos. Foi destinado, aos responsáveis dos participantes da pesquisa, um termo de consentimento para que autorizassem a participação dos menores no referente estudo.

Convém ressaltar que todos os instrumentos de coleta foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano, em conformidade à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

No Brasil, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)/ Ministério da Saúde cuida da pesquisa com seres humanos tendo como objetivo “[...] assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado” (BRASIL, 2012). Também, a Resolução nº 510 de 7/4/2016 (CNS) aborda questões éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, com “[...] atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico” (BRASIL, 2016).

Nesta pesquisa, foram respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos, de acordo com as resoluções 466/12 (ARAÚJO et. al, 2015) e 510/16 (BRASIL, 2016). Os questionários (APÊNDICE A e B) foram condicionados à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C e D) pelos professores e responsáveis e pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE E) para os estudantes menores de idade, ficando uma via em posse dos mesmos e a outra com o pesquisador. O TALE e o TCLE compreende todas as etapas a serem observadas para que o participante de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (BRASIL, 2012). Foram excluídos os participantes que declararam desistência

durante a realização da pesquisa ou não assinaram os termos de consentimento ou de assentimento.

As perguntas do questionário foram elaboradas, considerando a faixa etária dos indivíduos, respeitando sempre a integridade dos mesmos. Em relação aos documentos (termos, questionários, anotações de diários de campos, etc.) serão armazenados, em local seguro, pela pesquisadora por cinco anos. Encerrando esse tempo, os materiais impressos serão picotados em máquina de trituradora e destinados à reciclagem.

3.3 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Para realização deste estudo, foi proposta uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa. Neves (1996, p. 02) esclarece que “combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos”, portanto tivemos uma pesquisa de abordagem mista, combinando as abordagens em prol da presente pesquisa.

De acordo com Minayo (2002, p.15), a pesquisa qualitativa “[...] aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”. Basicamente, a pesquisa qualitativa lida com fenômenos mais comuns nas ciências sociais. Nesse tipo de pesquisa, têm-se como foco fenômenos sociais que envolvem a realidade humana, as limitações vivenciadas em dado meio, bem como as ações e atitudes dos indivíduos envolvidos no fenômeno. A abordagem qualitativa é adequada a essa pesquisa, pois será analisado um fenômeno social, que são as práticas de leitura, no âmbito escolar com foco na formação integral do sujeito.

Para realização deste estudo, propomos o tipo de pesquisa estudo de caso. Sobre o estudo de caso, Lakatos e Marconi (2003, p. 108) expõem que “[...] consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades [...] observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos”.

Nesse sentido, Gil (2002) elenca diferentes propósitos do estudo de caso, sendo um deles a finalidade de analisar e descrever uma situação do contexto onde os sujeitos estão inseridos. Esse tipo de estudo preserva o caráter unitário do objeto, observando-o como algo único, sendo possível promover ações transformadoras a partir de então.

Nesta pesquisa, este tipo de estudo tornou-se útil, pois consistiu em um estudo profundo e detalhado de um grupo, no caso os estudantes e professores de três *campi* do IF Goiano. Segundo Goode e Hatt (1968), o estudo de caso se destaca por se constituir em uma

unidade pertencente a um todo, que é mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que aquele grupo possui de único, para em seguida comparar e analisar os pontos de convergência e divergência.

A pesquisa buscou destacar a importância da formação de leitores competentes, entendendo que se trata de uma prática integradora e necessária para construção de um ser humano integral. Partindo deste pressuposto, a partir dos dados coletados, foi elaborado um produto educacional, uma das exigências do mestrado profissional na área de ensino, conforme informações disponíveis no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018).

De acordo com Gomes e Marins (2013), esse produto deve primar a melhoria do ensino de determinados conteúdos e também promover reflexões sobre problemas educacionais, enfrentados pelo professor em sua prática docente. Segundo o autor, devemos considerar a qualidade do material produzido e sua divulgação, para que o produto seja amplamente utilizado como um recurso efetivo na melhoria educacional.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados, buscando abordar questões referentes ao perfil do estudante e da família, em relação à leitura, à frequência com que os estudantes leem livros, a maneira com que a leitura é apresentada a estes estudantes, o interesse destes estudantes ao se falar em leitura e outras questões que ajudaram na descrição do quadro geral para a formação de leitores.

Como procedimentos de coleta de dados para a pesquisa foram utilizados pesquisa documental, bibliográfica e questionário com estudantes (APÊNDICE A) e questionário com professores (APÊNDICE B), elaborados com base nas exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental possui semelhanças com a pesquisa bibliográfica, no entanto, a primeira tem como natureza os materiais que ainda não receberam tratamento analítico, podendo ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. A coleta de dados em fontes primárias, como os documentos, sejam eles de arquivos públicos ou particulares ou fontes estatísticas, é denominada de pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2003). Já a pesquisa bibliográfica utiliza, fundamentalmente, contribuições de diversos autores, o que possibilitou ao estudo definir os pressupostos teóricos e conceitos

necessários, que contribuíram para a análise e fundamentação dos dados, bem auxiliaram para escrita da dissertação.

O recrutamento dos estudantes ocorreu durante as aulas, mediante anuência do (a) professor (a). Antes da aplicação, houve explicação dos objetivos da pesquisa, os participantes tiveram acesso ao TCLE ou TALE, impresso em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com o (a) investigado (a). Os respondentes tiveram tempo para lê-lo e concordarem ou não em participar. No caso dos estudantes menores, estes levaram o TALE para casa e foram assinados pelos pais. A aplicação dos questionários foi agendada previamente, a fim de que os respondentes tivessem ciência da pesquisa.

No segmento dos professores, os questionários foram elaborados por meio do aplicativo Formulário Google (*Google Forms*) e encaminhados via e-mail aos investigados. No momento de respondê-lo, foi apresentada a opção para aceitar e concordar com o TCLE – em caso de aceite, o participante foi direcionado para as questões, em caso de recusa, não teve acesso ao questionário e não foi penalizado de forma alguma. O TCLE foi disponibilizado eletronicamente, caso a pessoa aceitasse participar da pesquisa, marcando a opção “SIM”, o que correspondeu à assinatura do Termo, o qual pode ser impresso, se assim desejar. O envio do termo e questionário *on-line* e aceite do TCLE permitiu total sigilo quanto à identidade dos participantes da pesquisa, pois não houve identificação do nome dos respondentes. Deste modo, os dados foram armazenados em meio computacional, sem a necessidade de sigilo.

Os dados coletados foram tabulados e, em seguida, analisados e processados. Franco (2008) esclarece que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela, verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa ou figurativa, documental ou diretamente provocada. Com base na mensagem que responde às perguntas, é possível ao pesquisador fazer inferências sobre os elementos de comunicação. Nesse tipo de análise, o pesquisador assume uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que expressa um significado e um sentido. Portanto, o que está escrito é o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (explícito ou latente) e a inferência, o procedimento que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação, por meio de um processo de comparação de dados (obtidos mediante os discursos e símbolos) com os pressupostos teóricos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os questionários forneceram dados empíricos sobre a situação do “estudante-leitor”, no âmbito do Instituto Federal Goiano, a partir de pesquisa realizada nos *campi*: Ipameri, Morrinhos e Trindade. Tais dados subsidiaram o estudo e permitiram a reflexão para a elaboração de estratégias metodológicas que visam o ato de ler.

Esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para a valorização da leitura, visando a formação de estudantes críticos. Nesse sentido, torna-se importante, para a educação brasileira, refletir e analisar as práticas de leitura *in loco*, ou seja, no chão da escola, para uma possível reflexão acerca da origem da falta do hábito de ler em nossa sociedade. Sabemos que a escola sozinha não é capaz de formar leitores, mas ela possui uma alta dose de poder nesta nobre tarefa.

4.1 REVELAÇÕES DOS PROFESSORES

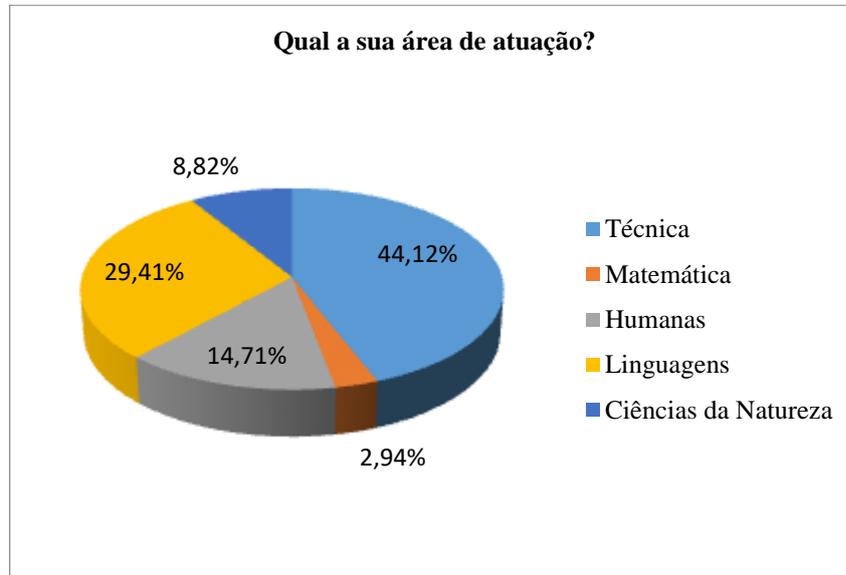
Para a composição de um diagnóstico sobre a leitura no IF Goiano, a percepção dos professores foi de extrema relevância, pois eles estão vinculados diretamente com as práticas diárias dos estudantes, sendo, portanto, capazes de identificar as fragilidades e superações, em sala de aula.

Nessa perspectiva, foi destinado um questionário a todos os professores do 2º ano do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, incluindo professores da área técnica e do núcleo comum dos *campi*, participantes da pesquisa. O instrumento foi composto por 13 questões fechadas, algumas combinadas com respostas abertas e uma questão aberta. A análise dos dados foi feita a partir de referenciais teóricos utilizados na pesquisa. No total, 34 (43,03%) professores responderam ao questionário, que foi dividido em duas partes. A primeira, consistiu na identificação da área de atuação docente; a segunda, na leitura e sua prática em sala de aula, nos cursos de nível médio em que atuam.

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa, via e-mail com *link* para o formulário no *Google Forms*, estando livres para participarem ou não da pesquisa. O público participante foi composto por 44,12% de professores que atuam na área técnica e 55,88% que atuam nas disciplinas do núcleo comum, ou seja, aquelas disciplinas que pertencem ao currículo da educação básica em todas as instituições. Deste grupo, vinculados ao núcleo comum, 8,82% ministram aulas na área de Ciências da Natureza, 29,41% atuam na área de Linguagens, 14,71% na área de Humanas e 2,94% na área de Matemática (Gráfico 01).

Nesta pesquisa, optamos por englobar professores de todas as áreas por considerar a leitura uma prática fundante em todas as disciplinas, sendo então, responsabilidade de todos desenvolvê-la na rotina escolar.

Gráfico 01- Área de atuação do docente



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

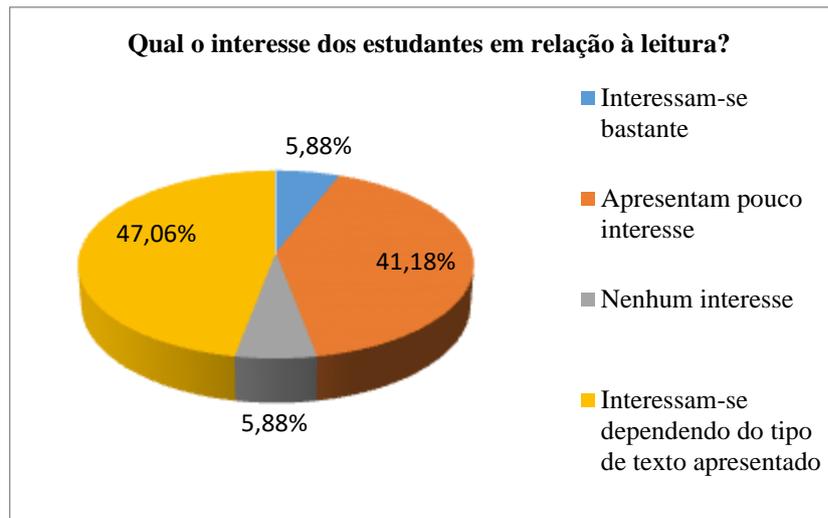
Observamos que a participação dos professores da área do núcleo comum foi mais expressiva (55,88%) e nesse grupo, destaca-se o percentual dos participantes da área de linguagens. Pode-se inferir que compreenderam que o resultado da pesquisa, pode ser um grande aliado em sua prática. Segundo Freire (2001), “não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa”.

Ainda sobre a participação dos docentes na pesquisa, podemos inferir que a presença maior dos profissionais da área de Linguagens, nos leva a inferir que não há uma “preocupação” com a leitura, por parte dos professores que compõem as outras áreas do conhecimento, ainda persistindo o velho rótulo de que leitura é responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. Entretanto, ressaltamos que o trabalho colaborativo e engajado de todas as áreas, seria de extrema relevância para fomentação da leitura na escola.

Lerner (2002) aponta que um dos grandes desafios da escola, hoje, é incorporar o estudante na cultura do escrito, é fazer com que todos se interessem pela leitura e se tornem leitores. Nesse sentido, ao questionar os professores a respeito do grau de interesse dos estudantes em relação à leitura, 47,06% afirmaram que o interesse depende do tipo de texto apresentado. Para esse grupo, alguns textos são capazes de motivar mais a leitura em detrimento de outros.

Já 41,18% acreditam que os estudantes se interessam pouco pela leitura, sendo essa uma atividade pouco atrativa a eles, 5,88% percebem que os estudantes não apresentam nenhum interesse em ler, apontando que os estudantes, realmente, não gostam de ler e 5,88% afirmaram que os estudantes se interessam bastante por atividades envolvendo a leitura, ou seja, um pequeno número de professores afirmou que os estudantes se interessam realmente pela leitura (Gráfico 02).

Gráfico 02- Interesse dos estudantes em relação à leitura.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Estes dados convergem para o que Lerner (2002) aponta como sendo um dos grandes desafios da escola, a necessidade de incorporar o estudante à cultura do escrito, ou seja, da leitura. Constatamos que apenas 5,88% dos estudantes interessam-se bastante pela leitura. Essa revelação reforça a importância da reflexão sobre o interesse pela leitura e a necessidade de práticas pedagógicas que possam colaborar para o incentivo da leitura.

Segundo Solé (2012), o leitor competente deve reconhecer os objetivos de suas leituras, a fim de utilizar estratégias adequadas à sua compreensão. Ele precisa saber que ler uma notícia, uma bula, um anúncio, uma crônica ou um cartum, por exemplo, exige dele posturas diferenciadas, pois os interesses e os procedimentos que se manifestam durante cada uma dessas leituras também o são. Em relação à competência leitora, que consiste nesse conjunto de habilidades de leitura que o estudante adquiriu ao longo da sua vida, 88,19% dos professores afirmaram que os estudantes apresentam algumas dificuldades para ler.

As três principais dificuldades apontadas foram: a falta de concentração, a dificuldade de interpretar e processar informações implícitas e explícitas em um texto e dificuldade para ler textos longos. Além dessas dificuldades, várias outras foram mencionadas, tais como:

dificuldade de integrar ideias e fragmentos, dificuldade em posicionar-se criticamente, perante um texto, falta de interesse por livros literários e clássicos. Essas foram as principais dificuldades.

Ao analisar os dados, é possível perceber que tais resultados estão em consonância com os resultados apresentados pelo PISA (2018). As dificuldades apontadas em âmbito nacional, também, foram diagnosticadas como as principais em nosso campo de pesquisa. Essas dificuldades mencionadas interferem diretamente na compreensão do texto, fazendo com que a leitura não cumpra o seu papel primordial. Charmeux (2000) afirma que o estudante que lê e não compreende, na realidade, não adquiriu as habilidades leitoras mínimas. Na percepção dos professores, os estudantes apresentam dificuldades que não permitem que ocorra a leitura eficiente e crítica.

Segundo os professores, existe um grande número de estudantes que, muitas vezes, não conseguem interpretar, nem as primeiras camadas do texto. Ao serem questionados sobre a eficiência da leitura, 15,26% dos professores afirmaram que os estudantes são capazes de interpretar com eficiência os diversos textos apresentados, ou seja, 84,74% acreditam que, na maioria das vezes, a interpretação é ineficiente. Logo, este dado ratifica a afirmação dos professores sobre as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Marcuschi (2008) afirma que o ato de ler é complexo, pois exige do leitor uma ampla capacidade de agir, inferencialmente, para que haja a compreensão. Durante a leitura, o leitor precisa estabelecer relações entre o texto, seu conhecimento de mundo e fazer suposições. E para fazer as inferências e relações serão necessários elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos e linguísticos de vários tipos que operam de forma integrada e simultânea durante o ato de ler. Para o autor, compreender se resume na capacidade de relacionar, portanto o estudante que não compreende, não conseguiu relacionar os conhecimentos, não concretizando, de fato, a leitura crítica e reflexiva.

Para Foucambert (1994), quando ocorre a leitura crítica e reflexiva, o indivíduo se torna capaz de compreender o motivo pelos quais as coisas são como são, sem se influenciar pela opinião de terceiros. Ou seja, é aquela leitura que produz indivíduos conscientes e reflexivos, capazes de se colocar diante da sociedade. Ao perceber tais dificuldades, fica evidente a necessidade de se investir em práticas de leitura em sala de aula que conduzam o leitor para uma leitura mais crítica e reflexiva, para que ele possa mergulhar nas profundezas do texto.

Ao não conseguir relacionar os conhecimentos, compreendendo o texto, o estudante se torna incapaz de refletir sobre o que leu e a leitura não atinge sua função transformadora, uma

vez que ela é essencial porque transforma as pessoas, por mudando a maneira de ver o mundo. (Rodrigues, 2002).

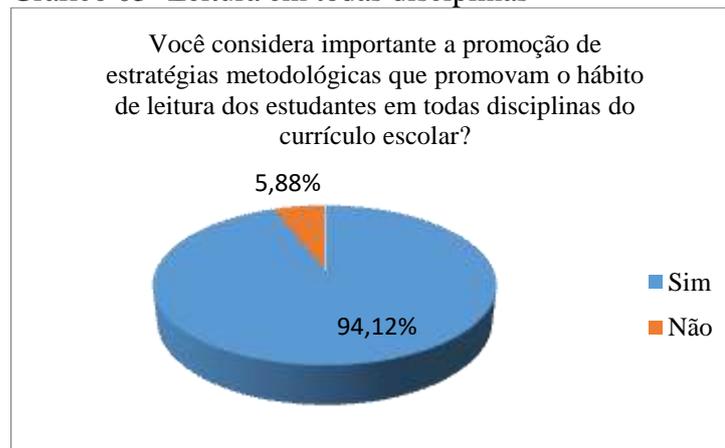
Para Brito (2012), a leitura é algo tão importante no âmbito educacional que possui um caráter transdisciplinar, pois pertence a todas as disciplinas, corroborando com esta afirmação, constatamos que 94,09% dos professores concordaram que a leitura crítica e reflexiva é algo importante em sua disciplina. Vale ressaltar que, em nossa pesquisa temos professores de todas as áreas do ensino médio, inclusive da área técnica.

A maioria dos participantes da pesquisa, ou seja, 94,12%, conforme Gráfico 03, reconhece a leitura como ferramenta importante em todas as disciplinas do currículo escolar, afirmando que desenvolver estratégias metodológicas que promovam a leitura é de fundamental importância em todas disciplinas.

Essa informação reforça a ideia mencionada anteriormente, sobre a importância da leitura não só para a Língua Portuguesa, pois todas as matérias carecem de interpretação, inclusive as práticas do dia a dia, que frequentemente, necessitam da habilidade de ler e interpretar.

De acordo com Ferrarezi (2017), a leitura é, além de tudo, civilizadora, uma vez que, além de alargar os horizontes cognitivos e a inteligência, é capaz de carregar uma alta carga de ideologias, sendo um importante meio de alienação ou de libertação, dependendo da capacidade do leitor de se posicionar e refletir sobre o que leu.

Gráfico 03- Leitura em todas disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Notamos que praticamente a totalidade dos professores participantes da pesquisa, 94,12%, avaliaram positivamente a necessidade de estratégias metodológicas que possam favorecer à leitura. Assim, infere-se que uma proposta, nesta perspectiva, poderia ser acatada em sua prática diária.

Os resultados evidenciaram outro dado importante e ao mesmo tempo preocupante. Para 73,53% dos professores, os estudantes não têm o hábito de ler, ou seja, não têm a leitura com uma prática cotidiana, um hábito adquirido ao longo de sua formação escolar e familiar (Gráfico 04). Tal informação, torna um processo de intervenção fundamental para suprir as dificuldades, porém um desafio ainda maior, pois não há iniciativa dos estudantes em lerem, de forma que haja a maturidade leitora.

Ferrarezi (2017) nos diz que quando a escola se preocupa, unicamente, em alfabetizar o mais importante deixa de ser cumprido que é a formação de leitores competentes, capazes de ler o mundo de forma precisa, crítica, plena e acima de tudo prazerosa, pois estes estudantes não descobriram que ler pode ser algo bom e prazeroso, e não se tornaram leitores.

Gráfico 04- Sobre o hábito de ler dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Ao serem questionados sobre o favorecimento dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na formação de leitores, a maioria (75,82%) dos professores participantes responderam que os cursos integrados ajudam na formação de leitores. Assim, este resultado leva a crer que, na perspectiva dos professores, os cursos integrados favorecem à leitura, uma vez que a integração entre ensino médio e educação profissional, pressupõe uma organização curricular no processo de integração, visando o trabalho como princípio educativo. Porém, ao serem questionados sobre a interação com outras disciplinas, para promover atividades que estimulem a leitura, 56% dos professores afirmaram não interagir com outras áreas, mostrando que, embora haja a proposta de integração curricular, no quesito leitura, ela ainda não ocorre efetivamente.

Os professores afirmaram que buscam inserir em sua prática docente estratégias metodológicas que incentivem a leitura crítica e reflexiva, tais como: leitura de artigos científicos relacionados aos conteúdos, debate a partir de textos, leitura em grupo, análise de notícias de jornal e estudos de caso. Tais afirmações merecem ser analisadas, visto que incentivar a leitura não se trata somente de cobrar a leitura de textos em sala de aula, ou sobrecarregar os estudantes com textos longos e complexos. Incentivar a leitura está, diretamente, relacionado à forma como os textos são inseridos e trabalhados, no contexto escolar, pois dependendo de como ele for apresentado podemos perder o leitor, ao invés de conquistá-lo.

Os docentes afirmaram, também, que trabalham a leitura não verbal, incentivando o trabalho com gráficos, tirinhas, cartuns, *memes*, fotografias, símbolos e imagens. Embora tais práticas sejam desenvolvidas em sala de aula, existindo um movimento a favor da leitura, ainda não é possível afirmar que elas são suficientes, pois “a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição” (SOLE, 2012, p. 18).

Para mitigar a deficiência da prática de leitura, os professores, denominados nesta pesquisa de P1, P2 e P3, apontaram algumas ações que, segundo eles, podem contribuir: o investimento em práticas de leitura que sejam atrativas e interdisciplinares, permitindo que o estudante amplie o conhecimento de mundo por meio da leitura, utilizando diversos textos que circulem no seu meio social, não restringindo apenas à literatura canonizada.

Não ficar preso somente à literatura. Há, por exemplo, textos científicos, técnicos e culturais que podem chamar a atenção do estudante (Professor 1)
 Interdisciplinaridade com a área de humanas (Professor 2)
 O professor deve propor atividades que despertem a atenção do aluno, tornando-o mais curioso e capaz de investigar o porquê das informações e descobertas, seja elas científicas ou tecnológicas. Assim, o aluno ficará mais motivado, terá prazer pela leitura e será capaz de observar, sintetizar, discernir e obter conclusões sobre determinado tema (Professor 3).

A pesquisa revelou a preocupação de alguns professores, que tentam ações para minimizar as dificuldades de leitura, buscando algumas alternativas isoladas. De acordo com as revelações, 73,52% dos respondentes buscam inserir em sua prática docente estratégias didáticas para promover a leitura crítica. Porém, é preciso atentar que o trabalho com a leitura, não é de um curso, de uma disciplina, ou de um professor, conforme argumenta Solé (2012), mas da escola, de um projeto curricular e de todas as matérias.

Ferrarezi (2017) defende a ideia de que o currículo deveria conter aulas de leitura, que deveriam ser um momento, unicamente, destinado para o contato com livros e textos. Em

consonância com as ideias do autor e também de Solé (2012), alguns professores apontaram que uma medida necessária seria a revisão do currículo escolar, objetivando destinar um tempo para a prática da leitura, garantido na matriz curricular dos estudantes. Os professores disseram que precisam de “tempo, pois os estudantes têm uma carga horária exaustiva” (P4); “espaço de tempo voltado à leitura de livre escolha” (P5).

Segundo alguns participantes, os estudantes do Ensino Médio Integrado possuem uma rotina exaustiva, possuindo um grande número de disciplinas em seu currículo e, assim, as atividades de leitura são deixadas de lado e até abandonadas. Diante desta observação, explicita-se a urgência de uma proposta de intervenção para amenizar esta situação, uma vez que em todas as disciplinas, é necessário ler e interpretar.

Também foram apontadas como medidas essenciais para promoção da leitura, o fortalecimento do Ensino Fundamental, consistindo em: “ter uma excelente base no ensino fundamental, o que é raro na região” (P6). Tal menção é bem coerente com os resultados do PISA (2018), que apontam que os estudantes saem dessa fase escolar com dificuldades básicas na competência leitora.

Certamente, se houvesse um trabalho efetivo na primeira fase da educação básica, voltado para o desenvolvimento do hábito de ler e para apreensão de estratégias que facilite a compreensão, provavelmente, no Ensino Médio, seria mais fácil dar continuidade ao processo, ampliando as habilidades de leitura e interpretação, o que poderia resultar em um leitor cada vez mais maduro, capaz de ler as linhas e as entrelinhas do texto, tendo capacidade de refletir, opinar e argumentar sobre o texto que leu, sendo ele, verbal ou não verbal.

Alguns professores, ressaltam a importância da família e dos exemplos na formação de leitores, “além do incentivo dentro de sala, que eles tenham, também, exemplos fora do âmbito escolar” (P7); “incentivo dos professores e familiares” (P8).

Assim, compreende-se que a escola pode desenvolver atividades que promovam a leitura, na tentativa de melhorar o nível da leitura, porém as experiências familiares e os exemplos são extremamente importantes para consolidação do hábito de ler.

De acordo com Vygotsky (1998), a aquisição do hábito de ler é algo que pode ser construído nas relações sociais, não é algo natural do ser humano, é algo adquirido. A habilidade para desenvolvê-la dependerá das práticas sociais e culturais, nas quais a mesma está inserida. Nesse sentido, a escola e a família são fundamentais para proliferação de ideias e hábitos, sendo então indispensáveis para o desenvolvimento da leitura.

4.2 REVELAÇÕES DOS ESTUDANTES

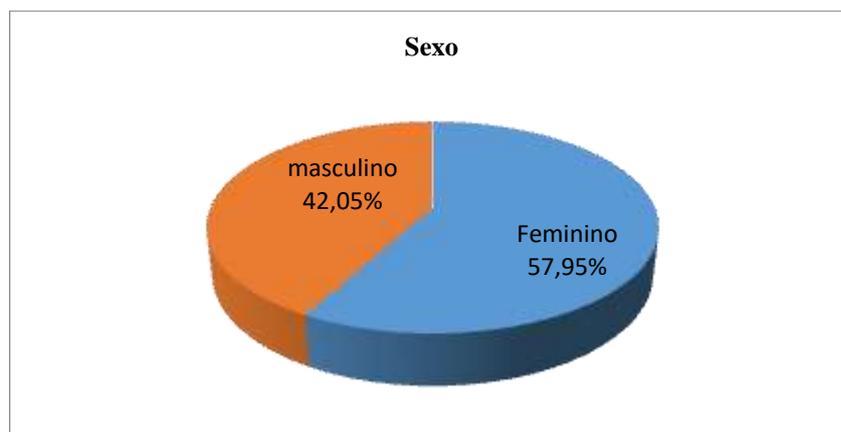
Para compreender a prática de leitura, no contexto do IF-Goiano, participaram desta pesquisa 195 estudantes do segundo ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos *campi* Trindade, Morrinhos e Ipameri. Embora os estudantes participantes sejam de realidades distintas, possuem como ponto de convergência o fato de vivenciarem o Ensino Médio Integrado em campus do IF, portanto, ouvi-los foi de extrema relevância para analisar a situação da leitura em nosso campo de estudo.

O questionário dos estudantes foi composto por 40 questões, sendo 39 fechadas, algumas combinadas com respostas abertas, e uma questão aberta. O referido instrumento foi dividido em três categorias. Sendo a primeira, a identificação do estudante; a segunda, sobre o contexto familiar; a terceira sobre a leitura e suas práticas.

4.2.1. Perfil dos estudantes

A primeira parte do questionário visou delinear o perfil dos estudantes participantes. Os resultados demonstraram que 57,95% dos participantes são do sexo feminino e 42,05% do sexo masculino (Gráfico 05).

Gráfico 05: Sexo dos estudantes

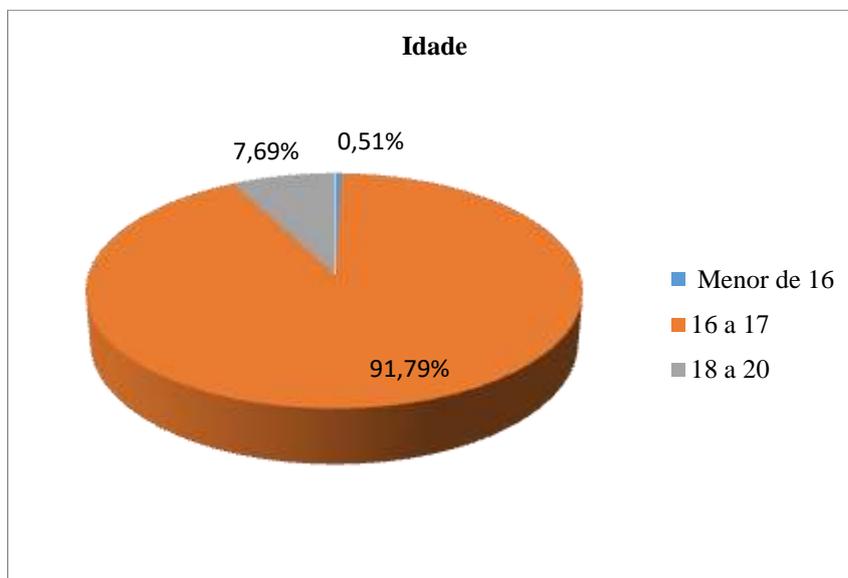


Fonte: Dados da pesquisa, 2019

A predominância feminina também foi encontrada na pesquisa realizada pelo INEP (2019), sobre os números da Educação Profissional. Esta pesquisa revelou que do total de matrículas, nesta modalidade, 56,7% são do sexo feminino. Constatamos ainda que “as mulheres predominam em praticamente todas as faixas etárias, com exceção do pequeno grupo que tem mais de 60 anos”.

A grande maioria dos participantes (91,79%) está na faixa etária dos 16 aos 17 anos (Gráfico 06). Este índice representou um grupo social que parametrizados, pela faixa etária, são predominantemente de jovens.

Gráfico 06: Faixa etária dos estudantes

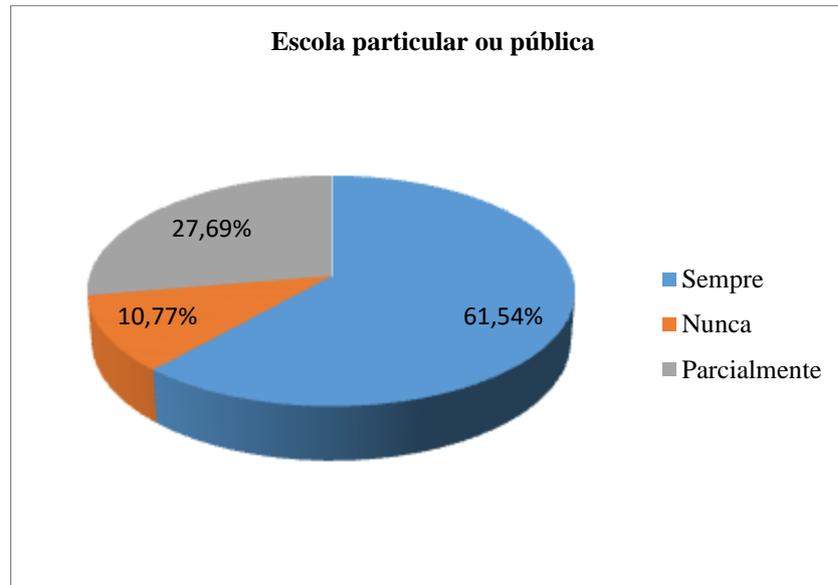


Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Assim, a pesquisa corrobora os dados do INEP (2019), os quais revelaram que a maior parte dos estudantes que frequentam a educação profissional tem até 20 anos.

Em relação à rede de educação que frequentaram, 61,54% afirmaram sempre ter estudado em escolas públicas, 27,69 % disseram ter estudado parcialmente em escolas públicas, totalizando o percentual de 89, 23% de estudantes que frequentaram a escola pública, pelo menos em parte, nos anos antecessores ao Ensino Médio, e 10,77% afirmaram que antes do ingresso no instituto nunca haviam estudado em escola pública (Gráfico 07).

Gráfico 07: Origem escolar dos estudantes.

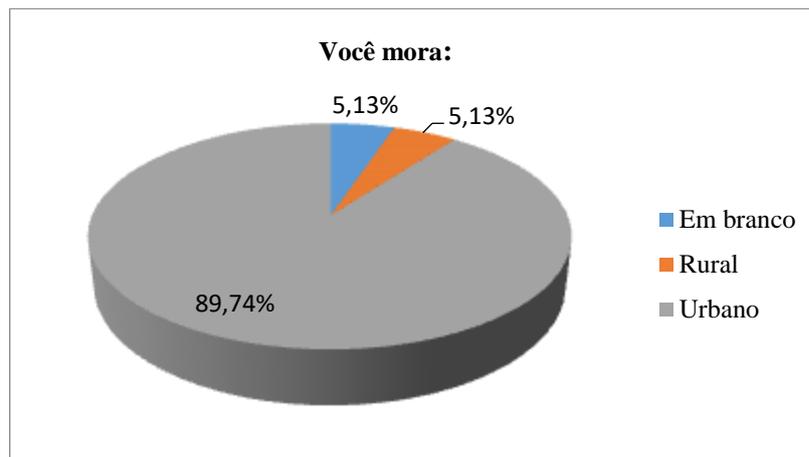


Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Segundo o INEP (2019), no Ensino Fundamental (anos iniciais), temos 80,7% dos estudantes matriculados em escolas públicas e 84,5% no Ensino Fundamental (anos finais). Assim, os percentuais que correspondem aos estudantes que frequentaram escolas públicas, nos *campi* do IF Goiano, participantes desta pesquisa, aproxima-se do índice de estudantes que frequentaram escola pública.

Em relação à identificação dos estudantes, se são provenientes de zona urbana ou rural, a pesquisa revelou que 89,79% são provenientes da zona urbana, ou seja, apenas 5,13% são da zona rural (Gráfico 08)

Gráfico 08: Onde residem os estudantes.



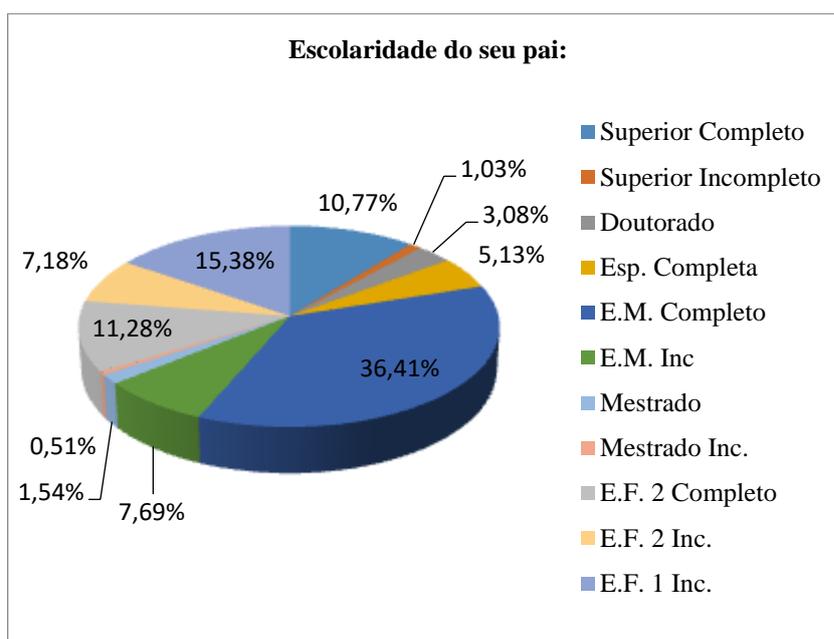
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Independentemente, se moram na zona rural ou urbana, estes estudantes levam para o interior da escola múltiplas experiências de vida. Podemos observar que estas zonas não se encontram fechadas ou desconectadas por fronteiras, uma vez que estes estudantes estão constantemente em contato nos espaços escolares.

Sobre a escolaridade dos pais dos estudantes, constatamos que 21,03% dos pais e 28,84% das mães possuem o Ensino Superior completo. Sendo que, 41,28% dos pais e 36,41% das mães, não concluíram a educação básica, apenas 36,41% dos pais e 31,45% das mães possuem o Ensino Médio completo (Gráficos 09 e 10). No cenário nacional, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica, concluindo no mínimo o Ensino Médio, é de menos de 50% (IBGE 2018).

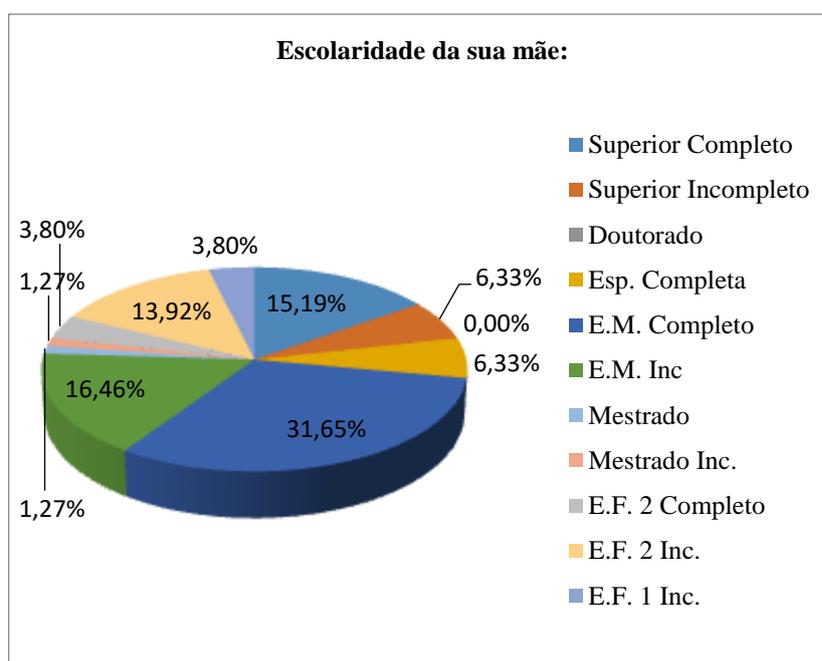
Ou seja, uma camada considerável de estudantes, possui em casa pais que não tiveram a oportunidade de concluir nem a educação básica. Tais dados podem contribuir com a falta do hábito de ler, pois as situações sociais dos estudantes são importantes para consolidação de um hábito. A baixa escolaridade pode representar a falta de convivência com situações de leitura, pelo menos aquelas que são ofertadas no ambiente escolar. Assim, parte da população deixa de receber os benefícios que escola pode oferecer na formação de leitores.

Gráfico 09- Escolaridade do pai.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Gráfico 10- Escolaridade da mãe.

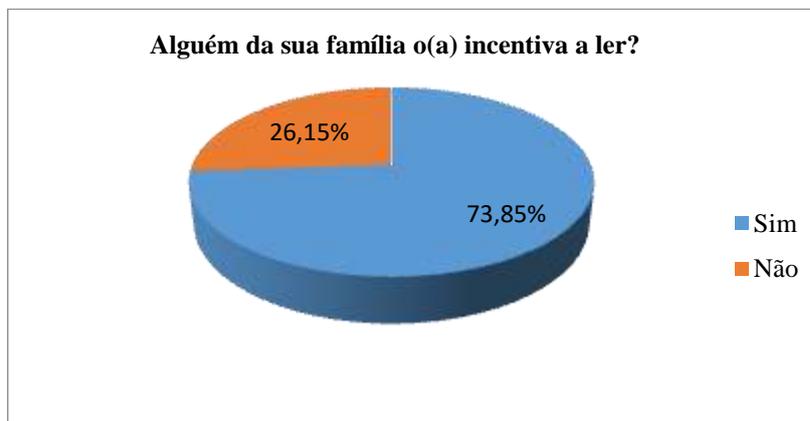


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Sobre os hábitos de leitura dos pais, 23,59% dos estudantes disseram que o pai tem o hábito de ler e 37,44% afirmaram que a mãe tem o hábito de ler. Pelos resultados percebemos, então, que a maioria dos estudantes, não possui em casa pais leitores, portanto não vivenciam, no ambiente doméstico, exemplos práticos de leitura que possam contribuir na consolidação do hábito.

Embora os pais não sejam, expressivamente, leitores, não tendo no cotidiano o hábito de ler, a maior parte dos estudantes (73,85%) afirma que recebe o incentivo para leitura no ambiente familiar. Tal incentivo pode ser entendido como aquisição de livros, incentivo verbal sobre os benefícios da leitura (Gráfico 11)

Gráfico 11- Incentivo da leitura dado pela família.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Assim como afirma Vygotsky (1998), as vivências sociais dos estudantes são decisivas para consolidação de um hábito. O estudante que vive em um ambiente cercado de livros, tendo exemplos de leitores e oportunidades de vivenciar experiências de leitura desde a infância, poderá ter mais chances de ser um leitor.

Nessa perspectiva, podemos inferir que esses pais reconhecem a importância da mobilidade educacional intergeracional ascendente, possuem a consciência da importância da leitura, por isso incentivam seus filhos a lerem, por meio de palavras e até favorecendo o acesso aos livros, porém não conseguem ensinar por meio do exemplo, talvez, por ainda serem filhos de uma geração que não foi formada para ser leitor.

Ainda é possível ver nessa geração de pais as sequelas de um país analfabeto e, conseqüentemente, sem hábitos de leitura, visto que há alguns anos, na história do Brasil, a maior parte da população era analfabeta, assim como nos mostra o histórico da leitura no Brasil. E é por este motivo que, segundo Ferrarezi (2017), investir na leitura é algo urgente, para não perdemos para ignorância mais uma geração e indivíduos.

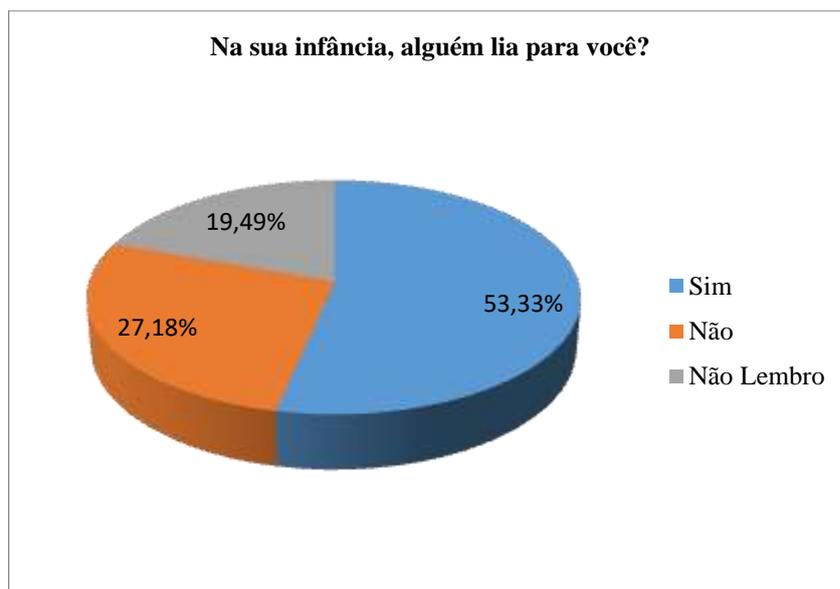
4.2.2 Sobre a leitura

Essa parte do questionário, aplicado aos estudantes, buscou identificar informações acerca da leitura, considerando, inclusive, sua trajetória como leitores.

Ao serem questionados a respeito do contato que tiveram com livros literários na infância, os estudantes relataram, em sua maioria, ter tido contato. Desses, 16,92 % afirmaram ter tido um ótimo contato com os livros na infância, 47,69% afirmaram ter tido um bom contato, 33,85% afirmaram ter tido pouco contato e, apenas 1,54% afirmaram não ter tido nenhum contato.

Mais da metade dos estudantes (53,33%) afirmaram que durante a infância, tiveram a experiência de ouvir histórias que foram lidas por adultos (Gráfico 12), confirmando que o primeiro contato de uma parcela significativa de participantes, mesmo que, apenas, de forma oral, ocorreu na infância. Como vimos anteriormente, esse contato com a leitura na infância é importante, por ser um momento propício para o nascer de hábitos. Segundo Moraes (1996), a aprendizagem da leitura é um produto cultural, baseado sem dúvida em capacidades naturais, mas, pressionado por aquilo que as famílias e as instituições educacionais oferecem a criança.

Gráfico 12- Contato oral com os livros.



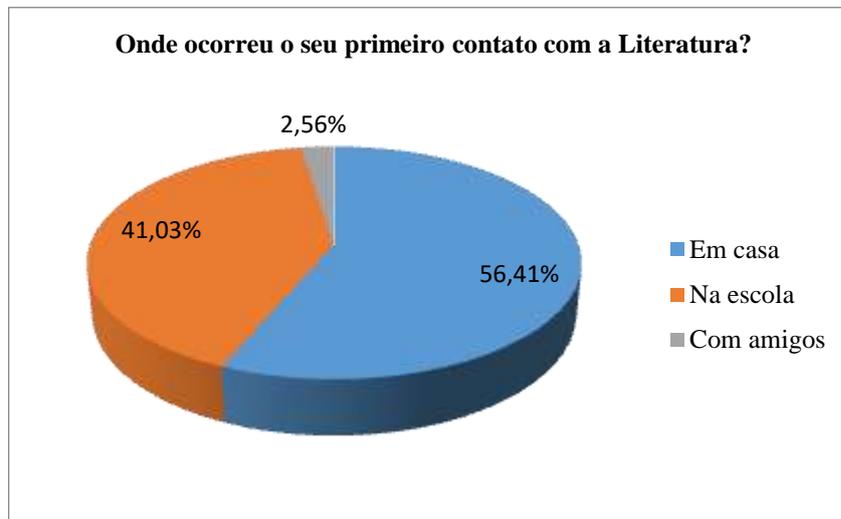
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Assim, percebemos que a maior parte dos estudantes teve o primeiro contato com o livro nos primeiros anos de vida. Porém, tal contato não tem garantido o hábito de ler e nem a leitura proficiente. Cunha (2008, p. 54), adverte que existe um vínculo entre leitura e escola “esse vínculo natural [entre escola e leitura] torna-se imperativo num país com as desigualdades sociais nos níveis existentes em nosso país, onde a família não exerce o papel de primeira e mais importante definidora do valor da leitura”. Os dados mostram que embora haja o livro, não existe o exemplo de leitores.

Para compreender a responsabilidade da escola e da família para formação de um público leitor, foi questionado aos estudantes onde ocorreu o seu primeiro contato com os livros literários, 56,41% dos estudantes disseram ter tido seu primeiro contato com a leitura em casa e 41,03% afirmaram que foi a escola quem promoveu este primeiro momento (Gráfico13).

Esse resultado, também, reforça a grande importância da escola na formação de leitores, pois para quase metade do alunado (41,03%), a escola foi a instituição escolar a promotora do primeiro contato com os livros e textos. (Gráfico 13). Conforme Zilberman (1986), a escola representa um espaço importante para desenvolvimento e a consolidação da leitura.

Gráfico 13- Primeiro contato com livros literários.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

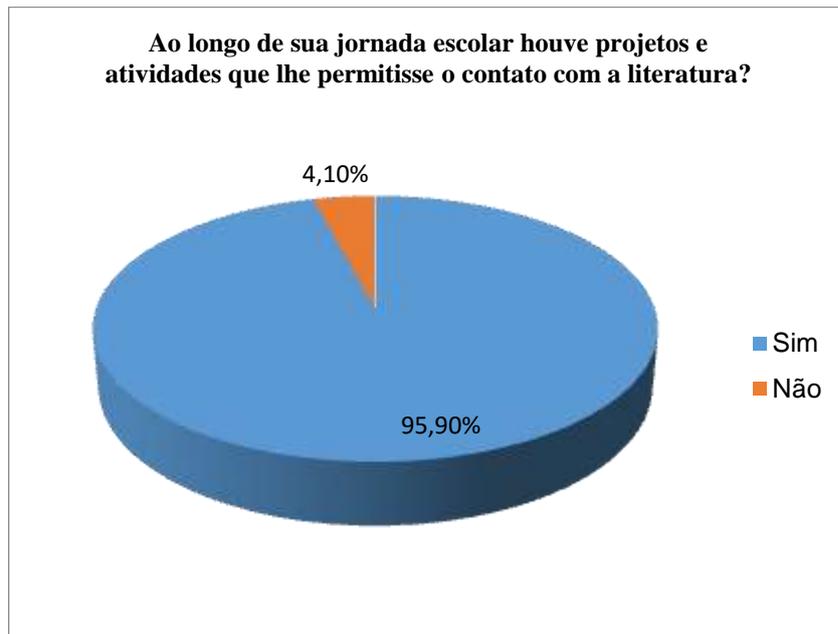
Para compreendermos como se dá a leitura nesse ambiente, onde grande parte dos estudantes têm seu primeiro contato com livros, os estudantes foram questionados se as instituições pelas quais eles passaram realizaram projetos e atividades que envolvessem a leitura proporcionando-lhes momentos de prática com a leitura.

Nesse quesito, 95,90% dos estudantes afirmaram que as escolas promoveram projetos de leitura e atividades que lhes permitissem o contato com a literatura, ao longo de sua jornada escolar, mostrando, assim, que houve um esforço da escola para promover a leitura (Gráfico 14).

Silva (2002) argumenta que as atividades de leitura estão presentes em todos os níveis educacionais, sempre estiveram, desde as séries iniciais até o fim da educação básica, ou seja, ao longo de toda jornada escolar o estudante está em contato com o livro-texto. Porém, o

autor adverte que este trabalho não tem sido efetivo, uma vez que não tem atende a formação de leitores. Portanto, diante desta argumentação de Silva (2002) e dos estudantes, ao afirmarem que participaram de projetos de leitura, identificamos, no decorrer desta pesquisa, que a escola, realmente, não tem formado leitores.

Gráfico 14- Projetos de leitura ao longo da jornada escolar.



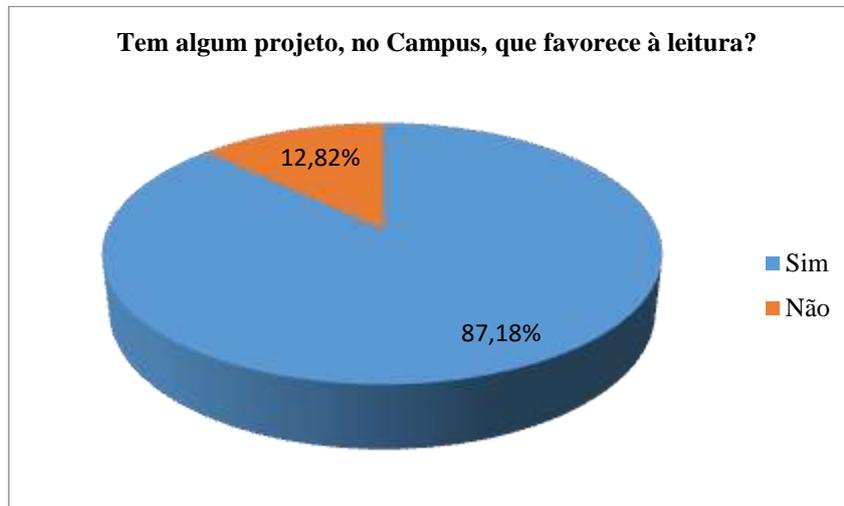
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Sobre o acesso à leitura, 95,90% dos estudantes afirmaram ter, em casa, condições para ler. Entende-se que tal acesso seria por meio da aquisição de livros, revistas e jornais, também o acesso a bibliotecas virtuais, *sites* de notícias e revistas *on line* por meio da internet, o acesso a livros, revistas, jornais em PDF e até o acesso a outras formas de leitura.

Ressaltamos que, no ambiente escolar, os estudantes também possuem acesso à leitura, já que todos os *campi* pesquisados possuem bibliotecas físicas. Ao serem questionados sobre o incentivo para frequentá-las, 46,67% afirmaram que são incentivados a frequentá-las.

Diante deste resultado, foi possível observar que a maioria dos estudantes tem a seu alcance livros e materiais de leitura, tanto no ambiente doméstico quanto no escolar, tal fato facilita a possibilidade de leitura, caso haja o interesse destes em ler.

Sobre o desenvolvimento de projetos de leitura nos *campi*, 87,18% dos estudantes relataram haver projetos que favoreçam a leitura em seu *campus* (Gráfico 15). Esse dado corrobora a informação antes apresentada, de que os professores buscam inserir a leitura no ambiente escolar em sua prática.

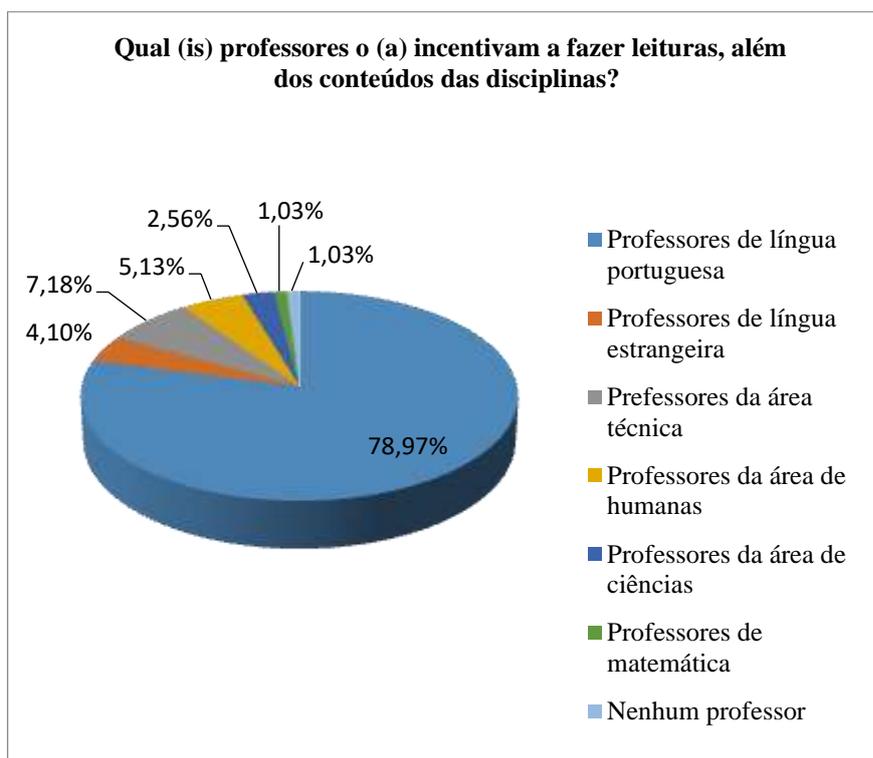
Gráfico 15- Promoção de projetos de leitura nos *campi*.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como são estudantes do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico, estes foram questionados sobre a frequência de leitura para atender as áreas que compõem a grade curricular. O questionamento era se eles liam mais para o curso técnico ou se liam mais para as disciplinas do núcleo comum. Os resultados mostraram que ambas as áreas utilizam a leitura como instrumento pedagógico, havendo um empate estatístico nas respostas. Sobre a área técnica, 65,13% acreditam que os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio contribuem para formação de leitores, reforçando o caráter transdisciplinar da leitura proposto por Brito (2012) que afirma que a leitura é uma prática que abrange todas as áreas do conhecimento.

Porém, ao serem questionados a respeito dos professores que os incentivam a ler, além dos conteúdos das disciplinas, a grande maioria (78,97%) apontou os professores de Língua Portuguesa, como aqueles que os incentivam a ler outros materiais que não tenham apenas fins escolásticos (Gráfico 16). Ou seja, a tarefa de incentivar a leitura ainda recai, com maior intensidade, sobre o professor de Língua Portuguesa, mesmo a leitura sendo uma prática fundamental em todas as disciplinas por promover o saber, o conhecimento de mundo, as habilidades de interpretação, compreensão, reflexão, competências que são indispensáveis em todas disciplinas de todas as áreas, inclusive para vida social.

Gráfico 16- Professores que incentivam os estudantes a ler além das disciplinas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

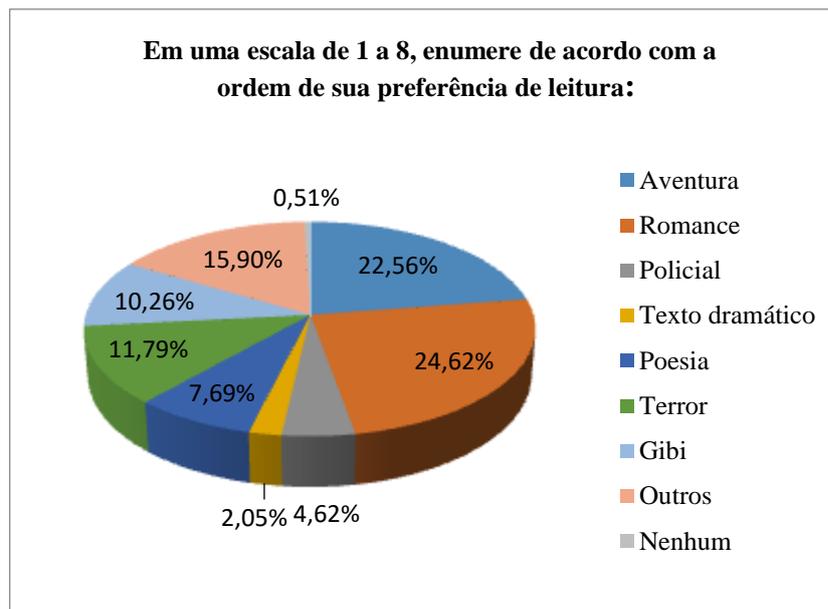
Sobre a necessidade da leitura em todas as áreas, Antunes (2009) afirma que todo professor é um leitor, assim, sua atividade de ensino exige dele o contato com variados textos. Sob esse olhar, toda aula nasce de uma leitura e dela depende para sua consolidação. Brito (2012) afirma que cabe a todas disciplinas não só o acesso à informação, mas também deve-se propor a busca do conhecimento por meio da leitura e da escrita, fazendo com que a leitura vá além das aulas de Língua Portuguesa.

Em relação à frequência com que os estudantes leem, além das atividades escolares, considerando diversos meios de leitura, podendo ser impresso ou *online*, revistas, livros ou jornais, dentre outros. Os resultados demonstraram que 35,38% leem diariamente, 35,38% leem raramente, 27,69% leem mensalmente e 1,54% disseram nunca ler além das atividades escolares.

Ao serem questionados sobre o que mais gostam de ler, os estudantes declararam que gostam mais de ler livros, em detrimento a outros materiais de leitura como revistas, jornais e outros, sendo que 38,97% disseram preferir livros no geral, de vários tipos, e 31,79% afirmaram gostar mais dos livros literários. Tais números chamam a atenção, pois mostram que, apesar de termos resultados que apontem para a falta do hábito de ler, existe nos estudantes uma simpatia pelos livros, já que 70,70% optaram por eles.

Sobre a preferência do meio de acesso aos textos e livros, os estudantes relataram preferir ler por meio de textos impressos, o que nos mostra que, embora estes jovens estejam rodeados pelas mídias digitais, 83,08% preferem a leitura convencionalmente impressa. A respeito do gênero textual de preferência, os estudantes declararam que preferem ler: Romance (24,62%), Aventura (22,56%), Terror (11,79%), Gibi (10,26%), Poesia (7,69%), Policial (4,62%), texto dramático (2,05%), nenhum (0,51%) e outros (15,90%) (Gráfico 17).

Gráfico 17: Textos que os estudantes preferem ler.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esses dados são relevantes para conhecer melhor o gosto e as preferências dos estudantes, a fim de tornar a leitura mais significativa e atraente no contexto escolar. Segundo Ausubel (1982), para que haja uma aprendizagem significativa, é importante partir do que o estudante já sabe, para construção de novos conhecimentos. Portanto, partir do que ele mais gosta, para, posteriormente, inserir novas oportunidades de leitura.

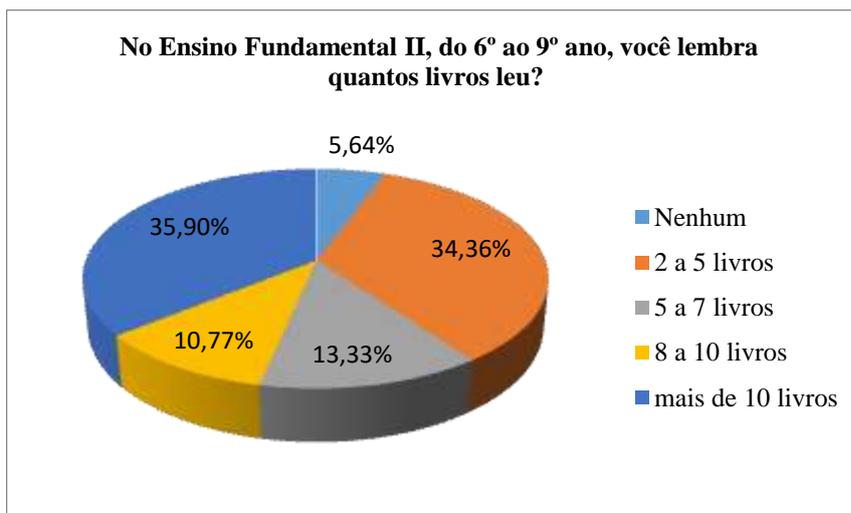
Sobre a forma de chegar até o livro, 36,41% dos estudantes afirmaram que leem por iniciativa própria, buscando livros de acordo com seu interesse, 39,49% são motivados pelo título ou nome do livro, 8,72% pela capa e figuras, ou seja, estes são fisgados para leitura por meio de elementos externos ao conteúdo do livro, como título, capa, figuras, e 14,87% por indicação do professor, que pode ser um importante mediador na hora de aguçar a leitura.

Para Ferrarezi (2017), o melhor método conhecido de desenvolvimento do hábito prazeroso de leitura é a exposição constante do estudante, desde a mais tenra idade, a bons e variados materiais de leitura, para que ele leia e descubra neles o prazer, sem outras

obrigações. Segundo o autor, somos seres estéticos e não racionais; primeiro somos atraídos pela imagem e depois usamos a razão.

A respeito da quantidade de livros lidos ao longo da jornada escolar, os estudantes afirmaram que, no Ensino Fundamental, 34,36% leram entre 2 a 5 livros, e 35,90% afirmaram ter lido mais de 10 livros (Gráfico 18).

Gráfico 18- Livros lidos no Ensino Fundamental.

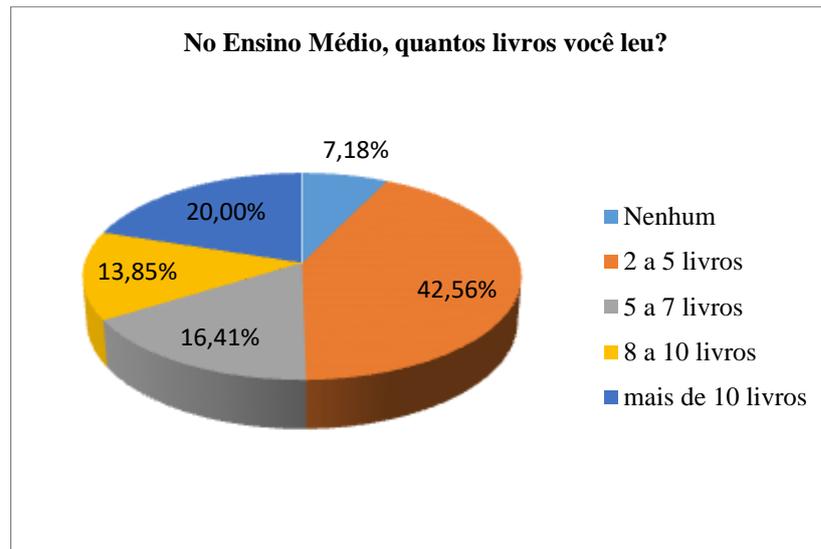


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Já no Ensino Médio (ainda em curso), 42,56% afirmaram ter lido entre 2 a 5 livros até o momento da pesquisa e, em ambas as fases, menos de 7,18% afirmaram não ter lido nenhum livro. (Gráfico 19)

Diante de tais dados, percebemos que o número de livros lidos, ainda, é baixo, considerando a quantidade de anos envolvidos na jornada escolar. Dado que reafirma os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015), mencionada acima, na qual indica que a média de livros lidos por brasileiro é baixa. Porém, podemos concluir que, apesar do número de livros lidos ainda ser pequeno, é possível perceber que houve a leitura, sendo este um ponto positivo, embora ainda seja necessário melhorá-lo. Outro dado relevante, é a quantidade de estudantes que se absteve, totalmente, da prática de ler livros: cerca de 6,41%, sendo este um número, relativamente, pequeno.

Gráfico 19- Livros lidos no Ensino Médio.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Um ponto relevante da pesquisa foi no questionamento sobre o hábito de ler dos estudantes. Considerando que a definição de hábito, refere-se a algo que está ligado ao nosso padrão de comportamento e as atitudes do nosso dia a dia, sendo uma disposição frequente, adquirida pela repetição de um costume. A intenção era analisar se os estudantes se reconhecem leitores no seu cotidiano, possuindo o hábito de ler, como prática comum em seu dia a dia.

Em resposta ao questionamento, foi possível perceber que os estudantes não possuem o hábito de ler, corroborando a percepção dos professores. Como resposta, 36,41% dos estudantes disseram ter o hábito de ler, ou seja, se consideram leitores por terem a leitura como uma prática cotidiana, 42,05% afirmaram que leem às vezes, não podendo ser considerado como um hábito, de acordo com a definição da palavra hábito, mencionado anteriormente. E por fim, 21,54% afirmaram que realmente não possuem o hábito de ler, nem mesmo de forma esporádica (Gráfico 20).

Gráfico 20- Sobre o hábito de ler dos estudantes.



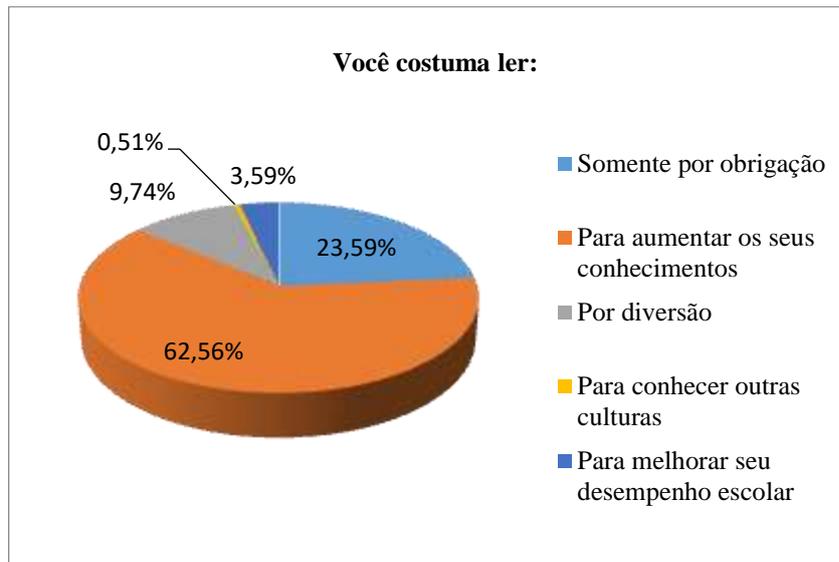
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com Soares (2012), o indivíduo letrado é aquele que vive no seu cotidiano o estado de letramento, pois vivencia a leitura, sendo que essa prática faz parte da sua rotina. Desse modo, ele não só sabe ler, mas ele usa socialmente e pratica a leitura, e assim responde socialmente às demandas sociais de leitura. Ainda de acordo com a autora, muitas pessoas são alfabetizadas, aprendem a ler e a escrever, porém não são letradas, pois não incorporam a leitura no seu dia a dia. Como podemos perceber 63,59% do nosso público, ainda, não incorporou a leitura como uma prática rotineira, podendo considerar que não possuem o hábito de ler.

Lajolo (2000) enfatiza que a leitura é capaz de promover ao estudante novos conhecimentos, havendo uma interação entre o conhecimento que ele já tem com as leituras que ainda serão feitas. A respeito dessa relação entre leitura e conhecimento, observamos que, ao questionar os estudantes sobre os motivos que os levam a ler, 62,56% afirmaram que leem para aumentar os conhecimentos, 0,51% para conhecer novas culturas e 3,59% leem para melhorar o desempenho escolar, esse grupo reconhece a leitura como importante fonte de saber. (Gráfico 21)

Já 23,59% dos respondentes disseram ler somente por obrigação, este grupo lê por força das circunstâncias que os envolvem (avaliações, pais, professores, notas, resultados) e apenas 9,74% leem por prazer, por diversão, ou seja, a minoria dos estudantes lê porque enxerga que a leitura é algo prazeroso e interessante, o que reafirma a ideia de que nossos estudantes não foram despertados para os prazeres da leitura (Gráfico 21).

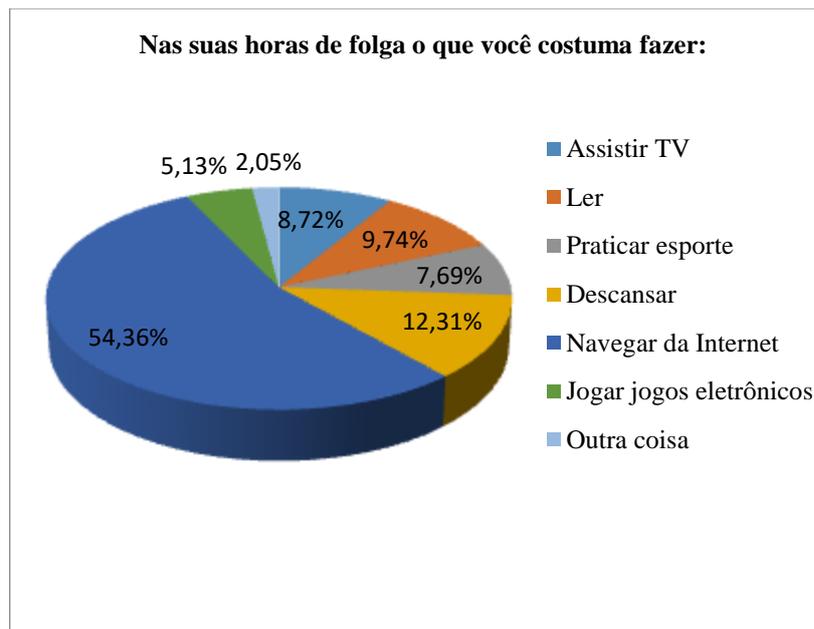
Gráfico 21- Motivação para leitura.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A maior parte dos estudantes afirmou que a leitura não é uma das suas atividades favoritas, apenas 9,74% disseram praticá-la em seus momentos de folga, como forma de lazer. Colaborando com este índice, os estudantes elegeram as seguintes atividades como as mais realizadas nos momentos de folga: navegar na internet (54,36%), descansar (12,31%), ler (9,74%), assistir TV (8,72%), praticar esportes (7,69%), jogos eletrônicos (5,13%) e outros (2,05%). (Gráfico 22)

Gráfico 22- Atividades dos estudantes nos momentos de folga.

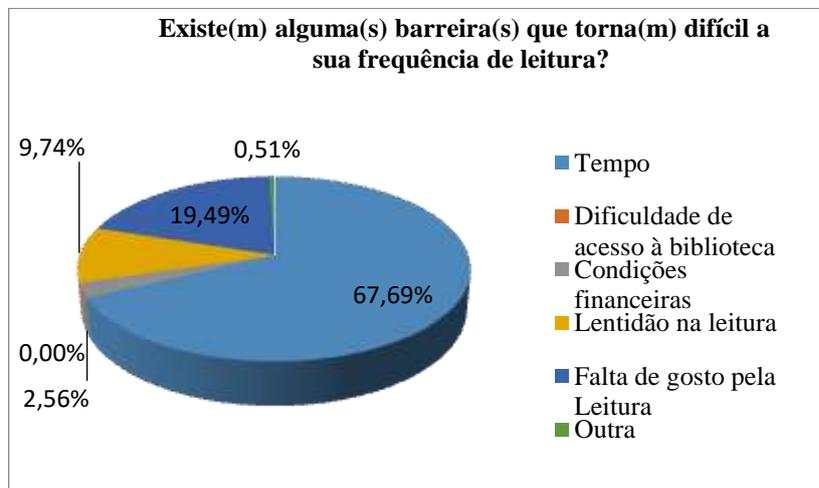


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao serem questionados sobre os motivos que dificultam a leitura, 67,69% dos estudantes apontaram como principal problema a falta de tempo para realizarem a leitura com frequência. Tal resultado dialoga com os apontamentos feitos pelos professores que participaram da pesquisa, pois estes também mencionaram o tempo como um dos problemas que dificultam a leitura dos estudantes nos cursos de Ensino Médio Integrado.

Outra dificuldade apontada foi a falta de gosto pela leitura, 19,49% dos estudantes afirmaram não sentir prazer no ato de ler, não vendo tal prática como algo prazeroso e divertido. Outros 9% afirmaram possuir como dificuldade a lentidão na leitura, o que pode acabar sendo um desestímulo (Gráfico 23).

Gráfico 23- Barreiras que dificultam a leitura.



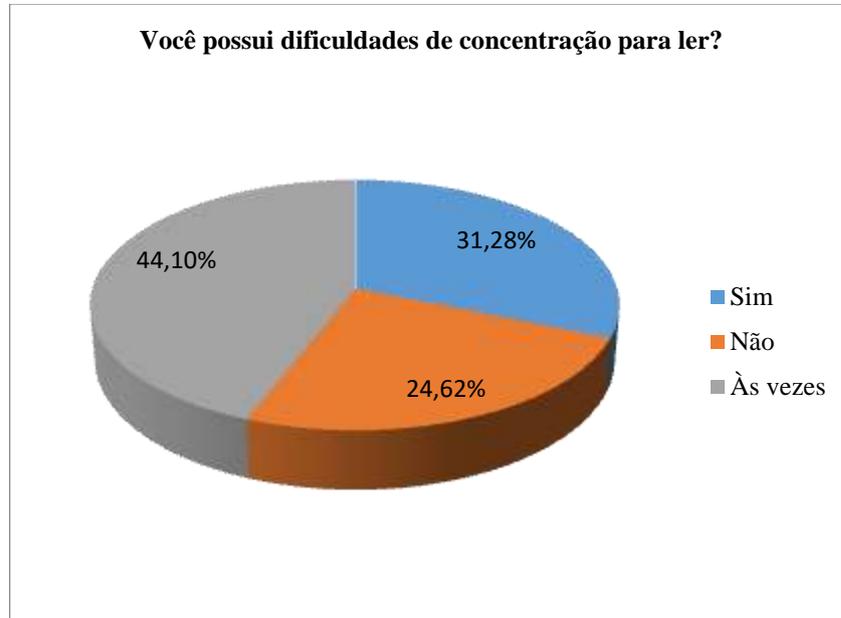
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ferrarezi (2017) destaca que é de extrema necessidade que a escola ensine aos estudantes o prazer de ler, sendo necessário ensinar aos discentes a leitura detida e transformadora. Segundo o autor, o sistema educacional perdeu o rumo, abrindo mão da leitura consistente e civilizadora, em prol de uma leitura fragmentada e informativa, sempre com uma intenção escolástica inútil. Esse tipo de leitura não tem significado para os estudantes e não conseguirá inseri-los no mundo da leitura.

Outra dificuldade apontada pelos estudantes é a falta de concentração na leitura, 24,62% disseram que não conseguem se concentrar e 44,10% afirmaram que às vezes possuem essa dificuldade (Gráfico 24). Tal dificuldade dialoga com as respostas dos professores, pois esses também apontaram a falta de concentração como um problema. Sobre a dificuldade de ler um livro até o final, 55,38% afirmaram ter dificuldades para finalizar o que está lendo. Ao serem questionados sobre sua conduta diante da leitura de um livro, um jornal ou uma revista, 20% estudantes afirmaram que leem apenas a introdução, 22,56%

disseram que param na metade, 17,44% só olham a capa e as figuras e 40% afirmaram que leem até o final.

Gráfico 24- Dificuldades de concentração na hora de ler.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A falta de continuidade na leitura e a falta de concentração, antes apresentada na constatação dos professores e, agora também, na afirmação dos próprios estudantes, podem estar relacionados à falta de proficiência na leitura. Os estudantes se sentem desestimulados a lerem até o fim, pois não foram habituados a ler textos longos, assim a falta de concentração apontada pode estar relacionada à falta do hábito e à ausência do gosto pela leitura.

Tais constatações estão em consonância com os dados nacionais do relatório do PISA (2018), que mostram que somente a metade dos jovens brasileiros estão acima do nível 2 em leitura, ou seja, a outra metade, ainda, não consegue ler com a proficiência mínima para vida social. Isso quer dizer que nossos leitores ainda não conseguem ler textos longos e abstratos, com entendimento profundo, pois, infelizmente, ainda não atingiram os níveis em que tais habilidades foram conquistadas, sendo eles o Nível 5 e 6. Segundo o PISA (2018), apenas 2,9% dos estudantes brasileiros, na faixa etária de 15 anos, possuem essas habilidades.

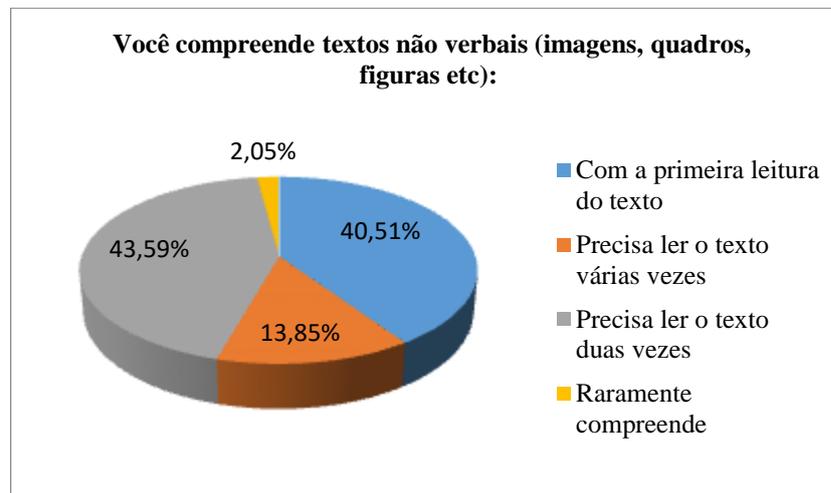
Nesse nível, os leitores conseguem compreender textos longos e abstratos, nos quais as informações de interesse estão profundamente interligadas, mas apenas indiretamente relacionadas à tarefa. Eles conseguem comparar, contrastar e integrar informações que representam perspectivas múltiplas e potencialmente conflitantes, usando vários critérios e gerando inferências em informações distintas para determinar como as informações podem ser usadas. (PISA, 2018, p. 66)

Segundo Ferrarezi (2017), o melhor método para ensinar a ler é ler, ou seja, entendemos que é uma atividade que exige prática para desenvolvimento do hábito e, conseqüentemente, desenvolver as habilidades e as competências relacionadas à leitura proficiente. Segundo o autor, a escola apresenta ao estudante, desde a infância, a imagem da leitura como uma prática enfadonha e sem sentido, não contribuindo para formação de leitores. Assim, infelizmente, o estudante leva consigo o estigma de que a leitura é algo chato e sem significado, destruindo, desde cedo, os possíveis leitores.

Sobre a compreensão dos textos verbais e não verbais, uma parte considerável dos participantes relataram precisar ler o texto mais de uma vez para compreendê-lo, havendo uma maior dificuldade em textos verbais. Lembrando que para Marcuschi (2008), a leitura só ocorre quando há compreensão, ou seja, os resultados mostram que existe a dificuldade de compreensão.

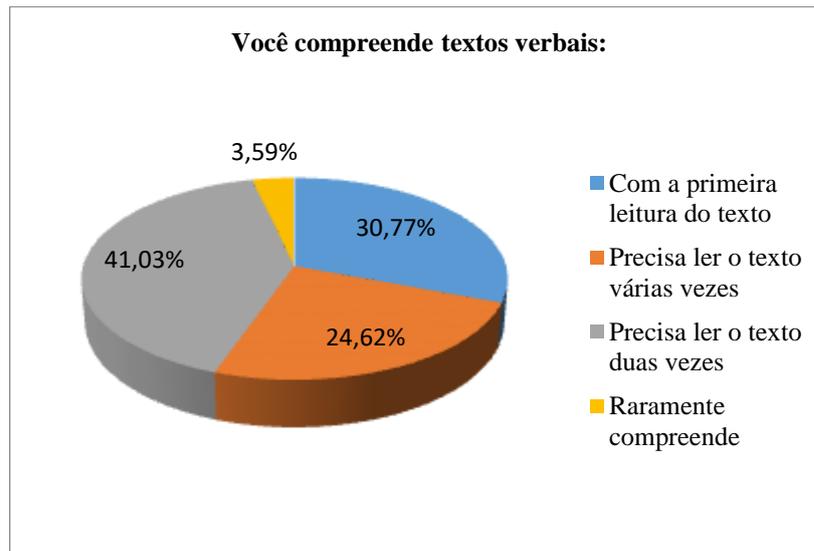
Nos textos não verbais, 40,50% dos estudantes afirmaram compreender já na primeira leitura, 57,44% declararam ter que ler mais de uma vez para compreender e 2,05% afirmaram quase nunca entender (Gráfico 25). Nos textos verbais a dificuldade fica um pouco mais acentuada, apenas 30,77% disseram compreender na primeira leitura e 3,59% afirmaram ter extrema dificuldade de compreensão, dizendo que raramente compreendem (Gráfico 26).

Gráfico 25- Sobre a compreensão de textos não verbais.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Gráfico 26- Sobre a compreensão de textos verbais.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No entanto, embora os dados nos mostrem que os estudantes ainda não tenham descoberto o prazer de ler, eles reconhecem o valor da leitura para sua vida social e escolar. Todos os estudantes afirmaram que ler é importante, ou seja, existe a consciência de que se trata de uma prática indispensável. Ao serem indagados sobre o porquê a leitura era uma prática importante, os estudantes afirmaram que ler agrega conhecimentos, cultura, melhora o desempenho escolar e ajuda na formação do indivíduo.

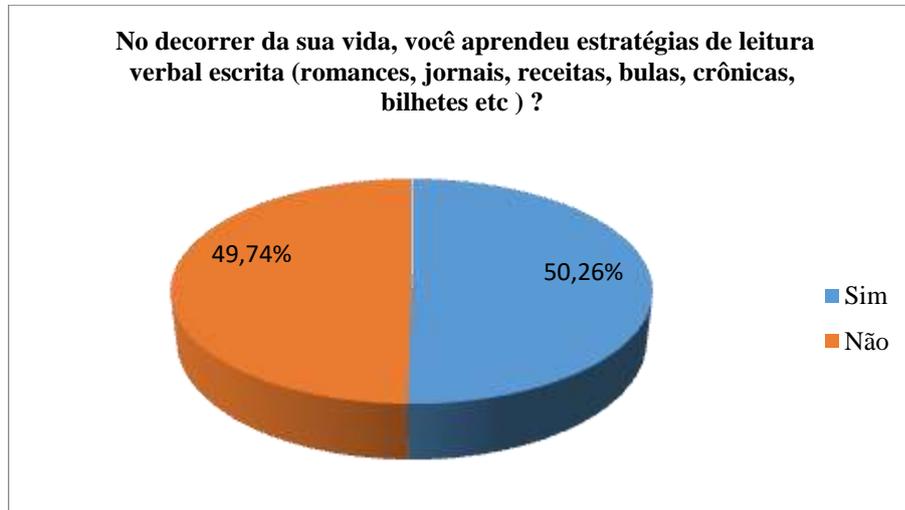
A seguir apresentamos algumas falas de estudantes, denominados nessa pesquisa como (E) seguido pela sequência numérica, temos: “ler é importante pelo aumento do conhecimento e da cultura” (E1); “a leitura permite que você tenha contato com outras culturas e perspectiva de vida, além do aprendizado acadêmico” (E2); “além de trazer conhecimento, ajuda na formação do sujeito” (E3).

Os depoimentos dos estudantes revelaram a visão que eles possuem da leitura, sendo apontado o aspecto utilitário e prático do ato de ler. Tal dado nos revela que os estudantes não conseguem ver a leitura como algo divertido, lúdico e prazeroso, eles “enxergam” que ler é importante para agregar conhecimento, sendo útil, porém, não conseguem ver que essa prática pode ser algo bom e divertido, revelando a imagem que possuem sobre leitura.

Os estudantes afirmam que o tempo destinado à leitura é insuficiente, 94% acreditam que deveriam dedicar mais tempo à leitura. Podemos considerar que esse reconhecimento é de suma importância, sendo um fator essencial para uma possível consolidação da dedicação à leitura, sendo talvez o ponto de partida.

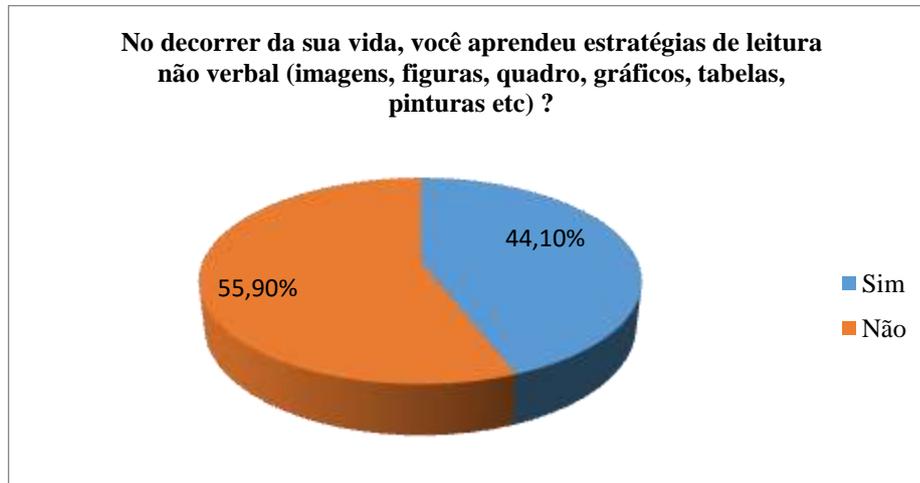
Ao serem questionados sobre as estratégias de leitura que aprenderam na escola, em média, 52% dos estudantes, responderam que nunca aprenderam nenhuma estratégia, tanto para textos verbais quanto para não verbais (Gráfico 27 e 28).

Gráfico 27- Estratégias de leitura verbal



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Gráfico 28- Estratégias de leitura verbal



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Solé (2012) explica que ensinar estratégias de leitura é necessário para formarmos leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos diversos. Ensinar tais estratégias de leitura ao estudante é ensiná-lo a estar no comando da leitura e da interpretação. É uma das chaves para uma leitura mais profunda e crítica, ou seja, é formar leitores competentes o bastante para aprenderem, a partir da leitura de textos. Para isso, o indivíduo deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o

que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal. Ao não ensinar estratégias de leitura, a escola deixa de investir na leitura madura, crítica e profunda.

Em nossa pesquisa, 47,18% dos participantes afirmaram ter aprendido estratégias de leitura ao longo da sua jornada escolar. Os estudantes consideraram como estratégias de leitura as habilidades que lhes foram ensinadas, visando facilitar a compreensão do texto. As mais citadas foram categorizadas e exemplificadas por meio das respostas dos estudantes, denominados E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8. As principais estratégias apresentadas foram: Procurar palavras desconhecidas no dicionário, ler o título e tentar inferir o assunto por meio dele, reler o texto várias vezes, analisar as imagens, analisar o tipo de texto, fazer uma leitura atenta, observar os detalhes das imagens, sintetizar o texto, identificar palavras-chave e o tema, entender a ideia principal do texto, observar o contexto da imagem ou do texto.

As palavras mais difíceis procurar no dicionário, isso nos ajuda a ter conhecimento de novas palavras e ter um repertório mais culto. (E1)

Ler com atenção, sintetizar as principais ideias. (E2)

Buscar palavras-chave, ler o título, identificar o tema. (E3)

Observar os detalhes da imagem: personagens, paisagem e etc (E4)

Rerler várias vezes e prestar atenção no tipo de texto. (E5)

Analisar o cenário, as expressões e os gestos na imagem. (E6)

Não focar apenas na imagem principal, mas sim também nos outros componentes do texto. (E7)

Buscar o tema que trata o texto e entender o contexto geral. (E8)

Acrescentamos que, embora alguns estudantes tenham relatado que aprenderam estratégias de leitura, no momento de mencionar quais foram essas estratégias, acabaram colocando respostas incoerentes. Muitos citaram tipos e gêneros textuais, fugindo do foco do questionamento, mostrando falta de familiarização com o assunto. Conforme observamos nas respostas dos estudantes E9 e E10.

Contos, fábulas, receitas, poemas, textos narrativos, etc. (E9)

Gráficos, tabelas, tiras, charges. (E10)

Os resultados da pesquisa, apresentados por meio das vozes dos estudantes e também dos professores, nos permitiu refletir e ampliar o olhar sobre a leitura. Por meio deles, foi possível perceber que a leitura, como prática fundante e transformadora, ainda, é algo a ser melhorado nas salas de aulas do Instituto Federal Goiano, assim como de todo Brasil. Na tentativa de auxiliar esses estudantes e professores, e buscando trabalhar em prol de uma leitura proficiente, que possa colaborar com a educação e, conseqüentemente, com a formação omnilateral, elaboramos o produto educacional intitulado *Guia pedagógico: Estratégias de leitura*, que será apresentado no próximo tópico.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Com base nos resultados da pesquisa, desenvolvemos um produto educacional que contém uma proposta de estratégias de leitura para os estudantes de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. As etapas de desenvolvimento e avaliação estão dispostas a seguir.

5.1 DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Após a pesquisa de campo, envolvendo as vozes de estudantes e professores, elaboramos um material metodológico (produto educacional) que pudesse contribuir com a leitura de forma real e efetiva, partindo da realidade dos *campi* estudados, considerando-os como uma amostra do alunado do Instituto Federal Goiano.

No decorrer da pesquisa, constatamos que parte dos estudantes não gosta, não têm o hábito de ler e possui dificuldade para compreender os textos. Tais dados tornam-se preocupantes ao considerarmos que a leitura é uma prática transformadora de grande importância para vida acadêmica e social dos indivíduos, sendo capaz de influenciar diretamente na sociedade. Nesse sentido, a justificativa para elaboração do produto educacional, baseia-se na necessidade de melhorar as práticas de leitura na escola, em prol de uma leitura proficiente.

Ler é algo pertencente ao cotidiano do ser humano moderno. Hoje, lê-se mais do que nunca, pois os meios de comunicação e as mídias digitais exigem momentos de leitura diários. Ao analisarmos a história da humanidade, percebemos que a leitura sempre fez parte da vida do homem, desde os primórdios de sua existência. O homem sempre “leu”, lia o clima, o tempo, as imagens, as circunstâncias, sendo algo necessário a sua própria sobrevivência. Porém, a leitura que pretendemos é aquela que exige mais do indivíduo, que é capaz de tirá-lo da passividade, despertando-o para reflexão. Segundo Foucambert (1997), o aprendizado da leitura só é garantido quando o indivíduo é capaz de usufruir do poder de transformação e mudança que o escrito possui.

Fazer os estudantes gostarem de ler, em pleno Ensino Médio, talvez, seja uma missão difícil, considerando que esse é um trabalho que precisa se iniciar na infância. Porém, o que pretendemos com a elaboração desse produto é criar caminhos para melhorar a qualidade da leitura, buscando utilizar metodologias mais atrativas e ferramentas que possam ampliar a compreensão dos textos. As estratégias de leitura dialogam com a necessidade de melhora da

competência leitora, pois se configuram como uma ferramenta para ajudar no desenvolvimento de um leitor proficiente, mais autônomo e competente.

Segundo Gomes (2013), o principal objetivo de um produto educacional deve ser a melhoria do ensino de determinados conteúdos e propor reflexões sobre problemas educacionais enfrentados pelo professor em seu cotidiano. A partir desse entendimento, da análise dos resultados e considerando a importância da leitura para vida, optamos pela criação de um guia pedagógico sobre estratégias de leitura. Este material é destinado aos professores e visa ampliar o conhecimento dos estudantes acerca das estratégias de leitura. Pretende-se ser um suporte aos professores do Ensino Médio, visando alavancar as práticas de leitura nas salas de aula para que essas se estendam para a vida, ajudando na formação omnilateral dos estudantes.

O material foi dividido em três partes. A primeira traz um embasamento teórico a respeito das estratégias de leitura, a segunda divulga resultados da pesquisa - Práticas de leitura em uma instituição de Ensino Médio Integrado: Perspectivas para uma formação omnilateral e a terceira apresenta três sequências didáticas, que utilizam as estratégias de leitura com textos de gêneros diferentes. Inclusive um texto da área técnica do curso Técnico em Comércio, elaborado por um professor do Campus Avançado Ipameri, foi explorado na terceira sequência, mostrando que as estratégias de leitura cabem em todas as disciplinas e áreas do conhecimento.

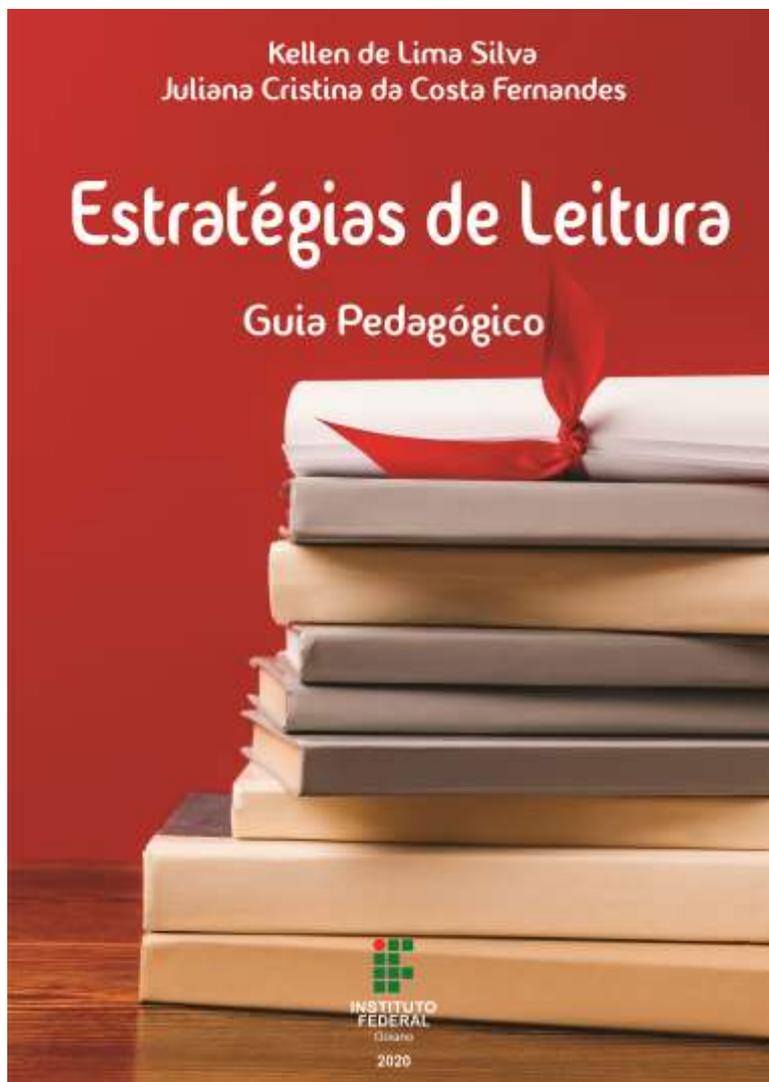
Conforme Almouloud e Coutinho (2008, p. 74), a sequência didática centraliza-se no “objetivo do estudo do processo de ensino e aprendizagem de um dado conceito”, isto é a construção de uma sequência didática “pode proporcionar ao estudante condições favoráveis à construção e compreensão desse conceito”. Nesse sentido, a nossa sequência didática é um instrumento metodológico, que tem como foco o uso das estratégias de leitura em sala de aula como uma ferramenta para melhora da compreensão leitora.

Não se trata de uma receita pronta e nem um roteiro engessado a ser seguido, mas propostas de reflexão sobre como podemos levar as estratégias de leitura para o contexto escolar de forma simples. O objetivo é que os estudantes tomem ciência do processo de compreensão do texto, tornando-se, aos poucos, autônomos e proficientes durante a leitura.

Para a elaboração da sequência didática, nos embasamos na autora Isabel Solé (2012), que propõe que as atividades de compreensão leitora devem acontecer em três momentos: antes, durante e após a leitura, sendo um processo de construção. Além da referida autora, nos fundamentamos em autores como Machado (2012), Kleiman (2016), Bencke e Gabriel (2009)

para elaboração das estratégias de leitura, assim como em outros autores, já discutidos na dissertação.

Figura 05-Capa Produto Educacional



Fonte: A pesquisadora, 2020.

5.2 APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Após a etapa de pesquisa e elaboração do material, passamos para etapa da aplicação do produto. O material foi elaborado para oferecer suporte aos professores no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, portanto o público alvo da aplicação foram os professores e estudantes. Convidamos para participar da aplicação os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, por terem sido os participantes da pesquisa, realizada no ano anterior, quando cursavam o 2º ano.

Visando promover e ampliar os conhecimentos acerca dos gêneros textuais, uma das sequências didáticas do produto utilizou um texto informativo, que foi elaborado por um professor da área técnica do Curso Técnico em Comércio do Campus Avançado Ipameri. Nossa intenção foi mostrar, na prática, que a leitura e as estratégias de leitura podem ser aplicadas em todas as disciplinas. Neste momento, houve uma interação entre os conhecimentos sobre gêneros textuais, estratégias de leitura e conhecimentos da área técnica.

Convidamos os estudantes das turmas de 3º ano do Ensino Médio Integrado do Campus Avançado Ipameri e, também, dois professores de Língua Portuguesa e dois professores da área técnica. A reunião para aplicação ocorreu em 23 de julho de 2020, via *Hangout*, tendo em vista o atual cenário pandêmico. A aplicação se deu em dois momentos, primeiro apresentamos o material e os resultados que nos nortearam na elaboração do produto, logo depois, aplicamos a sequência didática sobre o texto informativo.

Após a aplicação do produto, iniciou-se a etapa de avaliação do material por parte dos estudantes e professores. Foram encaminhados aos participantes questionários elaborados no Formulário Google (*Google Forms*) via *e-mail* ou *WhatsApp*. O questionário dos professores foi constituído por sete perguntas, três objetivas e quatro discursivas, sendo elas: 1) Como você avalia a qualidade do material do produto educacional? 2) A sequência didática atende a proposta de apresentar as estratégias de leitura aos estudantes? 3) Você acredita que esse material pode contribuir para a competência leitora dos estudantes? 4) Você considera as estratégias pedagógicas apresentadas relevantes para promoverem a leitura? 5) Quais as impressões sobre o material apresentado? 6) Quais aspectos poderiam ser melhorados? 7) Você acha que esse produto poderá ser útil para o IF Goiano e outras Instituições de Ensino?.

O material foi muito bem aceito pelos professores, todos elogiaram e declararam que o produto educacional foi bem elaborado, afirmaram que a sequência didática cumpriu a proposta de apresentar as estratégias de leitura aos estudantes. Segundo eles, o material poderá contribuir com a competência leitora, sendo relevante para promover a leitura, podendo ser útil para o IF Goiano e outras instituições de ensino. Os professores avaliadores foram nomeados como AP 1, 2, 3 e 4. Segue algumas considerações apontadas:

Sem observações, pois, o material é bem completo. (AP 1)

Não há necessidade de melhoria do material. (AP 2)

Esse material poderia, também, ser apresentado em videoaulas. (AP 3)

Eu mesma, como professora, gostaria de aplicá-lo com os meus alunos, assim que possível. (AP 1)

O material será uma excelente ferramenta para as aulas de língua portuguesa. (AP 4)

Acredito que será muito útil em todos os níveis de ensino. (AP 3)

Os estudantes, também, tiveram uma boa receptividade, todos afirmaram ter gostado do material, colocaram que ele possui uma boa qualidade e que poderá contribuir para o desenvolvimento da competência leitora. Os estudantes reconheceram que as estratégias de leitura podem auxiliar na melhora da leitura e muitos elogiaram a iniciativa de elaboração do produto educacional.

O questionário dos estudantes foi constituído por cinco questões, quatro objetivas e uma discursiva, sendo elas: 1) Você gostou do material apresentado? 2) Como você avalia a qualidade do material? 3) As sequências didáticas podem ajudar na compreensão dos textos? 4) Você considera o uso de estratégias de leitura importante para auxiliar na compreensão da leitura? 5) Sua opinião é muito importante para nós! No espaço abaixo deixe seus elogios, críticas e sugestões. Os estudantes avaliadores foram nomeados como AE 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Abaixo algumas falas dos participantes:

Achei bastante interessante a ideia que tiveram, pois eu mesmo sou uma pessoa que tenho bastante dificuldade com leitura, e com essas estratégias posso conseguir melhorar e até mesmo virar um hábito. (AE1)

Achei bem interessante. (AE2)

O material é de suma importância, pois com as estratégias é possível ter uma melhor compreensão, fazendo com que assim possamos aproveitar/desfrutar melhor de textos, além de ajudar bastante pro Enem. (AE3)

Material é muito rico e fácil de entender, está perfeito! (AE4)

O projeto e a apresentação foram muito boas, eu gostei bastante. (AE5)

Conteúdo muito bom e ótimo para o Enem. (AE6)

Gostei bastante de poder participar desse projeto de vocês! É incrível ver que existem pessoas que insistem em mudar o mundo da leitura que está um pouco escasso. Eu espero do fundo do meu coração que seja um sucesso esse material e que possa ajudar vários estudantes e outras pessoas também! Foi um prazer poder participar com vocês! (AE7).

A aplicação do produto foi importante para que pudéssemos ter acesso visão do público alvo, acerca do material desenvolvido e também testar a sua aplicabilidade na sala. Todas as opiniões foram cautelosamente analisadas, na intenção de melhorar o produto educacional, para que este possa atender melhor a sua finalidade, que é contribuir com a formação leitora dos nossos estudantes.

6 CONTRIBUIÇÕES

Artigo 1 - Metodologias Ativas e o Lúdico: possibilidades de práticas de leitura em salas de aula.

Autoras: Kellen de Lima Silva e Juliana Cristina da Costa Fernandes

Revista: Research, Society and Development- ISSN 2525-3409v. 9, n. 7. Publicado.

Resumo: O artigo pretende propor uma reflexão sobre a importância de metodologias ativas e o uso do lúdico, em práticas educativas aplicadas em sala de aula, visando incentivar, sobretudo, a leitura.

Artigo 2 - Leitura como instrumento de emancipação humana.

Autoras: Kellen de Lima Silva e Juliana Cristina da Costa Fernandes

Revista: Research, Society and Development- ISSN 2525-3409, v. 9, n. 9. Publicado.

Resumo: O artigo pretende propor uma reflexão sobre a importância da leitura para formação humana e a necessidade de fomentar esta prática no âmbito escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de traçar um perfil dos estudantes que participaram desta pesquisa, os resultados revelaram que, em sua maioria, pertencem há uma geração de pais alfabetizados, embora uma parte considerável desses pais não tenha concluído a educação básica, ou seja, o Ensino Médio completo. Concluímos que os estudantes tiveram um contato com a leitura na infância, têm contato com a leitura na escola, por meio de projetos e atividades que envolvem o ato de ler, têm acesso aos livros em casa e em bibliotecas disponíveis nos *campi*.

E, mesmo diante desse aparente cenário favorável à leitura, muitos afirmaram que não gostam de ler e não possuem o hábito de leitura e, talvez, por esses motivos, não encontram tempo para praticá-la no dia a dia, reservando, assim, os momentos livres para práticas que consideram mais prazerosas do que a leitura. Essas revelações corroboram com as pesquisas nacionais, que mostram a falta do hábito de leitura no Brasil, conforme mencionado acima. Percebemos, então que mesmo diante de avanços, ainda não temos estudantes leitores, pois não possuem o hábito de ler ou sequer leem por prazer.

Zilberman (1986) nos diz que a leitura está em crise, sendo preciso repensar a maneira pela qual a leitura tem chegado aos estudantes, muitas vezes ela é trabalhada de forma descontextualizada e fragmentada. Então, é preciso reestruturar essas práticas, na tentativa de proporcionar aos estudantes práticas que sejam capazes de ressignificar o ato de ler, práticas que permitam ao estudante perceber que ler é interessante e prazeroso. Assim, a escola contribuirá com a formação de leitores, pois esses estudantes precisam se conscientizar que ler é algo transformador.

Destacamos que, para formar o estudante leitor, será necessário um trabalho engajado, no qual a união de forças será indispensável. Não sendo tarefa exclusiva de uma disciplina específica, e nem somente da escola, pois existem elementos essenciais para formação de um leitor que extrapolam os limites escolares. Trata-se de um trabalho de muitas mãos, para inserir uma prática, buscando trazer o seu significado na sala de aula e no contexto social. Cabendo a escola fazer a sua parte.

É importante que a escola insira em seu cotidiano o ensino de estratégias de leitura para ensinar ao estudante a compreender melhor o texto, tornando-se um leitor autônomo o suficiente para reconhecer se está compreendendo, ou não, o texto. Logo, ele poderá selecionar as melhores estratégias para cada momento. Nessa perspectiva, será possível formar leitores maduros, capazes de compreender as várias camadas do texto, por meio de uma leitura autônoma, reflexiva e crítica.

Em suma, a sequência didática, proposta no produto educacional, apresenta estratégias de leitura que, a princípio, devem ser guiadas pelo professor, e depois, com a prática poderão ser apreendidas pelos estudantes.

Após a aplicação do produto educacional, percebemos que é possível propor a leitura em sala de aula de forma dirigida e atrativa, não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento, desde que haja a adesão dos professores.

Se no momento, ainda, não é possível termos estudantes leitores, que leem por prazer e que são apaixonados pela leitura, pois esse é um processo que exige mudanças culturais e comportamentais a longo prazo, é importante oferecer a eles estratégias para que possam ler de forma proficiente. A proposta do nosso guia é conduzi-los, de forma simples e estruturada, a possibilidades de leitura.

Contudo, podemos afirmar que a escola já caminhou, considerando que no século passado o maior desafio era alfabetizar, ensinar as primeiras letras para maioria da população, possuindo índices altíssimos de analfabetismo. Portanto, é possível perceber que o desafio da contemporaneidade se configura na superação da leitura como mera decodificação, precisando ter como objetivo elevar o nível de leitura do estudante, para que ele possa ler mais que o código linguístico, que seja capaz de interpretar o texto, percebendo todas as informações implícitas e explícitas, e refletir e argumentar sobre o que leu, sendo verdadeiramente um leitor proficiente.

Entendemos que, cabe às instituições de ensino garantir uma educação para além do domínio da técnica e da tecnologia. Só assim, teremos indivíduos pensantes, ativos, críticos e capazes de se posicionar diante da sociedade tornando-se, realmente, emancipados das amarras da ignorância por meio de uma educação omnilateral.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALMOULOUD, S. A.; COUTINHO, C. D. Q. E. S. Engenharia Didática: características e seus usos em trabalhos apresentados no GT-19/ANPEd. **REVEMAT:** Revista Eletrônica de Educação Matemática, Florianópolis, SC, v. 3, p. 62-77, 2008.
- ANDRADE, C. D. de. **Boitempo:** Esquecer para lembrar. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho (Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho).** São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, A. M. L et. al. A pesquisa científica na graduação em enfermagem e sua importância na formação profissional. In: **Revista de Enfermagem UFPE on line.** Recife, p 9(9): 9180, setembro, 2015.
- AUSUBEL, D. P. **A Aprendizagem Significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes, 1982.
- AZEVEDO, F. de. **A educação e seus problemas.** São Paulo: Melhoramentos. Tomo I,1958.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARRETO, A. M. **Leitura: suas categorias de produção de sentidos nas novas e antigas formas de acesso à informação.** *O ideal de disseminar:* novas perspectivas, outras percepções. Salvador: EDUFBA, p 55-76, 2006.
- BERNARDINO, M. C. R. **A imagem do aluno leitor pelo professor:** entre o discurso e a prática pedagógica. In: JUSTINO, L. B.; JOACHIM, S. **Representações inter/intraculturais:** (literatura / arte e outros domínios). Recife: Livro Rápido, 2008, p.766.
- BRAGA, A. C.; MAZZEU, F.J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **RPGE-Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1,p.24-46, 2017, ISSN:1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde.** Resolução 466/12. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. [Internet]. **Diário Oficial da União:** 12 dez. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510/16. Trata da ética na pesquisa na área de ciências humanas e sociais:** conquista dos pesquisadores [Internet]. Abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.
-

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRITO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades. p. 176-180. 2004.

CARVALHO, K. de. **Disseminação da informação e da biblioteca: passado, presente e futuro**. O ideal de disseminar: novas perspectivas, outras percepções. Salvador: EDUFBA, 2006.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler vencendo o fracasso**; tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e prática**. 2.ed. Contexto. São Paulo, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Acesso à leitura no Brasil**. In: AMORIM, Galeano (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/1815.pdf>. Acesso: 10 jun. 2020.

DARTON, R. **Uma história da leitura**. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: Novas Perspectivas**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

EL FAR, A. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

FERRAREZI, C.J; CARVALHO, R.S. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo. Cortez, 2009.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, M. C. **História Social da Educação no Brasil**. São Paulo. Cortez, 2009

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODE; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

GOMES, H. M; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GOMES, S. C. **Ensino de trigonometria numa abordagem histórica: um produto educacional**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 27, n. 46, p. 563-577, ago. 2013.

GRAMSCI. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2. p. 6-53.

GRAMSCI. **Homens ou máquinas?** In: MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2012. (Coleção Educadores).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama de Morrinhos/Goiás**. Brasil/Goiás/Morrinhos: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/morrinhos/panorama>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama de Trindade/Goiás**. Brasil/Goiás/Trindade: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/trindade/panorama>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama de Ipameri/Goiás**. Brasil/Goiás/Ipameri: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/ipameri/panorama>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Histórico**. Atualizado em 22-06-2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/historico.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **PISA**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>. Acesso em: 12 jul. de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Educação Profissional cresce em 2019**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/educacao-

profissional-cresce-em-2019-e-alcanca-1-9-milhao-de-matriculados-mulheres-sao-maioria/21206. Acesso em: 12 mai. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. **Censo escolar.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf. Acesso em: 12 mai. de 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018:** Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso: 12 julho 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil. 4ª ed,** Ibope Inteligência 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 16ª edição, Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 2ª edição, Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário.** Porto Alegre. Artmed. 2002.

MACHADO, A. L. **Interpretação e Produção de Textos.** São Paulo: Editora Sol, 2011.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci:** americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2008.

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

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, G.; THÉOPHILO, C. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARX, K. **Manuscrítos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **La ideologia alemana**. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 12 jul. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, uso e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 3, p.2, 2º sem.1996.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, 1987.

PIRES, A. L. O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. In: **Revista de Ciências da Educação**, n. 3, p 5-20, ano 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2291233>. Acesso em: 12 out. 2019.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, C. L. F. **O Leitor e o professor: um encontro nas histórias de leitura**. São Paulo: Altana, p 95, 2002.

ROSSI, M. A. **O Processo de Escolarização dos Diferentes Gêneros Textuais Observado nas Práticas de Ensino de Leitura**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e Produção de Textos**. São Paulo: Contexto, p 41, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 67 à 101.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil, p 23, 1998.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, V. M. T. **Leitura Literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. 1ª ed. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**; tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA; O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, p 95, 2003.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 7ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ANEXOS

ANEXO 01 – Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Pesquisador: KELLEN DE LIMA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19634119.2.0000.0036

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.560.094

Apresentação do Projeto:

Relata-se:" A leitura é uma prática integradora, capaz de transformar a sociedade. Assim, o hábito de ler pode promover o desenvolvimento crítico, ampliando no indivíduo a capacidade de reconhecer as várias vozes que ecoam no debate social. Porém, pode-se observar, por meio de pesquisas e resultados que avaliam as habilidades de leitura, nas escolas brasileiras, que a grande maioria dos estudantes encontram dificuldades em interpretar o que leem. Torna-se, portanto, fundamental incentivar, no âmbito escolar, a prática de leitura para a conquista de uma formação omnilateral que seja capaz de promover a emancipação humana. Nesta perspectiva, este trabalho tem por objetivo propor estratégias metodológicas de leitura, a partir das vozes de estudantes e professores. Optou-se por realizar esta pesquisa com os estudantes do 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de três campi do Instituto Federal Goiano (Ipameri, Morrinhos e Trindade) e os professores das respectivas turmas. Esta pesquisa constitui-se em uma abordagem mista (quali-quantitativa) do tipo estudo de caso e terá como base empírica questionários. As reflexões serão aportadas,

teoricamente, em documentos oficiais e pesquisadores como Brito (2012), Freire (1986), Koch e Elias (2015), Santos, Riche e Teixeira (2018) dentre outros. Todos os princípios éticos quanto à pesquisa com seres humanos serão respeitados, de acordo com a Resolução nº 466/12. Após a análise dos resultados, serão elaboradas, como produto educacional, estratégias metodológicas, destinadas aos estudantes do Ensino Médio. Tal material será composto por atividades que visam consolidar as práticas de leitura em salas de aula, a fim de que esta se estenda para a vida, contribuindo para uma formação omnilateral."

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se: " Objetivo Primário:

Este estudo tem como objetivo propor estratégias metodológicas de leitura (verbal e não verbal), a partir das dificuldades apontadas por estudantes e professores do 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados do Ensino Médio do IF Goiano dos campi de Ipameri, Morrinhos e Trindade, visando colaborar com uma formação omnilateral.

Objetivo Secundário:

- a) Descrever o conceito de leitura não apenas como decodificação de símbolos.
- b) Destacar a importância da leitura para a formação integral do indivíduo, considerando o mundo do trabalho e a emancipação humana.
- c) Identificar e analisar as práticas de leitura de cursos técnicos integrados ao ensino médio, em três campi do IF Goiano.
- d) Identificar as dificuldades em formar leitores ativos e críticos, mediante a análise das vozes dos professores e estudantes, integrantes da pesquisa.
- e) Desenvolver como produto educacional estratégias metodológicas de leitura para estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relata-se: " Neste estudo será garantido aos sujeitos envolvidos a participação voluntária, a total privacidade e sigilo das informações. Por este motivo, os roteiros dos questionários serão previamente enviados ao CEP do Instituto Federal Goiano para aprovação de seu uso científico, os dados só serão coletados mediante aprovação do CEP. Os estudantes e professores que concordarem em participar da pesquisa deverão assinar o TALE e TCLE, tendo estes documentos a finalidade de assegurar os direitos e deveres dos sujeitos e da pesquisadora. Nesta pesquisa não existem riscos físicos e químicos. No entanto, em relação às questões do questionário podem ocorrer riscos psicológicos para os participantes, embora que

mínimos, tais como: desconforto relacionado ao fato de compartilhar informações relacionadas à sua prática profissional e escolar, podem se incomodar e se intimidar por ter que falar sobre algo pessoal ou confidencial, apresentar ansiedade e vergonha, e também medo de terem suas opiniões expostas. A pesquisadora tomará todos os cuidados éticos na elaboração do questionário (os mesmos passarão por um processo de validação) bem como em sua execução, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos. Será assegurada a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes. Caso os sujeitos venham a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no TCLE ou no TALE, haverá garantia de assistência e indenização. Assim, os questionários serão aplicados em local adequado e de forma sigilosa e privativa, após consentimento dos participantes e compreensão destes acerca do assunto, dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo. Os participantes terão liberdade para não responder possíveis questões constrangedoras e poderão interromper a consulta, retomando-a ou não, conforme desejarem. Caso haja algum dano a qualquer participante, a pesquisadora estará apta a auxiliar o avaliado bem como, caso seja necessário, encaminhá-lo para auxílio psicológico no próprio Campus. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a possibilidade de contribuir para uma maior reflexão sobre a importância da leitura na formação integral humana na Educação Básica. Ao consentirem em participar da pesquisa, os participantes estarão contribuindo acerca da reflexão sobre a importância do ato de ler para construção de uma educação de qualidade e conseqüentemente para construção de uma sociedade mais crítica e democrática."

Parecer: Atende a Legislação

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

é preciso trabalhar o hoje, incentivando o nascer de leitores em nossa- Relevância social e objetivos da pesquisa: Relata-se: "A leitura garantirá ao aluno o seu desenvolvimento crítico e social, sendo estas algumas das conseqüências do hábito de ler. Mas para que tal feito ocorra s escolas, formando cidadãos que constituirão a sociedade de amanhã. Fomentar a prática da leitura, na sala de aula, significa investir na formação do ser humano integral. Formar leitores é capacitar o indivíduo para identificar inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles de forma crítica. Sob esse viés, a leitura torna-se indispensável para a cidadania do indivíduo e a escola assume a responsabilidade de inserir o aluno nesta prática integradora.

Este estudo torna-se relevante, pois possibilitará a reflexão sobre o que a escola tem feito atualmente, em prol da formação de leitores críticos, considerando que a leitura é uma importante ponte para a formação integral, sendo inconcebível pensar em uma educação omnilateral sem uma base educacional, pautada na leitura. A partir desta reflexão, será possível apontar para novas práticas que possam alavancar a formação de leitores competentes, no âmbito escolar. Incentivar estas práticas será um passo fundamental para a conquista de uma educação omnilateral."

- Metodologia, incluindo local, população e amostra, método de coleta:

Relata-se: "A pesquisa será realizada em três campi do Instituto Federal Goiano (Ipameri, Morrinhos e Trindade) que ofertam o Ensino Médio Integrado, em período integral. A pesquisa de campo estabelecerá diálogo com os estudantes das turmas do 2º ano do Ensino Médio Integrado e professores das respectivas turmas, o que permitirá uma percepção a respeito das dificuldades apresentadas, subsidiando a confecção do produto educacional a ser elaborado. A escolha dos três campi acima mencionados, para serem os lócus da pesquisa, ocorreu em função do perfil dos doze campi que integram a estrutura do IF Goiano, sendo alguns já consolidados (Ceres, Iporá, Morrinhos, Rio Verde, e Urutaí), outros em expansão (Trindade, Campos Belos, Cristalina e Posse) e os denominados avançados (Hidrolândia, Ipameri e Catalão). Neste caso, foram selecionados três campi que representam cada uma destas estruturas. Já a seleção dos campi de cada estrutura, ocorreu considerando a facilidade de logística para a realização da pesquisa. Consideraremos para responder ao questionário, estudantes do 2º ano e professores das respectivas turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos três campi do IF Goiano (Ipameri, Morrinhos e Trindade). A amostra do estudo será composta por todos os estudantes das turmas dos 2º anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo aproximadamente 185 estudantes e 50 professores das respectivas turmas, sendo um total de 235 participantes. Os dados serão coletados buscando abordar questões referentes à frequência com que os estudantes leem livros, a maneira com que a leitura é apresentada a estes estudantes, o interesse destes estudantes ao se falar em leitura e outras questões que ajudarão na descrição do quadro geral para a formação de leitores.

Como procedimentos de coleta de dados para a pesquisa serão utilizados pesquisa documental, bibliográfica e questionário com estudantes (APÊNDICE A) e questionário com professores (APÊNDICE B) elaborados com base nas exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano." Parecer: Atende a Legislação.

- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Relata-se: "O recrutamento dos estudantes se dará durante as aulas, mediante anuência do(a) professor(a). Antes da aplicação haverá explicação dos objetivos da pesquisa, os participantes terão acesso ao TCLE ou TALE, impresso em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com o(a) investigado(a). Os respondentes terão tempo para lê-lo e concordarem ou não em participar, no caso dos estudantes menores, estes deverão levar o TALE para casa e serem assinados pelos pais. A aplicação dos questionários será agendada previamente, a fim de que os respondentes tenham ciência da pesquisa. No segmento dos professores, os questionários serão elaborados por meio do aplicativo Formulário Google (Google Forms) e encaminhados via e-mail aos investigados. No momento de respondê-lo, será apresentada a opção para aceitar e concordar com o TCLE – em caso de aceite, o participante será direcionado para as questões, em caso de recusa, não terá acesso ao questionário e não será penalizado de forma alguma. O TCLE deverá ser aceito eletronicamente, caso a pessoa aceite participar da pesquisa, deverá marcar a opção “SIM”, o que corresponderá à assinatura do Termo, o qual poderá ser impresso, se assim desejar.

O envio do termo e questionário on-line e aceite do TCLE permitirá total sigilo quanto à identidade dos participantes da pesquisa, pois não haverá identificação do nome dos respondentes. Deste modo, os dados serão armazenados em meio computacional, sem a necessidade de sigilo. Caso o número de professores participantes da pesquisa não promova uma amostragem suficiente, utilizando o Formulário Google (Google Forms), a pesquisadora poderá aplicar o questionário pessoalmente. Desta forma, o recrutamento dos professores se dará conforme disponibilidade dos mesmos. Antes da aplicação haverá explicação dos objetivos da pesquisa, os participantes terão acesso ao TCLE ou TALE, impresso em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com o(a) investigado(a). Os respondentes terão tempo para lê-lo e concordarem ou não em participar. A aplicação dos questionários será agendada previamente, a fim de que os respondentes tenham ciência da pesquisa."

Parecer: Atende a Legislação

-Garantias Éticas aos participantes da pesquisa

Relata-se: "O estudo garantirá aos participantes a liberdade para participação na pesquisa, previamente haverá esclarecimento do propósito do estudo, serão apresentados os possíveis riscos e benefícios e a garantia de total sigilo dos dados.

Ressaltando-se que essas implicações estarão estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C e D) e pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE E), sendo estes os documentos recomendados na realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Tais documentos serão apresentados no momento da participação, conforme será detalhado no item 8.2, com opção para aceite e concordância dos participantes. A pesquisa terá como objetivo propor estratégias metodológicas de leitura, a partir das dificuldades apontadas por estudantes e professores do 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados do Ensino Médio do IF Goiano dos campi de Ipameri, Morrinhos e Trindade, visando colaborar com uma formação omnilateral. Nesta fase escolar, a faixa etária dos estudantes varia entre 16 e 17 anos, portanto teremos estudantes menores que merecerão cuidados específicos. Será destinado aos responsáveis dos participantes da pesquisa, um termo de consentimento para que estes autorizem a participação dos menores no referente estudo. Convém ressaltar que todos os instrumentos de coleta serão submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano em conformidade à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde." Parecer: Atende a Legislação.

- Critérios de Inclusão e Exclusão

Relata-se: "Serão inclusos no presente estudo os estudantes, maiores ou menores de 18 anos, 2º ano dos Cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano, dos campi Morrinhos, Trindade e Ipameri e também os professores das respectivas turmas. Não serão considerados outros públicos que dialogam com o IF Goiano, bem como estudantes de outras modalidades de ensino ou outras séries, tampouco indivíduos de outras unidades da Instituição não abrangidas por este estudo." Parecer: Atende a Legislação.

- Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa

Relata-se: "A pesquisa será suspensa ou readequada caso apresente riscos ao sigilo ou desconforto aos participantes ou em caso de fortuito à pesquisadora, após justificativas do CEP. Em caso de urgência na suspensão da pesquisa, o CEP e os sujeitos da pesquisa serão avisados, a pesquisadora firma o compromisso de encaminhar, via e-mail, um comunicado informando a sua suspensão, sempre resguardando a identidade dos envolvidos." Parecer: Atende a Legislação.

- Resultados do estudo

Relata-se: " Os resultados deste estudo serão reunidos e expostos na dissertação de conclusão do mestrado, sendo divulgados no Portal da Instituição promotora e, a ela, será disponibilizada a cópia do trabalho. A pesquisa, assim como os dados obtidos estarão dispostos para livre consulta à comunidade, podendo ser utilizada como uma fonte bibliográfica ou, ainda, como incentivo para novos estudos na temática em questão. O trabalho poderá ser compartilhado, por meio de artigos científicos, comunicações orais com a participação em eventos."

Parecer: Atende a Legislação

- Divulgação dos resultados

Relata-se: "Os resultados deste estudo serão reunidos e expostos na dissertação de conclusão do mestrado, sendo divulgados no Portal da Instituição promotora e, a ela, será disponibilizada a cópia do trabalho. A pesquisa, assim como os dados obtidos estarão dispostos para livre consulta à comunidade, podendo ser utilizada como uma fonte bibliográfica ou, ainda, como incentivo para novos estudos na temática em questão. O trabalho poderá ser compartilhado, por meio de artigos científicos, comunicações orais com a participação em eventos." Parecer: Atende a Legislação.

-Cronograma

Parecer: Atende a Legislação

-Orçamento

Parecer: Atende a legislação.

- Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores

Parecer: Atende a Legislação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto

Parecer: Devidamente preenchida

-TCLE

Parecer: Atende a Legislação

- Termo de compromisso

Parecer: Atende a Legislação

- Termo de anuência das Instituições Coparticipantes Parecer: Atende a Legislação.

-O projeto detalhado

Parecer: Atende a Legislação

- Guarda e descarte dos documentos

Parecer: Atende a Legislação

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado pesquisador,

A apresentação e aprovação deste Relatório Final do presente protocolo de pesquisa, encerra e regulariza o pesquisador perante este comitê no tocante ao mesmo, ressaltando-se a situação de possíveis outros protocolos do pesquisador em trâmite neste comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1411888.pdf	24/08/2019 16:26:39		Aceito
Projeto Detalhado /Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	24/08/2019 16:20:07	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_responsavel_institucional.pdf	24/08/2019 16:07:31	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	24/08/2019 15:53:11	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_alunos_maiores.pdf	24/08/2019 15:08:55	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPais_responsaveis.pdf	24/08/2019 15:08:13	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos_menores.pdf	24/08/2019 15:07:16	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	24/08/2019 12:22:43	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/08/2019 12:22:27	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/08/2019 12:18:52	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito
Outros	Lattes_Juliana.pdf	20/08/2019 10:37:51	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito
Outros	Lattes_Kellen.pdf	20/08/2019 10:32:11	KELLEN DE LIMA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 06 de setembro de 2019.

Assinado por:
Roberto Takashi Sanda
Coordenador

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário dos estudantes

CATEGORIA: IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

01. Sexo: () Masculino () Feminino

02. Idade:

() 16 a 17 anos

() 18 a 20 anos

() Maior de 20 anos

03. Antes de você entrar no IF Goiano, você estudou em escola pública?

() sempre

() nunca

() parcialmente

04. Você mora: () Zona rural () Zona urbana

CATEGORIA: FAMÍLIA

05. Escolaridade do seu pai:

() Fundamental I incompleto

() Fundamental I completo

() Fundamental II completo

() Fundamental II incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Médio incompleto

() Superior completo

() Superior incompleto

() Especialização completa

() Especialização incompleta

() Mestrado completo

() Mestrado incompleto

() Doutorado completo

() Doutorado incompleto

06. Escolaridade da sua mãe:

() Fundamental I incompleto

() Fundamental I completo

() Fundamental II completo

() Fundamental II incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Médio incompleto

() Superior completo

() Superior incompleto

() Especialização completa

() Especialização incompleta

() Mestrado completo

() Mestrado incompleto

Doutorado completo Doutorado incompleto

07. O seu pai tem o hábito de ler?

sim não às vezes

08. A sua mãe tem o hábito de ler?

sim não às vezes

09. Alguém da sua família o(a) incentiva a ler?

sim não

CATEGORIA: LEITURA

10. Como você considera seu contato com livros literários infantis na infância?

Ótimo Bom Pouco Nenhum

11. Na sua infância, alguém lia para você?

Sim Não Não lembro

12. Onde ocorreu o seu primeiro contato com a Literatura?

Em casa Na escola Com amigos

13. Ao longo de sua jornada escolar houve projetos e atividades que lhe permitisse o contato com a literatura?

sim não

14. Você tem acesso à leitura em casa?

sim não

Se sim, como? livros jornais revistas Internet outros

15. No Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, você lembra quantos livros leu?

nenhum de 2 a 5 livros 5 a 7 livros

8 a 10 livros mais de 10 livros

Considera o número suficiente? Sim Não

16. No Ensino Médio, quantos livros você leu?

- nenhum de 2 a 5 livros 5 a 7 livros
 8 a 10 livros mais de 10 livros

17. Você é incentivado a frequentar a biblioteca da sua escola?

- sim não raramente

18. Você tem o hábito de ler?

- sim não às vezes

19. Existe(m) alguma(s) barreira(s) que torna(m) difícil a sua frequência de leitura?

- Tempo
 dificuldade de acesso à biblioteca
 condições financeiras
 lentidão na leitura
 falta de gosto pela leitura
 Outra. Qual? _____

20. Qual o tipo de leitura você gosta?

- nenhuma livros literários revistas
 jornais
 livros em geral gibi outros.

Qual? _____

21. Com que frequência você lê, além das atividades escolares? Considere a leitura impressa ou *online* de um livro, revista, um jornal, etc.

- diariamente
 mensalmente
 raramente
 nunca

22. Você costuma ler:

Somente por obrigação:

- sim não
-

Para aumentar os seus conhecimentos:

sim não

Por diversão:

sim

não

Para conhecer outras culturas:

sim não

Para melhorar seu desempenho escolar:

sim não

23. Você considera a leitura como uma das suas atividades favoritas?

sim não

24. Você possui dificuldades de concentração para ler?

sim

não

às vezes

Em caso de **sim** ou **às vezes**: Quais fatores dificultam sua concentração?

25. Você compreende textos verbais:

com a primeira leitura do texto

precisa ler o texto duas vezes

precisa ler o texto várias vezes

raramente compreende

26. Você compreende textos não verbais (imagens, quadros, figuras etc):

com a primeira leitura do texto

precisa ler o texto duas vezes

precisa ler o texto várias vezes

raramente compreende

27. Assinale com "X" alternativas que indicam a sua forma de ler. Você procura o texto para ler:

34. Você prefere a leitura de textos:

impressos *online*

35. Você costuma ler mais (livros, artigos, jornais) para atender às disciplinas da área:

técnica ensino médio

36. Qual (is) professores o (a) incentivam a fazer leituras, além dos conteúdos das disciplinas?

professores de língua de portuguesa

professores de língua estrangeira

professores da área técnica

professores da área de humanas

professores da área de ciências

professores de matemática

nenhum professor

37. Você considera o fato de que cursar o curso técnico integrado o (a) ajuda a ampliar sua leitura?

sim não

38. Tem algum projeto, no Campus, que favorece à leitura?

sim não

Caso não tenha, você considera importante que tenha? sim não

39. No decorrer da sua vida, você aprendeu estratégias de leitura verbal escrita (romances, jornais, receitas, bulas, crônicas, bilhetes etc) ?

sim não

Se sim, qual (is)? _____

40. No decorrer da sua vida, você aprendeu estratégias de leitura não verbal (imagens, figuras, quadro, gráficos, tabelas, pinturas e etc) ?

sim não

Se sim, qual (is)? _____

APÊNDICE B - Questionário dos Professores

1. Qual a sua área de atuação:

- técnica
- linguagens
- humanas
- ciências da natureza
- matemática

2. Qual o interesse dos seus estudantes em relação à leitura?

- interessam-se bastante.
- apresentam pouco interesse.
- nenhum interesse.
- interessam-se dependendo do tipo de texto apresentado

3. Seus estudantes apresentam algumas das dificuldades listadas abaixo? Marque-as.

- falta de concentração.
- falta de motivação para leitura.
- dificuldade de interpretar e processar informações implícitas e fazer suposições com base nos fatos expostos.
- dificuldade em compreender elementos superficiais do texto.
- falta de interesse por livros literários.
- dificuldade para ler textos longos.
- falta de interesse em ler textos clássicos da literatura.
- dificuldade em se posicionar criticamente e de argumentar diante do texto lido.
- dificuldade em leitura de textos não verbais
- dificuldade em integrar ideias e fragmentos de informação para fazer comparações ou estabelecer relações de causa e efeito.

Outra (s). Quais? _____

4. Você considera que seus estudantes têm o hábito de ler?

- Sim Não
-

5. Os seus estudantes s interpretam de forma eficiente o que leem?

() Sim () Não () Às vezes

6. Cursos integrados ao Ensino Médio favorecem a formação de leitores no âmbito escolar?

() Sim () Não

7. O livro didático e/ou apostila contribuem para a formação de leitores?

() Sim () Não () Às vezes () Não se aplica

8. É possível perceber em sua prática estudantes com dificuldade para ler?

() Sim () Não

9. Em sua prática docente, você interage com professores de outras áreas para promover atividades que estimulem de leitura dos estudantes?

() Sim () Sim

10. Você considera a leitura crítica e reflexiva uma prática importante em sua disciplina?

() Sim () Não

11. Você considera importante a promoção de estratégias metodológicas que promovam o hábito de leitura dos estudantes em todas as disciplinas do currículo escolar?

() Sim () Não

12. Você adota, em sua prática docente, estratégias didáticas para promover a leitura crítica dos estudantes?

() Sim () Não

Qual (is) _____

13. Você adota estratégias para promover a leitura não verbal dos estudantes?

() Sim () Não

Qual (is) _____

14. O que você considera fundamental para os estudantes alcançarem a capacidade de leitura crítica?

