

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguística e Língua Portuguesa

Heloísa Stefany Neves Queiroz

**CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS-LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: o que
leem e como leem**

Belo Horizonte
2020

Heloísa Stefany Neves Queiroz

**CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS-LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: o que
leem e como leem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Mari

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Angela Paulino
Teixeira Lopes

Área de Concentração: Linguística e Língua
Portuguesa

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Q3c	Queiroz, Heloísa Stefany Neves Construção de sujeitos-leitores no ensino fundamental: o que leem e como leem / Heloísa Stefany Neves Queiroz. Belo Horizonte, 2020. 128 f. : il. Orientador: Hugo Mari Coorientadora: Maria Angela Paulino Teixeira Lopes Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras 1. Leitura. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 3. Semântica. 4. Gêneros literários. 5. Análise do discurso. 6. Estudantes - Entrevista. 7. Escolas públicas - Belo Horizonte (MG). I. Mari, Hugo. II. Lopes, Maria Angela Paulino Teixeira. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título. CDU: 800:37.02
-----	--

**CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS-LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: o que
leem e como leem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Linguística e Língua
Portuguesa

Prof. Dr. Hugo Mari – PUC Minas (Orientador)

Profa. Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes – PUC Minas (Coorientadora)

Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho – UFMG (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2020.

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que acreditam na educação, principalmente aqueles que não medem esforços para que ela seja sempre pública e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter sido a força necessária para me sustentar nos meus tropeços, o descanso nos dias de trabalho mais intensos, a leveza em meio ao peso dos estudos e a calma diante das situações complicadas. Acredito que a espiritualidade é aquilo que nos move quando temos vontade de desistir, nos fazendo perceber como viver é precioso e o quanto precisamos fazer com que nossa vida seja instrumento enriquecedor na caminhada das pessoas que nos cercam. Agradeço também a Nossa Senhora – mãezinha em todo tempo presente – por ter me escutado e acalmado em meio a tantas inseguranças que se consumiram no caminho.

Agradeço de modo muito especial à minha mãe, Rosilda, quem foi suporte e me protegeu nessa caminhada, sendo o maior apoio que eu encontrei. – Meu amor por você é maior do que eu poderia expressar com palavras; ao meu pai, Valter, quem, mesmo sem fazer parte da área da educação, a todo momento me escutou com paciência e se orgulhou das minhas conquistas. – Eu te amo e sou imensamente grata por estar permanentemente presente; à minha irmã, Hellen, amiga e incentivadora, – a minha primeira inspiração para seguir os estudos. – Minhas memórias se confundem com as suas, – e sinto-me agradecida por ter em minha vida uma pessoa que compartilha não só laços sanguíneos, mas também compartilha laços de afeto, compreensão e amor verdadeiro; ao Matheus, – meu cunhado – e também grande incentivador, que se tornou um irmão e continuamente se preocupa comigo e com as minhas escolhas, – obrigada, também, por me darem o melhor presente que eu poderia ganhar, – Joana, minha Joaninha, sobrinha que chegou na reta final de escrita da dissertação e que foi como um novo fôlego para terminar as minhas análises. – Eu te amo mil milhões. Ao Italo, meu melhor amigo, que sempre esteve presente em mim, e que, de modo especial, na trajetória desta pesquisa foi meu descanso em tantos momentos. – Você sabe o quanto significa para mim e o quanto eu torço para que você continue voando alto. – Espero, de todo o meu coração, poder voar com você.

À Dayane, minha amiga, que, compartilhando os estudos comigo desde a graduação se tornou uma pessoa essencial em minha vida, dividindo alegrias, tristezas e memórias inesquecíveis. – Gratidão por sua vida e que nossa amizade seja, por muitos anos, local de tranquilidade, felicidade e confiança. Aos grandes apoiadores e para sempre amigos Lucas e Karen pelo companheirismo e pelo incentivo.

Meus sinceros agradecimentos às diretoras das escolas pesquisadas que permitiram desenvolver esta pesquisa, dando a mim completo apoio. Também agradeço às professoras de

Língua Portuguesa que, gentilmente, cederam-me parte de suas aulas. – Vocês foram parte fundamental nesse processo;

Ao meu orientador, – Professor Hugo Mari – presença tão humana e tão coerente em minha vida que me fez compreender que, certamente, as teorias precisam ser integradas. – Obrigada pela paciência e pela escuta incessantemente atenta, por me segurar pela mão quando eu tropecei e pelas contribuições que me permitiram construir as reflexões da dissertação.

À minha coorientadora, Professora Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, presença amada e amiga, que permanentemente me inspira por sua dedicação ao trabalho e por seu amor à docência. – Tenho gratidão por me dizer o que eu precisava escutar para melhorar minha pesquisa e por contribuir com meus estudos, me escutando atentamente e valorizando minhas colocações.

Por fim, agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudos que possibilitou esta pesquisa com dedicação integral à elaboração e análises dos dados, bem como às disciplinas. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas (PPG Letras), aos demais professores e todos os funcionários que sempre trabalham em função do conhecimento. Gratidão por tê-los em meu caminho.

“A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?”

(GUIMARÃES ROSA, p.35)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa sobre leitura com uma atividade aplicada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas na região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Foi aplicado um questionário para perceber quais eram as práticas de leitura dos alunos e uma atividade, que foi feita em grupo, para que fosse possível flagrar as construções de sentido dos alunos e por isso foram utilizados textos de diferentes gêneros. Tem-se como objetivo compreender, por meio de uma pesquisa que produza um corpus real, os caminhos de leitura que os estudantes podem trilhar na leitura de um texto de determinado gênero, além de tentar perceber como é a construção de sentido para determinados leitores. Avaliou-se também, quais são os conceitos de leitura que os alunos têm e as relações que eles criam a partir deles. As atividades foram aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola municipal e de uma escola estadual que permitiram a pesquisa e foi obtida a adesão de quarenta e nove alunos autorizados pelos pais, segundo as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas. Foi aplicado um questionário sobre os conceitos e hábitos de leitura dos participantes da pesquisa e uma atividade de leitura feita em grupos, escolhidos pelos próprios alunos, para perceber como eles construíam seus percursos de leitura. A atividade foi registrada pela escrita e teve a mínima influência da professora pesquisadora, reconhecendo que a isenção de interferência não seria possível. O corpus gerado foi analisado à luz da teoria semântica de Dowty (2007) e das teorias da Análise do Discurso, de Cafiero (2005); Coracini (2001, 2010); Geraldi (2010); Indursky (2006); Kleiman (2002); Leffa (1996, 1999) e Orlandi (2000).

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Efeitos de sentido. Semântica. Análise do Discurso.

ABSTRACT

This work presents a reading research with an activity applied to 9th grade students in two public schools in the metropolitan region of Belo Horizonte, Minas Gerais. A questionnaire was applied to understand the students reading practices and an activity, which was carried out in a group, so that it was possible to spot the constructions of students' meaning and for that reason texts of different genres were used. The objective is to understand, through research that produces a real corpus, the reading paths that students can follow in reading a text of a particular genre, as well as trying to understand what is the meaning construction for certain readers. Was evaluated what reading concepts students have and the relationships they create from them. The activities were applied in Portuguese Classes of a municipal school and a state school that allowed the research and was gotten the adhesion of forty-nine students authorized by parents, according to the rules of the Research Ethics Committee of Pontifical Catholic University of Minas Gerais. It was applied a questionnaire about the concepts and reading habits of the research participants and a reading activity done in groups, chosen by the students themselves, to understand how they formed their reading paths. The activity was recorded by writing and had the minimum influence of the researcher, recognizing that interference free would not be possible. The generated corpus was analyzed based on semantic theory of Dowty's (2007) and Cafiero's discourse analysis theories (2005); Coracini (2001, 2010); Geraldi (2010); Indursky (2006); Kleiman (2002); Leffa (1996, 1999) and Orlandi (2000).

Keywords: Reading. Teaching. Sense effects. Semantics. Discourse analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tirinha Armandinho.....	62
Figura 2 – Conversa de WhatsApp.....	63
Figura 3 – Diário.....	66
Figura 4 – Charge.....	67
Figura 5 – Notícia.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de livros por interesse.....	43
Quadro 2 – Interesse de leitura dos alunos.....	44
Quadro 3 – O que é leitura? Leitura como prazer/gosto/interesse.....	45
Quadro 4 – O que é leitura? Leitura em uma visão pragmática.....	47
Quadro 5 – O que é leitura? Leitura como entendimento/conhecimento.....	48
Quadro 6 – O que é leitura? Leitura como escapismo.....	49
Quadro 7 – Por que ler? Leitura por distração/prazer.....	51
Quadro 8 – Por que ler? Leitura como conhecimento.....	52
Quadro 9 – Por que ler? Leitura para escapar da realidade.....	53
Quadro 10 – Por que ler? Leitura por obrigação.....	54
Quadro 11 – Frequência de leitura.....	55
Quadro 12 – Gosto pela leitura.....	56
Quadro 13 – Respostas sobre o conto “Conto de Fada do Século XXI”.....	59
Quadro 14 – Respostas sobre a tirinha de Armandinho.....	61
Quadro 15 – Respostas sobre a conversa de WhatsApp.....	63
Quadro 16 – Respostas sobre o diário.....	66
Quadro 17 – Respostas sobre a charge.....	68
Quadro 18 – Respostas sobre a notícia.....	70
Quadro 19 – Respostas da questão 01 do texto “Conto de Fada do Século XXI”.....	72
Quadro 20 – Respostas da questão 02 do texto “Conto de Fada do Século XXI”.....	74
Quadro 21 – Respostas da questão 03 do texto “Conto de Fada do Século XXI”.....	75
Quadro 22 – Respostas da questão 04 do texto “Conto de Fada do Século XXI”.....	77
Quadro 23 – Respostas da questão 05 do texto “Conto de Fada do Século XXI”.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.2	Objetivos.....	14
<i>1.1.1</i>	<i>Objetivo Geral.....</i>	<i>14</i>
<i>1.1.2</i>	<i>Objetivos Específicos.....</i>	<i>15</i>
2	(RE)LENDO OS CONCEITOS.....	16
2.1	Afinal, o que é ler? E quem são os leitores?.....	16
2.2	O texto e a leitura.....	25
2.3	O ensino da leitura nas salas de aula: um processo ou um fracasso?.....	28
2.4	A contribuição semântica na construção do sujeito-leitor.....	32
3	A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E A METODOLOGIA.....	37
3.1	As escolas pesquisadas.....	37
3.2	Os sujeitos da pesquisa: alunos (não)leitores.....	38
3.3	Descrevendo a metodologia.....	40
4	DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	42
4.1	Apresentação dos dados.....	42
4.2	Análise e discussão dos dados.....	58
<i>4.2.1</i>	<i>Caminhos de leitura nos textos.....</i>	<i>58</i>
<i>4.2.2</i>	<i>Diferentes leituras de um mesmo texto.....</i>	<i>72</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS.....	82
	ANEXOS.....	86
	APÊNDICES.....	105

1 INTRODUÇÃO

Na graduação em Letras, cursada na PUC Minas, tive a oportunidade de fazer períodos de estágios: um de observação e três de regência de aulas. Em todos esses, uma atitude sempre me incomodava: os alunos não eram incentivados a ler pelos professores e, quando liam, precisavam responder às interpretações de texto da mesma forma com que o livro didático sugeria. Qualquer leitura diferente não era admitida. Como as leituras deveriam ser todas iguais às que os professores julgavam como corretas, os alunos perdiam o interesse e se dedicavam a outra coisa como a conversa com o colega ou o uso do celular. Essa experiência causou incômodo porque as aulas de leitura geralmente não eram tratadas com muita importância e o saber ler era associado a saber “juntar as letras” e pronunciá-las bem.

Quando decidi fazer o mestrado, desafiei-me a pesquisar melhor sobre como a leitura era tratada na Educação Básica e se era possível desenvolver práticas de leitura em sala de aula que trabalhassem com as habilidades de leitura dos mais diversos gêneros. Não seria meu objetivo propor uma quantificação para verificar como está a leitura dos alunos na Educação básica, por isso propus uma investigação de natureza qualitativa, acreditando que ela possa contribuir para novas reflexões sobre o ato de ler na escola.

As escolas de educação básica no Brasil são regidas por documentos nacionais que norteiam o que deve ser ensinado em cada ano de aprendizagem dos alunos. Um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta o que e como devem ser ensinados os conteúdos escolares de cada ano de forma comum em todo território nacional, sendo que as particularidades são completadas pelos estados e municípios, sempre em consonância com a BNCC. Um dos tópicos abordados pelo documento em todos os anos da aprendizagem é a leitura, e é exatamente esse eixo que será o tema central desta dissertação.

A BNCC (2017) apresenta o que seriam as habilidades essenciais em cada uma das etapas escolares, mas sabemos que a sociedade é heterogênea o que faz com que o ensino se constitua também de forma heterogênea. Esse é um dos fatores, dentre vários, que tornam o ensino de leitura um grande desafio para os professores. Segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), que considera o alfabetismo como “a capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos para ampliar conhecimentos e participar da sociedade”, 29% dos brasileiros foram considerados

analfabetos funcionais em 2018, sendo a faixa etária pesquisada de 15 a 64 anos. Percebemos, assim, que existe uma grande parcela de nossa sociedade que ainda não faz parte da comunidade letrada. Cabe ressaltar que o conceito de letramento seguido por este trabalho é o de Soares (2014) que considera como “o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente nas diversas situações pessoais, sociais e escolares”.

Por causa desses problemas estruturais descritos, uma parcela considerável da sociedade (tanto os alunos como as famílias desses) não tem desenvolvidas essas habilidades que estão diretamente ligadas à leitura, e é nesse ponto que se encontram os desafios diários de se ensinar leitura nas escolas. É importante ressaltar que esta dissertação pretende discutir esses desafios existentes na leitura dos alunos da Educação Básica, tendo como recorte o 9º ano do Ensino Fundamental, mas sem procurar responsáveis por possíveis problemas nos processos de aprendizagem da leitura. Haverá, aqui, uma reflexão. Pretendemos, também, que este trabalho possa contribuir para a formação de sujeitos que sejam leitores não só dentro do ambiente escolar, como também sujeitos-leitores de mundo.

Para isso, aplicamos uma atividade que teve como objetivo flagrar alguns processos de leitura visando compreender quais os desafios que os alunos enfrentam na leitura e quais estratégias esses alunos geralmente adotam para a leitura de diferentes gêneros textuais. Tentaremos fazer um exame minucioso na questão dos gêneros no momento das análises, considerando os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2000, p. 262) e reconhecendo a importância que tem o trabalho com os gêneros para bem compreender os processos de leitura dos alunos pesquisados, já que os textos apresentados a eles são de gêneros distintos.

A temática geral desta dissertação é a leitura, tanto as estratégias que os leitores – estudantes da Educação Básica – adotam para construí-la como a problematização sobre quais seriam os maiores desafios sobre ensinar e aprender a ler alcançando o(s) efeito(s) de sentido dos textos. Por ser uma dissertação é preciso fazer um recorte específico sobre o que iremos discutir, já que a reflexão sobre leitura pode ser feita a partir da visão do aluno ou da visão do professor.

Nosso recorte será o aluno e seu contato com a leitura. Porém não são todos os alunos, mas especificamente os quarenta e nove alunos participantes desta pesquisa, estudantes do 9º

ano do ensino fundamental em uma escola municipal e uma escola estadual na cidade de Ibirité, região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

O tema leitura foi escolhido pela necessidade em ampliar as pesquisas que possam contribuir para a construção de sujeitos-leitores, indo além dos muros da academia e em nenhum momento terá a pretensão de apontar erros ou falhas por parte dos docentes, pois, sabemos que um manual de instruções de como ensinar a ler é impossível de ser colocado em prática (e nem seria essa a pretensão) em uma sociedade marcadamente heterogênea. Entretanto as reflexões acerca do tema podem contribuir e muito para repensar as práticas já existentes.

Desta maneira, o principal problema que move esta pesquisa é o modo com que a leitura é tratada na Educação Básica que é geralmente atribuída às aulas de português e, por muitas vezes, tem sido deixada de lado, o que pode refletir no desempenho escolar dos alunos, já que a leitura é importante em todas as áreas do conhecimento e as estratégias adotadas nos diferentes gêneros podem auxiliar-nos a compreender melhor os efeitos de sentido em um determinado contexto. É importante pensar que, se há um problema nos processos de leitura, há também um problema na interpretação, o que, conseqüentemente, influencia nos resultados esperados no processamento da leitura de um determinado gênero. Tentaremos compreender quais percursos os leitores estudantes trilham quando leem um texto, como eles constroem os sentidos em um determinado gênero.

Temos como principal hipótese a afirmação de que a leitura não é tratada com a devida importância no ambiente escolar, o que acaba influenciando nos processos de leitura vivenciados pelos alunos que, muitas vezes, têm problemas no processo de construção dos sentidos de um texto, de um determinado do gênero proposto e ficam limitados às interpretações dos professores e dos livros didáticos. Se houver essa negação da importância dos processos que envolvem a leitura, o que pode acontecer é que o aluno não entenda o porquê e o para quê de uma prática leitora e assim a leitura passa a ser sinônimo de castigo como veremos em um dos tópicos abordados na dissertação. Em diversas situações, ler parece ser comparado a decodificar. E as atividades de verificação de leitura, repetidamente, se limitam a identificação de informações no texto e não a compreensão dos percursos de construção de sentidos. Assim, frequentemente, o leitor passa pelo texto sem compreendê-lo e não trilha um processo de construção de efeitos de sentido, já que o texto, em muitas

situações, é usado como um pretexto para uma determinada atividade gramatical, por exemplo.

Devemos considerar que um mesmo texto pode ser lido de diversas maneiras: todos os leitores leem um poema e uma receita de bolo da mesma forma? Leem um manual de instruções de uma televisão e um romance do mesmo jeito? E uma notícia e uma carta? Está claro que todos os leitores sabem que, a depender do gênero, fazemos diferentes leituras e que em um mesmo gênero, temos leituras diferentes em diferentes momentos. Posto isso, o presente trabalho se justifica pela importância das discussões e das pesquisas sobre a leitura, uma vez que é sempre relevante buscar a maior eficácia na construção de sujeitos-leitores desde a Educação Básica. Buscamos assim contribuir para os estudos sobre leitura para que professores possam refletir sobre suas práticas de ensino de leitura e possam cada vez mais contribuir na construção leitora de seus alunos. Em consequência disso, os alunos terão mais possibilidades de reconhecer que a leitura, além de ser uma atividade essencial e constante na vida de qualquer cidadão, se dá além dos exercícios, que, não raro, são basicamente mecanizados, apenas com atividades de identificação, e das mais diversas práticas escolares, ainda que seja reconhecido que estas têm um importante papel para a formação do leitor.

Por fim, as perguntas que buscaremos responder nesta pesquisa são: qual é o perfil leitor dos alunos pesquisados? O que eles leem? Como eles leem? Que práticas leitoras realizam dentro e fora da escola? Quais as percepções os alunos têm sobre o que é a leitura? A partir dessas perguntas aplicamos um questionário e um conjunto de atividades sobre leitura que possam nos dar respostas ou mesmo nos apresentar novas perguntas.

1.1 Objetivos

Esta dissertação busca desenvolver os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender como se dá o processo de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, o que eles leem e como eles leem, e contribuir para que seja construída uma visão de leitura além do referente em si, com vistas ao aprimoramento da atividade interpretativa que leve em conta as condições enunciativas e a semântica.

1.1.2 Objetivos Específicos

- . Refletir sobre como os alunos leem, ou seja, quais seriam os processos de leitura por eles estabelecidos;
- . Identificar o que os alunos leem para entender quais são suas práticas leitoras, dentro e fora do ambiente escolar;
- . Identificar como os alunos leem diferentes gêneros apresentados a eles;
- . Relacionar enunciação, léxico e semântica para que a pesquisa desenvolvida demonstre que os eixos de conhecimento são sempre complementares.

2 (RE)LENDO OS CONCEITOS: LEITURA, LEITOR E TEXTO

Os principais conceitos que guiarão esta dissertação serão os de leitura, leitor e texto e, por esse motivo, serão trazidos, aqui, alguns teóricos que refletiram sobre esses conceitos para que, analisando posicionamentos teóricos, possamos também percebê-los na prática e assim compreender melhor os conceitos aqui propostos.

2.1 Afinal, o que é ler? E quem são os leitores?

Leitura é um conceito muito estudado e discutido, percebido pela vasta literatura na área. Faremos, aqui, recortes que pretendem demonstrar quais caminhos os conceitos de leitura trilharam para que possamos nos embasar neles. Um modo de pensar a leitura que muito nos interessa é pensá-la como processo e não como um ato pontual que serviria apenas para decodificar letras. Solé afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p.22). Essa visão será muito cara neste trabalho porque também consideraremos a leitura como um processo e, como processo, tendo várias etapas que precisam ser analisadas para compreender bem as estratégias adotadas pelos leitores para construir sentidos.

Existe a ideia de que “...aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos (ou ideias) principais do texto ali depositados de forma definitiva pela vontade consciente do autor” (CORACINI, 2010, p.

19) e essa ideia parece perpassar a formação de inúmeros professores, já que alguns deles direcionam as aulas de leitura nesse sentido: o aluno que pronuncia bem, que conhece significados dicionarizados e que tem uma interpretação parecida com a do professor ou a do livro didático é um bom leitor, e os alunos que não se enquadram nesse padrão podem ser classificados como maus leitores.

Entendemos que “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2000, p. 35) e por esse motivo não podemos tratá-la apenas como o momento em que as palavras saem da boca do leitor ou no momento em que a visão se direciona para as palavras organizadas em um papel, mas como já foi dito, a leitura é um processo construído pelo leitor com as experiências a que ele é exposto, com todas as suas interações, lugar social, situações de produção e outros fatores. A leitura é, também, uma atividade cognitiva e social (KLEIMAN, 2013): (i) cognitiva porque, ao ler, usamos diversas operações mentais e estratégias que podem ser ou não conscientes; e também por considerarmos que a leitura está implicada nos processos de conhecimento de um sujeito e (ii) social porque ela é o encontro do eu leitor com as vozes e discursos que perpassam o texto em questão. Outro conceito que guiará esta pesquisa sobre leitura que está exposto por Cafiero, no Glossário Ceale, que nos permite refletir sobre a maneira como a leitura vem sendo tratada ao longo da história:

A leitura já foi considerada apenas como uma atividade mecânica de decodificar palavras, ou de extrair sentidos que supostamente estariam prontos no texto. Ao se pensar desse modo, a crença era a de que, para se tornar um leitor competente, bastava aprender a ler nos anos iniciais de escolaridade e depois o aluno já saberia ler qualquer texto. Hoje já se sabe que a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica. (CAFIERO, 2014).

Cafiero ajuda a refletir sobre como, na história, a leitura foi tratada: primeiro sendo uma responsabilidade apenas na alfabetização, como se a decodificação desse conta de todo o processo, mas com o tempo percebeu-se que o processo da leitura extrapola o nível da decodificação. Essa visão tecnicista de leitura também é discutida por Orlandi:

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente

instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (ORLANDI, 2000, p. 35 e 36).

Os dois excertos acima permitem refletir sobre diferentes aspectos da leitura: Cafiero ressalta a época em que a questão da leitura era tratada apenas como uma decodificação, um texto se apresentava pronto, acabado e o leitor precisava procurar, nele, os sentidos já existentes. Precisamos refletir que, para se formar um conceito de leitura, não podemos descartar o momento da decodificação, todavia, também não se pode estagnar nele, como afirma a autora no fim da citação. A decodificação se torna assim um primeiro passo a ser dado, mas que não pode se tornar o fim da caminhada. Depois do primeiro passo, há ainda um longo percurso a ser traçado pelo leitor para a compreensão do texto.

As reflexões de Orlandi corroboram com essa ideia, já que ela auxilia a pensar sobre como as estratégias pedagógicas de leitura podem prejudicar uma compreensão eficaz do texto. Pensamos que as estratégias adotadas na escola podem ser um caminho, no entanto, assim como a decodificação, não podem ser o ponto de chegada da leitura. É certo que, muitos de nós, fomos formados na educação básica com modelos engessados de leitura, e mesmo assim, vários de nós se tornaram leitores eficientes. Acreditamos ser necessário a formação de bons leitores desde a educação básica, porém reconhecemos os inúmeros outros fatores, além do querer do professor, que influenciam nessa formação: em alguns contextos, há condições materiais que influenciam diretamente nas propostas didáticas, como por exemplo as salas de aula lotadas, ausência ou precariedade de biblioteca, falta de estrutura física, pouca disponibilidade de livros, problemas na formação dos professores. Esses e inúmeros outros fatores, mesmo não tendo relação direta com a leitura, podem influenciar (e muito) na formação de um sujeito leitor.

Neste estudo também não consideraremos a leitura apenas como uma atividade de decodificação de letras. Assumiremos que há um conjunto de fatores que possibilitarão, na interação leitor – texto – autor, a construção de sentidos já que, para Dias (2014) “o sentido não tem origem nem nos interlocutores, nem na língua, mas se constitui na relação entre interlocutores no uso da língua, frente às condições sociais de produção do enunciado”. Por esse motivo, a semântica será tão cara nesse processo, uma vez que ela possibilitará perceber, nos dados coletados, os efeitos de sentido possíveis propiciados pelas condições enunciativas que cercam cada gênero lido e quais os possíveis caminhos trilhados pelos leitores

colaboradores da pesquisa. Se descartássemos as possibilidades dos efeitos de sentido dos textos poderíamos “tomar a leitura como decodificação e se proporiam técnicas que derivassem do conhecimento linguístico estrito. Diríamos, então, que o texto tem um sentido e o aluno deveria apreender esse sentido” (ORLANDI, 2000, p. 37). Assim, a decodificação se constrói apenas como uma parte do processo de construção de sentido, que é alcançado por meio das estratégias de leitura criadas pelo leitor, tendo em vista as condições enunciativas que envolvem o gênero, os interlocutores, enfim, as condições de circulação.

Essa perspectiva interacional de leitura orientará a análise dos dados e permitirá examinar os percursos de construção de sentidos pelos leitores. Certamente cada leitor, sendo único e com uma experiência diversificada e heterogênea, construirá os sentidos de acordo com sua experiência, já que se tem “não só leitores diferentes, mas até o mesmo leitor em leituras e releituras do mesmo texto, pode acionar diferentes significados” (LEFFA, 1999, p.24). Sendo assim, cada leitor poderá perceber aspectos específicos na leitura de um texto de uma forma e poderá produzir determinados sentidos que possivelmente não serão os mesmos produzidos por outro leitor e nem por ele mesmo se houver uma releitura. É como se cada leitor construísse sua leitura com uma “lente” mais próxima à realidade de si. Souza e Garcia corroboram essa ideia ao dizerem que

Ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual. (SOUZA e GARCIA, 2012, p. 70).

Nessa medida, propomos analisar quais estratégias são adotadas pelos leitores e também a refletir sobre essas estratégias, em como elas auxiliam ou dificultam a compreensão dos textos propostos. Para preparar para o momento da aplicação em campo, buscamos teóricos que já abordaram as estratégias aplicadas pelos leitores. Adotaremos a ideia de que

Precisamos saber ler e compreender não só o que está escrito nas linhas, mas o que está por trás delas: os não-ditos, o duplo sentido, as intenções, que muitas vezes ficam apenas esboçadas, que não são explicitamente codificadas. Isso porque hoje, mais do que nunca, a sociedade exige pessoas suficientemente capazes de gerir as informações, de selecioná-las, organizá-las, interpretá-las e utilizá-las para solucionar problemas específicos de sua área de atuação. (CAFIERO, 2005, p.9).

A visão de Cafiero corrobora e confirma a visão adotada por esta dissertação de leitura como um processo, sem descartar a decodificação, mas compreendendo que ela é apenas o

momento inicial no processo de interpretação de um gênero proposto que precisa ser expandido para suas próximas etapas de interpretação. Porém, antes de considerar as estratégias será preciso, também, considerar algumas outras questões citadas por Souza e Garcia:

Antes de selecionar as estratégias precisamos considerar os seguintes pontos: 1) o objetivo da atividade de leitura específica (os objetivos podem não ser os mesmos, quando os tempos são diferentes); 2) a natureza e a propriedade do texto (refiro-me ao fato de que textos que não sejam pessoais não devem ser marcados ou rabiscados); 3) a situação e a condição de leitura (espaço, tempo e estado físico e emocional do leitor); 4) os conhecimentos prévios relevantes de que se dispõe para o efetivo contato com o material escrito específico; 5) a competência em leitura (quanto e como se lê são fatores essenciais ao enfrentamento textual satisfatório) (SOUZA e GARCIA, 2012, p. 75).

Todos os pontos abordados por Souza e Garcia são importantes por influenciarem diretamente na leitura e nos efeitos de sentido construídos por cada leitor. Por esse motivo, tentaremos observar como esses percursos de leitura são trilhados por cada um dos leitores. Por mais que se tente criar um ambiente natural para a coleta de dados, não é possível se isentar de toda a intervenção e o ambiente se torna, mesmo que minimamente, falseado, o que pode influenciar nas respostas construídas pelos alunos. Esse aspecto será discutido mais a frente, na metodologia da pesquisa. Após pensar nesses pontos que influenciam a leitura de qualquer que seja o texto em situação de pesquisa, precisaremos pensar também em que consiste uma estratégia de leitura, para que possamos flagrar, da melhor forma, esse processo. Kleiman auxilia nesse sentido ao esclarecer que

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2002, p. 49, grifos da autora).

Na atividade proposta para a geração dos dados da pesquisa, buscamos observar quais foram as estratégias de cada um, desde quando se deparam pela primeira vez com o texto até quando buscam interpretações, constroem efeitos de sentido para os questionamentos da atividade. Reconhecemos que não existe um único sentido para cada texto e que, leitores

diferentes produzirão sentidos diferentes, mas pressupomos haver estratégias similares para a leitura de diferentes gêneros e são elas que se pretende compreender. Precisaremos verificar como o processo de leitura é construído de uma forma geral e quais seriam os fatores que poderiam dificultar ou contribuir para esse processo.

Outro autor que considera a questão das estratégias de leitura é Leffa, que esclarece:

Uma estratégia de leitura pressupõe um objetivo na leitura e só é eficaz na medida em que atinge esse objetivo. Uma estratégia que é eficaz para um objetivo pode não ser eficaz para outro. Em termos absolutos, as estratégias que consomem mais tempo, tais como reler ou sublinhar palavras-chave, são as que levam a uma compreensão mais profunda e crítica de um texto. (LEFFA, 1996, p. 64).

Nesse estudo, apresentaremos, no contexto pesquisado, qual seria o conjunto de estratégias que se mostrou presente para a construção dos sentidos da leitura, sem que isso implique dizer o que seria certo ou errado ao ler, até porque não se espera que exista leitura certa ou errada. Assim como afirma Leffa, pretendemos perceber como se dá o processo que é o momento que se inicia logo após a primeira leitura. A importância estará em não considerar a leitura com uma ‘caixa fechada’ e de categorizar os alunos segundo suas capacidades leitoras: todos os estudantes pesquisados estarão envolvidos na mesma situação de produção, o que não garante que os percursos de compreensão leitora sejam os mesmos, as instruções serão passadas para toda a turma ao mesmo tempo e o professor da turma e a professora pesquisadora tentarão influenciar o mínimo possível nesse processo. Por isso serão propostas atividades em uma pesquisa que

Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida [...]. (ORLANDI, 2000, p. 37).

Essa visão será de extrema importância porque levará a considerar o todo, o processo e a perceber como a significação é construída pelo sujeito leitor. Após as conclusões da pesquisa, essa dissertação poderá contribuir para que os professores tenham mais ferramentas para propiciar aos seus alunos momentos de leitura que sejam significativos e que contribuam para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos estudantes e para as práticas com os textos dos mais variados gêneros em sala de aula. Sabemos, que a leitura nunca é algo que se

repete, nunca será esgotada por um mesmo leitor, nunca ‘sai de moda’ já que, assim como afirma Geraldí:

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. (GERALDI, 2010, p. 103).

Desta forma, o interlocutor/leitor é ativo na leitura e não apenas é um mero receptor de um texto já pronto e acabado. O leitor se constitui como sujeito, dotado de experiências sociais, físicas e psíquicas, e interage com o texto, de modo a construir os sentidos possíveis. O texto sem um leitor é um potencial de sentido; sozinho não dispara efeitos de sentido para que alguém o compreenda, mas precisa intrinsecamente de um leitor que participe de sua produção de sentido de tal forma que as palavras possam assumir outros valores. Nesse sentido, a palavra

...é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113).

Assim, se faz necessário compreender que o texto, como um dispositivo de sentido, requer a intervenção de um leitor para assumir vida. Na próxima seção, discutiremos os conceitos de texto, de modo a considerar o protagonismo assumido pelo leitor, para que sejam construídos os efeitos de sentido.

Sobre a questão da autoria, é importante lembrar que é uma relevante forma inaugural do sentido, mas não é um caminho para compreensão textual. Temos como exemplo “A morte do autor” de Barthes: em um trecho, quando questionado sobre quem poderia ser o autor de uma certa descrição, Barthes afirma:

Não será jamais possível saber, pela simples razão que a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve. (BARTHES, 2004, p.57).

O autor é, assim, parte essencial no processo, já que é ele quem produz o objeto a ser lido, mas a partir do momento em que o leitor se apropria do texto, o que vale do autor são os vestígios, os traços que deixou registrados no texto e que servirão de fio condutor para a leitura. Assim, o mais importante não é saber os efeitos de sentido supostos que o autor projetou para aquele texto, mas sim como o leitor (re)constrói efeitos de sentido a partir de sua leitura, respaldados no texto.

Muitas vezes não se leva em consideração que podem existir muitos tipos de leitura, até mesmo para um mesmo texto. Todo leitor lê um poema, uma crônica da mesma forma? Ler um manual de instruções é como ler um romance? Um rótulo de alimento é lido da mesma forma que um artigo científico? Todos os leitores, estudiosos ou não da área das letras, sabem que diferentes gêneros nos pedem diferentes leituras e um mesmo texto pode ter leituras diferentes. Esse é um saber que ultrapassa os meios acadêmicos e que reporta uma atividade que parece ser ainda precoce de letramento, pois mesmo aqueles que não são especialistas nas estruturas dos gêneros sabem reconhecê-los, sem grandes esforços. Assim, como há diferentes textos, há diferentes leituras que exigem dos leitores habilidades diferentes, habilidades essas desenvolvidas nas interações sociais, de reconhecimento de gênero e de objetivo de leitura, assim como afirma Leffa, quando aborda que o leitor

Tem consciência de que há diferentes tipos de leitura. Há a leitura rápida do jornal diário ou da revista semanal, apenas para se ter uma ideia geral do que está acontecendo. Há a leitura lenta e penosa do texto de um autor famoso que precisa ser conhecido. Há a leitura atenta e cautelosa do manual de uma máquina sofisticada que precisa ser montada corretamente. Cada um desses tipos de leitura exige uma estratégia diferente. (LEFFA, 1999, p.26).

E não há leitor que confunda uma estratégia com outra, mesmo que não estude sobre os gêneros: o leitor adequa sua leitura ao gênero a que é submetido e ao objetivo que ele possui para aquela leitura. Dessa forma, as estratégias variam tendo em vista os suportes, interlocutores, condições enunciativas e os objetivos. A leitura integra um conjunto de processos que acontecem simultaneamente, em milésimos de segundos, na cabeça do falante para que haja a compreensão. Não podemos esquecer que a leitura vai além das letras, em si, e que depende de alguns fatores como afirma Smith:

O acesso à informação visual é uma parte necessária da leitura, mas não é suficiente. Você pode ter uma riqueza de informação visual em frente a seus olhos abertos e ainda não ser capaz de ler. Por exemplo, o texto pode estar escrito em outra língua,

que você não compreende. O conhecimento da linguagem relevante é essencial para a leitura, mas você não pode esperar encontrá-lo na página impressa. Ao contrário, este conhecimento é uma informação que você já deve possuir, por trás dos globos oculares. Pode ser distinguido da informação visual que passa através dos olhos se o chamarmos de informação não-visual ou ‘conhecimento prévio’. Existem outros tipos de informação não visual, além do conhecimento da linguagem. O conhecimento sobre o assunto é igualmente importante. Se dermos a muitas pessoas um artigo sobre física, cálculo diferencial ou sobre manutenção de aviões a jato, estas pessoas não serão capazes de ler – não por causa de alguma inadequação no texto, que especialistas podem ler perfeitamente, não porque exista algo de errado com seus olhos, mas porque não possuem a informação não-visual adequada. (SMITH, 1989, p.85).

O autor contribui para a reflexão ao expor que alguns fatores são necessários para que haja a leitura: conhecer a língua em que o texto está escrito, ter um acesso prévio, mínimo, ao assunto abordado e somar as informações visuais com as não-visuais. Porém, é preciso pensar que o que decide se um leitor pode compreender ou não um texto, antes mesmo do seu grau de letramento é o grau de naturalidade com que se percebe a forma do significante. Sendo assim, se os significantes são naturais para o leitor, ele sempre entenderá algo que leu, pois se diz “não entendi” sobre algum texto é sinal de que ele manteve contato e que entendeu pelo menos em alguma medida, talvez não a esperada como um leitor-modelo (ECO,1979). Sem esses fatores não é possível compreender um texto independentemente do gênero a que ele se inscreva. Mari e Mendes (2007) refletem sobre a leitura e corroboram no eixo teórico aqui apresentado de que a leitura é um processo e não um ato que se inicia na letra maiúscula e termina no ponto final ao discutirem e explanarem sobre

a leitura ser uma estratégia de produção do sentido, mas também de ela ser a atividade de um sujeito-falante que precisará mobilizar recursos (físicos, mentais, cognitivos, linguísticos, sociais) para dar conta da compreensão de um texto. Ler é, portanto, produzir sentido, mas numa extensão em que talvez tivéssemos de qualificar um pouco mais a nossa atividade de leitura. (MARI e MENDES, 2007, p. 11).

Sendo assim, o leitor, o sujeito-falante precisa contar não só com sua habilidade de decodificação, mas também com os recursos físicos, mentais, cognitivos e sociais para construir os efeitos de sentido de um texto a que é exposto e também para construir as estratégias pertinentes àquele gênero. Há diversas estratégias de leitura, como já vimos anteriormente, mas elas podem ser acionadas em diferentes momentos da leitura.

Talvez pudéssemos admitir a hipótese de que há estratégias que são acionadas no instante inaugural da leitura e outras que são inseridas ao longo do seu processo, no

momento em que as atuais se tornam debilitadas diante da complexidade dos sentidos do texto. (MARI e MENDES, 2007, p. 13).

Portanto, além de considerarmos que variados leitores utilizam diferentes estratégias de leitura, a depender do objetivo que eles têm, das condições de produção e circulação e para quem um texto é escrito, ainda devemos considerar que as estratégias adotadas podem ser deixadas de lado por um mesmo leitor e serem outras escolhidas, uma vez que, o leitor percebe a necessidade de ampliar os efeitos de sentido ou se há uma quebra da expectativa que ele construiu para o texto em um primeiro momento.

Terminamos esta seção tendo adotado como conceito norteador a leitura como um processo de estabelecimento de conexões, uma atividade em que o leitor considera variadas estratégias para a construção dos efeitos de sentido, a depender do gênero e dos objetivos na leitura daquele texto em específico. Levamos em consideração também que o leitor é um ser heterogêneo (CORACINI, 2001), atravessado por inúmeros discursos e que constrói suas estratégias de leitura a partir de suas experiências sociais, históricas, culturais e linguísticas.

2.2 O texto e a leitura

Nesta dissertação escolhemos planejar as atividades que possibilitaram a constituição do corpus com textos de diferentes gêneros. Mas qual seria a concepção de texto a que recorreremos uma vez que tratar de leitura é consequentemente tratar de texto? A seguir abordaremos algumas dessas concepções. Gênero para nós será tratado sob a perspectiva de Bakhtin que considera os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2000, p. 262). Nesse sentido também podemos considerar que

O gênero é, portanto, possibilidade de significar a atividade humana, isto é, demanda do sujeito a ativação de representações dos “esquemas de utilização” do gênero. Pelo conhecimento acumulado ao longo da vivência com as práticas de linguagem, o produtor e o leitor/ouvinte têm uma ideia do funcionamento do gênero discursivo e das formas que costuma assumir para interagir na comunidade. (LOPES, 2017, p.253).

Reconhecemos assim que o leitor já parece ser previamente preparado para ler cada gênero de uma forma diferente de outro gênero, a depender de suas experiências sociais e das práticas de linguagem com que esse leitor teve contato. Assumiremos, portanto, essa visão de gênero.

Sabemos que todos os textos precisam conter o “efeito-texto” de que fala Indursky (2006) que seria a ideia de que o texto se encerra em si mesmo e que ele ‘fala tudo o que precisa falar’, sem deixar nada sem ser devidamente abordado. Esse efeito é necessário pois sem ele seria impossível colocar um ponto final em um texto já que cada tópico inserido pode abrir infinitos outros caminhos de leitura. Esse efeito ilusório é que permite ao sujeito ler um texto por completo, sem parar a cada linha para procurar novas referências sobre o que está sendo dito. Porém, há teóricos que consideram o texto como dotado de sentido à espera de um leitor que venha ler para descobrir que sentidos são esses.

Coracini afirma que

As posturas teóricas que privilegiam o texto como portador de sentido se revelam na escola, em nível consciente ou inconsciente, no tratamento que se dá ao texto em qualquer disciplina curricular: um objeto uno, completo, que tem um fim em si mesmo. O texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno; e nisto consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação. (CORACINI, 2010, p. 18).

O texto, nessa visão teórica que tanto circunda as escolas, é tão completo em si mesmo que em algumas vezes parece se tornar uma verdade, que abre pouco espaço para a intertextualidade, as indagações e as reflexões. Sendo assim, o leitor precisa ‘escavar’ o texto, quase como um arqueólogo, para descobrir o que o texto quer dizer em seus significados dicionarizados e por muitas vezes é cobrado apenas nesse patamar, uma leitura colada nas sentenças apresentadas pelo texto, uma leitura de identificação de informações, sem ampliar os diversos sentidos que um texto pode conter. Não significa que essa seja uma estratégia errada, o problema é que, por muitas vezes, é a única estratégia cobrada na leitura de um texto.

E mais: se se acredita que o texto é dotado de sentido, não pode existir mais de uma leitura que cause diferentes efeitos de sentido, porque se o sentido está no texto bastaria que o leitor o descobrisse e a leitura estaria feita. Esse é outro problema que muitas vezes atinge a leitura em situação escolar: haveria talvez um tipo de controle de sentido, em que o professor constrói a própria leitura e conduz a leitura dos alunos para irem ao encontro da dele, como um manual didático. Seria quase um objetivo pedagógico do ensinar a ler, mas a ler de forma controlada, conforme a leitura do professor ou as instruções do livro didático. Esse não são os

conceitos de texto que nos guiarão nesse estudo. Ao contrário, consideramos que o texto, com todo seu aparato, é um dispositivo de sentido e que

...o processo da leitura de um texto opera: com conhecimentos que vão além do linguístico; com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto; com as condições concretas da leitura, que incluem desde condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externa à própria leitura, como, por exemplo, a relação professor/aluno (GERALDI, 2010, p. 104).

Por esses motivos as leituras podem ser variadas, já que (a) cada leitor possui um certo leque de experiências anteriores ao seu encontro com o texto, (b) cada leitor poderá criar diferentes relações intertextuais a depender dos textos com que já teve contato em sua trajetória, (c) cada leitor terá objetivos diferentes na leitura de um texto (às vezes obrigado a ler para passar em um teste, às vezes pelo prazer de ler uma fanfic, por exemplo), (d) o texto pode chegar ao leitor de diferentes formas e assim ter diferentes recepções: se chega como indicação de leitura de um amigo ou se chega como leitura obrigatória da escola. Assim, um mesmo texto pode causar diferentes efeitos de sentido para diferentes leitores - ou até mesmo para um mesmo leitor em momentos diferentes – que se encontrarão com o texto de forma única a cada vez que o leem.

A BNCC (2017) traz orientações sobre o tratamento do texto em sala de aula, já que na escola os alunos se veem cercados de textos em todas as disciplinas, mas é a disciplina de língua portuguesa que assume a responsabilidade de refletir sobre a própria estrutura, em um movimento metatextual em que se lê um texto refletindo sobre a feitura do próprio texto, quando se estudam os gêneros por exemplo. A BNCC (2017) reitera o lugar do texto como eixo do trabalho nas salas de aula de todo o país, indicando que é necessário perceber que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p.67).

A BNCC (2017), portanto, não assume o texto como um bloco fechado de informações, mas sim como um pontapé que incentiva os alunos a desenvolverem habilidades e o uso significativo da linguagem, considerando o texto como uma enunciação atravessada de inúmeras redes discursivas que permitem ao leitor ampliá-lo e relacioná-lo com outros discursos e textos por ele já conhecidos. E é exatamente esse o ponto em que os professores precisam apostar: perceber que todo leitor tem uma bagagem discursiva que lhe permite

alcançar inúmeros e diferentes efeitos de sentido para um mesmo texto. Qualquer falante de uma língua reconhece um texto sem ao menos ter lido alguma palavra. Leffa afirma que

Ao ver a distribuição do texto na página já sabe se o que está escrito é uma carta, uma receita ou um poema. O leitor proficiente preocupa-se também em localizar a origem do texto, quem editou, quem escreveu, quando foi publicado, e até para quem foi escrito e com que propósito – o que o ajuda a fazer previsões com um melhor índice de acertos, incluindo a linha de argumentação do autor (LEFFA, 1999, p.28).

Qualquer leitor reconhece formatos diferentes de leitura de um texto, mesmo sem saber dizer exatamente a que gênero ele pertence, ele sabe quais os objetivos daquele texto: para informar como as notícias, orientar como as receitas e os manuais de instrução ou para divertir como as piadas e para qual público provavelmente aquele texto foi escrito. E essas capacidades parecem ser construídas na interação, socialmente. Enfim, consideraremos o texto como um dispositivo de sentido, atravessado de inúmeros discursos, mas que só se constitui assim quando um leitor o encontra e o atualiza pela leitura.

2.3 O ensino da leitura nas salas de aula: um processo ou um fracasso?

A leitura é um tópico abordado desde o início da vida escolar, muito se discute sobre o como ensinar a ler e o que seria bom ou não para ler. A questão é que “...desde a alfabetização, a leitura acaba sendo tratada como decifração e não como construção de sentidos pelo leitor” (GERALDI, 2010, p. 111) e os professores acabam restringindo a leitura às sequências de palavras e não aos efeitos de sentido que os leitores podem produzir, demonstrando que sempre existe uma leitura certa e uma leitura errada. Essa situação pode gerar um grande problema na construção leitora porque a leitura passa a ser obrigação e “quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece” (GERALDI, 2010, p. 112).

Existe a concepção na escola, como verificamos com os alunos pesquisados (e mostraremos isso na seção de análise dos dados), de que existe uma leitura boa e uma leitura ruim, sendo a boa, segundo eles, a leitura dos grandes clássicos da literatura, e a ruim a leitura dos livros de literatura contemporânea e também dos gêneros próprios da internet como as fanfics (essa é uma classificação prévia à leitura, mas que influencia na escolha do que ler). Então, os alunos parecem, muitas vezes, ser considerados ‘não leitores’ por terem práticas de leitura que não são as clássicas: eles se aventuram por outras semioses e por novos gêneros que surgiram no ambiente digital. O problema é que essas experiências parecem ser

desconsideradas no ambiente escolar “na definição desse aluno-leitor, já temos duas determinações negativas: exclui-se a sua relação com outras linguagens e se exclui a sua prática de leitura não-escolar” (ORLANDI, 2000, p. 39), fazendo com que o aluno se sinta um não leitor ou também um mau leitor. Hoje em dia, há uma tentativa de mudança nos livros didáticos e também em livros de literatura contemporânea de alcançar a multimodalidade, com o auxílio das tecnologias. Há assim, uma tentativa de alcançar outras linguagens.

É preciso que esses conceitos sejam revistos porque percebemos que parece existir um certo preconceito com os textos que não se enquadram nos grandes clássicos, como se eles criassem uma literatura menos valiosa e conseqüentemente leituras piores. E assim, exclui-se o leitor que não lê o clássico em detrimento daqueles que tem essa leitura, que muito tem a ver com as condições sociais a que esses sujeitos-leitores estão submetidos. Geraldi reflete sobre essa situação de exclusão quando afirma que

Uma mera escolarização sem melhoria das condições sociais produz o paradoxo de ensinar a ler quem sabe que não terá direito a ler. Como esperar leituras significativas, produções de significados, construção de histórias de leitores, emergência de autores de suas leituras em condições sociais de exclusão? (GERALDI, 2010, p. 110).

Hoje, com o advento da internet e de tantos aplicativos de leitura, essa questão pode ter ganhado uma nova forma: a maioria tem acesso à leitura, porém a leitura própria da internet é colocada à margem, como se fosse uma leitura menor: qualquer forma de leitura é um ganho inestimável para o cidadão, ainda que se possa qualificar tipos de leituras para algum fim específico. A internet possibilitou maior acesso à leitura, mas não mudou a natureza paradigmas de leitura. Talvez a escola ainda seja o espaço propício para impulsionar os alunos a buscarem outras alternativas de leitura seja em ambientes virtuais que possibilitam tão bem a multimodalidade e a diversidade de temas e textos, como também em ambientes tradicionais.

Percebemos que a leitura não depende apenas do momento em que os olhos tocam o texto, mas que ela é influenciada até mesmo pelas condições sociais a que o sujeito-leitor está submetido. A exclusão se dá por padrões de linguagens presentes em um texto, pelos lugares a que o sujeito frequenta, pelas músicas que ele ouve, pelo jeito que ele se veste e também pelo que ele lê. Sendo assim nós

temos que torcer para que aconteçam alunos bem-sucedidos que sejam capazes de apresentar uma leitura típica de escola para o professor, e uma outra, que eles fazem dos seus jeitos, fora dela, e para seus mundos. Onde, historicamente, a linguagem verbal já não ocupa o centro. (ORLANDI, 2000, p. 40).

E assim acabamos aprendendo dois tipos de leitura que se constroem de maneiras e em ambientes diferentes: aquela que é cobrada em sala de aula e aquela que acompanha o aluno no mundo real. E assim, a escola se torna, mais uma vez (como acontece com as tecnologias), alienada ao que acontece fora dela o que pode ocasionar no desinteresse por parte dos alunos, o que contribui para consolidar a afirmação, de senso comum, que tanto ouvimos hoje em dia de que os alunos saem da escola sem saber ler. É preciso refletir que é recorrente nas aulas de leitura e interpretação de texto a ação de dar uma leitura/interpretação que seria a correta, sendo a do professor ou até mesmo a do livro didático. Como afirma Orlandi:

Atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado. (ORLANDI, 2000, p. 43).

E por essas razões, muitas vezes as leituras dos alunos são classificadas como erradas, sem acontecer uma reflexão sobre que chaves de leitura um aluno adotou para chegar até aquela interpretação. Quando as leituras dos alunos também são valorizadas, sem considerar a apenas a resposta teoricamente correta do livro didático, o leitor passa a se sentir parte daquele ambiente escolar e “a leitura deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro. O leitor passa finalmente da categoria de excluído para a de participante” (LEFFA, 1999, p.15). Talvez possamos aqui apontar um caminho que poderia auxiliar nas aulas de leitura que seriam os momentos em que o professor se abre para as mais diversas interpretações dos alunos e em vez de negá-las pede para que cada um justifique, no texto, quais caminhos ele percorreu até chegar ao efeito construído.

É relevante pensarmos que foi criado um documento, de caráter nacional, que busca parametrizar o ensino da leitura no Brasil. Esse documento, como já dito anteriormente, é a BNCC (2017) e é importante ressaltarmos aqui quais são as orientações, no que diz respeito a leitura, para as escolas do Brasil. O documento começa esclarecendo o que o eixo de ensino ‘Leitura’ deve contemplar:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.71).

Assim, a leitura na educação é considerada não apenas o encontro do leitor com o texto escrito, mas também com os textos orais e multissemióticos, reconhecendo que para cada texto há um leitor com suas intenções de leitura e com sua interação pronta para ser colocada em prática. A leitura, assim, vai além das letras e imagens do livro didático. A leitura dessa forma

... é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 72).

E o documento ainda ressalta as habilidades envolvidas no processo de leitura e sua importância na formação do sujeito leitor:

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BRASIL, 2017, p.76).

Percebemos assim que o documento incentiva os educadores a promoverem a leitura, seja ela qual for: se o aluno não se interessa por um grande clássico da literatura, mas seria importante que ele tivesse contato com ele. É preciso buscar outros caminhos para incentivá-lo a ler, como por exemplo as adaptações e histórias em quadrinhos dos grandes clássicos, que já existem no mercado e que mesmo não sendo a obra original podem incentivar e despertar a curiosidade de um aluno para acessar a obra na íntegra.

Notamos, portanto, que a BNCC (2017) considera a leitura um processo que deve receber grande foco na educação básica porque é através dela que será possível formar bons sujeitos-leitores e, além disso, que não existe uma leitura melhor em relação a outra, o que existe são diferentes estratégias de leitura a depender dos objetivos em questão. Barbosa acredita que as instituições escolares têm fracassado no ensino da leitura e da escrita quando afirma que:

A escola brasileira, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, tem fracassado em sua tarefa primeira, porque ainda não consegue ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais pouco letrados. O ensino de leitura baseado no treino da habilidade de decodificação do código escrito, tão criticado nas duas últimas décadas do século XX, tanto nos textos acadêmicos quanto nos oficiais, é uma prática antiga específica, criada e desenvolvida em um meio também específico: a escola. Ela se distancia das práticas sociais de leitura vivenciadas por diferentes grupos, em diferentes contextos e épocas. (BARBOSA, 2006, p.25).

A crítica de Barbosa reflete, por muitas vezes, a realidade das propostas de leituras nas escolas, em que são apresentados textos fora de seu suporte, sem revelar suas condições de circulação, como se o texto tivesse, apenas nele, toda sua construção de significado. Pensar nessa crítica é refletir sobre as inúmeras vezes em que nos esquecemos de que a leitura é sempre um processo, uma construção, e assim decretamos o fracasso dos nossos alunos como leitores proficientes, não considerando, por exemplo, leituras diferentes da proposta pelo livro didático ou pelo próprio professor.

2.4 A contribuição semântica na construção do sujeito-leitor

Não há possibilidade de refletirmos sobre leitura sem compreendermos o quanto a semântica pode auxiliar a formar bons leitores e a, como professores, possibilitarmos por meio de estratégias semânticas, a construção de sujeitos-leitores. Podemos criar um paralelo entre autor/leitor e falante/ouvinte, uma vez que tanto o autor quanto o falante constroem estruturas para que algum leitor/ouvinte apreenda e construa os efeitos de sentido. Sabemos que

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude “responsiva ativa”: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o

processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude “responsiva ativa”. (...) toda compreensão é preleitura de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Assim como afirma Bakhtin, está em acordo que o leitor/ouvinte não apenas assiste à construção do texto, mas também participa dela: esse constrói a própria leitura levando em conta a bagagem de mundo, as vivências, os conhecimentos prévios em certas áreas, entre outras experiências individuais. Por isso, o leitor sempre está ativo no texto, significando referências, intertextualidades e efeitos de sentido. É importante, portanto, pensar que cada leitor é único e que cada leitura se constituirá de maneira diferente a depender das experiências de cada um. Nesse sentido, Paulo Freire corrobora ao declarar que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2006, p. 11).

A visão de Freire ajuda a refletir sobre o quanto a leitura circunda a vida das pessoas e que, para construir os efeitos de sentido dos textos é necessário ir além da escrita, e ler igualmente a situação de produção, o gênero, o local de circulação, ou seja, as condições enunciativas em que o texto foi escrito. O problema é que, frequentemente, a escola valoriza algumas leituras em detrimento de outras, e a partir disso classifica os alunos em bons e maus leitores, avaliação essa, que nem se relaciona com a leitura, visto que essa avaliação acontece antes mesmo do aluno iniciar qualquer tipo de interpretação sobre um texto.

Consideramos que a leitura não está ligada somente às palavras e, por isso, não se pode dizer que os alunos não sabem ler, por exemplo, os grandes clássicos da literatura, se não houver uma contextualização e um trabalho bem-feito de direcionamento da leitura com objetivos em sala de aula. Muitos professores parecem considerar como bons leitores apenas aqueles alunos que compreendem o mesmo sentido extraído pelo professor, como se existisse um leitor-modelo, como aquele proposto por Umberto Eco (1979). Entende-se que leitor-modelo é apenas uma idealização e que, em prática, temos diferentes leituras posto que as pessoas são diferentes, têm experiências distintas. Talvez, há uma influência das visões elitistas sobre cultura que possam corroborar para a seleção entre leitura boa e leitura ruim. Márcia Abreu afirma que

Uma concepção elitista de cultura torna invisíveis as práticas de leitura comuns. A delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos, e o desprezo aos demais estão na base dos discursos que proclamam a inexistência ou a precariedade da leitura no Brasil. É leitor apenas aquele que lê “os livros certos”, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição de crítica literária (...). Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são “não-livros”. Da mesma forma, aqueles que os leem – embora leiam – são “não-leitores”. (ABREU, 2001, p. 154).

As reflexões de Abreu ajudam a refletir sobre o quão elitista ainda é a visão sobre leitura na Educação Básica do país e o quanto os professores têm o dever de mudar essa visão e o de formar sujeitos-leitores que estejam preparados para os “livros-certos”, e também para usufruir dos “não-livros” quando quiserem. Esse tema não será aprofundado aqui, entretanto, está feita a sugestão que precisa ser debatida em pesquisas futuras e reestruturada por profissionais de Educação no Brasil.

Tudo o que foi proposto como reflexão até agora nos auxiliará na discussão teórica com os exemplos que serão aqui apresentados. O que nos auxiliará também será entender melhor qual é a proposta semântica de Dowty (2007) e como ela pode auxiliar na leitura dos textos. No texto do autor intitulado *Compositionality as an empirical problem*, Dowty discute sobre qual seria a importância da composicionalidade e como ela nos auxiliaria na compreensão semântica: será que sempre precisamos de todas as unidades que compõem um sintagma complexo para compreendermos uma expressão como um todo? Ou será que apenas algumas unidades já nos revelam o todo? Frege (1978) organizou o conceito básico de composicionalidade que seria a de que “o significado de uma sentença é uma função dos significados das suas palavras e da maneira como elas são combinadas sintaticamente”. Ou seja, uma análise composicional leva em consideração o léxico, a semântica e a sintaxe (e em tantas vezes até mesmo a pragmática). Isso nos possibilita compreender inúmeras sentenças na língua, já que temos registrado em nossas mentes as estruturas possíveis e provavelmente teríamos um mecanismo que nos permitiria compreender uma sentença mesmo sem nunca a ter ouvido.

Dowty (2007), então, aponta duas propriedades imediatas a serem consideradas: a transparência composicional e a economia sintática. A transparência composicional seria “o grau através do qual a interpretação semântica composicional das línguas naturais torna-se

imediatamente evidentes (óbvia, simples, fácil de processar) a partir de sua estrutura sintática” (p.30), ou seja, seria a estrutura mais simples que os falantes naturais de uma língua conseguiriam reconhecer e prever o conteúdo semântico. Já a economia sintática seria “o grau através do qual as estruturas sintáticas das línguas naturais não são mais complicadas do que necessitam ser, a fim de produzir composicionalmente a interpretação semântica que têm” (p.30), ou seja, as estruturas sintáticas são constituídas da forma mais direta possível para que haja o alcance semântico desejado sem complicações.

O autor busca, portanto, construir uma formulação simples que simule o que o nosso cérebro faz para produzir sentenças que o falante nunca ouviu e para produzir sentenças a que nunca foi exposto. Por isso, Dowty formula o seguinte princípio:

Se a análise sintática A, juntamente com a análise semântica A' forem de fato a análise correta, então esta língua natural deve ter se tornado mais composicionalmente transparente e sintaticamente econômica do que teria sido se a análise sintática B, juntamente com a análise semântica B' fosse a análise correta. Este é um argumento que favorece a combinação de A e A' sobre B e B'. (DOWTY, 2007, p. 31).

Assim, na proposta de Dowty, (A) e (A') seriam as representações mais diretas da língua em que uma estrutura sintática teria correspondência direta com sua interpretação semântica. Como exemplo teríamos a estrutura <João corre pela praia> em que essa estrutura sintática representaria, de forma transparente, exatamente o que a semântica diz: existe um agente chamado João que é capaz de exercer a ação de correr e existe um lugar chamado 'praia' em que é possível 'correr sobre' ele. Já (B) e (B') seriam tipos de representações indiretas em que a estrutura sintática não corresponderia a estrutura semântica. Temos como exemplo as metáforas, frases feitas, expressões idiomáticas e ditados populares que podem assumir até mesmo mais de um significado a depender do contexto.

Aplicando essa teoria a leitura, podemos perceber duas coisas: (1) a forma direta de interpretação é um estágio necessário para a leitura e se assemelha a decodificação que já foi citada nesse texto. É necessário que o leitor passe pela forma direta e consiga dela construir um padrão de sentido, decorrente de propriedades lexicais e de relações sintagmáticas, já que sem essa ação primária o leitor não consegue avançar na compreensão. (2) A extensão das formas diretas, bem como a leitura das formas indiretas se instauram como um segundo passo na leitura, já que elas podem ter estruturas próprias, como as frases feitas e as metáforas, mas também podem ser uma forma de interpretar as formas diretas. Dependendo de como o texto é

construído, podem existir formas indiretas sendo extraídas de formas aparentemente diretas e é desse processo que são provenientes grande parte dos efeitos de sentido.

Dowty (2007) também propõe duas regras semânticas que não são completamente transparentes já que não têm uma equivalência entre a interpretação sintática e a interpretação semântica. A primeira regra é a de estocagem que incide sobre os sintagmas nominais: alguns sintagmas acumulam em si algumas noções que podem ser desencadeadas ou não a depender do contexto. Sendo assim, sabemos que os leitores têm uma bagagem de possibilidades e que, de alguma forma, ativam certos significados e não outros em cada contexto em que uma palavra é apresentada. Temos como exemplo dessa primeira regra o sintagma nominal “Conto de Fada do Século XXI”, título de um dos textos utilizados na pesquisa. Foi perguntado aos alunos, qual seria a relação do texto com o título; traremos aqui dois excertos que poderão exemplificar diferentes leituras.

Questão: Qual seria a relação do texto com o título? Comente.

Excerto 1:

“Que esse conto de fadas é ‘moderno’ porque as mulheres não querem depender de homem não quer virar ‘dona de casa’, elas não querem depender dos seus maridos”. LO¹

Excerto 2:

“Realmente assim como título transmite a ideia de um conto de fada, o texto também, pois somente em histórias desse gênero poderia ter conteúdos tão irreais”. ML

Podemos perceber claramente a regra de estocagem nesses dois excertos, uma vez que o mesmo sintagma nominal é apresentado aos leitores, mas o primeiro percebe que seria uma atualização dos contos de fadas para a sociedade atual, já que está presente no sintagma o trecho ‘século XXI’, já o segundo tem seu foco de leitura na parte do sintagma ‘Conto de Fadas’ já que ele não percebe nenhuma veracidade no texto lido.

Já a segunda regra é a de efeitos demorados que revela que a significação é afetada nos momentos em que as derivações ocorrem, ou seja, para a leitura é no momento em que há o encontro do leitor com o texto que a significação se estabelece e essa poderia ser mais uma

1 Destacamos que a ortografia foi mantida conforme original.

estratégia, já que ao ler o leitor percebe as derivações e constrói suas leituras. Temos como exemplo dois excertos retirados dos dados da pesquisa sobre leituras feitas por alunos pesquisados a partir do texto “Conto de Fada do Século XXI” de Luis Fernando Veríssimo.

Questão: Você percebe alguma relação entre esse texto e a vida real? Explique qual seria essa relação.

Excerto 3:

“Não, isso é só um conto não aconteceria nada se uma moça beija se um sapo”. PP

Excerto 4:

“O texto baseia se muito no empoderamento feminino. Onde a princesa não aceita depender de homem”. JR

Podemos perceber nos dois excertos acima, que representam leituras semelhantes de outros estudantes pesquisados (cf. Anexo 1), que há uma divergência entre as leituras já que PP não percebeu nenhuma relação entre o texto e a vida real, enquanto JR faz uma ligação do texto com a questão real do feminismo. Percebemos assim que a regra de efeitos demorados pode ser exemplificada levando em consideração esses dois posicionamentos de leitura, já que a depender do leitor e do encontro que ele tem com o texto, a construção dos significados pode se constituir de forma distinta, tendo em vista que cada leitor encontra o texto contando com sua experiência histórica, social e cultural.

3 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E A METODOLOGIA

3.1 As escolas pesquisadas

As escolas escolhidas para a pesquisa foram duas: a Escola Estadual Antônio Marinho Campos e a Escola Municipal Maria José Campos Dias, ambas situadas no município de Ibirité, região metropolitana de Belo Horizonte. A escolha se deu por serem escolas próximas a residência da professora pesquisadora e por, além disso, serem escolas em que já havia feito estágio. Dessa maneira, houve uma maior abertura da direção para a pesquisa, já que não são todas as escolas que autorizam pesquisas com seus alunos. As duas escolas são próximas e atendem praticamente o mesmo público, sendo uma gerida pelo estado e outra pela prefeitura.

A região pesquisada é formada a partir de grandes plantações de hortaliças e é um bairro antigo que não tem grandes comércios. Assim como toda a cidade de Ibirité, os bairros em que se localizam as escolas pesquisadas são considerados bairros dormitórios, porque a maioria dos habitantes trabalha e estuda em Belo Horizonte. Foi por muito tempo um local considerado rural, mas com asfalto, rede esgoto e energia elétrica, houve uma explosão demográfica no bairro e seus arredores e por isso a demanda escolar aumentou. Abordaremos agora, cada escola, especificamente.

A Escola Estadual Antônio Marinho Campos atende alunos do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. A turma em que a pesquisa foi realizada é a única de 9º ano da escola e funciona no período da tarde com vinte e sete alunos frequentes. A professora de Língua Portuguesa da turma, identificada por CM, foi muito receptiva em relação à pesquisa. A Escola Municipal Maria José Campos Dias atende alunos da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em duas turmas de 9º ano: a turma 901 com vinte alunos frequentes e a turma 902 com dezenove alunos frequentes. A professora de Língua Portuguesa, identificada por PN, também foi muito receptiva em relação à pesquisa. As salas de aula em que os alunos das turmas estudam são bem organizadas e com inúmeros trabalhos expostos nas paredes. Na Escola Estadual Antônio Marinho Campos dos vinte e sete alunos frequentes, vinte e dois alunos foram autorizados a participar da pesquisa. Já na Escola Municipal Maria José Campos Dias, na turma 901, dos vinte alunos frequentes, quinze alunos foram autorizados a participar da pesquisa e na turma 902, dos dezenove alunos frequentes, doze alunos foram autorizados a participar da pesquisa. Portanto contamos com um total de quarenta e nove alunos participantes da pesquisa.

As autorizações foram expedidas conforme orientação do Comitê de ética em pesquisa da PUC Minas: os participantes da pesquisa que se interessaram em participar, assinaram o termo de assentimento (Apêndice 3) que é destinado para crianças, adolescentes e para legalmente incapazes. Por serem menores de idade, para participar da pesquisa também precisaram preencher o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 4) em que os responsáveis legais autorizavam a participação deles na pesquisa. Apenas os alunos que apresentaram os dois termos devidamente assinados puderam participar da pesquisa.

3.2 Os sujeitos da pesquisa: alunos (não)leitores

Como dito anteriormente, quarenta e nove alunos, devidamente autorizados, participaram da pesquisa. Esses quarenta e nove sujeitos demonstraram, por meio do questionário e da atividade proposta, suas leituras e seus modos de ler. É interessante perceber que muitos deles veem a leitura como uma forma de fugir da realidade, de viajar para outros mundos. Bamberger também acredita que a leitura pode exercer esse papel ao afirmar que:

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros. (BAMBERGER, 1987, p.29).

Essa visão da leitura como uma viagem, um escape, aparece em diversos depoimentos dos sujeitos pesquisados. Podemos inferir, portanto que, segundo o autor, muitos de nossos alunos seriam bons leitores já que demonstraram essa capacidade de ‘ir para além’ no processo da leitura. Porém, se considerássemos a visão de Bloom diríamos os alunos pesquisados não são leitores já que o autor defende que:

A leitura está desaparecendo lenta e decidida dos nossos hábitos e do elenco dos nossos prazeres. Não a leitura de manuais de autoajuda, de informação rápida e digerível e dos mais variados kits de misticismo planejado, para comprovar este fato basta verificar a maioria das listas dos “mais lidos”. A Leitura que está morrendo é a da grande literatura, o produto dos mais ricos momentos de imaginação e criatividade humana. Uma certa melancolia é inevitável diante deste quadro, sobretudo quando se considera o poder da literatura de tornar a vida mais significativa e possibilitar o acesso a uma dimensão mais profunda da existência na qual podemos partilhar, através do Sublime e do Belo, da unidade da natureza humana. (BLOOM, 2001, p.65).

A visão adotada nessa dissertação difere do que é proposto por Bloom (2001) que parece classificar as leituras em ricas e pobres, com maior e menor qualidade. Como será demonstrado na apresentação dos dados, os alunos pesquisados apresentaram uma diversidade de leituras, mas que não são as mesmas propostas pela escola e recomendadas como o cânone, mas sim uma literatura contemporânea, muitas vezes classificada como infanto-juvenil.

Será importante para nós ressaltar nesse momento que os alunos pesquisados podem ser considerados não-leitores apenas se classificarmos que para ser leitor é preciso ler determinados livros (por exemplo os propostos pela escola como os grandes clássicos) e não outros. Mas, como dissemos, não adotaremos a ideia de bons ou maus leitores porque não

faremos juízo de valor sobre o conteúdo do que é lido, mas sim buscaremos perceber como os alunos desenvolveram suas estratégias leitoras a depender do gênero com o qual interagiram.

Ainda segundo o questionário aplicado (cf. apêndice 1) os alunos pesquisados demonstraram ter grande interesse por leitura e também uma prática leitora recorrente com livros para além dos propostos pela escola. Podemos considerar então que os sujeitos pesquisados são alunos leitores que leem a depender dos assuntos abordados que coincidem com seus gostos pessoais. É interessante perceber que há grande interesse pela leitura por parte dos alunos porque, assim como afirma Grammont:

Ler realmente não faz bem. A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontrolável. Liberta o homem excessivamente. Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram. Sem a leitura, ainda, estaria mais afeito à realidade quotidiana, se dedicaria ao trabalho com afinco, sem procurar enriquecê-la com cabriolas da imaginação. (GRAMMONT, 1999, p.71).

Ironicamente o autor nos permite refletir sobre o “perigo” de formarmos leitores que desenvolvam estratégias eficazes de leitura, pois esses leitores seriam aqueles que iriam além de uma leitura presa no gramatical. Dessa forma, se torna “perigoso”, para aqueles que desejam controlar toda uma população, que haja bons leitores que busquem expandir suas estratégias para uma leitura de mundo, para uma leitura crítica de uma sociedade que não prioriza o acesso à educação para não formar cidadãos críticos e dispostos a transformar a sociedade em que vivem.

3.3 Descrevendo a metodologia

Para a realização desta pesquisa, adotamos como metodologia a descrição e análise das leituras dos alunos pesquisados. Para que isso acontecesse, a pesquisa foi conduzida da seguinte forma: submetemos a pesquisa para aprovação no Comitê de Ética em pesquisa da PUC Minas e a pesquisa foi aprovada para execução.

Conforme Duarte, “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final” (DUARTE, 2002, p. 140). Assim, conseguimos alcançar os resultados que

serão apresentados nesta pesquisa por causa das opções metodológicas que fizemos e que serão apresentadas a seguir.

A primeira opção metodológica escolhida foi a de observação que conforme Marconi e Lakatos é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.190). As autoras ressaltam que essa metodologia pode trazer vantagens – como a obtenção de dados que o questionário em si não abarca -, mas também limitações – já que a presença da pesquisadora pode alterar o comportamento dos sujeitos no ambiente. Por esse motivo foi importante que houvesse um tempo em que a pesquisadora estivesse em contato com os alunos, para que a presença se tornasse um pouco mais naturalizada e para que, assim, buscássemos ao máximo um ambiente natural para os alunos a fim de tentarmos interferir o mínimo possível na pesquisa. A professora pesquisadora conviveu com as turmas pesquisadas durante dois meses antes de aplicar as atividades da pesquisa. Assumindo os riscos, essa foi a primeira opção metodológica escolhida para esta pesquisa.

O próximo passo foi a elaboração de um questionário que foi definido por Marconi e Lakatos como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 201). Foi elaborado um questionário sobre os hábitos de leitura dos sujeitos pesquisados e sobre os conceitos que eles tinham de leitura. Pensamos ser importante a aplicação desse questionário para que pudéssemos compreender bem quais eram as práticas leitoras dos alunos e para ampliar a criação do corpus da pesquisa.

É importante também ressaltar que, apesar de em alguns momentos considerarmos a quantidade de respostas dadas para uma pergunta, esta pesquisa se caracteriza essencialmente como qualitativa uma vez que:

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula [...] é o desenvolvimento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 49).

Dessa forma, podemos contribuir para a melhora dos processos de leitura em sala de aula quando refletimos sobre momentos que, por se tornarem rotineiros, acabam se tornando naturais no ambiente, não se considerando novos desafios e metas.

Os alunos foram receptivos com a presença da professora pesquisadora, porém, apenas depois de um mês que houve o relato das professoras das turmas de que eles deixaram de agir diferente com a presença estranha na sala. Sabemos que a presença de um pesquisador no ambiente acaba falseando as situações e, por isso, tentamos ao máximo naturalizar essa presença com o tempo de contato antes do início da pesquisa.

Desenvolvemos, como última estratégia metodológica, um conjunto de perguntas para cada texto de diferentes gêneros propostos para tentarmos perceber os caminhos de leitura trilhados pelos sujeitos pesquisados.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

A seção que virá a seguir se aprofundará na discussão e análise de dados em dois momentos: no primeiro momento intitulado ‘Apresentação dos dados’ haverá uma discussão de algumas respostas dadas no questionário introdutório da pesquisa que se relacionam diretamente com as atividades propostas pois demonstram os conceitos e hábitos de leitura dos alunos pesquisados. No segundo momento intitulado ‘Análise e discussão dos dados’ haverá uma discussão analítica sobre as respostas dadas nas atividades demonstrando tanto os caminhos de leitura dos textos propostos como as diferentes leituras feitas de um mesmo texto. Optamos por organizar as respostas em quadros para que a visualização das informações ficasse mais prática e também para podermos categorizar as respostas que mais se aproximavam. É importante também deixar claro que, como norma do Comitê de Ética, os nomes dos alunos que participaram da pesquisa não devem ser revelados. Por esse motivo, cada aluno criou iniciais, a pedido da pesquisadora, compostas de duas letras e que não tinham relação com seus nomes verdadeiros, para que pudessem ser identificados nesta pesquisa. É importante ressaltar também que optamos por manter a grafia original das respostas coletadas para que a pesquisa revelasse um maior grau de veracidade.

4.1 Apresentação dos dados

Os alunos responderam a um questionário (Apêndice 1) que apresentava algumas questões iniciais que nos auxiliarão a compreender melhor quem são esses leitores. A primeira questão contém uma tabela com os títulos de diversos livros para que eles pudessem marcar se

teriam interesse em ler alguma das obras citadas. A escolha dos títulos foi feita levando em consideração os livros que eles tinham acesso na biblioteca da escola e que estavam classificados como recomendados para a idade dos estudantes. No conjunto de livros há tanto os de literatura clássica, como os de literatura contemporânea. No dia em que eles responderam ao questionário, todos os livros relacionados foram levados para a sala de aula para que eles tivessem contato com a obra. Seguem a questão e o resultado de algumas perguntas do questionário, esclarecendo que foi preciso escolher algumas questões, dentre todas as que foram aplicadas, porque não seria possível analisar todas nesta dissertação, por uma questão de tempo:

QUADRO 1 – Relação de livros por interesse

Questão 1: Avalie a coluna abaixo: marque com um ‘x’ os livros que você gostaria de ler ou que já leu por escolha própria:	
LIVRO	ALUNOS INTERESSADOS EM LER
“A culpa é das estrelas” de John Green	30 alunos
“Turma da Mônica Jovem” de Maurício de Sousa	30 alunos
“As crônicas de Nárnia” de C. S. Lewis	28 alunos
“O pequeno príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry	27 alunos
“Diário de um banana” de Jeff Kinney	24 alunos
“Harry Potter” de J. K. Rowling	23 alunos
“A Seleção” de Kiera Cass	21 alunos
“Extraordinário” de R. J. Palacio	20 alunos
“Fazendo meu filme” de Paula Pimenta	15 alunos
“Dom Casmurro” de Machado de Assis	06 alunos
“O cortiço” de Aluísio Azevedo	06 alunos
“Armandinho” de Alexandre Beck	05 alunos
“A hora da estrela” de Clarice Lispector	05 alunos
“Mar Morto” de Jorge Amado	05 alunos
“Viagem e vaga música” de Cecília Meireles	05 alunos
“Infância” de Ana Maria Machado	04 alunos
“Manuelzão e Miguilim” de João Guimarães Rosa	04 alunos
“O alienista” de Machado de Assis	04 alunos
“Vidas Secas” de Graciliano Ramos	04 alunos

“O ateneu” de Raul Pompeia	04 alunos
“O e-mail de Caminha” de Ana Elisa Ribeiro	04 alunos
“Macunaíma” de Mário de Andrade	03 alunos
“Por parte de pai” de Bartolomeu Campos de Queirós	03 alunos
“Ana Terra” de Erico Veríssimo	02 alunos

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Percebemos, analisando o quadro acima, que os livros que mais despertaram interesse nos sujeitos pesquisados são os de literatura contemporânea e que os livros de literatura clássica despertaram pouco interesse. Não há como afirmar quais seriam os motivos para essas escolhas, porém levanto aqui duas hipóteses: i) os livros de literatura contemporânea são mais próximos da realidade social em que os leitores vivem e isso pode causar uma maior empatia ao escolher a história que será lida ou ii) todos os livros de literatura contemporânea que ocuparam os primeiros lugares como os mais desejados possuem filmes que se inspiram neles. A adaptação para o cinema se torna acessível a um grande público e repercute nas redes sociais criando grandes comentários sobre a obra. Esse movimento pode incentivar o interesse pelo romance que geralmente tem mesmo nome da adaptação cinematográfica.

Na primeira questão houve uma restrição de títulos, já que os alunos só poderiam marcar como interesse aqueles que estavam na lista. É por esse motivo que a segunda questão pedia que os alunos demonstrassem seus interesses próprios de leitura. O resultado foi o que demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 2 – Interesse de leitura dos alunos

Questão: Cite aqui algum(ns) livro(s) que você já tenha lido ou tenha vontade de ler, mas que não está na lista da questão anterior.	
LITERATURA BRASILEIRA	LITERATURA ESTRANGEIRA
“Cinderela Pop” de Paula Pimenta	“A cabana” de William P. Young
“De volta aos quinze” de Bruna Vieira	“A megera domada” de William Shakespeare
“Geração de Valor” de Flávio Augusto da Silva	“A última música” de Nicholas Sparks
“Minha vida fora de série” de Paula Pimenta	“Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll
“O diário de Larissa Monoela” de Larissa Manoela	“As viagens de Gúliwer” de Jonathan Swift
“Quem me roubou de mim” de Pe.	“Cidade dos ossos” de Cassandra Clare

Fábio de Melo	
“Todas as flores que não te enviei” de Felipe Rocha	“Como eu era antes de você” de Jojo Moyes
	“Convergente” de Veronica Roth
	“Crepúsculo” de Stephenie Meyer
	“Diário de Anne Frank” de Anne Frank
	“Diário de uma garota nada popular” de Rachel Renée Russell
	“Divergente” de Veronica Roth
	“O homem de giz” de C. J. Tudor
	“O mágico de Oz” de L. Frank Baum
	“Para todos os garotos que já amei” de Jenny Han
	“Precisamos falar sobre Kevin” de Lionel Shriver
	“Quem é você, Alasca?” de John Green
	“Querido Diário Otário” de Jim Benton
	“Sonho de uma noite de verão” de William Shakespeare
	“Tartarugas até lá embaixo” de John Green
	“Última música” de Nicholas Sparks

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Percebemos, com uma breve análise do quadro acima, que a maioria dos alunos pesquisados tem como preferência os livros de literatura estrangeira e todos os de literatura brasileira que foram citados são contemporâneos, não há nenhuma citação da literatura canônica brasileira. Dentre os quarenta e nove alunos pesquisados tivemos o apontamento de vinte e oito obras, mas não necessariamente de vinte e oito alunos: alguns deles não citaram nenhuma obra e outros citaram mais de uma. É interessante perceber e esclarecer que houve a citação de um livro de William Shakespeare – “Sonho de uma noite de verão”. Esse livro foi lido por uma das turmas pesquisadas, como leitura obrigatória na disciplina de português, e alguns alunos disseram ter gostado muito. Pesquisei na biblioteca o livro e a edição que eles leram foi a traduzida e adaptada por Ana Maria Machado. É importante ressaltar também que alguns alunos responderam com o nome do livro e do autor, mas outros não. Para que pudesse ficar claro a classificação de literatura estrangeira ou não, optamos por acrescentar os nomes de todos os autores dos livros citados.

Essa questão revela que as práticas leitoras dos alunos estão além dos muros das escolas: a escola não solicita a leitura de literatura estrangeira como leitura obrigatória, então parece ser um gosto pessoal dos alunos a leitura desses títulos. Com as respostas dadas a essa questão, percebemos que os alunos leem muitos outros assuntos fora das leituras obrigatórias da escola, revelando assim, práticas leitoras do grupo pesquisado.

Já que a pesquisa é sobre a leitura, a próxima pergunta proposta pelo questionário foi sobre a conceituação de leitura. A proposta é que os alunos respondessem quais as representações que eles têm de leitura, para que percebêssemos como eles concebem o ato de ler. Para comentar a questão 3, vamos selecionar quatro orientações que se fizeram presentes nas respostas dos alunos, pois é importante destacar que, embora a pergunta formulada tenha um caráter descritivo-conceitual – o que é... –, as respostas atribuídas são de ordem instrumental, se orientam por uma função a ser atribuída ao ato de ler – serve para.

QUADRO 3 – O que é leitura? Leitura como prazer/gosto/interesse

Questão 3: Para você, o que é leitura?

Orientação 1: LEITURA COMO PRAZER/GOSTO/INTERESSE	
SUJEITO	Respostas à questão
ML	“É você esta ali com a mente ligada naquela coisa”
RP	“Você ler e entender pelo seu próprio interesse algo que te agrada”
AR	“E o ato de ler e imaginar a cena”
MA	“Um passa tempo gostoso de se fazer e um ensinamento etc”
ME	“É vida, sou apaixonada por ler, acho algo muito bom e muito importante em nossa vida afinal sem leitura não seríamos nada, a leitura ajuda muito em questão a interpretação, a criação, entre outros aspectos, enfim algo necessário e prazeroso”
EM	“A leitura é uma fantasia para mim, pois quando agente pega um livro e começa a ler agente não que parar bom no meu caso é assim, eu começo a ler e me encanto cada vez mais, pois quando eu leio eu fico imaginando tudo o que acontece”
AI	“Leitura é algo que você compartilha com os colegas, algo que você usa no seu dia a dia, uma coisa que você gosta de fazer, de ler”

MA	“Pra mim leitura é quando você sente tudo que aconteceu ou vai acontecer”
AM	“Leitura é para exprerçar sentimento, viajar nas histórias, destrair etc”

Fonte: Dados transcritos do questionário.

As respostas acima foram agrupadas porque todas elas revelam conceitos da leitura como um momento de prazer para o leitor, como um gosto ou interesse pessoal. Nesse conjunto devemos, em complemento, destacar:

- a) aqueles que se fixam em uma dimensão do prazer: *...algo que te agrada...* (RP); *...passa tempo gostoso...* (MA); *...algo necessário e prazeroso* (ME); *...coisa que você gosta de fazer...* (AI) e *...destrair...* (AM).
- b) aqueles que apontam uma dimensão da imaginação: *...com mente ligada...* (ML); *...imaginar a cena* (AR) e *...leitura é uma fantasia... fico imaginando tudo...* (EM).
- c) aqueles que lhe atribuem um teor pragmático: *...um ensinamento* (MA); *...leitura ajuda muito em questão a interpretação...* (ME) e *...algo que você usa no seu dia a dia* (AI).
- d) aqueles que se valem dela como forma de sentimento: *...sou apaixonada por ler...* (ME).

Todos esses sujeitos da pesquisa relacionaram o ato de ler a alguma experiência positiva para eles, fazendo com que, assim, o ato de ler também fosse considerado construtivo. Esse teor positivo, porém, não é visto de uma única maneira, como mostramos acima em cada um dos itens, além do mais, alguns sujeitos apresentam uma rede de justificativas mais detalhadas, como o faz, por exemplo, ME que afirma a importância da leitura: *Leitura é vida > sua importância > consequências de sua privação > sua utilidade > sua necessidade.*

EM também apresenta justificativas mais detalhadas, mas em uma direção diferente de ME, já que EM constrói a rede de importância da leitura da seguinte forma: *Leitura como imaginação > dimensão do prazer > imaginação.* Portanto, a leitura para EM é construída na dimensão da ludicidade que influencia no sentimento de prazer e consequentemente tem um caráter positivo para quem o experiencia.

QUADRO 4 – O que é leitura? Leitura em uma visão pragmática

Questão 3: Para você, o que é leitura?

Orientação 2: LEITURA EM UMA VISÃO PRAGMÁTICA	
SUJEITO	Respostas à questão
KM	“É o ato de ler livros – contos, fábulas crônicas, etc, revistas, jornais, celular, etc.”
AS	“É um ato em que te ajuda em entrevistas de empregos ou algo do tipo e ajuda na escrita”
LA	“É ler um poema, uma poesia, reportagem, livros e etc”
TR	“Algo importante”
BG	“Leitura para mim é você pegar alguma coisa para você ler”
CA	“Leitura pra mim é um jeito que ajuda a melhora a fala que também ajuda a ficar mais calma”
VC	“Leitura é ler algo atentamente com vontade. A leitura pede a prática todos os dias e pede respeito as pontuações”

Fonte: Dados transcritos do questionário.

O quadro acima foi construído levando em consideração os alunos que percebem o lado mais pragmático da leitura, mostrando em suas respostas que a leitura pode ser um impulso para a melhoria em outras áreas da vida. Temos como exemplo AS que destaca a importância da leitura para ajudar em entrevistas de emprego e também para melhorar a escrita, visão esta que se assemelha ao que foi abordado por CA que destaca a contribuição da leitura na “melhoria” da fala (não especifica que tipo de melhoria é essa) e ainda considera que a leitura tem a função de acalmá-la.

QUADRO 5 – O que é leitura? Leitura como entendimento/conhecimento

Questão 3: Para você, o que é leitura?

Orientação 3 LEITURA COMO ENTENDIMENTO/CONHECIMENTO	
SUJEITO	Respostas à questão
CA	“Uma forma de aprendizado, distração e melhoria na linguagem”
LA	“É entender algo escrito e gostar de algo que foi escrito e falar e escrever”

	isto e leitura para mim”
GV	“Uma forma de adquirir conhecimento do mundo todo de forma simples”
DS	“Uma forma de se enteirar do que esta em seu redor e ampliar meus entendimentos”
SI	“leitura para mim e uma coisa munto interessante por que voce aprende a ler muito melhor”
FH	“Leitura e basicamente ler, e mais profundamente entender, e saber interpretar oque voce leu”
JV	“Um tipo de conhecimento”
PG	“A leitura para mim e você interpretar o texto você entender, e facilita a escrita correta”
JH	“E um conhecimento”
MC	“Um conhecimento”
BG	“Leitura para mim é você ler e compreender o texto. Por exemplo em um livro, ler e conhecer os personagens, gostar deles ou não, gostar da história ou achar pontos que podem ser mudados, ‘viver’ o que se passa no livro”
EF	“Uma forma de interpretar palavras”

Fonte: Dados transcritos do questionário.

O quadro acima foi organizado unindo as respostas que se encaminharam para um conceito de leitura como uma forma de adquirir conhecimento, tanto para conhecer coisas do mundo a que talvez eles não tenham acesso, como para prepará-los para situações futuras, como por exemplo, entrevistas de emprego. Aqui também, percebemos uma visão da leitura como um caminho para potencializar outras áreas, como a oralidade, a escrita e o entendimento dos textos.

Podemos considerar que esse quadro reflete uma rede de atividades associadas à leitura, sendo elas:

- (a) leitura como processo de aprendizado, como podemos verificar em: *...forma de aprendizado...* (CA) e *...por que voce aprende a ler muito melhor* (SI).
- (b) esse processo de aprendizado levaria ao entendimento das coisas, como vemos em: *É intender augo escrito* (LA); *...ampliar meus entendimentos* (DS) e *...você interpretar o texto, você entender* (PG).
- (c) tudo isso implicaria a expansão do conhecimento, conforme verificado nos seguintes trechos: *Uma forma de adquirir conhecimento...* (GV); *...ampliar meus entendimentos* (DS); *E um conhecimento* (JH) e *Um conhecimento* (MC).

A partir dessa orientação, podemos perceber, segundo a resposta de BG, que há uma diferença entre ler e compreender, conforme expressa o próprio aluno. Vejamos o excerto:

Excerto 5:

“Leitura para mim é você ler e compreender o texto. Por exemplo em um livro, ler e conhecer os personagens, gostar deles ou não, gostar da história ou achar pontos que podem ser mudados, ‘viver’ o que se passa no livro” BG

Percebemos no excerto que, para BG, o produto “leitura” seria uma junção, um processo de leitura + compreensão, em que o leitor consegue se sentir dentro daquilo que foi lido, compreendendo os personagens e a história em si. A leitura não é aqui tratada como apenas decodificação, mas como um processo, assim como defendem os autores trazidos no aparato teórico (CAFIERO, 2005; ORLANDI, 2000; SOLÉ, 1998). Sendo assim, parece que a leitura não é tratada por esse aluno apenas como o ato em si, mas inclui também os movimentos interpretativos, os caminhos para a construção dos efeitos de sentido e a construção final de sentido para cada leitura que é feita do texto, até por um mesmo leitor.

QUADRO 6 – O que é leitura? Leitura como escapismo

Questão 3: Para você, o que é leitura?

Orientação 4 LEITURA COMO ESCAPISMO	
SUJEITO	Respostas à questão
LC	“Leitura para mim é uma forma de sair do mundo real e entrar na história do livro, e também podemos aprender muito com a leitura”
LM	“Leitura pra mim é um modo de ler e conhecer o mundo de outras maneiras”
LF	“Para mim, leitura muito bom, amo ler, faz bem pra mente e eu esqueço dos meus problemas e isso me faz bem”
JR	“Pra mim leitura é o ato de analisar, ler de viajar em algo”
SL	“Leitura é um modo de se ‘teletransportar’ para vários lugares, um dia você lê um livro de romance, no outro uma aventura...”
AZ	“É basicamente uma (droga) um tipo de miragem para você se distrair”
ME	“É outro mundo agente se sente mais leve a gente navega no mundo das letras”

GF	“Leitura é quando você imagina nos acontecimentos e acaba se imaginando na história”
TS	“Leitura é ler uma história e se imaginar nela, se emocionar com a história e com os personagens”
ME	“Uma forma da gente se distrair, quando lemos com interesse nós viajamos na leitura. Ela pode ajudar muitas pessoas em determinadas coisas”
MM	“É uma forma de escapar da realidade, de presenciar outros mundos, etc”

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Esse último quadro de conceituações foi criado porque vários alunos conceberam a leitura como uma forma de escapar do mundo real, de viver novas e diferentes experiências, de se deslocar do momento da leitura para aquilo que é lido, como se ao ler a ficção se tornasse possivelmente real. Esse conjunto de fatores constrói uma rede ampla para o alcance da leitura que pode ser dimensionado, mesmo dentro do escapismo, de formas diferentes:

- (a) Há o escapismo mais direto, implicado em expressões como *sair do mundo real* (LC), *escapar da realidade* (MM) que serve de motivo para *conhecer o mundo de outras maneiras* (LM) e *esqueço dos meus problemas* (LF).
- (b) Existe, na fala desses sujeitos, a construção de uma rede de relações, motivada por uma metáfora – *leitura é viagem* –, consolidada por expressões como *viajar em algo* (JR), *teletransportar para vários lugares* (SL), *a gente navega no mundo, nós viajamos na leitura* (ME) e até uma forma metonímica mais arrojada, *uma (droga) um tipo de miragem* (AZ).
- (c) Por fim, um dos sujeitos aponta *personagens* (TS) com os quais é possível partilhar aventuras (SL), histórias (LC, GF, TS) com esse mundo novo que a leitura descortina.

A partir dessa discussão sobre o conceito/função da leitura, passemos a avaliar o relacionamento de cada um com a leitura. Aqui também procuramos organizar as respostas em blocos com algum grau de semelhança, apresentando quatro orientações distintas, mas complementares em termos de um valor positivo atribuído à leitura. A questão seguinte, portanto, indagava quais eram os motivos das leituras dos alunos.

QUADRO 7 – Por que ler? Leitura por distração/prazer

Questão 4: Por qual motivo você costuma ler?
--

Orientação 1 LEITURA POR DISTRAÇÃO/PRAZER	
SUJEITO	Respostas à questão
CA	“Por distração”
SI	“Eu leio porque eu gosto e munto legal ler historinha”
RP	“Para desestressar, relaxar, ficar em paz, etc...”
ML	“Quando estou sem nada para fazer eu leio”
LM	“Pelo motivo quando eu me entereço pelo livro”
KM	“As vezes por prazer se vejo algum livro e acho interessante...”
LA	“Porque eu gosto”
CA	“Pra mim acalma e ajuda a minha dificuldade de entender alguns”
SL	“Normalmente a capa me chama atenção ai fico curiosa e começo a ler para ver do que se trata”
AZ	“Para passar o tempo e descobrir historia de algo que me interessa”
MA	“Para passar o tempo em que não tenho nada para fazer”
GF	“...em casa por prazer e quando dá vontade”
TS	“...quando tenho vontade e me interesse pelo livro”
YC	“Nos momentos necessários no nosso dia-a-dia, principalmente na escola e nos momentos que tenho vontade de ler leituras que me agradam”
ME	“Muitas vezes e por eu ser curiosa ou para me distrair, por que quando uma pessoa lê com atenção ela se ‘conecta’ com a história”
ME	“Porque eu amo, é bom muito bom, você vive meio que um mundo de magia, aventura, romance, quando leio eu meio que entro na história, começo a imaginar e criar as cenas descritas, acho que por isso sou tão apaixonada por leitura”
BG	“...para passar o tempo”
MA	“Porque eu gosto bastante, porque me distrai bastante”
AM	“Para me distrair, passar o tempo mesmo”

Fonte: Dados transcritos do questionário.

No primeiro quadro, que foi o mais relevante em quantidade, o motivo da leitura dos sujeitos pode ser dividido em três grandes classes:

- a) aqueles que consideram a leitura uma distração, associada a um *hobbie*: Por distração (CA); *Para desestressar, relaxar...* (RP); *Pra mim acalma...* (CA); *...para me distrair, por que quando uma pessoa lê com atenção ela se conecta com a história* (ME), *relaxar, ficar em paz* (RP) e *Para me distrair, passar o tempo mesmo* (AM).

Assim, o termo “distrair” foi reiterado em três comentários, enquanto os dois outros destacam a dimensão do ‘repouso’.

b) aqueles que percebem na leitura uma dimensão do prazer, como em:*por prazer...* (GF); ...*leituras que me agradam* (YC) e *Porque eu amo...* (ME).

c) aqueles que consideram a leitura um passatempo: *Quando estou sem nada para fazer eu leio* (ML); *Para passar o tempo* (AZ) e (MA) e ...*passar o tempo mesmo* (AM).

É interessante perceber que há inúmeras entradas para as motivações de leitura. Todas as que foram alocadas no quadro acima aparecem estar em um âmbito positivo, porém são tratadas de diferentes formas e afetam o leitor singularmente, alguns focalizados na distração, outros, no prazer e outros, no passatempo.

QUADRO 8 – Por que ler? Leitura como conhecimento

Questão 4: Por qual motivo você costuma ler?	
Orientação 2 LEITURA COMO CONHECIMENTO	
SUJEITO	Respostas à questão
GV	“Adquirir conhecimento”
DS	“Para mim ficar sabendo de um assunto que é bem falado no momento”
AS	“Para melhorara minha leitura”
PG	“Para facilitar a escrita e para fala corretamente”
JR	“Para estudar”
TR	“Para escrever melhor”
VO	“Para aprende a lê melhor e tem um leitora melhor”
MC	“Para melhora a minha leitura e por que eu gosto”
BG	“Pra aprender alguma matéria...”
EM	“Pelo motivode que a leitura nos trás novos conhecimento ajuda nós a falar corretamente e é muito bom ler”

Fonte: Dados transcritos do questionário.

No segundo quadro, em que os alunos apontaram o conceito de ler para adquirir conhecimento, temos a leitura sendo relacionada com um instrumento importante para o desenvolvimento pessoal:

- a) relação da leitura com a escrita: *Para facilitar a escrita...* (PG) e *Para escrever melhor* (TR).
- b) relação da leitura com a oralidade: *...para fala corretamente* (PG) e *...ajuda nós a falar corretamente* (EM).
- c) relação da leitura com a melhoria da própria leitura como uma relação de proporcionalidade: quanto mais se lê, melhor leitor você se torna: *Para melhorara minha leitura* (AS) e *para aprende a lê melhor* (VO).
- d) relação da leitura com o conhecimento de uma forma geral: *Adquirir conhecimento* (GV); *Para mim ficar sabendo de um assunto que é bem falado no momento* (DS); *Pra aprender alguma matéria* (BG) e *Pelo motivode a leitura nos trás novos conhecimento* (EM).

As respostas giram em torno da ideia da leitura como auxiliar na construção de outros conhecimentos e habilidades que podem ser potencializadas na medida em que o sujeito lê.

QUADRO 9 – Por que ler? Leitura para escapar da realidade

Questão 4: Por qual motivo você costuma ler?

Orientação 3 LEITURA PARA ESCAPAR DA REALIDADE	
SUJEITO	Respostas à questão
LC	“Pelo motivo de querer me desligar dos meus problemas e entrar em um ‘mundo’ diferente”
ME	“Por que eu gosto me sinto mais feliz, me sinto mais leve esqueço meus problemas”
MM	“Para escapar da realidade, conhecer outros mundos, me imaginar em outras dimensões”

Fonte: Dados transcritos do questionário.

No terceiro quadro apreendemos três respostas de alunos que leem para escapar da realidade, para se encaixar em uma ficção que no momento da leitura parece se tornar real. Nesse recorte percebemos um engajamento maior da leitura em relação ao mundo real. ME mostra a leitura como o espaço da felicidade e de um possível ‘fim’ para os problemas, enquanto o mundo real parece oferecer o contrário. Assim, nos três excertos, percebemos a

força da imaginação na leitura para ajudar em problemas pessoais, como um momento de tranquilidade da realidade.

Por fim, o último quadro de respostas dessa questão distancia um pouco de uma perspectiva de valoração mais espontânea da leitura para se circunscrever numa dimensão do dever, da obrigação.

QUADRO 10 – Por que ler? Leitura por obrigação

Questão 4: Por qual motivo você costuma ler?

Orientação 4 LEITURA POR OBRIGAÇÃO	
SUJEITO	Respostas à questão
LA	“So leio quando precisa so por precisão mesmo”
KM	“... quando as professoras pedem”
AR	“Obrigação e pela escola”
JV	“Obrigação”
JH	“Por obrigação”
EJ	“Por causa dos trabalhos da escola”
GF	“Na escola por necessidade...”
TS	“Na escola quando é necessário...”

Fonte: Dados transcritos do questionário.

O quarto e último quadro desta seção demonstra que alguns alunos assumem ler apenas por obrigação e que essa obrigação vem, várias vezes, associada às práticas escolares. Todas as respostas desse quadro parecem esmaecer em parte o teor positivo espontâneo que caracterizou as respostas dos quadros anteriores. O teor da imposição escolar, assegurado pelo uso reiterado de expressões como *precisão*, *obrigação*, *necessidade* e outras variantes frasais, se de todo não implicam ter um peso negativo quando colocadas em relação às respostas dos blocos anteriores ao menos fazem diluir o caráter hedônico que a leitura vinha assumindo na vida desses alunos. É possível supor, diante das respostas apresentadas, que a escola para esses sujeitos pesquisados, se vale da leitura de uma forma impositiva, provavelmente como um procedimento de controle escolar, embora dele não estejam excluídos objetivos formativos. A escola, na perspectiva desse grupo, orienta o processo de leitura de forma

duvidosa já que faz dela mais um protocolo de obrigações, uma tarefa a que os alunos estão sujeitos.

A próxima questão nos leva à frequência de leitura dos alunos. Nessa questão, os alunos foram orientados a marcar a constância com que liam, com base nos seguintes parâmetros: diariamente, semanalmente, mensalmente ou raramente, sendo que eles deveriam escolher apenas uma das opções.

QUADRO 11 – Frequência de leitura

Questão 5: Com que frequência você lê?

Respostas à questão				
<i>Tipos de suportes</i>	<i>Diariamente</i>	<i>Semanalmente</i>	<i>Mensalmente</i>	<i>Raramente</i>
Revistas (suporte físico)	01	02	03	37
Jornais (suporte físico)	02	05	07	29
Livros didáticos (suporte físico)	26	04	04	09
Livros em geral (suporte físico)	10	11	04	18
Revistas e jornais (suporte digital)	09	08	02	04
Mensagens de texto em aplicativos e redes sociais	42	01	00	00

Fonte: Dados transcritos do questionário.

O quadro acima demonstra, além da frequência de leitura dos alunos, o suporte em que eles mais leem. Percebemos, então, uma nítida diferença entre o suporte físico e o suporte digital: quanto ao suporte físico, trinta e sete alunos demonstraram raramente ler revistas e vinte e nove raramente leem jornais. Ainda no suporte físico, temos o livro didático que é acessado diariamente pela maioria dos alunos pesquisados – vinte e seis alunos – já que é esse um material obrigatório em sala de aula na maioria das matérias. Podemos perceber nesse quadro também, como as práticas leitoras passaram por um processo de mudança com a chegada das novas tecnologias, já que as mensagens de texto em aplicativos e o acesso às redes sociais estão presentes diariamente na vida de todos os participantes. O único participante que marcou “semanalmente” para essa questão fez questão de justificar ao final que é uma exigência da família que o uso do celular seja feito apenas aos finais de semana.

A última questão que compõe o questionário refere-se a “se os alunos gostam ou não de ler e quais seriam os motivos” pelos quais eles fazem as leituras. As respostas foram organizadas em um único quadro e as organizamos por aproximação no que foi dito: os que responderam positivamente, negativamente e aqueles que apontaram um meio termo.

QUADRO 12 – Gosto pela leitura

Questão 6: Você gosta de ler? Por quê?	
SUJEITO	Respostas à questão
CA	“Sim, para aumentar meu vocabulário e melhoria na linguagem”
GV	“Sim, pois e uma forma de ocupar o tempo com algo útil”
SI	“Sim eu acho a leitura muito interessante para mim”
LC	“Sim. Gosto por que me faz pensar em muitas coisas”
LF	“Sim, me faz esquecer meus problemas”
JV	“Sim, pois ler e um bem necessario”
AS	“Sim, pois ler te faz imaginar como foi passada a história”
LA	“Sim, apenas o que me chamam muita atenção e me dá interesse, como se fosse um filme”
TR	“Sim porém depende do que estou lendo”
BG	“Sim porque eu acho que ler e bom”
VO	“Sim por que lê é muito bom”
CA	“Sim. Por que eu gosto e me sinto bem lendo
SL	“Gosto de ler porque é relaxante, é tranquilo”
MC	“Sim, pois além de melhorar a minha leitura é muito bom ler”
ME	“Sim. Eu me sinto melhor”
MA	“Sim, pois ler e como viajar na sua imaginação e ir para o outro lado etc”
VJ	“Sim, pois alguns da para refletir passar tempo”
GF	“Sim, quando a leitura me agrada e quando eu gosto do filme o livro normalmente me prende”
TS	“Sim, acho muito legar e quando é do meu interesse a historia”
YC	“Sim, quando me interesso pela leitura, eu sinto prazer em ler aquele assunto”
ME	“Sim, gosto de ler quando estou nervosa ou triste ou muito alegre...”
MM	“Sim, me sinto confortável”
ME	“Como eu disse, sou apaixonada, sinto tudo tão vivo, eu fecho os olhos e

	imagino tudo acontecendo, isso me desperta cada vez mais o interesse”
BG	“Sim, pois a leitura nos ensina muitas coisas, e dependendo do livro nos deixam mais descontraídas”
AI	“Sim, porque e bom, da uma paz na alma, acalma”
MA	“Sim, amo ler. Porque quando eu leio parece que estou dentro dos bastidores, parece que sou um dos personagens”
PG	“Não muito pois tenho dificuldade”
LA	“Não por que não meemtereço porlivros e porque não gosto de ler so leio por obrigação”
DS	“Não. Pois tenho preguiça de ler”
AR	“Não, não e tão atrativo”
EJ	“Não, pois acho bem cansativo e chato”
WC	“Não muito, porque não tenho muita vontade de ler”
ML	“As vezes sim. Pois melhora minha escrita”
FH	“Gostar mesmo eu não sei responder porque eu leio mais diariamente eu leio apenas mensagens e tals...”
KM	“As vezes sim, porque acho que é bom para sí mesmo ler”
AZ	“+ - porque é como eu disse, gosto de usar como passatempo”

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Percebemos que, nesse quadro de respostas, a maioria dos alunos revela gostar de ler principalmente leituras que eles mesmos possam escolher, não necessariamente as impostas pela escola, como, por exemplo, em *Sim, quando me interesse pela leitura, eu sinto prazer em ler aquele assunto* (YC), já que essa resposta parece ressaltar o interesse pela leitura, quando o assunto é também de seu interesse. Por outro lado, o interesse pela leitura parece ser ressaltado por uma associação ao prazer, à tranquilidade, já manifesta em outras questões e agora apontada em *Gosto de ler porque é relaxante, é tranquilo* (SL), trazendo a ideia do prazer que a leitura proporciona para aquele que lê.

Percebemos também que quatro alunos demonstraram um meio termo quanto ao gosto pela leitura, revelando que gostam de ler em alguns momentos/situações e em outros não. Por fim, seis alunos negaram o gosto pela leitura e associaram a alguma dificuldade inespecífica, como em *Não muito pois tenho dificuldade* (PG), à preguiça como em *Não. Pois tenho preguiça de ler* (DS) ou mesmo ao desinteresse, como em *Não por que não meemtereço porlivros e porque não gosto de ler so leio por obrigação* (LA).

Os quadros que aqui foram trazidos serviram como uma contextualização sobre quem são os alunos pesquisados, quais suas percepções em relação às leituras e o que esses alunos leem para além das leituras obrigatórias da escola. Tendo em mente essas respostas, poderemos melhor analisar as respostas de cada um deles na atividade proposta de leitura de diferentes gêneros textuais.

4.2 Análise e discussão dos dados

Por terem sido quarenta e nove alunos pesquisados, a quantidade de dados gerada foi muito ampla, visto que cada aluno respondeu a cinco ou seis perguntas de dois dentre os seis textos propostos. Como não seria factível nesse espaço analisar todas as respostas, apresento a íntegra das respostas no Anexo 1 desta dissertação. Por esse motivo, decidimos por dois caminhos de análise: primeiro analisaremos todas as respostas de um sujeito pesquisado para cada um dos seis textos. Depois, escolheremos um dos textos propostos e analisaremos todas as respostas que foram dadas às perguntas daquele texto. Assim, teremos uma base dos movimentos de leitura dos sujeitos pesquisados.

4.2.1 Caminhos de leitura nos textos

Como um primeiro momento de análise, propusemo-nos a avaliar os caminhos de leitura trilhados por um leitor específico de cada texto e assim perceber como ele construiu seu processo de leitura e os sentidos para o texto.

Para o texto 1 “Conto de Fada do Século XXI” de Luis Fernando Veríssimo, escolhemos a aluna pesquisada JR e a seguir tentaremos analisar seu percurso de leitura do texto proposto. Escolhemos essa aluna porque há uma diferença em suas respostas em relação aos outros alunos que responderam sobre esse mesmo texto² e também porque percebemos que ela adotou um caminho de leitura diferente dos outros colegas. As respostas são de uma menina, que no caso desse texto pode influenciar bastante. Por fim, as respostas puderam ser discutidas em grupo, mas cada aluno pesquisado precisou registrá-las individualmente.

2 A escolha dos dados referentes a essa leitora não implica que as demais respostas fossem desprovidas de interesse. É evidente que as demais respostas se prestariam também a uma análise importante como avaliação do processo de leitura. Essa observação se estende à escolha de outros leitores que foram selecionados para avaliação.

Texto 1 – “Conto de Fada do Século XXI”

Conto de Fada do Século XXI

Luis Fernando Veríssimo

Era uma vez... numa terra muito distante... uma princesa linda, independente e cheia de autoestima. Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo. A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

– Eu, hein? Nem morta!

Fonte: Pensador (2017).

QUADRO 13 – Respostas sobre o conto “Conto de Fada do Século XXI”

Questão 1: Este texto parece com outros textos que vocês já leram? Quais? Em que pistas vocês se basearam para responder a esta questão?	
JR	“Sim. A princesa e o sapo, os contos de fadas. Cheguei a esta conclusão no título e no contexto. ‘Era uma vez’ ‘A princesa beija o sapo’.
Questão 2: Você percebe alguma relação entre esse texto e a vida real? Explique qual seria essa relação.	
JR	“O texto baseia-se muito no empoderamento feminino. Onde a princesa não aceita depender de homem”.
Questão 3: Qual seria a relação do texto com o título? Comente.	
JR	“O texto e o título estão em uma versão mais moderna. Sobre a mulher não quer se casar ou até mesmo depender de homem algum”.
Questão 4: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	
JR	“Não. Cada aluno interpretou de forma diferente”.
Questão 5: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.	
JR	“Não. Alguns alunos não entenderam de primeira o propósito do texto”.

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Podemos perceber, pelas pistas que o leitor deixa em sua primeira resposta, que ele conseguiu relacionar diretamente o texto ao seu gênero já que conseguiu reconhecer a presença da estrutura padrão “Era uma vez”, como uma forma performativa para *contos de fada*. Notamos também, ainda na primeira resposta, que o leitor leu por meio de uma relação intertextual com outro conto de fadas – *A princesa beija o sapo* - que também tem como personagens principais uma princesa e um sapo.

Já na segunda resposta podemos perceber que há uma percepção mais aguçada das dimensões da narrativa por parte do leitor ao citar o “empoderamento feminino”, expressão essa que não está presente no texto, mas que expressa uma percepção das relações de poder tecidas na narrativa de Veríssimo. Apesar de trazer em seu discurso um conceito moderno para qualificar as relações interpessoais, o leitor ainda preserva os conceitos básicos – princesa e sapo – da estrutura narrativa da metáfora do mundo imaginário, agora convertida no empoderamento da mulher, *Onde a princesa não aceita depender de homem* (JR). O leitor, portanto, parece atualizar parcialmente o conto, mostrando uma habilidade de interpretação textual que desmetaforiza a ficção fazendo dela um fato de realidade.

Na terceira resposta percebemos que o leitor reconhece a estrutura e o conteúdo do gênero contos de fadas (LEFFA,1999), mas que também consegue perceber a possibilidade de adaptação e atualização desse gênero para uma nova história que reflita a realidade que o cerca. Sua resposta valida tudo aquilo que apontamos em termos de efeitos de sentido gerados pela interpretação acima destacada.

Na quarta e quinta respostas percebemos que o leitor admite haver a possibilidade de mais de uma interpretação para o texto (LEFFA, 1999) pela avaliação que faz daquilo que foi a discussão com outros leitores mas também podemos perceber a expectativa desse leitor de que há algo tecido na narrativa que desafia o leitor a buscar outros caminhos interpretativos, outras inferências, para além daquelas desenhadas na superfície do texto, fato confirmado pela expressão desse leitor *Alguns alunos não entenderam de primeira o propósito do texto*.

O texto 2 pertence ao gênero textual tirinha e é de Alexandre Beck. Para esse texto, foi escolhido o aluno pesquisado KM, que parece ter apresentado respostas mais completas e por isso conseguiríamos perceber melhor quais foram seus percursos de leitura.

FIGURA 1 – Tirinha Armandinho

Texto 2 – “Tirinha Armandinho”



Fonte: Tiras Armandinho (2018).

QUADRO 14 – Respostas sobre a tirinha de Armandinho

Questão 1: O que é mais importante nessa tirinha: o texto, a imagem ou ambos? Por quê? Qual a relação existente entre as imagens e as palavras? Explique usando pistas da própria tirinha.

KM “Ambos, por que com as palavras a gente imagina o que ele quer dizer e demonstrar”.

Questão 2: Você percebe alguma relação entre o texto e a sua vida? Explique esta relação comentando de que se trata a tirinha.

KM “Sim, pois com o amor você pode viver mais feliz e mais divertido e sem o amor a vida pode se dizer que a vida é escura e triste e precisamos de água para sobreviver”.

Questão 3: Crie um título para esta tirinha.

KM “Um das coisas essencial para a vida”.

Questão 4: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?

KM	“Sim, algumas foram geral e outras diferentes pois tivemos opiniões diferentes”.
Questão 5: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.	
KM	“Sim, todos entendemos o que esse texto quis nos passar”.

Fonte: Dados transcritos do questionário.

O texto 2 é formado por imagens e textos, característica do gênero tirinha. A primeira pergunta, portanto, foi sobre a relação entre as imagens e o texto escrito. A resposta não deixou clara se existe para o leitor diferença entre as imagens e o texto escrito, mas o leitor percebeu que ambas foram importantes para a construção de sentido, porém realçando apenas o texto escrito, como se ele prevalecesse, já que, segundo a resposta, por meio dele “a gente imagina o que ele quer dizer e demonstrar”.

Já na segunda questão, quando questionado sobre aproximações entre a tirinha e a vida pessoal, o caminho de leitura foi pelo sentido que a personagem principal da tirinha atribuiu aos vocábulos ‘amor’ e ‘água’. Para explicar sobre amor, o leitor recorreu à metáfora “sem o amor a vida pode se dizer que a vida é escura e triste” como forma de explicar a aproximação entre a vida pessoal e a tirinha, já para explicar sobre água o recurso foi utilizar a mesma estrutura da tirinha em “precisamos de água para sobreviver”. Embora se trate de comentários parafrásicos (e até literais), eles seguem a dimensão temática inicial da tirinha, mas sem maiores inferências sobre a problematização que um dos personagens faz entre *viver* e *sobreviver*.

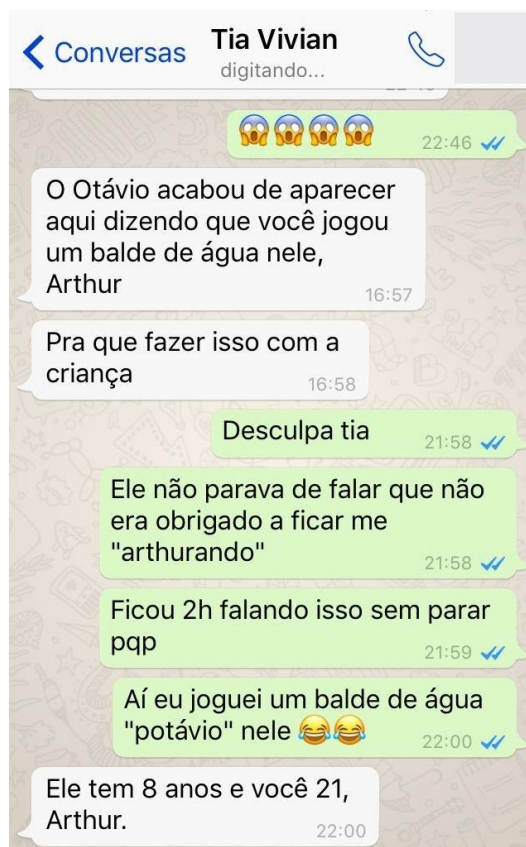
Pedimos também para que o leitor criasse um título para a tirinha e o título criado foi “Um das coisas essencial para a vida”. Podemos perceber que o leitor considera apenas um dos itens citados como realmente essencial, assim como a personagem principal, mas também percebemos que a questão do ambiente escolar, o erro na prova, não foi citado, não sendo esse um caminho de leitura adotado pelo aluno pesquisado.

Ainda segundo o aluno pesquisado, todos do grupo compreenderam “o que esse texto quis nos passar”. Não está claro, todavia, que essa afirmação implique unanimidade: o texto pode ter passado algo em comum, mas também detalhes diferentes para cada um. Isso se comprova na resposta de questão quatro, que aponta para alguns, não para todos, que as interpretações foram diferentes. É possível supor que haja uma contradição entre as duas respostas mas podemos admitir que a última resposta seja uma forma ratificar a leitura possível de cada um dos componentes do grupo.

O terceiro texto proposto foi um *print* de uma conversa de Whatsapp e o sujeito leitor escolhido para a análise das respostas foi WC, que respondeu algumas questões de forma detalhada, mas também deixou uma resposta em branco que também pode trazer algum significado para nós.

FIGURA 2 – Conversa de Whatsapp

Texto 3 – “Conversa de WhatsApp”



Fonte: Pinterest (2018).

QUADRO 15 – Respostas sobre a conversa de WhatsApp

Questão 1: Indique quem são os participantes que falam nesse diálogo e descreva como eles seriam. Em que pistas você se baseou para responder essa questão?	
WC	“A Arthur e viviam. Que vivian e tia de athur. Pois ela se preocupa com o otavio”.

Questão 2: Um dos participantes do diálogo lido altera algumas palavras pela grafia. Quais são elas? Como essas palavras foram construídas nesse contexto? Essas palavras valem para qualquer contexto?

WC	“arthurando e potavio. arthur + rando e potavio otavio. Elas foram criadas para dar sentido humorístico ao nome Arthur otavio”.
----	---

Questão 3: Ainda sobre as palavras que foram alteradas para esse contexto: tente explicar o porquê elas foram criadas e qual seria o sentido que elas causam.

WC	“Essas palavras foram criadas para dar sentido humorístico”.
----	--

Questão 4: Na opinião do seu grupo, estas alterações podem ser feitas em quaisquer gêneros textuais? Explique.

WC	“Não. Porque não Pode conversar formalmente com a pessoas”.
----	---

Questão 5: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?

WC	“Sim”.
----	--------

Questão 6: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.

WC	-
----	---

Fonte: Dados transcritos do questionário.

A primeira pergunta pretendia perceber como o aluno conceberia as relações interpessoais que haveria naquela conversa, quem seriam as pessoas que estariam conversando. As pessoas do diálogo seriam – *Arthur e Vivian* – e há uma relação de parentesco entre as pessoas do diálogo e que uma seria a tia e o outro o sobrinho. Há também uma terceira pessoa – nomeada Otávio – que aparece na conversa e que representa o alvo da conversa entre os dois. A leitura do aluno mostra uma percepção natural dos integrantes da cena enunciativa, sem demarcar o papel enunciativo de cada um. Por outro lado, apesar dessa recomposição clara da cena enunciativa, o aluno não responde quais as pistas do texto possibilitaram que ele percebesse essa relação. Como não houve uma intervenção direta na aplicação da atividade, não sabemos ao certo o motivo de não ter respondido quais seriam as pistas, porém podemos ter como hipótese que o aluno não soube identificar exatamente uma parte do texto que justificasse sua resposta ou mesmo que houve um problema na elaboração da questão, já que era exigido do aluno responder três perguntas em uma única questão. Aqui seria importante ressaltar que não é uma tarefa fácil para o leitor transpor-se do nível de interpretação para a escrita dessa mesma interpretação: no primeiro caso, operamos num plano da intuição dos sentidos; no segundo, com uma justificativa (pistas) sobre o que lemos.

A segunda e terceira questão foram formuladas com vistas a avaliar os leitores sobre a percepção de novas palavras - ‘arthurando’ e ‘potávio’ – e os efeitos delas decorrentes. É interessante perceber o movimento feito pelo leitor de reconhecimento da junção das palavras quando escreve arthur + rando e potavio otavio”. O aluno justifica de modo apropriado a formação das novas palavras, com pequenas ressalvas em -rando (e não -ando) e potavio (e não potável), além de reconhecer que as palavras *foram criadas para dar sentido humorístico ao nome Arthur otavio*, demonstrando assim que o efeito de sentido de humor justifica-se pela manipulação realizada com os dois signos. O leitor também reconhece que essas alterações não podem acontecer em qualquer gênero e, segundo ele, a razão apresentada deixa subjacente a visão de formalidade na língua.

Nas duas últimas perguntas o leitor não desenvolveu sua resposta, por isso não tivemos como perceber se houve mais de uma interpretação, já que para a quinta pergunta ele respondeu que todos entenderam da mesma forma e para a sexta pergunta houve o silenciamento. Esse silenciamento pode ter acontecido porque ao responder à quinta questão positivamente a sexta questão pode ter sido considerada também já respondida por ele.

O quarto texto é a simulação de um diário, já que foi escrito como proposta em um livro didático. As respostas selecionadas para a análise foram do aluno LA, o que mais as desenvolveu e por isso traz mais informações para a análise.

FIGURA 3 – Diário

Texto 4 – “Diário”

Querido diário,

Mamãe deu aquela ordem de novo: “Já pra cama, mocinha. Desliga a televisão!” Eu não concordo com essa mania dos pais de quererem comandar os horários dos filhos dormirem. Ela diz que é porque eu estudo cedo e, se for dormir tarde, posso perder a hora. Conversa de mãe!

Eu NUNCA cheguei atrasada na escola. Além disso, sou muito responsável e não é todo dia que eu quero dormir tarde. Mas minha mãe é dura na queda! Ela tem argumento pra tudo. Diz que quando eu durmo tarde acordo mal-humorada, tomo café correndo e acabo ficando com sono na escola. E tem mais: diz que toda criança tem necessidade de pelo menos oito horas de sono para recuperar o corpo e crescer. E ainda fala: “Dormir bem é bom para a memória!”.

Queridíssimo diário, eu tenho culpa se passa um montão de programas legais depois das 10? Na minha opinião, os pais deveriam deixar os filhos se responsabilizarem mais pelas suas vidas. Seria bom se eles parassem de pensar que a gente é grande pra umas coisas e pequena para outras.

Boa noite!

QUADRO 16 – Respostas sobre o diário

Questão 1: Quem você acha que escreveu essa página de diário? Descreva essa pessoa. Com base em que partes do texto você chegou a essa conclusão?	
LA	“Uma garota. Essa pessoa parece ser nova, e pelo visto muito responsável, só que ela não gosta de dormir cedo como a maioria das pessoas. ‘Eu não concordo com essa mania dos pais quererem comanda o horário dos filhos dormirem’.
Questão 2: Para quem essa pessoa escreve e por que ela escreve em um diário?	

LA	“para seu diário, para falar que pensa”.
Questão 3: Você acha que o que a pessoa escreveu no diário aconteceu realmente ou ela apenas imaginou? Explique.	
LA	“Depende, em um diário podemos escrever o que quiser independente de ser verdade ou não”.
Questão 4: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	
LA	“Não muito. Tivemos alguma conversar para tentar identificar a idade da garota”.
Questão 5: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.	
LA	“Sim, porque discutimos e resolvemos”.

Fonte: Dados transcritos do questionário.

A primeira pergunta teve como objetivo perceber como os alunos construíram a imagem de quem seria a pessoa que teria escrito essa página de diário. LA interpretou como sendo uma menina nova e responsável, mas não demonstrou quais trechos do diário revelaram isso a ela. Interpretou também como sendo alguém que não gosta de dormir cedo e, para isso, aponta um trecho que pudesse comprovar essa interpretação que foi “Eu não concordo com essa mania dos pais quererem comanda o horário dos filhos dormirem”.

Na segunda questão, o aluno demonstrou perceber que quem escreveu a página escreveu para o diário e com o objetivo de falar o que pensa. Podemos perceber que o leitor reconhece o gênero diário (LEFFA, 1999) pela especificação que faz – *para falar que pensa* – e sabe que nele, geralmente, são escritos os pensamentos e sentimentos do dono que os faz para si mesmo ou como um registro futuro para outrem. É interessante perceber também que, na questão três, ainda sobre o gênero diário, o leitor revela características fundamentais que integram o gênero – ... *podemos escrever o que quiser independente de ser verdade ou não* – isto é, o seu teor subjetivo, onde pode haver ficção ou realidade, e ser o lugar do registro de suas confidências, o que parece revelar um conhecimento pré-construído sobre a constituição do gênero.

As questões quatro e cinco nos permitiram perceber que para a interpretação do texto, até mesmo pela dinâmica prevista, o leitor precisou compartilhar de outras interpretações do grupo – *Não muito. Tivemos alguma conversar ...* –, reconhecendo haver mais de uma possibilidade de interpretação para o mesmo texto. Não teremos condições de explicitar como funcionou a dinâmica da leitura feita em grupo e as conversas durante a atividade para a

interpretação dos textos porque durante a aplicação da atividade a pesquisadora procurou interferir o mínimo possível para não falsear os dados e houve apenas observação de alguns grupos, já que foi necessário, em diversos momentos, resolver conflitos nas turmas e sanar dúvidas práticas sobre a aplicação das atividades.

O quinto texto é uma charge e é o único texto proposto que não possui linguagem verbal. As respostas que serão analisadas foram as do leitor GA, que respondeu de uma forma completa às questões.

FIGURA 4 – Charge

Texto 5 – “Charge”



Fonte: Veiga (2015).

QUADRO 17 – Respostas sobre a charge

Questão 1: Esta charge não utiliza linguagem verbal. Então, como você, leitor, construiu o sentido?	
GA	“Associando as imagens e construindo um contexto”.
Questão 2: Qual título você daria a essa charge?	
GA	“Webcasal”.

Questão 3: De que trata a charge lida pelo grupo? Explique.	
GA	“A interferencia da tecnologia nos relacionamento, que pode atrapalhar a relação pessoal mente”.
Questão 4: Se fosse possível substituir a imagem pela linguagem verbal, o que você escreveria em cada balão?	
GA	“(Te amo/tambem)”.
Questão 5: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	
GA	“Todos comprendera e chegaram a um consenso que para eles dizerem eu te amo tinha de ser virtualmente”.
Questão 6: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.	
GA	“Sim, Pois são questões de Interpretação pessoal”.

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Na primeira questão o objetivo era saber como o leitor construiu sentido sem a presença da linguagem verbal. A resposta desse leitor foi “Associando as imagens e construindo um contexto”. Percebemos então que o leitor percebeu na charge uma interação entre dois personagens e conseguiu construir um contexto, que permitiu formular uma interação entre eles, conforme se pode observar pela sequência das respostas dadas às questões seguintes, que demarcam os efeitos de sentido através de expressões como – *Webcasal, interferência da tecnologia, atrapalhar relação pessoalmente*.

A segunda questão solicitava que o leitor desse um título à charge, de modo a fornecer pistas da interpretação feita por ele. O título criado pelo leitor foi “Webcasal”, uma palavra não existente na língua portuguesa que funciona na junção das palavras *web* remetendo aos *websites* e a *internet* e a palavra *casal*, já demonstrando a interpretação de que seria a construção de um relacionamento pelo ambiente virtual. Aqui o leitor não apenas expressa o domínio temático da charge como o faz de uma forma bastante criativa pelo termo – *Webcasal*, demonstrando ter lido os não-ditos que Cafiero (2005) ressalta.

Quando, na terceira questão, perguntamos sobre o que se tratava a charge, o aluno percebeu logo uma crítica, já que segundo ele a charge demonstra “a interferencia da tecnologia nos relacionamento, que pode atrapalhar a relação pessoal mente”. O leitor parece ter interpretado e construído a crítica percebendo a relação entre as personagens e o contexto que ele construiu, justificado por expressões que foram usadas em suas respostas.

A questão seguinte propunha que o aluno inserisse a linguagem verbal na charge, adicionando balões de fala. A resposta desse leitor foi “(Te amo/tambem)”, em que o primeiro sintagma equivale ao primeiro balão e o segundo sintagma ao segundo balão. Tal resposta, além de se pautar pelas imagens reproduzidas pela tela – o contorno dos lábios simbolizando um beijo –, ajusta-se perfeitamente ao padrão econômico de linguagem verbal presente no gênero charge, demonstrando que o aluno reconhece as características que o gênero pede e que para isso adota uma estratégia específica (LEFFA, 1999).

Ainda segundo o leitor, todo o grupo compreendeu que o ambiente virtual era mais propício para as declarações de amor, talvez como uma forma de preservação da face, algo que parece insinuado na expressão - *para eles dizerem eu te amo tinha de ser virtualmente*. Curiosamente, a resposta ainda consagra o teor unânime dos componentes do grupo – *chegaram a um consenso*, mesmo que a última resposta tenha admitido, de forma não muito clara, a possibilidade de interpretações individuais, subjetivas da charge.

O sexto e último texto pertence ao gênero notícia e tem como tema o uso de celulares em sala de aula. O leitor escolhido para ser analisado foi EL, que traz respostas que vão contra alguns dados do questionário, como veremos a seguir.

FIGURA 5 – Notícia

Texto 6 – “Notícia”

Projeto de lei quer permitir que alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás

Em tramitação na Assembleia Legislativa, proposta prevê que aparelhos sejam usados para fins educativos; professores defendem iniciativa, mas afirmam que categoria tem que se capacitar.

Um projeto de lei que tramita na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás quer permitir o uso do celular dentro das salas de aula nas escolas estaduais. A ideia é que os equipamentos sejam usados exclusivamente para fins educativos. A iniciativa é bem vista por professores. No entanto, eles observem que, para que a prática dê certo, a categoria precisa se capacitar.

Atualmente, o uso de celulares é proibido dentro das escolas estaduais de Goiás. Em nota ao **G1**, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduc) informou que cumpre a Lei Nº 16.993, de 10 de maio de 2010, que proíbe o uso do equipamento na sala de aula.

Já o Ministério da Educação (MEC) diz que “a educação básica é de gestão dos estados e dos municípios” e que “não cabe ao MEC interferir neles sob pena de passar por cima da autonomia garantia pela Constituição e pelo Pacto Federativo”.

O projeto é de autoria do deputado estadual Jan Carlo (PSD), que afirma que a ideia é discutir o assunto, para que a ferramenta não seja ignorada no processo educacional. “A gente está em pleno século XXI, mas, quando o aluno entra na sala de aula, ele volta para 200 anos atrás. Hoje, o celular faz parte de praticamente toda a nossa rotina. Não dá para entrar na aula e praticamente esquecer que ele existe”.

“Claro que existem os pontos negativos. Aí, entra o papel do estado, de fornecer mecanismos para que os celulares sejam usados em redes internas, para pesquisas e uso de aplicativos educativos”, disse o deputado.

Tecnologia na educação

O presidente do Conselho Estadual de Educação, Marcos Elias, defendeu a liberação do uso do celular, com a mediação feita pelos educadores. Para ele, a lei que proíbe é um “equívoco”, mas a aprovação deste projeto deve chamar atenção para as regras e contexto em que o equipamento seria utilizado.

“Hoje, grande parte do conhecimento humano está acessível pelo celular. Ele pode e deve ser um instrumento de aprendizagem. O que define como este objeto vai ser usado é o projeto pedagógico, o que dificilmente é definido por meio de uma lei. É melhor autorizar, nestes moldes, do que proibir. Mas a questão não pode ser assim, do tipo: agora está autorizado”, disse.

Segundo ele, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permite que, no processo de ensino, sejam utilizadas diferentes metodologias, incluindo o uso de equipamentos eletrônicos.

“Se o celular pode ser um instrumento, e as pesquisas mostram que pode sim ser um instrumento de aprendizagem, ele pode ser usado com métodos e formas que sejam adequadas, que neste caso só a escola pode definir”, destacou.

Fonte: Adaptado pela autora de G1.Globo.com (2018).

QUADRO 18 – Respostas sobre a notícia

Questão 1: Quais são os pontos de vista defendidos pela notícia acima? Cite com exemplos retirados do texto?	
EL	“Em alguns casos, eles (no caso o conselho) Liberam o uso de celular já outros não aceitam o fato de algumas utilizarem celulares”.
Questão 2: Qual é o papel da manchete na notícia acima? Você acha que ela é coerente com o corpo da notícia?	
EL	“Declarar que existem pontos negativos em deixarem o uso de celulares nas escolas”.
Questão 3: Qual posição seu grupo defende após a leitura da notícia? Explique dando exemplos.	
EL	“Não utilizar celulares pois acreditamos que seria uma distração ao invés de uma ferramenta de ensino”.
Questão 4: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	

EL	“Sim. Que a liberação dos celulares tem seus pontos positivos e negativos”.
Questão 5: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.	
EL	“Sim. está bem compreensível”.

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Sobre o texto proposto perguntamos quais seriam os pontos de vista defendidos e a resposta apareceu com um trecho do próprio texto, sendo ele: “Em alguns casos, eles (no caso o conselho) Liberam o uso de celular já outros não aceitam o fato de algumas utilizarem celulares”. A cópia desse trecho não foi seguida de nenhuma explicação, portanto podemos inferir que esse leitor assumiu como pontos de vista que em alguns casos o celular é liberado e em outros casos não. Essa resposta pode ter sido construída dessa forma porque o gênero notícia tem em si uma grande força de seu teor verídico e é construído, para muitos leitores, como um gênero imparcial e que porta apenas a verdade.

A segunda pergunta se referiu à manchete da notícia e o leitor interpretou que a manchete declara os pontos negativos do uso do celular, mas essa interpretação não pode ser comprovada na manchete. O que parece viável e que pode ter influenciado o aluno é que a manchete pressupõe a proibição do uso de celular na circunstância citada. Esse leitor não questionou em nenhuma de suas repostas essa situação o que pode reforçar a ideia já trazida de que o gênero notícia porta uma verdade absoluta.

A terceira questão nos causou surpresa: sendo perguntado sobre o uso de celular em sala de aula, o leitor defendeu ser algo negativo “pois acreditamos que seria uma distração em vez de uma ferramenta de ensino”. Essa postura parece ir de encontro com os dados coletados no questionário inicial, já que todos admitiram o uso longo e prolongado do celular, embora não circunscrito à sala de aula. Por outro lado, pode demonstrar também uma postura crítica de autoavaliação, pois ele reconhece que o uso do celular em sala poderia distraí-lo.

Nas duas últimas questões, o leitor diz ter percebido que há vantagens e desvantagens no uso do celular em sala de aula e que o texto foi compreensível para todos do grupo, não dando mais detalhes

4.2.2 Diferentes leituras de um mesmo texto

Como um segundo momento de análise, faremos uma série de comentários sobre as diferentes respostas dadas por diferentes leitores a um mesmo texto. Escolhemos o texto “Conto de Fada do século XXI” de Luis Fernando Veríssimo porque percebemos nele uma diferença entre os percursos de leitura trilhados pelos leitores pesquisados (LEFFA, 1999), o que poderá enriquecer nossa análise. É importante deixar claro que esse texto foi lido por alunos das duas escolas pesquisadas e por sujeitos tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino, em grupos formados pelos próprios alunos.

Sabemos que as próprias perguntas já direcionam as leituras dos alunos, portanto assumimos que não foi possível ser completamente imparcial nesta pesquisa. A primeira pergunta sobre esse texto, por exemplo, tem como principal objetivo perceber se os alunos constroem a habilidade de relacionar textos, reconhecendo os processos de intertextualidade.

QUADRO 19 – Respostas da questão 01 do texto “Conto de Fada do Século XXI”

Texto “Conto de Fada do Século XXI”	
Questão 1: Este texto parece com outros textos que vocês já leram? Quais? Em que pistas vocês se basearam para responder a esta questão?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“princesa e o sapo, porque tem uma princesa e um sapo”.
JH	“Já. Princesa e o sapo, por que tem uma princesa e um sapo”.
VA	“princesa e o sapo, por que tem um princesa e um sapo”.
JP	“Sim, A princesa e o sapo, porque tem uma princesa e um sapo”.
KM	“Sim, livros de contos, pois se baseam em coisas que não são reais, como animais falantes. As pistas que contos começam com ‘era uma vez’, tem a princesa e o sapo assim como o filme ‘a princesa e o sapo’ e com o beijo da princesa o sapo se tornava um príncipe novamente”.
JR	“Sim. A princesa e o sapo, os contos de fadas. Cheguei a esta conclusão no título e no contexto. ‘Era uma vez’ ‘A princesa beija o sapo’.
LO	“Sim, já li esse tipo de texto em contos de fada. Eu indentifiquei no início do texto quando falo “Era uma vez”.
IG	“João e o pé de feijão ‘era uma vez’”.
LP	“Sim, Bela e a fera. Era uma vez... numa terra muito distante”.
EJ	“Sim, pois parece com contos de fadas. Bela e a Fera”.
VJ	“Sim, Bela e a fera. Era uma vez”

MM	“Sim, a princesa e o sapo, a rã enfeitiçada”.
ME	“Sim, a história da princesa e o sapo, pois a rã e enfeitiçada”.
PP	“Sim, princesa e o sapo, a rã enfeitiçada”.
LG	“Sim, princesa e o sapo, a rã enfeitiçada”.
SH	“Sim. Fábula, animais falantes”.
ML	“Sim, conto de fada. Por que a história começa com ‘Era uma vez’ e não contém fatos reais”.
MN	“Sim; contos de fadas; ‘Era uma vez’ não são fatos reais”.
LA	“Sim, conto de fada. Por que a historia começa com era uma vez e não contém fatos reais”.
DS	“Sim. ‘A princesa e o sapo’. De ler e lembrar o que lemos na infância”.
SL	“Não porque não leio texto”.

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Com a leitura das respostas acima, podemos perceber que a maioria dos alunos conseguiu perceber a relação intertextual do texto proposto, muitos deles ligando a história da Princesa e o Sapo que contém os mesmos personagens e outros associando a outras histórias de contos de fadas como A Bela e a Fera e João e o Pé de Feijão, pela estrutura inicial *Era uma vez*. A partir dessas respostas podemos ressaltar que houve uma identificação imediata do gênero proposto, já que ele tem uma estrutura semelhante na maioria de suas formas e também personagens personificados, característica extremamente comum no gênero conto. É importante ressaltar aqui, mesmo que não aprofundemos nesta questão, que o gênero é uma importante entrada para a referência, já que percebemos que nos diferentes gêneros os leitores imediatamente reconhecem sua estrutura e parecem já prever um ‘conteúdo’ que se adeque àquela ‘forma’.

Se houve a identificação da intertextualidade, já começou a ser traçado um percurso de leitura que se assemelha à interpretação da maioria dos sujeitos pesquisados. Não podemos deixar de ressaltar também que houve um aluno que não percebeu essa relação intertextual, mas que em sua resposta não há suficiência de informações, dificultando a análise de qual seria o caminho por ele trilhado, já que ele respondeu *Não porque não leio* (SL). Não é claro nessa resposta se o aluno não tem o costume de ler em sua vida e nunca teve contato com o gênero contos de fadas ou se ele não leu o texto que foi proposto na atividade.

A segunda questão, que também acabava por apontar um possível caminho de leitura, buscava perceber se o aluno demonstraria a habilidade de relacionar textos percebendo uma atualização de situações sociais entre eles.

QUADRO 20 – Respostas da questão 02 do texto “Conto de Fada do Século XXI”

Texto “Conto de Fada do Século XXI”	
Questão 2: Você percebe alguma relação entre esse texto e a vida real? Explique qual seria essa relação.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“Não pois e um conto”.
JH	“Não. Por que e um conto de fada”.
VA	“não pois é uma conto”.
JP	“Não, pois sapo não fala”.
KM	“Não, pois somente em contos que existe animais falantes na vida real e somente em contos”.
JR	“O texto baseia-se muito no empoderamento feminino. Onde a princesa não aceita depender de homem”.
LO	“Sim, que a princesa não queria virar ‘empregada do sapo’.
IG	“O texto baseia-se muito no empoderamento feminino. Onde a princesa não aceita depender do homem”.
LP	“Sim. Relação do cara querer o beijo da mulher e a mulher não querer beijar ele”.
EJ	“Sim, pois o abuso do homem que pensa que a mulher só serve para casa”.
VJ	“Sim, relação do cara querer beijar a mulher e a mulher não querer beijar ele”.
MM	“Sim, o homem quer que a mulher faça tudo pra ele, sendo abusador e machista”.
ME	“Não por que não acredito na magia que faz alguém virar sapo”.
PP	“Não, isso é só um conto não aconteceria nada se uma moça beija-se um sapo”.
LG	“Sim, o homem quer que a mulher faça tudo para ele sendo machista”.
SH	“Sim, o abuso dos homens achando que as mulheres só serve para trabalho de casa”.
ML	“Que algumas mulheres de hoje em dia não querem passar cozinhar, cuidar dos filhos, etc”.
MN	“Que algumas mulheres de hoje em dia não querem se casar para ‘passar’,

	‘cozinhar’, ‘cuidar dos filhos’, etc”.
LA	“Pois as mulheres de hoje em dia não quer casar para começar a passar, cozinhar, cuidar dos filhos e etc”.
DS	“Não. Pois acho uma história muito infantil”.
SL	“Não porque não temos princesa na vida real e nem fada”.

Fonte: Dados transcritos do questionário.

O interessante das respostas do quadro acima é que das vinte e uma respostas nove não perceberam nenhuma ligação do texto com a vida real. Esses nove leitores parecem ter adotado, como caminho de leitura, os sentidos literais das palavras, negando características atribuídas a animais – *Não, pois sapo não fala* (JP), recorrendo à natureza do gênero – *Não. Por que é um conto de fada* (JH) e destacando o teor meio ficcional de certos personagens – *Não porque não temos princesa na vida real e nem fada* (SL). Assim, não há uma ampliação de sentidos da narrativa, pois a leitura não busca uma conversão dessa metáfora para fatos da vida real. Os alunos que mantiveram o sentido literal na interpretação dos textos parecem não ter ampliado suas leituras para um ‘segundo estágio’ mais complexo de interpretação, indo além da compreensão e atingindo a criticidade de que fala Cafiero (2014).

O restante dos sujeitos, entretanto, reconheceu o texto como uma atualização dos contos de fadas para trazer à tona o empoderamento feminino – *O texto baseia-se muito no empoderamento feminino. Onde a princesa não aceita depender de homem* (JR, IG) - e o machismo – *Sim, o homem quer que a mulher faça tudo pra ele, sendo abusador e machista* (MM); *Sim, o abuso dos homens achando que as mulheres só serve para trabalho de casa* (SH), como há também considerações mais específicas sobre a mudança do estatuto da mulher na sociedade – *Que algumas mulheres de hoje em dia não querem se casar para ‘passar’, ‘cozinhar’, ‘cuidar dos filhos’, etc* (ML, MN, LA). Todos eles são temas que evidenciam o novo estatuto da mulher na sociedade.

A terceira pergunta buscou questionar a relação entre o texto e o título que foge dos títulos tradicionais para esse gênero, tentando perceber nos alunos a capacidade de reconhecimento de parte (título) em relação ao todo (texto).

QUADRO 21 – Respostas da questão 03 do texto “Conto de Fada do Século XXI”

Texto “Conto de Fada do Século XXI”

Questão 3: Qual seria a relação do texto com o título? Comente.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“e um conto de fada”.
JH	“E um conto de fada”
VA	“E um conto de fada”.
JP	“É um conto de fada”.
KM	“Seria que somente o título já diz tudo. Isso é um conto, uma coisa inexistente que por isso se chama ‘conto de fada’”.
JR	“O texto e o título estão em uma versão mais moderna. Sobre a mulher não quer se casar ou até mesmo depender de homem algum”.
LO	“Que esse conto de fadas é ‘moderno’ porque as mulheres não querem depender de homem não quer virar ‘dona de casa’, elas não querem depender dos seus maridos”.
IG	“O texto e um título em versão mais moderna. Sobre a mulher não dependente”.
LP	“E que isso só acontece no século XXI”.
EJ	“Pois hoje a sociedade é muito machista”.
VJ	“O que acontece no século no século XXI”.
MM	“A menina prefere a ideia de comer a rã, do que beijá-la”.
ME	“Talvez por que a ‘rã’ está muito tempo na maldição ou por que a história é antiga”.
PP	“Nenhuma moça por mais sonhadora que seja não beijaria um sapo só porque leu um conto”.
LG	“A menina preferir comer a rã do que quebrar o feitiço”.
SH	“Que hoje em dia a sociedade é muito machista”.
ML	“Realmente assim como título transmite a ideia de um conto de fada, o texto também, pois somente em histórias desse gênero poderia ter conteúdos tão irreais”.
MN	“Realmente assim como o título transmite a ideia de um conto de fadas, o texto também, pois somente em histórias desse gênero poderia ter conteúdos tão irreais”.
LA	“Realmente assim como o título transmite a ideia de um conto de Fadas, o texto também, pois somente em histórias desse gênero poderia ter conteúdos tão irreais”.
DS	“A relação é que é uma história antiga do século XXI”.

SL	“A relação seria que falaria de fadas”.
----	---

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Com as respostas a essa questão percebemos que há duas dimensões que podem ser ressaltadas:

- a) as respostas *E um conto de fada* (AM, JH, VA e JP), *O que acontece no século no século XXI* (VJ) e *A relação e que é uma história antiga do século XXI* (SL) retomam o óbvio já mencionado no próprio título. Esse caminho pode ter sido trilhado por não terem feito uma associação da atualização dos contos de fadas ou por não terem feito uma relação do título com o texto em si. Já outros três leitores ressaltaram que *Realmente assim como título transmite a ideia de um conto de fada, o texto também, pois somente em histórias desse gênero poderia ter conteúdos tão irreais* (ML, MN e LA) que ressaltam o teor fictício do texto proposto sem perceber, em suas leituras, nenhuma ligação com a vida real ou atualização do gênero contos de fadas.
- b) nessa segunda dimensão podemos realçar dois aspectos: o primeiro seria a forma como seria pensado hoje em termos do lugar social da mulher na sociedade nas respostas *O texto e o título estão em uma versão mais moderna. Sobre a mulher não quer se casar ou até mesmo depender de homem algum* (JR), *Que esse conto de fadas é ‘moderno’ porque as mulheres não querem depender de homem não quer virar ‘dona de casa’, elas não querem depender dos seus maridos* (LO), *O texto e um título em versão mais moderna. Sobre a mulher não dependente* (IG), *A menina prefere a ideia de comer a rã, do que beija-la* (MM) e *Nenhuma moça por mais sonhadora que seja não beijaria um sapo só porque leu um conto* (PP). Todas essas respostas ressaltam o empoderamento feminino na sociedade atual. O segundo seria a reafirmação das atitudes machistas ainda tão presentes em nossa sociedade nas respostas *Pois hoje a sociedade é muito machista* (EJ) e *Que hoje em dia a sociedade é muito machista* (SH).

A quarta questão buscou compreender como funcionou a dinâmica da leitura conjunta, se houve mais de uma interpretação no mesmo grupo e se os alunos demonstrariam a habilidade de reconhecer que pode haver diferentes sentidos para um mesmo texto a depender do leitor.

Texto “Conto de Fada do Século XXI”	
Questão 4: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“Sim, era uma princesa que encontrou um sapo e ele lhe fez uma proposta”.
JH	“Sim. Por que e uma princesa que encotrou um sapo que dizia ser um príncipe”.
VA	“Sim, pois ela um princesa que encontro o sapo Ele lhe fez uma proposta para princesa”.
JP	“Sim, pois era uma princesa que encontrou um sapo e ele a fez uma proposta”.
KM	“Sim, compreendemos que uma princesa encontrou uma rã que lhe fez uma proposta”.
JR	“Não. Cada aluno interpreto de forma diferente”.
LO	“Não, pois cada um interpretou diferente”.
IG	“Não, cada aluno compreendeu diferente”.
LP	“Sim, que não pode beijar um sapo e que o beijo no de nada”.
EJ	“Acho que sim, porque no final todo mundo do grupo deu o mesmo palmite”.
VJ	“Sim que não pode ligar um sapo”.
MM	“Sim, que a princesa não deu importância para a rã”.
ME	“Sim, que a princesa ignorou a ‘rã’, todos compreenderam da mesma forma”.
PP	“Sim, a princesa não deu importância ao sapo, todos do grupo entederam a mesma coisa, do mesmo jeito”.
LG	“Sim, que a princesa não deu importância para o que o sapo disse a ela, todos entenderam do mesmo jeito”.
SH	-
ML	“A princesa não queria se casar, passar, cozinhar e muito menos beijar um sapo; não tivemos compreensão diferentes”.
MN	“A princesa não queria se casar parra passar, cozinhar e muito menos beijar um sapo; não tivemos compreenção diferente”.
LA	“A princesa não queria se casar passar e cozinhar e muito menos beijar um sapo; não tivemos comprienção diferente”.
DS	“Não. O texto reflete como se fosse um romance”.
SL	“Não. O texto reflete como se fose um romance”.

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Podemos perceber que a maioria das respostas apontou que os alunos do grupo tiveram a mesma compreensão do texto, ora explicando qual seria a compreensão do grupo como em *Sim, pois era uma princesa que encontrou um sapo e ele a fez uma proposta* (JP), ora ressaltando o entendimento parecido como em *Acho que sim, porque no final todo mundo do grupo deu o mesmo palmito* (EJ).

Algumas respostas apontaram que houve compreensão diferente entre os integrantes do grupo como em *Não, pois cada um interpretou diferente* (LO), no entanto, não explicitaram as diferentes interpretações e suas motivações.

A quinta e última pergunta sobre esse texto tinha a intenção de promover uma avaliação das próprias perguntas criadas para a pesquisa, já que assim como dissemos no início dessa análise, sabemos que as perguntas acabam por direcionar as leituras dos alunos, não havendo possibilidade de criar uma pesquisa completamente imparcial. A intenção também foi a de perceber se os alunos teriam a habilidade de identificar elementos que interferem na compreensão.

QUADRO 23 – Respostas da questão 05 do texto “Conto de Fada do Século XXI”

Texto “Conto de Fada do Século XXI”	
Questão 5: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“Sim, todos ajudaram na resposta e compreenderam bem o texto”.
JH	“Sim, todos compreenderam o texto”.
VA	“Sim por que todos ajudaram na respostas e compreenderam o texto”.
JP	“Sim, todos ajudaram a responder as questões e compreenderam o texto”.
KM	“Sim, todos deram suas opinião um apoiou o outro em todas as respostas, escutamos a opinião do outro, etc”.
JR	“Não. Alguns alunos não entenderam de primeira o proposito do texto”.
LO	“Não. Alguns alunos não intenderam o proposito do texto”.
IG	“Não, alguns não emtemdeu”.
LP	“Sim. Porque conseguimos responder todas as questões”.
EJ	“Sim, pois conseguimos responder todas as questões facilmente”.

VJ	“Sim, pois conseguimos responder todas questões”.
MM	“Sim, todos entendemos o contexto”.
ME	“Sim, entedemos juntos do mesmo jeito”.
PP	“Sim, todos entenderam do mesmo jeito”.
LG	“Sim, entendemos o contexto”.
SH	“Não porque eles são troxas e não fizeram”.
ML	“Sim, pois o texto está bem claro e explicativo”.
MN	“Sim, pois o texto estava bem claro e explicativo”.
LA	“Sim, porque o texto esta bem claro e explicativo”.
DS	“Não. Porque o grupo não entendeu a mensagem que o texto passa”.
SL	“Não. Porque o grupo não entendeu a mensagem que o texto fala”.

Fonte: Dados transcritos do questionário.

Nesse último quadro há também dois caminhos de respostas adotados pelos alunos pesquisados. Um primeiro caminho foi construído por aqueles que responderam afirmativamente às questões alguns demonstrando que as questões estavam claras como em *Sim, pois conseguimos responder todas as questões facilmente* (EJ) e outros demonstrando que o texto estava claro, sem abordar as questões como em *Sim, pois o texto está bem claro e explicativo* (ML). Já um outro caminho de leitura apontou que alguns alunos avaliaram não ter entendido o texto, mesmo eles tendo respondido a todas as questões como em *Não. Porque o grupo não entendeu a mensagem que o texto passa* (DS). As repostas nessa direção não mostraram as dificuldades específicas dos alunos sobre o texto, mas apenas a ideia de que eles acharam não ter compreendido completamente o texto proposto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, busquei analisar quais seriam as estratégias dos alunos para a construção de sentidos na leitura de determinados gêneros: conto, tirinha, conversa de WhatsApp, diário, charge e notícia. Para conseguir alcançar o que foi proposto para esta pesquisa, utilizei, como procedimentos metodológicos, a observação, a aplicação de questionário e de uma atividade para posterior análise.

Considerando as teorias utilizadas neste estudo e a análise proposta, percebemos o quanto seria importante aplicar uma maior parte das discussões sobre a construção de sentido para os alunos da Educação Básica. É necessário que os professores tenham, desde o seu processo formativo, a clareza de que a leitura é um processo de interação (SOLÉ, 1998), linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo (ORLANDI, 2000) e que, por isso, se constitui como uma atividade cognitiva (KLEIMAN, 2013) e complexa (CAFIERO, 2014). Muitas vezes, cobramos dos alunos uma leitura que nos prove que realmente a obra em questão foi lida, como, por exemplo, uma prova de verificação de leitura, com identificação de personagens e descrição de ações, mas nos esquecemos de nos dedicar ao estudo da construção dos efeitos de sentido dos textos e como eles podem ter significados diferentes para leitores diferentes e em leituras diferentes (LEFFA, 1999).

Não é difícil, infelizmente, ouvir de alunos que ler é ruim, mas não se reflete sobre a causa do problema em sua raiz, para realmente acontecer uma contribuição na construção de sujeitos-leitores na Educação Básica. Diante das atualizações e das modificações vividas cada vez mais intensamente pela sociedade, nos deparamos com novos modos de escrever, ler e de construir os gêneros textuais. Não há como negar que, cada vez mais, vivenciamos um mundo instantâneo que, em segundos, forma e transforma pensamentos, ideias, posicionamentos e informações. Essa rapidez nos coloca também em um novo lugar, por experienciarmos novas práticas sociais. As práticas sociais sendo alteradas trazem também mudanças no modo de ler da população, e conseqüentemente, (re)criam as formas de alcançar os efeitos de sentido dos textos.

Os estudos linguísticos de viés social e cognitivo (ORLANDI 2000; KLEIMAN, 2013) podem contribuir muito na construção de sujeitos-leitores e pensamos que um primeiro passo pode ser dado por meio de análises semânticas e discursivas, já que elas nos possibilitam mostrar nossas individualidades enquanto leitores, e a praticar a visão crítica que

nos permite perceber mais de um olhar sobre um mesmo texto, construção de vários sentidos que se estabeleçam além do referente em si.

Diante das respostas dadas e analisadas neste estudo podemos concluir que a escola tem grande influência sobre as práticas de leitura dos alunos e se tem essa influência pode contribuir significativamente para a construção de sujeitos leitores de diversos gêneros textuais. Sendo a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto, a leitura contribui nos processos de conhecimento do próprio sujeito e também de sua construção social porque ela é o encontro do eu leitor com as vozes e os discursos que perpassam o texto em questão.

As reflexões trazidas [nesta](#) dissertação também nos ajudam a refletir sobre o quão elitista ainda é a visão de leitura na Educação Básica do país e o quanto nós, como professores, temos o papel de mudar essa visão e de formarmos sujeitos-leitores que estejam preparados para os “livros-certos”, mas também para usufruir dos “não-livros” quando quiserem, já que consideramos a leitura como uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e os conhecimentos que ele já possui.

Cada leitor pode trilhar um caminho diferente de leitura de um mesmo texto e construir diferentes sentidos, pois muitos fatores poderão concorrer para orientar os percursos de leitura: dependerá das representações de gêneros, de situações e finalidades de leituras e das motivações para a leitura daquele texto.

Levando em consideração as perguntas feitas no final da introdução desta pesquisa, chegamos às seguintes respostas: os alunos pesquisados leem muito e sobre diferentes temas, mas leem principalmente aqueles materiais que procuram por vontade própria e parecem não se sentir à vontade com as leituras obrigatórias orientadas pela escola. Portanto, as práticas leitoras fora da escola são consideradas por eles bem mais prazerosas do que as feitas no ambiente escolar. Esses alunos também demonstraram ter estratégias de leitura que se revelaram a partir do gênero textual - que eles identificavam e liam a partir das expectativas do que se espera naquele determinado gênero – e também a partir dos objetivos de leitura – já que eles leram sabendo que estavam sendo pesquisados e que, por isso, teriam que responder perguntas sobre os textos.

Foi interessante perceber que os alunos trouxeram seus próprios conceitos de leitura que foram divididos em quatro grandes grupos: dimensão do prazer, dimensão do conhecimento, dimensão do escapismo e a dimensão pragmática. Para além dessas dimensões,

percebemos o quanto os alunos consideram a leitura como uma contribuição positiva para a formação individual e assim, reconhecem sua importância não apenas dentro do ambiente escolar, mas também na formação de cada um como leitores de mundo.

A hipótese levantada no início da pesquisa, de que a leitura não era tratada com a devida importância no ambiente escolar não pode ser respondida porque os dados não nos mostraram esse resultado. Para alcançá-lo a pesquisa precisaria ter como foco os professores. Essa hipótese fica como pergunta para novos trabalhos na área. O que percebemos é que os alunos leem muito mais do que o que é proposto pela escola e seria um trabalho para a educação valorizar essas leituras não escolares, já que elas nascem não de um processo de obrigação de leitura, mas de um processo de escolha.

Por fim, concluímos que os leitores não constroem os mesmos sentidos para o que leem, nem um mesmo leitor em diferentes leituras, pois muitos fatores podem concorrer para orientar os percursos de leitura: um desses fatores seriam os objetivos de leitura. No ambiente escolar, os leitores estarão sempre condicionados a uma avaliação e por esse motivo a pesquisa pode ter apresentado dados que se distanciam dos que poderiam ter sido gerados por leitores fora da esfera educacional. A construção de sentidos pelo leitor dependerá também do gênero, que como vimos nas atividades, cria certas expectativas de leitura, tendo em vista situações, finalidades e motivações diferentes. Todos esses caminhos apontarão para estratégias diversificadas e para a construção dos mais diversos sentidos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Diferença e desigualdade**: preconceitos em leitura. *In*: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 139 - 157.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de Souza (org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARTHES, Roland. **A morte do autor**. O rumor da língua. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BECK, Alexandre. Quadrinhos e Tirinhas: Armandinho. *In*: BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/112823771499/tirinha-original>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Revisão Marta Miranda O'Shea. Rio de Janeiro: Editoração Eletrônica Abreu's System Ltda, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura**. *In*: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 14 out. 2018.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005.
- CARPANEDA, Isabela; BRAGANÇA, Angiolina. **Porta Aberta**. São Paulo: FTD, 2005.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. *In*: CORACINI *et al.* (org.). **Discurso e Sociedade**: Práticas em análise do discurso. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. p. 133-152.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Leitura: Decodificação, Processo discursivo**. *In*:

CORACINI, Maria José (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2010. p. 13-20.

DIAS, Luiz Francisco. **Efeitos de sentido**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/efeitos-de-sentido>. Acesso em: 06 nov. 2019.

DIRCEU Veiga. Desenho, Ilustração, Arte: Ilustrador Veiga. In: DIRCEU Veiga. **Ilustrador Veiga**. Disponível em: <http://dirceuveiga.com.br/blog/wp-content/uploads/charge001.jpg>. Acesso em: 13 dez. 2017.

DOWTY, David. Compositionality as an empirical problem. In: BAKER, C; JAKOBSON, P. (ed.) **Direct compositionality**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 23-101.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FREGE, Gottlob. **Sobre o sentido e a referência**. São Paulo: Cultrix, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, João Wanderley. A leitura e suas múltiplas faces. In: **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 103-112.

GRAMMONT, Guiomar; PRADO, Jason; Condini, Paulo. (org.). **A formação do leitor**: Pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p.71-3. Disponível em: http://www.saobernardo.ea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=473:qler-devia-serproibidoq&catid=59:professores&Itemid=184. Acesso em: 20 fev. 2019.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI e LAGAZZI-RODRIGUES (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p. 33-80.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LEFFA, Vilson Jose. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson Jose. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson Jose. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Eventos de leitura no espaço acadêmico? representações sociais no processo de referenciação do gênero charge. *In*: Eliane Merlin D. de Barros; Letícia J. Storto. (org.). **Gêneros do jornal e ensino**: práticas de letramentos na contemporaneidade. São Paulo: Pontes, 2017. v. 1. p. 241-264.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARI, Hugo; MENDES, Paulo Henrique Aguiar. Produção do sentido e leitura: gênero e intencionalidade. *In*: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Ensaio sobre leitura 2**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007. p. 11-53.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MEMES Humorísticos. Meme: Humor Brasileiro. *In*: **Pinterest**. 2018. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/322077810843458816/?lp=true>. Acesso em: 22 ago. 2018.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Orientações para elaboração de trabalhos científicos: projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias, relatório entre outros trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)**. 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016. Disponível em: www.pucminas.br/biblioteca. Acesso em: 10 ago. 2018.

ROSA, João Guimarães. - **Grande Sertão**: Veredas. 13. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira S. A, 2006.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. Letramento. *In*: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor**: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP; CED; UFSC, 2012.

VELASCO, Murilo . Projeto de lei quer permitir que alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás. **G1.Globo.com**. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/projeto-de-lei-quer-permitir-que-alunos-usem-celular-dentro-da-sala-de-aula-nas-escolas-estaduais-de-goias.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2018.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Frases: Pensador. *In*: **Pensador UOL**. Disponível em: <http://www.pensador.uol.com.br/contodefadadoseculoxxi>. Acesso em: 10 dez. 2017.

VOLOCHINOV, Valentín Nikoláievitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ecaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO 1 – Respostas das atividades

Texto 1 – “Conto de Fada do Século XXI”	
Questão 1: Este texto parece com outros textos que vocês já leram? Quais? Em que pistas vocês se basearam para responder a esta questão?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“princesa e o sapo, porque tem uma princesa e um sapo”.
JH	“Já. Princesa e o sapo, por que tem uma princesa e um sapo”.
VA	“princesa e o sapo, por que tem um princesa e um sapo”.
JP	“Sim, A princesa e o sapo, porque tem uma princesa e um sapo”.
KM	“Sim, livros de contos, pois se baseam em coisas que não são reais, como animais falantes. As pistas que contos começam com ‘era uma vez’, tem a princesa e o sapo assim como o filme ‘a princesa e o sapo’ e com o beijo da princesa o sapo se tornava um príncipe novamente”.
JR	“Sim. A princesa e o sapo, os contos de fadas. Cheguei a esta conclusão no título e no contexto. ‘Era uma vez’ ‘A princesa beija o sapo’.
LO	“Sim, já li esse tipo de texto em contos de fada. Eu indentifiquei no início do texto quando falo “Era uma vez”.
IG	“João e o pé de feijão ‘era uma vez’”.
LP	“Sim, Bela e a fera. Era uma vez... numa terra muito distante”.
EJ	“Sim, pois parece com contos de fadas. Bela e a Fera”.
VJ	“Sim, Bela e a fera. Era uma vez”
MM	“Sim, a princesa e o sapo, a rã enfeitiçada”.
ME	“Sim, a história da princesa e o sapo, pois a rã e enfeitiçada”.
PP	“Sim, princesa e o sapo, a rã enfeitiçada”.
LG	“Sim, princesa e o sapo, a rã enfeitiçada”.
SH	“Sim. Fábula, animais falantes”.
ML	“Sim, conto de fada. Por que a história começa com ‘Era uma vez’ e não contém fatos reais”.
MN	“Sim; contos de fadas; ‘Era uma vez’ não são fatos reais”.
LA	“Sim, conto de fada. Por que a historia começa com era uma vez e não contém

	fatos reais”.
DS	“Sim. ‘A princesa e o sapo’. De ler e lembrar o que lemos na infância”.
SL	“Não porque não leio texto”.
Questão 2: Você percebe alguma relação entre esse texto e a vida real? Explique qual seria essa relação.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“Não pois e um conto”.
JH	“Não. Por que e um conto de fada”.
VA	“não pois é uma conto”.
JP	“Não, pois sapo não fala”.
KM	“Não, pois somente em contos que existe animais falantes na vida real e somente em contos”.
JR	“O texto baseia-se muito no empoderamento feminino. Onde a princesa não aceita depender de homem”.
LO	“Sim, que a princesa não queria virar ‘empregada do sapo’.
IG	“O texto baseia-se muito no empoderamento feminino. Onde a princesa não aceita depender do homem”.
LP	“Sim. Relação do cara querer o beijo da mulher e a mulher não querer beijar ele”.
EJ	“Sim, pois o abuso do homem que pensa que a mulher só serve para casa”.
VJ	“Sim, relação do cara querer beijar a mulher e a mulher não querer beijar ele”.
MM	“Sim, o homem quer que a mulher faça tudo pra ele, sendo abusador e machista”.
ME	“Não por que não acredito na magia que faz alguém virar sapo”.
PP	“Não, isso é só um conto não aconteceria nada se uma moça beija-se um sapo”.
LG	“Sim, o homem quer que a mulher faça tudo para ele sendo machista”.
SH	“Sim, o abuso dos homens achando que as mulheres só serve para trabalho de casa”.
ML	“Que algumas mulheres de hoje em dia não querem passar cozinhar, cuidar dos filhos, etc”.
MN	“Que algumas mulheres de hoje em dia não querem se casar para ‘passar’,

	‘cozinhar’, ‘cuidar dos filhos’, etc”.
LA	“Pois as mulheres de hoje em dia não quer casar para começar a passar, cozinhar, cuidar dos filhos e etc”.
DS	“Não. Pois acho uma história muito infantil”.
SL	“Não porque não temos princesa na vida real e nem fada”.
Questão 3: Qual seria a relação do texto com o título? Comente.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“e um conto de fada”.
JH	“E um conto de fada”
VA	“E um conto de fada”.
JP	“É um conto de fada”.
KM	“Seria que somente o título já diz tudo. Isso é um conto, uma coisa inexistente que por isso se chama ‘conto de fada’”.
JR	“O texto e o título estão em uma versão mais moderna. Sobre a mulher não quer se casar ou até mesmo depender de homem algum”.
LO	“Que esse conto de fadas é ‘moderno’ porque as mulheres não querem depender de homem não quer virar ‘dona de casa’, elas não querem depender dos seus maridos”.
IG	“O texto e um título em versão mais moderna. Sobre a mulher não dependente”.
LP	“E que isso só acontece no século XXI”.
EJ	“Pois hoje a sociedade é muito machista”.
VJ	“O que acontece no século no século XXI”.
MM	“A menina prefere a ideia de comer a rã, do que beijá-la”.
ME	“Talvez por que a ‘rã’ está muito tempo na maldição ou por que a história é antiga”.
PP	“Nenhuma moça por mais sonhadora que seja não beijaria um sapo só porque leu um conto”.
LG	“A menina preferir comer a rã do que quebrar o feitiço”.
SH	“Que hoje em dia a sociedade é muito machista”.
ML	“Realmente assim como título transmite a ideia de um conto de fada, o texto

	também, pois somente em histórias desse gênero poderia ter conteúdos tão irreais”.
MN	“Realmente assim como o título transmite a ideia de um conto de fadas, o texto também, pois somente em histórias desse gênero poderia ter conteúdos tão irreais”.
LA	“Realmente assim como o título transmite a ideia de um conto de Fadas, o texto também, pois somente em histórias desse gênero poderia ter conteúdos tão irreais”.
DS	“A relação e que e uma historia antiga do século XXI”.
SL	“A relação seria que falaria de fadas”.
Questão 4: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“Sim, era uma princesa que encontrou um sapo e ele lhe fez uma proposta”.
JH	“Sim. Por que e uma princesa que encontrou um sapo que dizia ser um príncipe”.
VA	“Sim, pois ela um princesa que encontro o sapo Ele lhe fez uma proposta para princesa”.
JP	“Sim, pois era uma princesa que encontrou um sapo e ele a fez uma proposta”.
KM	“Sim, compreendemos que uma princesa encontrou uma rã que lhe fez uma proposta”.
JR	“Não. Cada aluno interpreto de forma diferente”.
LO	“Não, pois cada um interpretou diferente”.
IG	“Não, cada aluno compreendeu diferente”.
LP	“Sim, que não pode beijar um sapo e que o beijo no de nada”.
EJ	“Acho que sim, porque no final todo mundo do grupo deu o mesmo palmito”.
VJ	“Sim que não pode ligar um sapo”.
MM	“Sim, que a princesa não deu importância para a rã”.
ME	“Sim, que a princesa ignorou a ‘rã’, todos compreenderam da mesma forma”.
PP	“Sim, a princesa não deu importância ao sapo, todos do grupo entenderam a mesma coisa, do mesmo jeito”.

LG	“Sim, que a princesa não deu importância para o que o sapo disse a ela, todos entenderam do mesmo jeito”.
SH	-
ML	“A princesa não queria se casar, passar, cozinhar e muito menos beijar um sapo; não tivemos compreensão diferentes”.
MN	“A princesa não queria se casar parra passar, cozinhar e muito menos beijar um sapo; não tivemos compreenção diferente”.
LA	“A princesa não queria se casar passar e cozinhar e muito menos beijar um sapo; não tivemos comprienção diferente”.
DS	“Não. O texto reflete como se fosse um romance”.
SL	“Não. O texto reflete como se fose um romance”.

Questão 5: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“Sim, todos ajudaram na resposta e compreenderam bem o texto”.
JH	“Sim, todos compreenderam o texto”.
VA	“Sim por que todos ajudaram na respostas e compreenderam o texto”.
JP	“Sim, todos ajudaram a responder as questões e compreenderam o texto”.
KM	“Sim, todos deram suas opinião um apoiou o outro em todas as respostas, escutamos a opinião do outro, etc”.
JR	“Não. Alguns alunos não entenderam de primeira o proposito do texto”.
LO	“Não. Alguns alunos não intenderam o proposito do texto”.
IG	“Não, algums não emtemdeu”.
LP	“Sim. Porque conseguimos responder todas as questões”.
EJ	“Sim, pois conseguimos responder todas as questões facilmente”.
VJ	“Sim, pois conseguimos responder todas questões”.
MM	“Sim, todos entendemos o contexto”.
ME	“Sim, entedemos juntos do mesmo jeito”.
PP	“Sim, todos intenderam do mesmo jeito”.
LG	“Sim, entendemos o contexto”.

SH	“Não porque eles são troxas e não fizeram”.
ML	“Sim, pois o texto está bem claro e explicativo”.
MN	“Sim, pois o texto estava bem claro e explicativo”.
LA	“Sim, porque o texto esta bem claro e explicativo”.
DS	“Não. Porque o grupo não entendeu a mensagem que o texto passa”.
SL	“Não. Porque o grupo não entendeu a mensagem que o texto fala”.

Texto 2 – “Tirinha Armandinho”

Questão 1: O que é mais importante nessa tirinha: o texto, a imagem ou ambos? Por quê? Qual a relação existente entre as imagens e as palavras? Explique usando pistas da própria tirinha.

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“ambos, pois com o texto agente imagina e com as imagens agente descreve”
JH	“Ambos. Com a imagem você imagina”.
VA	“Ambos por que a relação e iguais”.
JP	“Ambos, pois com as palavras a gente imagina o que ele quer dizer”.
KM	“Ambos, por que com as palavras a gente imagina o que ele quer dizer e demonstrar”.
JR	“Ambos, Pois sem a imagem ou o texto na há tirinha. As imagens no primeiro quadrinho mostra decepção e depois mostra a reação dele”.
LO	“o texto, eu acho que o texto e mais importante porque la que passa a mensagem da tira que explica que precisamos de amor e água para levar a vida”.
IG	“O texto, poque o texto tem imtuição bonita, nenhuma.
LP	“A imagem. Por causa da reação deles”.
EJ	“Ambos. Por causa da reação deles”.
VJ	“A imagem, Por causa da reação deles”.
MM	“Ambos, pois um completa o outro, a imagem mostra um menino curioso, já as falas apresentam o que ele esta pensando/falando no momento”.
ME	“Ambos, pois não conseguiria cooprender certo a charge, a imagem e e a fala são importantes para entender o assunto”.
PP	“Ambos, não conseguiriam entender se tivesse apenas imagens ou apenas o texto”.
LG	“ambos, pela reação do menino ao ouvir o pai falando, a imagem e a fala são

	importantes para entender o contexto e o assunto abordado”.
SH	“O texto, porque da par entender sem a imagem, que o garoto se preocupa com amor”.
ML	“Ambos, pois um complementa o outro, ou seja, as imagens complementam o que diz nas expressões da tirinha”.
MN	“Ambos, pois um complementa o outro, ou seja, as imagens complementam o que diz nas expressões da tirinha”.
LA	“Ambos, pois um complementam o outro, ou seja, as imagens complementam o que diz nas expressões da tirinha”.
DS	“Só o texto pois a imagem é sempre a mesma”.
SL	“So o texto pois a imagem sempre é a mesma”.
Questão 2: Você percebe alguma relação entre o texto e a sua vida? Explique esta relação comentando de que se trata a tirinha.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“Sim, como descrito na tirinha necessariamente agente vive bem”.
JH	“Sim, com amor a vida fica mais importante”.
VA	“Sim, com a vida tem que amor”.
JP	“Sim, pois com amor a vida fica mais importante”.
KM	“Sim, pois com o amor você pode viver mais feliz e mais divertido e sem o amor a vida pode se dizer que a vida é escura e triste e precisamos de água para sobreviver”.
JR	“Não”.
LO	“Não”.
IG	“Não, nenhuma pois não tem lógica pois nós precisamos de água para sobreviver e nos saberemos responder”.
LP	“Não. A tirinha mostra a importância da água para nós”.
EJ	“Não, a tirinha mostra a importância da água para nós”.
VJ	“Não, A tirinha mostra a importância da água para nós”.
MM	“Sim, não necessitamos de todo tipo de amor, mas tem um que é essencial, o amor próprio”.
ME	“Sim, o amor é muito complexo ele não é só na questão de relacionamento mas no amor familiar pelos amigos e o amor próprio, e a água também é essencial para sobrevivermos. Os dois são essenciais”.

PP	“Sim, porque o amor é essencial na nossa vida, em tudo que fazemos e a água para sobrevivermos, sendo os dois essenciais”.
LG	“Sim, porque o amor é essencial na nossa vida, em tudo que fazemos e a água para sobrevivermos, sendo os dois essenciais”.
SH	“Sim porque e necessário amar para viver e eu uso isso”.
ML	“Sim, pois cada um tem uma maneira de interpretar a vida, tanto que o pai fala para o filho que o amor é mais importante mais i filho acha a água mais importante”.
MN	“Sim, a relação é que na nossa vida precisamos tanto de água como de amor a tira se trata do que é mais importante a água ou o amor”.
LA	“Sim, a relação é que na nossa vida precisamos tanto de amor quanto água a tira se trata que e mais importante para a vida é ou a água ou o amor”.
DS	“Sim. Com momentos que estamos aprendendo”.
SL	“Não percebo nenhuma relação”.

Questão 3: Crie um título para esta tirinha.

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“Amor e agua”.
JH	“A vida”.
VA	“Amor, é água”.
JP	“Sobreviver”.
KM	“Um das coisas essencial para a vida”.
JR	“A questão da prova”.
LO	“O que precisamos para viver e sobreviver”.
IG	“Amor ou água”.
LP	“A importância da água para nós”.
EJ	“A importância da água para nos”.
VJ	“A importancia da água para nós”.
MM	“Necessidade”.
ME	“Água ou amor?”
PP	“O que é mais importante e essencial para a vida?”

LG	“Amor ou água? O que é essencial á vida?”.
SH	“O amor”.
ML	“Qual mais importante amor ou água”.
MN	“Qual é mais importante amor ou água?”
LA	“Qual é mais importate amor ou a agua”
DS	“O erro”.
SL	“O Erro”.
Questão 4: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“não, ambos colocaram de diversas maneiras certas questões”.
JH	“Não, cada um tem a sua opinião sobre a vida”.
VA	“não, por que cada uma tem a sua resposta”.
JP	“não, cada um forma sua opinião”.
KM	“Sim, algumas foram geral e outras diferentes pois tivemos opiniões diferentes”.
JR	“Sim. Que tanto agua como amor são essenciais para a vida”.
LO	“Sim, entendemos o que é essencial da vida e não conseguimos viver sem”.
IG	“Sim, emtemdemos o que esemcial da vida”.
LP	“Sim. Que a água e importante. Que a água e importante para a vida humana”.
EJ	“Não, pois um componente do grupo interpretou o texto de outra forma o componente do grupo achou que o texto estava fazendo uma comparação de água e amor”.
VJ	“Sim que a agua é importante”.
MM	“De que de alguma forma necessitamos de algum amor”.
ME	“Sim, que a água e o amor e importante para vivermos, todos compreendeu do mesmo jeito”.
PP	“Sim, tanto o amor quanto a agua são essenciais para todos, todos intenderem da mesma forma”.
LG	“Sim, a importância da água e do amor, todos entenderam da mesma forma”.
SH	-

ML	“Não, pois o texto está bem complexo”.
MN	“Não, pois o texto está bem complexo”.
LA	“Não, pois o texto e bem complexo”.
DS	“Não”.
SL	“Não”.
Questão 5: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AM	“Sim, todos entenderam as questões em um unico entendimento”
JH	“Sim, todos compreenderam as questões na atividade”.
VA	“Sim, todos compreendero a sua respostas na atividade”.
JP	“Sim, todos conseguiram compreender o que se passa no texto”.
KM	“Sim, todos entendemos o que esse texto quis nos passar”.
JR	“Sim. Todos fizeram juntos e soubemos a responder”.
LO	“Sim, todos nos do grupo fizemos juntos e nos ajudamos”.
IG	“Não, pois eu tive dificuldade ni algumas questões”.
LP	“Sim, pois todos lemos as questões atenciosamente”.
EJ	“Sim, pois lemos as questões atenciosamente”.
VJ	“Sim. Pois lemos todas questões atenciosamente”.
MM	“Sim, entendemos todas as questões propostas”.
ME	“Sim, entendemos bem o contexto”.
PP	“Sim, entendemos bem o contexto”.
LG	“Sim, entendemos o contexto”.
SH	“Não porque ninguém fez junto”.
ML	“Sim, compreendemos bem as questões, mas o texto não”.
MN	“Sim, compreendemos as questões, mas o texto não”.
LA	“Sim, compreendendo bem as questões, mas o texto não”
DS	“Sim. Sempre sitando as importâncias”.

SL	“Sim sempre citando as importantes”.
----	--------------------------------------

Texto 3 – “Conversa de Whatsapp”	
Questão 1: Indique quem são os participantes que falam nesse diálogo e descreva como eles seriam. Em que pistas você se baseou para responder essa questão?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“São um adulto de 21 anos, e uma tia (no caso tia do Arthur). Do título e da fala da tia do Arthur”.
LA	“A Vivian e o Arthur. Vivian seria a tia de Arthur. Nas mensagens onde tem os nomes deles”.
TA	“A tia e o Arthur, ‘tia Vivian’, ‘Ele tem 8 anos e você 21, Arthur’”.
LC	“A tia Vivian e seu sobrinho Arthur, através dos nomes nas mensagens e o nome do contato”.
MA	“Tia Vivian e seu sobrinho. Eu imagino que o seu sobrinho tenha 21 anos e age como uma criança imatura e não de acordo com sua idade”.
ME	“Tia Vivian e Arthur, pra mim a tia já é amadurecida e o Arthur de 21 anos ainda age como criança, pela sua idade para se comportar como criança”.
LM	“Os participantes são a tia Vivian e o sobrinho Arthur. Para mim o menino seria muito chato a tia muito durona e o sobrinho Arthur seria muito levado e sem maturidade. Eu basei em um print do wates”.
IC	“E o sobrinho Arthur eu acho que ele é um adulto que tem maturidade de um adolescente. E a tia Vivian, eu acho que uma mulher cuidadora com seus filhos”.
BG	“A tia e o sobrinho Vivian e o arthurando que arthurano falava ele era chato com o seus filhos”.
WC	“A Arthur e viviam. Que vivian é tia de athur. Pois ela se preocupa com o otavio”.
AI	“Tia Vivian e Otávio, Otávio teria 1,70, meio alto, moreno, magro, Tia Vivian teria 1,64, meia baixinha, gordinha, morena, uma senhora meia idade que aparenta ter uns, 40 anos. De acordo com a conversa de whatsapp”.
RC	“A tia do Arthur e o Arthur. O Arthur seria um homem com barba e alto, e a tia eu imagino ela baixa e branca”.
MS	“Tia Vivian – pele branca, cabelos grandes e pretos, uns 30 anos, magra e bem brava. Arthur – branco, loirinho e cabelo curto, 21 anos e do tipo ‘tô nem aí pra nada’ e engraçado, bem engraçado. Otávio – branco, mais ou menos loiro, pequeno, 21 anos, cabelo curto, do tipo intrigueiro, que gosta de uma confusão ‘ver o circo pegar fogo’. Me baseei nas conversas, em como cada um conversa”.
AC	“Arthur e viviam, Eles seriam adultos de aparência jovial está discutindo o assunto que está sendo abordado, grande e cabelos longos”.

Questão 2: Um dos participantes do diálogo lido altera algumas palavras pela grafia. Quais são elas? Como essas palavras foram construídas nesse contexto? Essas palavras valem para qualquer contexto?

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“O Arthur, ‘arthurando’, ‘h = horas’, ‘pqp = *’, ‘potaveu’, como um dialogo da forma de linguagem informal, não, so para diálogos por mensagem”.
LA	“arthurando”, 2h, pqp, potávio. Foram construídas pela linguagem informal. Não valem para qualquer contexto”.
TA	“‘arthurando’ ‘2h’ ‘pqp’ ‘potavio’, pela linguagem informal, não”.
LC	“‘Arturando’, ‘pqp’, ‘potávio’, ‘2h’, como um diálogo de forma de linguagem informal, não fale”.
MA	“Arthurando e Potávio. Pelo fato ocorrido anteriormente. Não pois são palavras não existente na língua”.
ME	“Arturando, potavio. Uma palavra que não existe na língua”.
LM	“‘Arthurando’ e ‘potávio’. Pelo fato que ocorreu. Não pois não estão no modo certo”.
IC	“São ‘Arthurando’ e o ‘potavio’, Pelo o fato do contecimento assim cada um coloca o apelido em um como Arthurando querendo dizer que aturar, e o potavio querendo dizer ‘Agua potavio’. Não, pois essa linguagem textual não existe”.
BG	“o arthuro e o potávio e Por causa do fato que o Arthur jogou água no otávio e o otávio no arthuro”.
WC	“arthurando e potavio. arthur + rando e potavio otavio. Elas foram criadas para dar sentido humorístico ao nome Arthur otavio”.
AI	“Otávio. Elas foram colocadas entre parênteses para simplificar mais a palavra. Sim, pois ela podem ser usadas para qualquer conversa”.
RC	“arthurando e potávio, foram feitas através do nome dele, não seriam para todos os contextos”.
MS	“Arthur e Otávio (Arthurando e potávio) Não até porque a ortografia está escrita de forma errada”.
AC	“Arthurando e potavio, por meio de brincadeiras pois essa palavra se encaxa no contexto”.

Questão 3: Ainda sobre as palavras que foram alteradas para esse contexto: tente explicar o porquê elas foram criadas e qual seria o sentido que elas causam.

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“elas foram criadas por preguiça (só por isso), o sentido não muda”.

LA	“Foram criadas como uma brincadeira, em forma de piada para ser engraçado”.
TA	“Elas foram criadas com a intenção de divertir, e causam um certo impacto ao leitor”.
LC	“Elas criadas com a intenção de fazer uma brincadeira, piada e divertir e causar um certo impacto no leitor”.
MA	“Otávio foi chamado de potávio pelo fato de ele ter tomado um banho de água potável e o Arthur de Arthorando pelo fato de o Arthur ser que artura o Otávio”.
ME	Otávio foi chamado de potávio, e ele deu arthorando para o nome aturando. O sentido de dar mais efeito naquela situação”.
LM	“Estas palavras foram criadas pelo fato que o Otávio tinha que arthurar o Arthur e o Arthur tinha que obedecer o Otávio”.
IC	“Que eles colocou essas palavras no nome de cada pelo fato acontecido o Arthorando significa ‘aturar’ e o Potávio quer dizer ‘Água potável’ pelo fato do Arthur ter jogado água no Otávio”.
BG	“O sentido era que o Arthur tinha que atura o Otávio e o Otávio atura o Arthur e que eles aturavam que o Arthur jogou a no Otávio”.
WC	“Essas palavras foram criadas para dar sentido humorístico”.
AI	“Para simplificar, abreviação, elas foram criadas para que tia Vivian entendesse, o sentido seria para fazer referência de outra palavra”.
RC	“Foram criadas como forma de zoar um ao outro e criam o sentido de fazer um trocadilho com os nomes”.
MS	“foram criadas para deixar o contexto com mais humor, ou seja, virou um contexto humorístico. “Arthorando” – de que não aturava, suporta, etc. “Potávio” – de que a água é potável”.
AC	“Criado para fazer uma referência de outra palavra”.

Questão 4: Na opinião do seu grupo, estas alterações podem ser feitas em quaisquer gêneros textuais? Explique.

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“Não, pois são coisas que são usadas para a facilitação do diálogo textual”.
LA	“Não, não poderia ser usado em qualquer situação, somente em caso de mensagem onde é mais usado esse tipo de linguagem”.
TA	“Não, só em sua rotina”.
LC	“Não, apenas em uma linguagem formal e de cotidiano”.
MA	“Não, pelo fato de ser um texto informal e poder falar informalmente mas se fosse um texto formal não poderia porque não está nas regras gramaticais da língua portuguesa”.

ME	“Sim, porque o fato de ser um texto informal porque se fosse formal não poderia usar”.
LM	“Não, pois essas palavras não existem na língua portuguesa só no texto informal”.
IC	“Não, Pois em texto formal já não pode e texto informal não”.
BG	“Não Pelo fato de ser um texto informal Pode e o formal não pode”.
WC	“Não. Porque não Pode conversar formalmente com a pessoas”.
AI	“Não, porque as palavras te o sentido em cada ocasião”.
RC	“Não, depende do gênero, humorísticas aceitam melhor”.
MS	“Não, depende do gênero, acho que isso é mais colocado nos gêneros humorísticos”.
AC	“Não, porque se modificar as palavras não iria ficar legal”.

Questão 5: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“Não pois cada pessoa tem sua forma de interpretação, as piadinhas todos entenderam”.
LA	“Sim. Compreendemos que foi uma forma de diversão e não teve compreensão diferente”.
TA	“Sim, que todos entenderam de uma forma engraçada. Não teve”.
LC	“Sim, pois todos entendemos que aconteceu algo com os dois meninos e o menino quis contar de uma forma irônica pra tia”.
MA	“Sim, Um texto sem sentido com uma brincadeira sem graça”.
ME	“Sim, um texto com pouco sentido com uma brincadeira de mal gosto”.
LM	“Sim, que o texto não faz muito sentido, não ouve”.
IC	“Sim, Uma conversa meio sem sentido com umas brincadeiras que deveria não ser participada”.
BG	“Sim é o texto que não tem sentido com a brincadeira sem graça Portanto Essa brincadeira sem graça”.
WC	“Sim”.
AI	“Não, a diferente e que cada um entendeu do seu jeito”.
RC	“Não, cada um tem uma opinião diferente”.

MS	“Não, cada um que deu sua opinião, expressaram de modo diferente”.
AC	“Todo compreende do mesmo jeito. Nenhuma”.
Questão 6: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“Não, pois cada pessoa tem suas dificuldades, de compreensão”.
LA	“entendemos muito bem”.
TA	“Não, em algumas tivemos duvidas”.
LC	“Não, em algumas tivemos duvidas”.
MA	“Sim, pelo fato de ser perguntas fáceis”.
ME	“Sim, pois tava de uma maneira bem clara”.
LM	“Sim, um ajudou o outro e conseguimos entender”.
IC	“Sim, Entendemos bem com queria ser falado”.
BG	“Sim. Eu entende as questões desse texto. O que era falado”.
WC	-
AI	“Sim, pois todos responderam do jeito que entenderam”.
RC	“Sim, cada um soube fazer de forma certa”.
MS	“Sim, mesmo cada um dando sua opinião, tivemos entendimento”.
AC	“Sim porque todos entenderam e algumas resposta estão diferente”.

Texto 4 – “Diário”

Questão 1: Quem você acha que escreveu essa página de diário? Descreva essa pessoa. Com base em que partes do texto você chegou a essa conclusão?

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“Uma adolescente, pois niguem falaria assim sem pensar como uma adolescente ‘Vá pra cama mocinha”.
LA	“Uma garota. Essa pessoa parece ser nova, e pelo visto muito responsável, só que ela não gosta de dormir cedo como a maioria das pessoas. ‘Eu não concordo com essa mania dos pais quererem comanda o horário dos filhos dormire”.
TA	“Uma menina, que tem em torno 6 a 8 anos. Ir dormir antes das dez”.

LC	“De acordo com minha interpretação a garota, que pelo que parece está com raiva por não poder assistir TV até a hora que quiser e acordar a hora que quiser, percebi isso pelo que ela escreveu no seu diário que foi tipo um desabafar”.
MA	“Uma filha, uma menina de mais ou menos uns 13 a 14 anos não cheguei por partes do texto e sim pelo fato de como ela escreve e narra sua opinião”.
ME	“A filha, com o sentido da mãe manda dormir”.
LM	“Uma garota na pré adolescência, Uma pré adolescente que está ficando rebelde, Na parte em que ela fala que os pais tem mania de quererem comendar”.
IC	“Um adolescente que tem raivas com as regras da mãe, do jeito que ele fala parecer ser um adolescente querendo aproveitar mas um pouco”.
BG	“Eu acho que E um adolescente que fala desse texto que as regras da fala”.
WC	“Uma menina, uma menina que não concorda com os pais”.
AI	“Uma menina, Ela aparenta ter 12 anos, uma menina que só queria ter a confiança dos pais. Que tudo o que acontece com ela conta no diário”.
RC	“Uma menina pequena, cabelo liso, e com muita energia”.
MS	“A filha, é morena, alta, uns 15 anos”.
AC	“É uma menina pequena, loira, etc. Que ela está contando a história sobre ela, no diário o que ela conta detalhe. Que tudo que acontece ela conta no diário”.

Questão 2: Para quem essa pessoa escreve e por que ela escreve em um diário?

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“Para ela mesma, pois diário é para desabafar”.
LA	“para seu diário, para falar que pensa”.
TA	“Para o diário, para desabafar”.
LC	“Para o diário, para poder desabafar já ela pôde não ter alguém pra isso e também porque ficaria em segredo ela poderia ler depois”.
MA	“Para sua Mãe, e porque ela não queria que sua mãe soubesse e porque ela acha e porque é sua opinião”.
ME	“Pra ela mesmo, porque é pessoal”.
LM	“Pra ela mesmo, para ela desabafar e saber que ninguém vai ler e contar para outros”.
IC	“Ela escreve para a mãe dela, Pois o diário é a única coisa que ele tem pra desabafar”.
BG	“Sim Porque essa pessoa Para desabafar mas não somente diálogo”.

WC	“Para os pais, Para registrar sua rechação dia a dia”.
AI	“Para ela mesmo, para recordar”.
RC	-
MS	-
AC	“Para ela mesmo, para recordar”.
Questão 3: Você acha que o que a pessoa escreveu no diário aconteceu realmente ou ela apenas imaginou? Explique.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“Aconteceu, pois se não acontecesse, ela não teria arfumento”.
LA	“Depende, em um diário podemos escrever oque quiser indepedente de ser verdade ou não”.
TA	“Em algumas famílias ou situações sim”.
LC	“Em algumas famílias sim”.
MA	“Acontece realmente, porque nos adolscentes passamos pela mesma esperiensiã e tem a mesma opinião”.
ME	“Aconteceu, pelo fato de ser adolescente”.
LM	“Eu acho que realmente aconteceu pois ela está dizendo a parte dela”.
IC	“Sim aconteceu, pois ele esta desabafando com o diário dele”.
BG	“Ele escreve Pouco mas não tambem escreve muito”.
WC	-
AI	“Acontece realmente sobre o fato que acontece com ela”.
RC	-
MS	-
AC	“Acontece realmente sobre o fato que acontece com ela”.
Questão 4: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“Sim, pois é algo do dia a dia”.

LA	“Não muito. Tivemos alguma conversar para tentar identificar a idade da garota”.
TA	“Não, que o autor era uma menina a idade dela”.
LC	“Não, que o autor era uma menina, se ela uma criança ou uma adolescente, em geral a idade dela”.
MA	“Sim, porque e um texto de compreensão simples e fácil”.
ME	“Sim, que a mãe sempre mandava a filha ir dormir”.
LM	“Sim, Que a garota esta na pre adolescencia. Não ouve”.
IC	“Sim, ea compreensão geral foi que gosta de desabafar com o diário dele. Que ele não deveria reclamar sobre as regras foi a mãe dele so que o bem dele”.
BG	“Minha compressão geral foi que uma pouco diferente que Eua acho do texto também e importante que a compressão geral também não só as do texto”.
WC	-
AI	“Não porque cada um fez sua reposta diferente”.
RC	-
MS	-
AC	“Não poque cada um fez sua resposta diferente”.

Questão 5: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
AZ	“Sim, pois é algo familiar e fácil de compreensão”.
LA	“Sim, porque discutimos e resolvemos”.
TA	“Sim, pois discutimos e chagamos a um acordo”.
LC	“Sim, pois nas dúvidas nós discutimos e chegamos em conclusão e respondemos”.
MA	“Sim, pois era perguntas que não tinham complicação para entender”.
ME	“Sim, porque não tinha muita coisa difícil para entender”.
LM	“Sim, que todos concordaram com a mesma opinião”.
IC	“Sim todos concordaram com a mesma opnião sobre o texto”.
BG	“Sim Porque todos comcordarão com a mesma opinião”.
WC	-

AI	“Sim, so que todos fizeram respostas diferentes”.
RC	-
MS	-
AC	“Sim, só que todos fez resposta diferente”.

Texto 5 – “Charge”	
Questão 1: Esta charge não utiliza linguagem verbal. Então, como você, leitor, construiu o sentido?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“Observando a imagem, podemos entender o sentido da imagem”.
PE	“Vendo a imagem entender o objetivo da charge”.
MC	“Observando a imagem podemos entender o sentido da charge”.
CA	“Observando a imagem podemos entender o sentido da charge”.
GF	“Construimos sentido através da representação da mensagem que eles enviaram um para o outro”.
TT	“Construimos sentido através da representação da conversa que eles tiveram um com o outro”.
YC	“Construimos o sentido através da sua representação das mensagens que estavam sendo trocadas”.
EL	“Observando a imagem”.
GA	“Associando as imagens e construindo um contexto”.
Questão 2: Qual título você daria a essa charge?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“Orgulho virtual”.
PE	“Orgulho virtual”.
MC	“Orgulho virtual”.
CA	“Orgulho virtual”.
GF	“O casal virtual”.
TT	“Relacionamentos ‘virtuais’”.
YC	“Vivendo através da tela”.

EL	“Conectados”.
GA	“Webcasal”.
Questão 3: De que trata a charge lida pelo grupo? Explique.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“Um orgulho que eles preferem resolver pela internet, por não terem coragem de resolver pessoalmente”.
PE	“O orgulho que eles não querem se conversa pela vergonha”.
MC	“O orgulho das pessoas, elas não querem conversar pessoalmente pois parecem ter vergonha, então estão conversando pelo computador”.
CA	“Um orgulho virtual, por terem vergonha de conversar pessoalmente”.
GF	“Uma conversa virtual que ocorre entre um casal um ao lado do outro”.
TT	“Um conversa virtual entre um casal que estão perto um do outro”.
YC	“Uma conversa virtual entre um casal que está do lado um do outro”.
EL	“De um casal que deveria estar dando atenção um para o outro mas ao invés disso estão mexendo no computador”.
GA	“A interferencia da tecnologia nos relacionamento, que pode atrapalhar a relação pessoal mente”.
Questão 4: Se fosse possível substituir a imagem pela linguagem verbal, o que você escreveria em cada balão?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“Alice = Gabriel você mi desculpa? Não quero ficar assim. Gabriel: Eu te desculpo Alice”.
PE	“Alice = Amor nos Podemos conversa agora. Andersom = Sim. mas pelo computador”.
MC	“Alice – Eu te amo, mas agora estou com raiva. Gabriel – Eu também te amo, me perdoa”.
CA	“Alice – Gabriel me pedoe. Te amo! Gabriel – Perdoado, te amo também!”
GF	“Boa noite, beijo”.
TT	“Boa noite, beijos!”
YC	“Boa noite. beijos”.

EL	“Eu te amo”.
GA	“(Te amo/tambem)”.
Questão 5: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“Sim, que eles estão com orgulho de conversar um com o outro pessoalmente. Nenhuma compreensão diferente”.
PE	“Sim. que eles estão com orgulho de conversa pessoalmente e não teve nenhuma compreensão diferente”.
MC	“Sim, que os dois são orgulhosos e não estão conversando pessoalmente. Não teve compreensão diferente”.
CA	“Sim, que os dois estão com orgulho, de conversar pessoalmente. Nenhuma compreensão diferente”.
GF	“Todos compreenderam do mesmo jeito, como uma despedida virtual”.
TT	“Todos entenderam do mesmo jeito, que era despedida virtual”.
YC	“Sim, todos entenderam que era uma despedida virtual”.
EL	“sim. todos entenderam que eles deveriam estar dando atenção um ao outro ao invés de mexer no computador”.
GA	“Todos compreendera e chegaram a um consenso que para eles dizerem eu te amo tinha de ser virtualmente”.
Questão 6: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“Sim, as perguntas foram bem compreendidas pelo grupo”.
PE	“Sim. Pois as Perguntas forão bem compreendido Pelo grupo”.
MC	“Sim, pois as perguntas foram bem compreendidas pelo grupo”.
CA	“Sim, pois as perguntas foram bem compreendidas pelo grupo”.
GF	“Sim, discutimos e chegamos a mesma conclusão”.
TT	“Sim, discutimos e chegamos a mesma conclusão”.
YC	“Sim, discutimos e chegamos a mesma conclusão”.
EL	“sim. Está tudo bem compreensível”.

GA	“Sim, Pois são questões de Interpretação pessoal”.
----	--

Texto 6 – “Notícia”	
Questão 1: Quais são os pontos de vista defendidos pela notícia acima? Cite com exemplos retirados do texto?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“A liberação do celular, a ideia é que os equipamentos sejam usados exclusivamente para fins educativos. O presidente do Conselho Estadual de Educação, Marcos Elias, defendeu a liberação do uso do celular, com a mediação feita pelos educadores”.
PE	“A liberação do celular. A ideia é que os equipapentos sejam usados exclisivamente Para fins educativos. O Presidente do Conselho Estadual de Edução, Marcos Elias, defendeu a liberasão do uso do celular, com a mediação Feita pelos educadores”.
MC	“A liberação dos celulares, A ideia é que os equipamentos sejam usados exclusivamente para fins educativos. O Presidente do Conselho do Conselho Estadual de Educação, Marcos Elias, defendeu a liberação do uso do celular, com a mediação Feita pelos educadores”.
CA	“A liberação do celular em sala de aula. ‘A ideia é que os equipamentos sejam usados exclusivamente para fins educativo.’ ‘O Presidente do Conselho do Conselho Estadual de educação, Marcos Elias, defendeu a liberação do uso do celular, com a mediação feita pelos educadores”.
GF	“A tecnologia na educação, usar o aparelho eletrônico para fins educativo”.
TT	“A tecnologia na educação, usar o aparelho eletrónico para fins educativos”.
YC	“A tecnologia na educação e utilização do aparelho eletrônico para fins educativos”.
EL	“Em alguns casos, eles (no caso o conselho) Liberam o uso de celular já outros não aceitam o fato de algumas utilizarem celulares”.
GA	“A ideia defendida e que seja usado o aparelho mas com controle pedagógico”.
Questão 2: Qual é o papel da manchete na notícia acima? Você acha que ela é coerente com o corpo da notícia?	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“Liberação dos celulares. Sim, pois a manchete está falando a mesma coisa do texto, mas o texto está mais explicado”.
PE	“liberação do celular. Sim Pois a manchete esta falando a mesma coisa do texto mas o texto esta mais explicado”.

MC	“Liberar o uso do celular. Sim, pois a manchete está falando a mesma coisa do texto, porém o texto está mais explicado”.
CA	“Liberar o uso do celular. Sim, pois a manchete está falando a mesma coisa do texto, só que o texto está mais explicado”.
GF	-
TT	-
YC	-
EL	“Declarar que existem pontos negativos em deixarem o uso de celulares nas escolas”.
GA	“Sim, e como se resumisse o texto”.
Questão 3: Qual posição seu grupo defende após a leitura da notícia? Explique dando exemplos.	
<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“A liberação dos celulares para meios educativos, segundo ele a lei permite que o processo de ensino sejam utilizadas diferentes metodologias, incluindo o uso de equipamento eletrônicos”.
PE	“A liberação dos celular Para meios educativos. Permite que no prosseço de ensino sejam utilizados diferentes metodologias, incluindo o uso de equipamento eletronicos”.
MC	“A liberação dos celulares para meios educativos. Segundo ele a lei permite que, no processo de ensino, sejam utilizadas diferentes metodologias, incluindo o uso de equipamentos eletrônicos”.
CA	“A liberação do celular para meios educativos. ‘Segundo ele a lei permite que, no processo de ensino, sejam utilizadas diferentes metodologias, incluindo o uso de equipamentos eletrônicos”.
GF	-
TT	-
YC	-
EL	“Não utilizar celulares pois acreditamos que seria uma distração ao invés de uma ferramenta de ensino”.
GA	“E uma ferramenta muito pratica, mas que pode gerar distrasoes”.
Questão 4: Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?	

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“Sim, que o texto permite a liberação do celular, para meios educativos”.
PE	“Sim, que o texto Permite a liberação do uso do celular Por meio educativo”.
MC	“Sim, que o texto permite o uso do celular para meios educativos. Nenhuma”.
CA	“Sim, que o texto permite a liberação do celular, para meios educativos. Nenhuma compreensão diferente”.
GF	-
TT	-
YC	-
EL	“Sim. Que a liberação dos celulares tem seus pontos positivos e negativos”.
GA	“Que o celular Facilitaria o ensino. Todos concordaram”.

Questão 5: O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.

<i>Sujeito</i>	<i>Resposta</i>
SA	“Sim, pois concordamos com as propostas”.
PE	“Sim, pois concordamos com a Proposta”.
MC	“Sim, pois concordamos com as propostas”.
CA	“Sim, pois concordamos com as propostas”.
GF	-
TT	-
YC	-
EL	“Sim. está bem comprieensível”.
GA	“Sim, as respostas estão de forma simples no texto”.

APÊNDICE 1 – Questionário do perfil leitor dos alunos

Questionário do perfil dos alunos

1. Identificação:

1.1 Nome completo:

1.2 Iniciais do nome para utilização na pesquisa:

1.3 Gênero: _____

1.4 Data de nascimento: ____/____/____

1.5 Naturalidade: _____

1.6 Cidade em que mora atualmente: _____

1.7 Nome da escola:

2. Avalie a coluna abaixo: marque com um ‘x’ os livros que você gostaria de ler ou que já leu por escolha própria:

- () A culpa é das estrelas – John Green
- () A hora da estrela – Clarice Lispector
- () A seleção – Kiera Cass
- () Ana Terra – Erico Veríssimo
- () Armandinho – Alexandre Beck
- () As crônicas de Nárnia – C. S. Lewis
- () Diário de um banana – Jeff Kinney
- () Dom Casmurro – Machado de Assis
- () Extraordinário – R. J. Palacio
- () Fazendo meu filme – Paula Pimenta
- () Harry Potter – J. K. Rowling
- () Infâmia – Ana Maria Machado
- () Macunaíma – Mário de Andrade

- () Manuelzão e Miguilim – João Guimarães Rosa
- () Mar Morto – Jorge Amado
- () O alienista – Machado de Assis
- () O ateneu – Raul Pompeia
- () O e-mail de Caminha – Ana Elisa Ribeiro
- () O cortiço – Aluísio Azevedo
- () O pequeno príncipe – Antoine de Saint-Exupéry
- () Por parte de pai – Bartolomeu Campos de Queirós
- () Turma da Mônica Jovem – Maurício de Sousa
- () Viagem e vaga música – Cecília Meireles
- () Vidas Secas – Graciliano Ramos

3. Cite aqui algum(ns) livro(s) que você já tenha lido ou tenha vontade de ler, mas que não está na lista da questão anterior: _____

4. Para você, o que é leitura?

5. Você se considera um bom leitor? Por quê?

6. Você lê somente o que é necessário ou também lê por prazer?

7. Por qual motivo você costuma ler?

8. Responda com que frequência você lê:

• **Revistas (no suporte físico)**

() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente () Raramente

• **Jornais (no suporte físico)**

() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente () Raramente

• **Livros didáticos (no suporte físico)**

() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente () Raramente

Livros em geral (no suporte físico)

() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente () Raramente

• **Revistas e jornais (no suporte digital)**

() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente () Raramente

• **Mensagens de texto em aplicativos ou redes sociais**

() Diariamente () Semanalmente () Mensalmente () Raramente

9. Você considera que há diferença entre a leitura no suporte físico e no suporte digital? Por quê?

10. Você gosta de ler? Por quê?

11. Quais assuntos você mais gosta de ler?

12. Você costuma ler em casa? Em que lugar especificamente? _____

APÊNDICE 2 – Atividades

GRUPO 01

Querido(a) aluno(a),

O trabalho proposto a seguir será avaliado pela disciplina de Língua Portuguesa e, para os que estão participando da minha pesquisa, será uma excelente contribuição. Por isso, é preciso que você siga as seguintes orientações:

- O trabalho será feito em grupo, mas as respostas devem ser registradas individualmente;
- Cada grupo receberá dois textos com suas respectivas perguntas;
- As respostas precisam ser dadas com letra legível;
- Cada aluno(a) deverá fazer uma leitura silenciosa e logo após um aluno deverá ler em voz alta para o grupo todo.

Muito obrigada por participar e colaborar com a minha pesquisa! Você está contribuindo com o avanço das pesquisas sobre leitura.

Um abraço, Heloísa Queiroz.

Texto 01

Conto de Fada do Século XXI

Luis Fernando Veríssimo

Era uma vez... numa terra muito distante... uma princesa linda, independente e cheia de autoestima. Ela se deparou com uma rã enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo era relaxante e ecológico...

Então, a rã pulou para o seu colo e disse: linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Uma bruxa má lançou-me um encanto e transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir um lar feliz no teu lindo castelo. A tua mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavar as minhas roupas, criar os nossos filhos e seríamos felizes para sempre...

Naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã sauté, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria, pensando consigo mesma:

- Eu, hein? Nem morta!

Fonte: Pensador (2017).

Questões:

1. Este texto parece com outros textos que vocês já leram? Quais? Em que pistas vocês se basearam para responder a esta questão?
2. Você percebe alguma relação entre esse texto e a vida real? Explique qual seria essa relação.
3. Qual seria a relação do texto com o título? Comente.
4. Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?
5. O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.

Texto 02

Fonte: Tiras Armandinho (2018).

Questões:

1. O que é mais importante nessa tirinha: o texto, a imagem ou ambos? Por quê? Qual a relação existente entre as imagens e as palavras? Explique usando pistas da própria tirinha.
2. Você percebe alguma relação entre o texto e a sua vida? Explique esta relação

comentando de que se trata a tirinha.

3. Crie um título para esta tirinha.
4. Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?
5. O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.

GRUPO 02

Querido(a) aluno(a),

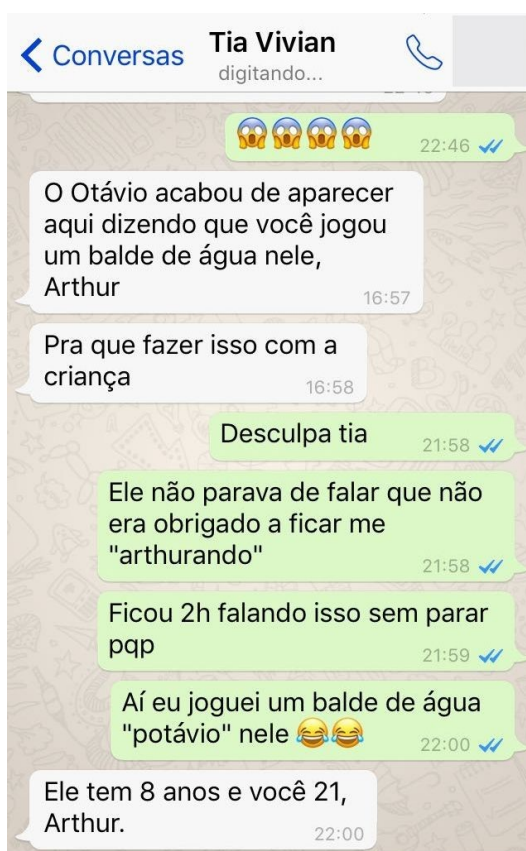
O trabalho proposto a seguir será avaliado pela disciplina de Língua Portuguesa e, para os que estão participando da minha pesquisa, será uma excelente contribuição. Por isso, é preciso que você siga as seguintes orientações:

- O trabalho será feito em grupo, mas as respostas devem ser registradas individualmente;
- Cada grupo receberá dois textos com suas respectivas perguntas;
- As respostas precisam ser dadas com letra legível;
- Cada aluno(a) deverá fazer uma leitura silenciosa e logo após um aluno deverá ler em voz alta para o grupo todo.

Muito obrigada por participar e colaborar com a minha pesquisa! Você está contribuindo com o avanço das pesquisas sobre leitura.

Um abraço, Heloísa Queiroz.

Texto 01



Fonte: Pinterest (2018).

Questões:

1. Indique quem são os participantes que falam nesse diálogo e descreva como eles seriam. Em que pistas você se baseou para responder essa questão?
2. Um dos participantes do diálogo lido altera algumas palavras pela grafia. Quais são elas? Como essas palavras foram construídas nesse contexto? Essas palavras valem para qualquer contexto?
3. Ainda sobre as palavras que foram alteradas para esse contexto: tente explicar o porquê elas foram criadas e qual seria o sentido que elas causam.
4. Na opinião do seu grupo, estas alterações podem ser feitas em quaisquer gêneros textuais? Explique.
5. Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?
6. O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.

Texto 02

Querido diário,

Mamãe deu aquela ordem de novo: "Já pra cama, mocinha. Desliga a televisão!" Eu não concordo com essa mania dos pais de quererem comandar os horários dos filhos dormirem. Ela diz que é porque eu estudo cedo e, se for dormir tarde, posso perder a hora. Conversa de mãe!

Eu NUNCA cheguei atrasada na escola. Além disso, sou muito responsável e não é todo dia que eu quero dormir tarde. Mas minha mãe é dura na queda! Ela tem argumento pra tudo. Diz que quando eu durmo tarde acordo mal-humorada, tomo café correndo e acabo ficando com sono na escola. E tem mais: diz que toda criança tem necessidade de pelo menos oito horas de sono para recuperar o corpo e crescer. E ainda fala: "Dormir bem é bom para a memória!".

Queridíssimo diário, eu tenho culpa se passa um montão de programas legais depois das 10? Na minha opinião, os pais deveriam deixar os filhos se responsabilizarem mais pelas suas vidas. Seria bom se eles parassem de pensar que a gente é grande pra umas coisas e pequena para outras.

Boa noite!

Fonte: Carpaneda & Bragança (2005).

Questões:

1. Quem você acha que escreveu essa página de diário? Descreva essa pessoa. Com base em que partes do texto você chegou a essa conclusão?
2. Para quem essa pessoa escreve e por que ela escreve em um diário?
3. Você acha que o que a pessoa escreveu no diário aconteceu realmente ou ela apenas imaginou? Explique.
4. Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?
5. O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.

Texto 02

Projeto de lei quer permitir que alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás

Em tramitação na Assembleia Legislativa, proposta prevê que aparelhos sejam usados para fins educativos; professores defendem iniciativa, mas afirmam que categoria tem que se capacitar.

Um projeto de lei que tramita na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás quer permitir o uso do celular dentro das salas de aula nas escolas estaduais. A ideia é que os equipamentos sejam usados exclusivamente para fins educativos. A iniciativa é bem vista por professores. No entanto, eles observem que, para que a prática dê certo, a categoria precisa se capacitar.

Atualmente, o uso de celulares é proibido dentro das escolas estaduais de Goiás. Em nota ao **G1**, a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduc) informou que cumpre a Lei Nº 16.993, de 10 de maio de 2010, que proíbe o uso do equipamento na sala de aula.

Já o Ministério da Educação (MEC) diz que “a educação básica é de gestão dos estados e dos municípios” e que “não cabe ao MEC interferir neles sob pena de passar por cima da autonomia garantida pela Constituição e pelo Pacto Federativo”.

O projeto é de autoria do deputado estadual Jan Carlo (PSD), que afirma que a ideia é discutir o assunto, para que a ferramenta não seja ignorada no processo educacional. “A gente está em pleno século XXI, mas, quando o aluno entra na sala de aula, ele volta para 200 anos atrás. Hoje, o celular faz parte de praticamente toda a nossa rotina. Não dá para entrar na aula e praticamente esquecer que ele existe”.

“Claro que existem os pontos negativos. Aí, entra o papel do estado, de fornecer mecanismos para que os celulares sejam usados em redes internas, para pesquisas e uso de aplicativos educativos”, disse o deputado.

Tecnologia na educação

O presidente do Conselho Estadual de Educação, Marcos Elias, defendeu a liberação do uso do celular, com a mediação feita pelos educadores. Para ele, a lei que proíbe é um “equívoco”, mas a aprovação deste projeto deve chamar atenção para as regras e contexto em que o equipamento seria utilizado.

“Hoje, grande parte do conhecimento humano está acessível pelo celular. Ele pode e deve ser um instrumento de aprendizagem. O que define como este objeto vai ser usado é o projeto pedagógico, o que dificilmente é definido por meio de uma lei. É melhor autorizar, nestes moldes, do que proibir. Mas a questão não pode ser assim, do tipo: agora está autorizado”, disse.

Segundo ele, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permite que, no processo de ensino, sejam utilizadas diferentes metodologias, incluindo o uso de equipamentos eletrônicos.

“Se o celular pode ser um instrumento, e as pesquisas mostram que pode sim ser um instrumento de aprendizagem, ele pode ser usado com métodos e formas que sejam adequadas, que neste caso só a escola pode definir”, destacou.

Fonte: Adaptado pela autora de G1.Globo.com (2018)..

Questões:

1. Quais são os pontos de vista defendidos pela notícia acima? Cite com exemplos retirados do texto.
2. Qual é o papel da manchete na notícia acima? Você acha que ela é coerente com o corpo da notícia?
3. Qual posição seu grupo defende após a leitura da notícia? Explique dando exemplos.
4. Todos(as) compreenderam o texto do mesmo jeito? Qual foi a compreensão geral? Qual foi a compreensão diferente?
5. O grupo compreendeu bem todas as questões propostas? Explique.

APÊNDICE 3 – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

N.º Registro CEP: CAAE 10316919.9.0000.5137

Título do Projeto: LER PARA QUÊ? LER PARA QUEM? DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS-LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma visão semântico-pragmática.

Meu nome é Heloísa Stefany Neves Queiroz e o meu trabalho é pesquisar sobre a leitura na Educação Básica. Queremos saber como é a leitura dos alunos da Educação Básica, tendo como recorte o 9º ano do Ensino Fundamental, percebendo o que os alunos leem e como eles leem.

Você receberá informações e será convidado a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Já pedimos a autorização dos seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Eles já concordaram com a sua participação nesta pesquisa, mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado a participar. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, nada mudará em relação a seu tratamento em sala de aula. Até mesmo se disser “sim” agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Neste documento ou durante a sua participação na pesquisa pode haver algumas palavras ou dúvidas que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, nos avise, para que possamos dar as explicações necessárias.

Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque você é um aluno(a) do 9º ano do Ensino Fundamental e está concluindo uma fase escolar. Se você decidir fazer parte da pesquisa, deverá fazer os seguintes procedimentos:

- 1) Estar disposto a participar das atividades propostas;
- 2) Não faltar às aulas;
- 3) Responder aos questionários propostos de forma clara, sincera e responsável.

Todos os procedimentos que iremos fazer são seguros. Porém, precisamos saber se qualquer coisa diferente acontecer a você em relação aos procedimentos da pesquisa, e você deve se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e falar sobre suas preocupações ou dúvidas. Quando forem responder aos questionários, lembramos que você pode recusar a responder qualquer uma das perguntas apresentadas.

Esta pesquisa poderá contribuir para as discussões e para as pesquisas sobre a leitura, por isso é tão importante ter a sua participação. Você não precisará gastar nada para participar da pesquisa.

Não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá iniciais ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Depois que a pesquisa acabar, iremos informar para você e para seus pais, os resultados sobre o que descobrimos e aprendemos com a pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será arquivado por tempo indeterminado, no banco de dissertações e teses da PUC Minas.

Se você tiver qualquer problema causado pela sua participação na pesquisa, nós cuidaremos de você. Os seus pais já foram informados sobre isso. Em caso de problemas, devemos fazer tudo o que está previsto na lei para que você não seja prejudicado de nenhuma maneira.

Você receberá uma via deste documento com o telefone e o endereço de contato das pessoas responsáveis pela pesquisa, para tirar suas dúvidas agora e a qualquer momento. Pesquisadora responsável:

Nome: Heloísa Stefany Neves Queiroz

Endereço: Rua Neide Narcisa Rodrigues, 137 – Monsenhor Horta, Ibirité – Minas Gerais.

Telefone: (31) 98310-3429

Se você quiser falar sobre algo que está te incomodando na pesquisa com alguém diferente daquela pessoa que está realizando a pesquisa com você, e que também manterá segredo sobre você, ligue para o Comitê de Ética em Pesquisar da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e fale com o coordenador, que é a professora Cristiana Leite Carvalho, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Ibirité, _____ de _____ de 2019.

Eu entendi que a pesquisa é sobre leitura na Educação Básica e concordo em participar da pesquisa, sabendo que a qualquer momento posso mudar de ideia, que tudo continuará bem.

Nome da criança/adolescente (em letra de forma)

Eu, Heloísa Stefany Neves Queiroz, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura da pesquisadora

Data

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 10316919.9.0000.5137

Título do Projeto: LER PARA QUÊ? LER PARA QUEM? DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS-LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma visão semântico-pragmática.

Prezado Sr(a),

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a leitura na Educação Básica. Queremos saber como é a leitura dos alunos da Educação Básica, tendo como recorte o 9º ano do Ensino Fundamental, percebendo o que os alunos leem e como eles leem. Para isso, é importante coletar dados nas escolas para que tenhamos um material real de estudo.

O menor sob sua responsabilidade foi selecionado(a) porque ele(a) é um aluno(a) do 9º ano do Ensino Fundamental e está concluindo essa fase escolar, prestes a iniciar uma nova fase, o Ensino Médio. A participação dele(a) nesse estudo consiste em realizar atividades em sala de aula sobre leitura e responder a dois questionários sobre a temática leitura. Não há riscos (e/ou desconfortos) envolvidos nesse estudo.

A participação do menor sob sua responsabilidade é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. O menor sob sua responsabilidade poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a decisão dele(a).

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será arquivado por tempo indeterminado, no banco de dissertações e teses da PUC Minas.

Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para as discussões e para as pesquisas sobre a leitura, uma vez que é sempre relevante buscar a maior eficácia na construção de sujeitos-leitores desde a Educação Básica. Busca-se assim contribuir para os estudos sobre leitura na Educação Básica para que professores tenham novas estratégias para contribuir na construção leitora de seus alunos. Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Pesquisadora responsável:

Nome: Heloísa Stefany Neves Queiroz

Endereço: Rua Neide Narcisa Rodrigues, 137 – Monsenhor Horta, Ibirité – Minas Gerais.

Telefone: (31) 98310-3429

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Ibirité, ____ de ____ de 2019.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para o menor sob minha responsabilidade participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do representante legal

Data

Eu, Heloísa Stefany Neves Queiroz, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data