



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

MARTA MENDES DIAS DE JESUS

**A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM
LÍNGUA PORTUGUESA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA)**

SALVADOR – BA
2020

MARTA MENDES DIAS DE JESUS

**A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM
LÍNGUA PORTUGUESA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA)**

Dissertação apresentada como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Língua e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Messias Nogueira da Silva

SALVADOR – BAHIA
2020

Jesus, Marta Mendes Dias de.

A leitura no processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua portuguesa no Instituto Federal da Bahia (IFBA) / Marta Mendes Dias de Jesus. - 2020.

96 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Messias Nogueira da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020.

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Letramento. 4. Incentivo à leitura. 5. Leitura (Ensino médio) - Estudo e ensino. 6. Leitura (Ensino médio) - Estudo e ensino - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. I. Silva, Antonio Messias Nogueira da. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 372.4

CDU - 811.134.3:028

MARTA MENDES DIAS DE JESUS

**A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM
LÍNGUA PORTUGUESA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA)**

Professor Dr. Antonio Messias Nogueira da Silva (Orientador)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professor Dr. Janderson Martins dos Santos
Universidade Federal do Pará

Professora Dr^a Lucielen Porfirio
Universidade Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

A todos os meus alunos que me ajudaram nos momentos mais difíceis da minha vida e ao meu filho Pedro Uirá, presente em todos os desafios que contribuíram para que eu me tornasse o que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus e a todos os meus guias, mentores espirituais, por terem me permitido seguir com força, coragem e muita fé em busca da realização deste sonho, mesmo diante das inúmeras dificuldades que surgiram ao longo da caminhada.

Aos meus pais e familiares – irmãos, sobrinhos, meu filho amado – base do meu equilíbrio emocional. A um grande amigo e companheiro (*In memoriam*) que também deixou sua contribuição na fase inicial deste sonho.

Ao meu orientador, querido e amigo professor, Antonio Messias, que me deu asas para voar e acreditou que eu poderia ousar e desbravar meus próprios limites, sem medo dos obstáculos.

Aos meus queridos e inesquecíveis professores deste programa por terem me incentivado e me fazer sentir, durante todo o processo, acolhida e motivada, sem ter deixado de me alertar dos possíveis deslizamentos, principalmente, quando meus pés me colocavam fora dos trilhos.

Aos meus estimáveis amigos que aqui reencontrei, cativei e fui cativada da turma 2018.1 pelos gestos de amor e solidariedade que tanto me fizeram acreditar na possibilidade de realizar este sonho, mesmo diante das adversidades.

Aos colegas, amigos, alunos, diretores e funcionários (em especial Dona Zezé) do IFBA pelo carinho, cuidado e atenção às minhas idas e vindas àquela casa (e foram muitas!).

À minha UEFS, de onde vim com um sonho no bolso e a esperança de que poderia ir mais além. Tenho um carinho muito especial por todos que foram meus professores naquela inesquecível casa e tudo que ali aprendi, em especialmente à professora Ilza Ribeiro (*In memoriam*), quem muito me incentivou a jamais desistir.

Aos meus infinitos amigos-irmãos (é impossível listar todos os nomes), mas cada um, em especial, sabe a singular contribuição que tiveram nesta longa, bela e árdua jornada, pelo o carinho, atenção, amparo emocional que recebi de todos sem os quais seria muito difícil chegar até aqui.

A todos do Programa PPGLinC pela atenção e gentileza, sempre que precisava sanar alguma dúvida sobre questões burocráticas, horários, disciplinas e outras informações.

E aos meus alunos, não poderia deixar de registrar aqui meu gesto de gratidão. Eles que acreditam, estão sempre presentes nos momentos mais delicados e sonham comigo a possibilidade de um mundo mais justo e solidário.

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

Ler e escrever são ações que fazem parte do processo da constituição identitária, política e cultural do falante e envolvem diversas práticas sociais, entre elas o letramento. Sendo assim, a pesquisa intitulada **A leitura no processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua portuguesa no Instituto Federal da Bahia (IFBA)** objetiva analisar as contribuições que a leitura traz na busca por soluções de problemas relacionados à atribuição de sentido dos textos orais e escritos dos estudantes do ensino médio técnico do IFBA, matriculados nos cursos de Geologia e Edificações do 1º e 3º períodos. O subsídio teórico deste estudo foi gerado a partir de diferentes áreas de conhecimento: Linguística Textual, Análise do Discurso e Linguística Aplicada, representadas pelos teóricos: Solé (1998), Koch (1992, 1999, 2008), Pêcheux, Soares (1988), Kleiman (2008, 2016), Antunes (2006, 2008, 2009), Bakhtin (1997,1999), entre outros. Desse modo, refletir sobre o papel da leitura e as práticas de letramento no ensino médio técnico do IFBA é pensar nos sujeitos capazes de interagir com o mundo utilizando a linguagem nas diversas situações de comunicação e prática social. A opção pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico se deu por ser a mais viável para atingir os objetivos esperados, tendo em vista o contexto e os participantes como principais protagonistas da investigação. Sendo o IFBA uma instituição de referência no ensino público de qualidade, as condições impostas para que se atinjam os resultados esperados exigem dos discentes uma postura de sujeitos leitores críticos e ativos, por isso a necessidade de se pesquisar sobre o ensino da língua materna e o papel da leitura nesse ambiente. Mesmo com tantas pesquisas na área de linguagem, é importante refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, principalmente no que se refere à leitura e produção textual. Os resultados das avaliações anuais são a justificativa da necessidade de se investigar esta temática, uma vez que permanecem ainda insatisfatórios.

Palavras-chaves: Leitura. Texto. Prática de letramentos. Ensino da língua materna. Linguística Aplicada

ABSTRACT

Reading and writing are actions that are part of the identity, political and cultural constitution of the speaker and involve several social practices, among them is the literacy. Therefore, the research entitled *Reading in the teaching-learning process of writing in Portuguese at the IFBA* aims to verify how reading contributes to the triggering of literacy practices at the Federal Institute of Bahia - Salvador campus (IFBA), with technical high school students of the Buildings and Geology courses, from the 1st and 3rd period. The theoretical subsidy was generated from different areas of knowledge, such as Textual Linguistics, Discourse Analysis, Psycholinguistics and Applied Linguistics, represented by theorists: Solé (1998), Koch (1992, 1999, 2008), PÊCHEUX (1990) Soares (1988), Kleiman (2008, 2016), Antunes (2006, 2008, 2009), Bakhtin (1997,1999). In this context, what is the role of reading in language practices at the IFBA technical high school? The option for qualitative research of an ethnographic nature was chosen because it is the most viable to achieve the expected objectives, considering the context and the participants as the main protagonists of this study. It was possible to observe that there is still a great need to investigate this theme, as the misunderstandings are still present in the teaching of the mother tongue, even in the face of the numerous existing researches, since the results of Brazil's annual evaluations in national and international exams remain unsatisfactory.

Keywords: Reading. Writing. Literacy practices. Teaching the mother tongue. Applied Linguistic.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IF	Instituto Federal
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO	8
1.1 INTRODUÇÃO.....	8
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA.....	11
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO	14
2.1 TIPO DE PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	18
2.2 DETALHAMENTO DOS INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	18
2.2.1 O questionário.....	18
2.2.2 Relato de Experiência.....	19
2.2.3 Análise Documental.....	19
2.3 O LUGAR DA PESQUISA.....	20
2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	21
3 CAPÍTULO TEÓRICO	23
3.1 TEXTO	24
3.2 LEITOR CRÍTICO E ATIVO	28
3.3 FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTO	31
3.4 LINGUÍSTICA TEXTUAL, ANÁLISE DO DISCURSO E PSICOLINGUÍSTICA: DIFERENTES OLHARES PARA A LEITURA	39
4 ANÁLISE DOS DADOS	46
4.1 QUESTIONÁRIO	46
4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA	52
4.3 PRODUÇÃO TEXTUAL: DISSERTAÇÕES-ARGUMENTATIVAS.....	57
4.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	66

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

1.1 INTRODUÇÃO

Diante das exigências de um mundo moderno e tecnológico, a leitura tem se tornado protagonista dos mais diferentes contextos de comunicação e interação social. Isso significa ler para apenas decifrar signos não basta, pois o desempenho da leitura e da escrita representam habilidades essenciais para o engajamento nas interações sociais e apropriação dos mais variados discursos.

O leitor vai além do texto, quando tem um posicionamento crítico e visão ampla da realidade. E a linguagem, partindo da concepção de prática social, permite ao falante expressar-se oral e verbalmente nas mais diferentes situações de comunicação, entretanto ainda é grande a dificuldade, para a maioria das pessoas, em produzir textos significativos dos mais diferentes gêneros e tipologias textuais.

Sendo assim, leitura passa a ser vista como uma trilha que pode levar o leitor a desbravar o mundo, assegurando-o a proficiência das práticas de letramento, dentro e fora da escola. Foi pensando nessas possibilidades que o caminho da leitura pode proporcionar no desenvolvimento das habilidades comunicativas que decidi investigar sobre o papel da leitura como uma das principais vias de acesso ao mundo letrado e desenvolvimento das habilidades da escrita em língua portuguesa no espaço escolar.

Nessa perspectiva, buscar estabelecer uma práxis eficiente no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, priorizando o hábito de leitura, uma vez que ler e escrever representam duas possibilidades reais para amenizar os déficits ainda existentes.

Encontrar um caminho que conduza os leitores/produtores de textos a uma estratégia que favoreça o uso da leitura como principal via de acesso ao desenvolvimento dos diferentes letramentos, para que alcancem uma forma de se comunicar no mundo significativamente fez surgir a seguinte reflexão: Por que existe a recorrente dificuldade em parte dos discentes do ensino médio técnico em produzirem textos, orais e escritos significativos, em um ambiente onde correm inúmeras situações de práticas e eventos de letramento como o IFBA?

Sabe-se que o ato de ler é promissor em movimentar o sujeito para desbravar o mundo como também a si mesmo. Esta prática faz com que o indivíduo tenha uma percepção mais autônoma e crítica da realidade. E o letramento facilita o acesso ao pleno desenvolvimento dos discentes leitores/produtores de textos, conforme podemos notar em Soares (2004, p. 20)

A alfabetização está relacionada à aquisição da tecnologia, a habilidade de ler e escrever [...] Para ela, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.

Dessa forma, priorizar a leitura tem como foco, essencialmente, instaurar mecanismos para formação de leitores críticos e ativos, numa relação interativa com a linguagem em seus diferentes discursos.

Assim a parte significativa da aprendizagem ocorre, muitas vezes, através dessas duas práticas: leitura e escrita, sem as quais o discernimento e senso crítico ficam comprometidos, uma vez que ler e escrever levam ao autoconhecimento. Sendo assim, o que se propõe aqui é uma reflexão também das estratégias de leitura e produção textual utilizada pelos discentes, a fim de aprimorar e ampliar a capacidade de comunicação oral e escrita, além de contribuir para que esses estudantes possam exercer seu papel social como cidadão ativo, político e crítico, conseqüentemente, obter mais acesso aos seus direitos e privilégios socioeconômico e cultural.

Nessa dinâmica, o sentido de leitura pode ser justificado com o apoio na concepção de língua(gem) como forma de interação social, construída na interação com os interlocutores e condicionada às transformações históricas e sociais, conforme afirma Bakhtin (1997, p. 82): “as práticas sociais que permeiam a comunicação tem importância decisiva, além de enfatizar o processo dialógico de linguagem”.

E é nesse contexto junto às interações, aos discursos, às diferentes maneiras de dizer algo a alguém que a linguagem se realiza e o texto surge como resultado desta prática social que inclui os sujeitos, suas histórias, cultura, valores, ou seja, vai além da ação mecânica, da mera decodificação de signos linguísticos; revela-se, pois, a leitura como complexo processo de atribuição de significado.

Assim, e em diálogo com as teorias: linguística textual, análise do discurso e Linguística Aplicada, além da teoria do letramento em que se baseia o pressuposto teórico deste estudo, a busca para responder a questão crucial desta investigação, como a leitura pode contribuir no desenvolvimento das habilidades da escrita e viabilizar a formação de leitores ativos, críticos e autônomos no IFBA, tornou um estudo abrangente, contudo não perdi de vista os objetivos a serem alcançados.

Um dos objetivos desta pesquisa é encontrar meios eficazes para que a leitura seja a principal ferramenta no processo da aprendizagem de análise textual e produção escrita, possibilitando a formação de um leitor crítico, autônomo e ativo. Para isso, faz-se necessário

compreender a língua como parte da realidade social para que o discurso ocorra, logo a noção de língua difere da noção de língua como sistema de regras pré-estabelecidas. A partir da perspectiva de língua(gem) da análise do discurso, as práticas de leitura e escrita podem ser concebidas como um processo de produção de sentidos, visto que este viés está relacionado às vivências e relações socioculturais, indo além do acúmulo de conhecimento do leitor.

A busca incansável por sujeitos leitores, críticos e ativos constitui-se também como um dos objetivos deste projeto, embasado pelas teorias do letramento crítico, tem a leitura como protagonista desse referencial, ou seja, esta pesquisa busca enfatizar o sujeito leitor. Nessa linha de pensamento procurei seguir a trilha em busca de uma metodologia que facilitasse o processo de colocar a leitura em destaque.

O referencial teórico utilizado para o desenvolvimento deste trabalho está relacionado a diferentes áreas de conhecimento, como a Linguística Textual: Koch (1992, 1999, 2008); Solé (1998), Análise do Discurso: (PÊCHEUX, 1990; BAKHTIN, 1997), Letramento: (SOARES, 2004; JORDÃO, 2007; ROJO, 2008, 2009; KLEIMAN, 2008). Com base nesse referencial, esta pesquisa procurou dar conta da seguinte pergunta: qual o papel da leitura nas práticas de linguagem no ensino médio técnico do IFBA/Campus Salvador? A opção pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico se deu por ser a mais viável para atingir os objetivos, tendo em vista o contexto e os participantes como protagonistas. Assim, a investigação permitiu constatar que ainda há necessidade de se estudar o papel da leitura na construção de sentido do texto oral e escrito, pois é importante refletir sobre o tema, mesmo diante das inúmeras pesquisas já realizadas e dos resultados das avaliações anuais do Brasil em exames nacionais e internacionais permanecerem insatisfatórios.

Sabe-se que os indivíduos fazem uso da linguagem ao se expressarem em diferentes situações de comunicação social. Além disso, ler e produzir textos são práticas fundamentais no processo de subjetivação e construção das identidades. Esse processo resulta em diálogos do leitor com o texto, com o mundo e com ele próprio. Assim, aprender a ler significa também aprender a ler a realidade, atribuindo e reconstruindo sentido por meio da leitura, ferramenta fundamental de libertação e poder. A noção de leitura pressupõe, pois, uma consciência da realidade e engloba vários aspectos extralinguísticos.

Estudar empiricamente os problemas de leitura e de escrita do indivíduo significa ampliar as inúmeras possibilidades pedagógicas para solução dos problemas referentes à língua. O que proponho aqui não é uma análise profunda das relações entre língua oral e escrita, subjetivação/identidade, nem a importância de cada modalidade na vida dos

estudantes/falantes/leitores/escritores; contudo, esses são aspectos que não poderão ser desconsiderados, dada sua relevância.

Soares (2003) define o letramento como o estado ou condição de quem não só sabe ler, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com outras práticas sociais. Essa mesma autora afirma: “Letramento não é pura e simplesmente conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligados à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2003, p. 72).

Dessa forma, pensar sobre os problemas de leitura e escrita que permanecem presentes em sala de aula me leva à preocupação também a respeito da apropriação do ensino-aprendizagem através da troca de informações e saberes presentes em sala de aula, sustentada por uma relação dialógica entre professor/aluno cujas diferenças socioculturais criam condições viáveis para esta interação. As metodologias aplicadas e as teorias que as sustentam também asseguram que o processo de ensino-aprendizagem aconteça por meio da interação. Esta noção da leitura como prática social também foi referenciada por Freire.

Levar em consideração as diferentes épocas, histórias, situações socioeconômicas e culturais dos indivíduos e grupos sociais para compreender os problemas relacionados à leitura e produção de textos dos alunos é essencial, visto que a oportunidade de aprender a ler e escrever acontece de forma diferente para cada um; portanto, respeitar particularidades é fundamental para o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Dessa forma, pensar em uma alternativa que proporcione solução aos problemas referentes à linguagem é considerar, principalmente, as particularidades dos alunos no processo da aprendizagem. No contexto socio-histórico de cada um, nas reais condições de acesso ao conhecimento institucionalizado e ao mundo letrado. Seguindo esta trilha a Linguística Aplicada é o campo de conhecimento que dialoga com as propostas desta pesquisa, uma vez que essa ciência é adequada para um estudo reflexivo e crítico no ensino da língua materna em contextos educacionais.

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA

Diante das reflexões feitas, surgiram as questões que nortearam este estudo, a saber: Como o hábito de leitura pode contribuir no desenvolvimento das habilidades da escrita e viabilizar a formação de leitores críticos, autônomos e reflexivos no ensino médio técnico do

IFBA- Campus Salvador? O que causa as dificuldades de aprendizagem da escrita? Quais são essas dificuldades? Quais gêneros textuais são mais desafiantes no que se refere ao desempenho na produção textual dos estudantes?

Diante disso, ficou estabelecido o seguinte objetivo geral: analisar as contribuições que a leitura traz para a busca de solução de problemas no que diz respeito à atribuição de sentido dos textos orais e escritos dos estudantes do ensino médio técnico do IFBA- Campus Salvador, sob a perspectiva do letramento crítico. Em seguida, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Identificar as dificuldades das produções textuais escritas dos estudantes do 1º ano do curso de Edificações e 3º ano do curso de Geologia do IFBA-Campus Salvador; Analisar a influência da leitura na percepção e emprego dos recursos linguísticos nas produções escritas desses estudantes; Apontar os gêneros textuais mais desafiantes no que se referem ao desempenho na produção textual.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta dissertação está dividida da seguinte forma: no capítulo 1, capítulo introdutório, apresento meu despertar para a pesquisa, tema bastante investigado, mas que emerge um leque de reflexão sobre língua(gem), texto, leitura, leitor e, principalmente, o ensino da língua materna na contemporaneidade e a formação de leitores. Neste mesmo capítulo, apresento reflexões sobre questões norteadoras, os objetivos e a área de conhecimento escolhida para subsidiar os pressupostos teóricos. No capítulo 2, refiro-me à metodologia adotada, aos instrumentos utilizados para análises de dados, aos sujeitos e ao lugar da pesquisa, fatores de grande relevância, dadas as considerações a respeito da concepção de leitura e linguagem adotada neste estudo.

O capítulo 3, capítulo teórico, discorro sobre o conceito de leitura a partir de duas perspectivas sobre língua(gem) e formação de leitores, onde faço primeiro uma reflexão sobre dois diferentes conceitos de língua(gem) e a reflexão crítica a respeito da formação de leitores, visto que é a partir do conceito de língua(gem) que temos um leque de informações para melhor direcionar o aporte teórico usado na concepção de leitura adotada nesta investigação, assim como a concepção de texto, leitor e o processo de formação de leitores. No capítulo 4, descrevo os resultados da análise dos dados.

Por fim, apresento as considerações finais, além das referências bibliográficas e em anexo os documentos que foram relevantes para este estudo: o questionário semiestruturado, a

proposta de redação, a proposta do relato de experiência com a leitura, os dois pareceres dos Comitês de Ética e os documentos entregues aos alunos antes de iniciar a pesquisa, o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para os participantes menores de 16 anos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo constam os instrumentos de pesquisa e o método aplicado para a análise de dados, a partir de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, a fim de encontrar soluções práticas ao problema apresentado. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal da Bahia (IFBA) campus Salvador, em duas turmas do ensino médio técnico, com alunos do 1º ano do curso de Edificações e do 3º ano do curso de Geologia, os estudantes de ambas as turmas tinham entre idade 16 e 18 anos de idade.

A preferência por este tipo de abordagem metodológica foi devido ao caráter linguístico-cultural em que se insere o contexto investigado. Esta característica possibilitou a compreensão dos problemas que surgiram durante a investigação, além de alinhar teoria à prática em um ambiente onde a educação é pautada numa perspectiva integral de formação contínua do cidadão histórico, crítico e ativo. As relações interpessoais presentes com os atores envolvidos nesse contexto evidenciaram também o caráter social do ser humano que é posto em relevância, portanto, o contexto dialoga com os subsídios teóricos desta investigação.

Dessa forma, os sujeitos sociais e o ambiente investigado, bem como as diversas manifestações socioculturais, contribuíram para que as ações planejadas fossem realizadas de maneira participativa e interativa entre mim e todos envolvidos nesta dinâmica.

Em outras palavras, pode-se entender que “as pessoas não são apenas agentes interpretativos do seu mundo, mas também compartilham interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas”, conforme considera (PRUS *apud* MOREIRA, 2002, p. 50-1).

Compreende-se então que o respeito à pluralidade cultural, o diálogo, a troca de saberes, a relação pautada na ética e respeito mútuo colaboraram para que o caminho investigativo, assim como as atividades realizadas, fossem reflexos das experiências dos sujeitos envolvidos. O campus IFBA foi escolhido em razão de já ter sido professora substituta nesse campus durante dois anos, conforme foi dito anteriormente, o que tornou essencial para que eu também fosse parte da realidade investigada.

O contato inicial com o campo ocorreu a partir da carta de apresentação à instituição de ensino e da entrega dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética. Mesmo com a autorização previamente concedida pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA), passei por um segundo processo de submissão do projeto, dessa vez pelo Comitê de

Ética do Instituto Federal da Bahia (IFBA), o que gerou um abreviamento do tempo disponível para a pesquisa em campo, em decorrência das exigências burocráticas que precisaram ser atendidas.

Nesta fase, foi necessário alterar o percurso, pois as atividades que estavam programadas perderam-se de vista. Aqui aplico as palavras de Moreira e Caleff (2006): uma das características neste tipo de pesquisa é o problema ser redescoberto no campo, mas o olhar atento de uma observadora-participante me ajudou a superar os obstáculos encontrados, sem me chocar com os possíveis e inesperados estranhamentos.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira fase refere-se minha apresentação às turmas dos cursos participantes, bem como as atividades a serem desenvolvidas. A seleção desses cursos ocorreu a partir da percepção que tive enquanto vivi a experiência com o ambiente e com os discentes. No curso de Edificações, convidei uma turma do 1º ano por ser o período em que eles estavam iniciando sua trajetória dentro do IFBA. No curso de Geologia, convidei uma turma do 3º ano, por estarem em fase de conclusão, ou seja, com mais maturidade no processo de formação nesse espaço acadêmico. No primeiro contato com as turmas, fui apresentada aos estudantes pelas respectivas professoras regentes, com quem já havia combinado previamente sobre o tempo e espaço de suas aulas. As duas professoras me disponibilizaram tempo e espaço para estar com seus alunos, por isso prossegui com minha apresentação como estudante de mestrado da UFBA na área de linguagens. Os estudantes foram receptivos e demonstraram bom nível de aceitação da proposta de envolvimento no estudo.

Três instrumentos foram escolhidos para coleta de dados, já que a etnografia permite a combinação de técnicas, para que se obtenha um quadro mais completo do que se pretende investigar: um questionário semiestruturado, um relato da experiência com a leitura e uma produção escrita na tipologia textual dissertativa-argumentativa. Foram 60 materiais contendo propostas das atividades da pesquisa, sendo vinte de cada tipo: 20 questionários, 20 relatos de experiência com a leitura, 20 textos dissertativo-argumentativos.

Na turma do terceiro ano, metade dos participantes, após ter assinado o termo de compromisso, sentiu dificuldade de prosseguir por ter que dividir o tempo entre as avaliações finais e a realização das atividades da pesquisa. No entanto, demonstraram interesse em continuar participando e sugeriram, na tentativa de me ajudar a resolver o problema, que as atividades fossem enviadas por e-mail, uma vez que esta é uma das ferramentas tecnológicas utilizadas por eles no campus. Contudo, não foi possível esta estratégia de solução, dada a necessidade de haver registros escritos manualmente. Diante disso, acataram a segunda

proposta da pesquisadora: entregar os três documentos manuscritos. Estabelecida uma nova data de recolhimento, o material foi entregue a tempo, apesar de algumas desistências. Dos dez participantes do terceiro ano, apenas seis cumpriram todas as etapas, e dos vinte alunos da turma do primeiro ano, dezesseis foram até o final com a produção dos textos dissertativo-argumentativos. Dos vinte alunos do terceiro ano, apenas seis fizeram a produção dissertativo-argumentativa. Totalizando 52 documentos, que compuseram o *corpus* deste estudo.

Para melhor localização e compreensão do procedimento de construção do *corpus*, o fragmento está codificado em ordem numérica crescente para os sujeitos do primeiro ano retomando-se a ordem crescente para os sujeitos do terceiro ano: E101 (Edificações turma do 1º ano) Fragmento 01; E301 (Geologia turma do 3º ano) Fragmento 01 e assim sucessivamente.

Dessa forma, pode-se afirmar que “Os dados foram gerados a partir das fontes, e não simplesmente colhidos.” (MOREIRA; CALLEF, 2006, p. 102). Isso implica reconhecer que o processo foi participativo. Todos os obstáculos que surgiram ao longo da primeira etapa foram vencidos, principalmente, devido à colaboração dos sujeitos participantes que, de forma ética, solidária e comprometida, cumpriram todas as tarefas. A presença ativa desses sujeitos no processo desta investigação comprovou a teoria que subsidiou todas as fases deste trabalho, principalmente, no que se refere à escolha da metodologia. Ainda assim, foi necessário mudar o planejamento referente a algumas atividades em sala de aula, bem como diminuir o número de turmas e cursos que seriam convidados a participar da pesquisa, além de ter sido necessário rever a escolha dos instrumentos utilizados para geração de dados.

A partir desses aspectos, evidenciou-se o que Denzin e Lincoln (2006) apontam sobre a postura e perfil do pesquisador qualitativo, ao afirmarem que este pode assumir imagens múltiplas: cientista, naturalista, pesquisador de campo, jornalista, crítico social. A diversidade de práticas metodológicas pode ser vista como um *soft science*, jornalismo, etnografia. A esse fenômeno é dado o nome de bricolagem, isto é, a confecção de colchas e montagem. O pesquisador pode ser visto como um *bricoleur*, um indivíduo que confecciona colchas, ou uma pessoa que confecciona imagens, transformando-as em montagens. Um *bricoleur* interpretativo produz uma bricolagem, ou seja, um conjunto de representações – peças que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa. E, assim, segui como uma *bricoleur*, uma confeccionadora de colchas que utilizou as ferramentas, estratégias que estavam a seu alcance naquele momento. Como afirma Lévi-Strauss (1966, p.17), um *bricoleur* “é pau-para-toda-obra”, um profissional do “faça você mesmo”.

Assim como os instrumentos, os sujeitos participantes também foram identificados por códigos, para que a identidade de cada um fosse preservada, conforme rege o código de ética que regula as ações do pesquisador em campo. Para cada turma foi atribuída uma letra e número de acordo a série. Para melhor localização e compreensão do procedimento de construção do *corpus*, o fragmento está codificado em ordem numérica crescente para os informantes de cada curso/série. Retoma-se a numeração crescente em curso/série distinto, como segue, nos exemplos: Para os sujeitos do curso Técnico em Edificações do primeiro ano: E1-Q01 (Edificações, 1º ano, Questionário, Fragmento 01); E1-RED02 (Edificações, 1º ano, Redação, Fragmento 02); E1-RE03 (Edificações, 1º ano, Relato, Fragmento 03) e seguintes. Para os informantes do curso Técnico em Geologia, 3º ano: G3-Q01 (Geologia, 3º ano, Questionário, Fragmento 01); G3-RED02 (Geologia, 3º ano, Redação, Fragmento 02); G3-RE03 (Geologia, 3º ano, Relato, Fragmento 03) e seguintes.

A terceira etapa da análise refere-se às redações. Para cada turma atribuí um código com letra e número diferente: E1 = informantes do curso de Edificações do 1º ano; G3= informantes do 3º ano do curso de Geologia. Nesta etapa, optei por escolher a introdução de cada texto para análise e interpretação dos dados a partir dos sete fatores de textualidade, designados por Beaugrande e Dressler (2005): intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, coesão, coerência e situacionalidade. Esses fatores foram identificados a fim de compreender como os informantes deram sentido aos textos e desenvolveram os argumentos sobre o tema. Assim, as introduções serviram de espelho para se verificar como se deu a contribuição do letramento utilizado fora do ambiente escolar na produção dos textos dissertativo-argumentativos, sendo os textos analisados a partir do contexto social dos informantes.

Diante de tais questões referentes ao material que constituiu os *corpora*, optei então pela leitura dos três instrumentos, de modo que o corpus foi composto por fragmentos desse material. Os fragmentos foram constituídos tomando-se como pressuposto a leitura/análise dos *corpora*. Assim, não houve material desprezado, vez que o material não utilizado como *corpus* serve ao propósito de auxiliar a análise realizada. Assim, o questionário, o relato e os textos dissertativo-argumentativos foram considerados como *corpus*, a partir dos trechos escolhidos, sem, entretanto, perderem a qualidade analítica que, por ventura, encontre-se em sua quantidade, no material auxiliar.

Diante de todas as adversidades encontradas, principalmente ao iniciar a pesquisa de campo, justifica-se o fato da afirmação feita anteriormente, a de que como pesquisadora, fui movida por este fenômeno *bricoleur* que transformou as ações de forma rápida, sem

prejudicar as escolhas feitas em relação ao pressuposto teórico que respaldou a investigação, principalmente no aspecto metodológico.

2.1 TIPO DE PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Conforme já salientado, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico permite a utilização de vários instrumentos para a geração de dados, a fim de obter diferentes fontes de informação. Considerando que o objetivo deste estudo é analisar, através de um contexto variado, os eventos de práticas de leitura e escrita em um ambiente de ensino fazendo uso de três procedimentos: questionário semiestruturado, relato de experiência e análise documental é uma ação que permite o diálogo com os pontos em comum encontrados na análise e interpretação dos dados.

2.2 DETALHAMENTO DOS INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

2.2.1 O questionário

Segundo Gil (2010, p. 126) “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. A importância dos questionários passa pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num intervalo de tempo relativamente curto.

O questionário foi importante também para facilitar o meu engajamento com os participantes, visto que a interação do pesquisador com o objeto pesquisado assegura toda a perspectiva teórica que embasa o estudo. Entretanto, é importante destacar que, no primeiro contato com os estudantes, houve estranhamento e curiosidade. Todos queriam entender o porquê de se pesquisar sobre leitura, uma vez que para eles, este era um assunto que não lhes parecia um problema.

Logo, para vencer a resistência instalada no primeiro momento, foram apresentados os motivos que me levaram a dois anos de estudo do tema: Investigar e analisar as práticas de leitura no IFBA sob a perspectiva do letramento crítico e descobrir por que, em um ambiente de letramento, ainda persistem algumas dificuldades dos estudantes no tocante a essas práticas.

2.2.2 Relato de Experiência

O relato de experiência foi a alternativa que encontrei, dada a impossibilidade de se aplicar a entrevista por falta de tempo hábil. O uso do relato como instrumento mostrou-se um meio eficaz de obter informações relevantes sobre o tema. Eu o solicitei após o questionário, pois ambos se complementaríamos quanto aos dados, em razão do nível de envolvimento dos participantes com a leitura. Os registros foram todos manuscritos pelos estudantes em uma folha de papel timbrado, (conforme Anexo A), a fim de evitar duplicidade de texto.

2.2.3 Análise Documental

A pesquisa de campo, segundo Santos Filho (1995, p.79), traz em si a necessidade de diálogo com a realidade que se pretende investigar, um diálogo canalizador de momentos criativos. Nesse sentido, a análise documental foi precisa. Através dela, foi possível detectar os aspectos sociopolíticos presentes no processo de ensino-aprendizagem da escrita e leitura dos participantes. A análise da competência comunicativa e interpretativa de cada um foi fundamental para perceber como se dá a construção da cidadania e a inserção desses estudantes, advindos de realidades eminentemente distintas, no mundo da leitura e da escrita no IFBA, além de contribuir também para a investigação da leitura como luz que ilumina o caminho desses estudantes leitores/produtores de textos.

Os documentos analisados foram o resultado de uma produção de texto, feita nos parâmetros do texto dissertativo-argumentativo, realizada pelos estudantes que participaram da pesquisa, cujo assunto, escolhido pelos próprios participantes, foi Racismo. Os textos serviram para análise das percepções a respeito da língua, texto e leitura, bem como da visão de mundo que eles nutrem no dia a dia, além do envolvimento com a prática da escrita e da leitura no âmbito educacional onde estudam. Documentos, escritos ou não, são importantes fontes de dados. Sua utilização é indicada para responder a um problema de pesquisa, aprofundando o conhecimento sobre ele, e orientar na formulação de hipóteses ou corroborar a evidência oriunda de outra fonte (YIN, 2005; GIL, 2010).

Holisti (1969) afirma que existem pelo menos três situações básicas em que é apropriado o uso de análise documental. A) Quando o acesso aos dados é problemático, seja por que o pesquisador tem limitações de tempo, seja por que o sujeito investigado não está mais vivo; B) Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas

de coleta, como por exemplo, entrevista, questionário ou observação; C) Quando o interesse do investigador é estudar o problema a partir da própria investigação dos indivíduos.

Dessa forma, a análise documental utilizada aqui tem como principal função analisar o uso da língua escrita pelos estudantes participantes deste estudo em situação prática de uso, com o objetivo de expressarem suas ideias sobre o tema em questão, contextualizando atitudes e valores culturais, além de ratificar e validar as informações obtidas devido à limitação de tempo com que tive que lidar.

2.3 O LUGAR DA PESQUISA

Figura 1 – IFBA Campus Salvador



Fonte: Diáriocausaoperária.com.br

O IFBA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (antigo CEFET) é uma instituição pública federal que oferta cursos técnicos profissionalizantes de nível médio e superior nas modalidades integral e subsequente. No integrado, o aluno estuda o Ensino Médio e o Curso Técnico ao mesmo tempo, com duração média de 4 anos. No subsequente, o aluno estuda somente o curso Técnico com duração média de 2 anos. Além disso, existem os cursos de nível superior (bacharelado / licenciaturas) e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Nesse contexto, nota-se que há um caráter acadêmico e técnico (educação profissional e tecnológica), de modo que o teor das atividades pedagógicas oscila entre esses dois mundos. Este aspecto possivelmente reflete também nas práticas de letramento presentes. Há uma característica também significativa dessa instituição, que é o alto nível de letramento: seminários, cursos, simpósios, jornadas, semanas literárias, movimento estudantil, movimento sindical dos professores, eventos de cunho político, religioso e cultural entre outros envolvem

uma multiplicidade de ações pedagógicas que tornam o ambiente acadêmico um espaço de múltiplos letramentos.

Desse modo, a oferta de uma educação pública de qualidade tem por objetivo dar possibilidade aos estudantes egressos atuarem em diversas práticas sociais em que a leitura e a escrita são as principais vias de acesso ao conhecimento. O diálogo multicultural torna este espaço educacional marcado pelos diferentes usos da língua, bem como a cultura, valores, religião, gênero, raça e, principalmente, diversidade linguística dos estudantes. Este foi também um dos motivos que despertou o interesse da pesquisadora em investigar como o ensino da língua portuguesa tem direcionado a formação de alunos leitores-escritores.

O IFBA é considerado uma instituição de referência em qualidade no ensino público gratuito por oferecer condições para que os discentes atuem significativamente no processo de desenvolvimento sociocultural e profissional. Foi com um olhar também crítico que a pesquisadora aproveitou o ensejo para fazer a seguinte reflexão a respeito deste ambiente escolar tão almejado: de que forma o IFBA tem cumprido seu papel social em contribuir para que os sonhos de muitos jovens se tornem realidade por meio uma educação pública de qualidade? Estão àqueles que realmente precisam, fazem parte como principais integrantes desse contexto de ensino-aprendizagem, sendo uma de suas peculiaridades fazer bom uso dos saberes e dos letramentos educacionais e profissionais para atender as demandas sociais da classe social mais vulnerável.

2. 4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção dos sujeitos que vão fazer parte de qualquer investigação é sempre muito delicada. Quando fiz o primeiro contato com a turma do 1º ano do curso de Edificações, a recepção dos estudantes foi positiva. De forma breve, apresentei a proposta da pesquisa, justificando sua importância e meu desejo de que fizessem parte dela. Quase todos confirmaram a participação no trabalho. Os participantes desta pesquisa são alunos de um 1º ano do curso Técnico Integrado de Edificações e de um 3º ano do curso Técnico Integrado de Geologia, estão na faixa etária de 16 a 18 anos.

Contudo, quando se trata de pesquisa qualitativa etnográfica, imprevistos são a regra, não a exceção. No segundo contato, semanas depois, nem todos haviam respondido ao questionário, e outros haviam desistido de prosseguir na pesquisa. O motivo foi o mesmo apresentado na turma do terceiro ano: falta de tempo para darem conta das avaliações finais e

das atividades da pesquisa ao mesmo tempo. Diante do impasse, procurei refletir sobre a situação, segundo as leituras acerca do assunto:

O campo é o espaço do outro, onde o pesquisador chega e tenta se apropriar, interagir, compartilhar experiências. Estabelecer relação não só a investigativa, mas também de partilha, portanto o consentimento nesta situação deve ser prioritário, livre de qualquer obrigatoriedade por parte do pesquisador.

Nas salas de aula do IFBA, observei a adesão a uma abordagem crítica do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, e a leitura tratada como prática social. Esse ambiente estimula a construção de identidade e autenticidade dos estudantes, por isso eles adquirem instrumentos que facilitam a construção de uma visão mais ampla da realidade; adquirem também autonomia para desenvolverem suas próprias maneiras de significar as práticas de uso da linguagem.

Isso ficou evidenciado assim que as atividades foram aplicadas. Em um dado momento, um dos participantes questionou-me sobre a relevância em investigar uma prática que é comum nos IFs. Como resposta, busquei referência nos trabalhos sobre práticas de leitura e escrita no cotidiano dos estudantes em um ambiente de letramento crítico como o IFBA, e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Salientei que minha preocupação estava na forma como os estudantes têm se posicionado frente a essas práticas, ou seja, como eles se reconhecem diante de tais propostas de ensino.

Vale lembrar que estes estudantes vão adquirindo uma relação com a linguagem, não só metalinguística, mas também política, ao longo do processo de convivência no IFBA. A condição socio-histórica e cultural desses participantes deve ser levada em consideração, ao se analisar suas questões e impressões frente à pesquisa. Nesse contexto, fica perceptível que os sujeitos participantes deste estudo atuam sobre o próprio conhecimento, visto que estão em um ambiente onde as práticas de letramento crítico se fazem presentes, tornando o ensino da língua materna mais próxima das situações da vida real desses estudantes.

3 CAPÍTULO TEÓRICO

Falar a respeito de leitura sem antes refletir sobre as diferentes concepções de língua é opor-se às novas posturas e concepções teóricas que marcam os estudos contemporâneos na área. Ler e escrever são práticas linguísticas que reabrem e incitam discussões nos mais variados contextos, entre eles o ensino da língua materna em uma realidade de múltiplos letramentos. Sendo assim, antes de buscar o sentido de leitura, é fundamental entender as diferentes concepções teóricas da língua(gem).

Percebe-se que há, principalmente, duas maneiras opostas de se compreender a língua(gem) em diferentes espaços do saber: a perspectiva da heterogeneidade e a da homogeneidade. A primeira, orientada para um ensino voltado às inúmeras possibilidades de uso da língua. Significa, portanto, ação, interação; enfatiza o socio-histórico dos falantes, de modo que é vista como um lugar de diálogo, produção de discursos:

Na prática viva da língua a consciência linguística, do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN,1997, p. 95).

Sob essa perspectiva, é necessário perceber a língua(gem) como ação recoberta de heterogeneidades, discursos, subjetividades, e não como um sistema fixo, homogêneo, sem nenhuma relação com o contexto socio-histórico dos falantes. Para o autor, é impossível conceber a linguagem fora dessa realidade onde ela se concretiza. A ação comunicativa dimensiona as relações interpessoais em situações de uso, ou seja, na dinamicidade cotidiana da vida.

Koch (1992, p. 9) também aponta a língua(gem) como este lugar de ação: “é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual, lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos que vão exigir dos semelhantes reações ou comportamentos”.

Como se vê, o aspecto heterogêneo não torna a ação linguística um padrão, um modelo a ser seguido de acordo ao pré-estabelecido; ao contrário, considera as mais variadas formas de dizer de cada falante, respeitando todas as variedades existentes. Na prática linguística heterogênea estão presentes as idiosincrasias de cada indivíduo e de cada cultura. Por outro lado, a perspectiva homogênea põe em evidência um uso padrão da língua, considerando uma única variedade linguística como “correta”, “aceitável” “privilegiada”. Nessa perspectiva a

situação social pouco importa, uma vez que os falantes são meros usuários de um sistema já pronto e com suas convenções a serem seguidas. E as pessoas são condicionadas a saber falar um “português” bonito, mas que não retrata a fala das pessoas desprivilegiadas da sociedade, oprimindo-as e desrespeitando seus costumes, valores e expressões linguísticas. (FREITAS; SANTOS, p. 14).

Sabe-se que a justificativa dessa postura teórica está no fato de que a língua padrão é a variedade que mais se aproxima da escrita e da legitimação da norma culta, visto que a associação da escrita à tradição gramatical tem elevado o privilégio estabelecido desta variante. Entretanto, não deixa de ser uma postura preconceituosa e excludente, causando, ainda hoje, conflitos nas salas de aula entre dialeto padrão e não padrão.

É importante estabelecer que a discussão a que me proponho esta pesquisa dialoga com a concepção interacionista de linguagem, como heterogênea,

3.1 TEXTO

Nesse contexto, compreender a leitura a partir da perspectiva que considera o aspecto heterogêneo da língua(gem) significa tentar amenizar esses conflitos. Para melhor viabilizar esta mudança de paradigma, cabe refletir sobre as novas formas de se ensinar a língua materna. Essas formas, em minha concepção, se traduzem em ensinar o indivíduo a ler e escrever, ou seja, através do ato de ler, associa-se o ensino da língua materna ao ensino de leitura. Entretanto, a discussão sobre a leitura diz respeito não só à língua, mas à educação básica como um todo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1981, p.11. Grifos do autor).

Nota-se que Freire (1981) leva em conta a história dos falantes e o sistema significante em funcionamento com “homens falando no mundo” e para o mundo. Dessa forma, ler significa um movimento interativo, no qual o sujeito leitor é responsável pela atribuição de sentido, relacionada à sua visão de mundo. Conforme diz Indursky (2001, p. 38) “Ler é

mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor”.

Para melhor esclarecer esta relação texto-autor-leitor, cabe uma reflexão em especial sobre o que significa leitura, texto e leitor. Em seguida, discutirei como se constitui o leitor ativo, criativo e autônomo a partir da característica interativa desta concepção de leitura.

Ler, escrever, compreender a leitura e saber, por meio dela, atribuir sentido à vida e a si próprio são ações que exigem do leitor na sociedade moderna maior conhecimento e amadurecimento a respeito dessas duas vias de acesso ao mundo letrado: ler e produzir textos orais e escritos. Dessa forma, o texto se apresenta em um percurso teórico-metodológico como protagonista desta investigação. Bakhtin (1997), por exemplo, associa a concepção de texto ao conceito interacionista de língua(gem), o que não significa um repositório de palavras e /ou frases desconexas, mas uma manifestação em que se instauram parceiros discursivos e que considera, não apenas as condições de sua produção, mas as condições de circulação estabelecidas em cada evento discursivo. Nesse sentido, Bakhtin (1997) afirma: “Quando a natureza social e dialógica de um enunciado é ignorada, apaga-se a ponte existente entre a linguagem e a vida” (BAKHTIN, 1999, p.122).

A linguagem, portanto, é um meio de interação humana que proporciona a mediação entre o sujeito e o objeto (texto). Nesse âmbito, o texto é concebido numa abordagem teórica mais ampla, conforme acrescenta Koch: “[...] texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos por meio de ações linguísticas e sóciocognitivas, constroem objeto-de-discursos e propostas de sentido [...]” (KOCH, 2008, p. 213).

Percebe-se que não basta ler um texto e considerar apenas seus aspectos estruturais, extraindo seus significados; o processo de atribuição de sentido e as estratégias de ordem cognitivo-discursiva envolvidas são o ponto principal das práticas de leitura. A autora enfatiza ainda a presença dos implícitos variados presentes em todo e qualquer texto.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) também existe um posicionamento teórico nesta linha sobre leitura:

A leitura é um processo no qual se realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de “extrair informação da escrita”, decodificando letras por letras, palavra por palavra. Qualquer leitor experiente que consegue analisar a própria leitura,

constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando se lê.” (BRASIL, 1988).

Aqui, o processo de decodificação não é totalmente ignorado, mas colocado como um processo, e não como um fim, ou seja, faz parte da busca pelo sentido do texto. O que indica que:

A leitura é, pois, uma ação interativa entre texto/autor/ enquanto produto marcado pela cultura e entre o leitor, grávido de uma diversidade linguística e cultural colhidas nas diferentes relações com o mundo e com seus atores sociais, como leitores produtores de uma variedade textual vivenciada na ação do mundo real [...] (BRASIL, 1988).

Estar no mundo, “dialogando com ele por meio da leitura” é uma ação de leitores engajados que deixam de ser passivos para se tornarem sujeitos críticos e criativos. Na verdade, a concepção de texto passa pela via de vários campos de conhecimento, tais como: linguística textual, análise do discurso e a psicolinguística, semiótica. Para cada finalidade em que o texto é utilizado, seu sentido altera, segundo a teoria que o sustenta, afirma Indursky (2001). Para a autora, existem três conceitos aliados ao texto que não podem ser desconsiderados (textualidade, coesão e coerência), além dos critérios de natureza pragmática: intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade. Estas são as considerações levantadas pela linguística textual em relação ao texto, seu objeto de análise.

Indursky (2001) cita também outra teoria que se contrapõe à linguística textual e conceitua o texto a partir de uma abordagem transgressora: a teoria da enunciação. Nesta, o sentido do texto está nas relações tanto internas quanto externas, e esta não é propriedade exclusiva do texto. Por outro lado, essa mesma autora salienta que há ainda outra teoria que abarca a concepção de texto, a semiótica. E por considerar varável seu objeto para análise, identifica-o como: texto, imagem, música, etc, o que torna esta teoria singular. Nela, textos e discursos são tratados na mesma dimensão, busca-se a produção de sentido no percurso.

Ainda há outra teoria, segundo Indursky (2001), que compara a concepção de texto à análise do discurso, considerando a sugestão dada por outros linguistas os quais sugerem que o texto seja analisado de modo a extrapolar os limites da frase, levando em consideração a relação entre língua e cultura. Neste contexto, ao fazer uma comparação entre teorias, a autora afirma que a linguística textual se mantém nos limites das relações internas do texto. Já a análise do discurso ultrapassa esses limites.

Para decidir qual o melhor caminho na busca por soluções neste campo de conhecimento e assim assegurar a proficiência na compreensão e produção de textos orais e escritos, é fundamental refletir sobre a teoria que melhor direciona as práticas pedagógicas nesta busca. Portanto, entender sobre as diferentes concepções de texto, leitura e leitor é uma das alternativas para se atingir este objetivo, embora as implicações dessas escolhas sejam desafiadoras.

Diante das inúmeras pesquisas e conceitos sobre leitura, uma delas chama a atenção, a definição associada ao desejo e prazer por Bellenger (1978), um autor francês, citado por Kleiman (2016), no seu livro *Oficina de Leitura: teoria e prática*:

[...] ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. [...] Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter-se uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido, (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sobre o prazer. (BELLENGER, 1978 *apud* KLEIMAN, 2016, p. 17).

A descrição poética feita por Bellenger sinaliza uma contrapartida da teoria que defende a decifração das palavras como prática ideal e legitimada de leitura, ainda presente nos espaços escolares. E por isso transformar este ato em atividade prazerosa requer uma revisão dos pressupostos teóricos e familiaridade com o tema. Atualmente, em muitas salas aula, de língua portuguesa existe uma preocupação pela inovação dos métodos, mas pouco se pratica o ensino de leitura: Como ensinar a ler de forma prazerosa e significativamente produtiva? Como fazer com que o aluno entenda que aula de língua portuguesa não se limita à aula de gramática, mas também inclui a prática de leitura e compreensão de textos dos mais variados gêneros? Atividades voltadas quase que exclusivamente para os aspectos macroestruturais do texto ainda são uma realidade na maioria das escolas brasileiras. Sobre este ponto KLEIMAN (2016) diz que:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este totalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 2016, p. 23).

Assim, as práticas limitadoras de leitura e produção textual, citadas por Kleiman (2016), passam a servir também a um sistema excludente que separa as pessoas em “capazes” e “não capazes” de ocupar posições de destaque social, vagas em cargos públicos, e ter acesso ao ensino superior. Isso se dá através de um poderoso mecanismo de manipulação que se infiltra no sistema educacional, fragilizando-o e fragmentando-o. A escola, que deveria ensinar, descolonizar, subverter, acaba por desestimular e eternizar práticas equivocadas de leitura e educação. Segundo a autora:

Os diversos concursos para cargos públicos e para vagas em colégios e universidades, seja estes de nível federal, municipal ou estadual, ou do privado, exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre gramática da língua recorrente de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua. (KLEIMAN, 2016, p. 24).

Solé (2008) apresenta uma concepção de leitura sob a perspectiva interativa da língua(gem), que convoca os leitores a uma postura diferenciada e crítica frente aos textos: “ler é o processo de interação entre leitor e texto e nesta denominação ‘interativa’, significa que há um leitor ativo que processa e examina o mesmo, construindo significado”. Ela ainda ressalta que ninguém lê sem um objetivo a ser alcançado (por exemplo, ler um romance para entretenimento ou ler um texto para adquirir uma informação específica). Sem um objetivo a ser alcançado, a leitura pode se tornar uma atividade enfadonha e inútil. Esses são elementos que devem ser levados em conta, quando se ensina a ler e a compreender os textos.

Diante disso, nota-se que há uma concepção de leitura voltada para extração de significados e outra voltada para a concepção discursiva da leitura. A primeira considera o texto como extração de sons das letras impressas por meio de atividades mecânicas; a segunda leva em consideração o aspecto socio-histórico do leitor, isto é, a sua identidade, valores, cultura e sentimentos no processo de leitura e compreensão do mundo através dos textos. Logo, a leitura é uma questão de dar sentido ao que está escrito, por meio da interação social.

3.2 LEITOR CRÍTICO E ATIVO

O leitor crítico e ativo não nasce de modo repentino na “arena de luta pela significação”, mas é fruto de práticas pedagógicas baseadas em pressupostos teóricos que defendem a interação social no âmbito da linguagem, a exemplo da sociolinguística, da

linguística textual e da linguística aplicada. Essas teorias contribuem para a formação de leitores proficientes e aptos a atribuir sentido aos textos lidos e produzidos por eles.

Assim, este tipo de leitor, nas aulas de língua portuguesa, tem voz, participa ativamente da constituição do sentido dos textos orais e escritos; age de maneira que a sua presença no mundo não possa ser ignorada. Nos PCNs pode ser vista a orientação para esta constituição de bons leitores.

Na leitura, ao ser considerada segundo a perspectiva interativa da língua, adota-se uma visão de texto equivalente, espera-se do aluno uma postura crítica, autônoma e independente. A respeito disso, Kleiman (1989) afirma que formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está explícito, estabelecendo relações entre um texto e outros textos já lidos e tendo consciência de que vários sentidos podem ser atribuídos a um mesmo texto. O leitor constrói e não apenas recebe significado global do texto. (KLEIMAN, 1989, p. 65). Por outro lado, as características do leitor passivo são bem definidas e fáceis de serem identificadas. São assim descritas, também por Kleiman (2016):

quando não consegue construir o sentido do texto, acomoda-se facilmente a essa situação de dificuldade, e se nega a ir em busca do significado por acreditar que ler um texto é extrair as informações cujas palavras possuem um único significado e somente o texto é capaz de fornecê-lo, as possibilidades de interpretação não existem para ele. (KLEIMAN, 2016, p. 22)

O texto, sob essa ótica, é tido como um conjunto de elementos gramaticais, prática bastante comum nos livros didáticos. Seus aspectos estruturais são vistos como entidades discretas que têm significado e função independentes do contexto. O professor utiliza o texto para desenvolver atividades gramaticais, analisando a língua enquanto um conjunto de classes e funções, frases e orações. Os livros didáticos são a prova de que esta prática ainda é comum nas aulas de língua portuguesa, cheias de exemplos em que o texto é apenas pretexto para ensinar regras de análises sintáticas. (KLEIMAN, 2016, p. 22).

Para a autora, uma das principais consequências dessa atitude distorcida a respeito da leitura e do ensino da língua materna é a má formação de alunos leitores, o que pode significar também o reflexo das práticas pedagógicas que não propõem atividades significativas e não priorizam o desenvolvimento da leitura e escrita. Esse ambiente pode gerar rejeições e resistências por parte dos aprendizes.

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competência em leitura e escrita de textos, ou mesmo para quem precisa desenvolver no exercício mais formal de comunicação oral. (ANTUNES, 2008, p. 16-17)

Vale ressaltar que, conforme sinaliza Antunes, não se pretende abrir uma bandeira contra a gramática nas aulas de língua portuguesa. Ela tem seu lugar no contexto da língua em uso, uma vez que toda língua possui um sistema linguístico semântico, morfológico, fonético e sintático, além do fator estilístico; esses fatores não podem ser ignorados. Entretanto, fazer considerações isoladas do uso da língua é uma ação inválida, pois entre descrever e agir há uma grande diferença. Quando se está diante do uso, a preocupação primeira é a forma como a mensagem chegará aos interlocutores no campo semântico, se fará ou não sentido aquilo que está sendo expresso, e não se a frase está gramaticalmente “correta”. A gramática não existe em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua. (ANTUNES, 2008, p. 89). O que eu quero que meu aluno “aprenda” nas aulas de língua portuguesa?

A preocupação do professor de língua portuguesa contemporâneo, portanto, centra-se em transformar as aulas de língua materna em lugar de reflexão, não só dos aspectos referentes à língua(em), mas também, de forma mais acentuada, às questões relacionadas à leitura e produção de textos. A aula de língua portuguesa também é um espaço de reflexão da própria vida, visto que o mundo, com suas problemáticas modernas, exige maior participação das pessoas como cidadãos conscientes e capazes de interagir nas decisões sociopolíticas. Sendo assim, o professor passa a ter um papel de mediador nesse processo. Nos PCNs também aparece uma abordagem sobre o leitor consciente do seu papel social:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade. (BRASIL, 2001, p. 54)

Dessas observações, depreende-se que a concepção de leitura está atrelada ao conceito de língua. Ainda há muitos mitos referentes aos métodos de ensino de língua materna, criando uma arena de luta entre teorias, conceitos e práticas. É necessário lembrar, contudo, que o protagonista dessa jornada é o aluno em processo de formação e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Portanto, para se atingir a efetividade das ações pedagógicas

em sala de aula, fica evidenciado que: No momento atual, a situação educativa parece evoluir auspiciosamente no sentido de possibilidade de mudar a prática escolar produziu-se uma importante modificação das finalidades do sistema educativo, e a escola interessada em propiciar uma aprendizagem significativa, e não meramente memorística do saber transmitido. (NOVARK; GOWIN, p.88). Tal modificação parece mais imperativa pela possibilidade de assimilação de conteúdo informativo que são cada vez mais volumosos, mudam com grande velocidade e podem ser armazenados por meios tecnológicos. Em segundo lugar, o fracasso leitor da camada da população escolarizada e sua vinculação com o fracasso escolar contribuem para a necessidade de melhorar esta aprendizagem, visto que pode operar sobre o modo como o leitor atua e constrói a compreensão de um texto [...]” (CAMPOS; COLOMER, 2002, p. 77):

A partir disso, nota-se que a relação entre sociedade e escola mudou, especialmente devido ao avanço tecnológico. Não se dá mais aulas de portas fechadas, uma vez que o mundo atravessou os muros escolares através das novas tecnologias. O sistema educativo foi obrigado a reformular muitas abordagens metodológicas e o ensino das línguas, neste novo contexto, também passou por reformas significativas. É necessário ressaltar que inclusive as formas de enfrentar o temido fracasso escolar, fruto das mazelas históricas da educação brasileira, têm de ser repensadas diante desta nova realidade. Tal fato fica em evidência, principalmente, na rede pública. O problema da educação básica brasileira parece estar vinculado ao empate entre alfabetização e letramento.

3.3 FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTO

Falar sobre formação de leitores e produtores de textos é pensar na didática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa adequada à contribuição no processo de desenvolvimento desses leitores. Conforme aponta Silva (2011, p. 3): “A leitura é um ato construído socialmente que, se desencadeia e se amplia no convívio com outros e com o mundo. A leitura de mundo se faz de acordo com as experiências sociais do sujeito”.

Sabe-se que ensinar a ler e a escrever, na contemporaneidade, ultrapassa o processo de alfabetização (aquisição das habilidades de codificar, que é escrever, e decodificar, que é ler). Para ir além disso, é necessário pensar em letramento, visto que os falantes são constantemente inseridos em diversas situações de práticas sociais de uso da língua. Sobre este aspecto, Barbosa (1994) nos lembra que:

Os métodos de alfabetização procuravam evidenciar uma característica exclusiva desse sistema que possibilita a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros. Era essa a leitura que esses métodos se propunham ensinar. Mas os tempos mudam. Hoje, já poderíamos estar olhando, até com certa nostalgia, aqueles tempos em que bastava aquela ação rudimentar sobre o alfabeto para a escola cumprir a sua função: alfabetizar. Encerrada no interior dos seus muros, a escola talvez não tenha percebido que a entrada do século XX anunciava a aurora de um novo tempo (BARBOSA, 1994, p. 43)

Esse novo tempo chegou e trouxe consigo novas formas de se entender e comunicar-se com o mundo e as pessoas, onde texto e leitor se encontram para uma relação dialógica, sem sobreposição, mas alinhados em busca dos mesmos propósitos: atribuição de sentido, ultrapassar os limites do texto escrito, penetrar os espaços imaginários. Conforme afirma Freitas e Santos (2006, p. 148): “[...] texto e leitor numa atração vigorosa, afetiva, excitante. Por isso, sedutora [...]”.

Por essa razão, o professor também passa a ser um leitor crítico e ativo, a precisar conhecer as principais teorias que amparam as novas práticas políticas e pedagógicas do ensino de língua(gem). Precisa saber o significado do contexto socio-histórico do leitor, o sentido de cultura, ideologia, leitura significativa, texto, além das relações entre escola e sociedade, linguagem e poder. Dessa forma pode se tornar um formador de leitores, dotado de conhecimento e visão ampla das novas discussões acerca do ensino-aprendizagem da língua materna e da situação das práticas de leitura em sala de aula. Sobre este ponto, Antunes (2003) aponta que:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação teórica baseada de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno linguagem humana. O conhecimento mínimo disponível a muitos professores, em geral, se limita as noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática (ANTUNES, 2003, p. 40).

Nota-se que há dois caminhos possíveis que a prática pedagógica de ensino de língua(gem), texto e leitura podem tomar: de um lado a tendência reducionista do sistema de signos. De outro, a atividade discursiva concretizada na interação entre os interlocutores em diversas situações de comunicação. Essa escolha é fundamental para selecionar as abordagens teóricas que irão respaldar as práticas de ensino. Ela exige dos professores, muito além do seu conhecimento de mundo, uma constante reflexão, estudo, e ressignificação das ideias que compõe seu repertório cultural e linguístico.

Esse comprometimento com as pautas do novo mundo convida à mudança. E isto “evidencia que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas, só uma concepção desta natureza pode nos conduzir a um trabalho legítimo e fundamentado com o ensino da língua”. (ANTUNES, 2006, p. 41).

Outro fator importante é considerar, a(s) estratégia(s) de leitura que melhor possibilite a formação de alunos leitores-produtores de texto. Esses leitores possuem história, cultura, lugar de origem e interação com valores ideológicos. Reconhecer a relação de poder estabelecida pela linguagem faz parte do processo formativo dos estudantes, inclusive de seu processo de aprendizagem da habilidade de leitura e escrita. Neste sentido Koch recomenda que: “[...] o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo as escolhas significativas para representar estado de coisas, com vistas a concretização de sua proposta de sentido [...]” (KOCH, 2008). A partir dessa proposta, somos levados a pensar nos dois movimentos que diferem entre si e, ao mesmo tempo, possuem pontos em comum: o alfabetizar e o letrar. O primeiro, como afirma Leite *et al* (2010), faz com o que o sujeito se aproprie da leitura e da escrita pelo sistema tradicional, codificando e decodificando o signo linguístico. Já sobre letramento, Magda Soares afirma que:

Novas palavras (ou as velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de se compreender os fenômenos. Que novo fato, nova ideia e ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra: letramento? (SOARES, 1999, p.17).

Para a autora, os dois termos, letramento e alfabetização são indissociáveis tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva prática. Letramento são práticas de leitura e escrita em diferentes situações de uso da língua em que as avaliações estão sob o domínio dessas práticas. E alfabetização é a prática de ler e escrever resultante da aprendizagem de um sistema de escrita. Desse modo, desprende-se que o processo de codificação, embora não suficiente, se faz necessário. Muitos teóricos denominam esta perspectiva como cognitiva.

Nesse contexto, o termo analfabeto adquire um novo sentido. Segundo Soares (1999), pensar em analfabetismo é pensar nas reais condições de acesso à escola, na democratização do ensino e na dimensão deste problema no Brasil. Levando em consideração esta realidade, o termo letramento altera o sentido de alfabetização e ambos se complementam. Pode-se inferir, portanto, que existe a condição socio-histórica que faz com que o indivíduo seja marginalizado, excluído da possibilidade de utilizar as práticas de leitura e escrita. Contudo, é

possível ter uma visão mais ampla de letramento, que diz respeito a outras formas de conhecimento, interação e interpretação do mundo.

o indivíduo pode não ‘saber’ ler e escrever, isto é, ser ‘analfabeto’, mas, de certa forma, ser letrado, (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento,) assim, um adulto pode ser analfabeto por ser marginalizado socioeconomicamente, porém, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais por um alfabetizado este analfabeto é letrado. (SOARES, 1999, p.24)

A concepção dada por Kleiman (1995) para os termos alfabetização e letramento se aproxima das ideias de Magda Soares. Enquanto os estudos do letramento objetivam os impactos sociais no uso da língua (KLEIMAN, 1995), as práticas de alfabetização se referem ao processo da aquisição da língua, como prática de leitura e escrita, no período inicial da aprendizagem. Na verdade, os dois termos são separados por uma linha tênue, muito mais pelo conceito que pelo objetivo a que ambos se propõem.

Rojo (2009, p. 60) por sua vez, apresenta conceito de alfabetização de forma objetiva: “alfabetização é ação de alfabetizar, ensinar a ler e a escrever, ação que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita e da leitura, a se tornar alfabetizado [...]”, enquanto “letramento refere-se aos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais em contextos sociais diversos”.

Pode-se inferir que Rojo nos faz lembrar de dois enfoques contemporâneos dados ao termo por Street (1984): o autônomo e o ideológico. Segundo ele, o primeiro vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma. O segundo entende o letramento como indissociável das estruturas culturais e de poder da sociedade; reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. (ROJO, 2009, p. 99)

O processo de letramento, segundo o viés autônomo, é o inverso do ideológico. Segundo o viés ideológico, não há pré-requisito para uma pessoa ser letrada, basta que sejam dadas a ela as condições de acesso. O sucesso ou fracasso das habilidades do ler e escrever não estão relacionadas somente as condições cognitivas ou aptidões específicas do indivíduo, mas principalmente ao contexto social no qual ele está inserido. A relação inteligência e alfabetização tem pouca sintonia nesta teoria. Entretanto, a perspectiva psicológica é a que tem predominado nos estudos sobre alfabetização. Sob essa visão, os processos psicológicos são considerados pré-requisitos para que a pessoa aprenda a ler e escrever. Porém, por muito

tempo foi dada demasiada ênfase às relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos, neurológicos e psicológicos (discriminação visual, auditiva, psicomotora, corporal, etc). Também conhecida pela ideologia do dom, na tentativa de se explicar o fracasso escolar, as chamadas disfunções psiconeurológicas (afasia, dislexia, disortografia, entre outros), e desta forma, justificavam-se os tais testes psicológicos para medir as “condições” intelectuais da criança.

Essa ideia de medir as “condições intelectuais” das pessoas no processo de ensino-aprendizagem foi há muito tempo alimentada pela ideia do dom, atribuindo a capacidade da pessoa de ler e escrever segundo critérios descontextualizados e excludentes. Separando as pessoas por denominações ilógicas, como “competente” e “incompetente”. Na verdade, o que há por trás dessa equivocada atribuição é a marca de um processo de marginalização de uma minoria que não tem acesso democrático ao saber e ao mundo letrado. (OLIVEIRA, 1995, p. 147), já nos salientava a respeito:

[...] A denominação ‘pouco letrado’ não diz respeito, portanto, a nenhuma classificação técnica do grau de alfabetização dos indivíduos [...], mas sim à condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais nesse tipo de sociedade. O modo de inserção dos membros dos grupos ‘pouco letrados’ na sociedade tem a marca de exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto de constituição das competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade.

Pensando dessa forma, a relação ensino-aprendizagem da língua materna diante dos diferentes meios de alfabetização/letramento tem uma significativa relação com os fatores políticos-ideológicos subjacentes às práticas de ensino e letramento da língua materna. A quem é concebido o direito de ler e escrever na sociedade eurocêntrica?

Nota-se que ainda há presente formas de agrupar pessoas pela capacidade intelectual, segundo a visão equivocada de alfabetização que enfatiza as competências individuais do educando, sem levar em conta as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) as novas perspectivas em relação ao aprendizado e desenvolvimento do conhecimento como o letramento, letramento crítico e multiletramento. É nessa linha de pensamento que seguiremos com nossas investigações a respeito das concepções, práticas pedagógicas e teorias que norteiam o ensino da língua portuguesa na sociedade moderna.

Nas inúmeras abordagens teóricas acerca deste tema, nota-se que um dos maiores desafios do letramento crítico é encontrar metodologias capazes de dar conta do ensino de

língua materna, isto é, criar possibilidades reais para formar estudantes/leitores críticos, sujeitos no mundo, que atuem de maneira efetiva para transformar a realidade em prol da justiça social. Para tanto, é necessário desenvolver neles a habilidade de ler os textos de maneira que compreendam as relações políticas e ideológicas subjacentes à linguagem.

Sendo assim, a escola passa a ser um espaço onde o questionamento e o diálogo faz parte das pautas metodológicas, onde o aluno/leitor passa a ter voz ativa na relação de poder que a linguagem lhe concede. “A linguagem pode ser usada para manter e desafiar formas existentes de poder” (JAWKES, 2016, p.29). Nesse sentido, Moita (2008) também alerta quanto ao papel crucial da escola ao afirmar que:

O letramento crítico busca engajar o aluno em atividade crítica da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade. (MOITA, 2008, p)

Uma das formas de se perceber o poder presente nos discursos é através do nível de formalidade dada ao uso da língua. Isto é, ao ser usada uma variedade diferente do grupo, sem considerar a variação linguística adequada para o momento, haverá uma distorção na comunicação. Além disso, um dos principais problemas na sociedade brasileira ainda hoje é a exclusão pela via do preconceito linguístico.

Segundo alguns teóricos, o letramento crítico ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros; proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações sociais e as identidades que assume; alicerça-se no desafio incansável do combate à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática emancipadora e descolonizadora (CARBONIERI, 2016, p. 133).

Segundo os PCNs, a língua portuguesa no contexto do ensino médio é concebida como prática discursiva e pode-se perceber uma série de características do letramento crítico nas orientações desse documento, como, por exemplo, a consideração dos aspectos culturais e históricos, a leitura significativa dos textos e a orientação para a prática da cidadania.

Segundo dois grandes teóricos no assunto, existem regras operacionais que viabilizam ações da prática de letramento crítico:

todo indivíduo traz conhecimento válido para um espaço aberto; b) esse conhecimento merece respeito (todos devem ter o direito de expressar-se sem medo de serem desprezados pelos outros, e devem comprometer-se a ouvir os outros com respeito; c) todo conhecimento está relacionado com quem você é e de onde você vem (nós construímos as lentes com as quais olhamos o mundo em nossos contextos e interações com os outros); d) todo conhecimento é parcial e incompleto (nós vemos o mundo através de lentes diferentes que se modificam continuamente; não há lentes universalmente melhores ou mais claras); e) todo conhecimento pode e deve ser questionado no diálogo (devemos nos engajar criticamente com ações, pensamentos e crenças tanto de nós mesmos quanto dos outros, já que precisamos de diferentes lentes, outras perspectivas, para desafiar e transformar nossas próprias perspectivas). (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 100).

As primeiras regras citadas lembram mais uma vez as acepções de Freire (1997) quanto à relação professor/aluno no processo de aprendizagem, ao afirmar que todo conhecimento é válido e merece respeito. Em Freire (1997), temos: “é ensinando que se aprende”, ou, seja, cabe ao professor respeitar o conhecimento de mundo que os discentes levam à sala de aula, uma vez que só há realmente aprendizagem, se houver esta troca. A partir da terceira regra, mais uma vez as ideias freireanas se misturam às regras operacionais quando se lê sobre a importância do conhecimento prévio e o contexto socio-histórico de cada um: “quem você é e de onde vem”; fica evidente a proposta-pedagógica presente na obra de Freire, *Pedagogia do Oprimido*.

A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (FREIRE, 2005, p. 12)

O letramento crítico não é uma prática estranha ao contexto da formação de professores. O que ocorre é que existe falta de reconhecimento e reflexão de certas abordagens teóricas e práticas pedagógicas, devido a sua complexidade ou por entraves políticos. Contudo é necessário trazer essa discussão não só para a formação dos professores, mas também para a própria sala de aula.

Vale ressaltar o imprescindível papel do professor na formação do sujeito crítico e reflexivo, quando se posiciona politicamente, com responsabilidade social. Trabalhar apenas

com conceitos descontextualizados, ressaltando somente os aspectos formais da língua, deixa de fazer sentido, dada sua função no âmbito educacional.

[...] o significado do texto está intimamente relacionado com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e históricas do local em que é produzido e lido.

A não focalização do texto como parte integrante de práticas sociais nas quais ele tem funções específicas o reduz a simples fonte de análise linguística, análise esta também deturpada por não levar em conta os fatores determinantes da seleção lexical, sintática e estrutural que ele exhibe. (TERZI; PONTE, 2006, p. 683).

A formação do professor tem reflexos no futuro dos estudantes, não só em relação ao sucesso na profissão escolhida, mas principalmente na postura que terão frente aos desafios do mundo, como irão colaborar para uma sociedade mais justa, como irão lutar para combater as desigualdades e preconceitos existentes.

Nesse sentido, o letramento crítico traz para a sala de aula questões que não se encontram nos currículos e programas anuais das escolas, mas no histórico de vida de cada estudante, que precisa aprender a lidar com os problemas da sociedade. O professor tem papel de mediador nesse processo, ampara esta função do professor mediador, quando visa compreender as diferentes realidades, considerar a diversidade, respeitar as variadas visões de mundo em um só ambiente e manter relacionamentos saudáveis em sala de aula. O objetivo é a formação cidadã em paralelo à formação intelectual. Assim, o letramento crítico reafirma seu papel nas palavras de Jordão:

[...] trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola. (JORDÃO, 2007, p. 52).

Assim, o trabalho em sala de aula não pode ser limitado à transmissão de informações. Deve abarcar também os novos paradigmas do ensino da língua portuguesa, sob a perspectiva do letramento crítico. Além disso, é necessário adequar as formas de avaliação à realidade do mundo moderno. Este é outro dos grandes desafios da educação no século XXI, inclusive no ensino de língua materna.

O ENEM e o SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências não somente ao conteúdo e a materialidade linguística do texto

(e às capacidades cognitivas de leitura mencionadas na grade do PISA), mas também a sua situação de produção [...] (ROJO, 2008, p.31).

3.4 LINGUÍSTICA TEXTUAL, ANÁLISE DO DISCURSO E PSICOLINGUÍSTICA: DIFERENTES OLHARES PARA A LEITURA

Após a leitura das diversas teorias acerca dos processos de produção e compreensão de textos orais e escritos, percebi a necessidade de analisar a prática da leitura a partir de três perspectivas teóricas: Linguística textual, Análise do Discurso e Psicolinguística. Essa necessidade também tem origem na busca por maior clareza e informações mais precisas a respeito da formação do leitor crítico e autônomo, da relação leitor/texto/, bem como das metodologias aplicadas em sala de aula.

Sendo a Linguística textual uma importante aliada para a análise e reflexão sobre a linguagem, verificou-se, com base nas ideias de Koch (2006), principalmente na fase da conhecida virada pragmática, que a concepção de texto passou por uma revisão. Deixou de ser concebido como uma unidade do sistema abstrato da língua e obteve influência da teoria enunciativa da linguagem, ou seja, o texto passou a ser considerado como unidade da comunicação humana.

A Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Passam a interessar os “textos-em funções”. Isto é, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (KOCH, 2006, p. 14).

Infere-se daí que o texto é tido como manifestação da linguagem e passa a ser o centro dos estudos nesta área. Segundo a autora, a leitura é vista como uma atividade básica que pode dar suporte para uma produção de texto bem elaborada. Sobre este aspecto, Cagliari (2009) também contribui ao dizer que: “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola”. (CAGLIARI, 2009, p.148-149).

No ambiente escolar, no entanto, a escrita é colocada como prioridade e a leitura serve de base para o êxito deste processo de interação. O uso da escrita faz a conexão entre o escritor e o leitor. Sobre isso, Antunes (2002) faz a seguinte consideração:

A atividade da escrita é então uma atividade interativa de expressão, (ex: 'para fora'), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2002, p.45).

Dessa forma, o ato de ler e de escrever são práticas linguísticas que se encontram, na medida em que vão ao encontro da mesma unidade fundamental: o texto. Para toda leitura há que se ter sempre um texto, ao qual deverá ser atribuído sentido pelos sujeitos (leitor e escritor), uma vez que texto é um evento comunicativo entre sujeitos dentro de uma situação discursiva, segundo os princípios da Linguística Textual. Assim, Koch afirma:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele, determinado sentido. (KOCH, 2014, p. 30).

Entende-se que não há texto fora das interações interpessoais, uma vez que a interação através da língua é uma prática social, assim como a ciência, a matemática e arte. Após o avanço na Linguística Textual, o próprio conceito de texto foi alterado. Neste sentido, cabe ao leitor ser o produtor do seu próprio discurso, sem desconsiderar o discurso do outro, o que significa ser ativo na constituição de sentido ao produzir textos orais e escritos. A função da linguagem passa a ser gerar um diálogo, e não somente transmitir ideias.

Um dos objetivos da Linguística Textual é justamente contribuir para que os leitores e escritores em formação possam progredir na prática da escrita e tornarem-se proficientes nessas duas importantes atividades da vida acadêmica e social. Ela tem papel fundamental neste processo, conforme Koch (2014) salienta sobre o avanço que esta ciência deu em relação ao funcionamento e compreensão dos textos.

Assim, entendemos que pensar na leitura como fator essencial para a realização da prática escrita, é perceber a língua como prática social, visto que a interlocução entre os sujeitos no mundo contemporâneo se faz principalmente através dessas duas vias: leitura e

escrita. É nesse processo de ambientação dos sujeitos no mundo que surge o texto, objeto central deste campo de conhecimento.

3.5 TEXTO COMO UM MOMENTO DE ITERAÇÃO VERBAL

Para Koch (1989, p.10), “a leitura é uma ato social entre dois sujeitos - leitor e autor”. Ela é, portanto, o resultado parcial da comunicação, derivada de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que se completa em situações concretas de interação social.

O objetivo da análise feita neste estudo é compreender como a Linguística Textual aborda o papel da leitura. Considerando a natureza desta habilidade como prática social, entende-se que, sem o hábito de ler, as implicações pragmáticas de produção de sentido, a exemplo da coerência e a coesão, ficam comprometidas. Koch (2014) nos apresenta três tipos de estratégias de compreensão de textos: a cognitiva, a interacional e a textual. Segundo a autora, elas consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores, como, por exemplo, inferências.

A primeira estratégia, a cognitiva, tem função de permitir ou facilitar o processo mental associado à produção e compreensão dos textos; visa fazer com que os jogos de linguagem transcorram sem problemas. A segunda estratégia objetiva estabelecer e manter a interação verbal por meio de preservação de faces, representação positiva (Self), polidez, negociação, atribuição de causas aos mal-entendidos. E a terceira consiste nas diferentes formas de organização dos elementos linguísticos, tendo em vista a produção de sentidos, já que, para a autora, ela depende, em grande parte, da forma como o usuário os organiza linguisticamente. Koch (2014) nos lembra de que as estratégias textuais não deixam de ser também interacionais e cognitivas. Para ela, o processo de construção de um texto é complexo e demanda a necessidade de se recorrer às estratégias acima mencionadas simultaneamente.

Olhando por outro ângulo, na perspectiva da Análise do Discurso, perceber a leitura como um processo de produção de sentido requer o reconhecimento do sujeito-leitor como protagonista das suas ações discursivas na relação texto/autor/leitor. As concepções de leitura, escrita e compreensão de texto se aproximam da Linguística Textual e se constituem como um fator de grande relevância nas aulas de língua portuguesa, visto que seu objeto de estudo, embora seja o discurso, também inclui o texto como unidade de análise. Pêcheux (1990), um dos principais representantes da Análise do Discurso (AD), afirma que ao analisar um texto,

não se deve levar em conta apenas os elementos linguísticos, mas, sobretudo, a exterioridade refletida na materialidade da língua. Ele denomina materialidade da língua a compreensão da mesma com base material para que o discurso ocorra, ou seja, o sistema de signos que se materializa no discurso. Conforme aponta Orlandi, (2001, p. 40) “é um sistema pensado no funcionamento com homens falando no mundo”.

Nota-se que a proposta da AD, neste sentido, é conceber a prática de leitura e escrita como processo de produção de sentido. Para Pêcheux (1990), é nas operações de recortar, de extrair, deslocar e de confrontar que se constitui o dispositivo mais particular da leitura.

Ler constitui-se uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor enquanto sujeito histórico a inscrever-se em uma disputa de interpretação. O sujeito leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, identificando-se ou não com ele. A leitura constitui-se a partir da relação autor/texto/leitor e a interpretação é possível porque há outro na sociedade e na história. O sujeito socio-histórico tem grande participação e relevância na interpretação dos textos. (PÊCHEUX, 1990.)

As propostas conceituais da psicolinguística, por sua vez, seguem as orientações do modelo cognitivo e consideram três formas de se conceber a leitura: a ascendente, a descendente e a interativa. Pensar na leitura à luz dos modelos cognitivos é considerar os processos que ocorrem na mente humana, tais como o processo de decodificação (extração de significados).

Na modalidade ascendente a informação se encontra no texto e se dirige dele para o leitor, no momento em que o indivíduo extrai a informação e compreende seu significado com base em seus conhecimentos de mundo; aqui as ideias de precisão, exatidão e concisão estão marcadas fortemente, uma vez que o texto é concebido como poço de significados que o leitor precisa desvendar cuidadosamente, amparado por um dicionário. Já na modalidade descendente é o oposto; ler é atribuir significado (direção leitor-texto) e essa tarefa cabe ao leitor.

Entretanto, LEFFA (1992) diz que definir a leitura apenas como um processo de extração de significados, com ênfase no texto, ou atribuição de significado com ênfase no leitor, provoca problemas em diversos níveis. A complexidade deste processo não permite que se exclua uma das vertentes; ao contrário, faz com que os dois polos se encontrem e ocorra o processo de interação entre leitor e texto. A relação leitor/texto é marcada por múltiplos processos psicológicos, socioculturais e linguísticos. “Só há leitura quando as áreas de contato

entre o leitor e o texto forem simetricamente opostas, isto é, quando as pirâmides ascendentes do texto se encaixarem com as pirâmides descendentes do leitor. ” (LEFFA,1996, p. 22). Dessa forma, as duas vertentes se completam e a compreensão do texto não se constitui como um fim em si mesmo, mas um processo complexo e delicado, ancorado no contexto da situação de produção. Conforme afirma o autor:

O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto. (LEFFA, 1996, p.15).

A relação texto/leitor é, mais uma vez, destacada. É o leitor quem estabelece relações semânticas e reconhece as estruturas da escrita e suas funções. A leitura, neste processo, é uma atividade que exige intensa participação do leitor, através de reconhecimento linguístico, esquema cognitivo e toda sua bagagem cultural (KOCH, 2014). Cada leitor possui características próprias e singulares. Para cada tipo de leitor há um tipo de leitura.

A leitura faz surgir o sentido já existente no texto. No entanto, é necessário acionar os conhecimentos prévios para a reconstrução desse sentido criado pelo autor e para que o processo de interação possa ser concretizado. O leitor tanto pode captar informações quanto atribuir significado ao que leu. Dessa forma, podem-se identificar dois tipos de leitores: o passivo e o ativo. O primeiro não escapa da fase de decifração; consegue ler, mas não atribui significado ao que leu. O segundo interage com o autor e o texto, fazendo com que de uma mesma leitura possam surgir múltiplos sentidos.

Kleiman (2000) classifica as estratégias em dois tipos: cognitivas e metacognitivas. As cognitivas são operações inconscientes do leitor. As que estão relacionadas à metacognição dizem respeito à capacidade do leitor conhecer o próprio conhecimento; são as operações sobre as quais temos controle, no sentido de podermos dizer quando lemos sem entender o texto e de sabermos a finalidade da leitura.

Diante do exposto, vimos que as diversas estratégias de produção textual comprovam o alto grau de complexidade do processo de construção de um texto, assim como a atribuição de sentido que se faz necessária tanto na modalidade oral como na escrita. A proposta é adquirir proficiência em leitura e escrita, ser um leitor ativo, crítico e autônomo, que lê construindo e reconstruindo significados, em um processo contínuo de interação com o texto.

Apesar da existência desta abordagem teórico-metodológica, muitas escolas ainda permanecem com suas práticas de leitura antigas, focadas na decodificação dos signos linguísticos, sem ir além das informações, sem participação do leitor no processo de atribuição de significado. Kleiman (2016) nos faz lembrar das atividades de leitura nas escolas que legitimam e perpetuam as metodologias de ensino ultrapassadas e não contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Muitos professores exigem apenas que os estudantes respondam sobre informações já contidas nos textos, ou trabalham com a leitura apenas para avaliar se leem mal, bem, certo ou errado.

Por isso, a preocupação de quem pensa sobre a educação brasileira deve centrar-se na formação e atuação dos professores, principalmente de língua materna, principais responsáveis pela formação de leitores ativos. O que estaria impedindo a evolução das habilidades leitoras dos estudantes, em especial no ensino fundamental e médio? Há contradição entre a cultura digital que se expande, cada vez mais, e a realidade da escola pública? O distanciamento ainda perceptível entre o ensino-aprendizagem da língua materna e a literatura? Como lidar com a falta de atividades que conduzam os estudantes a desenvolver suas habilidades leitoras, pautadas na interação texto/leitor?

São muitas as perguntas que surgiram ao longo deste estudo, cujo tema abre possibilidades para análises mais amplas. Ao observar as principais avaliações da educação básica, tais como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Escola Básica (Saeb), ENAD e ENEM, é possível depreender que desempenho abaixo do esperado nesses exames, no que concerne à prática de leitura e escrita, reflete os métodos de alfabetização e letramento inadequados utilizados nas escolas.

Conforme sinaliza Rojo (2009), muitos problemas desta natureza têm raízes na diferença entre alfabetizar e letrar. Ela reforça que ambos os processos são inseparáveis, porém diferentes. Segundo ela, muitos estudantes passam mais de 11 anos na escola e ainda assim não alcançam as habilidades almejadas, principalmente no que diz respeito à leitura. Portanto, o problema não está no processo de alfabetização apenas, mas no engajamento das práticas de letramento e, muitas vezes, a ausência do letramento crítico nas metodologias praticadas em sala de aula. Na verdade, a proposta de Soares (1988) é alfabetizar letrando, porque o índice de analfabetismo diminui a cada ano, porém a capacidade de leitura e escrita dos jovens permanece fragilizada. O resultado das avaliações anuais comprova esta realidade.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2004, apenas 5,3% dos estudantes atingiram um bom nível de proficiência condizente com o período de escolarização. Em 2018, o desempenho escolar em leitura

continuou baixo. Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram a proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018 revelam que os estudantes estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), em relação ao nível de proficiência em leitura. As competências e habilidades de leitura e produção de texto no Brasil ainda não estão em conformidade com a sociedade moderna, altamente exigente, competitiva e letrada.

Por outro lado, as escolas particulares e institutos federais estão acima da média brasileira. O problema se encontra nas escolas públicas estaduais e municipais. O desafio para os professores formadores de leitores críticos e ativos é conciliar os dois processos, alfabetização e letramento, desde os primeiros anos de escolarização, para que problemas de leitura e produção de texto ao longo do período de aprendizagem possam ser superados.

Nota-se que o domínio de compreensão e produção textual é essencial para a vida de qualquer indivíduo em processo de formação, isso permite avançar profissionalmente, atingir oportunidades no mercado de trabalho, além de poder participar plenamente de decisões políticas da sociedade. Conseqüentemente, a ausência desse domínio o impedirá de atuar como cidadão crítico, que se reconhece e conhece seus direitos e deveres no mundo.

Na verdade, um dos maiores obstáculos é a próprio sistema econômico do país, que não é democrático, no sentido de oferecer oportunidades de educação igual para todos. Ler e aprender são atos também políticos, conectados à vida social e econômica. Os estudantes de escolas públicas já entram com um grande obstáculo para os seus sonhos. Dificuldades que o impedirão de prosseguir, e que nada têm a ver com sua capacidade de aprender, com inteligência, vontade ou coragem. O que falta são oportunidades, condições viáveis iguais para que todos consigam progredir. Soares (1988) já debatia sobre assunto, ao tratar da “ideologia do dom, a ideia de que as diferenças sociais teriam origem em diferenças de aptidão, inteligência, ou seja, as depender do contexto social, as características pessoais seriam determinadas. Alunos de classe não privilegiada, apresentariam mais dificuldades no processo de aprendizagem; enquanto os alunos das classes favorecidas seriam os mais inteligentes. Um absurdo que permanece subjetivamente, ideologicamente no sistema nada democrático de ensino onde as camadas mais carentes permanecem excluídas das oportunidades de crescimento intelectual, social e econômico.

O fracasso escolar, apontado pelo PISA, assim como os resultados de desempenho no ENEM, só revelam o quanto nosso país falha no combate à exclusão de grande parte das pessoas dos espaços socioculturais privilegiados; desigualdades permanecem sendo

legitimadas, através de ideologias criadas para justificar o massacre às camadas mais pobres da sociedade.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 QUESTIONÁRIO

O questionário é um instrumento de coleta de dados considerado bastante viável e utilizado em pesquisas empíricas, visto que envolve a opinião, visão de mundo e posicionamentos individuais e/ou coletivos dos participantes. Este foi o primeiro instrumento utilizado para geração de dados, foram dez perguntas ao todo, sendo uma objetiva e nove subjetivas. As duas primeiras perguntas foram: **1) Como o hábito de leitura contribui para sua prática de escrita no IFBA? 2) Qual a influência da leitura no emprego dos recursos linguísticos (conhecimentos gramaticais) na produção textual oral e escrita?**

Nessas duas questões iniciais o objetivo foi perceber, através das respostas dos informantes, qual a visão que eles têm da língua e a relação desta concepção com as práticas de letramento vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

Vale ressaltar que as respostas foram separadas individualmente, mas os informantes foram identificados por turma e série, ficando estabelecidos, respectivamente, os seguintes códigos: E1Q01 (Edificações – 1º ano – Questionário – Fragmento 01) e G3Q01(Geologia – 3º ano – Questionário – Fragmento 01), conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Relação entre hábito de leitura e prática de escrita no IFBA

(E1Q01)	“A leitura expande meu léxico, dimensão dos diferentes modelos da escrita , base argumentativa, formação crítica e amplitude ortográfica.”
(E1Q02)	“A leitura apresenta grande influência, uma vez que é através dela que obtenho vocabulário e um referencial para escrever de acordo com a norma padrão .”
(E1Q03)	“A leitura melhora tanto meus conhecimentos gerais, como na argumentação e gramática ”.
(E1Q04)	“A leitura me ajudou a pontuar e a narrar melhor ”.
(E1Q05)	“A leitura constante me ajuda na melhor formação de frases e argumentos, contribuindo com meu vocabulário e emprego de novas palavras e sinônimos ”.
(E1Q06)	“Bom, eu não costumo ler, agora no IFBA sou um pouco forçado, mas com a leitura tenho certeza de que eu melhoraria o meu

	vocabulário, logo, consigo desenvolver melhor a escrita”.
(G3Q01)	“Por passar algumas horas do dia lendo, todos os dias consigo melhorar no quisito ortografia, pontuação, acentuação, etc

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A maioria relacionou, principalmente a leitura, aos conhecimentos gramaticais, exceto E1Q01, que relacionou a ortografia e a diversidade vocabular com aspectos importantes como: criticidade, capacidade argumentativa, compreensão de estilos (gêneros textuais) e amplitude da visão de mundo. Contudo, a maioria dos estudantes apontou uma concepção de língua segundo a perspectiva homogênea.

A crença de que aprender a língua materna significa essencialmente dominar as regras gramaticais ainda se faz presente no âmbito escolar. Limitar a capacidade de construir narrativas verbais e orais ao domínio da norma padrão significa desconsiderar os diferentes usos da língua e negligenciar os eventos de letramento inseridos nas mais diversas situações de interação social. Segundo Kleiman (2008), as práticas de letramento oferecem condições de atribuição de sentido ao texto/discurso, mesmo que não se tenha adquirido o “domínio” das regras gramaticais por meio do conhecimento sistemático da língua. O que está em jogo é a noção equivocada não só de língua como também de leitura.

Ler significa também atribuir significados às informações recebidas e relacioná-las ao conhecimento prévio. Além disso, no trato com a linguagem, é vital o contexto e a situação de comunicação, uma vez que ela se materializa nas práticas discursivas e não nos fonemas. (KLEIMAN, 2010). Contudo, captar a informação apenas não garante que o leitor atribua sentido ou que compreendeu o sentido do texto/discursos. Esta abordagem é reforçada por Kleiman (2010, p.18) ao afirmar que: “leitura e práticas letradas se fazem sobre textos, e não sobre fonemas” O problema não está no reconhecimento das regras, mas no envolvimento do falante com as práticas de escrita e leitura ao longo das suas experiências com essas habilidades, visto que ler vai além da decodificação dos códigos linguísticos.

A seguir estão as respostas de mais alguns informantes em relação às duas primeiras perguntas do questionário. As informações foram sistematizadas para uma visão global dos resultados desta análise, conforme demonstra o Quadro 2:

Quadro 2 – Benefícios provocados pela leitura

G3Q01	A leitura amplia o vocabulário: “Bom, eu não costumo ler, agora no IFBA sou um pouco forçado, mas com a leitura tenho certeza de que eu melhoraria meu vocabulário, logo consigo desenvolver melhor a escrita”.
E1Q02	Aproxima o leitor da norma culta : “A leitura apresenta grande influência, uma vez que é através dela que obtenho vocabulário e um referencial para

	escrever de acordo com a norma padrão ”.
E1Q03	Amplia os conhecimentos sobre gramática: “A leitura melhora tanto meus conhecimentos gerais, como na argumentação e gramática ”.
E1Q01	Favorece na formação crítica: “A leitura expande meu léxico, dimensão dos diferentes modelos de escrita , base argumentativa, formação crítica e amplitude ortográfica”.
E1Q01	Favorece a base argumentativa: “A leitura melhora tanto meus conhecimentos gerais, como na argumentação e gramática”.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A terceira e a quarta pergunta dizem respeito à frequência de leitura e à motivação para a prática leitora. Quatro informantes revelaram que não adquiriram o hábito de ler, porém a maioria afirmou que prefere gêneros variados e associou o hábito de ler ao incentivo da família e /ou escola. Apenas um deles revelou que a motivação foi autônoma. Esta informação trouxe um dado novo à pesquisa: motivação autônoma na prática leitora. Vejamos como essas respostas estão exibidas no Quadro 3.

Quadro 3 – Respostas sobre frequência e motivação para a leitura

G3Q01	“Não tenho motivação. Leio porque quero”.
E1Q03	“A maior motivação vem da minha mãe, ela é professora e sempre me incentivou na leitura e escrita. De certa forma tomei gosto pela leitura”.
E1Q02	“Sempre que posso leio bastante, gêneros romances, comédia, ficção, clássico. Tenho alguns autores: Jhon Green, Thalita Rebouças, Jorge Amado.”
E1Q03	“Sim, sempre gostei de ler ajuda a relaxar minha mente e manter minha mente sempre ativa e também ajuda na criatividade.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A partir das respostas dos informantes, pode-se afirmar que a motivação para a leitura pode partir de diferentes fontes: família, escola, experiências de vida do leitor ou questões emocionais – quando o leitor faz da leitura um refúgio para superar momentos de solidão ou algum tipo de sofrimento emocional que o conduz ao isolamento social. Ou ainda quando ele descobre por iniciativa própria a leitura como fonte de prazer, forma de relaxamento mental. Portanto, poderá não estar vinculada a um fator externo, mas originar-se de uma motivação autônoma, interna, conforme expressou o informante G3Q01, independente da participação direta da família ou escola. Sobre este aspecto, cabe uma reflexão no que concerne à concepção de leitor crítico, ativo e autônomo, teoria defendida neste percurso investigativo e que vai ao encontro do que dizem os PCNs: “Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua [...]” (BRASIL, 2006, p.54).

Com isso, verifica-se que é fundamental a autonomia em decidir sobre ler ou não ler, escolher entre um gênero ou outro e a frequência da leitura. Esta autonomia está associada à própria identidade do leitor. No que se refere às perguntas 5 e 6, os informantes apontaram que a linguagem utilizada, principalmente nos textos literários, é o que mais causa dificuldade para atribuição de sentidos. Os mesmos alegaram quanto aos textos técnicos que a linguagem usada nesses textos foi o motivo que lhes causa mais dificuldade de adequação linguística e vocabular. Todas essas constatações podem ser verificadas nas respostas expressas no Quadro 4.

Quadro 4 – Gêneros que apresentam maior grau de dificuldade

E1Q01	“Resenha Crítica por ter que argumentar mediante um assunto e relatório por ter que usar uma linguagem mais formal”
E1Q02	“Sobretudo poemas pelo fato de apresentar sentidos/significados mais complexos”.
E1Q03	Confesso que contos me deixam um pouco confuso, Machado de Assis, Lima Barreto. Creio por haver a presença de uma linguagem mais formal”
E1Q04	“Se fosse para escolher, seria notícia, tenho dificuldade em me prender, gosto de dar minha opinião.”
	“Por minhas ideias no papel é a parte mais difícil”
G3Q01	“A dificuldade vem de qualquer gênero que utilize palavras que não conheço ou não estou acostumada a utilizar”

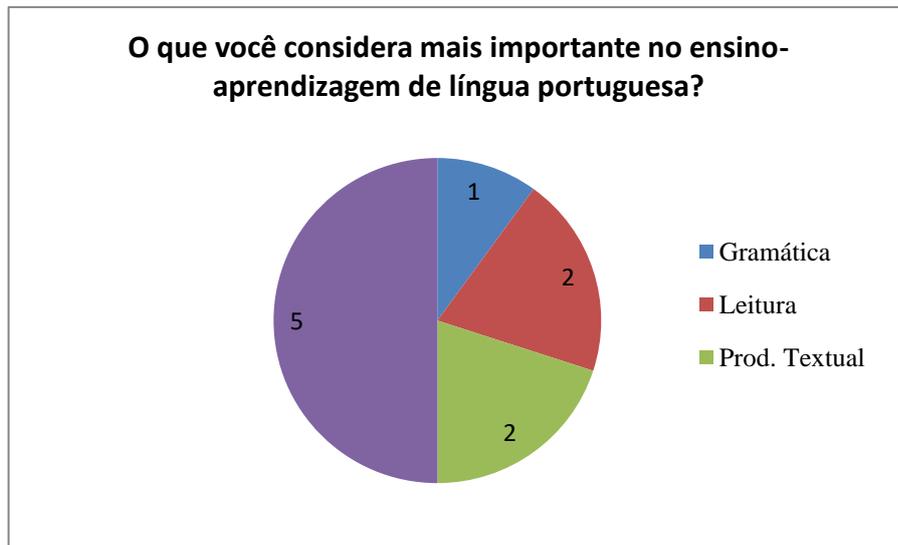
Fonte: Elaboração própria, 2020.

Como pode ser notado, as respostas dos informantes E1Q02, E1Q03 estão associadas às dificuldades nos textos literários, atribuindo a linguagem deste gênero como um dos obstáculos para constituição de sentido e compreensão do texto. Já os informantes E1Q01 e E1Q04, revelaram que a dificuldade independe do gênero, mas está relacionada ao tipo de linguagem presente no texto. Isto ficou claro quando a pergunta foi mais específica ao se questionar sobre quais seriam essas dificuldades. “A dificuldade vem de qualquer gênero que utilize palavras que não estou acostumado a utilizar” (G3Q01).

Ficou claro que, para o avanço das habilidades de leitura e escrita, a identificação do gênero, assim como adequação da linguagem, são dois aspectos essenciais para o avanço na apropriação de uso da linguagem.

Quanto à questão 8, sobre o que eles consideram mais importante no processo do ensino-aprendizagem da língua materna, a maioria respondeu que tanto a leitura, quanto os conhecimentos gramaticais e a produção textual são fundamentais no processo de aprendizagem da língua materna. Eles não priorizaram um em detrimento do outro, mas falaram da importância de cada um e encontraram referência nas aulas de língua portuguesa.

Gráfico 1 – Aspecto mais importante no ensino-aprendizagem de LP



Fonte: Elaboração própria, 2020

Ao verificar o quadro, percebe-se que a maioria considerou todas as alternativas (gramática, produção textual, leitura) como fatores importantes, conforme foi visto na análise e são fatores fundamentais ao desenvolvimento da sua prática leitora e de escrita, principalmente na escola. Entende-se, portanto, que relacionar as experiências socioculturais com aquelas adquiridas na escola é um caminho necessário e presente também nas experiências desses informantes. Antunes (2008, p.89) discorre sobre este aspecto, chamando atenção para a preocupação do professor de língua portuguesa contemporâneo, portanto, centra-se em transformar as aulas de língua materna em lugar de reflexão, não só dos aspectos referentes à língua(gem), mas também, de forma mais acentuada, às questões relacionadas à leitura e produção de textos.

Sendo assim, enfatizar a leitura e produção textual, conseqüentemente, os problemas da vida real estarão vinculados às abordagens temáticas discutidas e trabalhadas em sala. A aula de língua portuguesa passará a ser um espaço também para os leitores/escritores problematizar, refletir, interferir, significativamente, a outros assuntos que não estejam diretamente nos conteúdos programados.

As duas últimas perguntas serviram para refletir sobre a relação entre análise linguística, as práticas de letramento nas aulas de língua portuguesa (prática de leitura e produção textual) e como essas práticas são direcionadas. Todos responderam com muita firmeza como se estivessem falando de algo familiar:

Quadro 5 – Sobre práticas de leitura e produção textual nas aulas de língua portuguesa

E1Q01	“O estudo das práticas de análise linguística fazem parte da aula, porém não se torna protagonista, a análise está presente, porém sozinha não forma língua”
E1Q02	“Sim. A professora oferece textos diversos para que possamos compreendê-los e analisa-los. Geralmente indica alguma leitura a partir daí é aplicada alguma pergunta para comprovar que foi lido e é feita a leitura em sala de aula”.
E1Q03	“A professora passa com muita frequência vários textos, explica por parte cada texto. Isto está me ajudando a conseguir melhorar e ganhar prática.”
E1Q04	“Sim, a gente ler bastante durante as aulas e procuramos analisar e interpretar o texto lido.”

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Diante dessas afirmações, percebe-se que o texto possui papel decisivo na formação dos alunos leitores/escritores, conforme foi defendido na teoria que subsidiou este estudo. Foi constatado nos trechos das falas que o texto não foi colocado em segundo plano. Quanto à concepção de língua por eles adotada, ficou claro que o contexto escolar se insere ao ensino da língua numa perspectiva heterogênea, visto que a leitura é parte essencial da interação verbal. Dessa forma os estudantes são instigados a lidar com a linguagem em funcionamento a partir da leitura de textos de variados gêneros.

Nota-se que os textos não são lidos com um único fim, análise linguística e compreensão, mas na mesma linha que Solé (2008) propôs: a concepção de leitura que convoca os leitores a uma postura interativa da linguagem, diferenciada e crítica frente aos textos, esperando sempre uma reação desses leitores, visto que ler não é apenas o processo de interação, mas também processo de constituição da própria identidade, uma prática que leva o leitor a refletir e exercer também sua postura crítica e cidadã no mundo.

Ao que parece, não há um modelo a ser seguido, mas mundos a serem compartilhados, saberes a serem trocados, pessoas em discurso, em busca de sentido para a realidade. Entretanto, Solé (1992) afirma que é preciso que haja um objetivo para a leitura. Já para Martins (2008) a boa leitura é aquela que, depois de realizada, gera conhecimento, propõe atitudes e analisa valores, aguça e afina os modos de perceber e de sentir a vida por meio do leitor.

Diante do exposto, a análise desta primeira etapa se finda por responder aos objetivos propostos para esta sessão. Abaixo segue o resumo no Gráfico 2, onde ficam mais evidenciados os resultados obtidos.

Gráfico 2 – A leitura no IFBA



Fonte: elaboração própria, 2020.

Como pode ser visto no Gráfico 2, dos vinte e dois estudantes que responderam ao questionário, 50% afirmaram que a leitura amplia o repertório vocabular, 35% consideram que favorece o conhecimento gramatical e apenas 15% entende que a leitura aumenta o senso crítico e a criatividade na produção dos textos orais e escritos. Esses dados evidenciam que 65% dos estudantes que participaram deste estudo não relacionam leitura a conhecimento gramatical, mas a uma melhor relação com a língua seja numa perspectiva de interação ou de mais poder de criticidade.

Na próxima seção de análise, a busca será entender como os informantes foram envolvidos com a leitura antes e depois de ingressarem no IFBA. O respaldo teórico será baseado nas reflexões de Kleiman (2006) e Rojo (2009).

4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

No segundo momento da coleta, utilizou-se o relato de experiência, a fim de analisar as vivências dos informantes com a prática leitora antes e após ingressarem no IFBA. Sendo assim, este instrumento serviu também como um resgate às memórias dos informantes como leitores e escritores iniciantes nas práticas de letramento. Foram vinte e dois relatos ao todo; em cada turma, cinco foram analisados. Para preservar a identidade dos informantes, foi criado o seguinte código com letras e números indicando a série e o curso: E1RE (Edificações – 1º ano – Relato + Fragmento) e G3RE (Geologia – 3º ano – Relato + Fragmento).

Ficaram estabelecidas duas categorias de análise para uma visão mais ampla a respeito do grau de letramento dos informantes: 1) Experiência dos informantes antes do ingresso no IFBA; 2) Experiência dos informantes após o ingresso no IFBA.

Quadro 6 – Experiência como leitor antes de ingressar no IFBA

E1RE-01	“O hábito de ler para mim, desde pequeno nunca foi uma tarefa tediosa. Sempre deixei claro meu gosto para ler livros na hora de ganhar presentes”
E1RE-02	“Desde que aprendi a ler, com menos de seis anos, sempre ganhei muitas revistas em quadrinhos, e mais tarde livros”
E1RE-03	A leitura sempre esteve presente em minha vida, desde pequena sempre fui muito incentivada pelos meus pais”
E1RE-04	“A minha relação com a leitura foi iniciada dentro de casa”

Fonte: elaboração própria, 2020.

Percebe-se que parte dos informantes demonstrou ter convivência constante com a leitura e esta experiência teve origem no ambiente familiar como evidenciado nas respostas acima. Dessa forma, o estímulo à leitura, fora da escola, pode ter facilitado maior desenvolvimento com as práticas de letramento escolar.

Atesta-se daí o que Rojo (2009) postula sobre alfabetização e letramento. Para a autora o termo letramento muda o sentido de alfabetização. Ela considera as duas versões para o termo: a versão fraca e a versão forte. A primeira refere-se ao enfoque autônomo e estaria ligada a mecanismo de adaptação da população às necessidades e exigências sociais de uso de leitura e escrita para funcionar em sociedade. A segunda se aproxima do enfoque ideológico e da visão freiriana de alfabetização, revolucionária e crítica, na medida em que colabora não para adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para “ o resgate da autoestima, da construção de identidade, para potencialização de poderes dos agentes sociais em sua cultura local, valorizada ou não, na contra-hegemonia global”. (ROJO, 2009, p. 99-100).

Nessas reflexões, ficou claro que as práticas de letramento dos informantes estão associadas à versão forte anunciada por Rojo (2009), pois, antes de chegarem ao ambiente escolar, já estavam inseridos em diferentes contextos de leitura e uso da língua. Dessa forma, é possível perceber que o grau de letramento deles relaciona-se às diversas circunstâncias situadas dentro e fora da escola, isso pode ser visto em todas as falas anteriormente destacadas.

O que chama atenção nessas declarações é que na sala de casa estavam disponíveis os livros, as revistas em quadrinhos, a coleção de livros e os informantes demonstraram sentir alegria por esta convivência, não ficou evidenciada nenhuma expressão de resistência,

rejeição ou indiferença. Dessa forma, as declarações sinalizaram um perfil de leitor que sempre gostou de estar envolvido com o mundo da leitura. Alguns revelaram que os livros eram suas preferências, inclusive, para ganhar presente ou utilizá-lo para seu momento de lazer e diversão.

Nos relatos de experiência com a leitura já como estudantes do IFBA os informantes apresentaram pontos de vista diferentes no quanto aos impactos da sua chegada. De um lado, houve aqueles que demonstraram não sentir tanto impacto, visto que já tinham contato com livros, experiências com diferentes gêneros textuais e por isso consideraram esta uma contribuição a mais na sua prática leitora. Vejamos o que dizem algumas falas:

“[...] depois que ingressei no IFBA, fui melhorando um pouco mais da literatura que mostra a realidade como ela é” (G3RE-01).

“Eu já tinha boa experiência com a leitura, mas o IFBA ampliou meu mundo” (G3RE-02).

“O IFBA diminuiu o hábito de leitura de todos os alunos pelo tempo, mas estimulou outros. Todavia, sempre que posso estou tentando começar uma viagem em algum livro perdido na estante” (G3RE-03).

“Como o IFBA é muito corrido, é muito raro estar com tempo, por isso ando sempre com o livro na mochila a para ler no ônibus” (G3RE-04).

As declarações feitas pelos informantes, em relação à experiência com a leitura antes de ingressarem no IFBA, revelaram que essas experiências contribuem para afirmação e fortalecimento da identidade desses leitores, o que podem e como podem fazer uso da linguagem. Sendo assim, pode-se inferir que, a partir dessas descobertas fica claro também que as práticas de letramento fora do ambiente escolar é uma comprovação de que a alfabetização e letramento são duas realidades independentes, porém complementares. Nesta mesma perspectiva Soares (2012, p. 72) aponta que: “O letramento é uma prática social em um contexto específico: é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em um contexto social”. Segundo a autora, o letramento é o responsável por produzir resultados importantes na vida do leitor, como: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania. A família, portanto, tem papel decisivo na formação leitora do indivíduo.

Por outro lado, Rojo (2009) salienta que, não só no contexto familiar, mas no cotidiano da vida moderna, existem inúmeros eventos de letramento, por exemplo, retirar dinheiro no caixa eletrônico, efetuar pagamento pelo aplicativo do celular, ler manuais para

instalar aparelhos domésticos, entre outros. Esses eventos possibilitam que qualquer pessoa possa apropriar-se da língua, seja ela alfabetizada ou não, e dela fazer os mais variados usos. A diferença, segundo Rojo (2009) está em: letramento privilegiado pela escola e os diversos letramentos que estão fora dos muros escolares. Esses utilizados em contextos reais da linguagem precisam dialogar constantemente com as propostas pedagógicas dos professores em sala de aula. Nos relatos que seguem, pode-se constatar esta afirmativa:

Quadro 7 – Experiência como leitor após o ingresso no IFBA

G3RE-01	“Após meu ingresso no IFBA, as aulas de português traziam textos, livros e contos diversos e muito bons. Isto me trouxe uma animação pra sair da “bolha” de livros que gostava”.
G3RE-02	“[...] logo no meu primeiro dia de aula no IFBA, o lugar que mais quis conhecer foi a biblioteca Raul Seixas. Não me decepcionei nem um pouco, era tudo aquilo que imaginava.”
G3RE-03	“Depois que entrei no IFBA passei a ler mais, por causa da escola tanto por estudar quanto para lazer já que a Biblioteca Raul Seixas tem um vasto acervo de livros.”
G3RE-04	Depois que entrei no IFBA a leitura anda sempre junto a mim, seja direta ou indiretamente.”
G3RE-05	“Depois na minha entrada no IFBA, em 2017, o tempo barrou a leitura por diversão, e os únicos textos que lia eram os artigos científicos para realizar provas e trabalhos”.
G3RE-06	O IFBA diminuiu meu hábito de leitura devido à falta de tempo (...) e estimulou outros. Todavia, sempre que posso, estou tentando começar uma nova viagem em algum livro perdido pela estante.
G3RE-07	“Quando entrei no IFBA passei a ler mais por obrigação e necessidade de estudo, meu prazer de ler decaiu muito.”

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Percebe-se nesses depoimentos a percepção oposta em relação à experiência após o ingresso no IFBA. G3RE-01, G3RE-02, G3RE-03, G3RE-04 destacaram o quanto se ampliou o grau de letramento após esta experiência. Para os informantes G3RE-05, G3RE-06 e G3RE-07 consideraram uma barreira, devido ao nível de exigência para cumprir prazos e resultados satisfatórios nas avaliações, deixando-os sem tempo para leitura dos livros não indicados pela escola. Infere-se que estão imbricados nessas declarações os dois pontos de vista diferentes quanto às práticas de letramento: o escolar e o extraescolar citados por Rojo (2009), visto que não se utilizam, em algumas situações, as mesmas ferramentas de incentivo que receberam na família, mas o que está “programado” para cumprir as metas pré-estabelecidas. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola, quando não dialoga com o mundo dos estudantes, conseqüentemente, tudo que eles mais desejam é sair deste lugar.

É interessante observar que a partir dessas informações, surge uma reflexão importante sobre o impacto do distanciamento da escola com mundo do discente, sobre esta temática Kleiman (2016) traz uma reflexão a respeito das práticas limitadoras presentes no sistema educacional. Para ela essas práticas separam as pessoas em “capazes” e “não capazes”. Há nos PCNs, (BRASIL, 2006) uma orientação nesta perspectiva, ou seja, a importância de se valorizar o conhecimento que o indivíduo traz para a escola e o quanto a presença do letramento crítico convoca questões desta natureza, entretanto, não constam no currículo, e sim no histórico da vida de cada um. Diante deste impasse, os estudantes sentem-se “forçados” a deixar suas experiências, seu “mundo”, para adaptar-se a um outro que não conhecia, sentem-se, portanto, desanimados por considerar as exigências um peso que tira o prazer pela leitura, conforme diz ser claramente o estudante AG3: “Quando entrei no IFBA, passei a ler mais por obrigação e necessidade de estudo, meu prazer de ler decaiu muito.”

Nota-se neste trecho mais uma vez a interferência da escola no hábito de leitura dos informantes que não conseguiram conciliar o ritmo de exigência do contexto escolar à rotina fora deste ambiente, principalmente, o tempo dedicado à leitura. Fica sinalizada, pois, a importância da escola dialogar com o mundo dos estudantes para que haja uma interação entre os dois mundos. Tanto as leituras realizadas em sala de aula quanto aquelas trazidas por eles possibilitam a usarem a língua de forma contextualizada. As questões levantadas pelos informantes chamam atenção para um assunto importante que surgiu desde o início deste estudo: como conciliar os conhecimentos de mundo dos discentes com o conteúdo programático, sem afastá-los das suas preferências de leitura e referências culturais?

Em Freire (2005), esta interação é motivada, ao salientar que “ dialogar não é só dizer “bom dia”, “como vai”, o diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. O diálogo aproxima as duas realidades de forma mais democrática e menos rigorosa: o conhecimento que deve ser aprendido e o conhecimento que existe na troca das experiências em sala de aula.

A visão dos informantes em relação à falta de tempo para ler ou até mesmo ler prazerosamente, reflete também a visão equivocada que foi passado para eles sobre leitura, entretanto ele procura encontrar saída diante dos problemas apresentados, como pode ser identificado na fala do estudante G3RE-04: “Como o IFBA é muito corrido, é muito raro estar tempo, por isso ando sempre com o livro na mochila a para ler no ônibus”.

Após esta breve análise, foi possível refletir sobre o impacto das práticas de letramento, antes e após os informantes ingressarem no IFBA. Embora, uma minoria tenha

revelado que a experiência em estudar no IFBA tenha tido um efeito contrário ao esperado, pois o prazer e o tempo para a leitura diminuiu, a maioria revelou que estudar no IFBA ampliou suas possibilidades de responder positivamente às exigências do mundo contemporâneo, uma vez que o ensino da língua materna é pautado na multiplicidade de gêneros e é contextualizada e interativa.

Por isso, ainda que eles tenham tido contato com as práticas de letramentos diversos, consideram que o ambiente em que estudam favorece o seu desempenho linguístico e suas habilidades com a escrita e a leitura de forma muito mais ampla: “Eu já tinha uma boa experiência com a leitura, mas o IFBA ampliou meu mundo” G3RE-02. Como se vê, a experiência com a leitura, mesmo aliada ao peso da obrigatoriedade escolar, pode provocar no aluno mais motivação para aprofundar ainda mais sua experiência com a leitura.

4.3 PRODUÇÃO TEXTUAL: DISSERTAÇÕES-ARGUMENTATIVAS.

Nesta terceira fase da análise, o foco foi direcionado aos cinco fatores de textualidade (Aceitabilidade, intencionalidade, intertextualidade, coerência e informatividade), ancorados pela Linguística Textual e nas Teorias do Letramento. Essa escolha se baseou na tipologia selecionada, dissertativo-argumentativo cujo tema foi “O racismo na sociedade moderna”. A partir desses fatores de textualidade, será feita uma análise das produções, a fim de observar como a leitura, assim como os eventos de letramento dos quais fazem parte influenciam na competência comunicativa desses informantes, especificamente na atribuição de sentido aos textos escritos.

Além de observar de que modo os conhecimentos linguísticos e culturais foram acessados na constituição dos significados, a adequação ao gênero também será um fator observado, além dos fatores de textualidade sinalizados por Koch (2010): o conhecimento linguístico, o textual e o enciclopédico. Esta é uma análise que traz uma gama de subjetividades e elementos implícitos, por isso a escolha desses fatores de textualidade. O tema, o racismo na sociedade moderna, tema escolhido pelos próprios estudantes, justifica-se pela luta contra o preconceito racial, além da desigualdade social, de gênero e religião que estão presentes nas subjetividades das relações interpessoais dos indivíduos no contexto escolar em estudo. Os diálogos foram respaldados a partir da concepção política pedagógica da escola pelas quais buscam transformar todo tipo de discriminação em pauta para reflexão sobre os conflitos gerados pelo preconceito, racismo, homofobia, oriundos de

uma sociedade excludente e extremamente preconceituosa. O ensino da língua materna é comprometido com esta luta, portanto, conceber as produções textuais reflexo da ação política em contexto de prática social é o que se espera também encontrar nesta análise.

Para fins didáticos, elegeu-se cinco excertos introdutórios dos textos produzidos pelos informantes os quais tiveram suas identidades preservadas e codificadas da seguinte forma: G3RED - Geologia – 3º Ano - Redação – Fragmento e E1RED – Edificações – 1º ano – Redação- Fragmento

Antes de iniciar a análise interpretativa, faz-se necessária a reprodução de um breve trecho da redação da turma do 3º ano de Geologia:

1-Introdução (1)

“O racismo se configura como prática desumana fruto do nosso passado histórico em que diante do desenvolvimento das colônias os negros e o indígena eram forçados ao trabalho escravo pelos colonizadores” (G3Red-01). Neste fragmento nota-se que o conhecimento de mundo do informante foi um fator essencial para a construção do sentido do texto. Dessa forma os argumentos atenderam a intencionalidade esperada de forma consistente: “o racismo configura-se uma prática desumana” e “fruto do nosso passado”. Mesmo usando um recurso linguístico, metáfora, não muito aceito neste gênero textual, ele conseguiu passar a ideia de forma clara em relação ao seu ponto de vista ao defender que o racismo é um ato desumano.

Confirma-se, portanto, que não há produção de texto sem conhecimento de mundo. O sentido atribuído ao que se pretende dizer está atrelado ao conhecimento de mundo do informante. Se ele é uma pessoa que não lê, não interage no mundo por meio das diversas leituras, não há como produzir um texto com coerência. Isso também se destacou, a partir do contexto histórico que o informante usou como referência para iniciar seu texto.

Introdução (2): “Embora o debate sobre o problema do racismo tenha ganho visibilidade maior, a população negra continua sendo excluída das universidades. Se debater apenas não é capaz de realizar um progresso social e objetivo, qual seriam os meios para combater o preconceito?” G3 RED-02.

Neste recorte, nota-se o uso da língua na perspectiva interacionista, visto que o informante convoca o leitor para refletir sobre o problema em pauta para que juntos pensem em uma proposta de solução: “qual seria os meios para combater o preconceito?”

Por esta estratégia, ele garante que os argumentos surgem consistentes, à medida que interage com o leitor a fim de compartilhar seu posicionamento crítico. A informatividade

ampliou a atribuição de significados pretendidos e a interlocução ganha força, trazendo para o discurso coerência e lógica.

Introdução (3)

O seriado todo mundo odeia o Cris conta a história de um adolescente negro e o racismo vivenciado por ele todos os dias desde a rua até à escola. Nessa última Cris chega a ser chamado de fracote por um garoto branco, o que obviamente não sabe sobre as lutas enfrentadas por Cris e seus antepassados. O dia-a-dia desse garoto é semelhante a de todos os negros (G3RED-03).

Aqui a intertextualidade foi elemento principal para a construção dos argumentos através do conhecimento prévio do leitor. Inclui também as práticas de letramentos fora do contexto escolar. O informante traz para seu discurso informações do seu conhecimento de mundo, adquirido por meio de um gênero textual específico: um seriado de tv.

Introdução (4)

O mundo nos últimos dias tem evoluído gradativamente através do fenômeno conhecido como revolução Científica e pelos avanços tecnológica que prosseguem. Entretanto, esse mesmo progresso não é visto nos problemas sociais atuais, como o preconceito e o racismo. Manifestações racistas nas redes, xingamentos e agressões são comuns nos tempos modernos e mostra retrocesso social enfático das sociedades contemporâneas. (G3RED-04)

Há explicitamente colocada uma abordagem crítica sobre a constituição de sentido do tema como estratégia para convocar o interlocutor às suas inferências. Mais uma vez a língua em uso ocupa espaço de destaque. Firma-se aqui o que Koch denomina de texto como lugar de interação e diálogo onde os sujeitos ativos se constroem e são construídos. (KOCH, 2006).

Introdução (1)

“O racismo não é novidade no Brasil, tendo em vista que logo no início do processo de colonização, os portugueses, que tinham pensamento etnocêntrico, visaram a mão de obra escrava...” (E1RED -01).

Nesta introdução, nota-se que a informatividade ficou comprometida, devido à inconsistência dos argumentos, por exemplo, “o racismo não é novidade”. O informante justifica a tese através da comparação com ano passado histórico que retrata a vida de pessoas negras, trazidas para servir aos senhores de engenho como mão de obra escrava: “no início do

processo de colonização, os portugueses, que tinham pensamento etnocêntrico, visaram a mão de obra escrava...”. Neste contexto o termo “novidade”. Este fato evidencia o argumento e convence o leitor.

Introdução (02)

“O racismo algumas vezes é visto na sociedade contemporânea como um preconceito como qualquer outro. Porém é algo além disso. É um preconceito estrutural, enraizado na história.” (E1RED).

Devido à falta de inadequação vocabular, a informatividade neste trecho também foi comprometida. O termo racismo foi conceituado subjetivamente: “O racismo é visto como um preconceito qualquer” e “o racismo é algo além disso”, por isso não houve um grau de informatividade esperado e a interação entre escritor/leitor. A aceitabilidade não foi possível, visto que a inadequação vocabular deixou margem para a incoerência textual. Em relação ao conceito que foi dado ao termo no final, “o racismo é estrutural, enraizado na história”, configura-se uma incoerência vocabular e argumentativa.

Introdução (03)

No Brasil, em mil e quinhentos, uma semente estrangeira foi plantada e seus frutos colhemos até hoje. O racismo foi esta semente e seus frutos colhemos até hoje. Já não se dão de longa escala. Mas ainda assim amargam a boca de muitos brasileiros com o gosto do ódio, desprezo e intolerância (E1RED-04).

O informante utilizou a metáfora como um recurso linguístico para construir seu argumento, dissertativo-argumentativos, por isso ele foi além da adequação textual, mais dois fatores, a aceitabilidade e intencionalidade. Entretanto seus argumentos não foram contextualizados, mesmo com este problema estrutural, não interferiu na coerência da mensagem.

4.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos em cada um dos instrumentos suscitaram reflexões significativas que permitiram fazer a triangulação dos dados de forma mais consistente. No questionário onde os informantes demonstraram a concepção de língua que eles adquiriram e utilizam para se comunicar e, como a leitura contribui no processo e aprendizagem da escrita. Tudo isso

evidenciou que o ensino da língua materna está associado ao ensino de gramática. Existe uma norma padrão que prescreve e dita o que deve ser seguido, por isso é na escola que se aprende a desenvolver este conhecimento sistemático da língua. Isto ficou claro quando apontaram que a leitura favorece à ampliação do vocabulário, da ortografia, e ajuda a aplicar este padrão. Por outro lado, no que se refere às questões voltadas à atribuição de sentido e visão crítica da realidade, eles não se feriram com a mesma ênfase.

Já nos relatos de experiência com a leitura, antes e após ingressarem no IFBA o que chamou atenção foi o fato de eles argumentarem que a leitura proporciona uma visão mais ampla da realidade e facilita no processo de atribuição de sentido dos textos. Por outro lado, ainda sobre os relatos de experiência com a leitura, outro ponto ficou em evidência, a diferença entre a percepção deles quanto ao impacto causado com as novas práticas e eventos de letramento ao chegarem à escola. Esta constatação pode ser confirmada, quando apontaram que ler não é uma prática distante do mundo onde vivem, a experiência constante com os livros, antes da experiência no contexto escolar possibilitou uma visão mais clara sobre as diversas possibilidades de uso da linguagem. Sendo assim, parte dos informantes não atribuiu ao IFBA o fato de terem perdido o gosto e prazer pela leitura. Entretanto, uma minoria, considerou que ao chegar à instituição, o ritmo de ler diminuiu bastante, devido à falta de tempo e às inúmeras atividades e avaliações exigidas com prazo e metas preestabelecidos.

Quanto às redações, algumas informações reveladas no questionário, puderam ser confirmadas, por exemplo, as causas das dificuldades no processo de atribuição de sentido na produção escrita, ao emprego de alguns recursos, e como relacionaram este gênero às experiências de letramento.

Uma das principais causas apontadas pelos sujeitos da pesquisa é a dificuldade em lidar com os gêneros textuais cuja linguagem apresenta uma gama de vocabulário mais rebuscado, a exemplo dos textos literários, como pode ser visto na fala de AE1.3

Confesso que contos me deixam um pouco confuso, Machado de Assis, Lima Barreto. Creio por haver a presença de uma linguagem mais formal” AE1.3

Diante do exposto, é possível notar também que eles sinalizam a dificuldade com o uso da modalidade formal da língua e, além dos gêneros o uso de palavras novas que não fazem parte do seu repertório linguístico, conforme sinalizou AG3.1

A dificuldade vem de qualquer gênero que utilize palavras que não conheço ou não estou acostumada a utilizar” (AG31)

Por outro lado, eles reconhecem que a leitura é um importante recurso para vencer essas dificuldades, conforme se pode perceber em AE1.2 e AE1.3

A leitura apresenta grande influência, uma vez que é através dela que obtenho vocabulário e um referencial para escrever de acordo com **a norma padrão**” (AE1.2)

A leitura melhora tanto meus conhecimentos gerais, como na **argumentação e-gramática**”. (AE1.3)

Nota-se que há fatores determinantes na seleção lexical e estrutural dos textos ao quais são relacionados às práticas socioculturais dos leitores. Desse modo é imprescindível considerar a diversidade e variedades sociolinguística dos discentes para uma formação de leitores/produtores de textos que utilizam a língua na dinâmica das práticas sociais nas quais estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resumir em poucas linhas uma longa jornada não é fácil, mas parafraseando Manoel de Barros, foi preciso “colocar um ponto final na frase”, sobretudo, para indicar um ponto de chegada. Após dois anos de infinitos desafios: acadêmicos, sociais, pessoais, entre outros, a caminhada parecia interminável.

Desafios, principalmente, do próprio processo de quem ousa, como pesquisadora, a participar das lutas pela transformação social em um país cujo espaço à pesquisa acadêmica ainda é condicionado, muitas vezes, à situação de privilégio socioeconômico, de gênero e de raça de alguns grupos sociais, portanto ainda pouco democrático.

Entretanto, é preciso lutar por justiça social, por igualdade de direito e oportunidades a todos a participar do mundo letrado, científico, intelectual e assim contribuir na busca por soluções dos problemas por meio da linguagem.

Foi nesta perspectiva que esta pesquisa foi desenvolvida e por tratar de um tema tão abrangente e que está relacionado às questões de cunho político, social, cultural, além de tratar de práticas essenciais na relação do homem com o mundo em busca de respostas às suas inquietações: A leitura no processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua portuguesa no IFBA.

De início, ficou definido qual concepção de língua direcionaria todo o percurso. Neste sentido, a perspectiva heterogênea foi a que melhor dialogou com as reflexões e análises aqui presentes, por tratar do aspecto dinâmico, variável, interativo da linguagem, assim como os demais subtemas relacionados aos objetivos deste estudo, principalmente em relação à leitura e à escrita, embora o centro da investigação tenha sido a leitura.

Por tratar de leitura como uma possibilidade significativa para desenvolvimento da escrita, o letramento crítico também foi relevante nas discussões, visto que não se pode falar de ler e escrever, sem refletir sobre alfabetização e letramento. Neste ponto, uma das principais descobertas deste estudo foi a presença das práticas letradas na vida de qualquer indivíduo, estando ele alfabetizado ou não, ou seja, mesmo sem estar inserido no contexto escolar. A importância dessas experiências de letramento foi destaque nas análises de dados, conforme ficou revelado pelos depoimentos dos participantes ao revelar que antes de chegar à escola, eles já tinham familiaridade com os livros, conseqüentemente, também com a prática da escrita.

Dessa forma, um olhar mais atento para os eventos de letramento, deixou evidente que a escola não pode ignorar a importância destas vivências para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos discentes.

Desse modo, as análises mostraram estas evidências, quando a análise do *corpus* evidenciou esta realidade, ancorada nas Teorias do Letramento, respondendo de modo satisfatório aos objetivos e questionamentos colocados nesta pesquisa. Como o hábito da leitura pode contribuir no desenvolvimento da escrita e viabilizar a formação de leitores críticos, ativos e autônomos. Um caminho bastante dinâmico e profícuo foi o dos letramentos como práticas sociais na perspectiva do modelo ideológico. Os próprios participantes sinalizaram este caminho, quando questionados como o hábito da leitura contribui na prática da escrita. Embora tenham relacionado à leitura aos aspectos estruturais, salientaram que ela exerce papel essencial na atribuição de significados das informações recebidas graças ao incentivo da leitura oriundo do ambiente familiar.

A mesma informação ocorreu na análise do segundo instrumento, o relato de experiência com a leitura antes e após o IFBA, ao sinalizarem ser esta uma experiência oriunda do ambiente familiar que colabora com o avanço dos letramentos antes das práticas leitoras na escola.

Dessa forma, nota-se que, pelos resultados dos dados, o caminho sinalizado para o avanço das competências comunicativas foi observado também nos resultados dos relatos. Mesmo a escola sendo uma das principais agências de letramento, conforme salientou Rojo (2008), se ela não dialogar com os letramentos extraescolares dos discentes, não atingirá seus objetivos em ampliar as possibilidades das competências do leitor/escritor.

Alfabetizar não é letrar, embora possa se alfabetizar letrando. E em contexto onde os falantes de uma língua já são alfabetizados, o que se espera é a ampliação dos letramentos já existentes para que possam assumir uma posição de sujeitos ativos, críticos e reflexivos e não meros decodificadores de signos linguísticos.

Após análise e interpretação dos dados, de acordo com o *corpus* construído para este estudo, foi possível verificar as causas das dificuldades, quais foram essas dificuldades, quais gêneros textuais são mais desafiadores e como a leitura pode influenciar no uso de recursos linguísticos. Assim, esses objetivos foram alcançados de forma satisfatória. Para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, considera-se que foram suficientes, visto que permitiram as análises realizadas.

É importante destacar que o resultado da análise também sinalizou que dois gêneros foram os mais citados como desafiadores: o dissertativo-argumentativo e textos literários e

técnicos, pois ambos exigem dos autores apropriação das características próprias dos gêneros, maior habilidade na elaboração de discursos, com argumentos significativo e os fatores de textualidade bem definidos, porém a dificuldade maior encontrada foi referente à linguagem utilizada nessas tipologias, principalmente os textos literários, a diversidade no uso da adequação linguística foi uma das causas mais apontadas na eficácia da produção textual.

No que diz respeito ao uso dos recursos linguísticos, não foi detectada uma informação clara sobre este aspecto nas respostas do questionário, mas na elaboração dos textos dissertativos. Na análise de dados do terceiro instrumento, deixaram transparecer algumas marcas da linguagem poética, como a presença de metáfora, a fim de conferir sua originalidade ao texto, demonstraram conhecimento no uso da paráfrase, comparação e uso de conectores coesivos referenciais e sequenciais. Isto justificou o fato de serem leitores em formação antes de chegarem à escola, ou seja, de terem familiaridade com a prática leitora.

Por último, a maior preocupação dos estudantes foi com o uso da norma padrão. Isto ficou evidente, ao considerarem, em primeira instância que a leitura pode favorecer o uso de vocabulário, melhorar os conhecimentos gramaticais, aproximar o leitor da norma culta em detrimento dos benefícios da leitura em relação à visão crítica da realidade e ao poder de uso da língua como discurso nas mais diferentes situações de comunicação.

Por isso, em razão da análise realizada, é possível afirmar que o letramento crítico configura-se como o caminho mais profícuo para ampliar as habilidades comunicativas dos discentes em processo de aprendizagem. É importante afirmar ainda que esta conclusão, embasada nos resultados das análises, subsidiadas pelas Teorias do Letramento, certamente, também permite afirmar que esta proficiência não se refere somente à prática leitora e escrita, mas se estende para qualquer situação que exija a presença de sujeitos que saibam reconhecer-se na história em que estão inseridos, protagonizar suas ações e participar ativamente das decisões políticas, sociais e econômicas do mundo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Revista Perspectiva**, v, 20, n.1. 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. **Revista de Letras**, v. 1, n. 31, jan./dez. 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos PCNs na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.
- BRASIL/SEF/MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 1997.
- CAMPOS; COLOMER. **Ensinar a Ler e ensinar a compreender**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 9 ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAVALCANTI. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In J. C. P. Almeida Filho (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In _____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Planejamento da pesquisa Artmed, 2006, p. 15-42.
- FREIRE, Freire. **A importância do ato de ler**. Campinas: Congresso Brasileiro de Leitura, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS; SANTOS (Org.) **Linhas e Entrelinhas: língua, literatura e práticas de leitura**.
 EDUNEB: EDUFBA. Salvador, 2006

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLISTI, O. R. "Content Analysis for the Social Sciences and Humanities Boston: Addison
 Wesley, 1969

INDURSKY, Fedá. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas
 implicações no processo da leitura. *In*: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo
 (Org.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: Letramento Crítico e questionamento
 conceitual. **Revista Crop**, p. 21-46, dez. 2007.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um
 triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105. 2007

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre
 a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela, **Texto e Leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas-SP: Pontes Editores,
 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes,
 2004.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I.G.V. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I.G.V. **Referenciação: Construção discursiva**. Ensaio apresentado por ocasião do
 concurso para Titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP, dez. 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São
 Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva, COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria
 Amorim (org.) **Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus,
 2010.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L.
 P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.

- MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995
- ORLANDI. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **[re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.
- SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr., 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1988
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 7 ed. São Paulo, 1989.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégia de Leitura**. 6 ed. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1988.
- YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Departamento de Letras Vernáculas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos você, caro estudante, para participar da pesquisa *A Leitura no Processo de Ensino-Aprendizagem da Escrita em Língua Portuguesa no IFBA* na pesquisa *A Leitura no Processo de Ensino-Aprendizagem da Escrita em Língua Portuguesa no IFBA*. A pesquisa será realizada pela professora Marta Mendes Dias de Jesus, estudante do Programa de Mestrado em Língua e Cultura da UFBA; ela pretende com este estudo refletir sobre a experiência com as problemáticas que envolvem as questões referentes à prática de leitura e escrita, tais como suas maiores dificuldades no uso dos recursos linguísticos, gêneros textuais que apresentam maior grau de dificuldade, dentro e fora do contexto escolar. Além de analisar as práticas de letramento no ensino médio técnico do IFBA.

Se aceitar participar, estará contribuindo para as práticas discursivas sobre a importância da leitura neste ambiente, além de potencializar discussões a respeito das temáticas que envolvem situações das demandas sociais, a partir de leitura de textos dos mais diversos gêneros. E assim ampliar as possibilidades para seu posicionamento como cidadão histórico-críticos, capaz de se articular dentro e fora da escola, nas mais diversas situações de comunicação através do uso da linguagem. Suas produções poderão ajudar tanto na compreensão de problemas que envolvem as questões de linguagem, textos escritos e orais, como oferecerem referência para a construção de propostas de aulas de língua portuguesa que contemplem questões culturais a partir do uso da leitura.

Sua participação é voluntária, não terá nenhum gasto ou remuneração, e se dará por meio de um questionário sobre sua experiência com a leitura em qualquer contexto social e de produção de textos dissertativo-argumentativos, e relato de experiências envolvendo a

temática. Entretanto, os participantes terão toda liberdade para não responder algumas questões que, por algum motivo, não se sintam à vontade durante prática das atividades. Todas as atividades desta pesquisa serão programadas com antecedência junto com professor regente e acontecerão no horário das aulas de língua portuguesa em comum acordo com o(a) professor(a) da disciplina.

Devido à coleta de informações, poderá o participante sentir algum desconforto ao responder questões sobre a sua vida, na condição de discente e/ou sentir-se cansado (a) com o preenchimento do questionário e/ou as produções textuais, entretanto estará livre para expor o que considerar não invasivo. Para amenizar o desconforto a pesquisadora utilizará atividades que sejam do interesse dos participantes.

Salientamos que essa pesquisa oferece risco mínimo aos participantes. É possível que sintam algum desconforto ao responder questões sobre a sua vida, na condição de discente e/ou sintam algum desconforto ao preencher o questionário e/ou nas produções textuais. Além disso, pode ser sentirem desmotivados para implementação das atividades. Caso sintam algum descontentamento ou desconforto maior, reforçamos que participação é voluntária, ou seja, ficará livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos acadêmicos; no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, e as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos.

O benefício relacionado com a sua colaboração, nesta pesquisa, é para as práticas discursivas sobre a importância da leitura no contexto do Instituto, visto que esta pesquisa, problematiza e discute a importância da reflexão das questões de linguagem e a participação da leitura no desenvolvimento das práticas de letramento, tanto para a promoção da democratização do ensino público de qualidade quanto para a formação de leitores, críticos e consciente da sua cidadania na sociedade moderna. Dessa forma, os estudantes serão motivados a refletirem sobre seu papel do aprendiz de uma língua e sua representação social, como leitores e escritores críticos.

Você foi informado(a) de que não receberá ou pagará nenhum valor monetário por sua participação. No entanto, caso tenha qualquer despesa ou ocorra algum dano decorrente da participação na pesquisa, o pesquisador garante que você será compensado(a), conforme determinam os itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012, e Art.17, da Resolução nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Caso haja dúvidas ou necessite de mais informações ou deseje solicitar acesso ao registro do consentimento, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (71) 981132429 ou e-mail martamdias@hotmail.com Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA (CEP/IFBA) para obter esclarecimentos, no endereço Av. Araújo Pinho, Nº 39, Canela, Salvador – BA, CEP 40.110-150, telefone (71) 3221-0332 e e-mail <cep@ifba.edu.br>. O CEP/IFBA é uma instância deliberativa autônoma, colegiada e multidisciplinar, que desempenha papel consultivo e educativo, encarregado da avaliação ética de qualquer projeto de pesquisa, desde que esteja conforme padrões metodológicos e científicos reconhecidos.

Consentimento Pós-informação

Após ter sido devidamente informado pelo pesquisador sobre os objetivos e benefícios da pesquisa, bem como os riscos da minha participação, entendi a explicação e concordo em participar deste estudo de livre e espontânea vontade, sem remuneração e com minha liberdade garantida em permanecer ou não na pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando ambos com uma via deste documento.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante de pesquisa

Assinatura do pesquisador

(opção para
participante
de pesquisa
que não
pode
assinar)

APÊNDICE B – TCLE PARA OS RESPONSÁVEIS DOS MENORES



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Departamento de Letras Vernáculas

TERMO DE (CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO TCLE) (Para os responsáveis dos menores)

Solicitamos a sua autorização para a participação do seu(sua) filho(a), menor sob sua responsabilidade, na pesquisa *A Leitura no Processo de Ensino-Aprendizagem da Escrita em Língua Portuguesa no IFBA*. A pesquisa será realizada pela professora Marta Mendes Dias de Jesus, estudante do Programa de Mestrado em Língua e Cultura da UFBA; ela pretende com este estudo refletir sobre a experiência com as problemáticas que envolvem as questões referentes à prática de leitura e escrita, tais como as maiores dificuldades que os estudantes encontram no uso dos recursos linguísticos, quais os gêneros textuais que apresentam maior grau de dificuldade, dentro e fora do contexto escolar. Além de analisar as práticas de letramento no ensino médio técnico do IFBA.

Se consentir a participação do menor, estará contribuindo para as práticas discursivas sobre a importância da leitura neste ambiente, além de potencializar discussões a respeito das temáticas que envolvem situações das demandas sociais, a partir de leitura de textos dos mais diversos gêneros. E assim ampliar as possibilidades do posicionamento dele como cidadão histórico-crítico, capaz de se articular dentro e fora da escola, nas mais diversas situações de comunicação através do uso da linguagem. Suas produções poderão ajudar tanto na compreensão de problemas que envolvem as questões de linguagem, textos escritos e orais, como oferecerem referência para a construção de propostas de aulas de língua portuguesa que contemplem os aspectos culturais a partir do uso da leitura.

Vale lembrar que a participação dele(a) nesta pesquisa é voluntária, não terá nenhum gasto ou remuneração, e se dará por meio de um questionário sobre experiência dele(a) com a leitura em diferentes contextos sociais, produção de textos dissertativo-argumentativos, e

relato de experiências envolvendo a temática. Entretanto, ele(a) terá toda liberdade para não responder a algumas questões que, por algum motivo, não o(a) deixe à vontade durante a prática das atividades. Todas as atividades desta pesquisa serão programadas com antecedência junto com professor regente e acontecerão no horário das aulas de língua portuguesa em comum acordo com o(a) professor(a) da disciplina.

Devido à coleta de informações, poderá o participante sentir algum desconforto ao responder questões sobre a sua vida, na condição de discente e/ou sentir-se cansado(a) com o preenchimento do questionário e/ou as produções textuais, entretanto estará livre para expor o que considerar não invasivo. Para amenizar o desconforto a pesquisadora utilizará atividades que sejam do interesse dos participantes.

Salientamos que essa pesquisa oferece risco mínimo aos participantes. É possível que sintam algum desconforto ao responder questões sobre a sua vida, na condição de discente e/ou sintam algum desconforto ao preencher o questionário e/ou nas produções textuais. Além disso, pode ser sentirem desmotivados para implementação das atividades. Caso sintam algum descontentamento ou desconforto maior, reforçamos que participação é voluntária, ou seja, ficará livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos acadêmicos; no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, e as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos.

O benefício relacionado com a sua colaboração, nesta pesquisa, é para as práticas discursivas sobre a importância da leitura no contexto do Instituto, visto que esta pesquisa, problematiza e discute a importância da reflexão das questões de linguagem e a participação da leitura no desenvolvimento das práticas de letramento, tanto para a promoção da democratização do ensino público de qualidade quanto para a formação de leitores, críticos e consciente da sua cidadania na sociedade moderna. Dessa forma, os estudantes serão motivados a refletirem sobre seu papel do aprendiz de uma língua e sua representação social, como leitores e escritores críticos.

Você foi informado(a) de que não receberá ou pagará nenhum valor monetário pela participação do menor nesta pesquisa. No entanto, caso tenha qualquer despesa ou ocorra algum dano decorrente da participação na mesma, o pesquisador garante que você será compensado(a), conforme determinam os itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012, e Art.17, da Resolução nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Caso haja dúvidas, necessite de mais informações ou deseje solicitar acesso ao registro do consentimento, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (71) 981132429 ou e-mail martamdias@hotmail.com Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA (CEP/IFBA) para obter esclarecimentos, no endereço Av. Araújo Pinho, Nº 39, Canela, Salvador – BA, CEP 40.110-150, telefone (71) 3221-0332 e e-mail <cep@ifba.edu.br>. O CEP/IFBA é uma instância deliberativa autônoma, colegiada e multidisciplinar, que desempenha papel consultivo e educativo, encarregado da avaliação ética de qualquer projeto de pesquisa, desde que esteja conforme padrões metodológicos e científicos reconhecidos.

Consentimento Pós-Informação

Após ter sido devidamente informado pelo pesquisador sobre os objetivos e benefícios da pesquisa, bem como os riscos da participação, entendi a explicação e concordo que o menor participe deste estudo sob livre e espontânea vontade, sem remuneração e com sua liberdade garantida em permanecer ou não na pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim, responsável pelo menor e pela pesquisadora, ficando ambos com uma via deste documento.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

(opção para
participante
de pesquisa
que não
pode
assinar)

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de 18 anos (TALE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *A Leitura no Processo Ensino-Aprendizagem da Escrita em Língua Portuguesa no IFBA*, a ser desenvolvida pelo pesquisadora Marta Mendes Dias de Jesus, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira dos Santos, docente do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

A pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições da leitura no seu processo de ensino-aprendizagem com a língua portuguesa neste instituto. Para participar do estudo, você, após realizar a leitura deste termo e concordar com os princípios adotados na pesquisa, deverá assiná-lo em duas vias. Esclareço que, para garantir o acesso, você (participante) ficará com uma via deste Termo (TALE), que será assinado por você (participante) e pelo pesquisador responsável, conforme orienta Resolução 510/2016 do CNS, no artigo 17:

“§ 3o Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante.”

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se sem nenhum tipo de prejuízo. As atividades serão desenvolvidas no IFBA e, no decorrer do processo, será solicitado a você para falar sobre suas experiências com os problemas que envolvem a prática da leitura, tais como: suas maiores dificuldades com o uso dos recursos linguísticos, com os diferentes gêneros textuais e sobre suas habilidades com a produção textual oral e escrito, dentro e fora do contexto escolar.

No desenvolvimento da pesquisa, vocês terá a oportunidade de fazer um conjunto de atividades, lembrando que é sempre opcional. Para que o conjunto de atividades sejam produzidas, a pesquisadora Marta Mendes Dias de Jesus proporá um questionário sobre sua

experiência com a leitura dentro e/ou fora do contexto escolar e as contribuições das aulas de português para discussão dessa temática. A seguir, você produzirá uma redação escolar, envolvendo o mesmo tema da pesquisa. Entretanto, os participantes, terão toda liberdade para não responder algumas das questões que, por algum motivo, não lhes deixem à vontade durante o processo das atividades didáticas. Essas atividades serão programadas com antecedência junto com professor regente e com o seu consentimento para acontecer nos horários de aulas.

Você poderá ser convidado a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UFBA e, com o fim deste prazo, será descartado.

Informamos ainda que todos os dados dos questionários e as redações produzidas nas aulas serão analisados qualitativamente pelos pesquisadores para refletirmos a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem da escrita produzidos por estudantes do ensino médio neste ambiente de ensino e os resultados serão apresentados aos participantes em palestra dirigida ao público participante e às instituições coparticipantes.

Salientamos que essa pesquisa oferece risco mínimo a você. A pesquisadora promoverá atividades de escuta, a fim de minimizar o desconforto, e terá todo cuidado para que não tenha nenhum prejuízo aos participantes, respeitando as diferenças individuais. A sua participação é voluntária, portanto você pode desistir a qualquer momento, se assim o desejar. Há coisas boas também que você poderá obter ao participar deste estudo, como: contribuirá para que as práticas discursivas sobre leitura no IFBA sejam ampliadas e intensificadas; contribuirá na reflexão sobre o papel do ensino da língua materna nos contextos sociais, dentro e fora do instituto, além de refletir sobre o seu papel de aprendiz como leitor crítico em formação. A pesquisa contribuirá também, tanto na compreensão de problemas que envolvem as questões de linguagem, textos orais e escritos, como oferece referência para a construção de propostas de aulas de língua portuguesa que contemplem questões culturais a partir do uso da leitura, logo, da linguagem como prática social.

Por fim, informamos que o material coletado dos participantes que prosseguirem na pesquisa até o final, poderá ser utilizado em trabalhos acadêmicos, no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, e as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

Assim, você será motivado a refletir sobre seu papel de aprendiz da língua materna e sua representação social, como leitores e escritores críticos de textos. Esclareço ainda que esta pesquisa segue o disposto nas resoluções 466/2012 e 510/2016, sendo que o CEPEE/IFBA é o responsável pela apreciação ética do projeto de pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente que tem como objetivo avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, priorizando sempre salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do participante da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente que tem como objetivo avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A pesquisadora responsável Marta Mendes Dias de Jesus, reside na rua Aristides Ático, 28. Ed. Cidade de Taperoá, ap. 33- Barbalho – Salvador- Ba. CEP: 40.303.220. Telefone 71- 981132429. E-mail: martamdias@hotmail.com E o seu orientador Professor Doutor Antonio Messias da Silva reside na rua Clara Nunes, 543. Ed. Michelangelo. Apt. 604 – Pituba- Salvador- BA CEP 41810-425. Telefone 71-991907770. E-mail: noqueira_65@hotmail.com. E o endereço do Comitê do Comitê do IFBA é: Rua Araújo Pinho, 39. Bairro: Canela, Salvador-BA. Tel.: 3221-0332- E-mail: cep@ifba.edu.br, priorizando sempre salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do participante da pesquisa.

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “.....”. Informo ter menos de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Recebi uma via deste Termo, sendo assinada por mim e pela pesquisadora responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de assinar este termo.

Pesquisadora

Participante

APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por objetivo analisar e diagnosticar a experiência dos estudantes do IFBA, do ensino médio técnico, com a leitura, assim como seu desempenho com relação às práticas de produção textual oral e escrito. Para responder, basta pensar nas suas experiências com a leitura e como o ensino da língua materna tem contribuído neste processo.

Como o hábito de leitura contribui para sua prática de escrita?

- 1- Qual a influência da leitura no emprego dos recursos linguísticos (conhecimentos gramaticais) em seus textos?
- 2- Você lê com frequência? Que tipo de texto?
- 3- Qual a sua motivação para a prática da leitura?
- 4- Quais gêneros textuais você sente mais dificuldade em termos de compreensão e produção textual? Justifique sua resposta.
- 5- Cite algumas dessas dificuldades.
- 6- Você considera o hábito da leitura fundamental para sua expressão oral e verbal? Por quê?
- 7- O que você considera mais importante no processo de ensino- aprendizagem da língua materna?
 - a) Gramática.
 - b) Leitura.
 - c) Produção Textual.
 - d) Todas as alternativas.
- 8- As práticas de análise linguísticas estão vinculadas às práticas de leitura e produção textual nas aulas de língua portuguesa do IFBA?

Respostas:

- 1 _____
- 2- _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____

APÊNDICE F – PROPOSTA DE REDAÇÃO

Proposta de Redação Texto dissertativo-argumentativo

A partir da leitura dos quatro textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **Racismo na sociedade moderna**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Instruções:

- 1- Não copie trechos dos textos motivadores, ao fazer sua redação.
- 2- Mínimo de linhas, 25 e máximo de 30.
- 3- Só é permitido parafrasear trechos dos textos motivadores.
- 4- Escreva o texto na folha pautada e escolha um título que julgar adequado.
- 5- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.

Texto 1

“Um aluno da Faculdade Getúlio Vargas (FGV), no Centro de São Paulo, tirou uma foto de outro estudante da mesma instituição e compartilhou em um grupo de whatsapp com a frase: “Achei esse escravo no fumódromo! Quem for o dono avisa!”. A vítima registrou boletim de ocorrência por injúria racial e o autor da foto foi suspenso da faculdade por 3 meses.”

Fonte: <https://www.revistaforum.com.br/racismo-na-fgv-achei-esse-escravo-no-fumodromo-quem-for-o-dono-avisa/>

Texto 2

Pouco mais de dois meses após o vazamento do vídeo de William Waack que levou à saída dele da TV Globo, o jornalista escreveu o artigo "Não sou racista, minha obra prova" na edição da Folha de S.Paulo deste domingo (14).

Na ocasião, registrada durante a campanha eleitoral dos Estados Unidos, em novembro de 2016, o âncora, sem saber que estava sendo gravado, disse: "tá buzinando por quê, seu merda do cacete? Não vou nem falar, porque eu sei quem é... é preto. É coisa de preto".

Após Diego Pereira e Robson Ramos divulgarem o vídeo, as redes sociais fervilharam com críticas à conduta de Waack pelas declarações de cunho racista, que remetem a "um lugar de negro".

No artigo da Folha, o jornalista reconhece que foi uma brincadeira "idiota", que existe racismo no Brasil e que piadas podem ser a expressão impulsiva de um histórico de preconceitos. Entretanto, Waack frisa que "constitui um erro grave tomar um gracejo circunstanciado, ainda que infeliz, como expressão de um pensamento".

O jornalista dedica metade de seu artigo a analisar o fenômeno que o atingiu: o "radicalismo obtuso e primitivo" da internet, expresso na articulação em massa de grupos e ativistas nas redes sociais. Para ele, o linchamento que o envolveu, e envolve outros, aumenta a intolerância e restringe liberdades.

Ele lamenta que as empresas de comunicação estejam ficando reféns dessas redes, pois tal posição acaba, segundo ele, reforçando a imagem de que o problema é a mídia tradicional. Esse trecho não deixa de ser

uma crítica à TV Globo, que por conta do buzz do episódio, decidiu afastá-lo do comando do Jornal da Globo e depois rompeu contrato com ele.

"Não haverá gritaria organizada e oportunismo covardes capazes de mudar essa história: não sou racista. Tenho como prova a minha obra, os meus frutos", argumenta Waack. "Eles são a minha verdade e a verdade do que produzi até aqui."

Fonte: https://www.huffpostbrasil.com/2018/01/14/william-waack-existe-racismo-no-brasil-mas-nao-sou-racista_a_23332974/

Texto 3

O trecho abaixo retirado da autobiografia do ator Lázaro Ramos intitulada “Na minha pele” em que ele comenta a forma como ele é visto em função do seu sucesso como ator negro no Brasil: “Quando nos prendemos muito a esse elogio da história pessoal (‘ela veio da favela e conseguiu’), corremos o risco de dizer que o outro não conseguiu porque não quis, e isso não é verdade. A exceção simplesmente confirma a regra.”

Texto 4

“Comprando um, a Perdigão doa outro para uma família que precisa”.



A ação de marketing não foi bem recebida, sobretudo por pessoas negras e quem luta pela equidade. Motivos óbvios. Trata-se de uma visão racista e superficial sobre vulnerabilidade social. A consultora de marketing Viviane Duarte diz que peça representa o pensamento comum que não pretende transformar as estruturas sociais.

“Vou usar esta peça (link nos comentários) hoje para minha palestra aqui em Londrina para falar sobre vieses inconscientes, diversidade que convém e dicas de como reforçar a estrutura patriarcal e racista com sutileza e requinte de bondade. A propaganda é arma bélica nas mãos de pessoas que insistem em retratar e escancarar preconceitos, machismo e racismo, envelopando tudo isso com jingles fofos”, escreveu.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO IFBA

Pesquisador: MARTA MENDES DIAS DE JESUS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 11750718.8.3001.5031

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.550.156

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora informa: "A pesquisa em andamento tem como foco a leitura como desencadeadora das práticas de letramento, e como tal precisa ser compreendida e discutida em toda sua dimensão social, histórica, ideológica e cultural, uma vez que "a leitura é fundamental para dar solução a problema relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores, ao fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus", Kleiman (2016). Dessa forma, pensar na mesma como meio eficaz para o desenvolvimento pleno dos estudantes é refletir também sobre as estratégias de ensino-aprendizagem desta importante prática que inclui a participação dos discentes nas diferentes situações de comunicação em uma sociedade letrada. Este projeto de pesquisa diz respeito às implicações da leitura no processo ensino-aprendizagem da escrita dos estudantes do IFBA- campus Salvador, sob a perspectiva do letramento crítico. A escolha do local é fruto da experiência que tive ao lecionar nesta Instituição nos anos de 2015 a 2017, quando ficou evidenciado o quanto a ausência da leitura pode influenciar nas produções textuais dos estudantes, principalmente, do ensino médio técnico. Neste período, foi verificado que grande parte dos alunos apresentava dificuldades - e até mesmo aflições- nas produções textuais escritos, fato que me motivou a refletir sobre a leitura mesmo ciente das inúmeras pesquisas já realizadas. Notei a necessidade de investigar esta temática em um ambiente onde as propostas de ensino-aprendizagem da língua materna são postas em alto grau de exigência."

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39

Bairro: Canela

CEP: 40.110-150

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3221-0332

Fax: (71)3221-0332

E-mail: cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 3.550.156

Comentário: O objeto da pesquisa é muito importante para o IFBA, pois a produção textual dos alunos que chegam é péssima: não há autoria, sem visão crítica, com baixo nível de informação, tudo desvinculado da habilidade de leitura. Os alunos, influenciados pelos cursos “pré-Ifba” adotam os modelos de produção textual desconexos da leitura que os engessam numa única forma de criar texto sem se significarem como sujeitos. O que a pesquisadora quer é mostrar a importância da leitura como ferramenta capaz de alavancar as habilidades de o aluno pensar, de estruturar o seu raciocínio, de dominar a língua formal na modalidade escrita, sobretudo, explorando o texto de opinião (dissertativo-argumentativo). A pesquisadora vai se concentrar nos alunos de ensino médio técnico, preocupada não só com uma visão crítica através da leitura como também verificar, por meio da análise de textos produzidos em sala, a qualidade, o domínio dos recursos cognitivos como coerência, coesão, informatividade, intertextualidade, situacionalidade, contextualidade, a ideologia na construção de um texto dissertativo-argumentativo. Existem muitas pesquisas trabalhando apenas as produções textuais em diversos gêneros (conto, opinião, editorial, etc.), mas são poucas aquelas que vinculam a habilidade de escrever depende essencialmente da habilidade de ler; o mesmo ocorre para quem quer aprender a falar um idioma precisa necessariamente saber ouvir.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: "Analisar as contribuições que a leitura traz para a resolução dos problemas de produção de sentido nas produções de textos dos estudantes do ensino médio técnico do IFBA- Campus Salvador, sob a perspectiva do letramento crítico."

Objetivo Secundário: "1)-Identificar as dificuldades das produções textuais escritas dos estudantes do 1 e 2 anos de Química e Edificações do IFBA- Campus Salvador. 2)-Analisar a influência da leitura na percepção e emprego dos recursos linguísticos na produção escrita dos estudantes. 3-Apontar quais gêneros textuais são os mais desafiantes no que se refere ao desempenho na produção dos textos escritos pelos discentes."

Comentário: O reajuste solicitado na submissão anterior nada foi alterado, portanto as observações continuam as mesmas. Faltou especificar os problemas na produção de textos dos

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39

Bairro: Canela

CEP: 40.110-150

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3221-0332

Fax: (71)3221-0332

E-mail: cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 3.550.156

alunos. A abordagem compreende relatório, opinião, memorando quando se sabe que a pesquisa só vai trabalhar o “relato de experiências” (autobiografia) e “dissertação-argumentativa”. Os objetivos específicos, como estão redigidos, têm uma amplitude que pode criar uma falsa expectativa, o que pode causar constrangimento aos participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora definiu o que é risco: “O estudante poderá sentir-se constrangido ao entender que a variedade linguística usada poderá ser desrespeitada.” E apontou também os benefícios: “Ampliar a habilidade leitora e escrita nos mais diferentes contextos, além de desenvolver a capacidade de comunicar- se e posicionar-se criticamente frente no mundo.”

Comentário: A recomendação de especificar mais os riscos, nada foi feito. O constrangimento para o aluno não está somente na questão da variação linguística, mas pode estar no momento de receber a sua avaliação escrita. O que salva estes aspectos nesta pesquisa são as afirmações dos aspectos éticos: “. as atividades realizadas serão abordadas de forma que as singularidades dos participantes e o bom relacionamento entre os envolvidos sejam respeitadas, evitando, assim, qualquer tipo de constrangimento. Os textos produzidos, não serão expostos ou lidos/divulgados sem o consentimento dos autores, e ao analisa-los, será dada uma atenção, especial, aos critérios éticos pautados neste estudo. A pesquisadora fará seleção de textos compatíveis à faixa etária dos participantes, bem como análise linguística, relacionando-a ao processo de apropriação da linguagem e da leitura, ou seja, a capacidade leitora e interpretativa dos discentes, a aplicação dos elementos estruturais da língua, além da percepção e emprego dos recursos linguísticos, ponderado a variabilidade linguística, a fim de evitar qualquer tipo de preconceito e violação à dignidade dos participantes. ”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- O mérito da pesquisa é inquestionável devido à relevância para o desempenho pedagógico quando se refere ao ensino aprendizagem da leitura e produção textual de alunos do ensino médio técnico.
- A redação do TCLE agora só se refere a participante com mais de 18 anos, mas não se refere aos pais de menores (TCLE em separado arquivo pdf.pdf). O termo de Assentimento foi feito seguindo as recomendações do CEP. Houve mudanças no cronograma dentro do projeto ampliado (arquivo doc.pdf). Sem arquivo anexo.

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39

Bairro: Canela

CEP: 40.110-150

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3221-0332

Fax: (71)3221-0332

E-mail: cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 3.550.156

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de rosto OK
2. Projeto de Pesquisa OK
3. Projeto de pesquisa- informações básicas OK
4. Aspectos éticos OK
5. Riscos e benefícios OK
6. Orçamento OK
7. TCLE ok
8. Termo de Assentimento- OK
9. Termos de uso de imagem OK
10. Currículo do orientador OK
11. Currículo da pesquisadora OK
12. Carta de autorização do IFBA OK
13. Declaração que cumprirá a Resolução 466/510 OK
14. Declaração que não iniciou a pesquisa OK
15. Declaração de cooperação estrangeira OK
16. Roteiro do questionário OK

Recomendações:

Todos as recomendações foram atendidas. Sugere-se pela aprovação do protocolo. Ressaltando a importância de apresentar os relatórios conforme preconiza as declarações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa é relevante porque há pouca atenção à língua como fonte de pesquisa no campus I do IFBA dentro de uma prática social (linguística aplicada) em ambiente escolar: há uma reflexão da língua como construção de identidades raciais, religiosas, sociais ou culturais como reflexo na escola.

Considerações Finais a critério do CEP:

Acatar parecer do colegiado por aprovação

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39

Bairro: Canela

CEP: 40.110-150

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3221-0332

Fax: (71)3221-0332

E-mail: cep@ifba.edu.br

Continuação do Parecer: 3.550.156

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1372169.pdf	19/08/2019 23:17:59		Aceito
Outros	doc.pdf	19/08/2019 23:15:59	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	pdf.pdf	19/08/2019 23:04:04	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	TALE.pdf	19/08/2019 22:59:03	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/08/2019 22:46:10	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	CurriculoM.pdf	01/07/2019 23:50:42	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	CurriculoA.pdf	01/07/2019 23:45:35	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decalarapesquisanaoiniciada.pdf	01/07/2019 11:48:37	Ebenézer Silva Cavalcanti	Aceito
Declaração de Manuseio Material Biológico / Biorepositório / Biobanco	declaracaonaocooperacao.pdf	01/07/2019 11:48:08	Ebenézer Silva Cavalcanti	Aceito
Outros	declara.pdf	28/06/2019 07:08:21	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	28/06/2019 07:04:39	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Dec.docx	22/06/2019 23:09:09	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Decla.docx	22/06/2019 23:07:34	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Menor.pdf	04/06/2019 11:26:56	Maria Carolina Ortiz Whitaker	Aceito
Outros	Maior.pdf	04/06/2019 11:26:43	Maria Carolina Ortiz Whitaker	Aceito
Outros	TALE_Ok.docx	04/06/2019 11:26:20	Maria Carolina Ortiz Whitaker	Aceito
Outros	Projeto_brochura.pdf	04/06/2019 11:26:05	Maria Carolina Ortiz Whitaker	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE.docx	28/05/2019 18:32:00	Daniela Gomes dos Santos Biscarde	Aceito

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39

Bairro: Canela

CEP: 40.110-150

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3221-0332

Fax: (71)3221-0332

E-mail: cep@ifba.edu.br

Continuação do Parecer: 3.550.156

Ausência	TALE.docx	28/05/2019 18:32:00	Daniela Gomes dos Santos Biscarde	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	20/05/2019 11:32:36	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia.pdf	20/05/2019 11:30:57	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.docx	20/05/2019 11:29:14	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/04/2019 17:48:00	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	instrumentos.docx	17/03/2019 19:46:25	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	orientador.pdf	08/03/2019 14:02:03	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Crono.pdf	08/03/2019 13:55:32	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	solicitacao.pdf	08/03/2019 13:45:41	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	inicio.pdf	08/03/2019 13:44:34	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Termo.pdf	08/03/2019 13:43:28	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Confidencialidade.pdf	08/03/2019 11:54:47	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Coparticipante.pdf	08/03/2019 11:53:03	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Proponente.pdf	08/03/2019 11:49:16	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Checklist.pdf	23/01/2019 09:25:43	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA1.docx	20/12/2018 10:20:01	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39

Bairro: Canela

CEP: 40.110-150

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3221-0332

Fax: (71)3221-0332

E-mail: cep@ifba.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA



SALVADOR, 03 de Setembro de 2019

Continuação do Parecer: 3.550.156

Assinado por: Ebenezer Silva Cavalcanti

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39

Bairro: Canela

CEP: 40.110-150

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3221-0332

Fax: (71)3221-0332

E-mail: cep@ifba.edu.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO IFBA

Pesquisador: MARTA MENDES DIAS DE JESUS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 11750718.8.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.367.326

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do Programa de Pós Graduação em língua e cultura, do Instituto de Letras da UFBA. Será uma Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e pesquisa quantitativa para mensurar o número de estudantes leitores e não leitores e, assim, obter uma comprovação de que o hábito constante da leitura tem efeito fundamental no desenvolvimento da habilidade de produção de sentido na escrita. A coleta de dados será através de um questionário elaborado pela autora, Relato de experiência e Análise Documental (Textos produzidos pelos participantes da pesquisa), com estudantes do 1º e 2º ano (química e edificações) e 1º e 3º ano (geologia) do IFBA campus Salvador.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

-Analisar as contribuições que a leitura traz para a resolução dos problemas de produção de sentido na escrita dos estudantes do ensino médio técnico do IFBA- Campus Salvador, sob a perspectiva do letramento crítico.

Objetivos específicos:

-Identificar as dificuldades das produções textuais escritas dos estudantes do 1 e 2 anos de Química e Edificações do IFBa- Campus Salvador.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Continuação do Parecer: 3.367.326

-Analisar a influência da leitura na percepção e emprego dos recursos linguísticos na produção escrita dos estudantes.

-Apontar quais gêneros textuais são os mais desafiantes no que se refere ao desempenho na produção dos textos escritos pelos discentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora relata os riscos e benefícios da pesquisa, tais como:

-Riscos: “O estudante poderá sentir-se constrangido ao entender que a variedade linguística usada poderá ser desrespeitada.” “Os alunos poderão sentir algum tipo de constrangimento ao saber que suas produções textuais serão analisadas. Para evitar os riscos de cunho moral e cultural, a pesquisadora, procurará deixar claro suas intenções e buscará um tratamento cordial, baseado na ética ao se referir aos textos dos estudantes.”

-Benefícios: “Ampliar a habilidade leitora e escrita nos mais diferentes contextos, além de desenvolver a capacidade de comunicar-se e posicionar-se criticamente frente no mundo.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de extrema relevância, principalmente na motivação da pesquisadora que busca investigar a temática em um ambiente onde as propostas de ensino-aprendizagem da língua materna são postas em alto grau de exigência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os termos obrigatórios (exceto o TCLE do responsável pelos menores de 18 anos e dos alunos maiores de 18 anos)

Recomendações:

- Trazer os benefícios da pesquisa na brochura;

-Descrever o que o pesquisador vai fazer para minimizar os riscos no TALE (ver descrição no TALE- abrir e discutir em plenária)e falar no TALE que o TCLE será para os responsáveis pelos participantes.

- Fazer TCLE para os responsáveis pelos menores de 18 anos e para os alunos maiores de 18 anos;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atender as recomendações dos itens 2,3 e 4 do Parecer: 3.313.512

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA**



Continuação do Parecer: 3.367.326

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Menor.pdf	04/06/2019 11:26:56	Maria Carolina Ortiz Whitaker	Aceito
Outros	Maior.pdf	04/06/2019 11:26:43	Maria Carolina Ortiz Whitaker	Aceito
Outros	TALE_Ok.docx	04/06/2019 11:26:20	Maria Carolina Ortiz Whitaker	Aceito
Outros	Projeto_brochura.pdf	04/06/2019 11:26:05	Maria Carolina Ortiz Whitaker	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	28/05/2019 18:32:00	Daniela Gomes dos Santos Biscarde	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1274883.pdf	20/05/2019 15:25:01		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	20/05/2019 11:32:36	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia.pdf	20/05/2019 11:30:57	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.docx	20/05/2019 11:29:14	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	12/04/2019 12:55:07	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/04/2019 17:48:00	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	instrumentos.docx	17/03/2019 19:46:25	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	orientador.pdf	08/03/2019 14:02:03	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Crono.pdf	08/03/2019 13:55:32	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	solicitacao.pdf	08/03/2019 13:45:41	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	inicio.pdf	08/03/2019 13:44:34	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Termo.pdf	08/03/2019 13:43:28	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Confidencialidade.pdf	08/03/2019 11:54:47	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Coparticipante.pdf	08/03/2019	MARTA MENDES	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

Outros	Coparticipante.pdf	11:53:03	DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Proponente.pdf	08/03/2019 11:49:16	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Outros	Checklist.pdf	23/01/2019 09:25:43	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA1.docx	20/12/2018 10:20:01	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito
Folha de Rosto	Scan.pdf	19/12/2018 09:51:08	MARTA MENDES DIAS DE JESUS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 04 de
Junho de 2019

Assinado por:
Maria Carolina Ortiz
Whitaker
(Coordenador(a))

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br