

RAFAELA SOARES MENDONÇA

**JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO LEITORES E
PRONUNCIADORES DO MUNDO:**

a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras

Anápolis

2019

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

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

Identificação da Produção Técnico-Científica

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

Nome Completo do Autor: **Rafaela Soares Mendonça**

Matrícula: **20172060150168**

Título do Trabalho: **JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO LEITORES E PRONUNCIADORES DO MUNDO: a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras**

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

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

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

Anápolis – GO, 18/02/2020.

Local Data

Rafaela Soares Mendonça

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

RAFAELA SOARES MENDONÇA

**JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO LEITORES E
PRONUNCIADORES DO MUNDO:**

a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Campos de Oliveira Dias

Anápolis

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

M539j Mendonça, Rafaela Soares.

Jovens do Ensino Médio Integrado como leitores e pronunciadores do mundo: a biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras / Rafaela Soares Mendonça. – 2019.

135 f.: il.: color

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Campos de Oliveira Dias

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, 2019.

1. Leitura. 2. Jovens leitores. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Biblioteca. 5. *E-books*. I. Dias, Luciana Campos de Oliveira. (Orient.). II. Título.

CDU 028-053.6(812.1)

RAFAELA SOARES MENDONÇA

**JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO LEITORES E
PRONUNCIADORES DO MUNDO:**

a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Aprovada em: 18/12/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Campos de Oliveira Dias (Orientadora)
Doutora em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

Prof^º. Dr^º. Wanderley Azevedo de Brito
Doutor em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

Prof^ª. Dr^ª. Aldinar Martins Bottentuit
Doutora em Ciência da Informação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A Deus, pela presença e amparo constante e por
permitir acontecer em minha vida a Sua vontade.

À minha família, pelo amor incondicional.

À minha avó Maria José Soares (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir a vida, pela Sua presença e pelo Seu amor.

À minha família, por ser meu estímulo natural.

À minha mãe Rosilda Soares, pelo suporte ao longo da minha existência.

Às minhas irmãs Roberta Soares Freire e Rozenilde Soares Pires Sousa, amigas fieis em todos os momentos.

Ao meu esposo Valter dos Santos Mendonça Neto, pelo amor, cumplicidade, paciência e incentivo dos meus objetivos e sonhos.

Um agradecimento especial ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Anápolis, pela possibilidade de crescimento intelectual e pessoal.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Açailândia, pela possibilidade de realização da pesquisa e por contribuir para o meu crescimento profissional.

Aos jovens leitores do Clube de Leitura, participantes ímpares que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço imensamente à professora Luciana Campos de Oliveira Dias, pela orientação pautada no conhecimento científico e por acreditar no meu empenho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, aqui representado pelo professor Wanderley Azevedo de Brito, meus sinceros agradecimentos pelos ensinamentos e trocas de experiências enriquecedoras.

À professora Aldinar Martins Bottentuit, pela contribuição e disponibilidade em mais uma vez fazer parte do meu percurso acadêmico.

A todos os amigos e colegas de turma pelo respeito, amizade e companhia do transcorrer do curso e, acima de tudo, por terem, juntamente comigo, convivido esses anos difíceis, contudo maravilhosos.

Um último agradecimento a todos aqueles que podem não ter sido mencionados aqui, mas que de algum modo incentivaram-me nessa trajetória.

A todos reforço o meu carinho e reconhecimento.

Muito obrigada!

“Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas, se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo investiga a leitura como prática cultural e a biblioteca como espaço possível de produção de narrativas de jovens do ensino médio integrado do IFMA - Campus Açailândia, membros de um Clube de Leitura que promove a relação do jovem com práticas leitoras. Os aportes teóricos da pesquisa são fundamentados, inicialmente, pela discussão conceitual sobre *A biblioteca e leitura no contexto educacional*, com base em estudiosos como Chartier (1998); Freire (2011, 2017a, 2017b); Koch e Elias (2010); Manguel (2004); Maroto (2012); Silva, E. (2011, 2013); Silva, W. (1999), dentre outros. Em seguida, aborda-se sobre os *Percursos da juventude: o jovem, o currículo e as práticas de leitura*, a partir dos estudos de Arroyo (2001, 2013); Bauman (2013); Bourdieu e Chartier (2011); Ciavatta (2012); Dayrell (2003); Kuenzer (2002); Ramos (2012), dentre outros que contribuem para a reflexão do jovem como sujeito que possui uma historicidade, visões de mundo, valores, comportamentos que podem ser ressignificados por meio da prática da leitura. No *percurso metodológico*, trata-se da pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos de Lüdke e André (2013) e Minayo (2014). Aborda-se a pesquisa-ação, a partir da interação entre pesquisador e sujeitos, visando à ação reflexiva dos envolvidos nas situações investigadas, segundo as proposições de Barbier (2007). Como instrumentos de coleta de dados, utiliza-se o questionário, entrevistas e técnicas como o diário de *itinerância*. O procedimento analítico da pesquisa, embasa-se na Análise do Discurso (AD), pautada nos estudos de Orlandi (1987, 1988, 2005). Os resultados da pesquisa apontam que todos os respondentes da pesquisa se autoidentificam leitores, sendo que 90% frequenta a biblioteca semanalmente; 70% dos jovens leitores consideram leitura um prazer, 20% uma necessidade e 10% um entretenimento. Os dados mostram ainda que 53% dos jovens do Clube leem livros em suportes impressos e 47% em formato digital. Devido ao crescimento da leitura em formato digital, a pesquisa apresenta como contribuição, o desenvolvimento do produto educacional “Memórias de um Clube de Leitura juvenil: da concepção às práticas sociais”, um *e-book* que visa fomentar a leitura e a formação de leitores. Em relação ao produto educacional, os resultados da avaliação e validação apontaram que os leitores consideram o *e-book* desenvolvido como um recurso de fácil acesso, manuseio e interatividade. Por fim, revela que os jovens consideram a leitura como prática cultural para a constituição do sujeito e para a compreensão de mundo. E revela a importância da biblioteca para a formação histórica e sociocultural do jovem leitor.

Palavras-chave: Leitura. Jovens leitores. Ensino Médio Integrado. Biblioteca. *E-book*.

ABSTRACT

This study investigates reading as a cultural practice and the library as a possible space for the production of reading narratives of the youngsters of the integrated high school of IFMA - Campus Açailândia. The research is the result of actions developed in a Reading Club, which promotes the relationship of young people with reading practices. The theoretical contributions of the research are initially based on the conceptual discussion about the library and reading in the educational context, based on scholars such as Chartier (1998); Freire (2011, 2017a, 2017b); Koch and Elias (2010); Manguel (2004); Maroto (2012); Silva, E. (2011, 2013); Silva, W. (1999), among others. Then, it discusses the Youth Pathways: the youth, the curriculum and reading practices, based on Arroyo's studies (2001, 2013); Bauman (2013); Bourdieu and Chartier (2011); Ciavatta (2012); Dayrell (2003); Kuenzer (2002); Ramos (2012), among others that contribute to the reflection of the young as a subject who has a historicity, worldviews, values, behaviors that can be resignified through the practice of reading. In the methodological course, it is a descriptive research, with a qualitative approach, based on the studies by Lüdke and André (2013) and Minayo (2014). The action research is approached, from the interaction between researcher and subjects, aiming at the reflexive action of those involved in the investigated situations, based on Barbier's propositions (2007). As data collection instruments, the questionnaire, interviews and techniques such as the roaming diary are used. The analytical procedure of the research is based on Discourse Analysis (AD), based on Orlandi's studies (1987, 1988, 2005). The survey results show that all survey respondents identify themselves as readers, with 90% attending the library weekly; 70% of young readers consider reading a pleasure, 20% a necessity and 10% an entertainment. The data also show that 53% of the Club's young people read books in print and 47% in digital format. Due to the growth of reading in digital format, the research presents as a contribution, the development of the educational product "Memories of a Youth Reading Club: from conception to social practices", an e-book that aims to encourage reading and the formation of readers. Regarding the educational product, the results of the evaluation and validation showed that readers consider the e-book developed as a resource with easy access, handling and interactivity. Finally, it reveals that young people consider reading as a cultural practice for the constitution of the subject and for the understanding of the world. And it reveals the importance of the library for the historical and socio-cultural formation of the young reader.

Keywords: Reading. Young readers Integrated High School. Library. E-book.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Gênero	55
Gráfico 2 – Faixa etária	56
Gráfico 3 – Característica étnico-racial	57
Gráfico 4 – Onde mora	58
Gráfico 5 – Com quem mora	58
Gráfico 6 – Situação dos pais	59
Gráfico 7 – Escolaridade do(a) responsável legal	60
Gráfico 8 – Renda Familiar	61
Gráfico 9 – Participação na economia familiar	62
Gráfico 10 – Compra de livros pelos pais ou responsáveis.....	63
Gráfico 11 – Prática de leitura pelos pais ou responsáveis.....	63
Gráfico 12 – Tipo de leitura dos pais ou responsáveis	64
Gráfico 13 – Prática de leitura pelos jovens do Clube	65
Gráfico 14 – Tipos de materiais que os jovens do Clube costumam ler	66
Gráfico 15 – Gêneros que os jovens do Clube costumam ler.....	66
Gráfico 16 – Quantidade de livros que os jovens do Clube têm em casa.....	67
Gráfico 17 – Preferência dos jovens do Clube por livros impressos ou digitais	68
Gráfico 18 – Frequência de leitura dos jovens do Clube.....	70
Gráfico 19 – Frequência que os jovens do Clube visitam a Biblioteca.....	70
Gráfico 20 – Motivo de visita à Biblioteca.....	71
Gráfico 21 – Motivação para a leitura	72
Gráfico 22 – Interesse pelo Clube de Leitura	73

SUMÁRIO

1	INÍCIO DA CAMINHADA: uma reflexão introdutória	11
2	A BIBLIOTECA E A LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	15
3	PERCURSOS DA JUVENTUDE: o jovem, o currículo e as práticas de leitura	24
3.1	O currículo e os itinerários formativos dos jovens do ensino médio integrado: distanciamentos e aproximações	31
3.2	A leitura como prática cultural para a formação humana e integrada dos jovens ...	34
4	PERCURSO METODOLÓGICO	40
4.1	Campo da pesquisa	40
4.2	Sujeitos da pesquisa	42
4.3	Garantias éticas da pesquisa	43
4.4	O tipo e o delineamento da pesquisa	44
4.5	Os instrumentos de coleta e o método de análise dos dados	48
5	ANÁLISES DOS DADOS: resultados e discussões	51
6	REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E O PRODUTO EDUCACIONAL	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	125
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DISCENTE	127
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA DISCENTE	130
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE	131
	APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	133
	APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL	135

1 INÍCIO DA CAMINHADA: uma reflexão introdutória

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire)

Este estudo é fruto do processo de busca do desenvolvimento de práticas culturais que possibilitam à biblioteca desempenhar sua função social de maneira coerente e harmoniosa, a fim de que seja visualizada como um local de disseminação do saber e de práticas educativas e não como uma mera coleção estática de impressos e/ou audiovisuais.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em que o ensino, muitas vezes, é constituído por um cenário que traz uma herança da educação como mecanismo de profissionalização de carácter técnico, surge a seguinte inquietação: de que forma a Biblioteca pode contribuir para a formação social, humana e cultural de jovens leitores do ensino médio integrado, ampliando sua concepção de mundo, a partir da utilização da leitura como prática cultural?.

Com vistas à investigação das contribuições e influências da biblioteca para a promoção de práticas de leitura e o papel que desempenha sobre a formação do jovem leitor, elencam-se as seguintes questões norteadoras:

- a) Qual tem sido a função da biblioteca no contexto educacional?
- b) De que forma a biblioteca pode contribuir para que os jovens leitores possam se posicionar de forma consciente na sociedade?
- c) Qual a relação entre as práticas de leituras e as vivências dos jovens estudantes participantes da pesquisa?
- d) Como a prática de leitura pode ajudar na compreensão dos jovens e na percepção crítica dos seus itinerários pessoais e sociais?
- e) Com base em Paulo Freire, que discute o ato de pronunciar o mundo como ato de perceber-se a si e ao outro em relação ao mundo, de que forma a biblioteca tem ajudado os jovens estudantes na construção dessa percepção de mundo e para a construção de processos de emancipação humana?

Diante desses questionamentos, o objetivo deste estudo consiste em investigar a leitura como prática cultural e a biblioteca como espaço possível de produção de narrativas de leituras dos jovens do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA - Campus Açailândia).

Para o alcance do objetivo proposto, apresentam-se os seguintes objetivos específicos: discutir o ato de ler como interação dialógica entre texto e leitor para a reflexão das práticas de leitura no ambiente escolar; identificar o jovem do ensino médio integrado, como sujeito que possui uma historicidade, visões de mundo, valores, comportamentos que podem ser observados e ressignificados por meio da prática da leitura; realizar práticas de leituras na biblioteca e fora dela, partindo do pressuposto do ato de ler como prática cultural; e, por fim, desenvolver um produto educacional que reflita a leitura como ato político que influencia nos aspectos cognitivos, no desempenho acadêmico, cultural, pessoal e social dos jovens do ensino médio.

Ao longo de muito tempo a educação profissional formava cidadãos apenas para o “mercado de trabalho”, puramente tecnicista e, pouco se conseguia pensar os processos educacionais como uma ação cultural e interdisciplinar para a vida dos educandos. No ensino técnico era comum priorizar-se as atividades nas áreas de conhecimentos técnicos e tecnológicos, em detrimento das ações educativas que estimulassem a difusão cultural na comunidade acadêmica.

Esse contexto, é reflexo do domínio dos meios de produção centrados na forma de capital, marcado historicamente por uma sociedade dividida em classes antagônicas, onde não é interesse dos dominadores que os dominados obtenham experiências que não sejam puramente tecnicistas.

Por meio da leitura é possível compreender, descobrir e desenvolver opiniões críticas sobre o mundo. A leitura envolve contextos que permitem ao leitor interpretar a realidade de maneira objetiva e/ou subjetiva, a fim de adquirir novos conhecimentos. Diante disso, surge a necessidade de proporcionar essa percepção de leitura aos jovens do ensino médio integrado, com vistas à contribuição para a formação acadêmica e cidadã do sujeito.

Assim, a temática desta pesquisa emerge da intenção de refletir a biblioteca como ambiente de fomento à leitura como prática cultural e a influência que exerce no contexto socioeconômico, político e cultural dos jovens. A escolha por essa temática deu-se devido à formação biblioteconômica e pedagógica, vinculadas à atuação na coordenação da biblioteca e na mediação de um Clube de Leitura, voltado para a realização de ações culturais na biblioteca e na comunidade no entorno do Instituto.

Desta feita, este estudo pretende, via desenvolvimento sistemático de pesquisa, estimular a formação de leitores críticos e criativos capazes de transformar sua realidade pessoal, social e profissional. Nessa perspectiva, é pertinente a compreensão da influência da biblioteca do IFMA para o desenvolvimento socioeducacional da comunidade escolar açailandense, no que tange à sua atuação como meio de ampliação do universo cultural, de forma lúdica e prazerosa.

A pesquisa apresenta como contribuição à provocação de um novo olhar sobre a atuação da biblioteca, entendendo que suas ações vão muito além da constituição de acervos, mas, inclui a formação de uma visão mais humana e pedagógica, no tocante à promoção da leitura como ação cultural, que proporciona a formação de leitores como sujeitos que utilizam e se apropriam da leitura para construção de conhecimento e cidadania.

Partindo desse pressuposto, espera-se que a mediação da leitura e a formação de leitores representem uma possibilidade de conhecimento dos jovens em duas facetas que se complementam: conhecimento de si, aguçado e desenvolvido nos estudantes, a partir das subjetividades/singularidades afluídas no momento da narrativa e, o (re) conhecimento de seus itinerários, no que tange à construção do ser-leitor capaz de pronunciar o mundo.

Assim, no contexto educacional e diante do contato diário com o público leitor, observa-se o potencial da biblioteca como recurso de formação, a partir da disseminação da informação e como produtora de cultura e conhecimento, lugar privilegiado no ambiente escolar para o fomento de práticas de leitura.

A biblioteca precisa ser compreendida como um espaço que exerce uma função dinâmica na vida escolar, deve ser percebida como centro de estudos, pesquisa, cultura e lazer que estimula cidadãos como leitores, pesquisadores que contribuem para o crescimento e desenvolvimento da sociedade.

Nesse contexto, a biblioteca tem papel imprescindível no fomento às práticas de leitura e formação de jovens leitores do ensino médio, a fim de situá-los sócio-historicamente, os fazendo compreender a sociedade em que estão inseridos, a fim de que estes compreendam não apenas os usos e funções da leitura dos diversos gêneros textuais, mas também, sejam capazes de ler o mundo.

À biblioteca compete ainda, a função de realizar um trabalho reflexivo e de compromisso com o fortalecimento da comunidade açailandense, através de práticas sociais, culturais que objetivam a complementação da ação educativa.

A partir desses enfoques, este estudo apresenta, inicialmente, uma breve introdução explicitando de forma clara e concisa os objetivos e a justificativa a que se propõe a pesquisa. No item que segue, apresentam-se os aportes teóricos da discussão conceitual sobre *A biblioteca e leitura no contexto educacional*, fundamentada em estudiosos como Chartier (1998); Foucambert (1994); Freire (2011, 2017a, 2017b); Koch e Elias (2010); Manguel (2004); Maroto (2012); Silva, E. (1994, 1998, 1999, 2002, 2009, 2011, 2013); Silva, W. (1999), dentre outros.

No capítulo seguinte, aborda-se sobre os *Percursos da juventude: o jovem, o currículo e as práticas de leitura*, à luz de teóricos como Arroyo (2001, 2013); Bauman (2013); Bourdieu e Chartier (2011); Charlot (2000); Ciavatta (2012); Dayrell (2003); Kuenzer (2002); Moura (2007); Pais (1993); Ramos (2008, 2010, 2012); Silva (2015); Solé (1998); Sposito (2005) e outros, que contribuem para a reflexão do jovem do ensino médio integrado como sujeito que possui uma historicidade, visões de mundo, valores, comportamentos que podem ser observados e ressignificados por meio da prática da leitura.

Logo, parte-se para o *Percurso metodológico*, em que se descreve o caminhar da pesquisa, desde a sua concepção às fases percorridas para sua implementação. A pesquisa, ora apresentada, é descritiva, de abordagem qualitativa fundamentada nos estudos de Lüdke e André (2013) Minayo (2014). Trata-se de uma pesquisa com base empírica que, a partir da interação entre pesquisador e sujeitos, possibilita a ação reflexiva dos envolvidos nas situações investigadas.

Ao possibilitar a ação sobre o meio pesquisado, entra em cena a pesquisa-ação, e, com base nas proposições de Barbier (2007) utiliza-se técnicas como: a observação e o diário de *itinerância*. Além do diário como instrumento de coleta de dados, também são utilizados o questionário semiestruturado direcionado ao discente e as entrevistas direcionadas aos discentes e aos docentes. Quanto ao procedimento analítico da pesquisa, pauta-se na Análise do Discurso (AD), fundamentando-se nos estudos de Orlandi (1987, 1988, 2005).

Após o delineamento teórico e diante do enfoque da metodologia, segue-se para as análises e resultados da pesquisa e reflexões sobre o produto educacional, destacando-se o produto desde o ponto de partida - elaboração -, ao ponto de chegada - aplicação. Assim, o recurso educativo desenvolvido descreve ações de práticas e narrativas de leitura realizadas na biblioteca, que visam o fomento à leitura como prática cultural.

Por meio do desvelamento das ações da biblioteca como espaço social, busca-se a partir das práticas de leitura, possibilitar a formação de sujeitos que enxergam no ato de ler um ato político, que influencia os aspectos cognitivos, o desempenho acadêmico, cultural, pessoal e social dos jovens leitores do ensino médio integrado do IFMA - Campus Açailândia.

2 A BIBLIOTECA E A LEITURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

“É preciso que a leitura seja um ato de amor”

(Paulo Freire)

A história da educação vincula-se ao contexto socioeconômico, político e cultural, definidor das práticas que organizam a sociedade, sendo assim, sempre atendeu aos diferentes interesses em momentos diversos da história, ora excluindo e ora incluindo as classes menos privilegiadas. Para Foucambert (1994) numa sociedade hierarquizada com base em classes sociais, a distribuição desigual das técnicas de acesso aos bens simbólicos reforça e realimenta as características excludentes da sociedade.

No que concerne à história do livro e das bibliotecas, por muito tempo, o acesso à leitura esteve condicionado à atividade econômica e à condição social dos grupos. A biblioteca exercia o papel de signo da cultura de um povo e o livro era considerado objeto de luxo. Apenas a classe privilegiada e com elevado *status* social, bem como os grandes intelectuais, sacerdotes, reis tinham acesso ao aprendizado da leitura e escrita.

[...] o lazer proporcionado pela leitura era restrito àqueles que tiveram e que têm acesso à escola de forma privilegiada, isto é, a escola, que aponta para o significado e para a referência. E como esse tipo de escola não é [era] constituído para o povo em geral, a leitura tornou-se um bem ou privilégio a ser desfrutado somente pelas elites. (SILVA, E., 1998, p. 38).

A partir da invenção da imprensa por Gutenberg e com a descoberta do papel, os livros passaram a ser comercializados e o acesso, difusão e apropriação da informação passaram a favorecer não apenas as elites como também a população em geral. Assim, o mercado editorial entra em cena com a produção de exemplares, a fim de atender às demandas de leituras contribuindo para a democratização do saber (CHARTIER, 1998). Decorrente disso, ocorre a criação de espaços para salvaguardar esses acervos, então, a biblioteca se insere na sociedade como ambiente substancial para resguardar e difundir o livro e a leitura (MANGUEL, 2004).

Todavia, a biblioteca nem sempre foi vista como ideais grandes e nobres e nem sempre foi utilizada como espaço favorável para a aquisição de conhecimento. A precariedade de bibliotecas, a ausência de aparatos tecnológicos e a insuficiência de políticas concretas para a popularização do livro e das práticas de leitura parecem algo sem muita relevância para grande parte da população, que por vezes, contenta-se com a alienação imposta pela sociedade capitalista, marcada pela luta de classes antagônicas. Diante disso, Silva, E. (2013) afirma que

a retrospectiva histórica da leitura em nossa sociedade redonda em aspectos de privilégio de classe e de injustiça social.

Em seus estudos, Silva, W. (1999) utiliza o termo “Biblioteconomia histórico-crítica” para se referir à análise sobre a crise histórica da leitura e das bibliotecas e reflete sobre o descaso com a escola e com a biblioteca como forma de manutenção da hegemonia econômica e política das elites dirigentes, que não estão interessadas em oferecer bens culturais aos indivíduos. De acordo com o autor,

[...] ainda persistem as contradições sociais inerentes ao modelo capitalista periférico que caracteriza a sociedade brasileira, cujas classes dominantes têm um projeto político de manutenção de sua hegemonia baseado, entre outros aspectos, na negação sistemática do acesso aos bens educacionais/culturais às classes trabalhadoras. (SILVA, W., 1999, p. 33).

Ao negar o acesso aos bens culturais/educacionais, o interesse da sociedade capitalista consiste em integrar o indivíduo aos sistemas produtivos que as elites controlam. Neste sentido, afirma-se que: “às elites letradas a manutenção e reprodução de uma grande massa de iletrados ou semiletrados tem uma razão de ser, isto é, continuar existindo ‘*cidadãos pela metade*’”. (SILVA, E., 1994, p. 37, grifo do autor).

Desta forma, para uma sociedade que produz letrados, iletrados ou semiletrados, não interessa que o cidadão tenha acesso à leitura e à escrita, importa que este tenha acesso apenas à informação básica que lhe permita realizar o processo produtivo para a reprodução do capital. Para Silva, W. (1999, p. 54) no sistema capitalista,

[...] a leitura é, de certa forma concebida como atividade ligada ao ócio, numa sociedade em que as práticas sociais mais valorizadas são as que estão diretamente articuladas com o sistema produtivo; vale dizer, aquelas que contribuem diretamente para a acumulação do capital.

Diante das divergências e noções de subordinação das classes desfavorecidas, a leitura representa uma ação transformadora do homem, quando se concebe que: “[...] o ato de ler, é fundamentalmente, uma forma especial de o homem relacionar-se com o mundo e os outros homens, abrindo perspectivas para o aumento quantitativo e qualitativo do conhecimento”. (SILVA, E., 1994, p. 36).

No entendimento de Silva, E. (2013), a leitura crítica constitui-se como um perigo àqueles que almejam a reprodução das estruturas sociais. Freire (2011) também afirma que a leitura crítica da realidade pode constituir-se como um instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. Considera-se ainda que em uma sociedade marcada por injustiças, a leitura e a escrita devem ser concebidas como elemento de luta política.

Nesta perspectiva, Silva, E. (2002, p. 49) afirma que “a pessoa que sabe ler e executa essa prática social em diferentes momentos de sua vida tem a possibilidade de desmascarar os ocultamentos feitos e impostos pela classe dominante, posicionar-se e lutar contra eles”.

Em outros estudos do autor supracitado, aponta-se que o ato de ler é um forte instrumento de combate à ignorância e a alienação. Salienta-se ainda, que a leitura é uma prática social, e um meio possível para a aquisição da criticidade como emblema da cidadania. Por ser uma prática social, a leitura acompanha os contextos sociais e logo, torna-se um instrumento de transformação do sujeito para a sua construção cidadã (SILVA, E., 2009a, 2011).

Diante do exposto, considera-se que o livre acesso à informação proporciona a tomada de consciência e a luta contra a alienação. Para Moro e Estabel (2011, p. 69), “a biblioteca escolar é o espaço democrático de formação da cidadania, que propicia o acesso e o uso da informação e auxilia na constituição de um sujeito agente do seu processo de aprendizagem e consciente de seu papel na sociedade em que vive”.

Embora se enfatize a leitura na escola e na biblioteca como substancial influência para o combate à alienação e para a aquisição da percepção crítica, vale lembrar que a formação de leitores no âmbito educativo é uma prática que necessita ser repensada, uma vez que a relação entre escola e biblioteca, por vezes, é marcada por uma dicotomia expressiva.

Nessa relação de contradição a biblioteca ora é concebida como local de acesso à informação, desenvolvimento de ações pedagógicas e aquisição da criticidade, como enfatizado nas palavras de Moro e Estabel (2011). E, ora percebida como local estático e sinônimo de imposições, proibições e castigos àqueles que não obedecem à disciplina exigida pelo sistema, afirma, Maroto (2012).

Para Maroto (2012), a elitização da leitura e do livro, as normas rígidas e proibitivas e a ausência da tradição bibliotecária vêm permeando a humanidade por séculos a fio e, ainda hoje em pleno século XXI, tem reflexos na maioria das escolas brasileiras onde a biblioteca escolar, quando existe, é o lugar do silêncio, o espaço do castigo. A autora, afirma ainda que:

[...] as bibliotecas escolares, quando existem, constituem-se geralmente em verdadeiros “*depósitos de livros*”, em mero enfeite da escola, pois se encontram submetidas a um sistema de ensino onde as fontes de informação, na maioria das vezes, são os professores e o livro didático, dificultando e suprimindo assim o trabalho criativo, crítico e consciente, dentro e fora do espaço escolar. (MAROTO, 2012, p.57, grifo da autora).

Na escola a relação do aluno com a biblioteca deve ser uma prática prazerosa, caso contrário, se for caracterizada por imposições, proibições, desconforto, padronizações de gosto

ou buscas fracassadas, o aluno poderá carregar consigo, talvez para sempre, as marcas de uma experiência negativa, destaca Silva, W. (1999).

No contexto da sociedade atual, além da tentativa de desmistificar a ideia de biblioteca como “um espaço imenso, extremante silencioso, vigiado pela bibliotecária – uma velhinha chata e sem paciência que *grita* o tempo todo para pedir silêncio!” (SOARES, 1986, p. 82, grifo da autora), os livros impressos e a própria biblioteca ainda disputam popularidade com a internet e com os diferentes aparatos tecnológicos. Embora se vislumbre a concepção pedagógica da biblioteca, percebe-se que esta tem ocupado espaço secundário no âmbito educacional, principalmente, diante de um cenário marcado pelas interações virtuais.

Pode-se destacar ainda, alguns aspectos que corroboram para a falta de reconhecimento das bibliotecas, a saber: a carência histórica de bibliotecas em espaços escolares¹, a falta de investimentos e modernização tecnológica das bibliotecas já existentes, a ausência da articulação entre professores e bibliotecários, dentre outros. Nota-se também, que no contexto escolar, ainda ocorrem muitas divergências entre professor e bibliotecário.

Segundo Silva, E. (1998, p.13, grifo do autor), “aos olhos dos bibliotecários, a figura do professor assemelha-se muito a de um sujeito acostumado a ‘*passar a peteca pra frente*’ [e] na mente dos professores a imagem do bibliotecário é uma mistura de almoxarife, escrevente e policial [...]”. A preocupação com a falta de elo entre escola e biblioteca é realçada ainda nas palavras de Silva, E. (1999) quando diz que a biblioteca é encarada como um anexo da escola, quando na verdade, ela deveria ser sua essência.

Refletindo a despeito do afastamento entre biblioteca e escola, é possível destacar que por vezes, professores e bibliotecários, desprezam-se e ignoram-se mutuamente. Mediante esse conflito profissional, os alunos, face ao modelo sob o qual estão subjugados, são os principais afetados dessa relação embaraçosa.

Segundo Silva, E. (2002, p. 30):

O que se constata, nesta área, é a briga de competência ou a transferência de responsabilidades, movida pela compartimentalização de tarefas e falta de diálogo, sendo os próprios leitores os maiores prejudicados. Sem iniciativa, sem humildade, sem diálogo, os livros existentes continuam empoeirados nas prateleiras das bibliotecas.

¹Ao mencionar os casos de carência de bibliotecas em espaços escolares, cabe destacar a criação da Lei nº 12.224/2010 que trata da obrigatoriedade e universalização das bibliotecas em instituições de ensino no país, na tentativa de possibilitar esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos da Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário.

A biblioteca na escola deve ser concebida como ambiente que possibilita uma condição importante para a conscientização dos direitos e deveres do estudante e dos demais sujeitos do contexto escolar, a fim de que estes protagonistas se percebam como cidadãos transformadores da sociedade. Quando ocorre o distanciamento entre a escola e biblioteca, não apenas os alunos são afetados, como também, são prejudicados outros membros envolvidos no processo educativo, uma vez que:

Não se pode alienar a biblioteca do processo educativo, sem prejuízo para todos os interessados: o **professor**, que perde um grande aliado em termos de apoio técnico-pedagógico; o **bibliotecário**, que vê seus esforços se perderem no vácuo das impossibilidades; e principalmente os **alunos**, que deixam de ter um grande instrumento de auxílio nas tarefas escolares e enriquecimento cultural na ampliação de seus horizontes e na formação de uma visão crítica. (AMATO; GARCIA, 1998, p.14, grifo nosso).

Diante disso, a integração de professores e bibliotecários é o caminho para a melhoria do fomento à leitura na escola e na biblioteca. É importante frisar que a biblioteca deve estar pautada na apresentação de respostas que satisfaçam questões, não de uma maneira única, como se fossem verdades, mas, de forma múltipla, oportunizando ao educando a aquisição da informação desejada. Quanto aos professores, estes devem participar intensamente desse processo por meio da orientação às práticas de leituras dos alunos, orientação em pesquisas, visitas dirigidas à biblioteca e colaboração com o bibliotecário.

Ainda no que tange à disponibilização da informação, o bibliotecário, ao proporcionar ao sujeito o contato com pesquisa ou com a leitura, deve estimular um posicionamento coerente com uma estrutura de pensamento em relação ao que fora pesquisado ou consultado, com vistas à estimulação do sujeito para a leitura crítica de sua relação com o mundo e, conseqüentemente, sua transformação cidadã. A biblioteca e a escola devem se harmonizar para atingir o mesmo objetivo: despertar o pensamento crítico e criativo do estudante (SILVA, E., 1999).

Nesta condição, ensino e biblioteca devem ser instrumentos complementares que não se excluem, completam-se. Corroborando com isso, Lourenço Filho² afirma que: “uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto”.

² Informação verbal proferida por Lourenço Filho, na 1ª Conferência da Série Educação e Biblioteca. Com o tema “O ensino e a biblioteca”, a fala do autor foi transcrita e publicada em documento pela editora Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1944.

Partindo desse enfoque, constata-se que ambas são complementares e devem permanecer intrinsecamente relacionadas. Nas palavras de Lourenço Filho, é possível notar que há muito tempo já se refletia acerca do ensino e biblioteca como instrumentos que devem caminhar de forma paralela, pois, é evidente a necessidade de entrosamento entre professores e bibliotecários para que se realize um trabalho de cooperação e participação, visando à melhoria do processo ensino e aprendizagem e para a constituição de sujeitos ativos no contexto social.

Possibilitar o protagonismo às bibliotecas, incentivar a mediação da leitura e propagação da literatura é um desafio a ser encarado, diante de um panorama marcado pelo esvaziamento das unidades de informação. Nesta direção, Silva, W. (1999, p. 71) afirma que:

Não podemos deixar de assinalar o papel da biblioteca escolar na formação de personalidades críticas, criativas e dinâmicas. Com a diversidade de informações que a biblioteca escolar pode oferecer - se dignamente instalada -, os estudantes poderão tomar conhecimento de ideias diferentes ou mesmo convergentes [...] o que lhes poderá provocar inquietações e questionamentos, elementos indispensáveis ao desenvolvimento de uma educação escolar emancipatória, ainda que insuficientes para livrar totalmente os alunos das influências do discurso dominante na escola. Inquietos e questionadores, tais alunos poderão tornar-se cidadãos críticos e participativos, o que se constitui requisito fundamental para a tarefa de transformação da sociedade brasileira e, de modo geral, de qualquer sociedade.

A biblioteca escolar deve ser percebida como entidade de formação cidadã de sujeitos e local formal de ensino e aprendizagem, também responsável pelo ensino da leitura, e que estimula a emancipação e transformação dos alunos. A leitura é um instrumento de transformação social, e, por ser um instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se com um elemento de combate à alienação, capaz de facilitar ao gênero humano a realização de liberdade, enfatiza Silva, E. (2013).

A leitura na escola e na biblioteca torna-se um recurso para a tomada de consciência desde que o sujeito a utilize, não apenas no seu sentido restrito à palavra ou ao texto, como também ao contexto, com vistas à percepção da leitura de mundo e apropriação da criticidade em relação aquilo que lê. De tal modo, Freire (2011, p. 45, grifo do autor) afirma que:

[...] da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como um centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como um fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação íntima com o contexto.

Ao praticar o ato de ler, e relacionar o texto ao contexto, o sujeito emerge no processo de produção de sentidos exercendo sua cidadania cultural. De acordo com Silva, E. (2013), toda sociedade constrói uma memória cultural e a leitura é um dos meios de conhecimento e de modificação dessa cultura. Para o exercício da cidadania cultural é,

necessário que além o leitor, o cidadão compartilhe informações convertendo-se em produtor de texto e não apenas um mero consumidor do mercado editorial.

Segundo Roca (2012, p. 75):

A perspectiva de leitura e escrita como prática social corresponde a um enfoque sociocultural da leitura, uma dimensão vinculada ao que as pessoas fazem com os textos em atividades sociais. As práticas leitoras não são fins em si mesmo, mas formas de obter objetivos sociais. É preciso situar a leitura em contextos determinados e motivações de uso, pois os textos se inserem nas práticas de vida.

Assim, a leitura proporciona ao leitor a compreensão do texto, a partir do seu contexto e de suas práticas sociais, histórias, experiências e circunstâncias de vida. Para Martins (2012, p. 17), a leitura é “a necessidade se transformando em esforço para alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê”.

Em seus estudos, a autora considera as vivências do sujeito como fator potencial para o aprendizado da leitura. E aponta ainda, que a relação do leitor com o texto depende de condições internas e subjetivas relacionadas às condições externas e objetivas, que influenciam no contexto do leitor.

Influenciada por fatores internos e externos e caracterizada por aspectos biopsicossociais, a leitura constitui-se como um processo dinâmico que envolve múltiplas facetas. Neste sentido, Jouve (2002) designa cinco dimensões para o processo de leitura:

- o *processo neurofisiológico* – relacionado aos fatores biológicos, envolve o aparelho visual e as funções cerebrais, corresponde à percepção e à memorização dos signos;
- o *processo cognitivo* – referente ao psíquico, corresponde à abstração voltada para a interpretação e decifração dos signos;
- o *processo afetivo* – concernente ao aspecto social, direciona-se para as emoções que a leitura desperta no leitor;
- o *processo argumentativo* – corresponde ao convencimento e persuasão do leitor;
- o *processo simbólico* – marcado pelo aspecto social, está relacionado ao envolvimento do texto com o mundo do leitor, com sua cultura e com seu meio.

Diante das dimensões apresentadas pelo autor, destaca-se neste estudo, o processo simbólico, em que o leitor a partir do seu contexto e de acordo com sua compreensão do texto, via leitura crítica, torna-se produtor de discursos.

Assim, da relação entre leitor, texto e contexto, Silva, E. (1994, p. 36) afirma que “[...] a interação com diferentes tipos de texto, pode levar o sujeito-leitor a compreender as relações e as forças existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as historicamente e posicionando-se frente a elas”.

Nesta direção, Solé (1998) considera que para processo de compreensão e entendimento do ato de leitura, o modelo interacional é o mais apropriado, do qual participam tanto o texto – sua forma e conteúdo, quanto o leitor – suas expectativas e conhecimentos prévios.

Desta forma, a prática leitora envolve tanto as informações presentes no texto, como as informações que o leitor traz consigo. A construção dos sentidos ocorre através dessa interação, possibilitando ao leitor a construção de leituras diversificadas do próprio mundo.

De acordo com Duran (2009), o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor, ocorre conforme a necessidade para cada situação de leitura. Dessa forma, à medida em que completa os vazios existentes em textos lidos e busca novos significados de conteúdo, o leitor é capaz de atribuir sentido ao texto.

Para Koch e Elias (2010) o ato de ler constitui-se da junção entre os sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva. Assim, buscar significado ao texto lido, permite ao leitor revisitar suas lembranças e fazer inferências, reflexões e avaliações ressignificando o que fora lido.

De acordo Lajolo (1982, p. 59): “Ler é: a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e dona da própria vontade, entregar-se a esta leitura”. Para a autora, atribuir significado ao texto e relacioná-lo a outros permite ao leitor entregar-se à leitura ou rebelar-se a ela, sendo capaz de construir ou propor uma outra leitura. São as histórias, experiências e circunstâncias de vida de cada leitor que determinam as diferentes leituras de um texto.

Segundo Leffa (1996, p. 13), “o texto possui um conteúdo, mas reflete-o, como um espelho”. Para o autor, um espelho não pode refletir uma imagem, se esta não estiver diante dele, assim também o texto não poderá ser compreendido se o leitor não estiver interagido com ele. Assim, enfatiza-se que a construção do significado está na capacidade que o leitor tem de extrair ou atribuir algo novo ao texto. Para que haja interação e compreensão do que foi lido, o leitor precisa possuir conhecimentos prévios da realidade histórico-social refletida pelo texto.

Silva, E. (1999, p. 25) reforça ainda, que: “a convivência contínua e concreta com diferentes tipos de livros é uma das melhores formas de que o sujeito dispõe para desenvolver

fundamentos que o levem a posturas argumentativas e participativas”. Aos leitores deve-se oportunizar situações de leitura e questionamento dos textos que se produzem socialmente, seja esse texto oral ou escrito, de forma os sujeitos possam confirmar seu universo cultural e suas experiências de vida, ampliando sua compreensão e participação social.

Dito isto, após refletir a função social da leitura na escola e na biblioteca, o capítulo a seguir discorre sobre leitura como prática cultural e sua influência no processo de formação de jovens leitores do ensino médio integrado.

3 PERCURSOS DA JUVENTUDE: o jovem, o currículo e as práticas de leitura

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

(Paulo Freire)

A escola é, hoje e desde há muito tempo, considerada umas das principais instituições responsáveis pela inserção do sujeito no mundo da leitura e da escrita utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimento (SILVA, E., 2002).

Por ser um espaço privilegiado para a transmissão de conhecimentos, cultura e valores, busca-se refletir acerca das manifestações juvenis na escola, bem como: a relação escola, trabalho e juventude, ressaltando as múltiplas peculiaridades dos jovens como protagonistas e como sujeitos que possuem uma historicidade, visões de mundo, valores, comportamentos diversificados.

Nesta perspectiva, para a compreensão do que é ser jovem e o que caracteriza a(s) juventude(s), faz-se necessária uma breve reflexão acerca dos conceitos, características, condições juvenis nos contextos sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades, valores), econômicos, geográficos, dentre outros aspectos, que contribuem para a formação do jovem e para o seu desenvolvimento como sujeito.

Nos estudos de Charlot (2000, p. 33), “o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles [...] a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. De acordo com o autor, para atribuir sentido ao saber, o sujeito precisa compreender-se como um ser humano em sua natureza social e singular, uma vez que, os sujeitos são seres humanos individuais que possuem vivências que lhes permitem agir no e sobre o mundo, sendo capazes de dar sentido a este, a partir de suas interações com outros sujeitos.

Desse modo, Dayrell (2003) afirma que os jovens são sujeitos sociais e os critérios que constituem a categoria juventude são históricos e culturais. Nesse entendimento, considera-se que os jovens se constituem sujeitos que possuem características específicas, que são reflexos de suas historicidades, valores, aspectos sociais, culturais e econômicos que estabelecem suas trajetórias.

Para Sposito (2005) a juventude é uma fase da vida em que se inicia a busca da autonomia, marcada pela construção de elementos da identidade pessoal e coletiva. O

comportamento jovem é marcado por experimentações, conflitos, relacionamentos, transformações físicas e emocionais. Cada indivíduo ou grupo constrói sua história, a partir de suas experiências e do contexto social e cultural em que está inserido.

Pais (1993) critica a definição de juventude enquanto “fase da vida”, pois, defini-la em termos etários a coloca numa condição de uniformização e homogeneização de aspectos de uma cultura juvenil, específica. Sobretudo, para além de mudanças físicas e biológicas, a juventude se modifica também quanto à sua diversidade cultural, social e histórica.

Neste sentido, o autor considera que “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. (PAIS, 1993, p. 29).

Diante dessa assertiva, pode-se considerar a juventude como uma categoria de sujeitos peculiares que não são crianças e nem adultos, mas, que possuem características intrínsecas à cultura juvenil, marcada pela diversidade nas condições sociais, culturais, de gênero e até mesmo geográfica.

Por ser uma categoria específica, em 5 de agosto de 2013 institui-se a Lei nº 12.852, conhecida como Estatuto da Juventude, que visa assegurar os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Os princípios que regem as políticas públicas de juventude são apresentados no Art. 2º:

- I promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação;
- VIII valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. (BRASIL, 2013, p. 1).

Vale salientar, que esses princípios possibilitam representatividade à juventude, com o intuito de promover a emancipação e participação ativa dos jovens como sujeitos de direitos e deveres. Assim como esta, as políticas públicas juvenis devem primar pelo respeito à diversidade e identidade dos jovens, considerando a condição de vida de cada um, bem como, suas vivências e processos formativos.

Nesse mesmo intuito, o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³, também enfatizam os jovens como categoria específica e conceitua juventude como:

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma **categoria de sujeitos** que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas **juventudes**. (BRASIL, 2011, p. 12-13, grifo nosso).

A partir da definição supracitada, cabe destacar que a juventude tem sido pesquisada e estudada como categoria de sujeitos que possuem características comuns e que se relacionam consigo mesmo, com seus pares, sua família, sociedade, dentre outros. Assim, a juventude necessita de um olhar mais atento e específico devido sua ampla complexidade e por ser marcada por características que não são meramente biológicas e naturais, mas também, históricas e sociais.

Em virtude de constituir-se como uma categoria complexa e diversificada recomenda-se utilizar juventude em seu plural, ou seja, juventude(s), ressaltando-se a heterogeneidade juvenil e as diferentes maneiras dos jovens se portarem como sujeitos singulares (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Pais (1993, p. 36) afirma que “não há um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados [...] as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, necessariamente, diferentes teorias”.

Frente às considerações apresentadas sobre os jovens como sujeitos singulares e feitas as considerações sobre os significados de juventude(s), cabe então, tecer uma breve discussão sobre a relação dos jovens/juventude com a escola/educação. Para isso, fundamenta-se nas indagações de Tomazetti et al. (2014, p. 13), diante dos seguintes questionamentos:

Quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio? Quais seus projetos de vida? Com quais culturas juvenis esses jovens se identificam? O que pensam sobre educação/ensino? Como as escolas de Ensino Médio são consideradas para esses jovens? As culturas juvenis estão presentes na cultura escolar? Como o jovem vivencia sua experiência no Ensino Médio? Como concilia a sua cultura com a cultura escolar? Como negocia espaços de poder e liberdades dentro da escola?

³ Vale ressaltar que Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017, que institui a Política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Diante desse panorama, Arroyo (2013, p. 224) considera que os jovens “chegam às escolas com identidades pós-modernas, jovens do século XXI. Hiperrealizados, movidos a presentismo, consumismo, com referências efêmeras que os bloqueiam para processos disciplinares, reflexos do aprender”.

Neste mesmo pensamento, Bauman (2013) reflete sobre a relação educação e juventude como uma questão de adestramento para o consumo, porquanto, os jovens estão cada vez mais numa busca insaciável por novidades, comportando-se de forma egoísta e materialista, considerando freneticamente o aspecto simbólico dos objetos. Para o autor, “pensa-se sobre a juventude e logo se presta a atenção a ela como ‘um novo mercado’ a ser ‘comodificado’ e ‘explorado’. [...] as instituições empresariais buscam imergir os jovens num mundo de consumo de massa [...]”. (BAUMAN, 2013, p. 52, grifos do autor).

À vista disso, o processo de formação dos jovens ou o tempo da juventude na escola, muitas vezes é caracterizado pela preparação para o mercado do trabalho, reflexo da sociedade capitalista. Na trajetória escolar de muitos jovens, a busca de um trabalho representa a aquisição de bens de consumo. Para outros, o trabalho é geralmente condição de sobrevivência, para o seu próprio sustento ou sustento familiar.

Perante esses conflitos, frutos da sociedade capitalista, Arroyo (2013) afirma ainda, que esse processo é caracterizado por uma inclusão produtiva em que os jovens são produtores de bens, de renda, em empregos elementares. Neste cenário, ocorre o que o autor chama de jovens “in-incluíveis”, ou seja, ocorre o abandono da inclusão cidadã e social dos jovens, pela escolarização, que por vezes “é marcada por estruturas excludentes e ideários de igualdade, inclusão, democracia com a necessidade de controle, de reduzir a democracia a uma inclusão-aparente-excludente-controlada”. (ARROYO, 2013, p, 228).

Esse pensamento de Arroyo (2013) reflete claramente o contexto atual das políticas educacionais, que por meio da reforma do ensino médio, incita muitas críticas, discussões e a preocupação do ensino médio viver um retrocesso, marcado por uma inclusão controlada que estabelece ainda mais a desigualdade escolar, ao invés de promover a integração.

A Lei nº 13.415/2017, estabelece-se que na matriz da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) os itinerários formativos sejam: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, por fim, Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

Para Ferreti (2018) os itinerários formativos promovem o acesso fragmentado aos conhecimentos e, a oferta do itinerário sobre Educação Profissional de Nível Técnico promove

uma certa estranheza pois, diferencia-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, pois:

[...] a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. (FERRETI, 2018, p. 28).

Outra faceta a ser destacada é que a reforma, além de propor novos itinerários formativos, prevê que os estudantes escolham as áreas de conhecimento ou de atuação profissional que desejam seguir, porém, a lei não obriga as instituições a oferecerem os cinco itinerários.

Diante disso, Ferreti (2018) considera a reforma curricular precária e produtora de desigualdades, pois, a oferta dos itinerários nas escolas obedece aos arranjos curriculares de acordo com suas realidades, não sendo possível ofertar todos os itinerários. Assim, o estudante escolhe seu itinerário de acordo com o estipulado pelo sistema público. Isso reforça mais uma vez a sociedade capitalista perversa, marcada pelos interesses de um sistema que produz, controla, molda e possibilita ao sujeito uma autonomia minimizada.

Ferreti (2018) destaca outros pontos críticos da reforma, quais sejam: a possibilidade de que postos de trabalho sejam ocupados por profissionais “notório saber”; a eliminação das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel essencial na formação política e questionadora dos sujeitos; e a precariedade de funcionamento da maioria das escolas estaduais, que não dispõem de condições de infraestrutura favoráveis para a oferta do ensino em tempo integral.

Para o autor, a Lei nº 13.415/2017 pode ser interpretada no campo educacional, como uma proposta de hegemonia pela burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra-hegemônico, que visam instituir no país uma educação de caráter integrado e integral (FERRETI, 2018).

Ao tratar sobre educação integrada, o autor menciona Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), que se fundamentam nas proposições gramscianas a respeito da escola unitária, em que afirmam que, no caso brasileiro, a proposta da escola unitária traz explícita na sua formulação a necessidade de integração do ensino médio à educação profissional, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. Mas, a reforma do ensino médio está muito distante de proporcionar isso.

Diante deste cenário, entra em questão a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), que por meio do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.892/2008, torna-se reconhecida devido a ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica e por ofertar a educação profissional técnica de nível médio no país.

Ao analisarem os impactos da Lei nº 13.415/2017 na educação profissional técnica de nível médio, Oliveira e Costa (2017) destacam três vertentes:

- a) a primeira vertente condiz à divisão dos itinerários formativos que reforçam a dualidade histórica entre formação propedêutica e técnica e a dicotomia entre uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho;
- b) a segunda vertente destaca o despreparo dos governos estaduais que não dispõem de condições para proporcionar às escolas de tempo integral infraestrutura, recursos humanos, financeiros e organização político-pedagógica adequados para possibilitarem condições dignas de ensino e aprendizagem.
- c) a terceira vertente aponta a contratação de profissionais com “notório saber”, como fator para a promoção de uma formação profissional precária, puramente tecnicista, que reforça o descaso e a despreocupação com a formação didático-pedagógica do profissional que vai ministrar as disciplinas técnicas.

Além desses impactos, outras possíveis alterações na educação profissional técnica de nível médio são: dificuldades no desenvolvimento do currículo integrado, suspensão de concursos para contratação de professores, não obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia em todas as séries do ensino médio, dentre outros fatores que impactam diretamente no currículo forçando uma reorganização curricular e a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) do ensino médio integrado. A atual legislação não tem a intenção de proporcionar uma educação integrada, pois é uma ponte para o passado que retoma a dualidade educacional e mantém a desigualdade social brasileira, afirmam Oliveira e Costa (2017).

Neste mesmo entendimento, retoma-se a Ferreti (2018, p. 35) quando afirma que:

A Lei nº 13.415 não aponta, por isso, na direção da mudança social, mas apenas da permanência [...] e para a mera instrumentalização dos trabalhadores e seus filhos [...]. Contrariamente à formação integral que tais setores alardeiam no discurso, o que a Lei oferece é um processo de semiformação de caráter pragmático que encontra eco e pode se manifestar abertamente sob a forma de política pública em virtude do momento político e econômico que vivemos no país desde 2016.

Essa política educacional reflete o sistema de produção e reproduz as influências de tal sistema. Na perspectiva de negar a proposta da inclusão excludente, da reforma que propõe uma formação técnica mínima para reprodução da classe trabalhadora que, historicamente, serve para sustentar a base do capital, o modelo de educação profissional integrada ao ensino médio desenvolvidos pela Rede Federal são itens indispensáveis para as discussões de possibilidades de enfrentamento das desigualdades, para promoção de equidade no ensino médio e emancipação humana (FERRETI, 2018).

Mesmo compreendendo que os problemas da formação humana não se resolvem apenas por mudanças nas políticas educativas, Ferreti (2018, p. 39) afirma que: “a educação apresenta limites, especialmente quando desempenha o papel de mera reprodução social. É necessário, por isso, entendê-la, também, como campo de contradições e, portanto, como campo de possibilidades de mudança”. Há a necessidade de uma educação que proponha, além disso, a emancipação humana (FERRETI, 2018).

Diante disso, reflete-se sobre estudos de Ramos (2008, 2010, 2012) que considera o ensino médio integrado ao ensino técnico, uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade de emancipação humana. Para a autora, essa é a proposta almejada e que mais se aproxima da formação humana integral, pois propõe a superação da dicotomia entre formação específica e formação geral, por meio do reconhecimento dos sujeitos:

[...] como última etapa da educação básica deve ser definida mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas, como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (RAMOS, 2010, p. 48).

Neste viés, a base unitária do ensino médio integrado deve ser orientada pelo trabalho como processo educativo, numa perspectiva de integração que possui como eixos estruturantes a articulação entre trabalho (no sentido ontológico), ciência (conhecimentos produzidos pela humanidade), tecnologia e cultura (valores éticos, estéticos e normas de conduta), como relações que possibilitam uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos, na perspectiva da totalidade.

Na visão de Ciavatta (2012, p. 84) a formação integral do sujeito paira pela questão: “de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

De acordo com a autora, a formação integral do educando advém do pensamento marxista de que o homem se torna completo a partir de sua convivência social e seu trabalho. Neste sentido, de origem do latim *omni* (todos) e do grego *lateral* (lados), a formação omnilateral condiz à formação humana integral e plena do sujeito.

Diante do exposto, o item a seguir discorre sobre o currículo e os itinerários do ensino médio integrado, como possibilidades de contribuição para formação de jovens na perspectiva da formação humana e completa para a compreensão de mundo.

3.1 O currículo e os itinerários formativos dos jovens do ensino médio integrado: distanciamentos e aproximações

O itinerário formativo corresponde ao caminho que o jovem percorre para sua formação escolar para ter acesso ao conhecimento. Nesse percurso, o jovem entra em contato com bases organizativas dos currículos que estabelecem nuances que perpassam por concepções ideológicas, ideias e convicções pessoais.

Para essa discussão, torna-se imprescindível a contextualização da Lei nº 9.394/96 em seu Art. 1º, quando considera que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996, p. 1).

Nesse entendimento, no processo formativo escolar, deve-se valorizar o saber humano, o conhecimento prévio do sujeito e da realidade em que está inserido, o saber popular e cotidiano, para a reflexão à luz do conhecimento científico e apropriação de conceitos necessários à sua intervenção na realidade. O ponto de partida dos currículos e programas deve ser o mundo real e as práticas dos alunos devem estar articuladas e (re) significadas com os conhecimentos sistematizados.

Para a constituição do jovem como sujeito, o Estatuto da Juventude assegura no Art. 21 que: “O jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social”. (BRASIL, 2013, p. 6).

Porém, mesmo os direitos dos jovens sendo assegurados por Lei, Arroyo (2013, p. 65) afirma que na prática,

[...] os conhecimentos dos currículos, os materiais didáticos em pouco lhes ajudam a se conhecerem, a saber mais de si mesmos, de seus coletivos, de sua história, de seu lugar, de suas formas de produção, de trabalho, de suas culturas, de suas memórias e lutas por outro projeto de campo e de sociedade.

Neste cenário, percebe-se que o processo formativo da(s) juventude(s) é marcado por contradições, influenciando e sendo influenciado pela sociedade e pelas instituições como opção política da escola como reprodutora da hegemonia. Esses estigmas são vestígios de uma educação dualista em que a formação apenas para o trabalho destina-se às classes trabalhadoras, sobrepondo-se à formação humana e cidadã dos sujeitos.

De acordo com Moura (2007) a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes, cumpre a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites assegura-se a escola das ciências, das letras e das artes, enquanto que aos demais sujeitos, esse acesso é negado.

As diferenças de classes sociais e os contextos socioculturais diversificados que caracterizam a(s) juventude(s), são marcados por conflitos e confrontos culturais e ideológicos, reflexos de uma sociedade em que minoria é dominante e maioria é dominada. Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam cotidianamente uma relação paradoxal com a escola, ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola (SPOSITO, 2005).

Diante das relações sociais, culturais e econômicas, alguns jovens vivem em situações de vulnerabilidade, muitos destes são pertencentes às classes subalternas da sociedade, e veem na educação e na perspectiva de trabalho, uma forma de enfrentamento à sua condição atual.

Neste sentido, chama-se mais uma vez a atenção para o fato de que muitos jovens precisam trabalhar para se sustentar e/ou contribuir com o sustento da família. Não trabalhar e se dedicar aos estudos pode ser considerado um privilégio para muitos jovens pobres.

Na medida em que as vidas adultas se vão empobrecendo de experiências adensadas porque submetidas à rigidez e estreiteza dos padrões sociais e de trabalhos nos tornamos cegos a ver e entender a adolescência e a juventude como um tempo denso em experiências tensas, até prematuras e imprevisíveis. Nos limites. Condenar essas vivências densas pode ser uma maneira de não reconhecer o empobrecimento das nossas. (ARROYO, 2013, p. 238)

Diante disso, a escola e os currículos devem considerar as realidades dos diferentes sujeitos e a divisão social do trabalho, historicamente enraizada, precisa ser superada por meio da redução da preparação do sujeito para o trabalho em seu processo operacional, propriamente

dito. As necessidades do mundo do trabalho devem perpassar por questões formativas que visam à formação íntegra do sujeito e a construção de sua própria identidade (RAMOS, 2012).

Segundo Ciavatta (2012, p. 98, grifo da autora), “a escola deve ser percebida como ‘um lugar de memória’”. A memória que preservam e a história que constroem sobre si próprias devem ser construídas a partir da reestruturação de seus currículos – estes que devem ser construídos pelos próprios sujeitos e não por modelos impostos. Assim, os cidadãos do contexto escolar podem ser reconhecidos como sujeitos sociais e coletivos que possuem uma história, uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança.

Em se tratando do currículo como identidade do sujeito, cabe ressaltar a perspectiva de Silva, T. (2015, p.148) quando afirma que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade”. Neste sentido, a questão do campo do currículo é fortemente influenciada por escolhas políticas, marcado por um jogo de interesses e relações de poder e subordinação.

Para o autor, o maior desafio do currículo está em sua teorização e sua influência na prática. Esse desafio consiste em relacionar o que é ensinado e o que de fato interessa para a sociedade. A escola, enquanto espaço de multiplicidade precisa refletir e articular os campos dos saberes com o cotidiano dos sujeitos, a fim de que a aprendizagem se torne significativa.

Ainda na perspectiva de Silva, T. (2015), o currículo deve ser concebido como elemento de transformação social em que assuntos contemporâneos como gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, dentre outros sejam explorados e refletidos à luz das necessidades dos indivíduos envolvidos no processo de ensinar e aprender. É necessário que o currículo existente seja considerado como instrumento de luta política.

Em sua abordagem, Silva, T. (2015, p. 150) afirma ainda que “o currículo é lugar de disputa, espaço, território [...] trajetória, viagem, percurso [...] documento de identidade”. Diante disso, e frente à compreensão de currículo como elemento que molda a identidade, cabe destacar que, a construção do currículo deve estar pautada na busca de liberdade e emancipação dos sujeitos. A escola precisa participar ativamente da construção da proposta curricular, a fim de que possibilitar aproximações e não distanciamentos em relação às vivências dos alunos.

Nesse mesmo entendimento, cabe aqui, destacar a perspectiva de Arroyo (2013), quando aborda que o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Faz-se necessário lançar um olhar especial a quem de fato, disputa vez nos currículos, a saber: os docentes-educadores e os alunos-educandos, sujeitos da ação educativa.

É preciso que ocorra o reconhecimento de identidades, das diversidades e das peculiaridades dos sujeitos como protagonistas. Devem ser considerados também, os interesses

coletivos na busca de experiências sociais e de saberes que requerem que os sujeitos tenham vez no território dos currículos.

Neste percurso de expressar o protagonismo juvenil, Arroyo (2013) afirma que os jovens são agentes singulares para a obtenção de pistas sobre o entendimento a respeito do universo escolar, sendo agentes de transformação social. A partir do reconhecimento do jovem como sujeito e frente às suas relações com o mundo e com os outros para a construção de sua identidade, é possível o jovem apropriar-se do universo sociocultural, político e econômico da sociedade.

Destarte, o jovem do ensino médio integrado precisa ser compreendido em sua individualidade, não confundindo com individualismo, mas, por meio do seu reconhecimento como sujeito que possui uma personalidade e que convive coletivamente com demais sujeitos semelhantes enquanto categoria, e, particulares em sua subjetividade. Trata-se de uma complexa relação que compõe os desdobramentos cotidianos do jovem no contexto escolar.

No tocante ao que fora dito, é necessário considerar a juventude, suas vivências e a subjetividade dos sujeitos a partir das diversidades que os acompanha. O currículo integrado e suas componentes curriculares devem abordar conteúdos de ensino na perspectiva de contribuir para a formação das identidades dos jovens. Os caminhos formativos do ensino médio integrado devem possibilitar ao sujeito condições para sua formação humana e integrada.

3.2 A leitura como prática cultural para a formação humana e integrada dos jovens

Presente no currículo, a leitura como prática cultural torna-se um elemento essencial para a formação humana e integrada do sujeito. Para Arroyo (2001), a leitura pode ser considerada um caminho possível para a formação do jovem como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético e de memória.

Para além da apropriação de sentidos mas, para a construção e (re)conhecimento de sua identidade de sujeito-leitor, o autor considera que: “[...] a apropriação da leitura se vincula com novas condições humanas, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos capazes de se humanizar” (ARROYO, 2001, p. 17).

Para Ciavatta (2012) no processo de formação humana deve-se garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura de mundo e para sua atuação como cidadão integrado dignamente à sua sociedade política.

De acordo com Silva, E. (2002), ao longo do trajeto de vida, cada sujeito

desenvolveu uma determinada concepção de leitura e a definição do ler em função de uma prática que é executada, está implícita ou explicitamente ligada às experiências vividas em sociedade. Na perspectiva de Lajolo (2004, p. 7):

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Nesta mesma direção, considera-se que a “leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas”, afirma Kuenzer (2002, p. 101). Deste modo, a leitura como prática cultural deve ser proporcionada aos jovens considerando a realidade social desses sujeitos, não se pode omitir suas vivências e histórias de vida carregadas de sentidos, que perpassam por suas condições econômicas, históricas e socioculturais.

As práticas de leitura desenvolvidas com os jovens devem promover significados que os permitam ler criticamente os textos que os cercam, inclusive, a leitura de mundo no qual estão inseridos. Ao se pensar em leitura de mundo, remete-se à Freire (2011) em sua afirmativa de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Dito isto, a leitura do escrito e do dito levam em consideração a leitura do vivido, do que está em volta, a leitura de si, do outro, de sua vida e de sua história.

Foucambert (1994, p. 10) corrobora com esse entendimento, e afirma que para a realização de práticas de leituras com os jovens deve-se levar em consideração:

[...] o conhecimento sobre os escritos utilizados pelos jovens, bem como a observação das estratégias que utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em banda desenhada, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção [...].

Para Yunes (2009, p. 44), “a leitura não se constrói sobre o nada. Há algo que provoca o leitor, interessa-lhe, instiga-lhe um outro pensamento que lhe permite dar asas à imaginação”. Assim, para que ocorra o ato de ler, o sujeito precisa sentir-se estimulado, de modo que, o que foi ou será lido promova sentidos e reais significados ao seu modo de ser, pensar e existir. Nesse mesmo intuito, Goulemot (2011, p. 107-108) afirma que:

[...] seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre uma produção de sentido. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. O sentido, aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto do trabalho que esse fora-do-texto assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto.

Goulemot (2011), considera que não existe leitura ingênua, ou seja, não há leitura pré-cultural, distante de qualquer referência sobre ela. As conotações que a leitura produz lhe dão sentido. A cada leitura realizada, o que foi lido muda de sentido, torna-se outro, numa espécie de troca.

O autor intitula “fora-do-texto”, todo leitor em condição de leitura e que tem possibilidades de construção de sentidos por meio de suas atitudes e interpretações. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa ler o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla (GOULEMOT, 2011).

Manguel (2004) considera que por meio da leitura, os jovens têm a oportunidade de interpretar o mundo a partir do seu ponto de vista, definindo-o através das histórias que são lidas ou contadas, sendo possível representá-las, imaginá-las, (re)criá-las e desenvolver os seus próprios juízos de valor.

Ainda nesta perspectiva de construção de sentidos, Chartier (2011) garante que as leituras são constituídas com diferentes significações contidas nos textos. Desta forma, a leitura como prática cultural propõe uma dupla consequência, a saber, o sentido desejado pelo autor e a impressão do leitor frente às relações sociais estabelecidas em determinado espaço-tempo. Assim, a leitura é percebida como uma prática plural:

[...] dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leituras depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão do seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objeto explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 2011, p. 78).

Em relação aos hábitos de seu tempo, considera-se que as práticas de utilização e consumo da leitura e a apropriação dos materiais culturais pelos leitores, são caracterizadas pelas diferenciações socioculturais e distribuições desiguais dos próprios materiais que, na maioria das vezes, distingue leitura erudita e popular.

Bourdieu e Chartier (2011) compreendem a leitura como prática cultural e como uma palavra que designa toda espécie de consumo cultural. A leitura como bem cultural é produzida com uma intencionalidade. Para os autores, os repertórios das leituras dos sujeitos são diversificados pois,

[...] a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema dos fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator. (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p.237).

Os autores consideram que o sistema escolar representa a via principal de acesso à leitura, tornando-a acessível a todos, mas, ao mesmo tempo, representa um efeito paradoxal entre leitura erudita e popular, frente à necessidade de leitura do sujeito. Desta forma, a própria escola destrói uma necessidade de leitura para criar outra, de uma outra forma.

A exemplo disso, Bourdieu e Chartier (2011) criticam os efeitos da literatura erudita e a destruição da experiência popular, ficando esta, de origem social comum, em segundo plano. Nessa situação, o leitor se percebe frente a duas culturas, uma cultura originária abolida e outra erudita, em que há uma hierarquização das coisas que devem ser lidas e consideradas como boa leitura.

Assim, a indústria cultural ganha espaço influenciando o leitor e o modo de apropriação do livro e da leitura. Àqueles que detém e impõem o modo de apropriação, são os que obtém os livros de maneira mais acessível. Sendo o livro considerado objeto de poder.

Por exercer um poder simbólico, agindo sobre as estruturas mentais e sociais, “por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social”. (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 243).

Segundo Bourdieu e Chartier (2011), o livro se torna extraordinário elemento de poder quando se torna um modelo de vida. A partir do momento em que se apropria da leitura, o homem torna-se um ser político e intelectual que age para transformar as visões de mundo e as práticas cotidianas.

O livro também pode agir através dos contrassensos, daquilo que do ponto de vista do leitor não é legítimo e, por discordar das formas de impor normas de percepções e intenções explícitas e implícitas do texto, o leitor tende a fazer sua releitura e elaborar a sua própria produção.

Esses dissensos tensionados, de um lado o autor e do outro o leitor, motivam os autores a criticarem a indústria cultural e os produtores culturais como: “[...] pessoas que têm um verdadeiro monopólio de trazer ao explícito, de trazer à ordem do dizer das coisas que os outros não podem dizer não, sabem dizer, uma vez que, como se diz, eles não encontram as palavras”. (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 246).

Neste sentido, considera-se que a mídia e a indústria cultural tendem a influenciar a questão dos gostos do leitor por uma questão mercadológica. E o jovem-leitor, principalmente, o jovem pobre consome um tipo de leitura o faz tomar partido de uma determinada cultura -

cultura de elite. Nota-se que ocorre a invisibilidade da cultura popular, considerada subcultura, em que a liberdade e o modo de expressão populares permanecem cristalizados. Assim, a leitura popular torna-se cada vez menos exercida em detrimento da leitura erudita, pois esta, promove *status* e ascensão social (BOURDIEU; CHARTIER, 2011).

Dadas as pressões e modismos que a sociedade impõe, frutos de um modelo socioeconômico perverso e frente às implicações de poder, considera-se essas relações como violência simbólica, como abordam Bourdieu e Passeron (2014). Afirma-se ainda que esses esquemas de classificação sobre os jovens, influenciam, dirigem as ações, direcionam as condutas, embasam as atitudes e práticas destes (BOURDIEU, 2015).

A concorrência dos meios de comunicação e das novas tecnologias de informação, dentre as quais se sobressai a internet, influenciam também as práticas de leituras dos jovens, e, por vezes, distanciam o público do material escrito e criam outros hábitos de consumo.

Segundo Maroto (2012, p. 66, grifo da autora):

[...] com a invasão e o avanço dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão e o computador, a desvalorização e o abandono das bibliotecas escolares têm sido cada vez maiores. Elas são abandonadas pelos professores, pelos bibliotecários e também pelos alunos, que, por não serem incentivados nem orientados a fazerem uso delas, estão ficando cada vez mais seduzidos e “massificados” pelos produtos da indústria tecnológica.

Diante do exposto, observa-se que a leitura é cheia de percalços ora exercida como forma de coerção e doutrina ou como meio de informação e libertação. Bourdieu e Chartier (2011) enfatizam que a leitura na escola é compreendida em um caráter dual, ora como reprodução – como instrumento de controle e, ora emancipação – como instrumento de conscientização.

Por mais que a escola apresente essa dualidade, as práticas de leituras se bem direcionadas e conduzidas no âmbito escolar, ao evidenciar as relações dos sujeitos sociais com os outros sujeitos e com o universo sociocultural o qual estão inseridos, podem promover ao sujeito-leitor seu processo de formação por meio da construção de significados. Para que isso ocorra, deve-se considerar o conhecimento prévio do sujeito, sobretudo, a valorização de inúmeros pré-saberes que não se veiculam pela leitura, mas que, contudo, a orientam (BOURDIEU; CHARTIER, 2011).

Considerando as vivências e histórias de vida dos sujeitos, de modo que essas experiências lhes proporcionem engajamento político social, por meio da leitura de mundo, o sujeito poderá ser capaz de obter sua emancipação e obtenção de uma postura revolucionária. Nessa direção, Bourdieu e Chartier (2011, p. 252) afirmam que:

As narrativas sociais ou uma história social podem contribuir para práticas pedagógicas e podem dar às pessoas instrumentos de defesa contra os efeitos de persuasão clandestina que os escritos exercem [...] uma análise histórica das estratégias ocultas de manipulação do leitor pode ter um efeito libertador.

É preciso que a escola se preocupe em promover ao sujeito uma identidade leitora, pois, segundo Manguel (2004, p. 127) “[...] somos o que lemos. Neste mesmo pensamento, Solé (1998), sinaliza que as estratégias de leitura na escola e fora dela são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Ao ler, compreender e interpretar os textos dotados de diversos tipos de intenções e objetivos, o leitor torna-se independente, crítico e reflexivo frente à sociedade letrada.

Lajolo (2004, p.107) pondera ainda que:

Se algumas metodologias e estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura parecem enganosas por trilharem caminhos equivocados, o engano instaura-se no começo do caminho, a partir do diagnóstico do declínio ou da inexistência do hábito de leitura entre os jovens. Espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo hábito é pertinente.

A partir dessa compreensão, para que a leitura não se torne algo mecânico e estereotipado, Petit (2008) afirma que é necessário que haja o amor pela leitura, e acima de tudo, é necessário que se experimente esse amor.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

(Paulo Freire)

Com vistas à elucidação do percurso metodológico, esse capítulo compõe o caminhar da pesquisa, desde a sua concepção às fases percorridas para sua implementação. Nos itens que seguem, apresenta-se: o campo e os sujeitos da pesquisa; as garantias éticas da pesquisa; o tipo e o delineamento da pesquisa; os instrumentos de coleta e os métodos de análise dos dados, dentre outros critérios que constituem a perspectiva metodológica utilizada.

4.1 Campo da pesquisa

O cenário da pesquisa se constitui num campo empírico carregado de significados. Nesse sentido, o local para a realização da pesquisa foi o universo escolar, pois, entende-se que a escola é um local privilegiado para a formação cidadã. Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA - Campus Açailândia), campo dessa pesquisa, escolhido por se tratar do ambiente de ensino, se constitui como um ambiente para a formação não apenas técnica e profissional, mas também, empenha-se na formação humana e cidadã dos estudantes, na perspectiva de impactar a comunidade escolar, a partir do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O IFMA situa-se na cidade de Açailândia que está localizada na mesorregião do oeste maranhense, a aproximadamente 540 km de distância da capital São Luís. Fundada em 06 de junho de 1981, a cidade possui uma população estimada em quase 112 mil habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018a).

Por se localizar na região pré-Amazônia, a cidade teve uma intensa exploração de madeira de lei, desde o início de sua fundação. Aos poucos, a exploração e a comercialização de madeira foram substituídas por outra matriz econômica - a siderurgia, tornando-se o setor que mais gera emprego para a cidade (NASCIMENTO, 2008).

Visando à melhoria da educação na localidade de Açailândia – MA e a transformação social através da educação profissional de qualidade, o IFMA instalou-se em

2008 na cidade, com o compromisso de formar jovens e adultos, buscando atender o arranjo produtivo local e a demanda existente de mão-de-obra técnica de nível médio para atuação no polo industrial açailandense (IFMA, 2014).

Com 10 anos de instalação na cidade, o IFMA - Campus Açailândia, oferta Cursos Técnicos de Nível Médio, na forma integrada e subsequente; e, também modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); oferece ainda, Cursos Superiores de Licenciatura e Programas como: Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) – destinado a professores da rede pública de educação básica, que não possuem a formação adequada na área; e Mediotec – que oferece cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para estudantes das redes públicas estaduais, ou seja, do ensino médio regular.

Além das atividades voltadas para o ensino, o Instituto desenvolve também Programas de Extensão destinados às ações que envolvem a integração da comunidade e a articulação de parcerias com os setores socioprodutivos da região; e Programas de Pesquisa e Inovação voltados para o desenvolvimento de atividades técnico-científicas como por exemplo: o Programa de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), Projeto Fábrica de Inovação e Projeto Fábrica de Jogos, dentre outros projetos e programas que buscam promover o crescimento científico e tecnológico por meio do fomento à Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I).

Em relação à infraestrutura, o Instituto dispõe de acessibilidade com piso tátil, banheiros e salas de aulas adaptadas, quadra de esportes e áreas de vivências. Dispõe ainda de Auditório, Laboratórios Especializados, Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - assessorada por profissionais qualificados e especializados em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e BRAILLE -, Setores de serviços de atendimento aos educandos com profissionais das áreas de Nutrição, Enfermagem, Serviço Social, Odontologia, Medicina, Psicologia, além de outros setores pedagógicos e administrativos aos quais também se destaca a Biblioteca.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, buscou-se revelar a contribuição da Biblioteca do IFMA, por meio do Clube de Leitura, para o processo de formação de jovens leitores para o mundo do trabalho e, mais que isso, para a compreensão do mundo que lhes cerca.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos deste estudo foram jovens estudantes do ensino médio integrado, das 1^a, 2^a e 3^a séries, com idades entre 14 anos e 18 anos, que participam do Clube de Leitura da Escola. O Clube de Leitura *Litteratus*, do IFMA - Campus Açailândia, foi criado em 2014 por uma docente da área de Letras/Espanhol e permanece ativo com cerca de 60 participantes sob a coordenação da docente supracitada e de uma técnica-administrativa/bibliotecária. Além dessas profissionais, o Clube conta também com a participação de professores de Filosofia, Português e Técnicos em Assuntos Educacionais.

O Clube de Leitura é um projeto de ensino que se propõe a fomentar o incentivo à leitura em jovens do ensino médio integrado, por meio de ações que consistem no desenvolvimento de práticas de leitura que favorecem a ação-reflexão-ação do jovem leitor. Busca-se desvelar ao jovem que a leitura está para além de disciplinas e realização de tarefas escolares, mas, incide em interpretar e agir criticamente no contexto econômico, histórico e sociocultural de forma individual e coletiva.

Em uma população de aproximadamente 60 participantes do Clube, selecionou-se uma amostra de 30 jovens açailandenses, como protagonistas deste estudo. A escolha por este público de jovens, que possuem entre 14 e pouco mais de 18 anos, deve-se ao estereótipo de que o jovem não gosta de ler. A partir dessa inquietação, foram realizadas ações interventivas no Clube, considerando que a leitura pode ser forte aliada na formação integrada e humana, como afirma Ciavatta (2012) quando diz que ela busca tornar o jovem íntegro, com formação completa para a leitura de mundo e para a sua atuação como cidadão integrado na sociedade em que está inserido.

Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, a pesquisa foi cadastrada no Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) para fins de registro e cumprimento dos efeitos legais do estudo. Assim, cumpriu-se algumas exigências como por exemplo a aplicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE A) aos sujeitos da pesquisa em sua maioria, estudantes menores de idade.

Além disso, para fins de autorização quanto à participação dos estudantes menores de idade, foi necessária a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) aos pais e responsáveis pelos menores, este termo também foi aplicado aos estudantes maiores de idade. Diante da cientificidade da pesquisa, buscou-se preservar a integridade e a identidade dos participantes, garantindo-lhes, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade.

4.3 Garantias éticas da pesquisa

Para a aplicação do TALE e TCLE organizou-se reuniões coletivas por meio de grupos ou encontros individuais em locais privativos, assegurando-se a privacidade dos sujeitos. Nas reuniões apresentou-se os objetivos e intenções desse estudo e convidou-se os sujeitos para participarem da pesquisa.

No decorrer da reunião, foram lidas e esclarecidas todas as etapas da investigação e os participantes informados de que estariam livres para desistirem quando desejassem. Garantiu-se aos sujeitos confidencialidade dos seus nomes nos resultados da pesquisa, sem a divulgação de informações que permitissem os identificar, desde que os mesmos assim desejassem. Garantiu-se ainda, assistência integral e gratuita por danos imediatos ou tardios, diretos ou indiretos relacionados à pesquisa.

Assegurou-se também aos sujeitos, expressa liberdade de participação voluntária e gratuita, sem ocorrência de pagamento pela sua colaboração e sem gastos referentes à participação, pois a aplicação dos questionários e entrevistas foram realizadas durante as reuniões do Clube de Leitura, no ambiente escolar.

Após a apresentação do TALE e TCLE concedeu-se o tempo adequado para os convidados e/ou seus representantes legais, lerem, refletirem e sanarem as dúvidas sobre os pontos apresentados nos termos, antes da concessão do seu assentimento/consentimento livre e esclarecido.

Os que manifestaram a sua anuência à participação na pesquisa, assinaram o TALE e o TCLE. Os que não atenderam aos critérios da pesquisa foram excluídos. E, os que se recusaram a participar em algum momento da pesquisa, não sofreram nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição

Como critérios de inclusão dos sujeitos participantes da pesquisa, selecionou-se jovens estudantes das 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio integrado, devidamente matriculados e membros do Clube de Leitura; e também os docentes de Língua Portuguesa em atuação no IFMA - Campus Açailândia.

Quanto aos critérios de exclusão, não participaram da pesquisa alunos dos Cursos Superiores, dos Cursos Subsequentes e dos Programas Mediotec e PARFOR; também não foram inclusos os docentes da Língua Portuguesa em processo de afastamento e docentes de outras áreas do Campus Açailândia.

4.4 O tipo e o delineamento da pesquisa

Esse item aborda o tipo e o delineamento desse estudo, destacando-se a relevância da escolha da metodologia para o caminhar da pesquisa que investiga a relação do jovem estudante do ensino médio integrado com as práticas de leitura e a interação que este sujeito estabelece com a biblioteca.

Nessa investigação, descreve-se sobre situações concretas para a intervenção e resolução dos problemas. Assim, em relação aos objetivos, consiste em uma pesquisa descritiva, que apresenta as características de determinadas populações e fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (THIOLLENT, 2011; GIL, 2017).

Nesse contexto, discorre-se sobre as experiências e narrativas dos jovens estudantes do ensino médio integrado que participam do Clube de Leitura e revela-se a significativa contribuição da biblioteca para a formação histórica e sociocultural do jovem como sujeito que se apropria da leitura para sua compreensão de mundo.

Diante disso, por se tratar da pesquisa em educação, nos encaminhamentos para responder os problemas da pesquisa, encontra-se na abordagem qualitativa um caminho possível, esta que se propõe a analisar os aspectos subjetivos que qualificam o problema, conforme aponta Creswell (2010).

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa por vezes é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador. No entanto, Lüdke e André (2013), asseveram que esse tipo de pesquisa é relevante, porque coloca o pesquisador em contato direto com o objeto de estudo. À vista disso, justifica-se a opção pela abordagem qualitativa em virtude do contato direto com os jovens sujeitos da pesquisa e diante da relação leitor - bibliotecário que interagem na perspectiva de fomento à leitura de forma colaborativa.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa com base empírica que, a partir da interação entre pesquisador e sujeitos, visa à ação reflexiva dos envolvidos nas situações investigadas. Ao possibilitar a ação sobre o meio pesquisado, entra em cena a pesquisa-ação, pois,

É um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Em busca da promoção de intervenções e ações de caráter prático dentro de uma atividade coletiva, o Clube de Leitura volta-se para a execução de um papel ativo na própria realidade dos estudantes. Assim, a pesquisa-ação configura-se como um elemento fundante desse estudo.

A escolha pela pesquisa-ação incide, sobretudo, por ser uma metodologia para a ação. Nesse estudo, a ação concreta desenvolvida se deu pela atuação direta da pesquisadora no Clube de Leitura, cujo resultado da intervenção foi o desenvolvimento de um produto educacional que objetiva proporcionar a melhoria do processo educativo e, ainda, contribuir para a mudança social e para a transformação dos sujeitos envolvidos.

Ressalta-se que essa opção metodológica dialoga com o objetivo do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), que: “[...] visa tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado”. (BRASIL, 2015, p. 2).

Ainda na perspectiva do PROFEPT, compreende-se que os processos educativos, formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, devem ocorrer de forma interdisciplinar, com vistas à integração do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (BRASIL, 2015).

O desenvolvimento de um produto educacional aplicável, proposto pelo PROFEPT e a metodologia desta pesquisa, coadunam com o pensamento gramsciano de que o homem precisa agir sobre o meio e compreender a realidade, não como fim em si mesmo, mas para possibilitar a intervenção nela, no sentido de uma transformação política e social (GRAMSCI, 1991).

Nesse contexto, a partir da relação indissociável entre ciência e prática social, reflete-se que a *práxis* é o momento da emancipação humana. Assim, Vázquez (1968) afirma que a *práxis* se constitui da relação transformação e atitude, fazer-pensar e refletir criticamente sobre a realidade. A *práxis* está para além da articulação entre teoria e prática. Se distingue em virtude do compromisso com a transformação social, ou seja, o problema e a crítica se transformam em ação, o que o autor denomina de *práxis* revolucionária, ou seja, a transformação da realidade dada.

Do mesmo modo, nos estudos gramscianos enfatiza-se a *práxis* como prática integradora e atitude humana transformadora para a humanização do sujeito e para o estabelecimento da própria concepção de mundo (MONASTA, 2010).

Assim, na perspectiva de Gramsci (2001), a humanização do sujeito e a sua compreensão de mundo devem ser constituídos por meio da formação em uma escola unitária e omnilateral que propõe o trabalho como princípio educativo, em que a relação trabalho, ciência, cultura e tecnologia são eixos estruturantes, a fim de que os conhecimentos científicos associados aos saberes populares direcionem para uma atitude política.

Ainda de acordo com Gramsci (2001, p. 36), a formação humana na escola unitária, deve conciliar a construção da cidadania com o saber científico, pois,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Nesse entendimento, buscou-se na compreensão gramsciana a realização de atividades para o incentivo à transformação dos jovens e, além disso, práticas que lhes permitissem o exercício da autonomia e reflexão sobre a ação. Este viés, reforça a opção pela pesquisa-ação, uma vez que a ação de fazer refletir e estimular a transformação dos sujeitos da pesquisa resulta na produção de conhecimento.

Compreende-se que a transformação do cotidiano do sujeito é uma ação desafiadora, que está para além das práticas educativas, depende também de uma almejada mudança na estrutura social do sistema do capital, que modifique a estrutura educacional, cultural, social e econômica em que o sujeito vive.

Segundo Mészáros (2008) para uma mudança revolucionária do sistema do capital é necessário a construção de um pensamento contra-hegemônico, antagônico e uma práxis educativa capaz de combater a subordinação e romper com a lógica do capital. Para o autor, sem a ruptura nas relações sociais capitalistas, a mudança no sistema educacional fica comprometido.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta sua limitação, devido a complexa modificação no sistema do capital. Mészáros (2008, p. 45, grifo do autor) adverte que “a educação formal *por si só* não fornece uma alternativa emancipadora radical” e ainda, “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (MÉSZÁROS, 2008, p. 47, grifo do autor).

Para Freire (2000) a educação sozinha não transforma a sociedade, e, sem ela tampouco a sociedade muda. Apesar da educação formal por si só não promover a ruptura com

o sistema do capital, Mészáros (2008) coaduna com a perspectiva freiriana e afirma que o processo de reestruturação deve ser orientado pela estratégia de uma reforma concreta e abrangente de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos e, a educação é um ponto inicial para que essa mudança aconteça. Nas palavras do autor,

[...] o papel da educação é importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. [...] o conceito *para além do capital* é inerentemente *concreto*. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. (MÉSZÁROS, 2008, p.61-62, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora “[...] a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]”, afirma Mészáros (2008, p. 76). De acordo com o autor, o desafio para o rompimento da relação de subordinação e dominação é a universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizadora, na perspectiva de ir para além do capital.

Diante do exposto, é essencial que as práticas educacionais envolvam as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, estas que são necessárias para a promoção de uma educação libertadora, digna e de qualidade. Como algo a ser alcançado, a educação para a consciência, busca possibilitar o confronto com a realidade capitalista na qual o sujeito se insere. Nessa relação densa e crítica de fazer o sujeito pensar sua realidade, os aportes gramscianos e mézárarianos, estão associados ao sentido da consciência e libertação.

Essa abordagem sobre consciência e libertação, se aproximam com os estudos de Freire (2011, 2017a, 2017b), quando assevera que a reflexão emerge da tomada de consciência e conscientização para a ação. De acordo com Freire (2017b), a tomada de consciência e conscientização se diferem em virtude de a primeira ser mais limitada, sem caráter crítico; enquanto a segunda, supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência que permite desvelar a realidade.

Para Freire (2017a, p. 105) “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Cabe aos educadores orientarem os alunos para que sejam críticos e pesquisadores de suas realidades em busca de humanização e libertação. Ainda na concepção de Freire (2017b, p.138), “a consciência da realidade e a autoconsciência são o ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.

A partir dos estudos de Freire (2017a, 2017b) a reflexão, ação e transformação do educando como sujeito ativo e participante, ocorre quando a escola é concebida como um espaço de diálogo, que valoriza o saber humano, o conhecimento prévio do sujeito, ou seja, o saber tácito, o saber popular, cotidiano, para então, proceder com a reflexão à luz do conhecimento científico.

Frente ao exposto, por meio da pesquisa-ação foi possível o reconhecimento do sujeito, de sua diversidade, do pluralismo de suas ideias, dando-lhe a possibilidade de construções intelectuais e apropriação de conceitos necessários à sua intervenção na realidade. Assim, por meio dessa pesquisa, busca-se estimular a formação de sujeitos com consciência autônoma, pois, à medida em que ser tornam conscientes, os sujeitos têm maiores possibilidades de transformar seu cotidiano.

4.5 Os instrumentos de coleta e o método de análise dos dados

Inicialmente, para o delineamento da pesquisa, utilizou-se o levantamento bibliográfico, a fim de apresentar a revisão de literatura a respeito da temática estudada. Em seguida, partiu-se para a pesquisa empírica, na qual optou-se pela pesquisa-ação, que se caracteriza pela interação do pesquisador e dos pesquisados, em busca de dados relevantes obtidos por meio da experiência e da vivência dos envolvidos no processo de pesquisa (GIL, 2017).

Segundo Barbier (2007, p. 14, grifos do autor):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática. [...] descobre que não se trabalha *sobre* os outros, mas sempre *com* os outros.

Diante dessa abordagem sobre a pesquisa-ação, buscou-se nas proposições de Barbier (2007), o embasamento metodológico dessa pesquisa. Fundamentando-se em técnicas aplicadas na pesquisa-ação como: a Observação Participante – em que o pesquisador ingressa ao grupo pesquisado e obtém informações a partir de encontros sociais e participação nas atividades mais frequentes. E ainda, na técnica do diário de *itinerância*.

O diário de *itinerância* proposto por Barbier (2007, p. 133):

Trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida.

A *itinerância* representa uma trajetória inacabada dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo e suas relações com o mundo circundante. Como instrumento metodológico de investigação, o diário de *itinerância* compõe-se de três fases, segundo Barbier (2007):

- a) O diário-rascunho: registra-se o que se tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação; pode ter escrita abreviada.
- b) O diário elaborado: constitui-se a partir do diário-rascunho, mas apresenta-se um texto mais organizado e estruturado, a fim de transmiti-lo a outrem.
- c) O diário comentado: corresponde a “um instrumento de democratização do grupo, ou um traço de consciência crítica na relação interpessoal”. (BARBIER, 2007, p.143).

Como recurso de partilha e de participação coletiva elaborado por um grupo de leitores, utilizou-se nesta pesquisa o diário comentado, ainda em circulação, nele os sujeitos são participantes ativos, a partir da composição da escrita e socialização do diário. Consiste em uma estratégia que utiliza a escrita das narrativas dos sujeitos para o resgate da memória, da história e o reconhecimento de suas vivências. Para Barbier (2007, p.143):

Nada impede evidentemente que o diário de *itinerância* se socialize ainda mais e se torne um diário de *itinerância* coletivo, isto é, redigido por um grupo ou subgrupo. Nesse caso, o diário de *itinerância* coletivo representa o caderno de inteligência do grupo em direção à realização do seu objetivo.

A escolha pelo diário de *itinerância* como técnica de investigação foi pertinente, devido a possibilidade de verificar a forma como os sujeitos da pesquisa se apresentam em seus contextos e suas interações com as práticas de leitura. No diário de *itinerância* do Clube de Leitura, os protagonistas são os leitores que ao escreverem sobre si, reconstituem seus percursos de vida e se (re) conhecem como sujeitos, à medida em que narram e refletem sobre seus itinerários, descrevem as experiências vividas e expressam suas subjetividades, influenciados por seus contextos socioculturais.

Além das técnicas de observação participante e do diário de *itinerância*, a captação de informação da pesquisa também foi realizada mediante instrumentos de coleta como o questionário semiestruturado direcionado ao discente (APÊNDICE C) e as entrevistas discente (APÊNDICE D) e docente (APÊNDICE E), a fim de obter contribuições pertinentes ao estudo. Por meio desses instrumentos que revelam as experiências dos jovens leitores no espaço da biblioteca e fora dela, a pesquisa buscou contribuir para a formação de sujeitos como seres sociais transformadores de suas realidades.

As informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados foram compostas de vários discursos em função das singularidades de cada sujeito participante da pesquisa. Assim, os textos produzidos se vincularam às vivências daqueles que os registraram, pois, não há texto elaborado do nada, sem um sentido ou intenção que ele represente.

Diante disso, o procedimento analítico da pesquisa, pautou-se na Análise do Discurso (AD) que estuda a linguagem, mais especificamente, a construção do discurso, para a compreensão da língua e de seu sentido, ou seja, para saber como um objeto simbólico, que pode ser um enunciado, uma pintura, uma música, produz sentidos (ORLANDI, 2005). Para o autor, o objeto de estudo da AD é o da língua em funcionamento para a produção de sentidos, permitindo analisar as unidades além da frase, ou seja, o texto. Assim, a AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido.

A escolha pela AD justifica-se por se tratar de uma prática discursiva que estuda o sentido que o sujeito atribui ao texto, a partir de suas relações com a língua, com as ideologias, com a história e sua experiência de mundo. Nesse estudo, a leitura apresenta-se como um processo discursivo, a partir do momento em que leitor, como um sujeito ativo, dialoga com o texto e com o autor, considerando seu contexto.

Em estudos realizados por Orlandi (1987; 1988), aponta-se que para o procedimento de análise do discurso são consideradas quatro etapas: na primeira etapa, separa-se as palavras do texto, destacando adjetivos, substantivos, verbos e advérbios; na segunda, constrói-se as frases; na terceira, elabora-se uma rede semântica que evidencia uma dinâmica intermediária entre o social e a gramática; por fim, na quarta etapa analisa-se o texto, considerando sua produção social como constitutiva de seu próprio sentido.

Segundo Orlandi (2005), na AD não é trabalhado o texto inteiro, mas recortes, chamados de sequências discursivas, as quais dão conta do que se repete em relação a domínios do saber. Diante disso, este estudo analisou as imbricações das práticas de leitura e suas narrativas, a partir da produção de sentidos com enfoque na posição discursiva do sujeito e seu contexto.

5 ANÁLISES DOS DADOS: resultados e discussões

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la [...]”.

(Paulo Freire)

Tendo em vista o alcance do objetivo desta pesquisa, que consiste em investigar a leitura como prática cultural e a biblioteca como espaço possível de produção de narrativas de jovens leitores, nesse tópico apresentam-se as análises, interpretações e discussões dos dados obtidos por meio da observação participante e da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, a saber: questionários e entrevistas, cujos resultados apontam para as contribuições e influências da biblioteca para a promoção de práticas de leitura e para a formação de leitores.

A pesquisa-ação foi se desencadeando ao longo de três etapas que se julgam fundamentais para a complementação deste estudo. No primeiro momento foram realizadas, observações participantes no *locus* da pesquisa. O processo de observação foi contínuo ao longo de todo o estudo. No segundo momento, aplicou-se o questionário semiestruturado (APÊNDICE C), disponibilizado em formato eletrônico aos 30 discentes da amostra.

No terceiro momento, durante o desenvolvimento das práticas de mediação da leitura e da construção coletiva do produto educacional, realizou-se a entrevista com os discentes (APÊNDICE D), onde captou-se informações que associadas às observações e ao questionário discente serviram de complementação para os dados obtidos. E, por fim, realizou-se a entrevista (APÊNDICE E) com 5 docentes da área de Letras, a fim de relacionar as práticas docentes ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e formação de leitores.

As etapas da pesquisa correspondem à proposta metodológica da pesquisa-ação, a partir da interação entre a pesquisadora e os sujeitos, por meio do desenvolvimento de práticas e vivências de leitura com vistas à ação reflexiva dos envolvidos. Segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação consiste na ação de fazer refletir e estimular a transformação dos sujeitos, resultando na produção de conhecimento. Assim, essa pesquisa caracteriza-se por possibilitar a reflexão dos jovens leitores, com base em ações concretas – o desenvolvimento de práticas de leitura e a elaboração colaborativa de um produto educacional (*e-book*).

As etapas da pesquisa

Inicialmente, realizou-se a observação para fins de ambientação e caracterização do cenário e dos sujeitos da pesquisa. Assim, o processo observação foi estruturado levando-se em consideração alguns pontos objetivos e subjetivos como:

- a) O meio físico – em que se observou o espaço físico, as características arquitetônicas e o cenário onde ocorriam as reuniões do Clube de Leitura.
- b) O meio econômico, social e cultural – com atenção voltada para as condições de vida, comportamento e motivação dos leitores.
- c) O ambiente humano – observância das relações interpessoais dos leitores com os demais membros do grupo e com os mediadores da leitura.
- d) E, por fim, o ambiente de aprendizagem – em que a observação consistia na maneira como ocorria a mediação das atividades de leitura e o modo como os jovens leitores se manifestavam, se posicionavam e se situavam como protagonistas no processo de construção de suas identidades, sendo capazes de transformar suas próprias realidades, a partir das leituras que realizavam.

A pesquisa teve início no segundo semestre de 2018, após submissão e aprovação do projeto no Comitê de Ética do IFG na Plataforma Brasil. Inicialmente, observou-se o meio físico da Biblioteca, destacando-se suas características físicas com base nos Parâmetros para criação e avaliação de Bibliotecas Escolares elaborados pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) e Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB). Estes parâmetros constituem-se como um referencial e apresentam indicadores que apontam níveis para a qualidade das bibliotecas escolares do país. No nível básico, os indicadores revelam um ponto de partida; no nível exemplar os indicadores exprimem um horizonte a ser alcançado.

No que dizem respeito ao espaço físico, mobiliário e ambientes, os parâmetros (GEBE, 2016, p. 8), definem que:

A biblioteca escolar deve contar com espaço físico exclusivo: no nível básico: de 50m² até 100m²; no nível exemplar: acima de 300m². [...] deve possuir assentos para acomodar usuários que ali vão para consultar os materiais e/ou realizar atividades: no nível básico: assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, além de usuários avulsos; no nível exemplar: assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos. Além de ambientes para os serviços fim, a biblioteca escolar deve contar com ambiente para serviços técnicos e administrativos: no nível básico: um balcão de atendimento, uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo do(s)

funcionário(s); no nível exemplar: um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso a internet, para uso exclusivo de cada um dos funcionários.

A partir das observações em relação aos níveis sugeridos pelo GEBE (2016), constatou-se que a Biblioteca, *locus* da pesquisa, conta com espaço físico exclusivo para acomodar: o acervo, os ambientes para serviços e atividades para usuários e para os serviços técnicos e administrativos. No que se refere ao espaço físico e mobiliário, a Biblioteca se encontra no nível básico pois, possui 89,13m² e 50 assentos, capaz de acomodar simultaneamente uma classe inteira de 40 alunos e 10 usuários avulsos; quanto aos ambientes para serviço fim, a Biblioteca enquadra-se no nível exemplar, uma vez que possui ambientes específicos para atendimento, processamento técnico exclusivo para cada um dos funcionários.

A biblioteca para se tornar um ambiente agradável e apropriado para comportar o mobiliário, o acervo e os usuários, além dos aspectos físicos, os fatores ambientais como iluminação, temperatura, acústica e cores, também são elementos que contribuem para a boa acomodação dos usuários. De acordo com o documento Biblioteca escolar, elaborado pelos autores Pimentel, Bernardes e Santana (2007) para o Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação do Profuncionário, algumas diretrizes são estabelecidas em relação aos fatores ambientais no espaço da biblioteca, quais sejam:

[...] as paredes de cor clara muito contribui para refletir a luz e aumentar o grau de visibilidade. As janelas devem permitir a entrada de luz natural, de modo que possibilite um ambiente claro que favoreça a leitura; deve-se garantir a preservação e conservação do acervo. Os livros devem ficar em o local arejado e com pouca incidência de raios solares; [...] a iluminação artificial faz-se necessária para permitir o perfeito funcionamento no horário noturno. Lâmpadas fluorescentes são as mais indicadas não só pela economia, mas porque tem baixo poder de aquecimento e causam menos danos ao acervo.

Com base nesses documentos que embasam a organização e dinamização de bibliotecas escolares, constatou-se que o cenário da Biblioteca pesquisada, onde ocorreram as reuniões do Clube de Leitura, eram propícios para que os jovens leitores se sentissem acolhidos, pois, a iluminação, climatização, espaço físico e arquitetônico eram adequados, conforme documentos legais. Vale ressaltar que esses referenciais preveem a criação de documentos complementares de acordo com a realidade de cada biblioteca, compreendendo-se que para além do espaço físico, a biblioteca deve ser percebida como espaço de aprendizagem.

Em observância ao meio econômico e sociocultural, ressalta-se que a maioria dos jovens leitores que participa do Clube de Leitura visa à melhoria das condições de vida diante da realidade que vivenciam com suas famílias. Muitos veem na leitura uma perspectiva de

mudança. Quanto ao ambiente humano, os jovens leitores, de modo geral, possuem uma excelente relação interpessoal com os demais membros do grupo e com os mediadores da leitura, o que torna as ações do Clube mais saudáveis e prazerosas. Essas e demais observações realizadas no decorrer dos encontros e descritas ao longo da pesquisa, foram essenciais para a elaboração das proposições sobre aspectos que influenciam diretamente na formação dos jovens leitores.

Na segunda etapa da pesquisa, aplicou-se o questionário semiestruturado (APÊNDICE C) aos discentes participantes do Clube de Leitura. Considerou-se como critério de inclusão os estudantes das 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio integrado e leitores ativos e frequentes matriculados no Clube. Quanto ao critério de exclusão, não participaram da pesquisa discentes que não fossem do ensino médio integrado, tais como: estudantes dos Cursos Superiores, dos Cursos Subsequentes e dos Programas Mediotec e PARFOR.

Diante dos critérios de inclusão e exclusão supracitados, obteve-se um total de 30 jovens leitores participantes da pesquisa. Trata-se, pois, de uma amostra relativamente ampla, totalizando 50% dos membros do Clube, se considerado a quantidade de pessoas matriculadas, ou seja, 60 membros inscritos

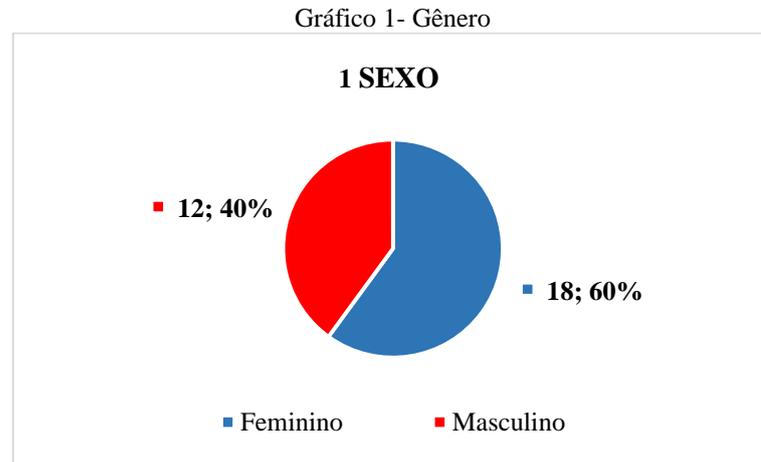
Além desses quesitos, na terceira etapa da pesquisa-ação, realizaram-se oficinas práticas de leitura, onde foi possível a aplicação das entrevistas (APÊNDICE D) aos discentes que relacionadas às observações realizadas *in loco*, também foram levadas em consideração para a análise do discurso das respostas dos participantes do Clube.

Por fim, para a coleta de dados realizou-se também, uma entrevista (APÊNDICE E) com docentes da área de Letras. Como critérios de inclusão, entrevistou-se docentes que ministram a disciplina de Língua Portuguesa\Língua Estrangeira (inglês, espanhol) e que estão em atuação no IFMA - Campus Açailândia; como critérios de exclusão, não se entrevistou professores da área de Letras em processo de afastamento e, também, docentes de outras áreas. Diante desses critérios, obteve-se um total de 5 docentes entrevistados.

No intuito de refletir sobre a leitura como ato político e sua influência em relação ao desempenho acadêmico, cultural, pessoal e social dos jovens do ensino médio, o item que segue apresenta os resultados, análise e discussão das informações obtidas por meio do questionário discente, considerando-se alguns aspectos pessoais, econômicos e socioculturais para a descrição do perfil dos jovens leitores, quais sejam: gênero, faixa etária, características étnico-raciais, econômicas, socioculturais, etc.

Da relação socioeconômica e cultural dos jovens: itinerários pessoais

Em se tratando dos itinerários pessoais, o questionário inicia indagando sobre o gênero, faixa etária e características étnico-raciais, conforme os gráficos a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

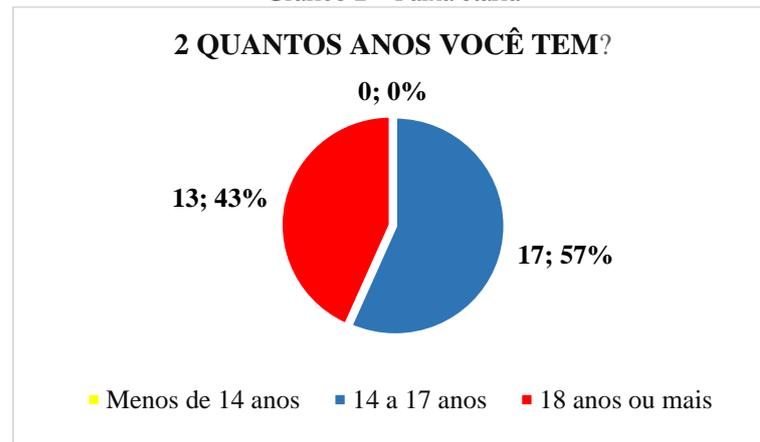
Em relação ao gênero, os dados revelados no Gráfico 1 apontam que dos 30 respondentes do Clube de Leitura, 18 (60%) dos participantes do são do sexo feminino e 12 (40%) são do sexo masculino. De acordo o Instituto Pró-Livro (2016) a pesquisa Retratos da Leitura o Brasil destaca que 59% das mulheres são leitoras, ou seja, as mulheres leem mais do que os homens.

Esses dados coadunam com a pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao Censo Escolar 2018, que revela que as mulheres são maioria na educação profissional⁴. A pesquisa destaca ainda, que em todas as faixas etárias há predominância feminina nos cursos de formação inicial, continuada e qualificação profissional (INEP, 2019). Com base nisso, e diante das observações *in loco*, infere-se que por serem maioria na educação profissional, as mulheres também se engajam facilmente nas pesquisas e projetos desenvolvidos no âmbito escolar.

Quanto à faixa etária, o Gráfico 2 revela que 57% dos participantes do Clube possuem entre 14 e 17 anos e 43% possuem mais de 18 anos.

⁴ Para o Censo Escolar, educação profissional engloba cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional articulado à EJA ou ao ensino médio; ou cursos técnicos de nível médio nas formas articuladas (integrada ou concomitante) ou subsequente ao ensino médio (INEP, 2019).

Gráfico 2 – Faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Gráfico 2 mostra ainda, que não há participantes menores de 14 anos. Por meio da observação participante constatou-se que os membros maiores de 18 anos (em sua maioria recém-completados), são oriundos da 3ª série e já estão em fase de término do ensino médio. Com esses dados assevera-se que os membros do Clube, estudantes das 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio integrado, não possuem defasagem de idade em relação às séries que cursam, ou seja, não há distorção idade-série⁵ (INEP, 2019).

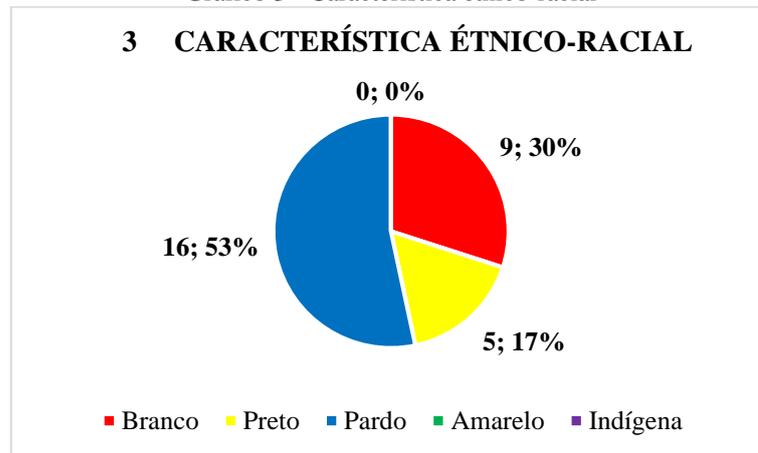
O quesito faixa-etária, ora apresentado, tem como finalidade verificar o perfil dos jovens leitores e suas características individuais e coletivas, não tem a pretensão de categorizar esses jovens como se fossem uma homogeneidade grupal, pois compreende-se que:

[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. (BOURDIEU, 1983, p. 2).

Em relação às características étnico-raciais é importante salientar que o quesito de cor ou raça está baseado na autodeclaração dos participantes da pesquisa, ou seja, o sujeito escolhe como se classifica. De acordo com o IBGE (2018b, p. 3), “a identificação é da pessoa, é ela que sabe como se entende, porque é uma interação social, uma percepção de si mesma e do outro”. As características étnico-raciais descritas no Gráfico 3, obedecem ao sistema de classificação adotado pelo IBGE, que destaca cinco categorias de cor ou raça, a saber: branca, preta, amarela, parda ou indígena.

⁵ De acordo com o Inep (2019), a taxa de distorção idade-série é o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada.

Gráfico 3 - Característica étnico-racial



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados revelam que 53% dos respondentes se declaram pardos, 30% brancos, 17% pretos, e nenhum como amarelo ou indígena. Demonstra-se ainda, que se somados pardos e pretos, totalizam 70% dos participantes do Clube. Esses dados coadunam com as estatísticas apresentadas pelo último Censo Demográfico realizado pelo IBGE (2010a) onde aponta que os negros representam 74% da população do Maranhão, sendo o segundo estado com a maior população de afrodescendentes do país.

A maioria da população maranhense considera-se afrodescendente, um aspecto relevante pois, mostra de forma explícita, que esse crescimento está relacionado com a visibilidade dada à temática racial nos últimos anos possibilitando às pessoas reconhecimento de questões relacionadas às suas identidades. E com os jovens não tem sido diferente. Os jovens pretos e pardos estão cada vez mais em busca de engajamento em atividades que lhes proporcionem perspectivas de mudança, diante das desigualdades econômicas e raciais do país. De acordo com Dayrell (2009) para parte dos jovens que vivenciam experiências sociais que lhes impõem uma identidade subordinada, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima e construção de identidades positivas.

Conforme o IBGE (2018b), as estatísticas de cor ou raça mostram que o Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial. Apesar do grande cenário de desigualdades no país, socialmente e historicamente constituídos, já existem políticas públicas de ações afirmativas e de combate às desigualdades raciais, como por exemplo, a Lei nº 12.990/2014, que trata da reserva das cotas raciais em concursos públicos para negros, ou seja, são considerados negros aqueles que se autodeclaram pretos ou pardos no quesito cor ou raça (BRASIL, 2014).

Vale destacar que a participação no Clube de Leitura, de qualquer estudante que seja, não está condicionada às questões étnico-raciais. Não há também, distinção de gênero, classe social, condição econômica, etc. Trata-se de um grupo diversificado que busca promover a igualdade de condições de acesso à leitura e à informação.

No que se refere à localidade onde moram, o Gráfico 4 demonstra que 83% dos participantes do Clube não moram próximo à escola e apenas 17% residem perto da escola.

Gráfico 4 – Onde mora

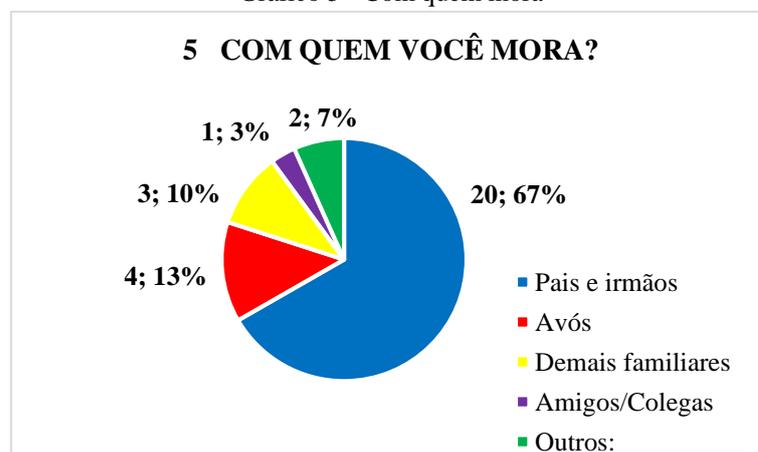


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao longo das observações, notou-se que a maioria dos estudantes reside em áreas periféricas da cidade e necessitam auxílio transporte para o deslocamento de suas residências para a escola. Esses dados convergem com o referencial teórico, quando Silva, W. (1999) aponta as contradições sociais inerentes ao modelo capitalista periférico que caracteriza a sociedade brasileira em classes, em que a classe dominante busca manter sua hegemonia com base na negação sistemática do acesso aos bens educacionais/culturais às classes trabalhadoras.

Em relação às pessoas com quem moram, o Gráfico 5 apresenta os seguintes dados:

Gráfico 5 - Com quem mora



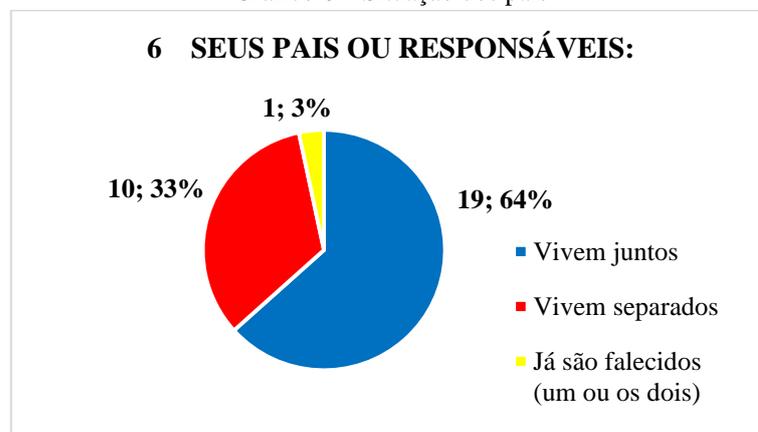
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados apontam que 67% dos membros do Clube moram na casa dos pais, 13% moram com os avós, 10% com demais familiares como tios, irmãos, 7% moram sozinhos e 3% moram com amigos e colegas, conforme ilustra o Gráfico 5. Segundo Sposito (2005) muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam cotidianamente uma relação paradoxal com a escola, ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola.

Cabe destacar que alguns participantes do Clube são oriundos de municípios circunvizinhos à cidade de Açailândia ou povoados distantes, em virtude disso, residem com amigos, tios e demais pessoas, e, por isso, não moram com seus pais e, por vezes precisam trabalhar e conciliar os estudos, pois, veem na educação uma forma de enfrentamento à sua condição atual até mesmo para se sustentar e/ou contribuir com o sustento da família.

Em busca da compreensão acerca da influência que a família exerce sobre a formação de leitores, os gráficos que seguem trazem informações sobre as questões socioeconômicas e culturais dos pais e/ou responsáveis legais, como também dos jovens do Clube de Leitura. Sobre a situação conjugal dos pais ou responsáveis, o Gráfico 6 aponta que 64% vivem juntos, 33% vivem separados e 3% tem os pais falecidos.

Gráfico 6 – Situação dos pais

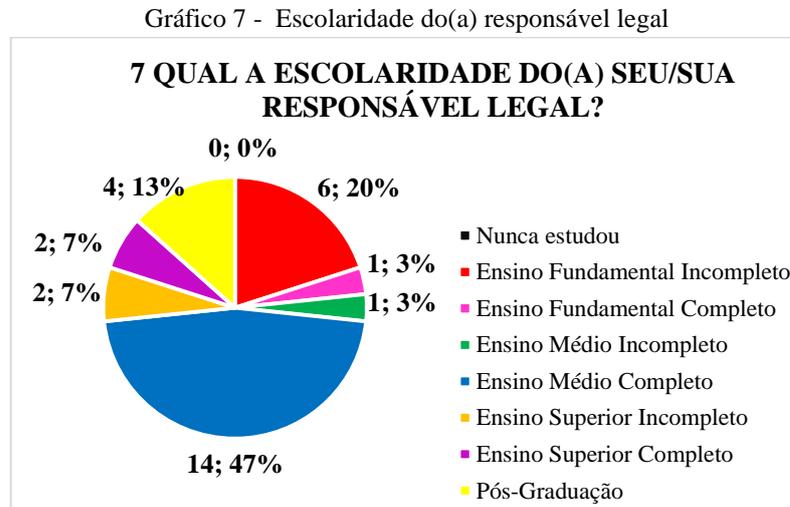


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O ambiente familiar é o lugar onde ocorrem as primeiras relações interpessoais do sujeito. Desta forma, a situação dos pais influencia diretamente na forma como ocorrem os primeiros ensinamentos para a educação de valores, boas condutas, princípios morais e éticos etc, e, porque não dizer, para o ensino das primeiras vivências com a leitura.

Segundo o Instituto Pró-Livro (2016, p.35): “[...] leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por mães e pais. A família tem um papel fundamental no despertar do interesse pela leitura, seja pelo exemplo, ao ler na frente dos filhos, ou ao promover a leitura

para os filhos”. Ainda em relação às questões pessoais e familiares, o Gráfico 7 ilustra a escolaridade dos pais e/ou responsáveis legais dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quanto à formação acadêmica dos responsáveis legais, 47% possuem o Ensino Médio Completo, 20% têm o Ensino Fundamental Incompleto, 13% são Pós-Graduados, 7% têm o Ensino Superior Incompleto e 7% também têm o Ensino Superior Completo, 3% possuem o Ensino Médio Incompleto e, o mesmo percentual 3%, o Ensino Fundamental Completo. Não houve nenhuma resposta para a opção “Não estudou”.

Diante desse cenário, identificou-se que apenas 27% dos responsáveis legais cursaram ou estão cursando o Ensino Superior, seja incompleto, completo ou a nível de Pós-Graduação e 73% cursam ou cursaram a Educação Básica – que vai do Ensino Fundamental Incompleto ao Ensino Médio Completo. Com esses dados, depreende-se que os responsáveis legais, em geral, possuem grau de escolaridade básico, diante do que é comumente exigido para a ocupação de alguns cargos e funções no mundo do trabalho.

O quesito escolaridade, via de regra, está muito ligado à condição econômica. A Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP), para medir o poder aquisitivo das pessoas, adota critérios e estratos de classificação econômica definidos por A1, A2, B1, B2, C1, C2, D, E, que designam não apenas a renda como também, características domiciliares como por exemplo, a presença e quantidade de alguns itens domiciliares de conforto e o grau escolaridade do chefe de família. Assim, abandona a classificação de “classes sociais” e adota a divisão em classes econômicas (ABEP, 2018).

Ainda em relação à classificação em classes, o IBGE (2010b) leva em consideração a renda familiar, baseada no número de salários mínimos. Atualmente, o valor do salário

mínimo é de R\$ 998,00 e as classes se dividem em cinco faixas de renda, quais sejam A, B, C, D e E, conforme apresenta o Quadro 1:

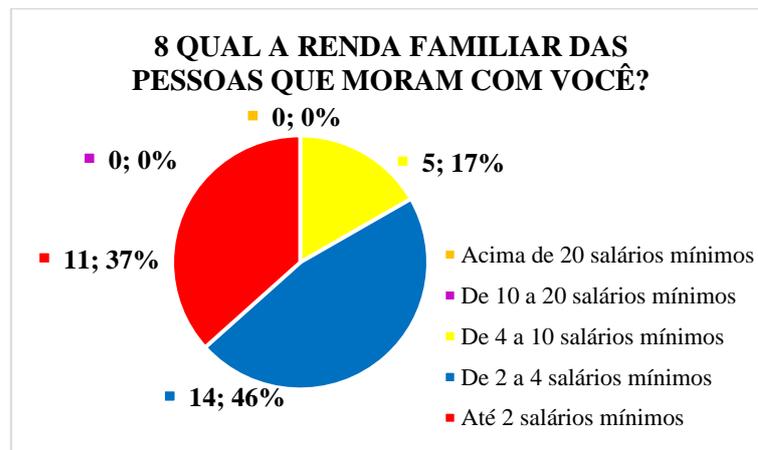
Quadro 1 – Critério IBGE

CLASSE	Renda Familiar (em salários mínimos)
A	Acima de 20 salários mínimos
B	De 10 a 20 salários mínimos
C	De 4 a 10 salários mínimos
D	De 2 a 4 salários mínimos
E	Até 2 salários mínimos

Fonte: IBGE, 2010b.

Diante dos critérios supracitados, para a coleta de informações referentes à renda familiar, decidiu-se adotar o critério do IBGE, sendo o que melhor se enquadra aos questionamentos desta pesquisa, como ilustra o Gráfico 8:

Gráfico 8 - Renda Familiar



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

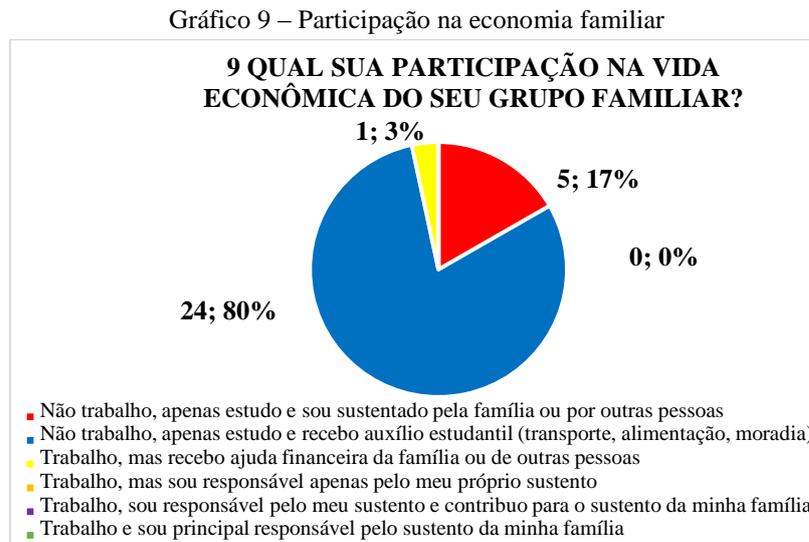
Os dados revelam que 46% dos familiares recebem de 2 a 4 salários mínimos, 37% até 2 salários mínimos, 17% ganham de 4 a 10 salários mínimos e nenhuma família recebe de 10 a 20 e nem acima de 20 salários mínimos. Somando-se os que possuem renda familiar até 4 salários mínimos, obteve-se um total de 83% das famílias nessa condição, o que demonstra que a maioria dos participantes do Clube são provenientes das classes D e E.

Conforme discussão apresentada neste estudo em Foucambert (1994), Silva, W. (1999) e Sposito (2005), pode-se constatar que as diferenças salariais são reflexos das desigualdades da sociedade capitalista, marcada pela luta de classes e pelas precárias condições de trabalho. A relação capital e trabalho, perpassa não apenas por questões econômicas, mas,

em todos os aspectos da vida social e influencia os aspectos culturais, ideológicos, políticos das famílias, sobretudo, da juventude em processo de formação para o mundo do trabalho.

“A condição juvenil não pode ser compreendida fora das condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos”, afirma Lara (2008, p.223).

Com base nisso, verificou-se a participação dos jovens leitores na vida econômica da família, conforme destaca o Gráfico 9:

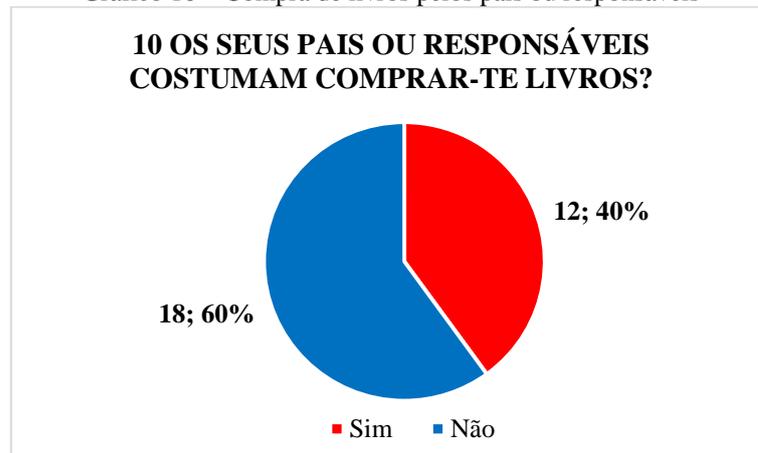


Conforme as informações obtidas, observa-se que 80% dos jovens não trabalham, apenas estudam e recebem auxílio estudantil (transporte, alimentação, moradia), fato também constatado por meio da observação. Já 17% não trabalham, apenas estudam e são sustentados pela família ou por outras pessoas. Apenas 3% trabalham e também recebem ajuda financeira da família ou de outras pessoas.

De modo geral, esses dados revelam que os jovens do Clube de Leitura necessitam de auxílio financeiro para complementar a renda familiar, bem como atender às necessidades básicas como alimentação, moradia e transporte.

Ainda se tratando das questões econômico-financeiras, perguntou-se aos jovens a respeito da compra de livros, como mostra o Gráfico 10:

Gráfico 10 – Compra de livros pelos pais ou responsáveis



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De acordo com o gráfico apresentado, 60% dos jovens afirmam que seus pais ou responsáveis não lhes compram livros e 40% dizem que, costumeiramente, seus responsáveis lhes compram livros. Se comparados aos questionamentos anteriores, esses dados podem estar relacionados às questões da renda e da situação socioeconômica da família.

Segundo o Instituto Pró-Livro (2016) os que detém maior poder aquisitivo leem mais do que aqueles que pertencem às classes sociais menos privilegiadas. Neste sentido, considera-se que as condições socioeconômicas influenciam os sujeitos quanto às práticas de leitura. Ainda se tratando da influência quanto às práticas de leitura, acredita-se que a formação do leitor deve se iniciar no ambiente familiar e depois ocorrer de forma paralela no ambiente escolar. Diante disso, o Gráfico 11 expõe a prática de leitura pelos pais ou responsáveis dos jovens leitores.

Gráfico 11 – Prática de leitura pelos pais ou responsáveis

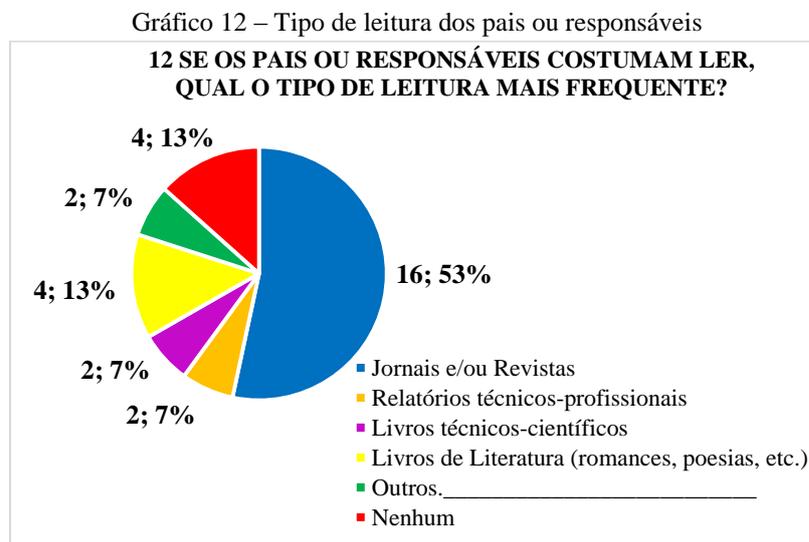


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O gráfico 11 aponta que 60% dos pais ou responsáveis praticam a leitura e 40% não costumam praticá-la. Em depoimentos dos jovens durante o processo de observação, os mesmos revelaram que alguns pais não gostam de ler devido não terem um ambiente adequado para tal finalidade, devido à falta de tempo ou até mesmo, por não se identificar com a leitura, e quando a praticam, a fazem com baixíssima frequência. Já os jovens que possuem pais leitores, informaram que recebem incentivos à leitura desde cedo, o que influencia na aprendizagem, no desenvolvimento da leitura e de outras habilidades.⁶

Essas informações dialogam com Bamberger (2002, p. 71), quando afirma que “a prontidão para a leitura é determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa [...]”. A partir disso, é notável a influência da família como referencial para o desenvolvimento do leitor. Os filhos que crescem vendo seus pais lerem e que são influenciados precocemente, tendem a serem leitores ativos e participativos.

Ainda em relação à leitura no ambiente familiar, o Gráfico 12 apresenta os tipos de leitura mais frequentes realizadas pelos pais ou responsáveis dos jovens. Das respostas obtidas, 67% costumam ler jornais e/ou revistas, relatórios técnicos profissionais ou livros técnicos-científicos, 13% leem livros literários (romances, poesias, etc.), 13% não realizam nenhum tipo de leitura e 7% leem outros tipos de materiais, como por exemplo, informações online e a Bíblia.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na opção “Outros”, a Bíblia foi o livro mais citado. De acordo com o Instituto Pró-Livro (2016, p. 214): “a Bíblia é mais citada entre os não estudantes, os de menor escolaridade e entre os mais velhos”. Com base nessa afirmação, divulgada pela pesquisa Retratos da Leitura

⁶ Informação verbal proferida pelos jovens leitores do Clube de Leitura participantes da pesquisa (2019).

no Brasil, pode-se inferir que a Bíblia é um dos livros que atende as camadas populares e está presente em grande parte dos lares brasileiros.

Finalizados os questionamentos sobre as práticas de leituras dos pais e responsáveis, as indagações que seguem direcionam-se aos jovens, a fim de identificar as características leitoras desses sujeitos. Quando questionados se praticam a leitura, como demonstra o Gráfico 13, 100% dos jovens do Clube de Leitura afirmam praticá-la e não houve participante com resposta contrária.

Gráfico 13 – Prática de leitura pelos jovens do Clube



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Todos os respondentes da pesquisa se autoidentificam leitores. Por mais que pareça óbvia, a indagação foi necessária devido ao fato do Clube de Leitura ser acessível a todos os que se consideram leitores, como também àqueles que se visualizam como não-leitores. Em se tratando de leitores e não-leitores, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil define: “Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses e Não-leitor é aquele que não leu, nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011, p. 254).

A finalidade do Clube de Leitura em permitir a participação dos que não se identificam com a leitura, é justamente para que, por meio da mediação e da realização de atividades práticas leitoras, o jovem não-leitor seja inserido no mundo da leitura e conheça o poder de transformação que a mesma pode proporcionar para o reconhecimento de si e do mundo de forma crítica e reflexiva.

Outras questões importantes analisadas com relação ao perfil dos jovens leitores correspondem aos tipos de materiais/itens que costumam ler e quanto aos gêneros que mais gostam de ler, como sinalizam os Gráficos 14 e 15, respectivamente:

Gráfico 14 – Tipos de materiais que os jovens do Clube costumam ler

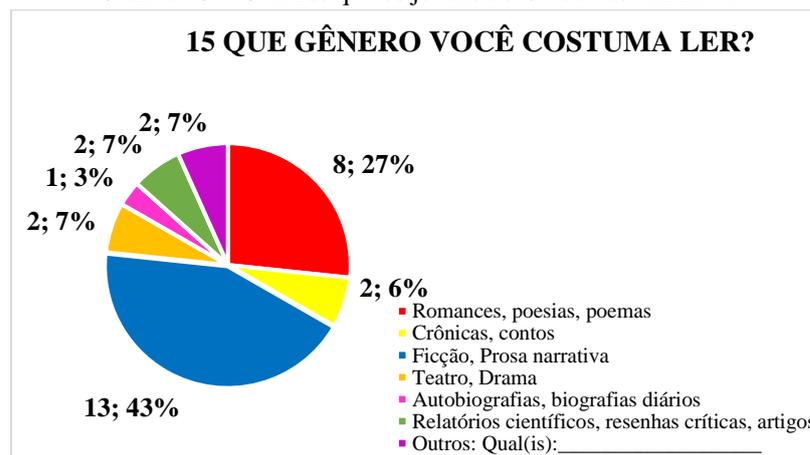


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A maioria dos jovens (97%) afirmam gostar de ler livros de literatura e a minoria (3%) costumam ler livros técnicos-científicos; nenhum dos participantes sinalizou que costuma ler jornais e/ou revistas e relatórios técnicos-profissionais. Em conversa com os membros do Clube e durante o processo de observação os participantes da pesquisa revelaram que preferem os livros de literatura do que os demais livros, por considerarem a leitura literária mais interessante e as demais como a leitura de jornais, relatórios, mais complexa⁷.

Quanto aos gêneros que os jovens do Clube costumam ler, o Gráfico 15 apresenta os seguintes dados:

Gráfico 15 – Gêneros que os jovens do Clube costumam ler



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os números obtidos apontam que 43% dos leitores costumam ler ficção e prosa narrativa, 27% leem romances, poesias e poemas, 7% teatro e drama, 7% também leem

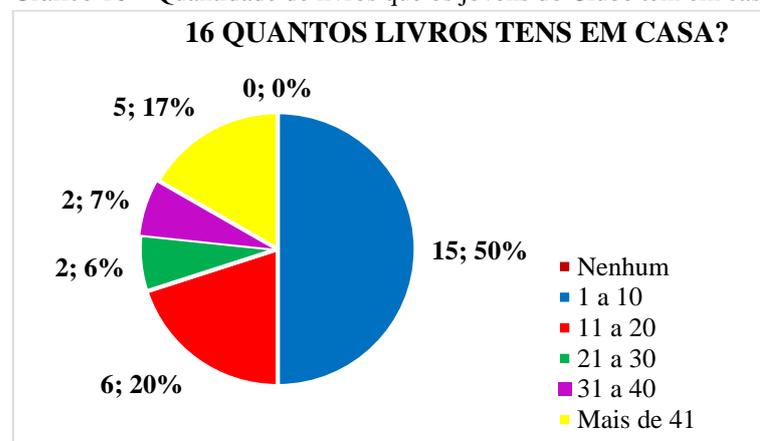
⁷ Informação verbal proferida pelos jovens leitores do Clube de leitura participantes da pesquisa (2019).

relatórios científicos, resenhas críticas, artigos, e com o mesmo percentual, 7% dos respondentes assinalaram a categoria “Outros” e disseram gostar de todos os gêneros, 6% leem crônicas e contos e, por fim, 3% dos jovens leem autobiografias, biografias e diários. Os dados obtidos demonstram que maior parte dos jovens leem livros literários dos gêneros ficção, prosa, romance, poesia e poema.

Yunes (2009, p. 44), afirma que “a leitura não se constrói sobre o nada. Há algo que provoca o leitor, interessa-lhe, instiga-lhe um outro pensamento que lhe permite dar asas à imaginação”. Diante dessa reflexão, acredita-se que se estimulados pela família, pela escola ou biblioteca, o jovem pode desmistificar a ideia de leitura técnica, científica ou informativa como densa ou complexa, tornando-a uma leitura prazerosa. Acredita-se que isso também depende, que os acessos a essas leituras promovam sentidos e reais significados ao modo de ser, pensar e existir do sujeito leitor.

Outro fator abordado pela pesquisa aponta para a quantidade de livros que os jovens participantes do Clube de Leitura possuem em casa, como ilustra o Gráfico 16:

Gráfico 16 – Quantidade de livros que os jovens do Clube têm em casa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados mostram que 50% dos jovens possuem em casa de 1 a 10 livros, 20% possuem de 11 a 20 livros, 17% mais de 41, 7% tem de 31 a 40 e 6% possuem de 21 a 30 livros. Não houve resposta para a opção “nenhum” livro. Esse dado revela que todos os jovens possuem livros em suas casas, uns possuem menos e outros possuem mais livros, esse fator é decorrente das condições socioeconômicas outrora mencionadas neste estudo.

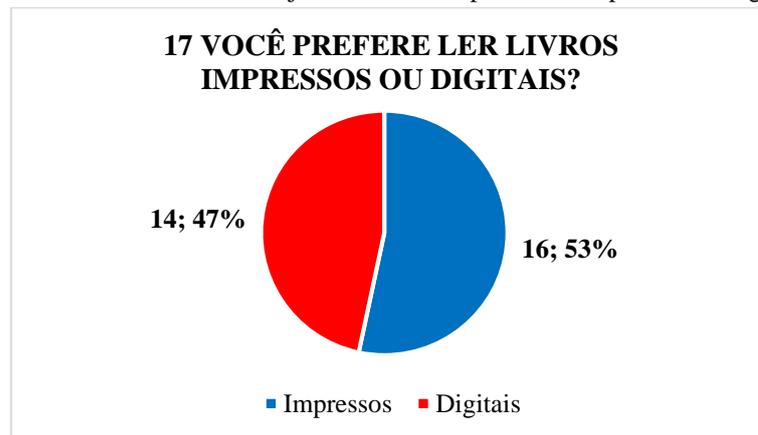
Vale ressaltar que esse questionamento se refere à quantidade de livros impressos e não conta com os didáticos/escolares. A fato de possuir pequena quantidade de livros impressos, não significa dizer que os jovens que possuem poucos livros, leem pouco. Contudo,

nas observações realizadas e por meio de informações dialogais, muitos jovens revelaram possuir livros digitais que baixam em seus *smartphones*, *tablets* ou em seus computadores ou simplesmente leem na internet.

De acordo com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada em 2015 entre leitores que já haviam lido um livro digital, 56% fizeram isso no celular ou no *smartphone*, sendo este último o dispositivo mais utilizado. O computador foi usado por 49% dos leitores, seguido dos *tablets* por 18% (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 105).

Em 2015 esses dados já apontavam para uma expressiva utilização dos livros digitais e boa receptividade do *smartphone* como dispositivo de leitura, visto que é um recurso tecnológico acessível para muitos jovens que constantemente acompanham a evolução das tecnologias da informação e comunicação. Atrelado à essa discussão, o questionamento que segue desvela a preferência dos jovens pelo tipo de suporte dos livros, como mostra o Gráfico 17:

Gráfico 17 – Preferência dos jovens do Clube por livros impressos ou digitais



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os dados mostram que 53% dos jovens do Clube preferem ler livros em suportes impressos e 47% em formato digital. Esses dados corroboram com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, cujas informações apontam para ascensão dos livros digitais. A pesquisa aponta ainda que no ano de 2015, 88% dos leitores digitais em baixaram livros gratuitamente, o que revela um amplo acesso à leitura (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

Entende-se que os livros digitais promovem a democratização da leitura, acesso econômico e geográfico às informações, como também, acessibilidade para diferentes tipos de leitores. É pertinente destacar que no processo de observação em um dos encontros do Clube, surgiu a indagação por parte de um jovem leitor, sobre a possível substituição do livro impresso

pelo livro digital. Com base nisso, foi suscitada uma breve discussão sobre esse questionamento e os jovens leitores com opiniões pró e contra se posicionaram.

Os leitores ficaram bem divididos e, ao final da discussão grande parte chegou a uma possível conclusão de que não acreditam na substituição do livro impresso pelo digital, acreditam que haverá espaço no mercado editorial para cada tipo de suporte, pois, existem as preferências e elas variam de leitor para leitor.

Em relação a essa discussão, Chartier (1998), em seus estudos sobre as tecnologias questionava sobre o futuro do impresso na era do *e-book*. O autor considerava que se tratando das possibilidades comunicativas entre os leitores, o *e-book* poderia representar uma ameaça ao acesso a um livro físico. Contudo, na época a tecnologia era muito recente para se presumir. E, o próprio autor, em outra perspectiva, afirma que a relação do livro impresso e *e-book* pode se dá semelhante a transição do manuscrito para o impresso: “uma continuidade muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso, embora durante muito tempo se tenha acreditado numa ruptura total entre uma e outra” (CHARTIER, 1998, p. 9).

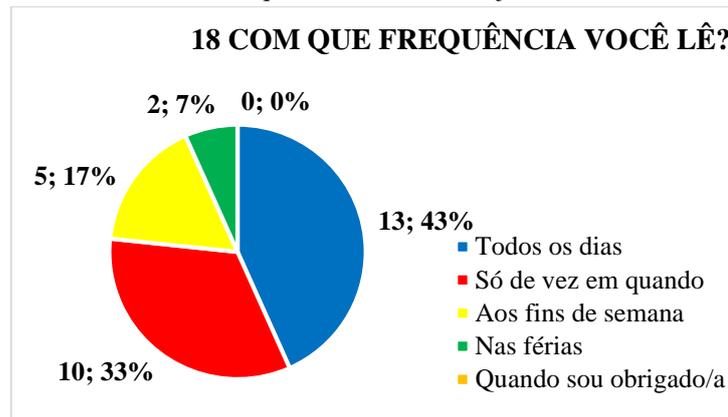
É importante lembrar que na terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2011, já se questionava se o livro digital poderia substituir o livro impresso. A pesquisa revelou que: “sobre o fim do livro impresso, a maioria respondeu que acredita na convivência dos dois suportes por muito tempo (52%)”. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011, p. 34).

Desse modo, pode-se dizer que uma nova tecnologia nem sempre substitui uma tecnologia menos atual, conforme apontam Coutinho e Pestana (2015, p. 190):

Os sucessivos avanços tecnológicos podem prejudicar a fixação plena do *e-book* nos tempos mais próximos em alguns mercados. Enquanto que o livro impresso teve (e tem) uma durabilidade como formato de vários séculos, com a tecnologia não sabemos com o que podemos contar: as ferramentas que usamos hoje, amanhã poderão estar obsoletas.

Diante disso, pode-se inferir que as discussões apontam para a mesma concepção a respeito da permanência dos dois suportes: o impresso e o digital, pois, independente do formato, compreende-se que o mais significativo é o acesso à leitura. Outro dado relevante da pesquisa está na frequência de leitura dos jovens do Clube de Leitura, como mostra o Gráfico 18:

Gráfico 18 – Frequência de leitura dos jovens do Clube



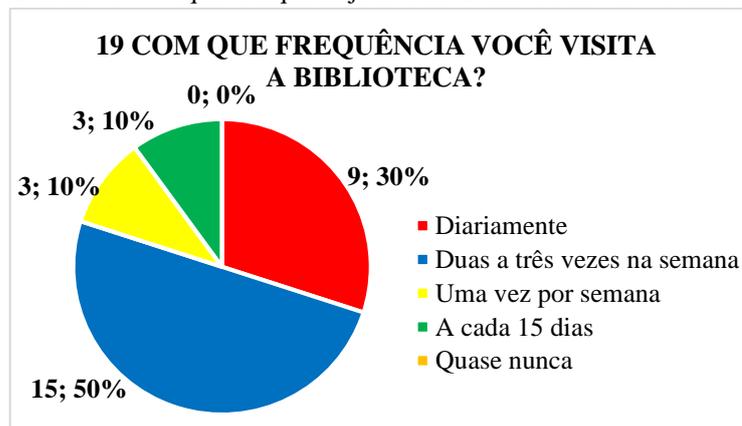
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os resultados apontam que 43% dos jovens leem todos os dias, 33% só de vez em quando, 17% leem aos fins de semana e 7% nas férias. Para a opção “quando sou obrigado” não se obteve nenhuma resposta. Levando-se em consideração o quantitativo dos que leem todos os dias e os que leem aos fins de semana tem-se um percentual de 60% de leitores que mantêm a frequência de leitura semanal. Esse dado é bastante expressivo pois, demonstra que a prática de leitura é constante entre maioria dos jovens do Clube de Leitura. Em se tratando das práticas de leitura pelos jovens, o bloco de perguntas que segue, versa sobre a relação dos jovens leitores com a Biblioteca, bem como: a frequência com que a visitam, os motivos que os levam a ir à biblioteca, a motivação para a leitura e o interesse pelo Clube de Leitura.

Da relação do jovem com a leitura e a Biblioteca: itinerários formativos

No tocante à relação dos jovens com a leitura e a biblioteca, inicialmente buscou-se identificar a frequência com que os jovens visitam a Biblioteca e quais motivos os levam a esta unidade de informação. Os Gráficos 19 e 20 apresentam dados sobre essas questões.

Gráfico 19 - Frequência que os jovens do Clube visitam a Biblioteca

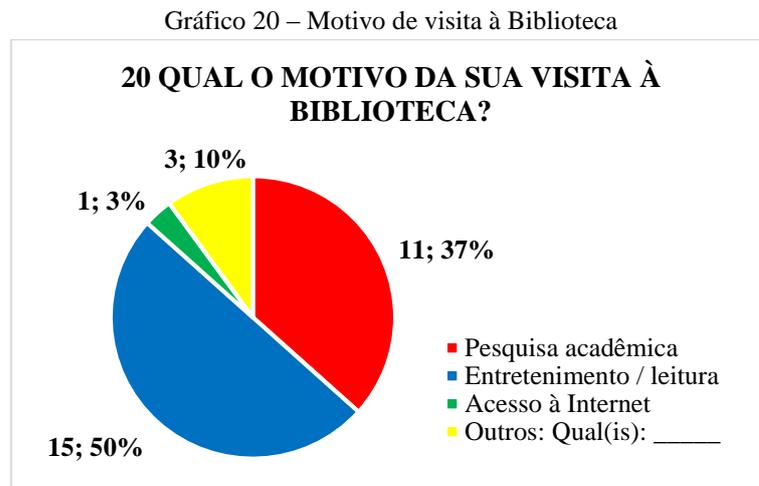


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quando questionados sobre a frequência com quem vão à biblioteca 50% dos jovens informaram frequentá-la de duas a três vezes por semana, 30% diariamente, 10% uma vez por semana e 10% a cada 15 dias. Não houve resposta para a alternativa “Quase nunca”.

Os dados obtidos são animadores uma vez que se certifica que os jovens do Clube são assíduos. Acredita-se que a frequência dos jovens está relacionada à participação no Clube, devido à utilização da Biblioteca para a realização de práticas de leitura durante as oficinas e reuniões. A assiduidade também se dá, pela indicação dos docentes, pois, ao cruzar esses dados com as informações dos professores, obtidas por meio de entrevista, os mesmos costumam indicar obras do acervo da biblioteca para a prática de leitura em sala de aula.

Por meio da observação, constatou-se também, que um número significativo de alunos começou a frequentar a biblioteca com mais assiduidade próximo às férias, período em que muitos leitores aproveitam para levar emprestados livros literários para leitura “desinteressada”, pois, nas férias têm mais “tempo livre” se comparado aos dias letivos. Essas informações podem ser reafirmadas em observância ao Gráfico 20, a seguir:



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os jovens do Clube, como também as juventude(s) em geral, possuem diversas motivações para frequentar a biblioteca e razões para não a frequentar também. Quando perguntados sobre o motivo da visita à biblioteca, 50% dos jovens responderam que a motivação é o entretenimento e a leitura, 37% a frequentam para a realização de pesquisas acadêmicas, 10% responderam outras motivações, como por exemplo, “acompanhar os amigos”, “passar o tempo”, “relaxar e assistir filme”; e, por fim, 3% dos jovens visitam a biblioteca para acessar a internet nos computadores.

Os dados obtidos revelam que a visão dos jovens leitores está para além da concepção de biblioteca apenas como espaço para empréstimo de livros e para a realização de pesquisas acadêmicas. Se somados os que respondem que suas motivações são a leitura e entretenimento (50%), outras motivações (10%) e acesso à internet (3%), nota-se que 63% dos leitores se predispõem à realização de práticas diversificadas que não sejam, necessariamente, pesquisas acadêmicas.

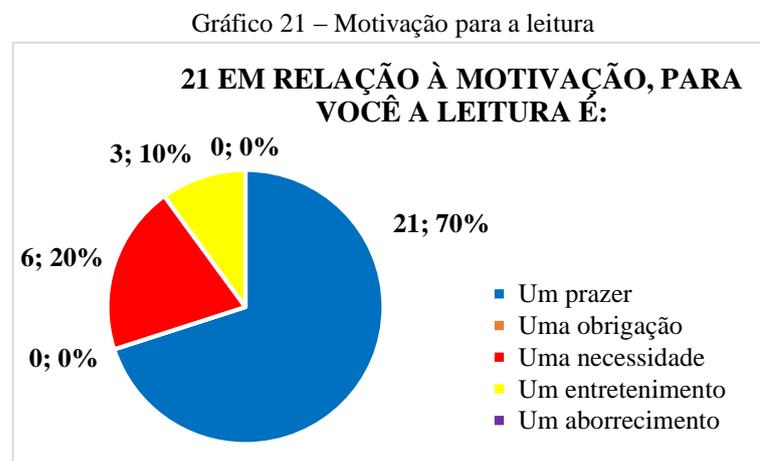
Durante as observações notou-se que ao frequentarem a biblioteca, os jovens realizavam atividades diversas como por exemplo: ouvir músicas, assistir filmes e documentários, participar de uma roda de conversas sobre leitura e sobre assuntos em geral, enfim, a utilizavam também como um espaço para o compartilhamento e convivência social.

É válido ressaltar que a biblioteca deve ser um local atrativo, agradável e prazeroso para que os alunos se sintam confortáveis e motivados a frequentarem esse espaço que é símbolo da cultura e uma fonte de riqueza inestimável. Para tanto, cabe ao bibliotecário ou demais responsáveis pela biblioteca realizarem práticas culturais que aproximem leitores e não-leitores desse ambiente cultural e informacional.

Nesse entendimento, Maroto (2012, p. 78, grifos da autora) salienta que:

O envolvimento dos alunos no processo de conquista da biblioteca e na sua dinamização é condição *sine qua non* para que ela exerça um papel de destaque dentro da instituição escolar. [...] Precisamos ter sempre em mente que seu alvo principal são os alunos, e é em função deles que a biblioteca existe, e que o espaço da biblioteca quando bem administrado e incentivado, poderá converter-se no centro difusor da leitura e do conhecimento, num lugar prazeroso, atraente, na “*alma*” da escola[...].

Diante dessa assertiva, compreende-se que a biblioteca exerce um papel fundamental no processo educativo, principalmente, quanto ao incentivo às práticas de leitura. Com base nisso, o Gráfico 21, a seguir, revela a motivação dos jovens para a leitura:



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os números mostram que 70% dos jovens leitores consideram leitura um prazer, 20% uma necessidade e 10% um entretenimento. As alternativas “uma obrigação” e “um aborrecimento” não foram assinaladas. Os dados revelados contrapõem-se ao estereótipo de que os jovens não gostam de ler. Segundo o Instituto Pró-Livro (2016, p.85-86, grifo do autor):

Ao contrário do que reza o senso comum – os jovens brasileiros, sim, leem bastante, mais até do que os brasileiros de um modo geral, isso não significa que **gostem de ler**, mas que leem sob a coerção da escola. No entanto, a pesquisa também refuta em parte essa ideia da leitura meramente “obrigatória”, sempre louvada pelo discurso pedagógico por meio de representações-clichê, edificantes e edulcoradas. Há, sim, um contingente de jovens que reconhece ler por razões pragmáticas; mas há também uma parcela substantiva de jovens que, quando indagada sobre a motivação que a leva a ler, aponta razões fora da esfera utilitária para ir até os livros.

A pesquisa chama a atenção para o direcionamento do olhar aos jovens que leem por motivos diversos que não, necessariamente, a leitura pragmática exigida pela escola para a prática de atividades acadêmicas. Muitos jovens leem porque gostam, por distração, para atualização cultural, conhecimento geral, crescimento pessoal, motivos religiosos, dentre outros. Com base nessa premissa, o questionamento a seguir perpassa pela identificação dos motivos aos quais os jovens se interessaram pelo Clube de Leitura, conforme aponta o Gráfico 22:

Gráfico 22 – Interesse pelo Clube de Leitura



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Destaca-se que a maioria dos participantes do Clube de Leitura adentrou ao grupo tendo em vista a aprendizagem e a curiosidade, totalizando 84% dos jovens. Os dados são significativos pois, demonstra o desejo que os jovens têm em descobrir na leitura, caminhos possíveis para dar sentido à vida.

Esse breve panorama teve como objetivo delinear o perfil dos leitores do Clube de Leitura. Os perfis aqui descritos não pretendem generalizar e engessar as características dos jovens leitores, nem tampouco, homogeneizá-las, pois, entende-se que os jovens são dotados de peculiaridades que não os permitem compará-los em unicidade. Nesse mesmo entendimento, Dayrell (2003) afirma que a juventude é uma categoria definida histórica e socialmente, não possui caráter universal, homogêneo ou estável. Outrossim, a categoria juventude é de fato complexa, e, as diferentes condições de viver este tempo são decisivas para a formação de gostos e valores nos jovens. Assim, a escola e a biblioteca têm papéis significativos no que tange à realização de ações – atingíveis, imprescindíveis, diferentes, mas, complementares – de fomento e desbravamento dos caminhos da leitura.

Discursos de leitura: as vozes dos jovens leitores

Nesse tópico as abordagens, os apontamentos e as reflexões ocorreram a partir da entrevista (APÊNDICE D) realizada com os discentes participantes do Clube de Leitura. Diante disso, apresentam-se os discursos emanados das vozes dos jovens leitores e de suas condições juvenis, marcadas por características histórico-pessoais que influenciam suas relações com as práticas de leitura e suas próprias formas de representação da realidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, p. 56):

[...] compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem.

Nessa direção, aqui são apresentadas experiências que os jovens vivenciam, conhecimentos prévios que possuem e leituras que fazem de si e dos outros. É sabido que, comumente, os jovens têm algo legítimo a dizer e, nessa legitimidade encontram-se saberes imbricados do ser e estar no mundo, afirma Charlot (2000, p.64): “[...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros”.

Nesse contexto, por meio da leitura crítica, os jovens dão sentido ao que são e o que vislumbram da vida e do mundo. E, a partir das narrativas de leitura, produzem discursos sobre si próprios, sobre os saberes que constroem dentro e fora do âmbito escolar e sobre a sociedade da qual participam. São essas constituições de saberes e conhecimentos que dão sentido e relevância à aprendizagem da leitura.

Dito isso, a seguir descreve-se as falas representativas dos jovens sobre as suas experiências leitoras e, por meio dessas (re) produções, realiza-se a análise do discurso. Os

jovens participantes da pesquisa não foram identificados por seus nomes reais, mas, por codificações como por exemplo L1, que quer dizer Leitor 1. O primeiro questionamento consiste em saber como o jovem se vê e se sente ao realizar uma leitura e, quais motivações estão por trás de suas leituras. Dentre as respostas obtidas, as expressões que mais se repetiam foram agrupadas na ordem da maior para a menor quantidade de vezes em que apareciam e, assim organizadas por categorias, como ilustra o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Conhecimento de si e motivações para a leitura

Como você se vê e se sente ao realizar uma leitura e quais motivações estão por trás de suas leituras?		
EXPRESSÕES E PALAVRAS	VOZES JUVENIS	DISCURSOS PRESENTES
<p>Autonomia Liberdade Superação Libertação Liberdade Críticidade</p>	<p><i>“Me sinto liberto, e numa dicotomia, ao passo que me sinto livre, também me sinto envolto às leituras que realizo. (L8).</i></p> <p><i>“Me vejo como alguém mais capacitado em desenvolver uma mais visão crítica. As motivações que estão por trás de minhas leituras é a busca de liberdade”. (L21)</i></p> <p><i>“A leitura é motivo de transformação, é peça fundamental para a construção da autonomia, sucesso e melhoria da condição social”. (L24)</i></p> <p><i>“Fico mais cheio de conhecimentos, sinto mais vontade de ler à medida que início a uma leitura. O ato de ler trás não só benefício psicológico, mas também autonomia diante das discussões nos meios de comunicações”. (L28).</i></p>	<p>Discurso político e Discurso ideológico</p>
<p>Viver diversas realidades Viver os personagens Viajar para outros mundos Fugir da realidade Refúgio Aventura Curiosidade Imaginação Criatividade</p>	<p><i>“Me vejo como um ser capaz de viver diversas realidades diferentes, quase como um ser imortal, porque eu nunca deixo de existir com o fim de uma leitura por mais que ela tenha me marcado profundamente...estarei sempre vivendo outras realidades, sentindo novos sentimentos e aprendizados e isso me motiva a ser a cada dia uma leitora muito apaixonada”. (L2)</i></p> <p><i>“Sinto a história, me coloco na personagem e vivo as mesmas emoções da mesma. Minhas motivações são pela diversidade de vidas e histórias que podemos viver ao realizar a leitura. Afinal, quando lemos, vivemos várias vidas e viajamos para vários mundos”. (L6).</i></p> <p><i>“Me vejo uma pessoa muito culta e bem perspicaz em falar sobre diversos assuntos. Quando estou lendo me sinto livre da nossa realidade, pois na leitura não encontro limites para a imaginação. Os motivos por trás das minhas leituras são bem diversos, mas o principal é a busca pelo prazer literário e atingir uma capacidade de falar sobre assuntos em geral. (L15).</i></p> <p><i>“Sinto-me prazerosa, muito bem, é como se eu estivesse vivenciando os acontecimentos dos livros, como se saísse do mundo real e viajasse a infinitas aventuras”. (L17)</i></p> <p><i>“Quando eu leio eu sinto que posso ser qualquer coisa, muitas vezes me vejo no personagem e posso viajar na leitura, posso fugir pra [sic] outro universo, a leitura é meu refúgio”. (L18).</i></p>	<p>Discurso filosófico e Discurso literário</p>

<p>Aprendizado Conhecimento Sabedoria Capacidade Compreensão Cognitivo Aquisição de vocabulário Melhorar a fala e a escrita</p>	<p><i>“Ler é ter conhecimento, quanto mais conhecimento MELHOR!”.</i> (L10)</p> <p><i>“Me sinto motivada e realizada em poder ampliar os meus conhecimentos”.</i> (L11)</p> <p><i>“Realizada pelo conhecimento obtido”.</i> (L23)</p> <p><i>“A motivação que está por trás é que se eu continuar lendo vou conseguir melhorar minha fala, minha escrita, senso cognitivo, além de que o livro também transmite conhecimento”.</i> (L25)</p> <p><i>“As motivações que me trazem para iniciar e continuar a leitura são os aprendizados que terei: vocabulário versátil, imaginação desencadeada, desenvolver a criatividade, compreensão de leitura de mundo etc..”.</i> (L26)</p>	<p>Discurso pedagógico e Discurso científico</p>
<p>Prazer Paixão Vontade Sensação boa muito bem Gratificação Satisfação Realização Tirar o tédio Sair da rotina</p>	<p><i>“Sempre sinto uma sensação boa pois quando nos envolvemos com a leitura é muito gratificante”.</i> (L1)</p> <p><i>“Eu me sinto dentro de um mundo maior, prazeroso e esplêndido. Eu sempre leio para tirar o tédio, para me relacionar melhor com as pessoas, para aprender coisas novas e encontrar um prazer na vida”.</i> (L3)</p> <p><i>“Sinto prazer em ler, minha motivação se dá pela curiosidade de conhecer histórias novas e vivenciá-las”.</i> (L5)</p> <p><i>“Satisfeito, além de ser um prazer viajar a lugares extraordinários, me sinto no dever de ler um bom livro sempre que posso”.</i> (L9).</p>	<p>Discurso psicológico e Discurso social</p>

Por meio da observação participante durante os encontros sociais e, a partir das análises das falas dos jovens apresentadas nas entrevistas e das narrativas no Diário de *Itinerância*, percebe-se que o jovem concebe a leitura como elemento de transformação social. Isso está claramente explícito quando os jovens revelam a importância da leitura para a busca de autonomia e para fugir da realidade e de suas reais condições sociais. Essas características são visivelmente notadas nas falas dos sujeitos quando afirmam que:

“A leitura é motivo de transformação, é peça fundamental para a construção da autonomia, sucesso e melhoria da condição social”. (L24)

“[...] O ato de ler trás não só benefício psicológico, mas também autonomia diante das discussões nos meios de comunicações”. (L28).

Nas vozes dos jovens, revela-se a leitura como perspectiva de mudança, transformação e busca de autonomia por meio das práticas de leitura. Identifica-se nessas expressões elementos dos discursos ideológico e político. Dialogando com o referencial teórico, cabe mencionar Freire (2017b, p.138), quando destaca que “a consciência da realidade e a autoconsciência são o ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.

Em relação ao caráter libertador, é possível identificar também, que os jovens veem a leitura como uma possibilidade de *serem livres, sem limites, podem ser qualquer coisa*. Nessa perspectiva, o discurso político alia-se ao discurso filosófico e literário presentes nas seguintes falas sobre as motivações para a leitura:

“Me vejo uma pessoa muito culta e bem perspicaz em falar sobre diversos assuntos. Quando estou lendo me sinto livre da nossa realidade, pois na leitura não encontro limites para a imaginação. Os motivos por trás das minhas leituras são bem diversos, mas o principal é a busca pelo prazer literário e atingir uma capacidade de falar sobre assuntos em geral. (L15).

“Sinto-me prazerosa, muito bem, é como se eu estivesse vivenciando os acontecimentos dos livros, como se saísse do mundo real e viajasse a infinitas aventuras”. (L17)

“Quando eu leio eu sinto que posso ser qualquer coisa, muitas vezes me vejo no personagem e posso viajar na leitura, posso fugir pra [sic] outro universo, a leitura é meu refúgio”. (L18).

Analisando os discursos supracitados, nota-se que os jovens se apropriam da leitura como fuga da realidade concreta e da realidade vivida. Transcendem para outros mundos que são fruto da imaginação como uma possibilidade de ausentarem-se dos problemas cotidianos. Essa questão evoca o pensamento de Martins (2012, p. 17) quando afirma que o processo de

imersão na leitura “[...] dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura”.

A leitura ganha vida quando o leitor a realiza de maneira prazerosa e consegue interpretar as palavras do autor, atribuir sentidos ao texto e relacioná-lo às suas vivências, tornando-se capaz de fazer inferências de forma crítica naquilo que lê. Essa criticidade na leitura, conseqüentemente, se transforma em conhecimento contribuindo para a aprendizagem do leitor, como é possível identificar nos trechos que seguem:

“A motivação que está por trás é que se eu continuar lendo vou conseguir melhorar minha fala, minha escrita, senso cognitivo, além de que o livro também transmite conhecimento”. (L25)

“As motivações que me trazem para iniciar e continuar a leitura são os aprendizados que terei: vocabulário versátil, imaginação desencadeada, desenvolver a criatividade, compreensão de leitura de mundo etc.” (L26)

Diante das expressões acima, observam-se os discursos pedagógico e científico, quando os jovens afirmam que suas motivações para a leitura estão voltadas para a aquisição de *conhecimentos, melhoria na fala e na escrita, vocabulário versátil, compreensão de leitura de mundo etc.* Essas expressões dos leitores corroboram-se com a afirmação de Martins (2012, p. 25) quando esclarece que: “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”.

Nessa relação de convivência com o mundo e consigo, o discurso psicológico e o social também se encontram presentes, principalmente, quando a leitura está relacionada ao prazer e como prática social, como observa-se nas vozes que seguem:

“Eu me sinto dentro de um mundo maior, prazeroso e esplêndido. Eu sempre leio para tirar o tédio, para me relacionar melhor com as pessoas, para aprender coisas novas e encontrar um prazer na vida”. (L3)

“Sinto prazer em ler, minha motivação se dá pela curiosidade de conhecer histórias novas e vivenciá-las”. (L5)

Diante do exposto, afirma-se que a leitura proporciona condições reais de ensino e aprendizagem, e, a partir de conhecimentos prévios e da relação com leituras já realizadas, os leitores (re) constroem suas identidades individuais e coletivas, como assevera Bamberger (2002, p.60): “cada leitor lê de modo diferente e tira do livro especialmente aquilo que o atrai e o que corresponde aos seus interesses”. Com base nesse pensamento, o questionamento a

seguir, busca revelar se os jovens se identificam com as obras que leem ou com algum personagem. Quando indagou-se “Em suas práticas de leituras você se identifica com alguma obra ou com algum personagem?”, obteve-se algumas respostas como:

“Gosto bastante da saga jogos vorazes e sinto que a personagem principal tem um pouco de mim”. (L1)

“Nunca me vi em um personagem ou obra e isso me preocupa”. (L2)

“Sim, gosto muito de jogos vorazes”. (L4)

“Sim, com todos. Cada personagem tem uma história diferente a contar, é assim, aprendemos uma nova lição de vida com cada uma”. (L6)

“Me identifico com Percy Jackson, da coletânea que leva seu nome como título”. (L9)

“Harry Potter”. (L10)

“Sim. Com o livro "Além da magia" eu consigo me identificar com a Alice (personagem principal)”. (L13)

“Me identifiquei muito ao ler "Minicontos juvenis: adeus contos de fadas". Uma obra bastante atual e cheia de referências ao cotidiano do adolescente e do jovem no século XXI, tem como principal foco fazer nós, jovens, refletir sobre o que já fizemos e que podemos fazer no futuro. Ao longo dos minicontos podemos nos identificar com aquelas situações que já passamos ou ainda vamos passar em algum momento de nossa vida”. (L15)

“Sim, Machado de Assis gosto muito e me identifico em cada obra”. (L16)

“Com várias obras na verdade, em cada livro me identifico com alguém, se gosto bastante da obra, a história fica marcada em conjunto com o que aprendi com ela”. (L17)

“Não costumo me identificar completamente com o personagem e depende da leitura tbm [sic], mas as vezes acontece de eu chegar a pensar que estão contando minha história”. (L18)

“Geralmente me identifico com nerds, gamers, personagens românticos”. (L20)

“Sim, Adriana Maria Queiroz. Escreveu uma autobiografia, seu sonho sempre foi cursar Direito e se tornar juíza, conseguiu a vitória antes dos 40 anos. Apesar de ser algo bastante disputado, e quase inalcançável a julgar pelas suas condições financeiras”. (L22)

“Capitu”. (L25)

“Conto "O espelho", de José de Alencar”. (L28)

Ao analisar as falas dos jovens leitores constata-se que alguns não se identificam com personagens, mas, a maioria diz se assemelhar a personagens como: *Percy Jackson, Harry Potter, Alice, Capitu*, etc., ou se identificar com obras como *Jogos Vorazes, O espelho, Minicontos juvenis: adeus contos de fadas*, dentre outros. Esse fato revela, veementemente, que

nas vozes dos sujeitos está presente o discurso psicológico, quando se observa de forma nítida a necessidade dos jovens leitores se autoafirmarem como protagonistas das histórias.

Identifica-se ainda, o discurso literário, quando a partir da leitura, os jovens vivenciam outras realidades outros mundos; e o discurso ideológico quando os leitores aplicam ou buscam aplicar o que aprenderem e apreenderem das obras em suas vidas, crendo nestes ensinamentos como perspectiva de mudança. Esses discursos estão presentes, por exemplo, na fala do leitor que diz: “[...] *refletir sobre o que já fizemos e que podemos fazer no futuro. [...]podemos nos identificar com aquelas situações que já passamos ou ainda vamos passar em algum momento de nossa vida*”. (L15).

Verifica-se que os exemplos de obras e personagens apresentados coadunam com o questionamento sobre o gênero que preferem, quando a maioria responde gostar de ficção. Observa-se também a presença de alguns clássicos da literatura, como romances, também mencionados nas repostas sobre o gênero. Vale ressaltar que maior parte dos personagens citados são jovens da ficção que representam um mundo de fantasias, mas, que os jovens leitores da vida real se sentem por eles representados.

Dessa relação fantasia-realidade, Silva, E. (2009b, p. 172-173) afirma:

[...] é sabido que homem necessita de doses equilibradas de fantasia e realidade a fim de equilibrar a sua vida interior e até mesmo não esquecer do seu destino (ou fado) como um ser finito, como um ser para a morte – a literatura põe e repõe essa problemática a todo instante, conduzindo-nos, pela dialética fantasia-realidade, à região dos nossos problemas existenciais: daí ter ela sido e ser ela ainda capaz de gerar as mais diferentes emoções durante o processo de fruição estética por leitores em diferentes etapas da história. E quanto mais universal, quanto mais potencialmente imaginativa, tanto mais aumentará a nossa empatia com as personagens e, ao mesmo tempo, desenvolverá ou reacenderá sentimentos, valores, conhecimentos, interesses etc. nos leitores.

Perante isso, percebe-se que os jovens leitores projetam na ficção aquilo que gostariam de vivenciar na realidade. A autoafirmação representada através da identificação com os personagens, reflete a busca da identidade juvenil, uma vez que os jovens se encontram em fase transição e em processo de descobertas. Nesse processo é comum os jovens usarem como referência sujeitos que possuem a mesma condição que a sua ou uma condição almejada. De acordo com Dayrell (2007, p. 1109):

[...] eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade.

Com base nisso, buscando-se compreender a trajetória de leitura e a trajetória de vida desses jovens, solicitou-se aos mesmos para descreverem como se deu essa relação. As falas foram ordenadas em duas categorias de leitores segundo seus discursos: os que começaram a ler desde a infância influenciados pela família e os que iniciaram na juventude estimulados pela escola e pela biblioteca. A seguir, apresentam-se alguns discursos que narram essas trajetórias:

“[...]a leitura sempre esteve muito presente na minha vida, pode não ser com a utilização de livros físicos, mas sempre estou lendo”. (L1)

“Meu ‘habitat natural’ de infância era a biblioteca, era um lugar que eu me sentia plena e não sentia o peso da solidão pois me sentia como abraçada pelos livros, as histórias e leitura sempre foram muito importantes na minha vida e história”. (L3)

“Estão juntas desde muito cedo, sempre gostei de visitar as bibliotecas das escolas por onde passei”. (L9)

“A leitura sempre esteve inserida na minha vida, é algo que tem um papel muito importante para mim”. (L11)

“Descreveria como sendo legal interessante e familiar pela parte da minha tia materna que é professora pois como foi dito na última oficina ela me deu meu primeiro livro (tirando os didáticos) com mais de 10 páginas que foi o pequeno príncipe”. (L13)

“Comecei a ler mais ou menos aos 12 anos, com histórias curtas e engraçadas, tipo ‘Diário de um banana’, na verdade já li todos kkkk [sic], depois comecei a ler romance, que até hoje são minha paixão, principalmente de época, hoje em dia estou lendo mais biografias e ficção do que romances, mas de vez em quando eu pego algum livro que tenha gostado muito só pra relê-lo, e essas obras continuam me emocionando, como por exemplo ‘A seleção’ de Kiera Cass. (L17)

“Sempre fui incentivada a ler pela minha tia Arlene, formada em letras. Desde criança, comprava livros e me inseria nesse mundo. Com a leitura eu vivi experiências incríveis, e além disso, foi algo que sempre contribuiu para a melhoria da minha escrita e fala. Hoje, meus maiores tesouros são os livros que possuo, e o conhecimento adquirido por eles”. (L22)

“Comecei a ler desde muito cedo pois tive incentivo dos meus pais”. (L29)

Nos discursos supracitados é possível identificar o papel fundamental que a família exerce na formação de leitores desde a mais tenra idade. Segundo os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), a família é a mais citada quando o assunto é influência no gosto pela leitura:

[...] leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por mães e pais. A família tem um papel fundamental no despertar do interesse pela leitura, seja pelo exemplo, ao ler na frente dos filhos, ou ao promover a leitura para os filhos. [...] o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem a ser menos leitores que filhos de pais com alguma escolaridade. (INSITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.35).

Esse pensamento coaduna com o questionamento sobre a escolaridade e sobre a prática de leitura pelos pais ou responsáveis (Gráficos 7 e 11, respectivamente). Quando a leitura é estimulada no ambiente familiar, em que o objetivo é instruir, educar e divertir, é mais provável que ela seja concebida como uma prática prazerosa, uma vez que ocorre de forma espontânea sem cobranças ou obrigação, como é percebida em alguns casos no ambiente escolar.

No seio familiar a leitura se intensifica quando os filhos veem os pais ou responsáveis lendo e a tendência é a reprodução dessa prática e o estabelecimento de uma relação mais profunda com a linguagem e suas significações, isso, conseqüentemente, ajudará o leitor a desenvolver o senso crítico mais cedo e compreender melhor o mundo.

No que concerne aos jovens que iniciaram suas práticas leitoras na juventude ou na escola, não implica dizer que não sejam bons leitores. A escola também é responsável pela formação de leitores e transformação de indivíduos para a construção da cidadania. Embora a leitura às vezes ocorra como prática rígida, obrigatória e pragmática, existem ambientes escolares comprometidos em fomentar práticas de leituras que proporcionem o prazer e a fruição. Em alguns discursos foi possível notar a influência da escola e da biblioteca no fomento à leitura:

“Minha história de leitura é bem recente, caso eu tivesse começado a prática antes, teria refletindo a mais tempo em coisas mais importantes. Mas somente no IFMA tive acesso a um espaço voltado a leitura de forma mais intensa”. (L4)

“Nunca costumei ler muito, mas agora (no terceiro ano) comecei a ler mais - por necessidade - e o prazer por ler foi apenas consequência”. (L14)

“Na minha vida até aqui eu não era motivado a ler. Eu comecei a ler por conta do Clube de Leitura, em 2017 eu comecei a me interessar muito pela história do mundo, daí eu comprei meu primeiro livro chamado a história do Brasil pra [sic] quem tem pressa, foi assim que eu comecei a ler outros livros”. (L26)

“No início eu não gostava de ler, por muito desinteresse. Mas quando criança gostava de ler gibis e isso me fez sair bastante da zona de falta de interesse. Quando no ensino médio, ainda tardio, eu comecei a gostar de ler livros que não tinham alguma ilustração (porque até então tinha uma dificuldade). Só que com o passar do tempo, era incentivado e recomendado alguns livros e fui tentando ler até que consegui de fato ter o prazer a cada leitura. Hoje, eu consigo ler um livro sem obrigação, mas sim por prazer”. (L27)

Segundo Bamberger (2002) é preciso incentivar o gosto pela leitura a ponto de fazer com que o leitor se sinta bem e realizado ao ler, pois essa prática leva ao aprendizado e ao desenvolvimento da crítica e precisa ser degustada com prazer. Dessa maneira, o fomento à leitura deve ser praticado por um coletivo, iniciando na família e, paralelamente, tendo

continuidade na escola e na biblioteca, mediados por diferentes atores deste cenário, quais sejam: pais, professores e bibliotecários.

Dito isso, entende-se que a leitura é imprescindível para a formação humana dos sujeitos e contribui para o desenvolvimento de aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc., além de favorecer a comunicação com os outros e o convívio em sociedade, seja na família, na escola, nas relações de trabalho, como também em espaços sociais ligados à vida do cidadão.

Diante das inúmeras contribuições que a leitura exerce sobre a vida dos sujeitos e entendendo a(s) juventude(s) como uma categoria complexa, a fim de conhecer e dar voz aos jovens participantes do Clube de Leitura, inspirou-se nas indagações de Tomazetti, *et al.* (2014, p. 13):

Quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio? Quais seus projetos de vida? Com quais culturas juvenis esses jovens se identificam? O que pensam sobre educação/ensino? Como as escolas de Ensino Médio são consideradas para esses jovens? As culturas juvenis estão presentes na cultura escolar? Como o jovem vivencia sua experiência no Ensino Médio? Como concilia a sua cultura com a cultura escolar? Como negocia espaços de poder e liberdades dentro da escola?

Essas indagações foram adaptadas e serviram de base fundante para a elaboração de uma pergunta mais direcionada ao jovem do Ensino Médio participante do Clube de Leitura. Assim, em busca de compreensão da relação leitor – Clube de Leitura – ensino médio, constituiu-se o seguinte questionamento: “Em sua opinião, de que forma o Clube de Leitura influencia a sua formação no Ensino Médio e a sua participação social dentro e/ou fora do contexto escolar?”.

A partir deste questionamento, as vozes juvenis foram categorizadas de acordo com os discursos, marcados pela presença de características sociais, políticas, cognitivas e acadêmicas que o Clube de Leitura exerce sobre os jovens leitores, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Influência do Clube de Leitura na formação acadêmica e social dos jovens

Em sua opinião, de que forma o Clube de Leitura influencia a sua formação no Ensino Médio e a sua participação social dentro e/ou fora do contexto escolar?		
INFLUÊNCIAS	VOZES JUVENIS	TIPOS DE DISCURSOS PRESENTES
SOCIAIS	<p><i>“Acredito que o clube da leitura além de me incentivar a ler mais, me ajudou no diálogo com outras pessoas, onde fui perdendo a timidez em falar em público, e a buscar cada vez mais conhecimento também”. (L1)</i></p> <p><i>“Incentiva a busca de conhecimento e a prática contínua de leitura, contribui para um melhor aproveitamento do meu tempo enquanto estudante e indivíduo ativo no meio social”. (L2)</i></p> <p><i>“Ajuda nas interações entre os indivíduos presentes na escola e no meio social”. (L5)</i></p> <p><i>“O clube da leitura exerce influência de maneira muito saudável e significativa nos incentivando (eu e todos os outros que estão no clube) a lermos mais e a debater sobre isso criando vínculos de amizades com outros leitores e amantes da literatura”. (L24).</i></p> <p><i>“Creio ser bastante interessante visto que conecta pessoas que gostam da mesma coisa, além de incentivar ainda mais a prática que é de suma importância no meio acadêmico e na vida como um todo”. (L29).</i></p>	Discurso social
POLÍTICAS	<p><i>“O Clube da Leitura me influenciou a pensar ainda mais além do que eu pensava sobre os livros, ir além da história contada e investigar as entrelinhas, o autor(a) por trás, a inspiração para aquela história e impacto que pesava sobre outros. Isso me ajudou a ver além das pessoas a minha volta também, me ensinou a observar e me interessar realmente pela história e entrelinhas daqueles que doam trechos seus para a construção da minha própria história”. (L3)</i></p> <p><i>“Ele influencia de forma com que, eu veja livros como a única coisa capaz de salvar o homem de si mesmo, com conhecimentos que persistem por séculos”. (L21)</i></p> <p><i>“O Clube da Leitura não é só dotado de pessoas que gostam de ler, mas também atrai aos que não têm o hábito, de modo a os inserir nesse meio, de maneira didática. Assim, aumenta o número de pessoas que têm a leitura como algo bem além da obrigação, e torna ainda mais apaixonado aqueles que já gostavam. Um livro tem o poder de mudar o contexto de uma sociedade, basta que uma pessoa dê o primeiro passo, e acredito que o Clube da Leitura é a representação disso. (L22)</i></p>	Discurso político e Discurso ideológico

<p>COGNITIVAS</p>	<p><i>“De forma que ajuda a definir quem sou. Fora ser uma reunião frequente de seres que compartilham o prazer que é ler, é também uma troca de relatos, originados de vivências diferentes, mas ligadas pela leitura”. (L8)</i></p> <p><i>“Influenciou bastante em aspectos comunicativos e me ajudou bastante quando a questão era expor ideias e opiniões”. (L9)</i></p> <p><i>“De muitas formas, eu já gostava de ler, depois do clube eu gosto ainda mais, me fez enxergar muito além do que eu via, ganhei amigos, experiência, aprendizado”. (L18)</i></p> <p><i>“Auxilia na desenvoltura da personalidade por instigar a comunicação do aluno”. (L25)</i></p> <p><i>“Bom, o Clube de Leitura mostra alguns caminhos para que nós possamos ver a leitura de um jeito diferente, e isso faz com que se tenha mais leitores. A leitura por si só já melhora o senso cognitivo da pessoa, isso faz com que se tenha uma capacidade maior de se concentrar e tirar mais informações de uma leitura ou uma aula”. (L26)</i></p> <p><i>“De forma muito mais interessante e prestigiosa. Por conta de troca de ideias sobre livros, autores e histórias com outras pessoas gera um contentamento com a própria essência da leitura. E de fato o clube da leitura tem um grande auxílio em minha vida de leitora, entrei no clube da leitura por curiosidade, e hoje tenho uma boa experiência com leituras vendo com outra maneira retirando o desinteresse de vez sobre a leitura”. (L27)</i></p>	<p>Discurso psicológico</p>
<p>ACADÊMICAS</p>	<p><i>“Auxilia tanto em relação à interpretação de texto e questões acadêmica em geral, assim como na ampliação da percepção comum”. (L4)</i></p> <p><i>“O clube da leitura é de suma importância na vida escolar, com a influência de ler, ajuda a pensar melhor. O ensino médio é uma preparação para o Enem, e com o incentivo à leitura, facilita na prova. Sem contar que é um meio de diversão em meio a tantos trabalhos e provas. Realizamos oficinas e trabalhos voluntários dentro e fora da escola, o que ajuda no convívio social”. (L6)</i></p> <p><i>“Participar do clube da leitura é uma experiência incrivelmente enriquecedora para mim, e sem dúvida contribui significativamente na minha formação humana e acadêmica”. (L11)</i></p>	<p>Discurso pedagógico e Discurso científico</p>

	<p><i>“Bem, o Clube de Leitura me influencia tanto como pessoa quanto como aluno. O Clube me ajuda a me socializar mais, pois sou uma pessoa tímida, a enriquecer o meu conhecimento, a aguçar o meu vocabulário e maneira de me expressar. Outra coisa importante é que o Clube faz com que as pessoas sejam mais responsáveis e que valorizem a cultura do nosso país, que vem sendo tão menosprezada. O ENEM é uma forma de entrar em boas faculdades, e a necessidade de fazer uma boa redação e conhecer sobre assuntos gerais é essencial. Participar do Clube faz com que você preencha esses dois pontos de uma maneira legal, hiperativa e prática. Na minha opinião o Clube tem uma importância muito grande no meu desenvolvimento como aluno é como pessoa”. (L15)</i></p> <p><i>“Comecei a ler obras literárias clássicas ou antigas muito por causa do clube, e eu amei cada história como "Amor de salvação" ou "o conde de Monte Cristo", o Clube tornou o meu ensino médio, mais divertido, [...] e o que aprendemos com cada livro vamos usar em nossas vidas e talvez em um vestibular eminente”. (L17)</i></p> <p><i>“A gente lê livros sem obrigação, tira o peso, sem contar que incentiva a escrita que é muito importante pra [sic] vida acadêmica, assim como a própria leitura”. (L20)</i></p> <p><i>“Permite conhecer novos saberes e faz parte dos meus resultados práticos (provas, exames)”. (L28)</i></p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

É importante dar voz ao jovem, não tomando seu lugar de fala, mas colocando-o na centralidade do sujeito que fala e é escutado. O jovem precisa ter vez nos diálogos para expressar seus modos de ser e de viver o tempo da juventude em diferentes mundos, para além da escola. Segundo Dayrell (2007) é necessário considerar as singularidades dos jovens, sujeitos de suas próprias vidas, culturas e trajetórias. É neste sentido que a escola necessita rever valores, reorganizar seus tempos e espaços de forma a permitir que as múltiplas vozes do cotidiano escolar possam interagir em arenas de convivência democrática.

Vale ressaltar, que as análises discursivas aqui descritas e as inferências sobre os discursos dos leitores consideraram as características individuais e coletivas dos sujeitos e, também, levaram em consideração a observação participante no ambiente social dos jovens envolvidos, fundamentando-se na abordagem de Koch e Elias (2010, p. 10-11, grifo nosso), quando afirmam que:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma **gama de implícitos**, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como **pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação**.

Diante do exposto, através das vozes juvenis é possível perceber que as falas dos leitores são marcadas por uma diversidade de discursos. O jovem leitor, ao narrar e escrever sua história se projeta no texto, exprime toda sua vivência pessoal, com suas emoções, expectativas, seus desejos etc., é por isso que consegue ser tocado pela leitura.

Ao serem perguntados sobre a influência do Clube de Leitura em sua formação dentro e fora do contexto escolar, os discursos emanados das vozes dos leitores apontaram para as influências sociais cognitivas, políticas e acadêmicas, conforme categorizado no Quadro 2.

Nas falas dos sujeitos do discurso, a influência acadêmica revelou-se como característica mais presente em relação às contribuições do Clube de Leitura para a formação de leitores. Os jovens relacionaram seus discursos às ações voltadas para a formação acadêmica, bem como, lograr êxito no ENEM⁸, estar preparado para o vestibular, provas, exames, melhorar o vocabulário, a escrita, a interpretação de textos, dentre outros.

⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi idealizado pelo Ministério da Educação em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos concluintes do Ensino Médio. Atualmente, sua real finalidade tem sido selecionar candidatos para vagas em Universidades Públicas, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou a oferta de bolsas em Instituições Privadas de Ensino Superior, por meio do Programa Universidade para todos (PROUNI).

Da relação leitura e formação acadêmica, os discursos que ecoam das vozes dos jovens apontam para a necessidade de preparação para o mundo do trabalho. Quando os jovens afirmam que a leitura auxilia para as provas do ENEM e demais testes e exames, está presente a necessidade de buscar uma formação para se ter uma profissão que melhore suas condições sociais, econômicas, culturais, a fim de superar os entraves causados pelas desigualdades sociais no interior dos sistemas.

Segundo Sposito (2005), o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho.

Nesse mesmo entendimento, Saviani (2007, p. 154) afirma que o trabalho está relacionando à condição humana:

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho.

É nesse sentido que a escola deve preocupar-se em preparar o jovem para o mundo do trabalho, o trabalho entendido não no sentido restrito, mas, o trabalho como princípio educativo (no sentido ontológico, correspondente à realização humana; não apenas no sentido histórico, referente à prática econômica associada ao modo de produção).

Nessa perspectiva, como mencionado no referencial teórico deste estudo, as relações escola, trabalho e juventude estão fortemente atreladas. Na trajetória escolar de muitos jovens, a busca de um trabalho representa a aquisição de bens de consumo ou até mesmo condição de sobrevivência. Nas palavras de Ciavatta (2012) o homem se torna completo a partir de sua convivência social e seu trabalho.

Por falar em convivência social, nos discursos juvenis também se encontram presentes, as influências sociais que o Clube de Leitura proporciona os jovens leitores. Ao mencionarem que a leitura *proporciona a interação entre os indivíduos no meio social, convívio social, socialização, integração, troca de experiências, auxilia na comunicação, afasta a timidez, estimula a falar em público*, dentre outros, os jovens implicitamente entendem a leitura como prática social, que segundo Kleiman (2013, p.14): “[...] os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição

em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura [...]”.

Encontram-se presentes também, o discurso psicológico - quando se menciona a influência da leitura aos aspectos cognitivos ressaltados nas seguintes falas: *instiga a pensar, interpretar, se concentrar, estimula o senso cognitivo, experiência enriquecedora, aquisição de conhecimentos, novos saberes, aprendizagens*; e o discurso político e ideológico - quando os jovens veem na leitura uma perspectiva de transformação, presentes nas seguintes falas: *livro tem o poder de mudar o contexto de uma sociedade; livros como a única coisa capaz de salvar o homem de si mesmo; formação humana; definir que sou construção da minha própria história; ir além da história contada; ler nas entrelinhas; ampliação da percepção comum; ver além observar o mundo ao redor*.

Neste sentido, a partir da leitura de mundo e por meio da criticidade, o jovem é capaz de “desconstruir leituras anteriores para que novas e inovadoras surjam no horizonte, reconstruir desafios sob o signo da dúvida e da incerteza, sobretudo, superar-se como leitor e autor sempre”. (DEMO, 2007, p. 56).

Nas expressões apresentadas está nítido o discurso ideológico sobre a leitura como possibilidade para o conhecimento de si e de mundo. Nas memórias discursivas encontram-se características da concepção de busca por autonomia, em que o jovem dialogicamente encontra a possibilidade de direcionar o rumo de sua própria história, assumindo para si um caráter crítico, que modifica sua dimensão humana, social, política, pedagógica e educacional.

Segundo Freire (2017a, p.42):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Diante disso, constata-se que, de modo geral, o Clube de Leitura cumpre seu papel por meio da realização de práticas de leituras que visam contribuir para a formação da identidade cultural, política, social dos jovens do ensino médio, proporcionando-lhes a ampliação da visão crítica e reflexiva sobre o motivo de estar no mundo e com os outros sujeitos. Para Freire (2017a, p.121): “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”.

Diante do que fora apresentado, depreende-se que, de modo geral, a leitura literária praticada no Clube de Leitura exerce múltiplas funções conforme as mencionadas por Eco

(2003), a saber: exercício da língua; senso de identidade e comunidade; respeito à liberdade de interpretação; leituras para serem lidas e vividas em diferentes contextos; identificação com personagens e comparação à realidade através da empatia, simpatia, identificação com os valores etc.

Discursos de leitura: o que dizem os professores

Após os discursos dos jovens leitores, buscou ouvir o que os professores, enquanto mediadores da leitura, dizem sobre o desenvolvimento das práticas de leitura no contexto escolar. Diante disso, entrevistou-se 5 docentes de Língua Portuguesa, a fim de compreender como suas práticas contribuem para o desenvolvimento intelectual, cultural e linguístico dos jovens do Ensino Médio.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), aponta os professores, depois da família, como principais influenciadores da leitura. Para tanto, buscou-se traçar o perfil dos docentes de Língua Portuguesa, a fim de identificar como se dá essa influência no âmbito escolar. Com vistas à preservação das identidades dos docentes utilizou-se a expressão *P1* para caracterizar o *Professor 1*. O primeiro questionamento consiste em saber sobre as formações acadêmicas dos professores e, em seguida, o tempo de docência. Assim, obteve-se as seguintes respostas:

P1 Graduação em Letras/Português – Mestrado Letras

P2 Graduação em Letras/Literatura – Mestrado em Letras

P3 Graduação em Letras/Espanhol – Mestrado em Ensino

P4 Graduação em Letras/Inglês – Especialização em Língua Inglesa

P5 Graduação em Letras/Espanhol – Mestrado em Educação

Ante ao exposto, identifica-se que dos docentes entrevistados 4 possuem titulação a nível de mestrado e apenas 1 possui somente especialização. Percebe-se também que todas as pós-graduações citadas têm relação direta com a formação inicial dos professores. Esse fato revela que os professores estão em constante processo de formação para a melhoria de suas vidas acadêmicas e profissionais. Logo, perguntou-se há quanto tempo os docentes lecionam, e os mesmos responderam que:

P1 4 anos

P2 19 anos

P3 16 anos

P4 6 anos e 11 meses

P5 10 anos

As informações obtidas mostram que a maioria dos docentes possui 10 anos ou mais de exercício da docência, o que revela certa experiência na área de ensino de Língua Portuguesa. Durante as entrevistas, o *P1* e *P5* informaram terem iniciado suas carreiras no Instituto Federal do Maranhão e os demais iniciaram em instituições privadas ou instituições públicas municipais e estaduais de ensino.

Em seguida, perguntou-se aos docentes se costumam realizar práticas pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita com seus alunos do Ensino Médio Integrado. Diante do questionamento, todos responderam que sim, e, os docentes *P1* e *P3* endossaram suas falas com as seguintes afirmações:

“Sim, busco fazer uma contextualização do assunto de forma interdisciplinar, apresentando outras texturas discursivas para sociabilizar as noções de leitura e escrita com os alunos. Utilizo vídeos (filmes, clipes etc.), canções e imagens (cartum, charge, tirinha, pintura, fotografia, escultura etc.). Após isso, parto para o desenvolvimento da leitura e da escrita”. (P1)

“Sim, realizo também leituras simples em língua estrangeira que envolvem desde quadrinhos a livros e textos. Também incentivo a ler livros por prazer. Inclusive fundamos um Clube de Leitura para isso, e desenvolvemos algumas atividades de incentivo à leitura desde 2014”. (P3)

Ao analisar as falas dos docentes supracitados, nota-se o discurso literário, presente nas propostas de atividades que dialogam com outras linguagens artísticas e que são contextualizadas para aguçar a perspicácia do leitor na produção de sentidos. Constata-se ainda a presença do discurso pedagógico, a partir da menção daquilo que pode ser aprendido ou ensinado aos leitores, nesse caso, o fomento à leitura crítica e à escrita.

Neste entendimento, considera-se que: “A função do trabalho nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura é enriquecer o diálogo, mas, frente a muito o que se conhece da tradição escolar, convém lembrar que, sem o ponto de vista do leitor, não há diálogo nem leitura”. (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 11). Em se tratando de tradição escolar, nos discursos dos professores *P2* e *P4*, observa-se resquícios de práticas tradicionais de abordagem da leitura, vinculada às simples produções textuais como práticas obrigatórias e avaliativas.

“Sim. Leitura e debate de obras literárias obrigatórias, além de produção de textos relacionadas às mesmas”. (P2)

“Sim. Através de análise de obras literárias que demandam a sua leitura e produção textual conforme o exercício avaliativo exigido: produção de resenhas, questões discursivas, entre outros”. (P4)

Em razão disso, Silva, V. (2009) faz duras críticas sobre a leitura literária estar ligada a conteúdos programáticos a serem ensinados submetidas às avaliações e para a atribuição de nota. A autora salienta que a leitura de textos literários raramente é feita sem estar atrelada a um propósito instrucional e sem ser medida por padrões matemáticos de avaliação das disciplinas formativas.

Neste mesmo entendimento, Freinet (2004, p.41) reflete sobre o pragmatismo dos professores no ensino da leitura:

Cárceres de juventude cativa

[...]

Não atiro pedras nos professores e não vou, também eu, infligir-lhes uma teoria inútil. A atmosfera de uma classe depende, sobretudo, do gênero e da qualidade do trabalho que se faz nela. Quando as beatas arrumam os bancos e põem flores nos altares da igreja para a grande festa do domingo, o recinto austero ecoa os gritos e os risos de uma juventude liberada do rito. Se, de livro na mão, você manda recitar lições monótonas e mortas, como encontrará a vida nas entoações e nas atitudes comuns? E, se você mesmo não faz mais do que pontificar, interrogar, vigiar e castigar, como poderá libertar-se de hábitos de que, no entanto, você sente a anacrônica anomalia?. (FREINET, 2004, p. 41).

É oportuno destacar que o ensino e a aprendizagem de leitura e da escrita por parte dos alunos, depende da utilização de estratégias adequadas por parte dos professores, para que o ler e o escrever favoreçam a produção de leituras significativas e de respostas concretizadas pela produção de textos críticos.

É imprescindível que os professores utilizem práticas pedagógicas que estimulem os alunos a relacionarem a língua portuguesa e a literatura com outras linguagens e expressões, com outras áreas do conhecimento, com outras realidades e até mesmo, com seu próprio cotidiano, a fim de que a aprendizagem se torne significativa.

E, por falar em aprendizagem significativa, foi perguntado aos professores se os mesmos consideram importante o jovem praticar a leitura e a escrita no Ensino Médio Integrado. Com base nesse questionamento, seguem as respostas algumas respostas:

“Com certeza. Leitura e escrita, além de serem mecanismos de ingresso na cultura letrada, são formas de expressão e afirmação do ser no mundo”. (P1).

“Sim. A leitura viabiliza a aquisição de novos vocábulos e o aprimoramento da escrita (tarefa exigida por diversas disciplinas, como por exemplo, a elaboração de relatórios e/ou artigos)”. (P4)

Diante das falas apresentadas, observa-se a presença dos discursos literário, filosófico e o pedagógico quando mencionadas as expressões: *ingresso na cultura letrada*,

expressão e afirmação do ser no mundo, aquisição de vocábulos e aprimoramento da escrita. Essas afirmações coadunam com a questão perguntada aos jovens leitores sobre suas motivações em relação à leitura e como esta contribui com suas formações no Ensino Médio.

Dito isso, é importante salientar que:

O papel do professor de português do Ensino Médio é, então, fundamental. É nessa faixa de escolaridade que se oferece, muitas vezes, a última oportunidade de o aluno tomar contato e aprender a apreciar a literatura, um texto que se define como artístico. Essa é a oportunidade que não pode ser desperdiçada, é a possibilidade de acesso a um bem cultural precioso, legado de muitos séculos de cultura que o aluno tem o direito de conhecer. (SILVA, V., 2009, p. 40).

Nessa perspectiva, considerando o papel do professor para o ensino de literatura indagou-se como os docentes apresentam a leitura literária aos alunos. As respostas obtidas foram:

“Como possibilidade de conhecimento do mundo e de si mesmo. A leitura literária é promotora de formação humana e cidadã do indivíduo”. (P1)

“Através da contextualização histórica em escolas literárias”. (P2)

“Tento apresentar de maneira interessante, inclusive tentando comparar com filmes e com temas do interesse deles”. (P3)

“É apresentada de formas variadas conforme o plano de ensino: “duelos” de leituras propostas para fins de debates em sala, análise comparativa entre obra e adaptação televisiva; rodas de leitura em sala etc.” (P4)

“Oficina de leitura, filmes, teatro...”. (P5)

Com base nas afirmações acima, observa-se que os professores apresentam a leitura literária de forma contextualiza, por meio da interação com outras linguagens como: a cinematográfica e a televisiva ou, por meio de oficinas e rodas de leitura, a fim de tornar essa prática prazerosa.

Cabe aqui ressaltar a fala do *PI* quando diz que enxerga a leitura literária: *“Como possibilidade de conhecimento do mundo e de si mesmo. [...] promotora de formação humana e cidadã do indivíduo”*. Essa fala contém características do discurso ideológico quando apresenta uma concepção crítica em relação à visão de mundo e de si, bem como a participação de cidadãos diante do texto e mais que isso, diante da vida. Corroborando com esse pensamento, Filipouski e Marchi (2009, p.11-12) asseguram que:

O resgate das funções sociais da leitura literária na prática pedagógica poderá favorecer a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão de leituras como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como sujeito, de exercitar sua cidadania. Também promoverá o ato de ler como forma de aprender, possibilitando que esta atitude se estenda para além da escola.

Nessa perspectiva, a leitura literária propicia uma leitura outra que não somente a literal. Permite a leitura crítica, a reflexão, a análise da realidade, a leitura de mundo e o exercício da cidadania. A expressão da linguagem literária da voz aos sujeitos, por mais que tenha um caráter simbólico ou alegórico, possibilita desvendar as intenções de um texto, descobrir o que está encoberto, ler nas entrelinhas, ou seja, compreender o não dito, mas, subentendido, tornando a leitura uma prática instigante e prazerosa.

Ainda em relação à leitura literária, a questão que segue trata da finalidade com que os professores trabalham o texto literário em sala de aula. Para tanto, os docentes apontaram como finalidade:

“Objetivo tornar meus alunos (ou quantos puder) leitores proficientes e autônomos, de textos literários e/ou referenciais. Além disso, pela leitura do texto literário, busco fazer com que os alunos enxerguem além do texto, ampliem sua compreensão de mundo e, compreendendo-o, possam conhecer seu lugar nele”. (P1)

“Para a compreensão de nossa história cultural e para a formação do próprio aluno”. (P2).

“Informativo, para melhorar pronúncia e desenvolver a interpretação e desenvolvimento em todas as áreas”. (P3)

“Por motivos diversos: sensibilizar o aluno sobre questões sociais e temáticas importantes, desenvolver no discente a capacidade de interpretação do texto lido e da realidade vivenciada, ampliar e explorar o universo de possibilidades significativas dos vocábulos estudados”. (P4)

“Sonhar, brincar, fazer uma reflexão sobre a realidade...” (P5).

A partir das falas dos professores, observa-se um ponto em comum no que dizem *P1*, *P4* e *P5*, quando emitem posicionamentos semelhantes acerca do discurso ideológico e literário em relação à leitura e interpretação do texto, como possibilidade de compreensão de mundo, por meio da vivência e reflexão sobre a realidade. Em concordância com isso, Filipouski e Marchi (2009, p.17) realçam que:

[...] o texto literário prioriza a formação da competência leitora pela proficiência de leitura e pela atribuição de sentidos ao lido. Em vista disso, é fundamental que os alunos possam compreender a circulação social da literatura, suas relações com o destinatário inicial e suas possibilidades de atualização por leitores de outras épocas, as formas de representação ou ruptura com a tradição, os diálogos com outros textos e as funções que a linguagem exerce sobre o fazer literário, procedimentos muito mais interativos que a enumeração de aspectos históricos.

Assim, as atividades com o texto literário, devem proporcionar a construção de sentidos e o cerne da leitura deve ser a ampliação do olhar crítico, a fim de que os leitores sejam críticos, não só na leitura de textos literários, sobretudo, na leitura de mundo.

Em seus discursos os professores afirmaram trabalhar a leitura literária, como também o texto literário, de maneira contextualizada, situando no cotidiano dos alunos, o saber que se adquire na escola. É fundamental ampliar a cultura da leitura dos estudantes, atribuindo novos sentidos em suas vidas, para conhecimento de si, tanto do ponto de vista subjetivo como do pertencimento a uma história cultural, a fim de que o sentido da leitura seja concebido como ação, como prática social.

Mesmo diante de todas essas concepções sobre a leitura e o texto literário, ainda é muito comum observar na prática docente a abordagem aos textos literários de forma mecânica e descontextualizada, e, por vezes, vira opção de ensino gramatical comumente observado na maioria dos livros didáticos. Segundo Silva, E. (2009b, p. 169)

[...] a respeito da relação entre literatura e a educação escolarizada, o aspecto negativo que mais se destaca é o fenômeno da traição artística da literatura quando esta é assentada no currículo escolar, transformando-se em lição de livro didático ou parte de um programa de conteúdo ou matéria para ser ensinada e assim operacionalizada pelos professores, principalmente os de língua portuguesa [...].

Para a autora, essa forma de didatização da literatura quase sempre está atrelada à avaliação, e os alunos são obrigados a produzir algum resultado palpável que não, necessariamente, a produção de sentidos ou o livre prazer de ler um texto. Desse modo, a literatura perde o caráter de arte e afasta-se da fruição estética espontânea.

Por ser a literatura uma arte é interessante que os professores relacionem as suas atividades, não necessariamente, às questões gramaticais, mas, se possível, às demais linguagens artísticas como pintura, teatro, música, desenho, escultura, fotografia, vídeo, etc., pois, “[...] os currículos escolares e os professores exercem um papel fundamental e imprescindível na seleção, acesso e na fruição de textos literários pelas novas gerações[...].” (SILVA, E., 2009b, p. 172).

Destarte, é preciso criar estratégias para cativar os estudantes para as práticas de leitura literária, com vistas à ampliação de seus repertórios culturais, julgamento crítico percepção de mundo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enfatizam que:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p.55).

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Língua Portuguesa destacam que o professor precisa atuar como mediador da leitura, propondo condições concretas para que o aluno atribua sentido aos textos de forma crítica e responsiva (PARANÁ, 2008).

Para propiciar o desenvolvimento de atitude crítica e responsiva aos leitores, o professor deve recomendar leituras significativas, a partir de indicações de obras que possibilitem aos leitores refletirem e se posicionarem diante do que fora lido. Um bom caminho para favorecer o acesso às obras indicadas para a construção de uma visão mais abrangente do aluno em relação à leitura, é por meio da utilização do acervo da biblioteca.

Portanto, perguntou-se aos professores se costumam indicar obras do acervo da biblioteca aos alunos e, quais as obras e gêneros mais sugeridos. Diante disso, seguem as respostas:

“Sim, geralmente as obras literárias selecionadas para a disciplina de língua portuguesa”. (P1)

“Sim. Romances. (P2)

“Sim. Literatura tanto clássica como contemporânea. Desde Cinco minutos, Dom Casmurro e Iracema até a Culpa é das estrelas, Extraordinário ou a Seleção”. (P3)

“Sempre que a atividade proposta permite, sim. Como na maioria das vezes, as obras sugeridas são de domínio público, boa parte dos alunos preferem ler nas versões em PDF disponibilizadas em sites”. (P4)

“Sim”. (P5)

Percebe-se nas respostas a unanimidade dos docentes em relação à indicação do acervo da biblioteca aos alunos. É possível destacar que nas falas dos professores P2, P3 e P4 exemplos de obras indicadas aos alunos: P1 revela indicar romances; P2 além de romances, indica também, ficção. E no discurso de P4 subtende-se que as indicações sejam de clássicos da literatura, devido a afirmação sobre as obras estarem acessíveis em domínio público. Essas opções corroboram com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) e com a pesquisa aplicada aos alunos, quando destacam os gêneros ficção e romance como os favoritos dos jovens leitores.

Da relação professor - biblioteca - leitor, convém ressaltar que, antes de tudo, o professor deve ser um bom leitor para que a afinidade com a biblioteca seja bem solidificada, de forma que o docente veja este ambiente como aliado às suas práticas para a formação de leitores. Desse modo, frisa-se que:

Se o professor for leitor e gostar de ler, ele expressa aos seus alunos a paixão e o prazer pela leitura, tornando-se um mediador que possibilita o acesso aos diversos gêneros literários e suportes de leitura. O professor que não lê e aplica a leitura na sala de aula como um processo mecânico, através da decodificação de sinais escritos, do ato de reprodução textual sem interação e sem o elo entre o texto, o contexto e o leitor, obtém como resultado a pseudoleitura, em que o aluno passa a ser um consumidor passivo de mensagens não significativas, sendo considerado um analfabeto funcional, o qual lê, mas não compreende o que leu. (MORO; ESTABEL, 2012, p. 57-58).

Nessa linha de pensamento, a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) aponta dados alarmantes em que 37% dos professores responderam que “gostam pouco” ou “não gostam de ler”. A pesquisa aponta ainda, o descompasso entre as práticas de leitura dos jovens e a natureza das estratégias (quando não sua falta quase absoluta) empregadas para a formação de leitores no contexto escolar brasileiro. Vale destacar que a pesquisa foi realizada de modo geral, talvez não seja a realidade dos docentes de Língua Portuguesa.

A despeito da formação de leitores Silva, E., (1998, p. 30) assevera que “sem a participação – ativa e constante – dos professores, a dinamização da biblioteca escolar dificilmente será viabilizada na prática”. Corroborando com esse pensamento, Silva, W., (1999, p. 73), também ressalta que “o professor é o principal artífice do processo de aproximação entre o aluno, a leitura e a biblioteca escolar [...] é importante que o docente seja um leitor, de fato, e assíduo frequentador da biblioteca escolar”.

Isto posto, enfatiza-se que é imprescindível que o professor seja um leitor, a fim de que o aluno enquanto aprendiz, siga o exemplo do mestre, embora isso não seja suficiente como inventivo. É necessário também, a elaboração de estratégias de leitura e de um planejamento do ensino, que estimule a prática leitora dos alunos de forma crítica.

Encerrada essa discussão, segue para o próximo questionamento, que consiste em identificar como os alunos se posicionam diante das indicações das leituras feitas pelos docentes e de que forma costumam socializar o que fora lido. Os professores responderam que:

“Com boa receptividade. Compartilham as leituras feitas em debates itinerantes em sala. Esporadicamente, em conversas informais nos intervalos das aulas”. (P1)

“Eles costumam comentar positivamente e também comentam sobre obras que estão lendo. Às vezes fazemos peças sobre obras literárias e apresentamos na escola e na feira de livros e até em outras escolas”. (P3)

“Com certo receio e timidez no 1º ano do Ensino Médio por conta da dificuldade de leitura e compreensão de obras mais rebuscadas. Nos anos seguintes, a socialização, através de seminários e rodas de discussão, costuma ser mais estimulante”. (P4)

Das respostas obtidas, os docentes afirmaram que os leitores costumam aceitar as indicações com receptividade, positividade e alguns com receio ou timidez. Quanto à socialização, esta acontece por meio de debates, conversas informais, apresentações teatrais, seminários, rodas de discussão. etc. Nesse contexto, observa-se que em suas ações, os professores preocupam-se em tornar as atividades de leitura uma prática prazerosa e dinâmica.

Ainda em relação aos docentes, perguntou-se de que forma a biblioteca contribui (ou pode contribuir) para o desenvolvimento de atividades aliadas às suas práticas. E todos ressaltaram a importância da biblioteca no que tange:

“Sim. O espaço da biblioteca é favorecedor do estímulo à leitura, uma vez que seu acervo é convidativo ao aluno para despontar sua prática leitora. A diversidade de livros e o ambiente silencioso são propícios para os alunos descobrirem os múltiplos universos ficcionais que povoam os livros. A biblioteca é o local, por excelência, privilegiado da leitura e da descoberta do mundo” (P1).

“Sim, uma vez que apresenta a possibilidade de um mundo em forma de livros e informações.” (P3)

“Sim. Contribui muito. Tanto no acesso como no incentivo à leitura, a biblioteca é importantíssima. É lá que os alunos buscam novos desafios de leitura e tem contato com livros que nem conheciam. É um ambiente incentivador e calmo e organizado de leitura e os alunos acabam compartilhando suas leituras e indicando livros dentro do espaço da biblioteca”. (P3)

“Sim. Costumo dizer que não acredito em escolas sem bibliotecas. Esse deve ser o princípio. O espaço por si só pode ser um fator estimulante da leitura, não apenas de narrativas literárias, mas de materiais diversos. A biblioteca contribui através de um espaço agradável com condições para pesquisa e com um acervo repleto de opções variadas que venham a atender às necessidades do seu público”. (P4)

“Sim. É um espaço rico, agradável... deve ser explorado o máximo na atividade docente”. (P5)

As falas dos professores expressam discursos literários, pedagógicos e ideológicos, que revelam a contribuição da biblioteca aliadas às suas práticas docentes para o *estímulo à leitura*, para o *acesso aos livros*, e para a *descoberta de mundo*. Com diria Silva, W. (1999) na escola, a biblioteca é uma das instâncias capazes de proporcionar ocasiões para o aluno interessado aprofundar o seu conhecimento. Fora da escola, também biblioteca umas das instituições mais indicadas para alicerçar a autoeducação dos cidadãos, dada a variedade de recursos informativos que pode oferecer.

É assertivo afirmar que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para aquisição de criticidade na leitura e melhor desenvolvimento da escrita, além de proporcionarem aos alunos múltiplas aprendizagens ligadas à resolução de problemas, comunicação, socialização, dentre outros aspectos referentes à relação do leitor consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Dito isso, o último questionamento feito aos docentes foi referente às suas percepções na relação dos jovens com a leitura. Assim, as conclusões obtidas estão descritas a seguir:

“Dinâmica e tecnológica”. (P1)

“Hoje em dia, é uma relação em vias de extinção”. (P2)

“Acho que a relação é boa. Percebo que os que não gostam de ler são a minoria... mas as vezes mesmo esses gostam de ler tipos diferentes da literatura clássica, como mangá, por exemplo. Falo para eles que ler qualquer coisa é gostar de ler. Muitos alunos gostam de ler literatura da moda e também leem adaptações para o cinema, o que tenho tentado explorar... gostaria que lessem mais, pois a leitura é muito importante para o desenvolvimento de uma pessoa, mas percebo que desde as leituras superficiais da internet até as clássicas exigidas das disciplinas de literatura, quando eles se envolvem com a leitura, geralmente gostam e acabam querendo ler mais, e é o que espero que aconteça e incentivo para que ocorra...”. (P3)

“Definiria como uma relação que necessita de mais solidez. Pesquisas apontam que o jovem brasileiro apresenta insuficiência de leitura. Infelizmente, a prática leitora em nosso país é vista como atividade de lazer apenas por uma pequena parcela da população.” (P4)

“Alegria”. (P5)

De modo geral, em seus discursos, os professores consideram que a relação jovem e leitura ainda é muito distante e necessita ser mais estimulada ainda que, conforme mencionado, o acesso por meio das tecnologias e o acesso à internet sejam favoráveis às práticas de leitura, a frequência dos que leem ainda é pouca.

Esse pensamento estereotipado tem se perdurado por muito tempo. Todavia, diferente do que propaga por aí à fora a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) realça que:

[...]tem sido muito comum ouvir no meio escolar frases como “os jovens não leem” ou “os jovens não gostam de ler”. [...] Os dados revelados sobre a leitura dos jovens na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 4 (2016/ano-base 2015) vão na contramão dessa visão apocalíptica [...] algumas pesquisas e projetos sobre o assunto disponibilizados nas duas últimas décadas, ainda que orientados segundo diferentes objetivos e perspectivas, vêm acenando para esse quadro paulatinamente otimista quanto às leituras juvenis. [...] 75% daqueles que têm de 14 a 17 anos também informaram ser **leitores**, isso, segundo o critério adotado na pesquisa como um todo, ou seja, o de que é leitor quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 84-85).

Com base nesse cenário animador é que se acredita que o trabalho realizado na biblioteca, de mediação da leitura, tem contribuído para a formação de leitores juvenis. Contudo, ainda é uma iniciativa pequena diante da dimensão do panorama brasileiro. É necessário a criação de novas políticas públicas de acesso e democratização ao livro e à leitura ou o fortalecimento das já existentes, como por exemplo: o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)⁹, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁰, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹¹, dentre outros. Embora já existam tais políticas, os programas e ações precisam ser cada vez mais consolidados e eficazes para a formação de leitores.

Por fim, é preciso também pensar a leitura como conjunto de práticas culturais em que o jovem leitor contemporâneo está imerso. E o ambiente escolar, nas pessoas do professor, do bibliotecário e demais mediadores da leitura, devem contribuir para a efetivação dessa prática de forma reflexiva, crítica e criativa.

⁹ O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) consiste em diretrizes básicas para assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional (BRASIL, 2018)

¹⁰ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que tem como objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência (BRASIL, 2019).

¹¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – que incentiva o hábito da leitura e a formação de alunos e professores leitores, bem como apoia a atualização e o desenvolvimento profissional do professor (BRASIL, 2019).

6 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E O PRODUTO EDUCACIONAL

"A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade".

(Paulo Freire)

Os produtos educacionais consistem em propostas de ação, trabalhos de investigação ou intervenções para a resolução de problemas, e surgiram para atender às demandas dos Mestrados Profissionais que, de modo geral, se destinam aos profissionais da Educação Básica, que visam a melhoria nos processos de formação em ambientes de ensino formal ou não formal (BRASIL, 2016).

Para Moreira (2004, p. 134) os produtos educacionais devem possibilitar: “melhoria do ensino em área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais”. Os produtos educacionais desenvolvidos nos Programas de Mestrados Profissionais, geralmente, são disponibilizados para comunidade em geral para uso e replicação, além da disseminação dos mesmos por meio de trabalhos científicos como dissertações e artigos, provenientes da pesquisa desenvolvida.

De acordo com o Documento da Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os produtos educacionais estão distribuídos em categorias, a saber:

- a) mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, blogs, páginas de internet);
- b) protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais;
- c) material textual (artigos, livros, manuais, guias, textos)
- d) propostas de ensino (experimentos, atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção);
- e) materiais interativos (jogos, kits);
- f) atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, exposições);
- g) desenvolvimento de aplicativos (BRASIL, 2016).

Diante das categorias supracitadas, o *e-book* se caracteriza como material textual, pois, se trata de um livro eletrônico e, no caso do produto da pesquisa, corresponde a um material de orientação para jovens estudantes e para profissionais da educação que, por meio da participação e atuação em Clubes de Leitura, buscam o fomento à leitura e a formação de leitores. Segundo Gruszynski (2010, p. 427):

[...] o termo *e-book* é uma abreviação de electronic book (livro eletrônico ou livro digital). Indica, em princípio, a versão eletrônica de um livro impresso que pode ser lido por meio de um e-reader (electronic reader), um computador [...] ou outro dispositivo que permita acesso a dados digitais, como alguns celulares.

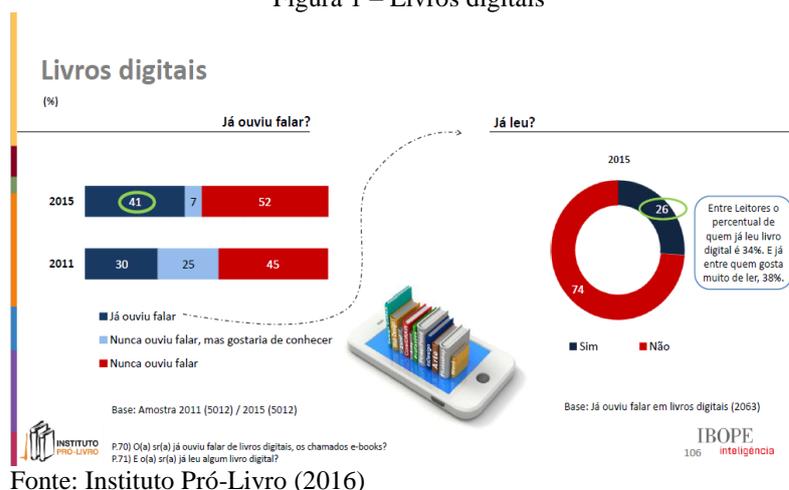
A escolha pelo *e-book* como produto educacional, surgiu da observação da relação dos jovens com aparelhos tecnológicos como celulares, *tablets*, notebooks, computadores e dispositivos eletrônicos ou leitores de livros digitais como *iPad* (Apple), *Kindle* (Amazon), o *Lev* (Saraiva) e o *Kobo* (Cultura), que possibilitam a leitura mais acessível e o contato ao material textual produzido, via dispositivos digitais.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (2011, p. 34) considera-se que: “o suporte digital deve ser o preferido daqueles que gostam dessa ferramenta ou que aderem facilmente a novas tecnologias”. Em relação ao *e-book*, a pesquisa revela ainda, que fisicamente os livros impressos ocupam mais espaço, enquanto os livros digitais podem ser acessados de qualquer lugar; quanto ao acesso, o recurso ainda está em processo de ascensão e quanto ao uso, os jovens que tiveram ou que têm contato com *e-books* gostam muito.

A pesquisa Retratos da Leitura, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, ocorre periodicamente, com o objetivo de fomentar a leitura, a difusão e acesso ao livro. E, na investigação realizada em 2016, mais uma vez reflete-se sobre o livro digital e revela-se que a invenção do *e-book* é atribuída a Michael S. Hart, que em 1971, criou uma versão eletrônica da Declaração de Independência dos Estados Unidos. Contudo, os livros digitais só se popularizaram quando a Amazon lançou o *Kindle* em novembro de 2007 (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016).

A tecnologia dos *e-books* ainda é muito recente, mas, há um potencial enorme para o crescimento da leitura em suporte digital, uma vez que leitura digital já está presente em todos os lugares. Aponta-se que em 2015, 41% das pessoas já tinham ouvido falar de livros digitais. Em 2011, apenas 30% tinha ouvido falar dos mesmos, conforme ilustra a figura 1:

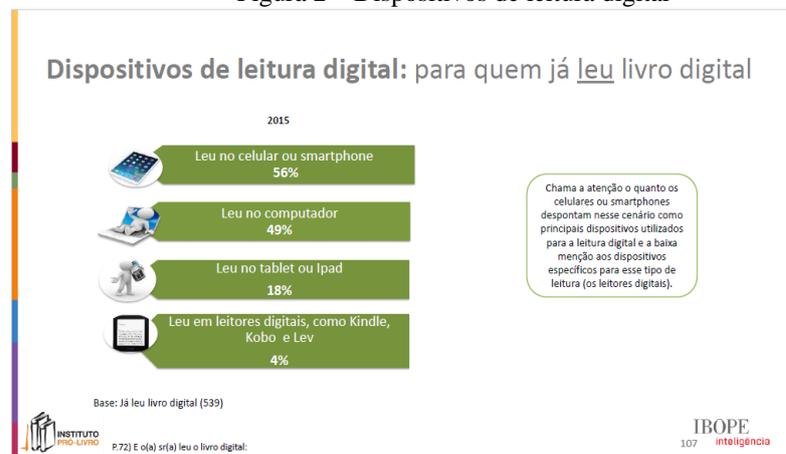
Figura 1 – Livros digitais



Fonte: Instituto Pró-Livro (2016)

Nesse entendimento, o *e-book* pode ser concebido como um caminho possível para o acesso à leitura. Contudo, o livro digital precisa ser mais conhecido, divulgado e comercializado. Um dos avanços para o acesso à leitura digital é o uso de dispositivos para leitura, entre os quais se destacam o celular ou smartphone. Os dados da pesquisa apontam que 56% da amostra realizou a leitura digital por meio destes dispositivos, como ilustrado na figura 2:

Figura 2 – Dispositivos de leitura digital



Fonte: Instituto Pró-Livro (2016)

Diante do exposto, considera-se que o uso e acesso aos *e-books* possui inúmeras vantagens para a disseminação da leitura, quais sejam: o livro digital traz o acesso geográfico; permite o acesso econômico; possibilita a acessibilidade para deficientes visuais, pois, os livros digitais permitem a leitura em áudio por um computador e permite o aumento do tamanho da letra, para a adaptação de pessoas com alguma dificuldade visual que não seja a cegueira (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016). Dentre outros aspectos, pode-se considerar ainda, que a portabilidade, facilidade de acesso e os downloads gratuitos são os principais motivos para o

consumo do suporte digital. É fato que este cenário da leitura no Brasil ainda precisa avançar, haja visto a necessidade de um acesso maior aos livros, e uma maior popularização dos *e-books*.

Segundo o Instituto Pró-Livro (2016, p. 112): “os livros digitais podem não germinar leitores, mas oferecem acesso às melhores condições de desenvolvimento da leitura para aqueles ávidos por conteúdo de qualidade e de entretenimento. Mais do que qualquer coisa, o livro digital é acesso”. Fundamentando-se nesse preceito, justifica-se a escolha do *e-book* para o acesso à leitura, por meio da partilha e socialização da informação de ações concretas de leitura e formação de leitores.

Diante desse arcabouço teórico sobre a relevância do *e-book*, realizaram-se oficinas de mediação da leitura para a construção de um produto colaborativo que apresentasse atividades práticas de leitura. Vale ressaltar que as atividades de leitura descritas no *e-book*, antes foram realizadas na prática pelos membros do Clube de Leitura *Litteratus*, como por exemplo: o LiteraCine, Contação de histórias, Oficinas, etc, conforme ilustrações a seguir.

Uma das atividades realizadas pelo Clube de Leitura foi o LiteraCine, que consiste na exibição de uma produção cinematográfica adaptada da literatura. Após leitura da obra “Escritores da Liberdade”, o professor de Filosofia exibiu o filme no LiteraCine, conforme figura 3:

Figura 3 - LiteraCine: Leitura com Filosofia



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

As análises das obras renderam discussões sobre aspectos apresentados no cotidiano dos jovens, como por exemplo, a situação da educação numa comunidade pobre marcada pela violência. Além, dessa temática foram abordados temas da Filosofia como ética, moral, valores etc. Esses tipos de atividades paralelas à leitura das obras, tais como visitas culturais, sessões de cinema, exibição de documentários e vídeos literários, proporcionaram ao leitor a análise comparativa das obras. Em depoimento após a atividade uma a aluna do Clube relatou:

“Reconheço que os filmes incentivam a leitura dos livros. Muitas vezes ouvi dizer sobre a relação cinema e literatura, mas, não acreditava muito, mas, a partir do momento que tive a curiosidade de realizar as duas ações (ler e assistir as obras) pude despertar e comparar as diferenças e semelhanças e em qual suporte a história se encaixa melhor”. (V. L.).

Num outro momento, os leitores escreveram no diário de itinerância suas experiências de leitura após a apreciação da obra “Escritores da Liberdade”. Muitos destacaram outros filmes que revelam a influência da leitura na vida dos sujeitos e a relação com suas próprias histórias de vida:

“Essa história me lembra o filme ‘Mãos Talentosas’ (2009), que é inspirado em uma história real e conta a inspiradora trajetória de Ben Carson, um dos mais importantes neurocirurgiões do mundo. O protagonista da história é pobre, negro, filho de mãe separada e analfabeta e vive em um subúrbio dos Estados Unidos. Apesar de não saber ler, sua mãe o incentiva a criar uma rotina de leitura e, a partir de então, sua vida se transforma, rumo a uma carreira de sucesso”. Essa realidade me inspira, pois, lembra um pouco a minha história. (R. F.)

Diante disso, pode-se perceber que ao verem os filmes, lerem os livros e compararem as duas linguagens, os leitores são capazes de avaliar as obras de forma crítica, emitindo sua própria opinião a respeito. Com base nisso, apreciou-se também, a obra “Vidas Secas – de Graciliano Ramos”. Em seguida, realizou o LiteraCine com o filme de Nelson Pereira dos Santos, a fim de identificar como o cineasta relacionou à obra literária à montagem de sua narrativa cinematográfica, conforme figura 4.

Figura 4 - Oficina Leitura os Clássicos da Literatura “Vidas Secas”



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Após a análise comparativa, os membros do Clube foram estimulados a construir sua própria (re) produção da obra a partir de suas (re) leituras, o que resultou numa adaptação

teatral literária, apresentada no Salão do Livro de Imperatriz (SALIMP), cuja temática era “Os vultos da literatura dos sertões”, como ilustrado na figura 5 e 6.

Figura 5 - Apresentação Teatral da Obra *Vidas Secas*, no Salão do Livro de Imperatriz (SALIMP)



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Figura 6 - Aquisição de obras no SALIMP para o Clube de Leitura *Litteratus*



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Além de apresentações teatrais, trabalhou-se também com a contação de histórias para crianças de escolas da comunidade, adaptando-se clássicos da literatura infantil. Como ilustram as figuras 7 e 8, a seguir:

Figura 7 - Contação de histórias “Sítio do Pica-pau Amarelo”



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Figura 8 - Contação de histórias “Releitura dos personagens infantis”



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Sobre a leitura dos Clássicos da Literatura, em depoimento de uma jovem leitora revelou que a literatura clássica também influencia no cotidiano dos jovens. Os clássicos não devem ser comparados àquilo que ficou no passado. A partir da leitura de um clássico da literatura ela também o relacionou a uma literatura infanto-juvenil.

“Ao ler ‘A culpa é das estrelas’ pude relacionar à obra clássica ‘Cinco Minutos’ e percebi que ambas aconteceram em contextos históricos diferentes, mas, narram fatos semelhantes à realidade”.

Após a realização destas e de outras atividades, partiu-se para a oficina de elaboração de e-books, conforme figura 9:

Figura 9 – Oficina sobre elaboração de e-book



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

O livro em formato digital foi elaborado com recursos de hiperlinks, vídeos, fotos, ilustrações, que impactam positivamente na aprendizagem, conquistando o interesse dos estudantes pela leitura prazerosa. Além das atividades propostas para o fomento à leitura de

jovens do Ensino Médio Integrado, também apresenta as narrativas de leituras dos jovens leitores sujeitos da pesquisa e os relatos da pesquisadora, que revelam as situações em que os jovens se reconhecem como sujeitos ativos, a partir de suas próprias produções literárias.

Para Koch e Elias (2010), durante as práticas de leitura a forma como o sujeito vê o mundo diz respeito à sua subjetividade e às condições culturais, históricas e sociais relacionadas ao seu cotidiano. Assim, as práticas de leitura e a produção das narrativas proporcionaram a participação do leitor na construção de sentido do texto, possibilitando uma interação entre leitor e texto, de forma prazerosa, dinâmica e criativa.

Diante disso, o produto educacional produzido contou com a participação ativa do leitor na construção de sentidos. Os jovens estudantes do Ensino Médio Integrado e participantes do Clube de Leitura, atuaram de forma explícita no processo de criação e editoração do *e-book*.

Nesse entendimento, por meio da pesquisa realizada e a partir da elaboração do produto educacional que visa a formação humana, conciliando a construção da cidadania com o saber científico, acredita-se que essa ação sobre a realidade sociocultural dos jovens do interior maranhense, possibilitou a estes a ampliação da visão de mundo por meio da leitura. Nesse viés, compreende-se que os produtos educacionais correspondem a recursos pedagógicos e elementos produtores de conhecimento tanto para quem produz quanto para quem se destina (FREIRE; GUERRINI; DUTRA, 2016).

Após a elaboração do *e-book*, sua aplicação, avaliação e validação foi realizada por jovens leitores participantes da pesquisa e mediadores da leitura (professores, pais, contadores de histórias, dentre outros). Obteve-se um total de 10 (dez) avaliadores, que via formulário eletrônico do Google Docs (APÊNDICE F), após essas análises da aplicação e validação do produto educacional, revelaram que houve ampla aceitação quanto ao acesso e usabilidade do *e-book*, com destaque para a percepção de que este recurso pode ser mais uma possibilidade de tornar as práticas de leitura mais dinâmicas e prazerosas.

Em relação ao acesso, 8 (oito) respondentes tiveram acesso ao e-book via dispositivo com App (*smartphone, tablet, iPad, Iphone*) e apenas 2 (dois) acessaram pelo Navegador ou software de computador ou notebook. De modo geral todos afirmaram que o recurso é intuitivo, de fácil manuseio, linguagem agradável e está organizado de forma apropriada com cores, ilustrações, recursos de multimídia que chamam a atenção dos leitores.

Quanto à usabilidade, os avaliadores informaram que as instruções contidas no *e-book* são entendíveis e explícitas e mantém a atenção do leitor permitindo a interatividade e

aprendizado. Informaram ainda, que utilizariam o recurso didático digital em suas práticas de leitura, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Os participantes da pesquisa apontaram como potencialidades a utilização de tecnologias, especialmente as digitais, como melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Apontaram ainda, que os recursos utilizados na composição do *e-book* tornam os conteúdos chamativos o que favorece o entendimento do leitor e as ilustrações, dicas e sugestões apresentadas no produto são dinâmicas e de fácil acesso, possibilitando a aprendizagem. Nenhum avaliador apontou dificuldades em relação ao produto.

Quanto às críticas e sugestões, alguns não opinaram e outros contribuíram com as seguintes respostas:

Material rico em conteúdo (A3).

Ele poderia ser disponibilizado para mais pessoas terem acesso e serem cativadas para colocar em prática as ideias contidas nele (A8).

Divulgar o trabalho em escolas que possuem e não possuem um Clube de Leitura, com o fim de incentivar a criação ou o desenvolvimento de um grupo! (A10).

De acordo com Vital e Guerra (2017), é necessário considerar a análise do distanciamento ou aproximação entre a pesquisa e a elaboração, aplicação e reaplicação dos produtos educacionais à prática dos envolvidos no contexto educacional. A criação do *e-book* não visa a comercialização e alimentação da indústria cultural, mas, tem como finalidade a disseminação e disponibilização do material produzido aos estudantes para o fomento à leitura e à formação de leitores.

Em seguida, após aprovação em Banca examinadora, o recurso produzido será disseminado para a comunidade em geral, pois, “é fundamental que o produto realizado reflita com uma melhora do seu entorno, uma aplicabilidade”. (BRASIL, 2017, p.1). O material produzido será utilizado dentro e fora do ambiente escolar, buscando apoiar-se sobre as práticas para condução de leitores, não apenas diante do que é ofertado pela escola, mas também, sem dúvida, por múltiplas vias encontradas em outras leituras do cotidiano, como afirma Chartier (1998).

O acesso ao material elaborado será gratuito, e será disponibilizado aos mediadores de leitura da Rede Estadual e Municipal de Educação, como também Escolas Privadas, com vistas à disseminação das informações produzidas. Cabe destacar que se tratam de sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os jovens estudantes, com a finalidade de inseri-los no mundo da leitura e, conseqüentemente possibilitar sua reflexão sobre a ação no mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

(Paulo Freire)

O intuito desse estudo ao investigar a leitura como prática cultural e a biblioteca como espaço possível de produção de narrativas de leituras, foi, por meio das práticas de leitura, estimular o jovem leitor a buscar autonomia frente à sua atuação no mundo de forma crítica e consciente, primando-se pelo respeito aos direitos civis, sociais, culturais dos sujeitos pesquisados sem a ocorrência de intimidação, garantindo a confidencialidade de suas respostas.

Ao longo do estudo, a problemática da pesquisa foi sendo respondida revelando que a Biblioteca pode contribuir de forma positiva e efetiva para a formação social, humana e cultural de jovens leitores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA - Campus Açailândia), ampliando sua concepção de mundo, a partir da utilização da leitura como prática cultural.

Por meio do desenvolvimento da pesquisa, foi possível também, tecer algumas considerações sobre a contribuição das práticas de leitura para a formação dos jovens estudantes e para a formação de sua(s) identidade(s), pois, a partir das relações que vivencia, o jovem leitor constrói sua identidade e, as narrativas, o diálogo e a escuta atenta possibilitaram o conhecimento sobre as preferências de leituras desses sujeitos que possuem características intrínsecas influenciadas pelo contexto sócio-histórico e cultural em que vivem.

A metodologia adotada para a realização da pesquisa foi fundamental para o alcance dos objetivos estabelecidos, possibilitando ao jovem a compreensão de que o livre acesso à informação proporciona a tomada de consciência e a luta contra a alienação. Ao adentrar à escola, o jovem traz consigo um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que determinam sua condição juvenil e que influenciam os sentidos atribuídos à sua vida.

A pesquisa apresenta como contribuição, a provocação de um novo olhar frente à biblioteca entendendo que suas ações vão muito além da constituição de acervos, mas, inclui a construção de uma formação mais humana do jovem no tocante à promoção da leitura, da pesquisa escolar, das ações sociais que proporcionem um viés de socialização do conhecimento

e formação dos leitores como sujeitos que utilizam e se apropriam de informação para construção de conhecimento e cidadania.

Ao revelar, os saberes que os jovens leitores já possuem, suas vivências, experiências e os itinerários que percorrem no seu cotidiano, foi possível perceber que as experiências de leitura dos jovens representam possibilidades de (re)conhecimento de seus itinerários, a partir das subjetividades/singularidades e do vislumbre do ato de ler como uma oportunidade para a construção de sua percepção crítica, emancipação e formação omnilateral.

Assim, a Biblioteca escolar deve ser percebida como entidade de formação cidadã de sujeitos e local formal de ensino e aprendizagem, também responsável pelo ensino da leitura, e que estimula a emancipação e transformação dos alunos, para além da aprendizagem de meros conceitos e técnicas, mas, para a aplicação dos conhecimentos no contexto em que estão inseridos e isso, conseqüentemente, influencia diretamente no resgate da cidadania e engajamento dos jovens leitores em projetos sociais que visam a transformação social.

Como benefícios da pesquisa, além das intervenções práticas de leitura, destaca-se o desenvolvimento do produto educacional em forma de *e-book*, contendo o registro das atividades para a concepção e dinamização de um Clube de Leitura, com contribuições voltadas para a mediação da leitura e para a formação de jovens leitores críticos, visando despertar o jovem para o ato de ler como prática social.

Os resultados do estudo, serão divulgados e disponibilizados aos participantes da pesquisa via apresentação oral, no auditório da Instituição Coparticipante, a fim de socializar e compartilhar as informações obtidas. Enquanto pesquisadora, pretende-se construir conhecimentos e aperfeiçoá-los, colaborando para melhoria das práticas de leitura, assumindo-se o compromisso de contribuir com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com as transformações sociais e coletivas voltadas para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Não consiste em um estudo pronto e acabado, mas, pode ser adaptado e contextualizado de acordo com a realidade social dos sujeitos, sejam jovens estudantes ou mediadores da leitura bem como, profissionais da educação engajados na prática educativa, a saber: bibliotecários, professores, pedagogos, dentre outros que se propõem a fortalecer o desenvolvimento do Município de Açailândia – MA, com foco na formação de leitores e na emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel, G. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n.11, p. 9-20, 2001.
- ARROYO, Miguel, G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel, G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar., 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério Brasil**. São Paulo: ABEP, 2018. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 20 maio 2019.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito pela leitura**. São Paulo: Ática, 2002.
- BARBIER, René. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p.231-253.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BRASIL. **Documento de área**: Ensino. 2016. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 9 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017, Seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Coordenadores de área falam sobre a avaliação de mestrados profissionais**. 2017. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/noticia/coordenadoresdeareafalamsobreavaliacaodemestradosprofissionais>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional. **Anexo ao Regulamento**. Vitória: IFES, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Programas do Livro**. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/perguntas-frequentes?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==> Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial da Cultura. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP). **Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL**. 2018. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnll/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.p. 77-105.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 3, p. 83-106.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e mudanças. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, Pedro; PESTANA, Olívia. Ebooks: evolução, características e novas problemáticas para o mercado editorial. **Páginas A&B, Arquivos e Bibliotecas (Portugal)**, n. 3, p. 169-195, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/62855>. Acesso em: 15 set. 2019.

CRESWELL, Jhon W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out., 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. p. 40-52, set /out /nov /dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos: o aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio, ano 19, boletim 18, nov. 2009.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Seção 2 – Juventude e escola, p. 101-133.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DURAN, Guilherme Rocha. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/13427/7623>. Acesso em: 10 set. 2018.

ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n.93, p. 25-42, 2018.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do jovem leitor: temas e gêneros da literatura**. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

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

FREINET Célestin. Cárceres de juventude cativa. In: _____. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 40-42.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; GUERRINI, Daniel; DUTRA, Alessandra. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: a pesquisa na formação docente. **Revista Porto das Letras**, v. 2, n. 1, p. 100-114. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e mudanças**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 2, p. 57-82.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.107-116.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais: o princípio educativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR (GEBE). Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB). Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: Parâmetros para bibliotecas escolares: Documento complementar 1: espaço físico. Belo Horizonte, Escola de Ciência da Informação, 2016. Disponível em: <http://www.cfb.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2-MIOLO.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

GRUSZYNSKI, Ana Claudia. *E-book*. In: ENCICLOPÉDIA Intercom de Comunicação. São Paulo: Intercom, 2010. v. 1, p. 427-428.1 CD-ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Açailândia - população**. IBGE, 2018a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/acailandia/panorama>. Acesso em: 10 set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE mostra as cores da desigualdade**. Agência IBGE: 11 maio 2018b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF**. 2010b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9050-pesquisa-de-orcamentos-familiares.html?edicao=9061&t=resultados>. Acesso em: 20 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IFMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2014 – 2018. São Luís, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação**. Censo Escolar e Censo da Educação Superior. [Brasília, DF]: INEP, 7 mar. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao/21206. Acesso em: 20 maio 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011. *E-book*. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. *E-book*. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNIESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15.ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LARA, Marcos Rodrigues de. Desafios metodológicos de pesquisa sobre jovens no Brasil contemporâneo. **Ponto-e-vírgula**, n. 4, p. 217-230, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/14175>. Acesso em: 18 jan. 2019.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. *E-book*. 234p.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca Escolar, Eis a Questão!**: do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Bibliotecas Escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. In: MORO, Eliane Lourdes da Silva. et al. (Org.). **Biblioteca Escolar**: Presente! Porto Alegre: Evangraf, 2011. cap.1, p. 13-70. *E-book*.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. Mediadores de Leitura na Família, na Escola, na Biblioteca, na Biodiversidade. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil (Org.). **Mediadores de leitura na Biodiversidade**. Porto Alegre: Evangraf/ SEAD/UFRGS, 2012. cap. 4, p. 41-63.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, n. 23, v. 2, 2007.

NASCIMENTO, Evangelista Mota. **Açailândia e sua história**. Açailândia: Ética Editora, 2008.

OLIVEIRA, Márcia Soares de; COSTA, Maria Adélia da. A educação profissional e a Lei 13.415/2017: uma ponte para o passado. In: COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1., 2017, Natal. **Anais** [...]. Natal: IFRN, 2017. p. 1-15. Tema: A produção do conhecimento em Educação Profissional - A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/colouquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A4.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. Biblioteca escolar. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 117 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. (Colab.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 2, p. 42-57.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 4, p. 107-128.

ROCA, Glória Durban. **Biblioteca escolar hoje**: recursos estratégicos para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.12, n. 34. jan./abr. 2007.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. A formação do professor e do aluno leitor para a construção da cidadania. In: Ministério da Educação e do Desporto. **Formação de Professores e Alunos leitores**. Brasília: MEC, 1994. (Cadernos Educação Básica; Série Institucional, v.6).

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A produção da Leitura na Escola**: pesquisas x propostas. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Biblioteca escolar: quem cuida? In: GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998. cap. 5, p. 25-33.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Criticidade e Leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009a.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **De olhos bem abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino de literatura e currículo - diálogos possíveis. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. (Org.). **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009b. cap. 12, p.169-176.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Waldeck Carneiro. **Miséria da biblioteca escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 120 p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 3.ed. São Paulo: Ática, 1986.

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

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set /out /nov /dez 2003.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18.ed. São Paulo, Cortez, 2011.

TOMAZETTI, Elizete et al. (Org.). **Os sentidos do Ensino Médio**: olhares juvenis sobre a escola contemporânea. 2. ed. rev. ampl. São Leopoldo: Oikos, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VITAL, Abigail; GUERRA, Andreia. Produtos educacionais elaborados no Mestrado Profissional em Ensino: uma reflexão sobre a distância entre a pesquisa e a prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - ENPEC, 11., 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2017.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**OS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMA - CAMPUS AÇAILÂNDIA COMO LEITORES E PRONUNCIADORES DO MUNDO: a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras**”. Meu nome é **Rafaela Soares Mendonça**, sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo, responsável pela pesquisa. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, através do e-mail: rafaela.soares@ifma.edu.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (99) 99111-3062 ou (98) 98141-5023[whatsapp, este último]. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2200.

1.1 Informações sobre a pesquisa:

1. A pesquisa para a qual você está sendo convidado (a) a participar tem o objetivo de investigar a leitura como prática social e a biblioteca como espaço possível de produção de narrativas de leituras como experiência formativa dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado IFMA - Campus Açailândia. Proporcionar essa percepção aos jovens do Ensino Médio Integrado é um desafio que precisa ser encarado por toda comunidade envolvida no cotidiano escolar, com vistas à contribuição para a formação acadêmica e cidadã do indivíduo que se forma para o mundo do trabalho. Assim, a temática desta pesquisa surge da necessidade de refletir a biblioteca vinculada ao contexto socioeconômico e político da sociedade açailandense, definindo a leitura como prática social e a biblioteca como ambiente de formação de jovens leitores do Ensino Médio Integrado IFMA - Campus Açailândia.
2. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe garantimos que seu nome não aparecerá, pois não divulgaremos nenhuma informação que permita identificá-lo.
3. A sua participação será através das reuniões do Clube de Leitura, com alguns dos seus colegas da Instituição. Serão realizados diálogos e observações participante, entrevistas e aplicações de questionários semiestruturados. As conversas desse grupo serão gravadas e depois transcritas as informações. Além da gravação, poderão ser feitos registros fotográficos.
4. A pesquisa será realizada no IFMA – Campus Açailândia onde você e seus colegas estudam. O grupo de discussão tem um tempo previsto de duração de 2 horas.
5. O estudo é considerado de “baixo risco”, pois os questionamentos podem lhe causar algum incômodo. Entretanto, você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento, sem lhe trazer nenhum problema.
6. Sua participação na pesquisa é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.



7. Caso a participação na pesquisa traga algum dano no momento em que está sendo realizada ou no futuro, você tem o direito de pedir indenização garantida por lei.

8. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia da manutenção do sigilo e confidencialidade.

9. A divulgação das informações, após sua catalogação, será feita da seguinte forma: perante uma banca examinadora do Programa de Mestrado supracitado; por meio da publicação da dissertação em página virtual do Programa de Mestrado; por meio de artigos apresentados em eventos científicos ou publicados em revistas.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa

Eu, _____, inscrito (a) no RG ou CPF _____, concordo em participar da pesquisa intitulada de **“JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMA - CAMPUS AÇAILÂNDIA COMO LEITORES E PRONUNCIADORES DO MUNDO: a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras”**. Destaco que li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Sei também que outras dúvidas poderão ser respondidas ao longo da pesquisa.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados divulgados pela pesquisa.

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Açailândia -MA, de de

Assinatura por extenso do adolescente

Rafaela Soares Mendonça

Assinatura por extenso da Pesquisadora

RS

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMA - CAMPUS AÇAILÂNDIA COMO LEITORES E PRONUNCIADORES DO MUNDO: a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras**”. Meu nome é **Rafaela Soares Mendonça**, sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo, responsável pela pesquisa. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, através do e-mail: e-mail: rafaela.soares@ifma.edu.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (99) 99111-3062 ou (98) 98141-5023[whatsapp, este último]. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2200.

1.1 Informações sobre a pesquisa

1. A pesquisa para a qual você está sendo convidado (a) a participar tem o objetivo de investigar a leitura como prática social e a biblioteca como espaço possível de produção de narrativas de leituras como experiência formativa dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado IFMA - Campus Açailândia. Proporcionar essa percepção aos jovens do Ensino Médio Integrado é um desafio que precisa ser encarado por toda comunidade envolvida no cotidiano escolar, com vistas à contribuição para a formação acadêmica e cidadã do indivíduo que se forma para o mundo do trabalho. Assim, a temática desta pesquisa surge da necessidade de refletir a biblioteca vinculada ao contexto socioeconômico e político da sociedade açailandense, definindo a leitura como prática social e a biblioteca como ambiente de formação de jovens leitores do Ensino Médio Integrado IFMA - Campus Açailândia.

2. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe garantimos que seu nome não aparecerá, pois não divulgaremos nenhuma informação que permita identificá-lo.

3. Caso se recuse a participar, você não sofrerá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.

4. A pesquisa será realizada nas dependências do IFMA – Campus Açailândia, sendo que a entrevista/questionário tem um tempo médio estimado de duração de 40 minutos. A sua participação nesta pesquisa ocorrerá através da realização de uma entrevista que será gravada para que, posteriormente, possa ser transcrita e questionário semiestruturado.

5. A presente pesquisa preza pela integridade dos participantes. Entretanto, pode apresentar riscos, neste caso, são considerados de baixo risco. Caso isso ocorra, você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento, sem lhe trazer nenhum prejuízo.

6. Sua participação na pesquisa é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.



7. Caso a participação na pesquisa traga algum dano no momento em que está sendo realizada ou no futuro, você tem o direito de pleitear indenização garantida por lei.

8. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados, ainda que os resultados não sejam favoráveis.

9. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora que lhe assegura a manutenção do sigilo e confidencialidade.

10. A divulgação das informações, após sua catalogação, será feita da seguinte forma: perante uma banca examinadora do Programa de Mestrado supracitado; por meio da publicação da dissertação em página virtual do Programa de Mestrado; por meio de artigos apresentados em eventos científicos ou publicados em revistas.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG ou CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMA - CAMPUS AÇAILÂNDIA COMO LEITORES E PRONUNCIADORES DO MUNDO: a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Rafaela Soares Mendonça 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 na pesquisa acima descrita.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados divulgados pela pesquisa.

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Açailândia -MA, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Rafaela Soares Mendonça

Assinatura por extenso da Pesquisadora

RS

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DISCENTE**QUESTIONÁRIO – DISCENTE DO CLUBE DE LEITURA**

Este Questionário faz parte da Pesquisa intitulada “**JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMA - CAMPUS AÇAILÂNDIA COMO LEITORES E PRONUNCIADORES DO MUNDO: a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras**”, que tem por objetivo: investigar a leitura como prática social e a biblioteca como espaço possível de produção de narrativas de leituras como experiência formativa dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado IFMA - Campus Açailândia.

A sua participação é de suma importância neste processo de pesquisa científica. Por isso, contamos com a sua colaboração e o seu comprometimento na veracidade das informações. Esclarecemos que será mantido o sigilo de identificação dos participantes nesta pesquisa, pois nenhuma informação pessoal será divulgada e os dados obtidos no questionário serão utilizados exclusivamente para a análise do problema da pesquisa.

1 Sexo

- Feminino Masculino

2 Quantos anos você tem?

- Menos de 14 anos
 14 a 17 anos
 18 anos ou mais

3 Característica étnico-racial

- Branco
 Preto
 Pardo
 Amarelo
 Indígena

4 Você mora perto da escola?

- Sim Não

5 Com quem você mora?

- Pais e irmãos
 Avós
 Demais familiares
 Amigos/Colegas

6 Seus pais ou responsáveis:

- Vivem juntos
 Vivem separados
 Já são falecidos (um ou os dois)
 Outros: _____

7 Qual a escolaridade do(a) seu/sua responsável legal?

- Nunca estudou
 Ensino Fundamental Incompleto
 Ensino Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto

- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Pós-Graduação

8 Qual a renda familiar das pessoas que moram com você?

- Até um salário mínimo
- De 1 a 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- Mais de 5 salários mínimos

9 Qual sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

- Não trabalho, apenas estudo e sou sustentado pela família ou por outras pessoas
- Não trabalho, estudo e recebo auxílio estudantil (transporte, alimentação, moradia)
- Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas
- Trabalho, mas sou responsável apenas pelo meu próprio sustento
- Trabalho, sou responsável pelo meu sustento e contribuo para o sustento da minha família
- Trabalho e sou principal responsável pelo sustento da minha família

10 Os seus pais ou responsáveis costumam comprar-te livros?

- Sim
- Não

11 Os seus pais ou responsáveis praticam a leitura?

- Sim
- Não

12 Se os pais ou responsáveis costumam ler, qual o tipo de leitura mais frequente?

- Jornais e/ou Revistas
- Relatórios técnicos-profissionais
- Livros técnicos-científicos
- Livros de Literatura (romances, poesias, etc.)
- Nenhum

13 Costumas de ler?

- Sim
- Não

14 Que tipo de materiais/itens costumam de ler?

- Jornais e/ou Revistas
- Relatórios técnicos-profissionais
- Livros técnicos-científicos
- Livros de Literatura (romances, poesias, ficção, etc.)
- Outros. _____

15 Que gênero você costuma ler?

- Romances, poesias, poemas
- Crônicas, contos
- Ficção, Prosa narrativa
- Teatro, Drama
- Autobiografias, biografias diários
- Relatórios científicos, resenhas críticas, artigos
- Outros: Qual(is): _____

16 Quantos livros tens em casa (não contando com os didáticos/escolares)?

- Nenhum
- 1 a 10
- 11 a 20
- 21 a 30
- 31 a 40
- Mais de 41

17 Você prefere ler livros impressos ou digitais?

- Impressos
- Digitais

18 Com que frequência você lê?

- Todos os dias
- Só de vez em quando
- Aos fins de semana
- Nas férias
- Quando sou obrigado/a

19 Com que frequência você visita a biblioteca?

- Diariamente
- Duas a três vezes na semana
- Uma vez por semana
- A cada 15 dias
- Quase nunca

20 Qual o motivo da sua visita à biblioteca?

- Pesquisa acadêmica
- Entretenimento / leitura
- Acesso à Internet
- Outros: Qual(is): _____

21 Em relação à motivação, para você a Leitura é:

- Um prazer
- Uma obrigação
- Uma necessidade
- Um entretenimento
- Um aborrecimento

22 Por que se interessou pelo Clube de Leitura?

- Curiosidade
- Aprendizagem
- Reconhecimento
- Influência de amigos ou familiares
- Conscientização
- Ocupação dos tempos livres
- Outros: Qual(is): _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA DISCENTE

Este Roteiro de Entrevista faz parte da Pesquisa intitulada “**JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMA - CAMPUS AÇAILÂNDIA COMO LEITORES E PRONUNCIADORES DO MUNDO: a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras**”, que tem por objetivo: investigar a leitura como prática social e a biblioteca como espaço possível de produção de narrativas de leituras como experiência formativa dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado IFMA - Campus Açailândia.

A sua participação é de suma importância neste processo de pesquisa científica. Por isso, contamos com a sua colaboração e o seu comprometimento na veracidade das informações. Esclarecemos que será mantido o sigilo de identificação dos participantes nesta pesquisa, pois nenhuma informação pessoal será divulgada e os dados obtidos no questionário serão utilizados exclusivamente para a análise do problema da pesquisa.

ENTREVISTA – DISCENTE DO CLUBE DE LEITURA

Como você se vê/se sente ao realizar uma leitura e, quais motivações estão por trás de suas leituras?

Em suas práticas de leituras você se identifica com alguma obra ou com algum personagem? Comente:

Como você descreveria a sua história de leitura e a sua história de vida?

Em sua opinião, de que forma o Clube de Leitura influencia a sua formação no Ensino Médio e a sua participação social dentro e/ou fora do contexto escolar?

Rafaela Soares Mendonça

Assinatura por extenso da Pesquisadora

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

Esta Entrevista faz parte da Pesquisa intitulada “**JOVENS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMA - CAMPUS AÇAILÂNDIA COMO LEITORES E PRONUNCIADORES DO MUNDO: a Biblioteca como espaço de produção de narrativas de leituras**”, que tem por objetivo: investigar a leitura como prática social e a biblioteca como espaço possível de produção de narrativas de leituras como experiência formativa dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado IFMA - Campus Açailândia.

A sua participação é de suma importância neste processo de pesquisa científica. Por isso, contamos com a sua colaboração e o seu comprometimento na veracidade das informações. Esclarecemos que será mantido o sigilo de identificação dos participantes nesta pesquisa, pois nenhuma informação pessoal será divulgada e os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para a análise do problema da pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTE

1 Qual sua formação acadêmica?

2 Há quanto tempo leciona?

3 Você costuma realizar práticas pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita com seus alunos do Ensino Médio Integrado? Em caso afirmativo, exemplifique:

4 Você considera importante o jovem praticar a leitura e a escrita no Ensino Médio Integrado?

5 Em sua prática pedagógica, como você apresenta a leitura literária aos alunos?

6 Com qual finalidade você trabalha o texto literário em sala de aula?

7 Você costuma indicar obras do acervo da biblioteca aos seus alunos? Em caso afirmativo, qual/quais gênero (s) e qual/quais a(s) obra (s) indicada (s)?

8 Como seus alunos se posicionam diante das indicações das leituras e de que forma costumam socializar o que fora lido?

9 Você acredita que a biblioteca contribui (ou pode contribuir) para o desenvolvimento de atividades aliadas às suas práticas docentes? De que forma?

10 Como você definiria a relação dos jovens com a leitura?

Rafaela Soares Mendonça

Assinatura por extenso da Pesquisadora

RS

APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Questionário sobre a aplicabilidade do Produto Educacional “**MEMÓRIAS DE UM CLUBE DE LEITURA JUVENIL: da concepção às práticas sociais**”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação a nível de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis.

ACESSO

1 De que forma o conteúdo foi acessado?

- Dispositivo específico de leitura (*e-Reader, Kindle*)
- Dispositivo com App (*smartphone, tablet, iPad, Iphone*)
- Navegador ou software de computador ou notebook

2 O e-book é intuitivo, ou seja, de fácil manuseio e entendimento?

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- indiferente
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

3 O e-book apresenta uma linguagem agradável e de fácil compreensão?

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- indiferente
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

4 A organização e a estrutura do e-book como as cores, ilustrações, recursos de multimídia e a temática são apropriadas?

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- indiferente
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

USABILIDADE

5 As instruções contidas no e-book são entendíveis e explícitas?

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- indiferente
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

6 As informações contidas no e-book mantiveram a atenção do leitor?

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- indiferente

- concordo parcialmente
- concordo totalmente

7 O e-book permite a interatividade e aprendizado?

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- indiferente
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

8 O e-book pode ser aliado para o processo de ensino e aprendizagem da leitura?

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- indiferente
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

9 Utilizaria o recurso didático digital em suas práticas de leitura?

- discordo totalmente
- discordo parcialmente
- indiferente
- concordo parcialmente
- concordo totalmente

PARECER

10 Quais são as principais potencialidades que você encontrou neste Produto Educacional?

11 Quais são as principais dificuldades que você encontrou neste Produto Educacional?

12 Contribua com críticas e sugestões para a melhoria deste Produto Educacional.

Rafaela Soares Mendonça

Assinatura por extenso da Pesquisadora



APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL