

PRÁTICAS DE LEITURA DE ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA, EM SITUAÇÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR

Tovar Nelson PEREIRA JÚNIOR
Universidade Federal de Minas Gerais
tvрниu@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende compartilhar resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. Neste estudo, procurou-se investigar a natureza das práticas de leitura dos estudantes, a partir da variedade de gêneros textuais por eles lida, bem como da natureza do suporte (digital ou impresso) em que estes eventos são realizados. A partir da análise das respostas de um questionário fechado, pudemos constatar o distanciamento da escola em relação às práticas de leitura espontâneas dos alunos, sobretudo quando realizadas fora da escola, em ambiente digital.

Palavras-chave: leitura; texto digital; texto impresso; educação; escola.

1 Introdução

Desde a década de 1980 quando, no Brasil, se começa a vulgarizar a ideia de que o ensino do português deveria optar pelo trabalho com textos – e não continuar como ensino de metalinguagem – em atividades que proporcionassem situações de uso efetivo da linguagem; desde essa época, há a preocupação, em grande parte do professorado, de instaurar um tipo de ensino de leitura que permita que os alunos sejam aí incluídos segundo suas práticas espontâneas de leitura, fora da escola. Ou seja, há um crescente esforço no sentido de que as práticas educacionais de leitura na escola não sejam um mero exercício escolar, mas uma prática linguística sócio-cognitivamente relevante, sobretudo para os alunos que, embora não dominem certas habilidades para leitura de gêneros textuais de prestígio, são, no entanto, leitores de gêneros que dizem respeito às suas vivências sociais extra-muros escolares.

Em obras fundamentais neste contexto de mudanças na concepção da natureza do ensino do português, segundo uma concomitante modificação da concepção de língua e linguagem, a leitura passa, então, a ser encarada como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (Geraldi, 2003: 91). Sem entrarmos em conceituações mais aprofundadas sobre a leitura e o ato de ler, interessa-nos a concepção de leitura enquanto interlocução entre sujeitos, mediada pelo texto, na medida em que o leitor passa, neste novo cenário conceitual, a ser visto enquanto sujeito deste processo. Quando se considera, então, o leitor como sendo sujeito ativo e não como objeto passivo – das ideias-a-serem-decifradas do autor – passa-se a ser necessária uma nova visão acerca do aluno. A função-aluno, neste movimento de subjetivação do leitor, passa a não bastar para o trabalho de educação linguística.

Na medida em que se toma o leitor como sujeito, o aluno passa a ser visto como adolescente, como sujeito social, possuidor de uma dada experiência adquirida com seu estar no mundo, a qual irá influenciar nas leituras possíveis de determinado texto. Irá influenciar, inclusive (ou sobretudo?) no tácito contrato afetivo fundamental que o leitor deve estabelecer para uma leitura produtiva, inclusive do ponto de vista cognitivo deste ato. Surge então a perspectiva de que o domínio da(s) variedade(s) de prestígio do português e dos gêneros textuais de prestígio entrem no horizonte de aprendizado dos alunos, partindo-se das

variedades e gêneros textuais que lhes dizem respeito enquanto indivíduos socialmente situados.

Essa visão sobre o ensino do português (e indiretamente sobre o ensino da leitura), que se instaura de modo mais ostensivo nos meios acadêmicos brasileiros, a partir de meados da década de 1980, vai-se solidificar nas décadas seguintes e, em grande medida, devido à formalização deste viés em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Surgido no final da década de 1990, estes parâmetros serão, como dissemos, a materialização, em nível oficial, de uma série de conceitos que se amadureceram anteriormente nos departamentos de pesquisa de importantes universidades brasileiras. Pesquisas estas sintonizadas com o momento sócio-político que o Brasil vivenciava. Época de abertura política, ampliação de direitos civis, inclusão das camadas populares nos sistemas públicos de ensino; época, também, de rupturas epistemológicas: o modelo positivista, mecanicista de produção do conhecimento sendo obrigado a ceder espaço a teorias do conhecimento que tomassem o sujeito cognoscente em sua complexidade biológica, psíquica, social e histórica (incluir Boaventura, Um discurso sobre as ciências, talvez).

No que tange ao ensino do português, vamos encontrar a seguinte consideração constante do PCN de Língua Portuguesa, a qual parece exemplificar bem a continuidade em relação às reflexões da década de 1980, que geraram a mudança de concepção sobre ensino de língua materna e de leitura, no Brasil:

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (PCN, 1997:43).

Esta pesquisa se vale, então, desta nova perspectiva sobre o ensino do português. Perspectiva já antiga em termos de discussão teórica, porém ainda à espera de ações que proporcionem sua concretização transformadora no ensino público brasileiro.

2 Educação da leitura no Brasil do século XXI

Partindo do reconhecimento da necessidade de que os adolescentes e suas práticas sociais de leitura sejam incluídos na escola, quisemos, por meio desta pesquisa, averiguar duas questões: 1) Quais são os gêneros textuais mais lidos pelos adolescentes, de modo espontâneo, fora da escola; 2) Quais os gêneros textuais a escola mais oferece para serem lidos pelos alunos. Com isto, buscamos constatar em que medida a escola inclui as práticas sociais de leitura do aluno em seu projeto pedagógico.

Se os PCN afirmam (e se concordamos com esta assertiva) que “é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato” (1997), está claro que as práticas escolares têm que se preocupar com, pelo menos, três dimensões do processo de educação leitora: 1) a natureza das leituras realizadas pelos alunos fora da escola; 2) a ampliação das habilidades de leitura dos gêneros textuais e de sua diversidade, a fim de que os adolescentes se tornem melhores e mais completos leitores; 3) o significado prático-afetivo

do ensino da leitura, uma vez que a escola não deve e não pode estar divorciada da vida social de seus estudantes.

Ao nosso ver, a escola - em virtude de múltiplos fatores que não poderão ser aqui examinados - ao pecar no tratamento da inter-relação destas três dimensões, acaba por não obter êxito em seu processo de educação da leitura. Ela exclui as práticas de leitura que os alunos realizam fora dela, não tomando-a como instrumento para elaboração de seu plano curricular. Com isso, ela se fecha em si mesma, “ilhando-se”. Ao “ilhar-se” e excluir as práticas sociais de leitura dos adolescentes (e por isso suas subjetividades, em grande medida) a escola perde as bases sobre as quais poderia partir para possibilitar que os alunos ampliassem seu universo de usos da leitura. Por outro lado, nesta escola isolada da pulsação vitalizante da vida social dos alunos, como propor “situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato”?

Essas eram percepções anteriores à pesquisa, as quais guiaram fortemente nossas hipóteses e mesmo a eleição de nosso objeto. Queríamos verificar até que ponto estas intuições se confirmavam nos fatos e que outras questões surgiriam no processo sempre surpreendente da investigação científica.

Um dos aspectos importantes das práticas de leitura no século XXI, indubitavelmente, é o fato de haver surgido o ambiente digital, a rede mundial de computadores, na qual se dão muitas das interações linguísticas hodiernas. Os adolescentes, por seu turno, passaram a “viver” conectados, configurando-se enquanto sujeitos languageiros, também, por meio e neste ambiente. Como o próprio conceito indica, trata-se de um meio ambiente, o qual muitos adolescentes encaram inconsciente ou conscientemente como sendo seu “habitat natural”. Neste sentido, como ignorar este dado, quando vamos elaborar nossos planos curriculares voltados para a educação linguística e, especificamente, quando vamos pensar o ensino da leitura? Sobretudo, como pensar, segundo as postulações dos PCN, um ensino de Língua Portuguesa que capte os usos sociais da língua sem passarmos pela questão dos usos digitais da língua? Se quisermos um ensino “significativo”, está claro, teremos que lidar com a dimensão digital ou hipertextual na qual circulam textos e discursos contemporâneos. Dimensão digital na qual brotam novos gêneros discursivos, impregnados da vida das ruas, dos lares (tão diversificados), das instituições que compõem a vida social dos adolescentes.

Em nossa pesquisa, portanto, quisemos captar, por meio da apuração da quantidade e tipos de gêneros textuais lidos pelos alunos, dentro e fora da escola, se esta instituição têm se valido das práticas de leitura extraescolar dos alunos como fundamento de seu trabalho de educação leitora.

3 Quadro teórico

Ao procedermos a estas reflexões acerca do estatuto do ensino do português, dos sujeitos nele envolvidos e do ato de ler no século XXI, tomamos como base teórica as formulações do sociointeracionismo bakhtiniano e estudos de Coscarelli (2005, 2006, 2009, 2010) que trabalha com o tema da leitura de hipertextos. Além, é claro, daquelas obras que foram citadas: os PCN de Língua Portuguesa e a obra *O Texto na Sala de Aula*, organizada, na década de 1980, por Wanderley Geraldí. Sendo estas duas últimas, em alguma medida, influenciadas pelo pensamento dialógico e sociointeracionista atribuído a Mikhail Bakhtin/Volochínov.

Ainda que Bakhtin não tenha escrito especificamente sobre educação linguística, depreende-se de suas obras sobre filosofia da linguagem, linguística e teoria da literatura, que não há como propor uma educação leitora sem se levar em conta que o educando é um ser

sócio-linguisticamente constituído. A própria consciência humana emerge no/do plano dos signos que são, por sua vez, ideológicos:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

O estudo da leitura de hipertextos hoje, então, torna-se fundamental, uma vez que esta prática de leitura está no centro dos usos sociais da escrita. Se uma educação linguística, no viés sociointeracionista, compreende a necessidade de inclusão do adolescente olhando-o em sua realidade social, é óbvio que o estudo da leitura em ambientes digitais é hoje fulcral para qualquer proposta de ensino da leitura, dentro de um projeto geral de ensino de Língua Portuguesa.

Este olhar, no entanto, sobre a leitura de hipertextos, não deve ser um olhar deslumbrado com a aparente radicalidade da ruptura instaurada pela leitura no ambiente digital. Coscarelli (2005) coloca esta questão nos seguintes termos:

Defendemos que a leitura de hipertextos não exige do leitor habilidades e estratégias muito diferentes daquelas exigidas na leitura de textos impressos. A leitura de qualquer texto, incluindo hipertextos, envolve sempre a construção de uma representação baseada nas informações verbais e não-verbais apresentadas pelo texto.

Em outro de seus textos sobre leitura e hipertextualidade (2010), Coscarelli irá colocar que pensar a questão da leitura a partir do hipertexto é uma oportunidade de se repensar o conceito de leitura, não porque o ato em si, de se ler em ambiente digital, seja radicalmente diferente de se ler no suporte impresso, mas porque o hipertexto traz novidades que convocam a revisitarmos aquilo que até então concebíamos como sendo leitura. Além disso, não só alguns gestos de leitura (como a navegação) se modificaram com o advento da rede mundial de computadores, mas o próprio acesso aos conteúdos e motivações para leitura sofreram nova configuração:

(...) o leitor é navegador de alto mar e não mais de águas rasas, porque temos a Internet, ambiente onde podemos encontrar as mais diversas informações em textos verbais, vídeos, imagens, ou em tudo isso junto em hipertextos multimodais, infográficos, entre outros. Como nossos textos mudaram, precisamos repensar o conceito de leitura. (COSCARELLI, 2010:36).

Estas colocações da autora nos permitem pensar que do ponto de vista social da leitura, o advento da internet promoveu profundas reconfigurações. Essas modificações em termos das habilidades cognitivas de leitura, talvez, tenham sido mais modestas. Como a autora, no entanto, se propõe a pensar a leitura de modo “complexo”, esta se torna, de fato, uma excelente oportunidade de se repensar conceitos, seja para modificá-los, seja para reafirmar certas premissas.

No caso de nosso estudo, acreditamos que pensar a leitura também na chave da hipertextualidade nos permite, não só repensar o conceito de leitura, mas, necessariamente, a educação desta habilidade, em virtude das reconfigurações sociais que o advento da internet

promoveu na sociedade e, com certeza, no modo como interagem pela escrita nossos adolescentes-alunos.

4 A pesquisa

Os sujeitos de nossa pesquisa foram alunos do 7º ano (III Ciclo), do turno matutino de uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Participaram da pesquisa duas turmas, totalizando 58 alunos. A coleta de dados, bem como sua análise ocorreram no primeiro semestre de 2013.

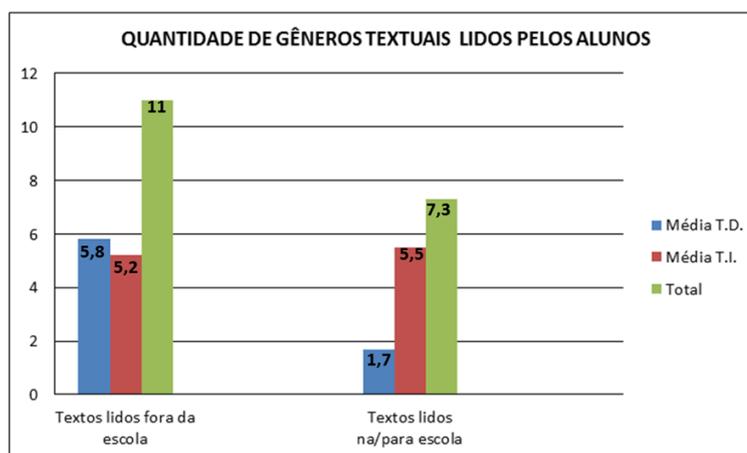
Metodologicamente, nossa pesquisa se constituiu da aplicação de um questionário, o qual foi organizado em duas colunas: *Tipos de textos que você lê na escola (por vontade própria)* e *Tipos de texto que você lê na/para escola*. Em cada uma dessas colunas constavam 21 gêneros textuais (os mesmos em ambas), os quais os alunos deveriam marcar, caso eles os lessem. Além disso, à frente dos gêneros, havia um espaço para que eles indicassem se a leitura destes gêneros ocorria no ambiente digital ou em suporte impresso.

Por meio desta averiguação, pensávamos conseguir analisar em que medida as atividades de leitura da escola contemplam as práticas sociais espontâneas de leitura dos alunos, fora da escola, entendendo aqui “práticas sociais espontâneas de leitura” como aquelas atividades de leitura praticadas pelos alunos por sua própria vontade, sem a coerção direta da escola ou de outro agente externo.

4.1 Os resultados

Os resultados da pesquisa revelaram que os gêneros textuais mais lidos espontaneamente fora da escola são os digitais. No entanto, há um número elevado de textos impressos que são lidos fora da escola. Observou-se ainda que o número de textos digitais oferecidos na escola é bastante baixo, se comparado ao número de textos impressos oferecidos. A situação em que os alunos mais leem, em geral, é no ambiente virtual, fora da escola. A situação em que os alunos menos leem é no ambiente digital, na escola. O gráfico abaixo demonstra estes resultados:

(Gráfico 1)

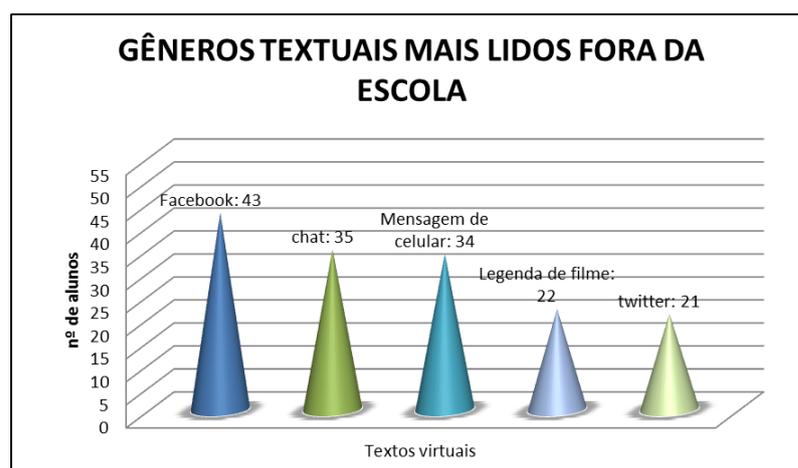


No gráfico, é importante salientar que “Média T.D.”, em azul, significa média de textos digitais lidos e “Média T.I.”, em vermelho, significa média de textos impresos lidos pelos alunos.

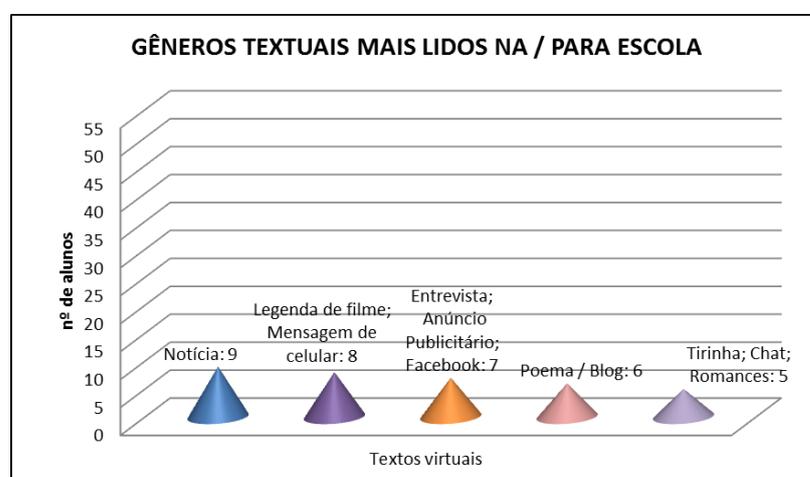
Além da análise dos dados do gráfico, anteriormente feita, é interessante acrescentar que, por estes resultados, a ideia de que os alunos não são leitores é um mito. Veja-se que os alunos têm o hábito de ler uma média geral de 11 tipos de gêneros textuais, quando fora da escola. O que se confirma é que a escola tem obtido pouco êxito na formação de leitores dos gêneros textuais e no tipo de suporte por ela escolhidos, talvez em virtude de que ela tem dado pouca importância aos usos sociais da escrita, por parte dos alunos. As leituras efetuadas fora da escola, em ambiente digital, de modo espontâneo, aparecem como as mais prestigiadas pelos alunos. E as leituras em ambiente digital, na escola, são as menos realizadas. Isso é sintoma de uma educação que é pouco exitosa, talvez em virtude dos poucos pontos de ancoragem afetiva e cognitiva que a escola tem criado para suas propostas de educação da leitura.

Os outros dados por nós levantados dizem respeito à natureza dos gêneros textuais que são lidos pelos alunos fora da escola em suporte digital e impresso, bem como na/para escola em suporte digital e impresso.

(Gráfico 2)



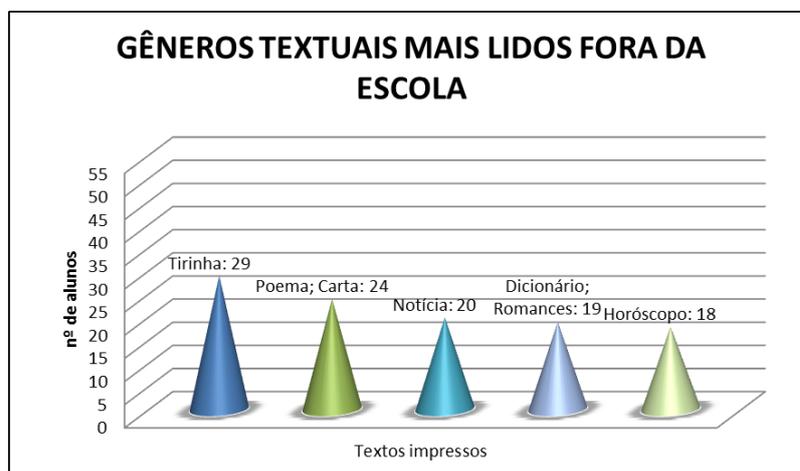
(Gráfico 3)



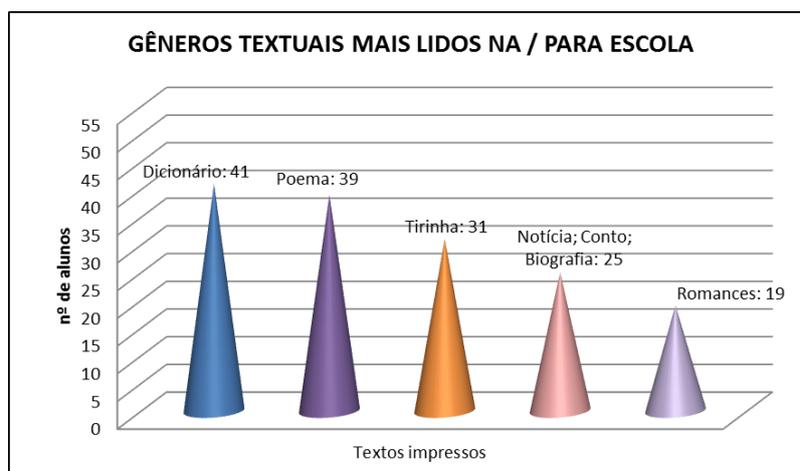
Os gêneros textuais digitais que os alunos mais leem espontaneamente coincidem parcialmente com aqueles que são trabalhados na escola. No entanto, os números são bastante distantes. Em relação aos textos lidos em suporte digital, na escola, cabe salientar que há uma grande possibilidade de que alguns alunos estivessem contando com o momento em que eles participam da chamada “escola integrada”. Pela tarde, alunos que são do turno da manhã participam de atividades de recreação, tais como esportes e informática. Não seriam, então, gêneros lidos durante o período regular, no interior de atividades com um professor de alguma das disciplinas do currículo da escola.

Nestes gráficos, pode-se perceber que dentre os gêneros mais lidos, constam muitos pertencentes a redes sociais. Ou seja, aqueles em que há uma interação linguística com pessoas que são do convívio ordinário dos alunos, além de serem textos que os alunos, em alguns momentos, podem ler e escrever, quase que simultaneamente. Estes são gêneros que se distanciam dos gêneros canônicos escolhidos pela escola como parâmetro para a consideração dos hábitos de leitura dos alunos. Além do que, irão aparecer muito pouco em atividades educacionais na escola.

(Gráfico 4)



(Gráfico 5)



No caso dos textos impressos, há uma coincidência entre o que se lê espontaneamente fora da escola e aquilo que é oferecido na escola, também em relação aos números. Este foi um dado interessante e mesmo surpreendente. Ele pode estar indicando que, em relação aos textos impressos, a escola pode estar fazendo um movimento de aproximação em relação aos textos que os alunos têm lido fora da escola e/ou que a escola tem apresentado alguns gêneros que passam a incorporar a prática de leitura dos alunos, mesmo fora da escola. Neste sentido, a escola poderia estar já incorporando aquilo que desde meados da década de 1980 começa a surgir no Brasil enquanto indicação de que o letramento escolar não pode estar dissociado das práticas de letramento de que participam os alunos, fora da escola.

No caso do gráfico 5, pareceu-nos interessante o gênero dicionário constar como sendo o mais lido. Esse é, de fato, um gênero bastante associado a atividades escolares de letramento. Ele, no entanto, aparece em 4º lugar como mais lido no gráfico 4 e com um número de leitores bastante diferente. Talvez este dado seja um traço indicador da insistência da escola em atividades de leitura que não contemplam o universo de usos da língua afetos às situações sociais linguageiras dos alunos-adolescentes.

Outro ponto que cabe ser analisado - no que tange à proximidade dos gêneros impressos lidos na escola e fora dela - diz respeito à natureza dos gêneros que constavam no questionário aplicado.

Os gêneros que serviram de base à elaboração do questionário foram extraídos das Proposições Curriculares referentes à Língua Portuguesa, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. São, portanto, “proposições”, não refletindo necessariamente aquilo que constitui a realidade das atividades de leitura na sala de aula, no dia-a-dia. Tampouco os gêneros constantes no questionário refletem, necessariamente todos os gêneros lidos pelos alunos fora da escola. Esta, no entanto, é uma dificuldade incontornável, uma vez que faz parte da própria atividade de pesquisa, uma vez que ao fazer a seleção de critérios que recortam a realidade, a realidade em si deixa de estar completa nos dados da pesquisa.

Acreditamos, no entanto, que os gêneros do questionário fazem jus à natureza dos gêneros textuais que estão presentes, tanto na escola como nos usos da linguagem dos adolescentes, fora dela.

Os dados da pesquisa parecem, então, contribuir para evidenciar pelo menos parcialmente o sentido da relação da educação da leitura proposta pela escola e as práticas de leitura dos adolescentes, em suas trocas linguísticas, fora dela. Além do que, estes dados servem, não só para evidenciar as fraquezas, mas também aqueles pontos em que a escola parece estar obtendo êxito, no que diz respeito à formação de leitores. Acrescentamos ainda que, ao evidenciar alguns dos gêneros que os alunos mais leem e também os que menos leem (aqueles que não apareceram nos gráficos 2 a 5) esta pesquisa pode servir como subsídio para a elaboração de propostas de ensino da leitura de modo mais seguro e, por isso, talvez mais propenso ao êxito.

5 Considerações finais

Pelos dados que pudemos levantar nesta escola de Belo Horizonte, a leitura em ambiente digital não é suficientemente trabalhada, ainda que a prática social da leitura dos alunos ocorra majoritariamente neste ambiente. Isso revela um distanciamento da escola, no que tange à consideração do adolescente enquanto sujeito social e o que isso significa em termos de modo de interação linguística.

Tomar o ambiente e os textos digitais como objeto do ensino da leitura significa propiciar a inserção do adolescente nas práticas educacionais, a partir de sua constituição

social. No entanto, esta inserção só ocorrerá, de fato, se os gêneros textuais frequentados pelos adolescentes forem também contemplados de modo criativo e significativo.

Cabem aqui três considerações, um pouco extensas, reconhecemos, mas necessárias para finalizarmos as reflexões propostas neste estudo: Primeiro que a inclusão da dimensão social do adolescente – por meio de suas práticas de leitura – não significa a exclusão do professor e seu papel também protagonista no processo educacional. Pelo contrário, considerações como essas apontam justamente para a possibilidade de que o educador e seu fazer ganhem ainda mais relevância no cenário educativo, na medida em que posturas de aproximação, em nível afetivo e cognitivo, do aluno em relação às propostas pedagógicas propiciam a concretização de um trabalho relevante do ponto de vista da profissão docente.

Em segundo lugar, quando levantamos críticas ao distanciamento da escola em relação à dimensão social da leitura dos alunos, não entendemos que isso se deva a uma pura opção do professor. Entendemos que nossa escola pública enquanto instituição que funciona no interior do modelo de sociedade capitalista brasileiro é o resultado de um conjunto de opções históricas, as quais vão construindo uma lista de prioridades políticas. Nesta lista, com certeza, a educação ocupa um lugar de pouco destaque, na medida em que questões de base, como a remuneração dos trabalhadores da educação básica é vergonhosa (3,5% do PIB nacional investidos em educação). Além do fator salarial adverso a um projeto educacional que propicie o sucesso escolar e de elevação dos índices de proficiência em leitura no Brasil, temos um modelo curricular inadequado, o qual parte de uma imagem de aluno como produto, de uma “visão mercantilizada” do educando (ARROYO, 2008:24). Enfim, esses fatores elencados influenciam poderosamente no trabalho pedagógico do professor, refletindo, indiretamente, em opções metodológicas que não incluem o aluno e sua dimensão social no trabalho educacional com a linguagem e com a leitura. Em muitos casos, a própria dimensão social do professor, suas convicções sobre seu próprio trabalho docente são colocados de lado em virtude da divisão do trabalho nas instituições escolares, em que as instâncias de decisão estão situadas na gestão da escola ou em órgãos administrativos, tais como as secretarias de educação.

Por fim, cabe dizer que respeitar o adolescente-aluno em sua dimensão social - o que no caso do enfoque adotado neste estudo significa incluir suas práticas sociais de leitura - não deve redundar em uma inclusão mecânica dos gêneros digitais lidos pelos educandos, fora da escola, nas atividades de sala de aula. Essa adoção mecânica dos gêneros textuais digitais mais lidos pelos alunos e por eles preferidos em suas interações verbais, não modifica a vitalidade das aulas, nem o interesse dos alunos pelas mesmas e por consequência não muda o panorama da baixa habilidade dos alunos em lidar com certos gêneros de prestígio que eles devem chegar a dominar.

O que percebemos como sendo necessário e que acreditamos este estudo pôde salientar é que um projeto de educação leitora deve dialogar com os textos que os alunos leem fora da escola, a fim de que, a partir daí, os educadores aprendam os modos de socialização por meio da escrita contemporâneos e, entendendo esta lógica, possam chegar a propor expansões destes mecanismos de socialização por meio da leitura tendo, por sua vez, também sofrido um processo de ampliação de seu universo interativo ao deixar-se tocar pela riqueza linguística dos adolescentes de hoje.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Indagações sobre Currículo: Educandos e Educadores – seus direitos e o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares: Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, 2010.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Brasília*, 1997.

COSCARELLI, C. V. *Da leitura de hipertextos: um diálogo com Rouet et al.* In: ARAÚJO, J. C. BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COSCARELLI, C. V. *Leitura: um processo cada vez mais complexo*. In: *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.45, n.3, jul./set. 2010.

GERALDI, J. Wanderlei. (Org.) *O Texto na Sala de Aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

QUESTIONÁRIO PARA A COLETA DE DADOS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA EM SUPORTE IMPRESSO E DIGITAL, DENTRO E FORA DA ESCOLA

Este questionário tem como objetivo contribuir com dados para a pesquisa *Práticas de leitura de alunos da escola pública, em situação escolar e não-escolar*, do aluno Tovar Nelson Pereira Júnior do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG. Sua colaboração é fundamental para obtenção de dados, que permitirão ampliar conhecimentos acerca das práticas de leituras dos alunos da escola pública. Seu nome será guardado em sigilo.

Obrigado por sua disponibilidade.

• **Tipos de textos que você lê fora da escola (por vontade própria)**

- | | |
|--|--|
| <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">   </div> <p>() Coluna de fofoca ----- (i) (v)</p> <p>() Blog ----- (i) (v)</p> <p>() Notícia ----- (i) (v)</p> <p>() Tirinha ----- (i) (v)</p> <p>() Poema ----- (i) (v)</p> <p>() Facebook ----- (i) (v)</p> <p>() Artigo de opinião ----- (i) (v)</p> <p>() Chat (bate-papo) ----- (i) (v)</p> <p>() Entrevista ----- (i) (v)</p> <p>() Anúncio publicitário ---- (i) (v)</p> <p>() Dicionário ----- (i) (v)</p> <p>() Biografia ----- (i) (v)</p> | <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">   </div> <p>() Carta ----- (i) (v)</p> <p>() Conto ----- (i) (v)</p> <p>() Horóscopo ----- (i) (v)</p> <p>() Gráfico e tabela ----- (i) (v)</p> <p>() Twitter ----- (i) (v)</p> <p>() Jornal ----- (i) (v)</p> <p>() Legenda de filme ----- (i) (v)</p> <p>() Romance (amor, aventura, ficção, terror etc.) ----- (i) (v)</p> <p>() Mensagem de celular ---- (i) (v)</p> <p>- Outros: _____</p> |
|--|--|

• **Tipos de textos que você lê na/para escola**

- | | |
|--|--|
| <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">   </div> <p>() Coluna de fofoca ----- (i) (v)</p> <p>() Blog ----- (i) (v)</p> <p>() Notícia ----- (i) (v)</p> <p>() Tirinha ----- (i) (v)</p> <p>() Poema ----- (i) (v)</p> <p>() Facebook ----- (i) (v)</p> <p>() Artigo de opinião ----- (i) (v)</p> <p>() Chat (bate-papo) ----- (i) (v)</p> <p>() Entrevista ----- (i) (v)</p> <p>() Anúncio publicitário ---- (i) (v)</p> <p>() Dicionário ----- (i) (v)</p> <p>() Biografia ----- (i) (v)</p> | <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">   </div> <p>() Carta ----- (i) (v)</p> <p>() Conto ----- (i) (v)</p> <p>() Horóscopo ----- (i) (v)</p> <p>() Gráfico e tabela ----- (i) (v)</p> <p>() Twitter ----- (i) (v)</p> <p>() Jornal ----- (i) (v)</p> <p>() Legenda de filme ----- (i) (v)</p> <p>() Romance (amor, aventura, ficção, terror etc.) ----- (i) (v)</p> <p>() Mensagem de celular ---- (i) (v)</p> <p>- Outros: _____</p> |
|--|--|