

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**Ângela de Alencar Carvalho**

Leitura em Inglês na Escola Pública: um estudo dos  
interesses e práticas de alunos do Curso Noturno.

Fortaleza/CE

Julho/2007



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

**Ângela de Alencar Carvalho**

**Leitura em Inglês na Escola Pública: um estudo dos interesses e práticas de alunos do Curso Noturno.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de concentração Estudos da Linguagem.

Linha de pesquisa: Leitura e Escrita em L2/LE

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iúta Lerche Vieira

Fortaleza/CE

Julho/2007

C376L Carvalho, Ângela de Alencar

**Leitura em Inglês na Escola Pública: um estudo dos interesses e práticas de alunos do Curso Noturno/ Ângela de Alencar Carvalho. – Fortaleza, 2007.**

309 p. il

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iúta Lerche Vieira

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Leitura. 2. Inglês 3. Interesses e práticas de leitura. 4. Gêneros. 5. Ensino Noturno. 6. Escola Pública. I Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD:418.4

# ÂNGELA DE ALENCAR CARVALHO

## LEITURA EM INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DOS INTERESSES E PRÁTICAS DE ALUNOS DO CURSO NOTURNO.

READING IN ENGLISH IN PUBLIC SCHOOLS: A STUDY OF THE INTERESTS AND PRACTICES OF EVENING CLASSES STUDENTS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de concentração Estudos da linguagem.

Linha de pesquisa: Leitura e Escrita em L2/LE

Orientação: Profª Drª Iúta Lerche Vieira

Defesa em: 30/07/2007

Conceito obtido: *satisfatório*  
Nota obtida: *10,0 com louvor*

### Banca Examinadora

*Iúta Lerche Vieira*

---

Profª Drª Iúta Lerche Vieira (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará

*Ana Maria Lório Dias*

---

Profª Drª Ana Maria Lório Dias (1º Examinador)  
Universidade Federal do Ceará

*Vlândia Maria Cabral Borges*

---

Profª Drª Vlândia Maria Cabral Borges (2º Examinador)  
Universidade Federal do Ceará

*Antônia Dilamar Araújo*

---

Profª Drª Antônia Dilamar Araújo (Suplente)  
Universidade Estadual do Ceará

## DEDICATÓRIA



**À minha mãe, por ter me ensinado a ler  
e ao meu pai, por ser exemplo de  
apego aos livros.**

**Anjos em minha vida.**

**DEDICO**

*Jovem lendo* (Jean-Honore Fragonard, 1776)



**Ao meu esposo, Paulo, por ser luz em  
minha vida, sempre compreendendo as  
muitas ausências e incentivando  
sonhos.**

*A leitura* (Pierre-Auguste Renoir)

## AGRADECIMENTOS

**A Deus, Senhor da minha vida.**

**À Profª Drª Iúta Lerche Vieira, pela seriedade na orientação, pela franqueza nas colocações e pelo carinho a mim dispensado durante a pesquisa.**

**Agradeço, de forma especial, a acolhida dos alunos e professores das escolas participantes desta pesquisa.**

**Às estimadas Profas. Dras. Ana Maria Iório Dias e Antônia Dilamar Araújo pelas contribuições valiosas ao projeto de qualificação e ao texto final.**

**À Profª Drª Vlândia Maria Cabral Borges pela contribuição a esta pesquisa e pelo incentivo constante.**

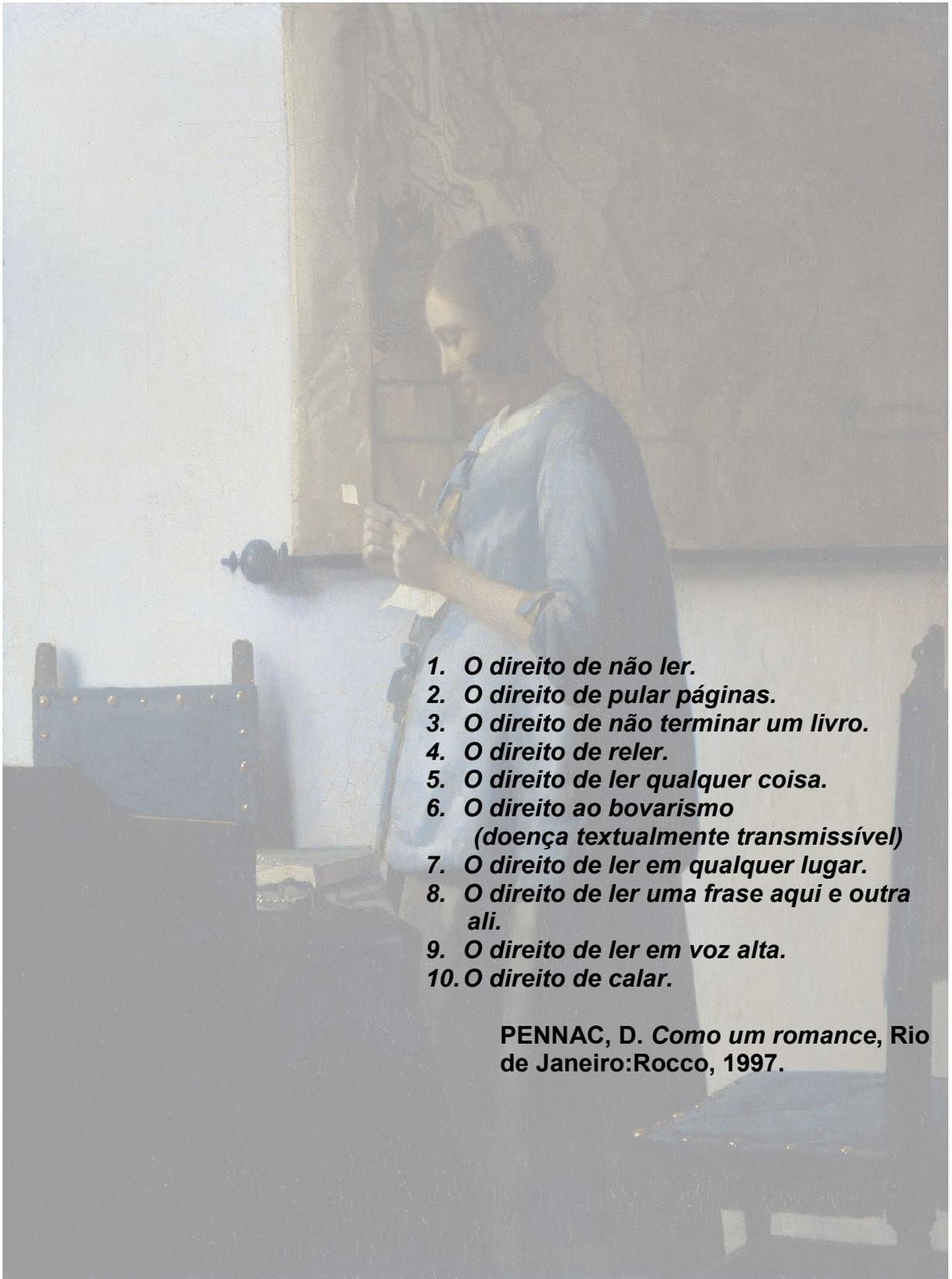
**Aos amigos Edna Vasconcelos, Elena Sala e Renato Barros, pelo dom de ouvir e pelas palavras de apoio.**

**À Maria do Carmo de Oliveira, secretária do CMLA.**

**À Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa (Funcap), pela bolsa de estudo, em especial a Maria Elenir Garcia de Sousa, por sua generosidade.**

**A todos os profissionais da SEDUC, da biblioteca do CEC, da biblioteca da Assembléia Legislativa e do Colégio Militar de Fortaleza que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.**

## EPÍGRAFE



1. **O direito de não ler.**
2. **O direito de pular páginas.**
3. **O direito de não terminar um livro.**
4. **O direito de reler.**
5. **O direito de ler qualquer coisa.**
6. **O direito ao bovarismo  
(doença textualmente transmissível)**
7. **O direito de ler em qualquer lugar.**
8. **O direito de ler uma frase aqui e outra ali.**
9. **O direito de ler em voz alta.**
10. **O direito de calar.**

**PENNAC, D. *Como um romance*, Rio de Janeiro:Rocco, 1997.**

*Mulher de azul lendo uma carta* (Jan Vermeer, 1663)

## RESUMO

Este trabalho investiga os reais interesses e práticas de leitura em Língua Materna (LM) e em Língua Inglesa (LI) de alunos do Curso Noturno de Escolas Públicas de Fortaleza/CE, através de um amplo levantamento descritivo de natureza quantitativa, complementado com elementos de observação etnográfica. Os informantes foram 76 alunos do 1º ano do Ensino Médio de três Escolas Estaduais, 3 professores das turmas em foco e 8 bibliotecárias atuantes nestas escolas. Os dados foram obtidos através da aplicação dos seguintes instrumentos: *questionários* para alunos e professores, *entrevistas* junto às bibliotecárias, *formulário de levantamento* das fichas de empréstimo das bibliotecas e *formulário de observação* dos diários de classe. Os resultados mostraram que 79% dos alunos gostam de ler e que há uma grande diversidade de interesses e práticas de leitura, bem como uma preferência por gêneros *informativos* e *literários*. O estudo identificou a preferência por revistas, jornais e livros e o interesse por temas variados, como *amor, música, saúde, sexo, esporte, religião, atualidades* e *trabalho*. Os dados mostraram que há mais semelhanças do que diferenças entre os interesses de leitura em língua materna e em língua inglesa. Entre os resultados da análise destacam-se dois: (1) o foco principal das aulas de inglês não é a leitura, mas sim a gramática e a tradução; (2) há divergência entre os gêneros preferidos pelos alunos e aqueles propostos pelos professores nas aulas. A pesquisa oferece elementos para elaboração futura de uma proposta curricular para o ensino de inglês na Escola Pública. Neste sentido, abre perspectivas para a organização e elaboração de material didático compatível com as experiências de leitura cotidiana dos alunos, além de oferecer um instrumento de sondagem de interesses de leitura e gêneros aplicável em outras escolas do país.

**Palavras-chave:** *Interesses e Práticas de Leitura; Gêneros Textuais; Ensino de Inglês; Ensino Noturno; Escola Pública.*

## ABSTRACT

This work investigates the real interests and reading practices in the native language (L1) and the English language (L2) of students in evening classes in Public Schools of Fortaleza/CE, through a broad, quantitative descriptive survey, complemented with elements of ethnographic observation. The respondents were 76 students from the first year of High School in three State Schools, 3 teachers from this grade group and eight librarians working in these schools. Data were obtained using the following instruments: *questionnaires* for students and teachers, *interviews* with the librarians, a *survey* of library cards and an *observation form* of class diaries. The results showed that 79% of the students like to read and that there is a great diversity in their interests and reading practices, as well as a preference for *informative* and *literary* genre. The study identified a preference for *magazines*, *newspapers* and *books* and an interest in varied themes such as *love*, *music*, *health*, *sex*, *sport*, *religion*, *current affairs* and *work*. Data indicated that there are more similarities than differences between the reading interests in the native language and English. There were two noteworthy results: (1) the main focus of English lessons is not reading but grammar and translation; (2) there is a divergence between the genre preferred by students and those the teachers suggest in lessons. This research offers elements for future elaboration of curriculum for teaching English in Public Schools by opening up perspectives for the organization and elaboration of teaching materials which are compatible with the daily reading experiences of pupils. Additionally, the instrument developed for this research can be used to survey reading interests and genre in schools in the rest of the country.

**Key-words:** *Reading Interests and Practices; Genre; English Teaching; Evening Classes; Public School.*

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CEC	→	Conselho de Educação do Ceará
EEFM	→	Escola de Ensino Fundamental e Médio
EA	→	Escola A
EB	→	Escola B
EC	→	Escola C
EP	→	Escola Pública
FENEP	→	Federação Nacional das Escolas Particulares
FUNDEB	→	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	→	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	→	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	→	Língua estrangeira
LI	→	Língua inglesa
LM	→	Língua Materna
MEC	→	Ministério da Educação
PEA	→	Professor da Escola A
PEB	→	Professor da Escola B
PEC	→	Professor da Escola C
PCN	→	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	→	Orientações Educacionais Complementares aos PCN do Ensino Médio
PCNEF	→	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM	→	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SADRE	→	Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar
SAEB	→	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	→	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	→	Secretaria de Educação Básica do Ceará
SEAN	→	Sistema de Ensino-Aprendizagem por Níveis
SPAECE	→	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	→	Universidade Estadual do Ceará
UFC	→	Universidade Federal do Ceará

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Mapa conceitual de competência .....	83
Figura 2	- Pseudo-ensino integrado de inglês no Ensino Médio noturno .....	91
Figura 3	- Pseudo-ensino instrumental de inglês no Ensino Médio noturno .....	92
Figura 4	- Vantagens da leitura em relação à televisão .....	93
Figura 5	- Os sentidos da leitura .....	94
Figura 6	- Finalidades da leitura .....	96
Figura 7	- Condições necessárias à compreensão de um texto .....	100
Figura 8	- Níveis de Leitura .....	102
Figura 9	- Interseção entre os gêneros e portadores de textos disponíveis nos lares e nas escolas .....	108
Figura 10	- Modelo de consciência leitora em LE e LM .....	135
Figura 11	- Mapa conceitual da pesquisa .....	142
Figura 12	- Práticas de leitura dos alunos em casa e no trabalho .....	178
Figura 13	- Interseção entre os assuntos preferidos pelos alunos e os assuntos propostos por professores nas aulas de inglês .....	220
Figura 14	- Interseção entre portadores de textos que os alunos consideram importantes e os mais utilizados pelos professores .....	221
Figura 15	- Interseção entre os gêneros citados pelos alunos e os gêneros utilizados pelos professores nas aulas de inglês.....	222

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Percentual de alunos procedentes de Escolas Públicas (inscritos e aprovados) nos Vestibulares da UFC no período de 2002 a 2006 em todos os cursos .....	30
Quadro 2	- Percentual de alunos procedentes de Escolas Públicas aprovados no Vestibular 2006.1 da UFC em Medicina, Direito, Odontologia e Psicologia .....	31
Quadro 3	- Mapeamento das disciplinas e da carga horária em escolas cearenses .....	66
Quadro 4	- Cursos de idiomas tradicionais de Fortaleza e ano de fundação .....	72
Quadro 5	- Paradigmas da educação no Brasil .....	82
Quadro 6	- Competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE .....	84
Quadro 7	- Ações de um leitor eficiente durante a leitura .....	101
Quadro 8	- Os bons leitores em língua materna .....	101
Quadro 9	- Média dos alunos de escolas públicas (aprovados ou não) nas provas de língua inglesa na primeira fase do vestibular da UFC .....	103
Quadro 10	- Exemplos de gêneros textuais .....	104
Quadro 11	- Aspectos relativos à produção dos gêneros textuais .....	106
Quadro 12	- Sugestões para o ensino da leitura em língua inglesa (1) .....	115
Quadro 13	- Sugestões para o ensino da leitura em língua inglesa (2) .....	119
Quadro 14	- Ações que influenciam a aprendizagem da leitura .....	123
Quadro 15	- Número de informantes-alunos por turma em cada escola .....	144
Quadro 16	- Aplicação dos instrumentos de pesquisa .....	148
Quadro 17	- Descrição dos professores segundo idade, sexo, titulação, tempo de serviço e outra atividade profissional .....	150
Quadro 18	- Perfil das Bibliotecas de EA, EB e EC .....	158
Quadro 19	- Perfil das Escolas, segundo o movimento e rendimento do ensino médio noturno .....	159
Quadro 20	- Escritores citados 1 vez e os gêneros em que escrevem .....	191
Quadro A	- Levantamento de títulos e respectivos autores retirados das bibliotecas por alunos do 1º ano do Ensino Médio Noturno em EA, EB, EC .....	302

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Distribuição dos alunos, segundo Atividade Profissional Remunerada, Escola Sexo e Faixa Etária .....	153
Tabela 2	- Distribuição dos alunos segundo a atividade profissional exercida	154
Tabela 3	- Profissões almeçadas pelos alunos .....	155
Tabela 4	- Distribuição dos alunos segundo o desejo de cursar uma universidade.....	155
Tabela 5	- Finalidade para cursar uma universidade .....	156
Tabela 6	- Razões dos alunos para <i>não</i> cursar uma universidade .....	156
Tabela 7	- Distribuição dos alunos pela distância entre residência e escola ..	157
Tabela 8	- Atitude dos informantes em relação à leitura .....	163
Tabela 8.1	- Atitude dos respondentes em relação à leitura por Faixa Etária....	163
Tabela 8.2	- Atitude dos informantes em relação à leitura por Escola .....	164
Tabela 8.3	- Razões para gostar de ler .....	166
Tabela 8.4	- Razões para não gostar de ler .....	168
Tabela 9	- Finalidade da leitura .....	170
Tabela 10	- Relação entre a escolaridade dos pais e a atitude dos alunos diante da leitura.....	172
Tabela 11	- Relação entre exposição à leitura na infância e gosto pela leitura.....	173
Tabela 11.1	- Exposição à leitura na infância .....	174
Tabela 12	- Paralelo entre as práticas de leitura em casa e no trabalho.....	176
Tabela 13	- Leitura no trabalho segundo 13 informantes .....	179
Tabela 14	- Atividades realizadas no tempo livre dos informantes .....	181
Tabela 15	- Preferência por textos Informativos/Técnicos ou Literários por faixa etária .....	182
Tabela 16	- Relação dos informantes com o meio virtual .....	184
Tabela 16.1	- <i>Sites</i> que os alunos acessam .....	187
Tabela 17	- Escritores mais citados pelos informantes .....	190

Tabela 18	- Autores, Portadores de texto e Gêneros mais lidos segundo as informantes das bibliotecas das três escolas .....	192
Tabela 19	- Assuntos e gêneros textuais que os alunos costumam ler em português .....	196
Tabela 19.1	- Portadores de texto mais lidos pelos alunos .....	198
Tabela 20	- A língua inglesa na visão dos alunos .....	200
Tabela 21	- Dificuldade para entender textos em inglês .....	202
Tabela 21.1	- Dificuldades na compreensão de textos em inglês segundo os alunos .....	202
Tabela 22	- Atividades mais frequentes nas aulas inglês segundo os alunos ..	203
Tabela 22.1	- Informações escolares e didáticas sobre professores de inglês do Ensino Médio Noturno .....	204
Tabela 23	- Interesse pelos textos propostos pela escola segundo os alunos	205
Tabela 23.1	- Justificativas para o interesse/ desinteresse pelos textos em inglês lidos na escola segundo os alunos .....	206
Tabela 24	- Atitude dos alunos diante da leitura em língua inglesa na escola..	209
Tabela 25	- Atitude dos alunos diante da leitura em língua inglesa na escola	210
Tabela 26	- Atitudes docentes no ensino de leitura em língua inglesa .....	210
Tabela 27	- Leitura em Inglês na Internet segundo os alunos .....	211
Tabela 28	- Preferência por assuntos em geral (coluna 1) e Assuntos que os alunos gostariam de ler em inglês (coluna 2) .....	213
Tabela 29	- Preferências por portadores de texto e Portadores de texto mais importantes segundo os alunos .....	215
Tabela 30	- Interesses e práticas de leitura geral e em inglês segundo os alunos .....	217
Tabela A	- Profissão dos pais.....	305
Tabela B	- Nível de escolaridade dos pais.....	305
Tabela C	- Nível de escolaridade dos irmãos.....	306
Tabela D	- Justificativa para os irmãos não estudarem.....	306

# SUMÁRIO

<b>Lista Abreviaturas</b> .....	10
<b>Lista de Figuras, Quadros e Tabelas</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO</b> .....	19
1.1 Delimitação do tema em estudo .....	19
1.2 Justificativa da Pesquisa .....	22
1.3 Questões e Objetivos da Pesquisa .....	23
1.3.1 Objetivo Geral .....	23
1.3.2 Objetivos Específicos .....	23
1.4. Estrutura da Pesquisa .....	24
<b>CAPÍTULO 2 – QUADRO TEÓRICO</b> .....	26
<b>Seção 1 – O Ensino Noturno</b> .....	26
2 Ensino noturno: uma dimensão esquecida .....	26
2.1 Educação Básica Pública no Brasil e no Ceará: números recentes .....	28
2.2 Breve histórico do Ensino Noturno no Brasil e no Ceará .....	32
2.2.1 A instrução na colônia: os Jesuítas e a reforma pombalina .....	33
2.2.2 A instrução noturna no Império .....	35
2.2.3 A República: primeiros caminhos rumo à instrução do povo .....	39
2.2.4 O ensino noturno: final do século XX e início do século XXI .....	43
2.3 Características da clientela, problemática e caminhos do ensino noturno .....	47
2.3.1 Alunos: diversidade e expectativas .....	48
2.3.2 Ensino: “aligeirado” e descontextualizado . .....	53
2.4 Novos rumos para o ensino noturno .....	56
<b>Seção 2 – Ensino de línguas estrangeiras na escola regular: retrospectiva e novos caminhos</b> .....	64
2.5 Ensino de línguas no Brasil: retrospectiva .....	64
2.5.1 Do Brasil Colônia aos anos 1960 .....	64
2.5.2 O ensino de línguas na legislação educacional brasileira .....	68
2.5.3 A Lei nº 11.161/05 e o ensino de inglês no Brasil .....	73
2.6 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: novos rumos e desafios para o ensino de línguas na escola .....	76

2.6.1	Parâmetros Curriculares Nacionais: definição e objetivos .....	77
2.6.2	Os “Parâmetros” e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras .....	78
2.6.3	As contribuições dos “Parâmetros” ao ensino de línguas na escola .....	79
2.6.4	A realidade da escola brasileira e os obstáculos às sugestões dos PCN .....	85

**Seção 3 – Abordagem com foco na leitura: a importância do letramento e dos gêneros textuais .....** 89

2.7	Por que a leitura? .....	89
2.7.1	Ênfase na leitura: uma possibilidade para o ensino noturno .....	90
2.7.2	Leitura: uma atividade individual e permanente .....	92
2.7.3	A importância da leitura na formação do aluno .....	93
2.7.4	O letramento e as condições para compreensão de textos .....	97
2.7.5	Níveis de compreensão da leitura .....	100
2.8	Gêneros textuais: conceito e exemplificação .....	103
2.8.1	Os gêneros textuais no ensino da leitura em LE .....	105
2.8.2	Por que diversificar gêneros textuais na aula de inglês? .....	106

**Seção 4 – O ensino da leitura em LE: do interesse à formação do leitor.....** 109

2.9	A leitura em língua estrangeira .....	109
2.9.1	Competências subjacentes à proficiência na leitura .....	111
2.9.2	Aula de inglês com foco na leitura: sugestões .....	113
2.10	Interesses de leitura nas aulas de inglês do curso noturno .....	124
2.10.1	O conceito de interesse .....	126
2.10.2	Interesses e práticas de leitura: relatos de pesquisas .....	128
2.11	Formação do leitor: a consciência leitora .....	134

**CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA .....** 137

3.1	Natureza e abordagem do estudo .....	138
3.2	Pesquisa de campo: local e critérios .....	138
3.3	Procedimentos metodológicos .....	140
3.3.1	A construção de um mapa conceitual do quadro teórico .....	141
3.3.2	A pesquisa bibliográfica e documental .....	143
3.3.3	A escolha dos informantes .....	143
3.3.4	Elaboração e testagem dos instrumentos de pesquisa .....	146
3.3.5	A aplicação desses instrumentos.....	147
3.4	Perfil dos informantes .....	149

3.4.1	Os professores .....	149
3.4.2	Os alunos .....	150
3.4.3	As escolas: bibliotecas e características .....	157
3.5	Dificuldades e limitações do estudo .....	159
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS .....</b>		<b>161</b>
4	Análise e discussão dos resultados .....	161
4.1	Atitude dos alunos diante da leitura .....	162
4.1.1	Atitudes diante da leitura: a influência da faixa etária e da escola .....	162
4.1.2	Leitura: razões para (não) ler e suas finalidades .....	165
4.1.3	Atitude diante da leitura: a influência da escolaridade da família e da exposição à leitura .....	171
4.2	Interesses e práticas de leitura em geral .....	175
4.2.1	Práticas de leitura em casa e no trabalho .....	175
4.2.2	O lugar da leitura no dia-a-dia dos alunos .....	181
4.2.3	Interesses e práticas de leitura em ambientes virtuais .....	183
4.2.4	Interesses e práticas de leitura em geral: escritores, assuntos e gêneros textuais mais lidos pelos alunos .....	189
4.2.4.1	Os autores preferidos pelos alunos .....	189
4.2.4.2	Os assuntos, os portadores de texto e os gêneros que os alunos costumam ler em língua materna .....	191
4.3	Interesses e práticas de leitura em inglês .....	199
4.3.1	A importância da língua inglesa para os alunos .....	200
4.3.2	Dificuldades dos alunos em compreender textos em inglês .....	201
4.3.3	Aula de leitura em EA, EB e EC: o foco e a atitude dos alunos .....	203
4.3.4	A leitura em inglês na Internet .....	211
4.3.5	Interesses e práticas de leitura dos alunos em língua inglesa .....	212
4.3.5.1	Assuntos que os alunos gostariam de ler em inglês .....	212
4.3.5.2	Portadores de textos mais importantes segundo os alunos .....	214
4.3.5.3	Gêneros que os alunos já leram ou lêem em inglês .....	215
4.4.	Correspondência entre os interesses e práticas de leitura dos alunos e os textos propostos pela escola .....	219
4.4.1	Correspondência entre os assuntos mais lidos pelos alunos e aqueles mais abordados pelos professores .....	219

4.4.2	Correspondência entre os materiais de leitura considerados mais importantes pelos alunos e aqueles utilizados pelos professores .....	220
4.4.3	Correspondência entre os gêneros citados pelos alunos (em inglês) e os gêneros que os professores já utilizaram em classe .....	222
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>226</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>236</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>		<b>250</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>252</b>
Anexo I	Entrevistas .....	253
Anexo II	Dados sobre o ensino noturno .....	261
Anexo III	Plano de trabalho do EMN-MEC .....	270
Anexo IV	Parecer CEB 002/98 .....	271
Anexo V	Instrumentos de Pesquisa .....	274
Anexo VI	Lei nº 11.161/2005 .....	283
Anexo VII	Sugestões de textos para aulas de inglês do Ensino Médio Noturno .....	284
Anexo VIII	Dados coletados nas bibliotecas das escolas EA, EB e EC .....	298
Anexo IX	Profissão dos pais e nível de escolaridade nas famílias .....	305
Anexo X	Levantamento dos conteúdos ministrados em 2006 por PEA e PEB .....	307

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

---

---

*O que é lido com deleite é comumente retido, porque o prazer sempre captura a atenção, mas os livros que são consultados por necessidade e lidos com impaciência raramente deixam quaisquer rastros na mente.*  
(S. Johnson)

### 1. Introdução

Nesta pesquisa, pretendemos contribuir para o ensino de inglês na escola pública, compartilhando com o professor – especialmente com o profissional que atua no curso noturno – considerações acerca da importância do conhecimento dos interesses e práticas de leitura de alunos para o ensino desta habilidade em Língua Inglesa (LI), principalmente no que tange à utilização destes dados em trabalhos voltados para formação do leitor. Para tanto, descreveremos os fatos que motivaram a realização deste trabalho de pesquisa.

#### 1.1. Delimitação do tema em estudo

A relação ensino-aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) (LE) nas escolas públicas, em especial no ensino de inglês, vem sendo objeto de estudo e investigação da Lingüística Aplicada ao longo das três últimas décadas do século XX. Hoje, início do século XXI, apesar da ação de projetos de formação contínua de professores, principalmente em universidades do sul e do sudeste<sup>1</sup>, ainda não há eficácia comprovada no ensino de inglês nesse contexto. Contrariamente, o que se percebe é um ensino estéril que, de forma paradoxal, renasce no início de cada período letivo nas escolas públicas do país.

Igualmente, pode-se questionar a qualidade do ensino de Língua Inglesa (LI) na escola particular, afinal, nesse contexto, os alunos parecem não aprender o idioma a contento. De fato, candidatos a testes de nivelamento, que desejam cursar

---

<sup>1</sup> Sobre projetos de educação continuada e formação de professores de língua inglesa de escolas públicas ver Gil (2005), Gimenez (2005) e Abrahão & Barcellos (2006).

escola de idiomas, costumam ser categóricos quando questionados sobre seus conhecimentos em inglês<sup>2</sup>: “Eu só estudei inglês no colégio...sabe como é inglês *de colégio*, né?” Percebe-se nesse comentário o estereótipo subjacente de ineficiência da escola no ensino de inglês, seja pública, seja particular.

No entanto, há uma diferença essencial entre os dois contextos: o poder aquisitivo dos alunos de escolas particulares. Muitos podem estudar numa escola de idiomas e alguns podem arcar com as despesas de um intercâmbio cultural na Austrália ou nos Estados Unidos, por exemplo. O fato é que, diferentemente do que ocorre na escola pública, nos cursos de inglês, estes alunos são expostos a, no mínimo, três horas de aula, distribuídas durante a semana ou concentradas em um único dia; têm ao seu dispor equipamentos de áudio e vídeo de última geração, livros didáticos, atenção individualizada devido ao reduzido número de alunos por turma, bibliotecas onde há livros, revistas e jornais em inglês, TVs a cabo e Internet. Estes recursos e facilidades, aliados a uma série de pré-requisitos e princípios pedagógicos, podem ser terreno fértil para aprendizagem da LI (cf., por exemplo, ALMEIDA FILHO, 1993 e 2005 e MOITA LOPES, 1996). Além disso, algumas destas escolas funcionam nas dependências de colégios, oferecendo aos alunos e aos pais maior comodidade e segurança.

Nesse sentido, vale ressaltar o projeto de ensino de inglês desenvolvido e aplicado pelos Colégios Militares do Brasil<sup>3</sup>. Trata-se do *Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN)*<sup>4</sup> em vigor no Colégio Militar de Fortaleza desde 1994. Em linhas gerais, nesse modelo, o aluno inicia seus estudos de inglês, nos moldes de uma escola de idiomas, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (EF), prosseguindo neste padrão até chegar ao 2º ano do Ensino Médio (EM), isto é, o aprendiz tem sete anos de estudo das quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever) num ambiente semelhante àquele descrito no parágrafo anterior (Ver Anexo I). Este sistema parece estar em consonância com a proposta dos

---

<sup>2</sup> Esta informação parte da nossa experiência no ensino de inglês em escolas de idiomas.

<sup>3</sup> Apesar dos Colégios Militares serem tidos como escolas públicas, não procede uma comparação entre estas instituições.

<sup>4</sup> Cf. descrição do modelo no Anexo I.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN (1998:55)<sup>5</sup> na medida em que este prega “O estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever...na perspectiva de que o aluno possa desenvolver sua proficiência lingüística produzindo e interpretando discursos orais e escritos (na LE)”.

Não obstante, ao contrário da realidade do SEAN, na EP as condições gerais de ensino-aprendizagem são adversas, impossibilitando a implantação de um modelo semelhante. Paro (1995, p.19) denuncia a precariedade do ensino público no Brasil como “fato incontestável, cujo conhecimento extrapola o limite dos méritos acadêmicos, expandindo-se por toda a população”. O autor lembra, ainda, que a situação se arrasta há décadas (e já se passaram mais 10 anos) “sem que o Estado tome medidas efetivas visando a sua superação”.

Além da ausência de infra-estrutura adequada, do descaso em relação ao professor<sup>6</sup> e à sua formação, a escola pública colabora para a desvalorização da disciplina de LE. Explicando melhor, segundo denunciam os PCN (op. cit. p. 66), “o número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais” e, agravando a situação, “a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados”. Interessante notar que este documento foi publicado em 1998 e que oito anos depois algumas escolas ainda insistam em oferecer apenas 45 minutos de aula por semana. Havendo, portanto, necessidade de rígida fiscalização por parte das Secretarias de Educação Básica.

A forma como os conteúdos de LI são ministrados constitui outro problema grave. Observamos uma queixa generalizada de mão dupla: de um lado, os professores queixam-se de sempre ter que ‘recomeçar do zero’, isto é, o verbo *to be*;

---

<sup>5</sup> Cf. também os PCN (op. cit., p.66-7) sobre os objetivos de aprendizagem do ensino de LE ao final do EF, por exemplo.

<sup>6</sup> Em dezembro de 2005 professores de inglês de cursos da cidade de Fortaleza foram convidados a ministrarem o **Curso de Extensão e Formação da Língua Inglesa**, do qual participamos. As aulas aconteceram em ritmo intensivo e objetivaram capacitar professores do Ensino Fundamental a darem aulas de língua inglesa e a usarem o livro didático que havia sido escolhido para o Ensino Fundamental. A maioria destes professores estava insegura, pois afirmavam incessantemente que não poderiam ensinar o que não sabiam, isto é, a LI. Esta situação certamente acarretará danos à aprendizagem dos alunos em relação à LI e, conseqüentemente, ao trabalho dos professores do Ensino Médio.

do outro, os alunos reclamam que 'não sabem nem o verbo *to be*'. Nesse impasse, o aluno raramente consegue aprender algo. Fala-se em ensino de leitura ou de inglês instrumental, todavia, parece-nos que o verdadeiro enfoque encontra-se no ensino descontextualizado da gramática e na tradução de frases soltas ou de textos curtos. Equivocadamente, confundem-se estes procedimentos com o ensino de inglês instrumental. Na verdade, trata-se de um pseudo-ensino de leitura que não garantirá nem mesmo o conhecimento básico necessário ao aluno.

Apesar da problemática até aqui exposta, esperamos que algum dia as escolas públicas brasileiras possam adotar um modelo semelhante ao SEAN, sendo verdadeiramente subsidiadas pelo Poder Público. Até lá, há que se buscar minorar os problemas levantados. É nesse sentido que concordamos com Moita Lopes (1996) quando sugere para a EP um ensino de leitura em LE de qualidade, do qual o aluno possa se beneficiar humana e profissionalmente. Uma atividade que não requer laboratório, nem aparelhagem especial, nem salas menores, apenas o compromisso de um professor qualificado para ensiná-la.

## **1.2. Justificativa da pesquisa**

Contribuir com esse professor, em especial com o profissional que trabalha com o aluno do curso noturno, onde os problemas listados até aqui tomam proporções maiores por razões que discutiremos no Quadro Teórico. Assim, esta pesquisa pretende conhecer este aluno, a sua relação com a leitura de modo geral e o papel que a leitura em língua inglesa possa ter no seu cotidiano, por meio do levantamento de seus interesses e práticas de leitura. Desta forma, entendemos que a pesquisa se justifica (1) pela urgência de se repensar o ensino da LI ao aluno de EM que frequenta o curso noturno para que ele possa, mais do que decodificar, aprender a ler criticamente a partir de assuntos que correspondam aos seus interesses; (2) pela importância de se buscar incentivar o ato de ler e a formação de leitores; (3) pela necessidade de se basear o ensino da leitura em gêneros textuais que sejam de interesse dos alunos e que façam parte de suas práticas de leitura fora da escola; (4) porque ler bem em LI pode significar mais chances de profissionalização em Fortaleza, uma capital que figura no cenário internacional

como destino turístico<sup>7</sup>; (5) e, finalmente, pela importância do próprio ato de ler na formação de alunos que não se percebem como 'sujeitos de sua história' e cuja educação parece estar esquecida pela sociedade.

### 1.3. Questões e objetivos da pesquisa

Não formulamos hipóteses para esta pesquisa. O estudo deu-se a partir dos seguintes questionamentos.

1. Quais os interesses e práticas de leitura de alunos do Ensino Médio noturno?
2. Quais os seus interesses e práticas de leitura em inglês?
3. Há correspondência entre as leituras propostas pelos professores e os interesses e práticas de leitura apontados pelos alunos?

Ante estes questionamentos, o nosso *objetivo geral* consistiu em conhecer o papel da leitura em língua inglesa no cotidiano de alunos do Ensino Médio (noturno), levantando seus interesses e práticas.

Assim, temos três *objetivos específicos*.

1. Investigar qual a importância da leitura para os alunos do Ensino Médio noturno.
2. Identificar e descrever seus interesses e suas práticas de leitura em inglês.

---

<sup>7</sup> Conforme o Anuário Estatístico do Ceará de 1998 a 1999 (p. 299 a 307) existem mais de 14.000 hotéis não classificados; mais de 6.000 pousadas, mais de 135 albergues. A demanda turística do mês de dezembro de 1998 foi de 137.538 e a total do ano de 1998 foi de 1.297.528 turistas no estado, sendo 79.149 de origem internacional. Destes, 21.845 vindos de países onde a LI é oficial ou falada como língua materna.

3. Comparar os interesses de leitura em língua inglesa desses alunos com os assuntos, os materiais e os gêneros textuais propostos pelos professores.

#### **1.4. Estrutura da pesquisa**

Tendo em vista o exposto até aqui, estruturamos o trabalho de acordo com as descrições a seguir. Neste capítulo, como se viu, traçamos as diretrizes gerais da pesquisa, delimitamos o tema, situando a problemática do Ensino Noturno e do ensino de inglês nesse contexto. Apresentamos a justificativa para o trabalho e também definimos os objetivos e as questões de pesquisa.

O capítulo 2 trata do quadro teórico e está organizado em quatro seções distintas. A **Seção 1** em que delineamos o histórico do ensino noturno no Brasil e no Ceará, com vistas a mostrar a complexa conjuntura em que atuam professores e alunos (CARVALHO, 1986a, 1986b, 2001; SILVA & NOGUEIRA, 1987; LATERZA, 1995; VIANA, 2001; VIEIRA, 2002; VIEIRA & FARIA, 2006).

Na **Seção 2** traçamos uma retrospectiva do ensino e do papel da língua inglesa, em especial, no currículo da escola pública, com base na legislação educacional brasileira. Discutimos as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras e das Orientações Educacionais para o Ensino Médio para o ensino de inglês (TÓTIS, 1995; MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 1999).

Em seguida, na **Seção 3**, discutimos como o foco na leitura pode representar um caminho para o ensino de inglês na rede pública (WALLACE, 1992). Apresentamos, em linhas gerais, o conceito de leitura e suas finalidades, o conceito de letramento (SOARES, 2004) e de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001), assim como a importância destes no ensino de inglês no curso noturno (MARCUSCHI, 2002, 2006; MARCUSCHI & XAVIER, 2004).

Finalizamos este capítulo com a **Seção 4**, onde discutimos a leitura em língua estrangeira, apresentamos o conceito de interesse (DEWEY, 1980), o modelo do leitor consciente e alguns relatos de pesquisas acerca de interesses e práticas de

leitura em contextos e níveis distintos de aprendizagem com base em Monson & Sebesta (1991), Smith (1995), Worthy, Moorman & Turner (1999), Matos & Santos (2006), entre outros.

No **capítulo 3**, informamos, detalhadamente, os passos da pesquisa teórica e do trabalho de campo e as dificuldades enfrentadas nessa fase da pesquisa. Apresentamos os instrumentos de coleta de dados e os perfis dos informantes, incluindo os perfis dos três estabelecimentos de ensino onde coletamos as informações.

No **capítulo 4**, apresentamos o relato da pesquisa e a discussão dos dados obtidos. Os achados são analisados na seqüência em que foram expostas as questões de pesquisa.

Por fim, no **capítulo 5**, expomos nossas considerações finais acerca dos achados da pesquisa, além de recomendações e sugestões para trabalhos posteriores e de comentários a respeito das limitações e abrangências deste estudo.

## CAPÍTULO 2 – QUADRO TEÓRICO

---

---

*Somente a consciência do passado, iluminada  
pelo conhecimento do presente, pode ajudar a  
construir um melhor futuro.  
(VIEIRA, 2002, XI)*

### Seção 1 – O Ensino Noturno

#### 2. Ensino noturno: uma dimensão esquecida

O ensino noturno não tem sido prioridade na agenda das discussões acerca da educação básica. Betânia Laterza, em *Ensino Noturno: a travessia para a esperança* (1995, p.20), constata que foram publicados apenas 28 artigos científicos, nacionais e estrangeiros, sobre este tema entre 1970 e 1989. E na década anterior (entre 1970 e 1979), não houve qualquer pesquisa a esse respeito. O mesmo ocorre com a produção de livros – apenas quatro no mesmo período da publicação dos artigos. Em se tratando de pesquisa acadêmica, o número é ainda menor: no intervalo entre 1970 e 1990, a autora contabilizou somente cinco trabalhos.

Percebemos a carência de registros sobre o ensino noturno, quando do levantamento bibliográfico para esta pesquisa. Como exemplo, podemos citar os bancos de dados das bibliotecas das Universidades Federal e Estadual do Ceará. No banco de dissertações e teses da Biblioteca do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (UFC) havia apenas uma tese sobre o ensino médio noturno, datada de 2001. E o banco de dados da Biblioteca Central da Universidade Estadual do Ceará (UECE) não registrava, à época da investigação, trabalhos sobre o ensino de línguas estrangeiras voltados a este público, especificamente.

A procura por documentos sobre o histórico e a regulamentação da escola noturna constituiu-se em outra dificuldade durante esta fase da pesquisa. Exemplificando, em visitas ao Centro de Documentação e ao setor de Inspeção Escolar da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), encontramos apenas

um relatório sobre o ensino noturno no Estado, datado de 1991, e o livro de Silva e Nogueira, publicado em 1987, mas bastante atual.

É possível que o leitor indague se há diferença significativa entre a escola pública diurna e a noturna. Com efeito, como veremos mais adiante, a clientela do noturno é, em vários aspectos, diversa da clientela do diurno. Não se pode, pois, tratá-las como semelhantes (cf. anexo II). Carvalho (1986a, p.5) critica, por exemplo, o fato de que “o povo estuda à noite, depois do trabalho. E continua-se a planejar apenas em função da demanda diurna”. Portanto, este quadro parece justificar, em parte, o título desta seção.

Além da escassez de estudos sobre o ensino noturno, os rendimentos dos alunos da noite não são publicados separadamente. Percebemos que estão ocultos nas estatísticas divulgadas por graus de ensino e não por turnos<sup>8</sup>. Deste modo, não há uma percepção clara do problema, pois se a clientela é diferente, seus resultados também poderiam ser divulgados separadamente para uma posterior avaliação. Portanto, dada a insuficiência de pesquisas e ao desconhecimento de resultados estatísticos, os problemas do noturno passam despercebidos pela sociedade.

Outra justificativa para o título desta seção reside no descaso dos governos para com a escola noturna. Conforme Viana (2001, p.63-68), o ensino noturno sempre padeceu com a falta de compromisso dos governos desde a sua criação, pois funcionava precariamente e seus professores eram mal remunerados. As aulas também não correspondiam às expectativas nem às necessidades dos alunos (p.85). Esse depoimento guarda semelhanças com a realidade da escola noturna de hoje.

Embora esta pesquisa seja na área da Lingüística Aplicada e esteja voltada ao ensino-aprendizagem de inglês no curso noturno, dedicaremos esta seção ao conhecimento da gênese e das especificidades deste turno. Para tanto, procuramos apresentar o arcabouço histórico que o circunscreve, as suas

---

<sup>8</sup> Conforme a observação dos formulários elaborados pelos técnicos do MEC, vê-se que estes requerem informações de matrícula e rendimento, entre outras, sobre os turnos e turmas, mas a divulgação dos relatórios oficiais mostra apenas os números totais. Cf. exemplo destes formulários no endereço [www.seduc.ce.gov.br](http://www.seduc.ce.gov.br).

características e algumas investigações de que já foi alvo, apontando problemas e medidas já executadas para minorá-los, de sorte que os três itens citados se complementam.

Como textos basilares, utilizamos o apanhado historiográfico da educação no país por Hilsdorf (2005), a pesquisa de Vieira (2002) acerca da história da educação no Ceará, as análises de Carvalho (1986a, 1986b e 2001) sobre o trabalhador-estudante e o ensino noturno, bem como, as denúncias e reflexões de Silva e Nogueira (1987). Valemo-nos, ainda, de outras obras, não menos importantes, que abordam a problemática do noturno, como Sobreira *et al* (1991), Laterza (op. cit.), Paro (2000) e Viana (op. cit.), para citar alguns. Também consultamos documentos legais e informações divulgadas por órgãos responsáveis pelos números da educação nas esferas nacional e estadual. Vale ressaltar que, entre estas publicações acerca do ensino noturno, emerge uma queixa comum: a necessidade de novas pesquisas.

O conjunto de informações acerca da origem do noturno pretende ser apenas um pequeno recorte do complexo percurso histórico apresentado por Hilsdorf (op. cit.) e Vieira (op. cit.). Nesse sentido, destacamos os fatos históricos e políticos relativos ao ensino noturno. Antes, porém, de dar início a esta exposição, apresentamos, no item seguinte, alguns dados numéricos sobre a escola pública. Tais dados são relevantes na medida em que contextualizam o ambiente alvo desta pesquisa.

## **2.1. Educação básica pública no Brasil e no Ceará: números recentes**

A escolarização em classes noturnas tem sua origem no Brasil Império. Existem “referências ao ensino primário de adolescentes e adultos analfabetos” em documentos deste período, entre 1870 e 1880. Tal ensino era, como atualmente, “destinado aos que a idade e a necessidade de trabalhar” não permitiam cursar aulas diurnas (CARVALHO, 2001, p.27). Entretanto, passados dois séculos de sua existência, o ensino noturno não tem apresentado melhoras significativas na formação de seus alunos. Esta situação é preocupante, já que a escola pública noturna, a despeito de seus problemas, constitui-se na única fonte de *ensino*

*sistematizado* para grande parte dos brasileiros que trabalham<sup>9</sup> ao mesmo tempo em que buscam iniciar ou concluir a educação básica. Os números dos censos escolares ratificam estas afirmações.

O Censo Escolar de 2003, por exemplo, indica o número de matrículas em estabelecimentos privados de ensino para jovens e adultos. É sabido que estes alunos estudam geralmente à noite, após o trabalho. Os números do relatório mostram que houve apenas 6,4% de matrículas em cursos específicos na rede particular<sup>10</sup> contra 93,6% matrículas na rede pública. Logo, provavelmente, a maior parte dos trabalhadores-estudantes matriculados espera alcançar níveis mais altos na sua formação através de ações educativas provenientes do governo.

Segundo a assessoria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o Censo Escolar 2005, os números “evidenciam a magnitude da cobertura do atendimento público na educação, mostrando que mais de 86% dos alunos da educação básica (diurna e noturna) estudam em estabelecimentos municipais ou estaduais”.<sup>11</sup> O relatório indica, ainda, que o número total de escolas de educação básica em 2005 chegou a 207.234. Destes, 171.719 eram estabelecimentos públicos (municipal, estadual ou federal) e apenas 35.515 eram privados, ou seja, apenas 17,14%. Tais resultados mostram que 82,86% de escolas públicas respondem pela formação do povo brasileiro.

Apesar de superar a rede particular em matrículas e estabelecimentos, a rede pública parece falhar na preparação para o ensino superior. Entre os que conseguem concluir o ensino médio, não são muitos os que chegam à universidade pública. Esse dado é constatado pelos números do quadro 1, cedido a esta pesquisa pela Coordenadoria de Concursos (CCV) da UFC no dia 25 de abril de 2006.

---

<sup>9</sup> Para saber mais sobre a regulamentação da educação de jovens e adultos confira as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos no sítio <http://www.acaoeducativa.org.br> e o portal do INEP/MEC <http://www.inep.gov.br/> acesso 23/12/2006

<sup>10</sup> Ver o portal da Federação Nacional das Escolas Particulares <http://www.fenep.com.br/fenep/> em 23/12/2006.

<sup>11</sup> Fonte: sítio do INEP, texto divulgado pela Assessoria de Imprensa em 13 de junho de 2006.

Infelizmente, não foi possível separar os candidatos egressos de cursos noturnos, pois como mencionado anteriormente, a estatística desconsidera os turnos<sup>12</sup>.

**QUADRO 1** - Percentual de alunos procedentes de Escolas Públicas (inscritos e aprovados) nos Vestibulares da UFC no período de 2002 a 2006 em todos os cursos

Ano	Inscritos (A)	Vagas (B)	Aprovados (C)	Aprovados/Inscritos (C/A)	Aprovados/Vagas (C/B)
2002	9.518	3.585	942	9,90%	26,28%
2003	13.850	3.585	805	5,81%	22,45%
2004	16.390	3.625	823	5,02%	22,70%
2005	13.240	3.605	812	6,13%	22,52%
<b>2006</b>	<b>13.872</b>	<b>3.645</b>	<b>851</b>	<b>6,13%</b>	<b>23,35%</b>

**FONTE:** CCV – Relatório Vestibular / 2006 (A = inscritos; B = vagas; C = aprovados).

Embora longa, é oportuna a matéria publicada no Jornal O Povo (21/03/2006, p.9) a respeito dos resultados do vestibular de 2006. A matéria apresenta depoimentos que apontam o descaso do governo com a educação pública.

(...) Entre os 37.299 candidatos inscritos do concurso realizado no ano passado, 13.872 estudaram todo o Ensino Médio em escolas públicas. Destes, apenas 851 entraram na UFC, representando 23,4% do total de aprovados em 2006. Em maioria estão os alunos de escolas particulares, 68,7% (...) o número de alunos aprovados de escolas públicas revela uma enorme desigualdade frente aos alunos de escolas particulares. "Isso porque um número muito maior de alunos do Ensino Médio sai das escolas públicas e um número muito menor destes entra na Universidade" (...) o problema não está com a UFC, mas com a *falta de investimentos no Ensino Médio das escolas públicas*. "Faltam livros didáticos. E os alunos não têm acesso a revistas e jornais, o que dificulta a leitura do mundo" (...) existe um projeto em discussão na Assembléia Legislativa do Ceará que prevê a distribuição de apostilas para os vestibulandos das escolas públicas. "O material já está pronto e com autorização para ser publicado, mas falta interesse das autoridades" (...) (Por Yanna Guimarães)<sup>13</sup>.

A matéria prossegue com o depoimento de um ex-aluno do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para quem a falta de recursos didáticos seria

<sup>12</sup> Cf. os dados da Fuvest sobre a participação do aluno do noturno nas matrículas de seus cursos superiores no anexo II, notícia 01 "Ensino noturno: a marca da desigualdade".

<sup>13</sup> As citações são do Diretor do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Maria Alves Carioca, na Granja Lisboa, Otacílio de Sá Pereira e a matéria é assinada por Yanna Guimarães Fortaleza/CE.

o problema maior a ser resolvido. A UFC, por sua vez, tenta contribuir, de alguma forma, doando livros de literatura para as escolas públicas.

(...) é necessário "estruturar a escola pública e acabar com a desigualdade social" para aumentar o índice de alunos de escolas públicas a entrar na UFC. "As escolas estão sucateadas" (...) O aluno também considerou a falta de livros didáticos o maior problema enfrentado pelos alunos. Segundo a presidenta da Coordenadoria de Concursos da UFC (CCV), Maria de Jesus de Sá Correia, a instituição se preocupa com a inclusão destes alunos. Entre as ações de inclusão, estão a isenção da taxa de inscrição e a distribuição dos livros de literatura indicados pela Universidade para as escolas públicas.

Ainda sobre o vestibular de 2006, em pronunciamento na Assembléia Legislativa, no dia 19 de abril de 2006, o presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, deputado estadual pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Artur Bruno, critica os resultados da educação pública no Ceará e cita os números<sup>14</sup> do quadro 2 abaixo:

**QUADRO 2** - Percentual de alunos procedentes de Escolas Públicas aprovados no Vestibular 2006.1 da UFC em Medicina, Direito, Odontologia e Psicologia

Curso	Vagas	Aprovados	Percentual
Medicina	150	7	4,66%
Direito	90	6	6,66%
Odontologia	80	7	8,75%
Psicologia	60	4	6,66%

FONTE: extraído de [www.arturbruno.com.br](http://www.arturbruno.com.br), com base no Relatório do Vestibular 2006 da CCV(UFC)

Estes resultados vão ao encontro das informações veiculadas no relatório de 2005 da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP)<sup>15</sup>. Segundo a pesquisa, a avaliação do ensino oferecido pelos estabelecimentos públicos nos últimos cinco anos *piorou* na visão de 53% dos entrevistados e *não mudou* para 31% destes. Para 15%, melhorou e 1% não respondeu. A educação básica pública parece não ter a confiança daqueles que podem pagar pelos custos do ensino particular, nem daqueles que, sem medir os sacrifícios, optam pela rede privada para

<sup>14</sup> O artigo completo sobre educação pública encontra-se no sítio do deputado Artur Bruno [www.arturbruno.com.br](http://www.arturbruno.com.br) acesso em 27 de dezembro de 2006.

<sup>15</sup> Agradecemos a permissão para divulgação dos dados da *Pesquisa de Opinião sobre a Rede Particular de Ensino* divulgada em janeiro de 2006 no portal da FENEP.

educar seus filhos, seja com o auxílio de bolsa de estudos, seja com cortes drásticos no orçamento familiar.

A título de ilustração é interessante notar que tal descrença atinge também os que atuam nos estabelecimentos públicos de ensino. É fato que professores, diretores e membros de grupos gestores de escolas públicas, em melhor condição financeira, confiam a educação de seus filhos às escolas particulares. Não deveria ser esse fato motivo de investigação? A seguir, apresentamos uma discussão sobre a gênese do noturno.

## **2.2. Breve histórico do Ensino Noturno no Brasil e no Ceará**

Parece ser um contra-senso discutir sobre sociedade do conhecimento ou sobre desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), diante dos resultados apresentados nos quadros 1 e 2 e da realidade dos brasileiros que tentam conciliar o trabalho e a formação básica em cursos noturnos. Em primeiro lugar, salvo as exceções, tais cursos pouco oferecem no que tange à formação, aos conteúdos e à utilização de novas tecnologias. Em segundo lugar, as chances de aprendizagem por meio das novas tecnologias são poucas nesse contexto, havendo um abismo entre estes trabalhadores-estudantes e os outros alunos com acesso ao ensino de qualidade – os que se tornam não só usuários, mas também produtores de conhecimentos e tecnologias.

Tomemos, por exemplo, os números do INEP do Censo Escolar de 2003. As estatísticas revelam uma disparidade nas duas redes de ensino. O percentual de computadores por escola na rede pública era de 27,27%, dos quais apenas 10% tinham acesso à Internet. Na rede particular havia 82,03% de computadores, dos quais 51,87% tinham acesso à rede mundial de informação. Segundo a FENEP “calculadas as diferenças, observam-se hiatos entre escolas privadas e públicas de 54,7 e 9,7 pontos percentuais” no ensino fundamental e médio, respectivamente. Obviamente, as chances de lidar com as novas formas de ler e aprender impostas pelas TICs são infinitamente maiores na rede particular. Indagamo-nos, pois, em que ponto da história se deu tal separação e qual o lugar ocupado pelo curso noturno na história da educação no Brasil e no Ceará.

### 2.2.1. A educação na colônia: os Jesuítas e a reforma pombalina

A segunda metade do século XVIII é marcada pelas reformas Pombalinas<sup>16</sup>. Estas, como reflete Hilsdorf (2005, p.20), não contemplam a *educação para todos* e nem representam avanço no âmbito da educação na colônia. As reformas pretendiam um ensino laico, cuja implantação custaria a extinção de, aproximadamente, duzentos anos de instrução e organização escolar promovidas pelos padres jesuítas nos colégios existentes na colônia, conforme a citação abaixo:

No século XVIII (...) a obra educativa dos jesuítas se estendia do Pará a São Paulo, com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, sem contar os seminários menores e as escolas de alfabetização presentes em quase todo o território (AZEVEDO, 1976, apud VIEIRA, 2002, p. 46)<sup>17</sup>.

As reformas desestruturaram a educação na colônia. A educação não mais contempla a instrução indígena, a colônia fica órfã de professores capacitados e os colégios que, de algum modo, promoviam um ensino unificado, são desativados. Pombal, então, impõe as aulas avulsas de ensino primário e secundário mantidas pelo imposto do "subsídio literário", criado em 1768 para este fim. Dá-se, então, a primeira ruptura no sistema de educação do Brasil. Até então não há referências a aulas noturnas na literatura consultada.

Conforme o levantamento bibliográfico e documental realizado por Vieira (op. cit., p.52-63), as manifestações de educação formal nesse período no Ceará foram parcas. A presença dos jesuítas não foi marcante como em outras capitanias. Isto ocorre por dois motivos principais: pela resistência de grupos indígenas e pelas dificuldades climáticas que afligiam a região. A reforma de Pombal não modificaria esta situação. Segundo a autora, as fontes examinadas não trazem registros de professores enviados para ensinar no Ceará, exceto nas vilas de Aquiraz e Viçosa. De fato, "entre 1784 e 1798 foram criadas [apenas] 9 escolas no Ceará" em Aracati,

---

<sup>16</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, partidário do absolutismo, era o Primeiro-Ministro de Portugal no período entre 1750 e 1777. Para saber mais sobre suas reformas, conferir Hilsdorf (op. cit., p.19).

<sup>17</sup> AZEVEDO, F.de. *A transmissão da cultura: a cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

Nossa Senhora da Assunção, Aquiraz, Ibiapina e Soure, hoje Caucaia (op. cit., p.63).

Além de escassa, a instrução ocorria num ambiente hostil. Professores eram extremamente rígidos e usavam violência física contra os alunos. Estes padeciam pelo despreparo didático-pedagógico e pela falta de conhecimentos de seus professores. A escassez de recursos e de investimentos na escola agravava esse quadro da instrução primária: uma realidade da qual “o Ceará não teria motivos para se orgulhar”, conforme relata Vieira (p.67).

A situação cultural da colônia renova-se entre 1808 e 1821 com a chegada de D. João VI e sua comitiva à Bahia e posterior instalação no Rio de Janeiro. Com a abertura dos portos às nações amigas, são priorizados os cursos na área de saúde e direito, as escolas militares, e as escolas superiores. São inaugurados o Museu Nacional no Rio de Janeiro, a primeira Biblioteca Pública e as primeiras faculdades. No entanto, a população mais carente continua impedida de qualificar-se na medida em que o ensino não é devidamente ofertado às classes populares.

Esta população mais carente distribui-se em três camadas sociais distintas. As *coisas*, índios<sup>18</sup> e escravos aos quais é negado qualquer direito; a *plebe*, formada por homens brancos e livres, mas pobres ou miseráveis, também sem direitos assegurados; e o *povo*, composto pelos senhores de grandes e pequenas propriedades, comerciantes e profissionais liberais (MATTOS, 1991, apud HILSDORF, op. cit., p.43)<sup>19</sup>. A educação era privilégio apenas deste último grupo, considerados cidadãos brasileiros. Conseqüentemente, no século XVIII havia na colônia uma enorme massa de analfabetos, contrastando com uma parcela reduzida de jovens, que podiam concluir seus estudos superiores na Europa.

---

<sup>18</sup> Os índios recebiam a instrução catequética, as primeiras letras, além de aprenderem um pouco sobre canto por meio dos padres Jesuítas. Após a expulsão destes pelo Marquês de Pombal por volta de 1759, ficaram esquecidos pelo governo (HILSDORF, 2005).

<sup>19</sup> MATTOS, I.R. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1991.

### 2.2.2. A instrução noturna no Império

Com a proclamação da Independência, a educação no Brasil é considerada um *direito de todos*, exceto dos cativos, consoante a Constituição de 1824<sup>20</sup>. O artigo 179 trata da “Inviolabilidade dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” e nele encontra-se a única referência à educação elementar: o inciso XXXII, segundo o qual a Lei Magna garante a “instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”, leia-se a alfabetização e o aprendizado de um ofício. Na prática, ex-escravos e índios continuam sem instrução. A educação é oferecida à plebe de forma limitada e rudimentar e a escola assume o papel de reprodutora da hierarquia vigente, pois àquela bastava o pouco que lhe era transmitido.

Percebemos, contudo, certa preocupação do governo com a organização de um *sistema educacional*. Conforme explica Hilsdorf (op. cit., p.44), no ano de 1826 criam-se quatro graus de instrução no Império: as **Pedagogias** ou escolas elementares (primárias), os **Liceus** e os **Ginásios**, responsáveis pela educação secundária e as **Academias**, pela formação superior. No entanto, ainda não há registro de legislação para as aulas noturnas.

Em 1827, é promulgada a “primeira lei geral da educação” no Brasil. A Lei de 15 de outubro decreta a educação como um dever do Estado e propõe a abertura de escolas primárias e secundárias por todo território nacional, propõe um método de ensino e regula o pagamento dos professores, entre outras medidas (VIEIRA, op. cit., p.83, 87-88). Entretanto, essa lei não é efetivada como deveria, continuando os professores a perceber baixos salários. As escolas primárias são as únicas difundidas pelo País. Além de não ser cumprida a contento, a lei não contempla a educação dos trabalhadores. O “ensino noturno e o ensino de adultos são *esquecidos no texto*” da lei de 1827 (VIANA, op. cit., p.63).

Ainda pretendendo organizar a educação no Império, o Poder Central impõe, em 1834, um **Ato Adicional**<sup>21</sup> à Constituição de 1824. A partir deste, as

---

<sup>20</sup> Para consultar as 7 Constituições do País, visite o sítio <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>

<sup>21</sup> Para uma discussão mais aprofundada acerca dos pontos positivos e/ou negativos do Ato Adicional de 1834 ver Hilsdorf (2005) e Vieira (2002).

províncias assumem a administração do ensino elementar e secundário, enquanto o ensino superior continua a ser controlado pelo Poder Central. O que poderia ser o início da organização no sistema educacional do país constitui-se, em curto prazo, na descentralização absoluta do poder mantenedor e regulador da educação em relação à educação elementar e secundária, embora houvesse a figura fiscalizadora da **Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária**. Em longo prazo, significaria o abandono das Pedagogias, Liceus e Ginásios sob o controle das províncias, como veremos mais adiante.

Nas províncias, a situação se agrava devido à má gestão das escolas. Há escassez de recursos e descaso do Poder Central. Este concentra seus esforços na educação superior e no Colégio Pedro II, onde jovens abastados preparam-se para seus estudos superiores. A educação elementar gratuita no país não conhece evolução nessa época. Sobre o ensino secundário, é interessante relatar a reflexão de Haidar (1972, apud HILSDORF, op. cit., p.47)<sup>22</sup> sobre os dois padrões existente no Império:

(...) o padrão ideal...era o Pedro II (criado pelo poder central em 1837), com o seu título de bacharel e o seu curso regular e seriado de estudos literários e científicos, preparatórios aos cursos superiores e também às carreiras comerciais e industriais exigidas pelos conservadores modernos. Mas o padrão real foi fornecido pelo curso de preparatórios, que ensinava de forma parcelada e avulsa apenas os conteúdos oficiais, predominantemente humanísticos, que seriam verificados nos exames controlados pelo poder público central.

Inaptos em acompanhar o padrão do Pedro II, os Liceus e Ginásios são abandonados pelas Províncias, abrindo espaço à ação de uma tímida iniciativa privada. Cuidava-se dos estudos secundários e superiores dos alunos pertencentes à “classe senhorial”, o que garantiria sua permanência nas decisões políticas do país, pois estes mesmos jovens ocupariam os cargos públicos futuramente. Aos pobres, não restava qualquer preparo e no Ceará “a massa de analfabetos enchia o litoral e o sertão” (SOUSA<sup>23</sup>, 1955, p.74, apud VIEIRA, op. cit., p.96). Em 1842 os religiosos retornam ao Brasil e começam a ocupar, mais uma vez, lugar na educação nacional, gerenciando estabelecimentos particulares.

---

<sup>22</sup> HAIDAR, M. de L.M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972

<sup>23</sup> Joaquim Moreira de Sousa elabora, em 1955, o trabalho intitulado *Estudo sobre o Ceará* para o Ministério da Educação.

A educação elementar popular no Império padece pela falta de recursos materiais, humanos e financeiros desde as reformas Pombalinas. Não há no Império número suficiente de docentes capacitados, o que leva à criação de escolas normais nas províncias com vistas a formar profissionais para o magistério. Contudo, o ensino ofertado aos futuros professores é igualmente fraco, o que torna mais problemática a situação, em especial no Ceará.

Em Vieira (op. cit., p.120), encontramos duas citações<sup>24</sup> que ilustram esta afirmação. A primeira, datada de 1850, é um pronunciamento feito na Assembléia Legislativa do Ceará, segundo o qual “Além de ser má a organização do ensino primário entre nós acham-se providos nas cadeiras, pela maior parte, indivíduos completamente inhábéis para as funções do magistério”. A segunda, referente ao ano de 1882, denuncia a mesma escassez de professores habilitados no Ceará<sup>25</sup>.

Não são boas leis e excelentes programas que faltam, mas aquilo sem o que nem uma nem outros tem vida: o que falta é o mestre e, portanto, tudo. Salvo raríssimas exceções, o professor primário no Ceará carece mais aprender do que está habilitado a ensinar.

Mesmo diante deste quadro sombrio, a difusão dos ideais liberais republicanos e abolicionistas em meados do século XIX reclama instrução não só para a plebe, mas também para libertos. Tais manifestações pretendem o desenvolvimento do país pela valorização da indústria, pela adoção da mão-de-obra imigrante e do trabalho livre e pelo “voto universal”. É nesse contexto que surgem as *primeiras aulas noturnas avulsas* para adultos trabalhadores.

Entre 1870 e 1880, circulam, em território nacional, relatos, documentos e obras acerca das transformações políticas e educacionais nos Estados Unidos e na Europa. Há relatos de que a *educação popular* é tema de interesse nos países conhecidos como civilizados, pois esta é vista por seus líderes como o caminho para

---

<sup>24</sup> Ambas citações foram extraídas pela autora de MOACYR, P. *A instrução e as províncias: subsídios para história da educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1939. (Série brasileiras; 147).

<sup>25</sup> Para Lourenço Filho (2001, p.83) “o professor primário, mesmo na capital do País, onde a Escola Normal oficial só se veio a estabelecer em 1880, era na maior parte recrutado mediante singelas provas de habilitação, nas quais pouco mais se pedia do que a matéria constante dos programas de curso primário”.

modernização e para mudanças sociais (SOUZA, 2000, p.11). Livros disseminam idéias pedagógicas, “métodos, procedimentos e conteúdos modernos” que contribuiriam para “um novo padrão de escolarização” no País (HILSDORF, op. cit., p.52). Contudo, o direito às melhorias na educação continuaria a ser das elites.

Em 1873 surgem as **Sociedades Propagadoras da Instrução Popular**. Nestas organizações aprendia-se sobre agricultura, indústria, comércio e outros ofícios. Inicia-se, assim, o processo de **proliferação de aulas noturnas** em todas as províncias do Império (SOBREIRA *et al*, 1991, p.9).

É oportuno mencionar os pareceres de Rui Barbosa<sup>26</sup> sobre a proposta do gabinete liberal, materializada no decreto nº 7.247<sup>27</sup> de 19 de abril de 1879. O decreto propunha uma reforma do “ensino primário e secundário no município da Corte” e do “ensino superior em todo o Império” (MACHADO, 2002, p.111). Em resposta ao decreto, a análise de Rui Barbosa, relator da Comissão da Instrução Pública, reflete as transformações educacionais que aconteciam no mundo no século XIX, acentuando o hiato existente entre a educação brasileira e aquela oferecida nas nações mais desenvolvidas. Por essa razão, os pareceres constituem-se em uma denúncia da realidade sofrível da escola popular primária brasileira (p. 136).

A análise do relator também contribui com propostas de transformações no sistema de ensino brasileiro. Numa linguagem incisiva e rigorosa, revelando inconformidade com o fracasso da educação no Brasil Rui Barbosa afirma que

a chave misteriosa das desgraças, que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria (...) eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do País. Para o vencer, revela instaurarmos o grande serviço da defesa nacional contra a ignorância (X, I, 121)<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Rui Barbosa não era educador e nem participou de cargos relacionados à educação, mas atuou com maestria na área do direito, na diplomacia, na política e também no jornalismo. Não é nossa intenção discutir a face burguesa e liberal-econômica de Rui Barbosa levantada pelos críticos dos pareceres. Pretendemos apenas salientar que a fala do autor é bastante atual e que a situação da educação no Brasil continua dualista: povo x elite, apesar de mudanças paliativas cuja discussão não é objeto maior deste trabalho.

<sup>27</sup> Para saber mais sobre o decreto conferir Machado (op. cit. p. 111 e 112).

<sup>28</sup> Confira Lourenço Filho (2001, p.10 e 39).

De fato, a problemática da educação popular ainda é um “inimigo” com o qual convive a sociedade brasileira, mas a “desgraça” maior reside no desrespeito ao cumprimento das leis que regulam a educação no país. Parecem-nos oportunas as palavras de Rubem Alves: “Sobra-nos poder. Falta-nos sabedoria” (2006, p.131). Como visto anteriormente, não nos faltam leis, mas a responsabilidade e/ou a vontade de transformar. Rui Barbosa fala a uma sociedade negligente em relação à educação de seus cidadãos e propõe que “uma reforma radical do ensino público” deve ser

(...) a primeira de todas as necessidades da Pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é conservador em matéria de ensino, volta as costas para o futuro, e desposa os interesses da ignorância (X, I, 143)<sup>29</sup>.

O autor enaltece a educação como “a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras” (X, I, 143). Rui Barbosa denuncia a alta taxa de analfabetismo no Brasil em 1870, 78,11% da população, e critica a ínfima taxa de inscrição no ensino elementar, “1,61 por 100 habitantes”. O autor propõe, contundentemente, a obrigatoriedade e a inspeção severa da educação a fim de mudar o cenário “característico de uma nação que não sabe ler” (MACHADO, op. cit., p.125 e 128).

### 2.2.3. A República: primeiros caminhos rumo à instrução do povo

A Lei Magna de 1891 não traz mudanças para instrução primária citada na Carta anterior. No entanto, em 1893, surgem os primeiros **Grupos Escolares** onde, num mesmo estabelecimento, são ministradas as aulas até então avulsas. Como lembra Hilsdorf (op. cit., p.56 e 76), estes grupos escolares não atendiam a *todos*. Esta abertura só ocorreria em 1910 “quando essas escolas se abrem para contingentes populacionais não urbanizados”. É importante mencionar que, nesta

---

<sup>29</sup> A educação para Rui Barbosa, como mostra Lourenço Filho (idem, p.133), estaria intimamente relacionada à economia nacional. O próprio Rui afirma que “Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar grandeza econômica do País; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras” (X, I, 143).

época, em São Paulo, foram criadas 50 escolas elementares para **crianças operárias**<sup>30</sup> e 74 para **adultos**, todas à noite.

No Ceará são elaborados “três instrumentos legais” com vistas a regulamentar a educação no Estado<sup>31</sup>. A importância reside no caráter inovador presente nos três textos, como explica Vieira (op. cit., p.146-159). São eles: o *Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará* (1905), o *Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário* (1915) e a Lei 1953, sobre a *Instrução Pública do Estado* (1922). Segundo a autora, o *Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará* talvez esta seja a primeira alusão legal ao ensino noturno no Estado. O documento dispõe, dentre outras questões, sobre a obrigatoriedade do estudo e sobre a oferta de  *cursos noturnos para atenderem adultos*. Relacionamos os artigos referentes ao ensino noturno na Seção III<sup>32</sup> do Regulamento, intitulada “Dos cursos noturnos e dominicais”:

Art. 83. – Os cursos noturnos são destinados a ministrar a instrução a adultos que não puderam adquirir essa instrução ou completá-la.

Art. 84. – A idade mínima para a admissão nesses cursos será de 14 annos.

Art. 85. – O curso constará das seguintes matérias: Leitura, escripta, grammatica portugueza, arithmetica (operações fundamentaes com applicações, fracções decimae e ordinarias, systema métrico, proporções e suas applicações).

Art. 86. – Nos cursos noturnos o ensino será dado numa sò sessão, das 7 ás 9 horas.

Art. 87. – As licções de leitura e de escripta serão diarias; as outras, alternadas.

.....  
Art. 89 – Esses cursos noturnos ou dominicaes poderão funcionar nos prédios do Estado em que funcionaram as escolas publicas.

Art. 90. – Enquanto estiverem funcionando os cursos dominicaes e noturnos, serão admittidos á matricula os indivíduos que se apresentarem para os freqüentar.

Art. 92. – Onde fôr possível, serão os cursos noturnos ou dominicaes regidos por professores públicos ou quaesquer pessoas habilitadas a quem o Governo arbitraré uma gratificação razoável.

Percebemos no Art.86 que os cursos noturnos já apresentavam a desvantagem que perdura até hoje em relação ao diurno: a redução da carga horária. As disciplinas também aparecem em menor número (Art.85), já que o curso

<sup>30</sup> Conferir Machado (2002, p.161-162).

<sup>31</sup> Para uma leitura mais detalhada sobre o assunto conferir Vieira (2002), capítulo 3.

<sup>32</sup> Os artigos foram extraídos do título *Documentos de Política Educacional no Ceará: Império e República*, organizado por Vieira & Farias (2006) e publicado pelo Inep/MEC. A obra traz este e outros documentos na íntegra.

diurno conta com aulas de instrução moral e cívica, além de noções de geografia e história (cf. Regulamento, Secção II).

A década de 30 vê o país abrir suas portas ao capitalismo de produção e seus cofres aos investimentos na indústria. Como já vislumbravam os liberais abolicionistas e moderados do final do Império, a modernização e a industrialização viriam com a República e sua permanência dependia de uma mão-de-obra especializada, ainda que minimamente instruída.

Cria-se, então, o **Ministério da Educação e Saúde Pública**. Nessa época, não há um órgão para cuidar apenas da educação. As faculdades, isoladas desde 1827, são agrupadas nas primeiras universidades brasileiras. O Estado continua a empregar seus esforços na educação superior, ignorando a educação popular elementar e noturna, apesar do artigo 149 da Constituição de 1934 assegurar que

A educação é um *direito de todos* e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (...) de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Grifo nosso).

e, também, à revelia do artigo 150, no parágrafo único letra a, que garante o *ensino primário gratuito, de frequência obrigatória e extensivo aos adultos*. O ensino no Brasil ainda é separado em dois pólos: o popular e o elitista, como enfatiza Hilsdorf (op. cit., p.98).

Em 1937, a nova Lei Magna assegura, por meio do artigo 127, o direito ao “auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação” dos filhos de pais carentes. No artigo 129, O Estado atribui às indústrias o dever de instruir os filhos de seus operários, o que continuaria a vigorar com a Constituição de 1946, no artigo 168 (incisos III e IV), eximindo-se, assim, desta responsabilidade:

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:  
III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, *são obrigadas* a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;  
IV - as empresas industriais e comerciais *são obrigadas* a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma

que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (Constituição 1946).

Entre 1945 e 1964 há uma *expansão do ensino noturno* no Brasil. Esta é resultado da abertura dos portões de **Grupos Escolares** de bairros aos trabalhadores. No Ceará, esta expansão corresponde a um aumento de 206% nas matrículas e à criação dos colégios de 1º e 2º Graus, onde começam a ser ofertadas vagas em cursos noturnos (VIEIRA, op. cit., p. 251; SOBREIRA *et al*, op. cit., p.10). Contudo, a abertura de novas vagas não resolveria os problemas da escola pública. Ao contrário, o Estado recebe mais alunos, mas não oferece meios para melhorar a qualidade do ensino e a infra-estrutura das escolas. Hilsdorf (op. cit, p.116) questiona se a expansão dos ginásios nos anos 50 pode ser vista como um ganho na formação do trabalhador.

A partir da Constituição de 1967, a educação passa a ser obrigatória no Brasil e sua gratuidade é garantida ao ensino primário (art.168, incisos II e III):

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais.

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos (...)

O artigo 168 dispõe sobre os alunos carentes. Consoante o parágrafo 2º os estabelecimentos de ensino têm a obrigação de zelar pela qualidade da educação que lhes é ofertada. A Lei não caracteriza como obrigação do Estado a educação do trabalhador-estudante, de modo que o artigo 168/1946, citado anteriormente, ainda vigora na Constituição de 67, por meio do artigo 170:

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Assim, mais uma vez, o governo atribui aos empresários a responsabilidade que deveria assumir. Chega-se à segunda metade do século XX e não há legislação que, genuinamente, preocupe-se com a qualidade do ensino noturno no Brasil.

O governo militar prossegue empregando esforços no aperfeiçoamento do ensino superior, esquecendo-se da educação básica. Com efeito, uma reforma de 1º e 2º graus é planejada e modificada sucessivamente, em um conjunto de leis e pareceres, a fim de profissionalizar o ensino secundário<sup>33</sup>, conferindo-lhe “um sentido de *terminabilidade*”, conforme explica Vieira (op. cit., p.275, grifo da autora). Contudo, nem o ensino deu conta de habilitar os alunos para o mercado de trabalho, nem a proposta encontrou aceitação das camadas sociais (FREITAG, 1987, apud VIEIRA, op.cit., p.276)<sup>34</sup>.

Conforme refletem Silva & Nogueira (op. cit., p.9-12), durante a década de 80, devido à violência ao redor das escolas da rede oficial à noite e à má qualidade dos cursos noturnos da rede oficial, o ensino noturno esteve sob ameaça de suspensão<sup>35</sup>. Somente com a promulgação da Constituição de 1988, no seu artigo 208, inciso VI, o governo assegura, legitimamente, a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” nos estabelecimentos públicos de Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, muito pouco foi feito para melhorá-lo. Desta forma, no dizer das autoras, “os alunos do ensino médio noturno vivem diante de uma mentira: a garantia legal da mesma qualidade do curso diurno” (ver anexo II, notícia 01).

#### **2.2.4. O ensino noturno: final do século XX e início do século XXI<sup>36</sup>**

É válido ressaltar que, apesar dos problemas, a década de 90 e os primeiros anos do século XXI, mostram uma evolução no que tange à elaboração e à divulgação de documentos que buscam uma escola pública de qualidade. Apesar de tal evolução, o ensino noturno não é tratado como um turno que necessite mudanças drásticas e políticas específicas urgentes.

---

<sup>33</sup> Para saber mais sobre a reforma de 1º e 2º graus, verificar capítulo 6 de Vieira (op. cit.). Entre as leis e pareceres que trataram desta reforma, estão: a Lei nº 5.692/71, a Lei nº 7.044/82, os Pareceres 853/71, 45/72 e 76/75.

<sup>34</sup> FREITAG, B. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo:Cortez, 1987.

<sup>35</sup> Conferir o depoimento da Profa. Rose Neubauer no anexo II, notícia 01 sobre a participação das escolas particulares no ensino médio noturno.

<sup>36</sup> Conferir o anexo II notícias veiculadas na mídia eletrônica em 2006 sobre os problemas do ensino noturno.

Dentre esses documentos elaborados, citamos a última atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>37</sup> de Ensino Fundamental e Médio que, de alguma forma, cooperam com a unificação do currículo das escolas públicas ao mesmo tempo em que sugerem uma nova proposta de respeito às especificidades culturais de cada região.

Atualmente, há mecanismos de avaliação das formas de gestão das escolas públicas, da aprendizagem dos alunos em todos os níveis, como também, da formação dos professores. No Ceará, há, por exemplo, programas de educação continuada para professores, como o *Proformação* e o *Magister*<sup>38</sup>. Em 2002, o governo do Ceará implantou nas escolas estaduais no interior do estado o Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar (SADRE). Tal sistema consiste em um instrumento do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB). O *software* permite interação em tempo real e tem como objetivo monitorar todas as informações de cada escola do estado no que se refere à gestão, às metas e aos resultados de aprendizagem por turma e por disciplina, além de outros itens. Deste modo, o sistema maximiza a comunicação entre órgãos responsáveis e escolas, permitindo uma avaliação mais acurada do comportamento de cada estabelecimento.

Outra decisão importante e recente foi a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>39</sup>. Este fundo tem por objetivo “proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação”, garantindo a educação básica “a todos os brasileiros, da creche ao final do Ensino Médio, inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância”. Segundo

---

<sup>37</sup> Os PCN não constituem uma idéia absolutamente nova, haja vista a LDB de 1971 no seu art. 4º que prevê o núcleo comum e a parte diversificada dos currículos, bem como a necessidade do ensino estar ajustado às características culturais e individuais.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm) acesso em 30.12.2006.

<sup>38</sup> Conferir o sítio [www.seduc.ce.gov.br](http://www.seduc.ce.gov.br) para obter mais informações sobre estes projetos.

<sup>39</sup> Conferir a *Emenda Constitucional N° 53* aprovada em 06 de dezembro de 2006 no sítio <http://portal.mec.gov.br/>

informações disponíveis no portal do MEC, 81,9% de alunos entre 15 e 17 anos cursaram o ensino médio em escolas públicas no país em 2004, por exemplo.

A redução da taxa de analfabetismo também é uma realidade. No século XIX havia 78,11% de brasileiros analfabetos, hoje, este número caiu para 11,6% entre pessoas com 15 anos ou mais<sup>40</sup>. Tal redução foi sensivelmente percebida na última década, graças ao Programa de Alfabetização Solidária em todo território nacional<sup>41</sup> que suplantou o antigo [Movimento Brasileiro de Alfabetização \(MOBRAL\)](#), mal sucedido em seu intento de erradicar o analfabetismo no país por questões políticas e por corrupção.

Em que pese todas as iniciativas, faz-se necessário indagar a eficácia de cada ação tomada e de cada documento divulgado. Será que as ações foram ou são devidamente implementadas? Há fiscalização idônea por parte dos órgãos responsáveis? Há preocupação com os professores, seja com a qualificação, seja com as condições de trabalho? A realidade da escola pública tem melhorado substancialmente a aprendizagem de seus alunos? Estes, por sua vez, conseguem aprovação em cursos superiores da rede pública federal ou estadual? E os alunos do noturno, conseguem alguma aprovação? Com efeito, os quadros 1 e 2 parecem responder negativamente a estas questões (2.1) e os resultados de exames nacionais também não são animadores.

Podemos citar como exemplo de avaliações nacionais, o [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica](#) (SAEB)<sup>42</sup> de 2003 e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)<sup>43</sup> de 2001/2003. Ambos obtidos, respectivamente, através do Ministério da Educação (MEC) e do portal da SEDUC. Os resultados desses exames, que descrevemos a seguir, demonstram a gravidade da situação em que se encontra a educação básica no País.

---

<sup>40</sup> Conferir o item 2.7.2 sobre letramento.

<sup>41</sup> Segundo dados da UNESCO, o programa de alfabetização solidária completou 10 anos em 11/09/2006 (sítio [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)) acesso 22/12/2006.

<sup>42</sup> Fonte impressa: *Números da Educação no Brasil/2003*. INEP e MEC, Maio, 2005.

<sup>43</sup> Fonte eletrônica: <http://www.seduc.ce.gov.br/estatisticas.asp#> acesso em 4/12/2006

Tais exames costumam avaliar os conhecimentos dos alunos em relação à língua materna e à matemática. Conforme os resultados do SAEB, a maioria dos alunos conclui o Ensino Médio com graves dificuldades de leitura. O SAEB 2003 aponta que 34,7% dos alunos que terminam o Ensino Médio no Brasil estão no *estágio crítico* de proficiência na língua portuguesa, isto é, “Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para série (lêem apenas textos narrativos e informativos simples)”. Apenas 6% encontram-se no *nível adequado*, ou seja, “são leitores competentes”. Na região nordeste o número de alunos no estágio crítico é de 42,5%, enquanto somente 4,2% encontram-se no *nível adequado*. No Ceará esse número é de 33,5% de alunos no *estágio crítico* e 4,8% no *estágio adequado*.

O SPAECE (2001/2003) aponta resultados bastante baixos de aprendizagem nas escolas de Ensino Médio, numa amostra de 13.845 alunos de todo o estado. A média de desempenho em língua portuguesa na última série da educação básica foi 3,4 em 2001, 3,5 em 2002 e 4,0 em 2003. Apesar da pequena evolução, consideramos estas médias baixas. É curioso que o aproveitamento esteja abaixo dos 50%, quando a frequência<sup>44</sup> dos alunos às aulas tenha sido de 76% e 91% em 2002 e 2003, respectivamente.

Nossa experiência no Ensino Médio noturno em Fortaleza nos mostra que grande parte dos alunos tem problemas sérios de compreensão leitora elementar e de produção escrita. Há casos de alunos que mal conseguem escrever o próprio nome corretamente ou que não conseguem distinguir o limite entre as palavras. É oportuno relatar o caso de um aluno da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública em Fortaleza, a quem vamos chamar Pedro. É ele quem mais retira livros da biblioteca; sendo um apaixonado por livros. Tamanha paixão, todavia, não é suficiente para que ele os leia. Pedro *não* sabe ler! Conhece as histórias através das leituras feitas pela irmã. Como explicar este fato? Tal situação faz-nos supor que o descaso das autoridades para com a educação do povo ainda não foi expurgado, apesar das ações relacionadas anteriormente.

---

<sup>44</sup> O relatório não apontou a frequência dos alunos em 2001.

Diante destes fatos, indagamos como a escola permite que alunos concluam a educação básica com problemas dessa natureza? Como se sente o aluno que vê anos de uma vida escolar difícil não surtirem qualquer efeito na sua aprendizagem? E o que dizer do professor que vê seu trabalho perder-se em meio a um sistema educacional repleto de falhas, como foi visto ao longo dessa seção?

Desde a origem da escola noturna, geração após geração, milhares de brasileiros padecem com a ausência de uma educação de qualidade. Como afirma Silva (2005, p.50), “as autoridades não estão [e nunca estiveram] interessadas em desenvolver o gosto pela leitura junto a todos os segmentos da população” nem o gosto pelo ato de estudar, como uma “atitude séria e curiosa diante de um problema” (Freire, 2003, p.58). Daí decorrem as marcas de opressão e sentimento de inferioridade que foram sedimentadas em famílias inteiras ao longo destes anos? Encontramos estas marcas nos depoimentos analisados por Carvalho (2001) e nas pesquisas de Silva e Nogueira (op. cit.) que discutiremos a seguir.

### **2.3. Características da clientela, problemática e caminhos do ensino noturno**

Concluimos no item anterior que o ensino noturno tem se mostrado anódino ao longo de sua existência. Tal realidade arrasta-se num “cotidiano educacional estagnado” pelo “imobilismo” do Poder Público, da sociedade e da própria escola. Imobilismo este presente na inépcia de grupos gestores e na falta de compromisso de docentes (SILVA & NOGUEIRA, 1987). Passados vinte anos da publicação das autoras, a situação não se alterou e o ensino noturno continua a ser “o principal desafio colocado para a democratização da escola” (p.iii).

Recentemente (2003/2004), após dados do INEP apontarem para uma redução nas matrículas dos cursos noturnos nos últimos cinco anos, o Departamento de Políticas do Ensino Médio (DPEM) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC encomendou uma pesquisa sobre o Ensino Médio noturno<sup>45</sup>. Esta investigação

---

<sup>45</sup> A pesquisa foi coordenada pelos professores Romualdo Luiz Portela de Oliveira e Sandra Záquia Lian de Sousa. Esta pesquisa é parte de um projeto maior de apoio à qualidade do ensino médio noturno promovido pelo MEC. Fonte: sitio do MEC [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) acesso 03.04.06.

resultou na série *Salto para o futuro*<sup>46</sup>, veiculada pela Televisão Educativa (TVE) em 2004, o qual abordou temas como o perfil do aluno, a gestão, o currículo, a cultura e o sentido da educação média oferecida aos trabalhadores.

Com base nos resultados dessa pesquisa, nos autores citados na introdução a esta primeira parte do quadro teórico, bem como na nossa experiência no curso noturno, apresentaremos, em seguida, algumas características referentes a sua clientela e os aspectos problemáticos mais comuns. Ao longo do texto, foram incluídas referências de narrativas verídicas<sup>47</sup> sobre o curso noturno, com vistas a ilustrar as afirmações.

### **2.3.1. Alunos: diversidade e expectativas**

A escola noturna apresenta diversidade de público e de expectativas que devem ser consideradas no planejamento de ações pedagógicas para a melhoria do ensino (cf. anexo II, notícias 1, 2 e 8). Conhecer quem são e o que querem os alunos do ensino noturno é fundamental na busca de soluções para problemas como a falta de interesse, a indisciplina e a baixa frequência às aulas. Além disso, a escola precisa diminuir, ou melhor, extinguir a distância que ela própria coloca entre os conteúdos e o cotidiano desses alunos. Neste item, procuramos traçar o perfil do aluno do curso noturno e quais as suas expectativas em relação à escola.

Alunos que estudam à noite o fazem por duas razões principais: ou são apenas estudantes, mas auxiliam em casa durante o dia, ou já estão no mercado de trabalho. Em ambos os casos, a clientela é composta por alunos na faixa etária escolar, por aqueles que estão voltando após um período (curto/longo) de afastamento e por aqueles que insistem na escola mesmo após algumas reprovações (cf. anexo II, notícia 5). Trabalhadores ou não, todos parecem ter em comum a vontade de conseguir uma escolarização básica e a confiança na escola como única fonte de acesso à “cultura sistematizada” (OLIVEIRA *et al*, 2004, p.1-6).

---

<sup>46</sup> Os programas foram ao ar entre 31 de maio a 4 de junho de 2004. Os textos selecionados para o curso à distância sobre o ensino noturno podem ser acessados no sítio:

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/emn/meio.htm>

<sup>47</sup> As notícias sobre o ensino noturno estão no sítio

<http://www.repotersocial.com.br/noticias.asp?id=1201> acesso 18.12.2006

Interessante notar que, apesar das adversidades e dos índices de evasão, os trabalhadores-estudantes continuam buscando o curso noturno público (3.4.2). Podemos concluir com Oliveira *et al* (op. cit., p.2) que, “mesmo precariamente, a escola cumpre seu papel informativo”. Alguns desejam apenas concluir os estudos básicos para alçarem melhores condições de trabalho, enquanto outros buscam ingressar logo no ensino superior (cf. anexo II, notícia 4), mesmo precisando trabalhar até mais de oito horas diárias, em alguns casos. E em que trabalham esses alunos?

Os alunos do curso noturno estão na indústria, no comércio, no setor de serviços e na economia informal. Segundo o relatório da SEDUC (p.105) sobre o ensino médio noturno no Ceará, num total de 349 informantes, 60 trabalham como domésticas (18 no interior e 42 na capital). Os 289 restantes são contínuos, balconistas, operários, auxiliares de escritório, vendedores autônomos, motoristas, atendentes de enfermagem, algumas professoras, agricultores, funcionários públicos, entre outros. Há de fato, uma variedade rica de experiências e de conhecimentos que pode e deve ser, de alguma forma, utilizada na prática pedagógica.

Em vez de constituir uma fonte de informações para elaboração de conteúdos programáticos que atendam às expectativas dos alunos, o trabalho dos alunos perpassa todas as instâncias da escola como um agente do fracasso escolar, talvez o principal. Por vezes, essa visão do trabalho como fator negativo à aprendizagem do aluno norteia as decisões que culminam no que Oliveira *et al* (op. cit., p.2) chamam “naturalização da realidade flexível”. Isto significa dar um tratamento diferenciado ao aluno da noite, reduzindo os conteúdos (cf. anexo II, notícia 1) e avaliando menos rigidamente, porque ela trabalha. Tal flexibilidade resulta da crença da escola de que trabalhadores-estudantes mostram um vínculo frágil com “o processo de escolarização”.

Tal crença fica clara no depoimento de um professor em Carvalho (2001, p.50), quando afirma que “quem trabalha merece compaixão, tolerância, por isso existem os cursos noturnos, para atender aos mais necessitados”. Tal crença

também pode ser observada nos depoimentos de professores do noturno no Ceará, condensados nesta citação extraída do relatório assinado por Sobreira *et al* (op. cit., p.19-20):

(...) os professores (...) foram unânimes em afirmar que existem diferenças significativas entre a clientela (...) no período diurno e noturno. E a diferença mais acentuada se dá na questão do trabalho (...) o aluno do curso noturno (...) não tem tempo para realizar as tarefas escolares e encontra (...) professores também cansados, sem condições de transmitir a contento os conteúdos e nem de exigir um melhor aproveitamento na fixação dos conteúdos.

Os especialistas em educação entrevistados no estudo de Sobreira *et al* parecem comungar da mesma crença, quando afirmam que

a grande problemática do curso noturno é o fato da clientela trabalhar durante o dia e não dispor de nenhum momento para realizar tarefas extra-classe, ou seja, repassar o que foi visto em sala de aula (p.45)

Uma das atitudes mais graves que subjaz a esta forma de pensar o noturno é atribuir o fracasso escolar à condição dos alunos. Compreendemos que trabalhar e estudar não é tarefa fácil, mas isso não poder ser usado, nem pela escola nem pelos alunos, como a única desculpa para falhas de ensino-aprendizagem que existem. Na verdade, a parcela de responsabilidade da escola é incalculável, já que é dela a incumbência de solucionar os problemas. Essa visão repercute, principalmente, no ensino de línguas estrangeiras (PERIN, 2005, p.149-150), como veremos mais adiante.

Concordamos, pois, com Arroyo<sup>48</sup> (1986, p. 80, apud PUCCI *et al*, 1992, p.33), quando sustenta que a presença de alunos trabalhadores não é a razão do fracasso da escola popular. Pelo contrário, é a “condição do trabalhador” que deve ser o “ponto de partida” na busca de uma “escola possível e necessária sem cair em acomodações ou hibridismos” que contribuem apenas para manter o *status quo*. É preciso lembrar que uma parcela bastante significativa da população brasileira cursa a escola noturna e, justamente por isso, é penalizada (BALZAN, 1986, p.10; SILVA & NOGUEIRA, 1987, p. 45-8).

---

<sup>48</sup> ARROYO, M.G. A escola possível é possível? In: Arroyo (Org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

Devemos observar que, por vezes, o aluno aceita o papel de responsável pelo “fracasso escolar<sup>49</sup>”, quer incorporando o discurso da falta de aptidão para o estudo, quer declarando falta de tempo para se dedicar aos estudos. Explicando melhor, o aluno toma para si o discurso do outro, ou da própria escola, sobre o insucesso na sua aprendizagem (cf. SILVA & NOGUEIRA, op. cit., p.27-34; CARVALHO, 2001, p.75-76; MOITA LOPES, 1996, p.75) e legitima a ideologia de que são culpados pelo insucesso escolar<sup>50</sup>, mormente na aprendizagem de uma língua estrangeira. Será que os alunos são, validamente, os “vilões” de seu próprio “fracasso”? Será que o fato de não terem sido expostos à norma padrão os torna menos capazes para aprender um novo idioma (cf. “Eles não aprendem português quanto mais inglês” em MOITA LOPES, 1996, p.63-77)?

Embora não seja objetivo desta pesquisa discutir tais questões, *a priori* nossas respostas a elas são negativas. Não devemos, contudo, descartar a influência de características individuais e fatores como motivação, atitude, oportunidade e habilidades para se aprender em ambientes formais (cf. também MOITA LOPES, op. cit., p.74-5; SCARCELLA & OXFORD, 1992, p.51-66; BROWN, 2000, 2001). Fatores estes que devem ser explorados pelo professor em sala de aula e que podem ser ensinados, como as habilidades para se aprender, mas será que a escola noturna está fazendo este papel?

Como bem observa Carvalho (1986a, p.7), o curso à noite parece representar o terceiro turno de trabalho para o aluno. Mas ao contrário da escola, o

---

<sup>49</sup> Para Charlot (2000, p.16) não devemos analisar o fracasso escolar em si, pois este não é um objeto de estudo real. Na verdade o que há “são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. Sua teoria aponta para a necessidade de se investigar a relação do aluno com o saber, isto é, tomá-la como objeto de pesquisa.

<sup>50</sup> Referimo-nos aqui às ideologias explicitadas por Soares (*Linguagem e escola*, 1986), citada por Silveira (1997, p.12-13). Há três ideologias subentendidas na conjuntura educacional: a ideologia do dom, segundo a qual o fracasso escolar está no próprio aluno que não tem aptidão; a ideologia da deficiência cultural, que sustenta a ideologia da exclusão de todo um grupo social que, pelas contingências de uma vida “sem cultura” e “pobre em estímulos sensório-perceptivos”, tem deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas que levam ao fracasso escolar. A terceira diz respeito às diferenças culturais. Tais diferenças são vistas como deficiências. Explicando melhor, há várias culturas e vários grupos sociais, mas aquela considerada legítima pertence ao grupo que domina, de modo que todo o resto é diferente, é também inferior e por isso deficiente. Estas concepções são derivadas do conceito de ideologia como sendo “o processo pelo qual as idéias das classes dominantes tornam-se idéias de todas as classes sociais, tornam-se idéias dominantes”, consequentemente legitimando o *status quo* (CHAUI, 2004, p. 84).

ambiente de trabalho é rígido, tem regras claras de comportamento, de metas a serem seguidas e resultados esperados, além de uma rotina que é valorizada pelo aluno-trabalhador. Não se trata aqui de aceitar a opressão exercida pelo mercado de trabalho, mas sim, de criticar a ausência de objetivos no ambiente escolar, onde não há cobranças nem rotina de estudo; geralmente, não há incentivo ao apreço pela aprendizagem, nem há objetivos claramente definidos (cf. anexo II, notícia 8).

Ora, tal quadro parece levar o aluno a desvalorizar o aprender e o saber. Não raro, o curso noturno é visto como uma maneira mais fácil de se conseguir o certificado de conclusão tão cobrado pelos patrões para um possível aumento de salário ou para uma promoção, o que representa implicações negativas na relação deste aluno com o saber.<sup>51</sup> Principalmente, quando o aluno percebe o sentimento de desobrigação presente no discurso e na prática (PERIN, op. cit., p.150) de quem deveria orientá-lo: o professor. Os depoimentos seguintes corroboram esta afirmação:

Sou mais condescendente com os alunos da noite. Se avaliasse da mesma maneira que os da manhã, por exemplo, *a classe inteira seria reprovada*. (fala de um professor citada em CARVALHO, op. cit, p.50. (Grifo nosso).

...não por culpa dos professores: os professores do noturno sabem que não podem exigir dos alunos porque eles não têm tempo nem disposição física para fazer as lições. Por isso, saem da escola sem saber nada. Pensam que o estudo vai servir para um futuro melhor, mas *estão iludidos, pois não aprendem nada*<sup>52</sup>. (Idem. Grifo nosso).

No dizer de Carvalho (op. cit, p.50), esses depoimentos mostram o aluno como vítima, mas, paradoxalmente, como responsáveis pelo insucesso nos estudos. Os professores, no entanto, vêem a si próprios como benfeitores do noturno. Logo, não parece haver qualquer reflexão acerca da problemática vivida por ambos os atores da ação pedagógica, o que impede a mudança e perpetua o discurso do senso comum há pouco mencionado.

<sup>51</sup> Para uma visão mais aprofundada e antropológica sobre o tema da relação com o saber, conferir o livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria do filósofo e professor emérito em Ciências da Educação na Universidade de Paris*, Bernard Charlot.

<sup>52</sup> Essa fala faz-nos recordar uma situação bastante constrangedora por que passamos ao pedir auxílio à coordenadora pedagógica de nossa escola na elaboração de atividades para o ensino de inglês no 1º ano do Ensino Médio, ao que esta nos respondeu com um sorriso e um conselho bastante típico neste turno: “Professora, ensine as cores, peça para pintar umas figurinhas, traga umas músicas, eles não têm tempo para estudar inglês não”.

No item seguinte, discutiremos acerca de outro problema, o que Ferreira Santos chama “ensino aligeirado” da escola noturna.

### **2.3.2. Ensino “aligeirado” e descontextualizado.**

É fato que a escola noturna padece mais do que a diurna. Os alunos sentem a ausência de professores efetivos e a constante troca dos temporários durante o ano letivo. Os alunos reclamam, ainda, da falta de recursos instrucionais e da merenda (para aqueles que vão do trabalho à escola, sem tempo para jantar). Quando há laboratórios de informática e bibliotecas, os alunos da noite não podem usá-los, pois não há funcionários neste turno e, outras vezes, o diretor leva a chave ou simplesmente proíbe o acesso (SOBREIRA *et al*, *op. cit.*, p.27-28). Há, ainda, problemas de violência dentro e fora da escola (cf. anexo II, notícia 7), além das falhas na iluminação e do desconforto em salas de aula, por vezes impróprias ao aprendizado.

É verdade que nenhum dos problemas listados acima são da competência do professor. Como explicam Silva & Nogueira (*op. cit*, p.40), há dois tipos de problema na escola noturna: as dificuldades extra-escolares (violência, por exemplo) e intra-escolares. Aquelas não podem ser resolvidas pelo professor, pois estão além de sua alçada. De modo que restam as dificuldades intra-escolares. Subdividimo-las em extra-classe, como a má gestão, por exemplo, e em intra-classe. Novamente, os primeiros não competem ao professor. Desta forma, compete a este buscar soluções para os problemas que afligem sua sala de aula e sua disciplina: os problemas de ordem metodológica e pedagógica.

Para Ferreira Santos (2004, p.2), um dos males do curso noturno é o “ensino aligeirado e condescendente” dos conteúdos aliado à falha do sistema de avaliação. O estudo de Sobreira *et al* (1991), realizado em 399 escolas do interior e da capital do Ceará, e os estudos de Carvalho (2001) relatam esses mesmos fatores como aqueles que devem ser erradicados da escola. Vejamos o depoimento de um

aluno do Ceará, extraído do estudo de Sobreira (p.40)<sup>53</sup>, que confirma o pensamento de Ferreira Santos (op.cit.): “Nós, alunos do curso noturno, não somos cobrados, não levamos tarefas para casa e recebemos aulas apressadas”.

Outro ponto que merece ser discutido é a forma como o tempo restrito do aluno da noite é desperdiçado e colabora para sua desmotivação. Não raro, um conteúdo é copiado no quadro na primeira aula da semana, para ser explicado na segunda aula e ser exercitado na aula subsequente. Paro traz um depoimento estarrecedor de uma pesquisadora ao observar uma aula da 7ª série noturna na escola pública:

A turma conversa e resolve exercícios. A professora espera (...) Faz a chamada, aluno por aluno (...) São apenas 11 alunos presentes, mas ela chama os 37 matriculados (...) chama um aluno para verificar a lição (...) Repete isso com todos e verifica que vários não fizeram. Por isso tiveram ponto negativo. A professora pede para abrirem o livro à p. 63. Toca a sirene; termina a aula. A professora fecha o livro, pega a bolsa e sai. Eu não acredito no que acabei de assistir. (1995, p.255)

Nas aulas de língua estrangeira ocorrem fatos semelhantes. Os alunos têm que copiar textos longos do quadro (geralmente não o fazem corretamente) para na aula seguinte traduzi-los, sem que haja qualquer objetivo lingüístico ou pedagógico proposto anteriormente. Esta forma de ensinar pode resultar em frustração e desinteresse no estudo de uma língua estrangeira. Discutiremos esse assunto mais adiante.

Em Carvalho (op. cit., p.67-75) observamos depoimentos significantes de alunos sobre como deveria ser o ensino à noite. Para eles os conteúdos não têm relação com o cotidiano e a “maneira de ensinar” também não é atraente. Segundo a autora, “o aluno percebe a artificialidade do currículo que só serve para “montar o horário” e que revela o caráter ideológico do conteúdo do ensino”.

De fato, há uma “desconexão entre os conteúdos programáticos e o mundo significativo dos alunos” que se reflete nos relatos dos informantes de Laterza (op. cit., p.53-84). Conforme os resultados de sua pesquisa, os alunos não

---

<sup>53</sup> O estudo constatou uma redução de até 40% dos conteúdos da disciplina de matemática em relação ao que é ministrado ao diurno.

se identificam com os professores nem com os conteúdos por eles ministrados. Os professores, por seu turno, mostram-se frustrados porque não conseguem observar aprendizagem significativa de suas disciplinas. Nesse sentido, parece que professores e alunos estão presos num círculo vicioso que se perpetua, como já observamos, pela ausência de reflexão conjunta entre professores, especialistas e alunos.

É lícito supor que o primeiro passo encontrasse lugar na reflexão e no diálogo “mediatizados pelo mundo”. Paulo Freire (2006, p.96-104) aconselha-nos a construir o conteúdo programático a partir das necessidades dos nossos alunos. Nessa perspectiva, ao educador cabe não “prescrever”, mas extrair do educando “seus anseios”, “suas dúvidas”, “seus temores”, a fim de que este explore a si e se descubra gente que pensa, que se exprime e, o mais importante, gente que é ouvida. Em razão disso, abrimos um parêntese para concordar com Rubem Alves, quando reflete sobre a diferença entre o professor e o educador:

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos (2006, p.37).

Ao exame do que foi exposto até aqui, especialmente quanto aos depoimentos escolhidos para fundamentar nossa exposição, percebemos que é a face do educador que está ausente. Portanto, há duas questões urgentes a serem resolvidas e ambas referem-se aos professores: a mudança de atitude frente aos problemas da escola noturna e a organização dos conteúdos a partir da análise das necessidades dos alunos. Enfim, como nos alerta Albuquerque (1988, p.19), “A partir do instante que o professor assume a cátedra, ele se integra e se compromete com o desenvolvimento do processo educativo com alta responsabilidade na formação de seus alunos”.

No item seguinte mostramos, brevemente, como a mentalidade dos alunos parece estar mudando diante do que lhes é oferecido e como algumas escolas têm tentado superar os obstáculos extra-escolares, investindo nos intra-escolares.

## 2.4. Novos rumos para o ensino noturno

Iniciativas com vistas a minorar os problemas que afligem o ensino noturno, apontando para novos rumos (cf. anexo II, notícia 8), constituem-se na temática central deste item. Tratam-se, em primeiro lugar, de trabalhos que mostram o desenvolver de uma conscientização dos alunos quanto aos papéis da escola e dos docentes; em segundo lugar, de movimentos de pesquisadores, de professores e do governo federal, que sinalizam alguma esperança para quem cursa o ensino médio à noite.

Tomemos, por exemplo, o estudo de Silva<sup>54</sup> (2000, apud OLIVEIRA *et al*, op. cit., p.3), cujos depoimentos devem ser considerados por refutarem o discurso conformista vigente que culpa o aluno e a sua condição de trabalhador pela situação de fracasso escolar. A autora constatou que a escola é, por vezes, geradora de conflito e desmotivação. Explicando melhor, alunos mais jovens afirmam ser tratados como adultos por seus professores e pela direção da escola por “serem marcados pelo mundo do trabalho”. Tal expectativa gera indisciplina, pois, se por um lado os professores esperam destes alunos um comportamento maduro, por outro, eles não se enquadram no perfil esperado. Outro ponto causador de conflito é o fato de os informantes desse estudo reclamarem mais exigência e regras e acusarem a escola de não agir com clareza na execução das normas que impõe.

A pesquisa mostra, também, que o cansaço dos alunos é atribuído menos à jornada de trabalho anterior do que à monotonia das aulas, o que contradiz os depoimentos anteriores (2.3.1), reforçando a idéia da busca de soluções metodológicas para os problemas deste turno. A maioria gostaria de ter uma escola de qualidade e critica a promoção automática. Os informantes revelaram, ainda, que se sentem inferiorizados porque sua escola é considerada a pior pela sociedade.

---

<sup>54</sup> SILVA, H.M. *Jovem do ensino médio noturno: demandas em relação à escola*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000, (Dissertação de Mestrado em Educação), 209p.

A crítica discente é clara no estudo realizado por Laterza<sup>55</sup> (op. cit., p.59-60). Seus resultados evidenciam dois problemas distintos, porém intimamente ligados: a valorização da voz do aluno e a relação entre este e o professor. Para que os alunos sejam ouvidos, esta relação precisa ser revigorada. Ao perguntar o que os professores poderiam fazer para tornarem suas aulas mais interessantes, os alunos responderam que o professor deve “ser amigo, prestativo”, “não agredir o aluno com palavras”, “conversar com o aluno”, “cumprimentar o aluno”, “dialogar com o aluno”. Estas são manifestações que indicam uma ausência de diálogo e evidenciam a distância que há entre os principais atores da educação. Para um dos respondentes as aulas seriam mais interessantes se o professor se dispusesse a ouvir as “reais necessidades” dos alunos. Portanto, percebemos que, antes do conteúdo, os alunos desejam maior entrosamento.

Esta distância influi diretamente em outro aspecto levantado pelos informantes da pesquisa: a falta de relação entre conteúdo e cotidiano. A idéia de uma aula mais atraente, segundo outros informantes do mesmo estudo, é determinada pela criatividade do professor em relacionar o conteúdo ao dia a dia dos alunos. As aulas não são consideradas interessantes por não serem voltadas para o “lado prático da vida”. Os respondentes reclamam, também, do estilo de ensino a que são submetidos. Segundo um dos alunos é preciso: “Explicar melhor a matéria. Os professores escrevem muito no quadro e não explicam. Seria interessante participar do dia a dia do aluno”. Assim, no dizer da autora, há duas carências a serem supridas no curso noturno: a “humanização da escola” e a “aprendizagem significativa”.

A preocupação em tornar a escola mais humana e os conteúdos mais próximos da realidade dos alunos não é recente<sup>56</sup>. Por exemplo, Oliveira (1986, p.

---

<sup>55</sup> A autora realizou estudo sobre a escola noturna à luz da Fenomenologia Existencial de Heidegger (1969, 1990, 1991) e da Fenomenologia Educacional com base em A. M. Rezende (Concepção Fenomenológica da Educação. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990).

<sup>56</sup> O número 16 dos Cadernos Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), publicado em 1986, apresentou, seis artigos sobre a implementação de projetos de melhoria do ensino noturno em 115 escolas no início da década de 80. Primeiramente, foram organizados grupos de estudo pela Secretaria de Educação de São Paulo. Em 1983, deu-se a implantação efetiva do “Projeto de Reestruturação Técnico-Administrativo e Pedagógico do Ensino de 1º e 2º Graus – Período Noturno com a participação de 152 escolas. Infelizmente, como descreve Carvalho (1986b, p. 53-54), a “morosidade e as falhas de implantação” influíram negativamente na expansão do projeto. Este teve seu fim em 1986.

20-28) relata um projeto em escolas estaduais em Uberlândia, na década de 1980, que defendia metodologia e tratamento diferenciados para os alunos-trabalhadores. Para tanto, a conscientização dos professores em relação a esse público foi o primeiro passo. Por meio do auxílio de monitores de psicologia e de técnicos da Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, foram realizados seminários e estudos em grupo visando discutir e propor soluções para os problemas das classes noturnas.

O encontro tratou de temas que ainda hoje são discutidos. Dentre os assuntos abordados, destacaram-se: “padrões de relacionamento humano”, “relacionamento improdutivo”, “evasão escolar e seletividade”, “procedimentos de ensino”, “aspectos metodológicos e específicos dos períodos noturnos”, além da busca pela “identidade do trabalho do supervisor e do orientador” deste contexto. Contudo, devido à mobilidade de grande parte dos professores e à falta de compromisso de outros, ao desinteresse por propostas inovadoras e à ausência de motivação de diretores, não foi possível obter resultados plenamente satisfatórios (OLIVEIRA, 1986, p. 20-27). Na verdade, segundo o autor, o projeto não passou de sessões de sensibilização.

Outras experiências<sup>57</sup>, no entanto, foram realizadas a contento, como “a construção de um trabalho pedagógico no período noturno” (NAUFAL & KODATO, 1986, p. 29-42), e a “Proposta de curso noturno em escola pública” (LUTFI, 1986, p.43-52). Apresentamos, brevemente, as duas propostas.

A primeira proposta surgiu do desejo da escola por uma “ação conjunta, utilizando criativamente os recursos materiais, humanos e físicos” disponíveis (NAUFAL & KODATO, op. cit., p.29). Contando com o envolvimento dos alunos, dos professores e da administração, foram abertos conselhos de classe e assembléias gerais com a participação ativa dos alunos na tomada de decisões metodológicas. A escola alcançou bons resultados, como o aumento no nível de criticidade e de participação da comunidade escolar, principalmente dos alunos do ensino fundamental.

---

<sup>57</sup> Para saber mais sobre estas e outras experiências, conferir o volume 16 dos Cadernos CEDES, 1986.

A segunda proposta (1984-1985) obteve a integração dos professores, dos alunos e da direção na luta contra a evasão e a repetência. Buscou-se organizar grupos de atividades compostos por alunos e professores que seriam responsáveis por áreas diversas da escola, como a horta, o jornal, as artes, os esportes, a biblioteca, etc, numa perspectiva próxima à interdisciplinar. A experiência foi marcada por dificuldades, momentos de fracasso e momentos de êxito, no entanto, o mais importante, como afirma Lutfi, foram as práticas de vivência de “educação, amizade, cooperação e convívio” experimentado pelos que se dispuseram a participar.

Conforme refletem Oliveira (1986) e Carvalho (1986b), ainda que as iniciativas tenham obtido resultados positivos apenas parciais, as experiências representaram sementes para projetos futuros. Há que se combater, no entanto, o problema maior da “política educacional brasileira”: a prática de “implantação de projetos de emergência” de caráter provisório e descontínuo que fenecem pela falta de acompanhamento dos órgãos responsáveis (CARVALHO, op. cit., p.54). É urgente a implantação de um projeto político pedagógico de longo prazo que viabilize projetos menores voltados ao melhoramento do nível de ensino-aprendizagem na escola noturna. O governo atual deu um passo nessa direção, como veremos a seguir, mas ainda não há resultados concretos para avaliá-lo.

A partir de 2003, sob a orientação do então Ministro da Educação Cristovam Buarque, hoje Senador, foram realizadas pesquisas com o intuito de avaliar a situação do Ensino Médio noturno nas escolas da rede oficial<sup>58</sup>. Estes estudos resultaram no projeto de apoio à qualidade do Ensino Médio noturno e no programa de TV *Salto para o Futuro* (2.3). Segundo diretrizes do projeto, escolas de todo Brasil enviaram planos de ação de melhorias para avaliação do MEC<sup>59</sup> (cf. anexo III). Foram escolhidas duas escolas por região. Estas foram premiadas com recursos financeiros para implementarem o projeto submetido. No Ceará, a vencedora foi a escola *Dona Maria Amélia Bezerra*, em Juazeiro do Norte. O projeto visava reduzir a evasão escolar e melhorar o rendimento dos alunos de Ensino

---

<sup>58</sup> Cf. sítio [www.tvebrasil.com.br](http://www.tvebrasil.com.br)

<sup>59</sup> Optamos por incluir nos anexos desta pesquisa todos os projetos gentilmente disponibilizados pela SEDUC para que o leitor possa ter uma visão geral dos planos de cada escola para melhorar as condições de ensino no turno da noite.

Médio noturno (cf. anexo III). Em 2006, deverá receber R\$ 140 mil do Ministério da Educação para aperfeiçoar e expandir as atividades já em curso desde 2003. Conforme a coordenadora do projeto da escola, Maria do Socorro de Souza,

as atividades de reforço escolar, sessões de estudo aos sábados, aulas de informática e ações de integração de classes reduziram os índices de evasão do ensino médio noturno. Em 2003, a aprovação dos alunos era de 57%. Em 2005, passou para 71%. A evasão caiu de 32% em 2003 para 23% em 2005.<sup>60</sup>

No projeto, que já é uma realidade, a EEFM Dona Maria Amélia Bezerra propõe ações de mudança que englobam estratégias de ensino-aprendizagem e medidas para promover o bem-estar dos alunos do noturno na escola e fora dela. O projeto é amplo e envolve a comunidade, integrando ações que oportunizem “momentos de descontração e zelo à saúde” de pais, alunos, professores e os demais funcionários. Todos os objetivos propostos devem ser alcançados até dezembro de 2008, quando será feita uma reavaliação dos projetos pelo MEC nas escolas agraciadas com o prêmio.

As experiências descritas acima apontam caminhos que podem ser trilhados. Há que se implementar, também, medidas de avaliação e de apresentação dos conteúdos necessários à formação dos alunos, seja propedêutica, seja profissional. Com o avanço tecnológico, o conhecimento nos países desenvolvidos dá saltos largos, enquanto os alunos da escola pública ficam alijados desse processo de formação. A questão é grave na medida em que cada salto representa um aumento desse desequilíbrio.

Para que haja redução das diferenças, o Estado precisa investir mais na infra-estrutura das escolas da rede oficial<sup>61</sup> e, principalmente, na formação do professor. É imprescindível que os alunos tenham escolas bem equipadas e bem

---

<sup>60</sup> Fonte: sítio do MEC <http://portal.mec.gov.br/index>, acesso em 21/03/2006.

<sup>61</sup> Felizmente, problemas de locação e recursos não atingem escolas públicas como os Colégios Militares do Brasil e os Centros de Educação Tecnológica (CEFET). Tais escolas apresentam resultados significativamente melhores em relação às demais escolas públicas nos exames nacionais como ENEM, por exemplo. Conforme divulgado em <http://www.arturbruno.com.br/acao/pronun/texto.asp?id=816>, em Fortaleza o 1º lugar foi do CEFET; o 2º lugar, do Colégio Militar de Fortaleza; o 21º lugar, do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros; o 23º lugar, do Colégio Militar da Polícia Militar; e o 48º lugar, do Patronato da Sagrada Família, todas escolas públicas.

estruturadas, pois o ambiente também influencia na qualidade da aprendizagem. O valor do professor também precisa ser resgatado, uma vez que ele é o elo mais importante da cadeia: o papel de motivar a busca pelo saber, pela informação e, principalmente, de como selecionar o que é relevante.

Mais recentemente, o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, revelou metas de melhoria para educação básica em 15 anos<sup>62</sup>. Tal decisão se deve, em parte, ao resultado negativo do Brasil no teste internacional<sup>63</sup> realizado em 2003, envolvendo 40 outros países. O país ficou em último lugar em matemática e em 37º em leitura. No dia 27 de março deste ano, o Ministro anunciou a intenção do governo em:

- aumentar as aprovações e reduzir as taxas de abandono e de reprovação;
- alcançar metas parciais estabelecidas de dois em dois anos;
- criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- aumentar a média do Brasil nos testes nacionais e internacionais.

Diante do que discutimos até aqui, seria possível afirmar que a democratização do conhecimento ocorre de modo genuíno no Brasil? Pucci e Sguissardi (1989) concebem a democratização do ensino em três dimensões: acesso, permanência e qualidade. A rigor, apenas o acesso parece estar sendo democratizado. A permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino a ele oferecido parecem não corresponder a um processo de democratização da educação. Isso pode ser comprovado pelos números dos exames nacionais apresentados anteriormente e pela problemática discutida nesta seção. Para os autores

Adaptar a organização e o funcionamento da escola, apesar de sua indigência física e material e da exploração de seus professores, para responder a algumas das necessidades possíveis de serem respondidas pela escola a curto prazo pode ser um primeiro passo de uma longa e primorosa caminhada (p.22)

---

<sup>62</sup> Cf. matéria no Jornal O Povo, 28 de março de 2007, p. 12.

<sup>63</sup> Trata-se do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O projeto de melhoria do ensino noturno, por seu turno, deve ser encarado como um primeiro passo na tentativa de modificar a realidade da escola pública. Caberá ao MEC avaliar as escolas ao final do período programado, porém caberá à sociedade cobrar do MEC e do Poder Público que os resultados positivos alcançados por essas escolas sejam democratizados para os demais estabelecimentos públicos do país. A rigor, o mesmo deveria ter sido feito com o sistema SEAN dos colégios militares.

As questões apontadas até este momento só reforçam a necessidade de mais pesquisas sobre o ensino noturno. É imperativo que esforços sejam canalizados para a educação dos trabalhadores e do contingente que frequenta as classes noturnas a fim de ajustarmos o que sabemos e podemos às necessidades desses alunos ou estaremos compactuando com denúncia feita por Darcy Ribeiro (1995, p.224) de que à parcela que ocupa os bancos das escolas públicas [em especial noturnas] seja sempre oferecida uma ‘meia educação’ voltada aos objetivos produtivos do sistema, e nunca o acesso ao saber que liberta”<sup>64</sup>.

O esforço deve partir da própria sociedade que, em longo prazo, desfrutará das benesses da educação de qualidade para todos, pois conforme Silva & Nogueira “agir dentro da escola é agir na sociedade, da qual ela não pode ser separada” (op. cit., p.39). As críticas que fizemos à educação pública no Brasil desde o surgimento das primeiras aulas noturnas não visam denegrir essa instituição. Não se trata, também, de enaltecer a escola particular como única forma de educação responsável pelo sucesso dos alunos no país, o que seria uma inverdade. Trata-se de evidenciar que a escola pública é terreno fértil e apropriado para se tentar novas formas de ensinar, avaliar e formar cidadãos.

A escola pública deveria ser o celeiro de talentos do País. Por não estar presa diretamente aos ditames do mercado da educação ou aos conteúdos programáticos impostos autoritariamente por proprietários de estabelecimentos de ensino que, muitas vezes, tolhem a ação pedagógica dos professores na rede

---

<sup>64</sup> Extraído do trabalho de nossa autoria “Ler, criar e transformar: experiências com leitura no curso noturno de uma escola pública em Fortaleza”, apresentado no *VI Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa* no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2006.

particular, a escola pública deveria cuidar da formação de milhares de talentos nos mais variados campos de atuação profissional do Brasil. Portanto, acreditamos que essa discussão deve ser compreendida, não como um duelo entre escola pública e escola particular, mas como uma reflexão entre escola ruim e escola boa.

Essa primeira parte do quadro teórico teve por objetivo primordial a contextualização do ambiente onde se deu a pesquisa, das características comuns dos alunos que o freqüentam e dos problemas que enfrentam. Problemas estes que influem diretamente no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, neste caso, a língua inglesa. Excetuando-se os resultados satisfatórios obtidos nos Colégios Militares do Brasil, como descrito na introdução deste estudo, e no CEFETCE que já possui seu próprio centro de línguas estrangeiras, a situação do ensino-aprendizagem de inglês na maioria das escolas da rede pública é sofrível, demandando projetos pedagógicos urgentes.

Em suma, para que haja uma mudança genuína há que se entender a situação dos alunos e, também, dos professores como Paulo Freire: “somos seres *condicionados*, mas não *determinados*” (2003, p.19). Somente assim, será possível superar o discurso caduco e simplista de que alunos de escolas públicas são fracos porque são pobres e não têm tempo de estudar porque precisam trabalhar. É preciso que toda a sociedade compreenda o valor da educação para o desenvolvimento do país e que não vejamos mais sugestões como aquela veiculada na edição nº 456/2007 (p.38-48) a Revista Época<sup>65</sup>, em que é proposta a extinção dos cursos noturnos porque o rendimento dos alunos cai à noite. Tal sugestão corrobora a falta de sensibilidade de muitos anos para com a massa trabalhadores que trabalha e quer qualificar-se.

A segunda parte deste quadro teórico também está dividida em duas seções, a saber, a retrospectiva histórica do ensino de inglês na educação básica e os novos rumos que se desenharam para esta disciplina por meio das contribuições dos PCN.

---

<sup>65</sup> Matéria sobre educação no Brasil veiculada em 12 de fevereiro de 2007 (ver referências bibliográficas)

## Seção 2 – Ensino de línguas estrangeiras na escola regular: retrospectiva e novos caminhos

*É com o sonho que começa tudo. O espaço do sonho, do mágico, do desconhecido, do outro... é uma dimensão do ensino de línguas freqüentemente ignorada pela escola. (PRADO, 1996, p.39)*

Na seção anterior tratamos do histórico do ensino noturno, da sua caracterização e da sua problemática. Nesta segunda parte do quadro teórico temos dois objetivos: (1) traçar uma retrospectiva do ensino de língua estrangeira (LE) na escola regular com base em nossa legislação educacional e (2) comentar as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas estrangeiras.

### 2.5. Ensino de línguas no Brasil: retrospectiva

Conforme Tóti (1995, p.16), o ensino de língua estrangeira “sofreu uma depauperação tanto no nível de 1º como de 2º Graus” (hoje, respectivamente, Ensino Fundamental e Ensino Médio)<sup>66</sup>. Mas como se deu esse declínio? Por que o ensino de LE enfraqueceu na escola regular e conseguiu espaço nos cursos de idiomas (cursos livres)? A legislação educacional contribuiu para tal enfraquecimento? Qual o papel do ensino de língua estrangeira na escola? Por que a leitura e a gramática sobrepujaram as demais habilidades lingüísticas nos colégios? Que caminhos apontam os Parâmetros Curriculares? Estas são questões sobre as quais pretendemos refletir neste primeiro momento, já que estão profundamente relacionadas à nossa decisão de priorizar a leitura nesta pesquisa.

#### 2.5.1. Do Brasil Colônia aos anos 1960

O estudo de línguas estrangeiras<sup>67</sup> sempre fez parte da instrução no Brasil<sup>68</sup>, embora, no dizer de Prado (1996, p.34), sempre vinculado à elite. Desde a

---

<sup>66</sup> Sobre um panorama deste assunto, conferir Leffa (1999, p. 13-24), Almeida Filho (2005) e o sítio da Revista eletrônica HELB em <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>

<sup>67</sup> No período colonial o português e o tupi eram ensinados como LEs (FERRAÇO e BONFIM, 2006).

colonização, os padres jesuítas ensinavam idiomas, como o *português*, o *grego* e o *latim*<sup>69</sup>. Com a reforma do Marquês de Pombal (2.2.1) é que as *línguas modernas* passaram a integrar o currículo da escola secundária. Em 1759 foi criada a **Aula de Comércio**, cujo objetivo era formar comerciantes de alto nível, razão pela qual ensinava-se “caligrafia, contabilidade, escrituração comercial e línguas modernas”, entre outras disciplinas (HILSDORF, 2005, p.21). Segundo Leffa (1999, p.14),

Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas [francês, inglês, alemão e italiano] um *status* pelo menos semelhante ao das línguas clássicas.

A despeito de serem um privilégio da elite, as aulas de línguas apresentavam problemas de administração e de metodologia. Na verdade, não havia um método de ensino adequado, mas exaustivas tarefas de tradução de textos e exercícios de sintaxe. Há que se destacar, contudo, um aspecto positivo: os alunos estudavam “no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e... até seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída” (LEFFA, *op. cit.*, p.14).

Entretanto, tal variedade na oferta de línguas diminuiu ao longo dos anos pelas reformas curriculares e pela falta de investimento na qualidade do ensino. Hoje, alunos concluem a educação básica (pública ou privada) tendo estudado apenas uma LE (geralmente o inglês) e conhecendo-a de forma superficial. As aulas continuam desprovidas de objetivos claros e a prática da tradução de textos e de exercícios de gramática ainda é aplicada. Outro problema que afeta sobremaneira o ensino de LE na escola regular é a carga horária. Esta vem sendo reduzida desde o Império. No período entre 1855 e 1881, a redução foi de 50 para 36 horas semanais. Em 1925 ministravam-se 29 horas semanais e em 1931, apenas 23 horas (LEFFA, *op cit.*, p.14-5). Hoje, as aulas de LE não passam de uma hora semanal e há escolas públicas que oferecem apenas 45 minutos por semana. O quadro 3, a seguir, mostra as disciplinas constituintes do currículo das escolas públicas cearenses e suas

---

<sup>68</sup> Vale ressaltar que apenas “16,85% da população entre 6 e 15 anos freqüentava escolas em 1872”. Nas Academias do Império o número de alunos era apenas 8.000 (HILSDORF, *op. cit.*, p 48).

<sup>69</sup> O *tupi* também foi aprendido para facilitar a comunicação com as tribos indígenas que o utilizavam.

cargas horárias em 2005. Podemos observar as poucas horas destinadas ao ensino da LE: 40 horas durante *todo* o ano letivo.

### QUADRO 3 – Mapeamento das disciplinas e da carga horária em escolas cearenses

Disciplina	Horas semanais/série	Carga horária anual	Nº de escolas pesquisadas
Matemática	4	160	28
Biologia	2	80	23
Física	2	80	28
Química	2	80	25
Língua Portuguesa	4	160	28
<b>Língua Inglesa</b>	<b>1</b>	<b>40</b>	<b>23</b>
Educação Física	2	80	22
Arte	1	40	22
História	2	80	28
Geografia	2	80	26
Sociologia	1	40	36
Filosofia	1	40	23

Fonte: extraído do *Currículo do Ensino Médio Cearense, 2005/ SEDUC.*

Por volta de 1930, primeira vez em que o sistema educacional brasileiro apresentou-se organizado no âmbito nacional, estabeleceu-se o sistema seriado. Eram oferecidos dois ciclos: o **Fundamental**, com duração de 5 anos, e o **Complementar**, de 2 anos. As LEs modernas estudadas eram *inglês, francês e alemão*. Estudava-se *francês*, a partir do 1º ano do **Fundamental**; *inglês e francês*, do 2º ao 4º ano, mas nenhuma LE era ofertada no 5º ano. O *alemão* e o *inglês* eram ministrados nos dois anos do **Complementar** apenas para aqueles alunos que pretendiam cursar Medicina, Odontologia ou Farmácia (GONÇALVES & PIMENTA<sup>70</sup>, 1990, apud TÓTIS, op. cit., p.17).

Nesta época, o Professor Carneiro Leão<sup>71</sup> ajudou a implantar uma metodologia para o ensino-aprendizagem de LE, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro: o método direto<sup>72</sup>, oficializado pelo Decreto nº. 20.833<sup>73</sup>. Conforme o art 1º

<sup>70</sup> GONÇALVES, C.L. & PIMENTA, S.G. *Reverendo o ensino de 2º Grau propondo a formação de professores*. Coleção Magistério. São Paulo, Cortez Editora, 1990.

<sup>71</sup> Antônio Carneiro Leão (Recife, 2 de julho de 1887 — Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1966), bacharel em Direito foi também educador, professor e escritor, tendo desenvolvido inúmeras atividades no campo da educação no Brasil. Para saber mais, visite o sítio [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio\\_Carneiro\\_Le%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Carneiro_Le%C3%A3o). Confira, ainda, o artigo “O movimento diretista de ensino de línguas no Brasil” por Saunders (2006) em [http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=30&Itemid=28](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=28).

O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas (Art. 1.º Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Cf. MACHADO *et al*, 2006).

Conforme este documento, a *leitura* deveria ser “feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos” que possibilitassem “aos alunos conhecer o idioma atual do país” (Cf. LEFFA, *op. cit.*, p.15). Parece-nos estar expressa neste artigo a preocupação com a formação do leitor em LE, por incentivar a leitura do que hoje chamamos portadores de textos e gêneros textuais. Fica evidente, também, o cuidado em mostrar a língua em uso para o aluno.

Apesar da ousadia da proposta, o método não foi implantado em todo território nacional. As escolas careciam de professores habilitados a aplicar o método a contento e carga horária era insuficiente para essa aplicação. Com o tempo, escolas que aplicaram o método direto, voltaram a oferecer apenas aulas de leitura e, em seguida, de tradução e gramática.

Entre 1937 e 1946, o **Fundamental** foi reduzido de 5 para 4 séries e passou a ser denominado **Ginasial**. *Francês* e *inglês* continuaram a ser as línguas ofertadas. O **Complementar** passou a se chamar **Colegial**, oferecendo duas opções de curso: o **Clássico** ou o **Científico**, ambos com três anos de duração. No **Clássico**, estudava-se *grego* e *espanhol* nos dois primeiros anos. No terceiro ano estudava-se apenas o *grego* como disciplina opcional. No **Científico**, o aluno estudava *francês*, *inglês* ou *espanhol* no 1º ano; no 2º ano, apenas *francês* ou *espanhol* e no 3º ano não se estudava LE.

---

<sup>72</sup> Em 1942, a Reforma Capanema preocupa-se com a questão metodológica e com o ensino das línguas estrangeiras, recomendando o método direto às escolas. Para saber mais sobre a Reforma Capanema, conferir os capítulos 4 de Vieira (2002) e 7 de Hilsdorf (2005), os artigos de Leffa (1999) e Campos (2006). Para uma explicação do método direto, conferir Brown (2001, p. 21-2).

<sup>73</sup> Não tivemos acesso à redação do decreto, exceto ao que foi citado por Leffa (*op. cit.*) e Machado et al (2006).

Entre 1947 e 1963, ocorre uma reformulação no ensino de LE na escola regular. Caberia à instituição oferecê-la somente em duas das quatro séries do **Ginasial** e o aluno escolheria uma LE apenas, uma LE e uma língua clássica ou duas LEs. Com a fixação de um **Núcleo Comum** (conjunto de disciplinas obrigatórias), pelo Conselho Federal de Educação, as LEs foram consideradas disciplinas *complementares* e por isso poderiam ser incluídas ou não nos currículos pelos Conselhos Estaduais de Educação. Ao que parece, o caráter optativo que foi sendo gradativamente imputado às línguas modernas contribuiu sobremodo para a desvalorização do seu papel na estrutura curricular da escola e, conseqüentemente, na formação do aluno. Importa ressaltar que o ensino de LE não constava dos currículos de cursos noturnos nem das escolas populares.

No período compreendido entre 1964 e 2002<sup>74</sup>, o governo apresentou Leis, Resoluções, Pareceres e projetos que restringiram, regulamentaram e influenciaram o ensino desta disciplina na escola regular. No item seguinte, comentamos a LDB de 1961, de 1971 e de 1996, esta atualmente em vigor, e o Parecer CFE nº 478 de 1975, do Conselho Federal de Educação.

### 2.5.2. O ensino de línguas na legislação educacional brasileira

O ensino de LE não foi explicitamente citado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 4.024/61. As LEs estariam subordinadas aos Conselhos Estaduais por serem consideradas disciplinas complementares, conforme o art. 35, sobre o Ensino Médio.

Art. 35 Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao *Conselho Federal de Educação* compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até *cinco disciplinas obrigatórias*, cabendo aos *conselhos estaduais de educação* completar o seu número e *relacionar as de caráter optativo* que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

---

<sup>74</sup> É preciso frisar que o período compreendido entre 1970 e 1980, foi positivo para o ensino de LEs, haja vista a formação de associações de professores universitários e o surgimento de pesquisadores desta área. Maria Alba Celani é um dos nomes de destaque por ter sido a idealizadora do 1º Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao ensino de Línguas da PUC de São Paulo (RIBEIRO *et al*, 2006, p.1).

§ 2º O *Conselho Federal* e os *conselhos estaduais*, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, *definirão* a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias. (Grifos nossos).

A LDB seguinte, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, transformou os Ciclos Fundamental e Complementar em 1º e 2º Graus. Conforme esta Lei, ficaria a critério da instituição educacional ministrar ou não uma LE. Contudo, é interessante notar que o parágrafo 2º, do Art. 8º, do Capítulo I, sugeria a aprendizagem por níveis<sup>75</sup>.

Em qualquer grau, *poderão organizar-se classes* que reúnam *alunos de diferentes séries* e de *equivalentes níveis de adiantamento*, para o ensino de *línguas estrangeiras* e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (Grifo nosso)

Ao exame desta Lei, percebemos que, ao mesmo tempo em que apresentou uma sugestão atraente como a aprendizagem por níveis, representou um retrocesso no ensino de LE. Ora, a Lei nº 5.692 determinava que o 1º Grau teria 8 anos e o 2º, 3 anos, o que reduziu a educação básica de 12 para 11 anos. Tamanha redução repercutiu ainda mais no número de horas destinadas às disciplinas do **Núcleo Comum**, culminando, conseqüentemente, com uma nova redução nas horas de ensino de línguas.

Em 1975, o Parecer CFE nº 478 determinou que a LE passaria a integrar os currículos de 1º e 2º Graus, mas continuaria como um “acréscimo ao currículo” (Tóttis, *op. cit.*, p.16). Vejamos um excerto do Relatório do Parecer – um discurso semelhante ao que temos assistido nos anos 2000:

Ao elaborar o Parecer nº 853/71 (...) tínhamos muito presente a importância prática, educativa e cultural das línguas estrangeiras no ensino

<sup>75</sup> É digna de nota a semelhança da sugestão da Lei 5.692/71 com o projeto SEAN (1.1). Não encontramos qualquer documento ou artigo que comprove a execução deste parágrafo em alguma escola no país, a não ser o SEAN, desde 1994, é utilizado por alguns Colégios Militares no Brasil e a experiência em uma escola de Aplicação em Goiás, relatada no XVIII Enpuli<sup>75</sup>. Conforme o resumo da comunicação proferida nesse evento, o projeto é bastante audacioso, nele “o aluno estuda compulsoriamente três línguas estrangeiras durante o ensino fundamental e no ensino médio, no mínimo duas”. A instituição desenvolve o projeto com as línguas inglesa, francesa e espanhola em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG).

de 1º e 2º graus. Sobretudo, não ignorávamos seu papel desprovincializante numa vida que se internacionaliza em um mundo que se apequena ao impacto da tecnologia e dos meios de comunicação. Neste sentido, não tínhamos dúvida de que elas poderiam figurar no próprio núcleo comum se outras razões não tivessem de ser consideradas.

Referimo-nos principalmente à impossibilidade de que todas as escolas, em todas as regiões do País, apresentassem condições para seu ensino com o mínimo desejável de eficiência (...) “objetivos instrumentais; entender o idioma falado, falar, ler e escrever. Isso evidentemente não acontecia (...) Daí a solução intermediária de “recomendação”

.....  
Definindo-se, assim, as línguas estrangeiras como conteúdo menos que nucleares, porém mais que optativos, abriu-se o caminho para a sua possível obrigatoriedade futura (...).

Apesar da explicação do relatório, o voto do relator manteve o caráter de “recomendação” no ensino de LE, sugerindo que além da língua inglesa, fosse ministrada a língua francesa. Isto se deu, em primeiro lugar, porque o documento considerava “grave detrimento intelectual” conhecer apenas uma LE e sua civilização. Em segundo lugar, porque o francês trouxe modificações lingüísticas e políticas para os territórios anglófonos conquistados no século XI.

Apesar do discurso do Parecer em prol do ensino de LE, não havia nele uma definição para que isso acontecesse. Portanto, concordamos com Leffa, quando afirma que tais determinações resultaram, em último caso, na suspensão da oferta de LE, de modo que “inúmeros alunos (...) passaram pelo 1º e 2º Graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira” (p.17).

Para Tóti, a Lei de 71 e o Parecer 478/75 deixam transparecer “uma falta de definição de objetivos formativos” para a LE. Ambos transmitem a mensagem de que a LE seria apenas uma sugestão para o currículo de 1º grau. Segundo a autora, tal abertura acabou por contribuir, decisivamente, para que a inclusão da LE estivesse sujeita aos “casuísmos e conveniências do momento”. A obscuridade no Parecer<sup>76</sup> e na Lei de 1971 seria mitigada na LDB de 1996, a Lei nº 9.394. No período entre 1983 e 1988, o ensino de LE foi regulamentado, continuando a ser

---

<sup>76</sup> Em dezembro de 1976 foi aprovado o Parecer 4.418 a pedido do governo de Minas Gerais que alegava obscuridade no Parecer 478 quanto à oferta de LE nas escolas de 1º e 2º Graus. O novo Parecer mudou o texto da Resolução 8/71 e ratificava a LE como disciplina do Núcleo Comum de caráter obrigatório apenas no 2º Grau. Ambos os pareceres encontram-se, respectivamente, na Documenta de dezembro de 1976 e na Documenta fevereiro de 1975, na Biblioteca do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

*facultativo* no 1º Grau, a partir da 5ª série, e de fato *obrigatório* no 2º, o que se constituiu em um passo positivo.

A Lei 9.394/96, no Art. 24, Inc. IV repete o texto do Art. 8º, § 2º da Lei de 1971, mas aduz, no Art. 36, Inc. III, que o currículo do Ensino Médio deve incluir duas línguas modernas. O que a Lei traz de novo é a *obrigatoriedade* do ensino de línguas em *sete anos consecutivos* (5ª a 8ª do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª do Ensino Médio) e a escolha destas pela própria comunidade escolar, sugerindo a oferta de uma LE de *caráter optativo*, que deve ser ministrada conforme as disponibilidades da instituição. Tal decisão leva à reflexão sobre um currículo específico que atenda às necessidades do aluno em consonância com o seu contexto sócio-cultural. Nesse sentido, concordamos com Almeida Filho (2005, p.38), quando afirma ser importante refletir acerca do papel das LEs na escola no âmbito da sociedade. Segundo o autor

as respostas para essas questões deveriam ser buscadas no contexto da teoria corrente de ensino de línguas, traduzidas numa verdadeira política educacional para as línguas, ouvidas as partes interessadas (isto é, pais, alunos, professores, Conselho Estadual de Educação, Associação de Classe, público interessado, como empregadores, formadores de opinião, etc) (...) Mas para que haja uma política de ensino de línguas (...) em nossas escolas é preciso conhecer as implicações que a sua introdução no currículo, ou sua ausência, sejam apreciados de forma sistemática e objetiva.

Ocorre que “as línguas estrangeiras estão presentes nos currículos das escolas [públicas], mas (...) a escola não considera essa presença” (Prado, op. cit., p.36). Talvez seja por esse descaso, pela ausência de reflexão sobre o tratamento dado à LE no Brasil e pela forma insatisfatória como é ensinada<sup>77</sup>, que os cursos de idiomas assumiram papel decisivo no cenário nacional.

Tais cursos surgiram no Ceará entre 1940 e 1970. Aqueles considerados tradicionais estão dispostos no quadro 4, a seguir. Estas escolas chegaram ao

---

<sup>77</sup> Não queremos dizer aqui que o aluno deva concluir o curso básico compreendendo e falando fluentemente uma LE, este não é o fim do ensino na educação básica. Mas é direito do aluno aprender o básico necessário para que possa aprofundar-se se assim desejar. Nossa afirmação baseia-se em nossa experiência no ensino médio e nas discussões que há em congressos sobre o assunto. A problemática da formação de professores de línguas estrangeiras tem sido exaustivamente discutida nos encontros nacionais e internacionais mais recentes, além de ser objeto de pesquisas na área de crenças, como em Abraão e Barcellos (2006).

mercado prometendo equipamentos modernos, professores habilitados<sup>78</sup>, métodos inovadores, programas de intercâmbio, aulas sobre a cultura dos países de língua inglesa e, principalmente, a aprendizagem integral<sup>79</sup> do idioma: compreender, falar, ler e escrever.

**QUADRO 4 – Cursos de idiomas tradicionais de Fortaleza e ano de fundação<sup>80</sup>**

<b>Escola<sup>81</sup></b>	<b>Ano de Fundação</b>
Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU)	1943
Instituto de Idiomas Yázigi	1950
Escolas FISK	1958
Casa de Cultura Britânica – UFC (à época Curso de Cultura Britânica)	1964
Centro de Cultura Anglo Americana de Fortaleza (CCAA)	1972

**FONTES:** Albuquerque (1988); [www.ibeuce.com.br](http://www.ibeuce.com.br) e [www.culturabritanica.ufc.br/historico.htm](http://www.culturabritanica.ufc.br/historico.htm).

Em meados dos anos 1980, escolas particulares contornaram o problema da reduzida carga horária de LE, estabelecendo parcerias com cursos livres, trazendo-os para o seu interior, eximindo-se, assim, do ensino integral de línguas no currículo (cf. GIMENEZ, 2005, p.204-5). Em decorrência disso, as aulas de inglês ou espanhol, LEs mais comuns, tornaram-se aulas de gramática e de interpretação de textos para o vestibular. Aulas mais dinâmicas de conversação e escrita, com recursos áudio-visuais e metodologias mais modernas de ensino eram ministradas nos cursos livres. Esta é a realidade atualmente, passados mais de mais de 20 anos. Na verdade, como bem lembra Moita Lopes (1996, p.129), ao mesmo tempo em que há desvalorização do ensino de LE na escola pública, há proliferação de cursos livres pelo país.

<sup>78</sup> Apesar dos professores habilitados para o magistério de LEs, a possibilidade de estudar com professores nativos sempre chamou a atenção dos alunos nos cursos livres e nos colégios. Pode-se dizer que tais professores são considerados como “um adicional” no “pacote de ofertas” desses cursos. Não entraremos no mérito da questão, mas é comum que professores nativos ministrem aulas em escolas de línguas, mesmo que não tenham formação lingüística.

<sup>79</sup> Consideramos ensino (aprendizagem) integral aquele que privilegia as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

<sup>80</sup> Para conhecer os métodos utilizados por essas escolas até o final da década de 80, conferir Albuquerque (1988, p. 119-136)

<sup>81</sup> Há colégios tradicionais que mantêm seu próprio núcleo de línguas e oferecem ou são parceiros de programas de intercâmbio com agências especializadas. De maneira que os alunos podem estudar em países como Austrália, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e outros.

Outras escolas, algumas públicas, organizaram seu próprio centro de línguas. A implantação destes centros ocorreu em algumas capitais brasileiras, como Belo Horizonte. Entretanto, não podemos afirmar que houve uma democratização do ensino de LE, pois segundo Prado (op. cit., p.35), a grande parte do público escolar brasileiro nunca teve real acesso ao seu aprendizado<sup>82</sup>. Ironicamente, em Fortaleza, por exemplo, há escolas públicas circundadas por cerca de até cinco cursos livres distintos cujas mensalidades os alunos carentes não podem pagar.

Entre 1994 e 2002, a busca pela educação básica de qualidade resultou na reformulação do ensino médio e na elaboração de uma série de documentos, com vistas a orientar o ensino em âmbito nacional. Entre eles estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), frutos de uma nova visão dos objetivos da disciplina de LE no currículo escolar e de discussões e reflexões sobre seu ensino (2.6).

### **2.5.3. A Lei nº 11.161/2005 e o ensino de inglês no Brasil**

A língua inglesa é ensinada no Brasil desde os idos de 1700. No século XIX, foi evidenciada em razão da expansão britânica e da Revolução Industrial. Consolidou-se como língua internacional após a Segunda Guerra Mundial, quando se acentuou o poderio militar, político, econômico e cultural dos Estados Unidos. A partir de então, o inglês passou a ser a LE mais ensinada nas escolas regulares brasileiras e nos cursos livres.

Apesar dos vários objetivos e benesses que levam ao estudo de um idioma, é a exigência de um mercado de trabalho formal que mais tem impulsionado o aprendizado de inglês. Apesar dessa soberania do inglês, há algum tempo,

---

<sup>82</sup> Em alguns estados brasileiros como Minas Gerais, Goiás e Santa Catarina, há Centros de Línguas Estrangeiras nas escolas públicas e cursos que pretendem atender também a esta clientela. Em Fortaleza, funcionam as Casas de Cultura da IES federal, o Imparh, da Prefeitura, e, mais recentemente, o centro de línguas de uma IES estadual. Devido à crescente demanda pelos cursos de LE, são realizados testes de seleção de alto nível que acabam deixando de fora alunos da rede pública e acolhendo alunos que podem pagar por cursos particulares e que já participaram de intercâmbios internacionais, cuja educação se deu em grande parte ou totalmente na rede particular tradicional. Em 2006, por exemplo, dos 274 alunos, provenientes da escola pública, inscritos no exame de seleção da Casa de Cultura Britânica, apenas 21 foram aprovados, 7,66% do total de inscritos e 13,64% em relação ao número de vagas (dados que nos foram enviados pela Coordenadoria de Concursos-CCV-da UFC). Desconhecemos a presença de centros de línguas em escola da rede pública estadual e municipal do Ceará.

mudanças políticas e econômicas já começam a exigir o conhecimento do espanhol. Isso resultou em mais uma proposta de reformulação no ensino de LE na educação básica <sup>83</sup>.

A Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 (cf. anexo VI), prevê, em seu art. 1º, que o espanhol deve ser disciplina de *oferta obrigatória* nos currículos de Ensino Médio. Para o aluno a *matrícula é facultativa* e a escola poderá oferecer outra LE como segunda opção. Com esta lei, o inglês perde o *status* de língua estrangeira obrigatória. Em que pese a importância do documento, sua aplicação pode transtornar o ensino de inglês no *ensino médio noturno*, já que a carga horária total à noite é bastante reduzida (cf. anexo IV). Segundo especialistas da SEDUC<sup>84</sup>, executar esta Lei será, para a maioria das escolas públicas, “como montar um difícil *quebra-cabeça*”.

Não questionamos a obrigatoriedade do ensino de espanhol, pelo contrário, somos a favor da diversidade de oferta de línguas na escola. Todavia, somos contra conferir caráter optativo ao inglês. Ainda que questionemos os meios e as consequências da influência americana e britânica no cenário mundial (e não é objetivo nosso discutir imperialismo lingüístico), o inglês é uma LE importante, não só porque é falada por mais de 750 milhões de pessoas pelo mundo (cf. GODINHO, 2001, p.13-7), mas porque é reconhecida como a “*língua franca* em todas as instâncias internacionais” (DOUZET, 2005, p.33). Como exemplo, temos:

- a União Européia tem o inglês como língua comum;
- as publicações científicas mais relevantes são escritas na língua materna do autor e em inglês;
- os eventos internacionais na política, no esporte, nas ciências, são

---

<sup>83</sup> A educação básica, hoje, compreende desde a educação infantil até o ensino médio, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (fundeb) pelo governo federal em dezembro de 2006. Incluem-se também a educação de jovens e adultos, a educação especial e a distância, além da educação profissionalizante e técnica.

<sup>84</sup> Durante o processo de coleta de dados, conversamos informalmente com especialistas da SEDUC na seção do Ensino Médio e com a diretora da escola EA, participante da amostra). As gravações na SEDUC não foram autorizadas, mas as falas denotam uma preocupação em relação à exequibilidade da Lei nas escolas públicas. De acordo com estes profissionais, o ensino de inglês pode até ser suplantado pelo ensino de espanhol, já que este será a LE obrigatória.

realizados na língua do país sede e na língua inglesa.

Além destes exemplos, o mundo fica cada vez menor pelas relações sociais e comerciais que se estabelecem entre os países e pela rapidez com que as TICs se desenvolvem. É inegável o fato de que o inglês é, no momento, um dos códigos mais utilizados nestas relações e por estas tecnologias.

A China compreendeu que o estudo de inglês constitui-se em um diferencial. Segundo o artigo do jornalista e escritor Argentino, Andrés Oppenheimer<sup>85</sup>, crianças chinesas estudam inglês durante quatro horas por semana na escola. A partir da série correspondente ao nosso 3º ano fundamental, os alunos aprendem a ler, a escrever e a conversar em inglês. Para Oppenheimer, esta é não só uma exigência de cunho formador, mas também protetor, pois as crianças devem estar preparadas para enfrentarem a competição no mercado de trabalho, mormente após o início do processo de abertura econômica por que passa a China.

Não se trata aqui de adotar uma postura pró-imperialismo americano e britânico, nem uma atitude ingênua de ver o inglês como, naturalmente, melhor do que as demais línguas<sup>86</sup>. Na verdade, como adverte Almeida Filho, “não é porque aprendemos inglês que falamos pelo imperialismo” (2005, p.44), e além disso, não devemos “ignorar a língua do imperialista, mas saber fazer uso dela em benefício do Terceiro Mundo” (cf. MOITA LOPES, 1996, p.59). Portanto, trata-se de vislumbrar mais uma oportunidade de desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup> O artigo intitulado “O desafio da América Latina: aprender a concorrer”, publicado em 25.11.2005 no sítio

[http://www.institutoliberal.org.br/biblioteca/ensaios\\_artigos/O%20desafio%20da%20America%20Latina.doc](http://www.institutoliberal.org.br/biblioteca/ensaios_artigos/O%20desafio%20da%20America%20Latina.doc), é um excerto do livro de Oppenheimer chamado *Cuentos Chinos: el engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina* (Sudamericana, 2005). O excerto apresenta uma série de considerações, fatos e entrevistas do jornalista em países europeus, asiáticos e latino-americanos, sobre educação e desenvolvimento. O ensino de inglês é um dos temas discutidos. O artigo pode ser lido em inglês na página <http://www.hacer.org/current/LATAM127.php> acesso 17.03.2007.

<sup>86</sup> Para uma discussão acerca da visão crítica do professor sobre a língua que ensina, conferir o artigo “O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação” de Cox e Assis-Peterson (2001).

<sup>87</sup> Segundo veiculado pela Revista *Veja Educação* (FRANÇA, 2001, p.62) “a empresa de comunicações americana AT&T fez uma pesquisa sobre o grau de conhecimento do inglês entre seu público potencial no Brasil, os 20% de maior poder aquisitivo. A pesquisa revelou que nessa faixa, em que quase todos possuem diploma universitário, só 7% são capazes de “se virar” em inglês”. Em razão dessa defasagem, a empresa teve de lançar sua *home page* na Internet em português, diferentemente do que ocorre na maioria dos países. A pesquisa aponta para a realidade de que a maioria dos alunado brasileiro ainda não se beneficiou deste desenvolvimento.

Afinal, no dizer de Prado, estudar uma LE “oferece um espaço privilegiado para o desenvolvimento de algumas áreas do conhecimento” (op. cit., p.37-8) e um dos objetivos do professor de línguas deve ser “preservar a identidade cultural brasileira do aluno”, ajudando-os a pensar a língua-alvo tendo em mente os interesses do Brasil (cf. MOITA LOPES, op. cit., p.42).

Prado assegura que aprender uma LE traz benefícios concretos ao aluno. Estudar línguas auxilia o aprendiz a entender o simbólico, a perceber a sua língua através das particularidades de outra, a refletir sobre “relativismo cultural e etnocentrismo”, a desenvolver o pensamento crítico e a cognição, está última, através da “tomada de consciência de certas estratégias de aprendizagem”, por exemplo, “a capacidade de análise, de raciocínio, da habilidade de formular e de verificar hipóteses”. A autora afirma, ainda, que a exposição a mais de uma LE seria o ideal, pois só assim, o aluno pode “fazer sua escolha baseado em seus objetivos, seus desejos” e pode “ter acesso a um capital cultural reservado às elites e ao qual ele tem direito”.

Concordamos com a autora e entendemos que a justificativa dada ao aluno para a aprendizagem de uma LE na escola deve ser a possibilidade de desenvolvimento que esta pode proporcionar. De certa forma, este enfoque é dado nos PCN, objeto de nossa discussão no item 2.6, a seguir.

## **2.6. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: novos rumos e desafios para o ensino de línguas na escola.**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgados a partir de 1997, representam o resultado de estudos e discussões, entre governo e educadores de todo país, acerca da implementação de programas de ensino para a educação básica. Podemos considerá-los o feito mais importante em benefício da educação no Brasil até este momento, pois, como bem lembra Vieira (no prelo), “talvez pela primeira vez o Governo tenha enfrentado o desafio de melhorar a qualidade do ensino numa proposta que tenta sinalizar *para quem, o quê e como ensinar*”. Trata-se,

pois, de um documento fundamental à qualidade e à organização que se pretende conferir ao ensino público brasileiro<sup>88</sup>.

### 2.6.1. Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>89</sup>: definição e objetivos

Em linhas gerais, os “Parâmetros”, para o **Ensino Fundamental** (PCNEF<sup>90</sup>, 1997 e 1998) e para o **Ensino Médio** (PCNEM, 1999), são orientações educacionais, de caráter didático, metodológico e conteudista, mas não normativas. Portanto, não se trata de um modelo imposto às escolas. Antes, os PCN oferecem paradigmas para a construção de programas de ensino que podem ser reelaborados, segundo a diversidade cultural de um país de dimensões continentais como o Brasil.

O objetivo primordial dos “Parâmetros” é garantir ao estudante brasileiro, em todas as localidades do país, principalmente em áreas carentes, o direito ao acesso ao conhecimento compreendido como indispensável ao exercício da cidadania. Para o professor, o documento oferece as referências educacionais que norteiam e auxiliam a sua prática pedagógica e os seus critérios de avaliação. É preciso salientar, no entanto, que a formação para o trabalho faz parte dos objetivos dos PCN, em particular dos PCNEM, o que tem resultado em críticas aos Parâmetros.

Além dos PCN, também foram elaborados outros documentos igualmente relevantes. Entre eles estão os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Nível Técnico (2000)<sup>91</sup> e as Orientações Educacionais

---

<sup>88</sup> Sabemos que na década de 1960 foram criados o Núcleo Comum e a Parte Diversificada do currículo. A primeira, com vistas a regularizar o currículo nacional e a segunda, pretendia atender as necessidades de cada região. Contudo, a proposta não partiu de uma discussão ampla e democrática a nível nacional e nem visava a formação cidadã do aluno brasileiro. Na visão de Faria, o divisor de águas na educação básica brasileira foi a formulação dos PCN. Para a autora até hoje, “por inércia e/ou ignorância se continua uma tradição mais do que falida” e que “o que se tem feito [em língua materna] são propostas descontínuas e de pequeno alcance” (2000, p.9).

<sup>89</sup> Para uma visão crítica sobre as bases teóricas dos PCN, conferir Rojo e Moita Lopes na página <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/02linguagens.pdf>

<sup>90</sup> Utilizaremos as siglas PCNEF e PCNEM para situar melhor as citações aos documentos.

<sup>91</sup> Ver página da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=198> e o endereço: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf), sobre o Referencial Curricular para a Educação infantil.

Complementares aos PCN do Ensino Médio (PCN+, 2002). Todos estão legalmente fundamentados na LDB (1996) e nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (1998).

### **2.6.2. Os “Parâmetros” e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**

Nos “Parâmetros”, a LE e demais disciplinas são tratadas como importantes na formação do educando. Nos PCNEM, por exemplo, aprender línguas modernas é necessário na medida em que estas “permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (p. 147). Nesse sentido, a LE deve ser ensinada a partir de uma “perspectiva interdisciplinar”<sup>92</sup>, contextualizada e prática, o que envolve a elaboração de projetos e o estudo das quatro habilidades lingüísticas: compreender, falar, ler e escrever, com base em uma concepção de aprendizagem sociointeracionista (cf. PCNEF, 1998, p.57).

Nesse sentido, a aprendizagem é compreendida como o resultado da interação com os outros, em um processo de socialização e construção de conhecimentos, conforme o contexto sócio-histórico e cultural dos indivíduos. Portanto, o ensino de LE deve ser comunicativo. No entanto, os PCN+ enfatizam o ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio, o que para alguns críticos dos documentos constitui-se em uma contradição (cf. GIMENEZ, p.2005, 211, por exemplo).

A nosso ver, a despeito de qualquer contradição que possa existir, o conhecimento dos verbos, das relações sintáticas, das regras e exceções deve ser ensinado, mas encarado pelos professores e alunos como apenas um aspecto do todo que deve ser aprendido. É necessário que o aluno saiba o que fazer com este conteúdo, como, quando e por que usá-lo, desenvolvendo a compreensão de que há registros diferentes de linguagem para contextos diferentes e que o objetivo da informação que se transmite influirá na produção dos textos (orais e escritos). Cabe, pois, ao professor ensinar o aluno a “mobilizar” o conhecimento na “realização” de

---

<sup>92</sup> A concepção do ensino interdisciplinar prevê que os assuntos abordados têm caráter multidisciplinar, isto é, podem ser estudados sob o olhar de várias disciplinas.

algo e a compreender que o conhecimento dos conteúdos não pode ser um fim em si mesmo. Reiteramos que, se tal reflexão for levada para sala de aula, um passo importante para a formação crítica do aluno terá sido dado.

### 2.6.3. As contribuições dos “Parâmetros” ao ensino de línguas na escola

Tal percepção de ensino-aprendizagem de línguas constitui-se, a nosso ver, em uma das maiores contribuições dos PCN ao ensino destas disciplinas na escola. Os “Parâmetros” propõem uma ruptura com o ciclo de aulas de pseudotradução e de gramática que, há muito, vem sendo oferecido aos alunos, como vimos anteriormente. Além desta contribuição, citamos outras cinco que consideramos relevantes:

- a valorização da LE como disciplina que prepara o aluno;
- a meta de devolver ao Ensino Médio o papel de formador do cidadão, também a partir do ensino de uma LE;
- o incentivo aos projetos interdisciplinares, articulados pelos temas transversais<sup>93</sup> e o papel da LE nessa articulação;
- a sistematização das competências e habilidades a serem desenvolvidas no alunos a partir da LE;
- a orientação acerca do ensino e da importância da leitura em LE.

Aprender uma LE é essencial pelo fato de a comunicação ser “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno” (PCNEM, p. 152). Por meio desta disciplina, o aluno poderá interagir com outras culturas, expandindo seus horizontes

---

<sup>93</sup> Com vistas a auxiliar na tarefa de articulação da LE com as demais disciplinas, e destas entre si, foram sugeridos os *temas transversais*. Estes são assuntos de grande discussão na sociedade, no cotidiano de alunos e professores, podendo ser estudados em qualquer disciplina. Funcionam, então, como um “eixo unificador” entre as disciplinas, além de conferirem significado ao estudo. Os PCN elegeram como temas transversais, a *ética*, a *saúde*, o *meio ambiente*, a *orientação sexual*, a *pluralidade cultural*, o *trabalho* e o *consumo*. Tal escolha não impede que nós professores trabalhemos outros temas mais específicos em nossas aulas de línguas. Interessante conferir o texto de Lenise Garcia “Temas Transversais como Eixo Unificador” A educadora afirma que “estes temas envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir na realidade para transformá-la. Outra de suas características é que abrem espaço para saberes extra-escolares. Na verdade, os temas transversais prestam-se de modo muito especial para levar à prática a concepção de formação integral da pessoa. Disponível em [http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos\\_art.aspx?id=28](http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=28) acesso 22/03/07.

e desenvolvendo seu senso crítico tão necessário à vida profissional e social após os anos de escola. As Orientações Educacionais Curriculares Complementares aos PCN para o Ensino Médio (PCN+, 2002, p.9) deixam claro para a escola como esta deve guiar seu aluno para que ao fim da educação básica ele:

- saiba se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
- enfrente problemas de diferentes naturezas;
- participe socialmente, de forma prática e solidária;
- seja capaz de elaborar críticas ou propostas; e
- especialmente, adquira uma atitude de permanente aprendizado.

Mesmo cursando esta etapa final da educação, milhares de estudantes carentes não têm acesso às informações<sup>94</sup> veiculadas pelos meios de comunicação do mundo moderno, muitas vezes, por não dominarem uma LE. A desinformação traz problemas à construção do conhecimento e, conseqüentemente, à vida do aluno no âmbito profissional, impedindo que ele realize as ações mencionadas anteriormente. Por isso, conforme os PCN+,

Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja *incapaz* de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações. (PCN+, p.93. Grifo nosso).

Os PCNEF (p.39) compartilham dessa mesma visão, quando se referem à dependência cada vez maior que temos das informações e da troca delas. Cabe ao professor ajudar o aluno a lidar com a enorme quantidade de dados disponíveis nas mais variadas mídias, avaliando, selecionando e utilizando aquelas que podem contribuir para os seus conhecimentos. Tal aquisição de informações acontece por meio da linguagem verbal, não-verbal e digital e é aí que ratificamos a importância do conhecimento de uma LE. Além disso, devido à constante evolução dos meios de comunicação, a informação a que temos acesso chega até nós, muitas vezes, via Internet, e não raras vezes, escrita em inglês. Para que estes dados transformem-se em conhecimento novo para nosso aluno, é preciso que ele saiba ler em LE. Por

---

<sup>94</sup> Assim como Luciana Salgado (PCN+, p. 226, v.2. Informática), empregamos “informação” como coleção de dados e fatos a que somos expostos. Ao passo que o “conhecimento” é obtido por meio da construção contextualizada e colaborativa a partir de outros conhecimentos já sedimentados pelo aluno.

meio da leitura o aluno pode aprender onde e como chegar à informação e, mais importante, a lidar com ela (2.2).

A leitura em língua materna é fundamental ao estudo das demais disciplinas e de quaisquer assuntos que o aluno venha a pesquisar na escola e fora dela. A leitura em LE não é diferente. Nesse sentido, outra contribuição igualmente importante dos PCN foi a visão holística do ensino de LE, mostrando ser possível e saudável haver diálogos entre esta e as demais disciplinas.

Os PCNEM (p.152) sugerem trabalhos interdisciplinares com a LE, haja vista seu viés cultural, como disciplina que dialoga com a geografia, a história, a filosofia, a sociologia, a educação física, a biologia e outras. Os PCN+ corroboram com essa idéia, quando afirmam que a “língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por “servir como *ferramenta* a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos”. O texto prossegue, afirmando que tais projetos interdisciplinares representam “uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos” (p.94).

O estudo significativo para o aluno permite que este perceba a relação do conteúdo com a realidade. Esta relação pode despertar nele o espírito científico, a curiosidade e o desejo de aprender, fortalecendo sua relação com o saber (2.3.1). Como dissemos, a LE dialoga com todos esses temas, o que contribui para a sua importância na formação integral do aluno, sintetizada na citação a seguir.

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir a de outros povos, enriquecendo a sua formação (PCNEM, 1999, p.152).

Celina Bruniera (2001b, p.1), consultora em línguas estrangeiras, também concorda que o ensino destas disciplinas pode contribuir para a construção das competências e habilidades relacionadas pelos PCN, como enfrentar “situações-

problema com uma visão crítica a fim de tomar decisões; construir argumentações consistentes; e reconhecer em um texto dado, concepções de mundo<sup>95</sup>. Esta é uma visão dinâmica da educação presente nos “Parâmetros”, contrastando com a visão tradicional de ensino isolado da disciplina e de conteúdos estagnados (ainda presente nas aulas). O quadro 5, extraído dos RCN (p.11), ilustra a mudança de paradigma entre a educação tradicional e a proposta dos PCN.

**QUADRO 5 – Paradigmas da educação no Brasil**

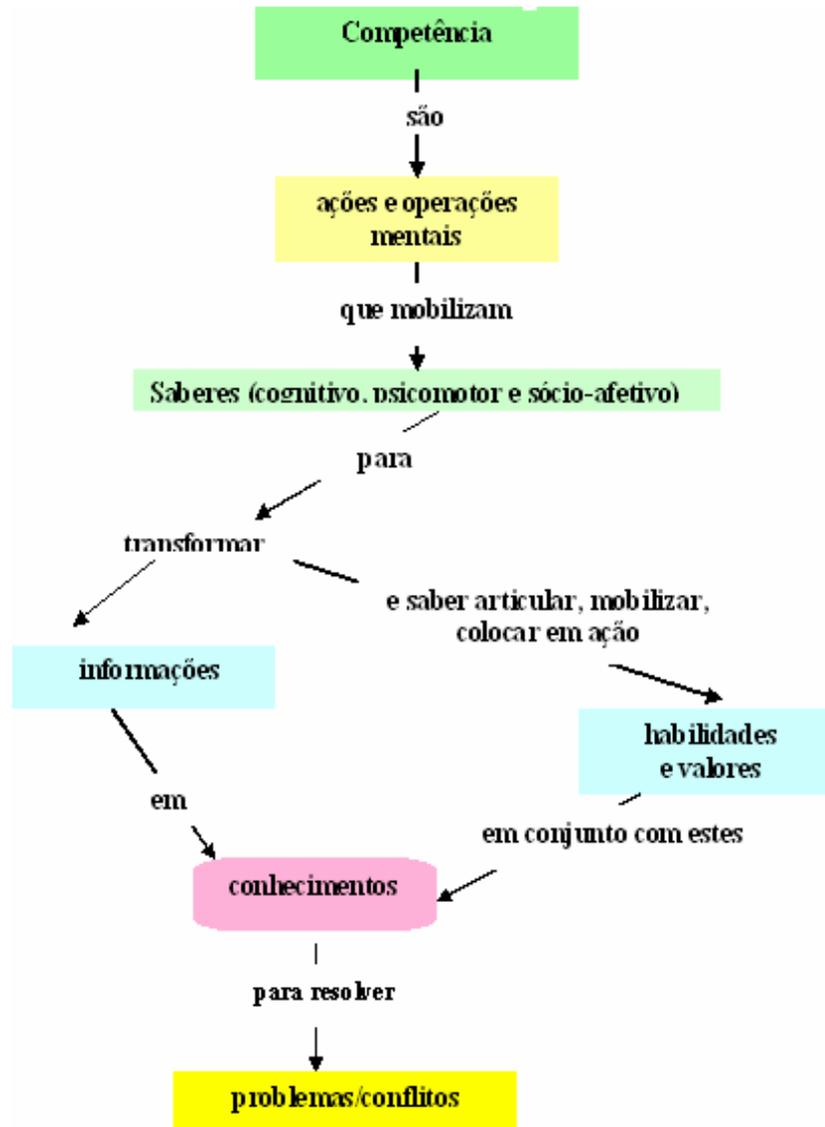
PARADIGMA EM SUPERAÇÃO	PARADIGMA EM IMPLANTAÇÃO
Foco nos <b>CONTEÚDOS</b> a serem ensinados.	Foco nas <b>COMPETÊNCIAS</b> a serem desenvolvidas nos <b>SABERES</b> (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.
<b>Currículo como fim</b> , como conjunto regulamentado de <b>disciplinas</b> .	<b>Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio</b> , pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: <b>cumprimento do Currículo</b> .	Alvo do controle oficial: <b>geração das Competências Profissionais Gerais</b> .

**FONTE:** *Referenciais Curriculares Nacionais de Educação profissional do Nível Técnico* (p.11)

Até o momento temos citado o termo competência sem defini-lo. O quadro 5 mostra que se trata de um conceito importante, haja vista ser ele o foco do paradigma de educação que se quer consolidar. Optamos por utilizar aqui a definição presente nos PCN e nos RCN de Nível Técnico, representado pelo mapa conceitual<sup>96</sup> na figura 1.

<sup>95</sup> Conferir o artigo completo em Nova Escola, nº 148, 2001, p.50 ou na página da revista [http://novaescola.abril.com.br/ed/148\\_dez01/html/ling\\_estr\\_art.doc](http://novaescola.abril.com.br/ed/148_dez01/html/ling_estr_art.doc)

<sup>96</sup> Conferir definição de mapa conceitual no item 3.3.1 desta pesquisa.



**FIGURA 1. Mapa Conceitual de Competência** com base nos *Referenciais Curriculares Nacionais de Educação profissional do Nível Técnico* (p.10-11).

A adoção do conceito de *competência*<sup>97</sup> constitui-se em outra contribuição dos PCN ao ensino de LE. Se não provocou uma mudança total na forma de

<sup>97</sup> No artigo “Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?”, que pode ser acessado através do endereço [http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos\\_art.aspx?id=36](http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=36), a educadora Lenise Garcia menciona os 4 pilares da educação, definidos pela UNESCO, que precisam ser tomados como meta para o desenvolvimento do educando: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser*. Para alcançá-los é preciso conteúdo, porém é necessário mais do que conteúdo para ter competência em alguma atividade. Garcia utiliza dois exemplos, que achamos conveniente citar: o exemplo do professor que explica o que é “uma célula animal e uma célula vegetal”, mas não ensina aos alunos o que é e como se faz uma comparação, muitas vezes por achar que os alunos já sabem; e a professora de ciências que utiliza dezenas de botões diferentes para ensinar os alunos o conceito de critério e como fazer uma classificação, para então ensinar o conteúdo. Portanto, com as orientações dos PCN e dos outros documentos citados, a perspectiva muda: devemos ensinar o conteúdo, para que servem e o que fazer com eles nas situações que poderão surgir e que competências podem ser ensinadas paralelamente.

ministrar as aulas, tal conceito tem suscitado questionamentos e oferecido caminhos acerca daquilo que deve ser proposto aos alunos como conteúdo e como competência a ser desenvolvida. Com efeito, o conteúdo aprendido deve ser “alocado” por meio de “análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações”, etc, culminando com desempenhos eficazes, o que, de fato, demonstra que o aluno assimilou o que lhe foi ensinado. Somando-se a isso, os objetivos de ensino e aprendizagem tornam-se mais claros. O quadro 6, a seguir, extraído com algumas modificações dos PCNEM (p.150 e 153), exemplifica o conceito de competência no ensino-aprendizagem de LE.

**QUADRO 6 – Competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE**

<b>Representação e comunicação</b>	<b>Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.</b>
	<b>Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda colocar.</b>
	<b>Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita).</b>
	<b>Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas na comunicação, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.</b>
	<b>Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.</b>
<b>Investigação e compreensão</b>	<b>Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.</b>
	<b>Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores e tecnologias disponíveis).</b>
<b>Contextualização sócio-cultural</b>	<b>Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.</b>
	<b>Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.</b>

Ao observarmos o quadro 6, percebemos duas perspectivas que não se contrapõem: o ensino integrado de LE e a leitura como o elo que une as disciplinas, que permite o desenvolvimento das habilidades e competências nos alunos. É por meio da leitura que o estudante compreende não só a LE, mas todas as disciplinas

que venha a estudar. Por esta razão optamos por dedicar a Seção 3 deste Quadro Teórico à discussão sobre a habilidade de leitura em geral e em LE.

#### **2.6.4. A realidade da escola brasileira e os obstáculos às sugestões dos PCN**

Observando o histórico do ensino de LE na escola, vimos que “Parâmetros” são documentos pioneiros no destaque conferido a esta disciplina (ainda que distante do real). Pela primeira vez, esta e demais matérias passam a ter valor equivalente no que tange à formação do estudante. No entanto, os aspectos positivos deste documento parecem existir somente no papel, o que nos leva a questionar sua implementação no âmbito nacional em todos os turnos. Daí resultam os questionamentos que propomos a seguir.

Será que os professores estão preparados para implementar as propostas dos PCN?<sup>98</sup> Pinhel (2004) observou que, embora conheçam os PCN, alguns professores ainda mantêm o enfoque na gramática. A autora ressalta a importância de pesquisas que tenham como escopo promover a reflexão do professor sobre “que tipo de prática traria melhores resultados, inclusive com relação ao estímulo e ao interesse dos alunos” (p.76). Mas será que a escola oferece condições para esta implementação? E as universidades estariam cumprindo seu papel na formação e/ou capacitação de professores que conheçam e pratiquem as orientações dos “Parâmetros”, na diversidade existente na escola pública? Ou será que o ensino não estaria voltado ao ambiente dos cursos livres (e até das próprias universidades), mesmo após 10 anos da publicação desses documentos?<sup>99</sup> (cf. MOITA LOPES, 1996).

---

<sup>98</sup> Para Dourado e Obermark (2001, p. 389-396) devemos levar em conta três questões importantes sobre o ensino de línguas na escola pública: falta de compreensão dos professores em relação aos PCN, a dificuldade no processo de adaptação e transposição didática à prática de sala de aula e a necessidade do engajamento governo-universidade-escola-sociedade na busca da formação continuada de professores, fundamentada nos pressupostos dos PCN.

<sup>99</sup> O Programa de Educação Continuada dos Professores de Inglês de Santa Catarina (PECPISC), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, é um exemplo de como a Universidade pode e deve buscar interferir na realidade do ensino de línguas na rede oficial. Para saber mais sobre este programa, conferir Gil *et al* (2005, p.261-278). Sugerimos, ainda, as reflexões de Moita Lopes (1996, p. 64-65 e 179-188) sobre a responsabilidade dos cursos de Letras na formação precária de professores de línguas. Cabe citar aqui um evento curioso que sucedeu após o concurso público para as escolas da rede estadual de Fortaleza, em 2003, do qual participamos. Ao iniciarmos nossas atividades, nós e demais colegas que até então atuavam em cursos livres, tentamos sem resultado ministrar as 4 habilidades nas escolas, o que não foi possível devido a série

A situação da LE na escola pública, e aqui nos referimos especificamente ao Ceará, ainda não mudou, principalmente na escola noturna. Tal afirmação baseia-se, em primeiro lugar, em nossa experiência nesse contexto; em segundo lugar, nos estudos<sup>100</sup> apresentados em congressos sobre o ensino de línguas na escola pública e nas demais dificuldades já discutidas no item 2.3 e seus subitens. Tais dificuldades constituem-se, naturalmente, em entrave à realização das sugestões dos PCN, em especial à proposta de uma aula comunicativa, onde o aluno aprenda a ouvir, falar, ler e escrever. Almeida Filho (2005, p.70-71) apresenta um “quadro diagnóstico das condições de ensino de LE na escola paulista” que se assemelha ao que enfrentamos na escola pública de Fortaleza. Resumindo este quadro, temos:

- ambiente: pobre em recursos; ensino desvinculado da realidade do aluno e baseado na gramática;
- professores: desmotivados, muitas vezes sem preparo e desassistidos;
- material didático: escasso ou ausente; acesso restrito ou inexistente às tecnologias de comunicação e aos recursos áudio-visuais;
- prática profissional: prejudicada pela falta de estrutura da escola e pelo acúmulo de funções (ensino de português), pouco contato com a LE.

Ora, ensinar os alunos a se comunicarem e a escrever em outro idioma é uma tarefa que exigiria, entre outras mudanças, mais do que 45 minutos de aula semanais, como ocorre, muitas vezes, na escola noturna. Assim, para adotar uma abordagem comunicativa nos moldes propostos pelos PCN e PCN+ nesse contexto, seriam necessárias mudanças na infra-estrutura (tamanho das turmas, disponibilidade de equipamentos de áudio e vídeo e material didático adequado,

---

de fatores aludidos nesta e na seção anterior. Foi um momento bastante perturbador para todos, mas de profunda reflexão, pois não conhecíamos outra forma de ensino de línguas exceto aquelas dos cursos livres onde tivemos a oportunidade de estudar e lecionar.

<sup>100</sup> Referimo-nos aqui ao I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, realizado em Florianópolis, SC, em novembro de 2006, onde foi discutida, entre outros assuntos, a formação de professores e o papel da Universidade frente à situação a que chegou o ensino de LE nas escolas públicas no país. Percebemos que em países como Argentina e Chile, os cursos de Letras têm repensado seus currículos nesse sentido. Durante a coleta de dados, descobrimos que durante os anos 1990 até a data da coleta, 2006, a IES Federal só tinha dois projetos de extensão de LE voltados para a escola pública, sendo um deles piloto para o ensino de inglês aos professores da rede oficial. Outra contribuição das IES em Fortaleza são os cursinhos pré-vestibulares para alunos que estudaram em escolas públicas.

salas ambientadas com materiais autênticos), na formação dos professores e, principalmente, na forma como a comunidade escolar concebe o ensino de línguas. Estas e outras soluções são, também, apontadas por Almeida Filho (op. cit.; cf. também MOITA LOPES, 1996, p.132).

Devido a condições contrárias ao aprendizado, a LE passa a ser encarada como menos importante por alunos e demais professores. É interessante notar que, se de um lado, alunos preocupam-se com as disciplinas que “reprovam”, que “valem mais” nos exames, como ENEM e Vestibular, de outro lado, professores das demais disciplinas ironizam o ensino de LE “a quem não sabe nem português” (cf. MOITA LOPES, op. cit., p.63). Portanto, perguntamos: como ensinar línguas na escola noturna? Qual seria a forma mais apropriada em face das condições adversas aludidas nas seções 1 e 2 deste capítulo?

Para Celina Bruniera (2001a, p.1), as aulas de línguas ministradas no interior de uma escola têm objetivos mais globais que a aprendizagem e utilização de um novo código (propósito dos cursos livres)<sup>101</sup>. O ensino de LE na escola deve “contribuir para o atendimento das *finalidades educativas da instituição* e do seu projeto pedagógico”, isto é, um trabalho de “caráter sociocultural”. Tais finalidades não são estanques, variando conforme o “momento histórico em que são elaboradas”.

Diferentemente, Tótis (op. cit., p.33) considera o objetivo maior da escola o trabalho com *a leitura*<sup>102</sup>. A autora sugere a proporção seguinte: 80% leitura, 15% compreensão e produção oral e 5% escrita. Já Almeida Filho (2005, p.40) propõe um equilíbrio durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio: 40% leitura e escrita e 60% compreensão e produção oral no Fundamental e o inverso nos três anos do Ensino Médio, quando a leitura é mais importante no acesso à “informação técnico-científico-cultural que circula na língua estrangeira” (cf. 1.1., nota 6).

---

<sup>101</sup> Embora veja diferenças de objetivos entre cursos livres e escola regular, Bruniera concorda com o ensino da oralidade e da escrita na escola a partir de situações comunicativas.

<sup>102</sup> A afirmação da professora Verônica Tótis é anterior à elaboração dos PCN. Ainda assim, pode ser utilizada como fundamento para nossa “preferência” pela leitura, dada a dificuldade de se implantar uma estrutura e um ritmo de curso livre na escola regular.

No Ceará, a SEDUC realizou uma pesquisa com o intuito de “mapear o currículo real”, isto é, o que efetivamente é trabalhado em sala de aula em cada disciplina do Ensino Médio<sup>103</sup>. Sobre a língua inglesa, a pesquisa revelou o seguinte: 57% gramática; 21% leitura e compreensão de texto e nenhum trabalho em relação à literatura, à conversação, à escrita ou às variações lingüísticas. Segundo o relatório da pesquisa, a parca habilidade lingüística de “parte significativa” dos professores de inglês poderia ser a causa para esta distribuição desigual dos assuntos ensinados (VIDAL *et al*, 2005, p.28), pensamento este, criticado por Perin (2005) e Gimenez (2005).

Em pesquisa recente, Perin (op. cit., p.151-2) obteve um quadro semelhante ao que vimos até aqui (Seções 1 e 2) sobre o ensino de inglês em uma escola pública do Paraná. Um “processo cíclico de causa e efeito” caracterizado pelo amplo número de professores temporários, pela carência de incentivo financeiro aos professores efetivos, pela ausência de programas progressivos de ensino de inglês, pela falta de metas de aprendizagem que torna deficitário o ensino da LE.

Tais pesquisas revelam que temos uma longa caminhada na conscientização e qualificação profissional e mostram, ainda, que a ênfase na leitura pode ser solução mais urgente e adequada ao ensino de língua inglesa no curso noturno.

---

<sup>103</sup> Trata-se da pesquisa que deu origem ao livro *Currículo do Ensino Médio Cearense*, 2005, SEDUC.

### Seção 3 – Abordagem com foco na leitura: a importância do letramento e dos gêneros textuais

*Apesar dos argumentos em contrário, estou plenamente convencido de que a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para a reconstrução de nossa sociedade.*  
(SILVA, 2005, p.11)

O objetivo desta seção é fundamentar a ênfase no ensino da leitura e no uso de gêneros textuais nas aulas de inglês do Ensino Médio noturno. Inicialmente, tomamos por base o pensamento de Moita Lopes (1996). Em seguida, abordamos os conceitos de leitura e de letramento a fim de discutir as finalidades da leitura e a sua importância na formação integral do indivíduo. Na última parte, discutimos o papel dos gêneros textuais no ensino de inglês.

Nesta fundamentação, entendemos a *leitura* como uma prática social, uma atividade interacional e ativa de construção de sentidos. O *texto*<sup>104</sup> é entendido como o local onde esta interação acontece e o *leitor* é o autor/construtor social nesta interação (cf. WALLACE, 1992, p.19, KOCH, 2003, p. 13-17 e KLEIMAN, 2004, p.65). Assim, língua e leitura são concebidas como em Marcuschi (2001, p.15): “conjuntos de práticas sociais”.

#### 2.7. Por que a leitura?

Saber ler sempre representou um privilégio de poucos nas culturas letradas antigas. O acesso ao conhecimento acumulado nos livros, ou similares, era restrito aos que detinham alguma forma de poder político, econômico e religioso, como escribas ou membros do governo e da igreja<sup>105</sup>. O povo acumulava o que lhe era transmitido pela tradição oral de geração em geração. Hoje em dia, assistimos à busca frenética pelo conhecimento, elemento necessário ao domínio de mercados e à evolução da produção científica e tecnológica de uma nação. Por isso, países

---

<sup>104</sup> Nesta pesquisa, consideramos apenas os **textos escritos**.

<sup>105</sup> Foi o domínio da escrita alfabética e, conseqüentemente da leitura, por exemplo, que auxiliou mercadores fenícios a gerenciarem seus mercados (cf. BAJARD, 2001, p.23).

desenvolvidos têm investido no ensino da leitura e no tempo que a educação básica deve dedicar a ela (ALLIENDE & CONDEMARIN, 1987, p.14).

Em uma sociedade letrada<sup>106</sup> a leitura destaca-se como atividade essencial. Sua importância repousa, entre outras razões, no fato de o desenvolvimento econômico ser condicionado pela capacidade dos cidadãos – independente da classe social – em lidarem com a informação escrita nas suas práticas sociais (cf. MORAIS, 1996, p.19-20). Tal afirmação coaduna-se com o pensamento de Lia Scholze de que “qualquer profissional precisa consolidar seus conhecimentos para ter um bom desempenho em sua carreira, e a leitura é a condição para que isto ocorra” (2004, p.13).

A despeito das razões históricas e econômicas para a priorização da leitura no ensino de inglês, nós a enfatizamos por três motivos: (1) pelas condições adversas ao ensino de qualidade das habilidades orais na rede pública, (2) por sua contribuição individual e permanente ao leitor (3) por sua importância na formação intelectual, cultural e cidadã do aluno. Detalharemos cada um destes motivos, a seguir.

### **2.7.1. Ênfase na leitura: uma possibilidade para o ensino noturno**

Moita Lopes acredita que o ensino integrado das habilidades como meta é “irrealizável no contexto da escola pública” (op. cit., p.133)<sup>107</sup>, por três razões em particular:

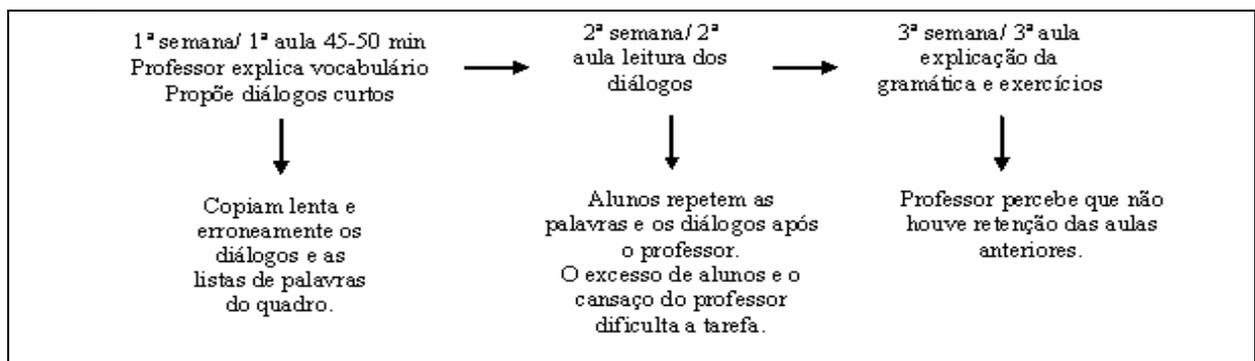
---

<sup>106</sup> Utilizamos a expressão “sociedade letrada” como é definida por Tfouni (1997) e Soares (2004), ou seja, aquela em que indivíduos estão cotidianamente expostos à leitura e à língua escrita. Na sociedade letrada a informação é produzida e circula de forma escrita, assim, mesmo aqueles indivíduos não alfabetizados reconhecem certos gêneros pela experiência diária, isto é, não sabem ler nem escrever, mas estão rodeados pela linguagem escrita, o que, de alguma forma, os torna letrados porque recebem cartas, mesmo lidas por outros, pagam suas contas, ditam cartas, bilhetes, etc., a partir de estruturas próprias da linguagem escrita, isto é, encontram-se envolvidos em “práticas sociais de leitura e de escrita”.

<sup>107</sup> Para uma outra visão sobre esta questão ver (PAIVA, 2000) “O lugar da leitura na aula de língua estrangeira” [online] disponível em <http://www.veramenezes.com/txtos.htm> acesso em 3/6/07. acesso em 3 de junho de 2007.

- a leitura em LE parece ser a única habilidade efetivamente cobrada do aluno após o ensino médio, sendo exigida em vestibulares, em seleções para pós-graduação e em alguns concursos públicos;
- há poucas oportunidades reais de comunicação em inglês fora da sala de aula;
- a leitura acompanha o aluno ao longo de sua vida, mesmo após os anos de estudo.

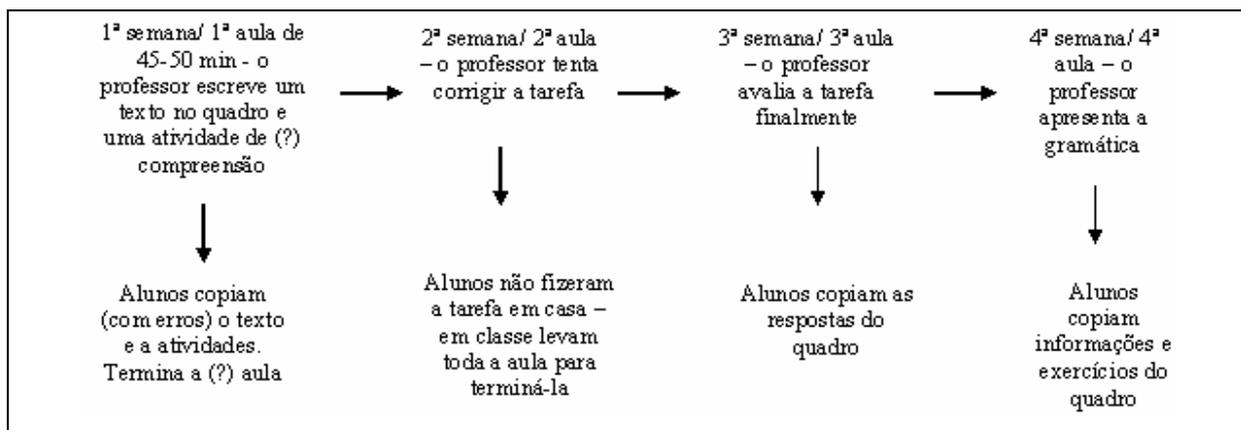
O ensino das habilidades orais na escola é importante na medida em que a sociedade deve investir nas relações diplomáticas e comerciais com outras nações e no desenvolvimento de seus cidadãos. Contudo, este projeto só é exequível a longo prazo, em especial nos cursos noturnos<sup>108</sup>, pois sua implantação exigiria uma reorganização da carga-horária e da infra-estrutura nesse turno, além da conscientização da importância da língua inglesa no currículo e da formação continuada dos professores de inglês, com vistas a evitar dois grandes problemas: **o pseudo-ensino das quatro habilidades lingüísticas e o pseudo-ensino instrumental**<sup>109</sup>. O primeiro representado pela figura 2 e o segundo, pela figura 3.



**FIGURA 2** – Pseudo-ensino integrado de inglês no ensino médio noturno.

<sup>108</sup> Em absoluto a ênfase na leitura exclui a execução de atividades de produção escrita, de compreensão e produção oral, mesmo que em menor intensidade.

<sup>109</sup> Elaboramos os esquemas com base nos depoimentos e nos apontamentos de alunos quando lecionamos na escola pública de agosto de 2004 a agosto de 2005.



**FIGURA 3** – Pseudo-ensino instrumental de inglês no ensino médio noturno

Diante do exposto, priorizar a leitura não significa acomodação, ao contrário, trata-se de uma tentativa desenvolver no aluno uma habilidade que lhe será útil por toda vida, extirpando aos poucos o ensino de “faz-de-conta” a que vem sendo submetido.

### 2.7.2. Leitura: uma atividade individual e permanente

O segundo motivo para a ênfase na leitura na aula de inglês da escola é a sua natureza individual e perene. A leitura parece ser “a mais pessoal e ‘portátil’ das habilidades” (HOLDEN & ROGERS, 2001, p.64) e por essa razão, é, muitas vezes, uma atividade solitária e pode ser praticada fora da sala de aula ao longo de toda a vida do indivíduo. Moita Lopes também reconhece este caráter perene ao afirmar que “é a única habilidade que antecede às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio”, autonomamente, após concluir o curso de LE (op. cit., p.131).

Vale lembrar que, se deixarmos de praticar uma LE, entre a expressão oral e a leitura, é esta última que, bem ou mal, permanece conosco. O indivíduo pode se beneficiar da leitura de livros, de revistas, de jornais, impressos ou virtuais, se for um bom leitor. Por isso, dizemos que a leitura permanece, mesmo quando se perde a fluência no idioma.

### 2.7.3. A importância da leitura na formação do aluno

Entendemos que o homem é formado por quatro dimensões principais: a *física*, a *espiritual*, a *intelectual* e a *social*. A leitura pode contribuir para o desenvolvimento destas dimensões porque é fonte de aprendizagem. A leitura em LE pode contribuir com esta formação, pois os assuntos das demais matérias podem ser revisitados nestas aulas através dos textos e de tarefas interdisciplinares, além de trazer consigo aspectos culturais do povo que representa. Porém, não raro, os alunos questionam a exigência da leitura, afirmando que também aprendem assistindo a programas de TV. Assim sendo, que vantagens a leitura teria na formação dos alunos em relação à TV, por exemplo? Para Allende & Condemarin (op. cit, p.14-16), apesar do poder de sedução da televisão e de outros meios de comunicação, como o rádio, a leitura oferece vantagens que a tornam uma atividade superior, como mostra a figura 4.

**A LEITURA**

- **dá-nos a escolher o lugar, o tempo e o tipo de leitura;**
- **estimula à criatividade, o pensamento e o raciocínio:** o leitor é sujeito mais ativo e reflexivo – a associação entre o que é lido e o que é conhecido exige esforço mental.
- **possibilita a assimilação de um leque maior de informação verbal** – há facilidade de retroceder ou avançar no texto quando necessário e o leitor imprime o ritmo na atividade de leitura.
- **permite a organização das informações**, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades mentais específicas importantes no processo de aprendizagem: a atenção e a memória.
- **contribui para a habilidade de selecionar informações** (WALLACE, 1992, p.5), essencial ao estudo e nos ambientes virtuais onde o leque de informações pode ser irrestrito, porém nem sempre relevante ou confiável.



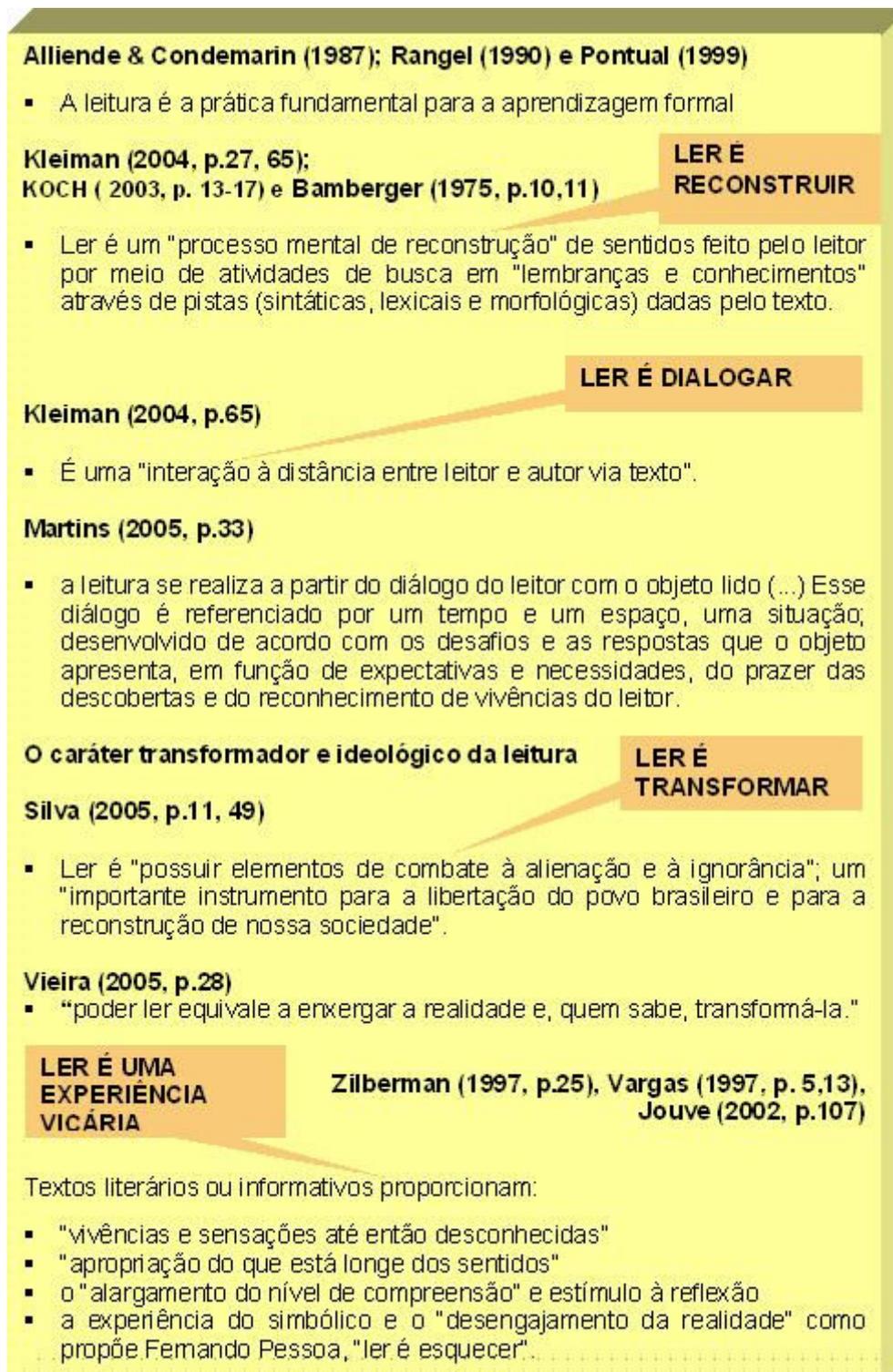


**A TELEVISÃO**

- **é inflexível e pré-determinada:** obedece a um poder **comercial e ideológico**, programação e horários previstos – bons programas veiculados muito cedo ou muito tarde, ou ainda, nas TVs de acesso restrito (parabólicas ou por assinatura);
- traz **rapidez na mudança de imagens** e na transmissão de informações – **impossibilita o esclarecimento e a reflexão:** o telespectador vê e assimila mais do que reflete;
- tem "**simplificação planejada**" da linguagem – reflexão superficial.

**FIGURA 4** – Vantagens da leitura em relação à televisão

O ato de *selecionar*, mencionado na figura 4, resgata o sentido primeiro do verbo ler, isto é, “colher” (Cf. BUSARELLO, 2005, P.159). Ler sempre exigirá uma “colheita” de informações. Vejamos na figura 5, os quatro sentidos da leitura que fundamentam sua ênfase nesta pesquisa.



**FIGURA 5 – Os sentidos da leitura**

Acreditamos que a autonomia possa ser entendida como um corolário do ato de ler. À medida que lemos mais, ampliamos nossos horizontes, nossa concepção de mundo, nossa maneira de ver os acontecimentos, enfim, refletimos para então formar nossas opiniões, ajustá-las e até mudá-las (cf. MARTINS, op. cit., p.20). Isto ocorre porque, além de aprender a se perceber, o leitor aprende também a reconhecer o outro através dos textos literários, indo além do âmbito e da natureza das palavras.

O ensino da leitura em outra língua propicia um contato mais próximo do leitor com a cultura e com a forma de pensar e de escrever que ela representa. Ler em inglês, por exemplo, traz outros benefícios ao aprendiz e ao professor na medida em que auxilia aprendizagem da estrutura da língua, serve de modelo para a escrita do novo código e propicia tópicos para discussões, o que incentiva a oralidade<sup>110</sup> (cf. também HARMER, 1998, p. 68). Daí a necessidade do professor incentivar a leitura de textos literários e informativos na aula de LE.

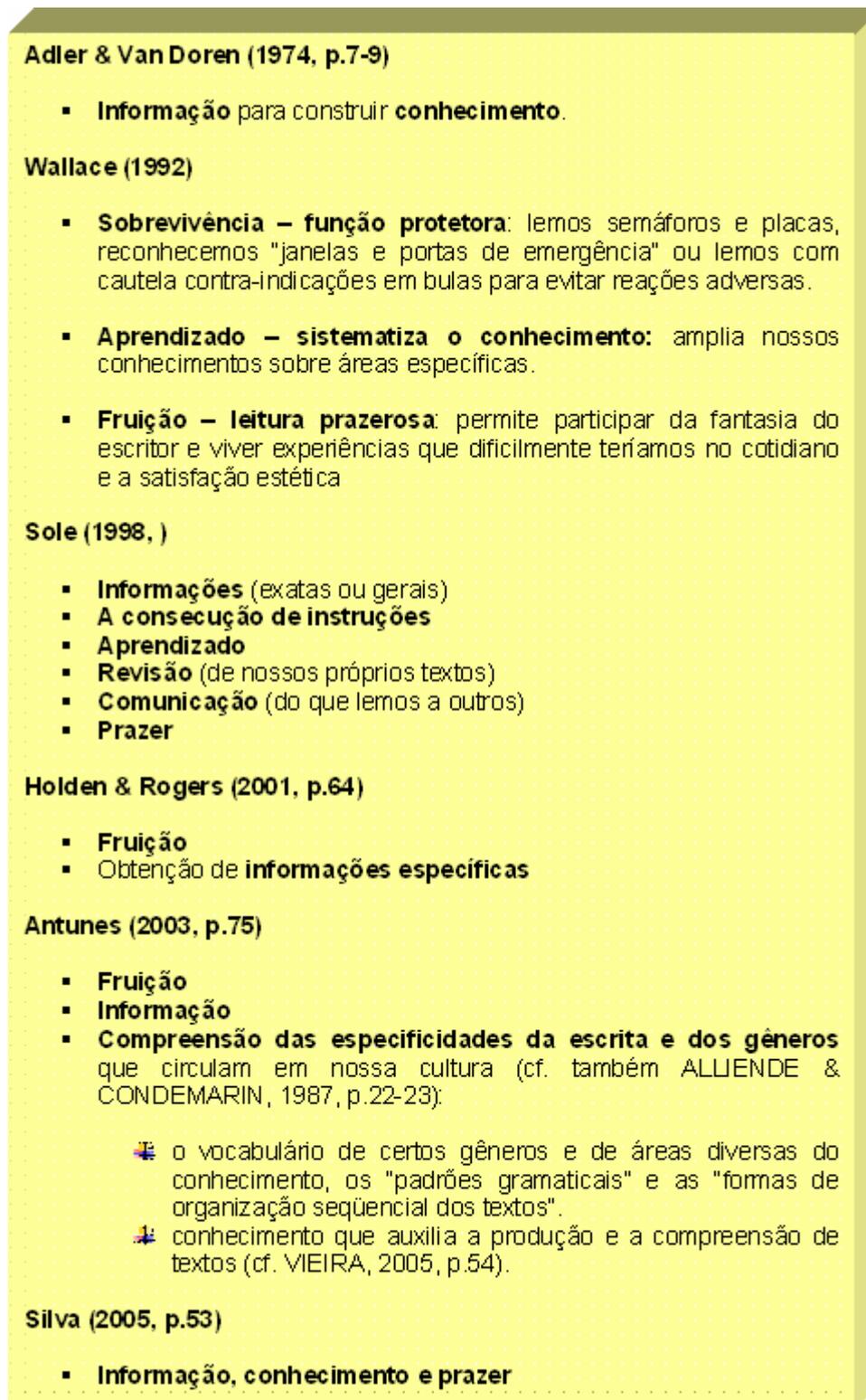
Finalmente, no dizer de Bamberger (1975, p.10) “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade” e “O ‘direito de ler’ significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir” (p.9). Também para Magnani (1995, p.33), ler é “o direito de saber o que de ‘mais alto’ se pode buscar” (aspas no original). Assim sendo, o direito de aprender a ler bem em LE não pode ser negado ao aluno do curso noturno.

A importância da leitura na formação do aluno repousa, ainda, nas finalidades desta atividade. Seja ela realizada em LM, seja em LE, a leitura “deve servir às necessidades imediatas de quem lê, ao aprendizado e ao prazer na própria linguagem<sup>111</sup>”, como explica Wallace (1992, p.6). A figura 6, a seguir, reúne as finalidades da leitura segundo autores que fundamentam nosso estudo:

---

<sup>110</sup> Embora enfatizemos a leitura, desenvolver a oralidade é obrigação da escola desde que possua meios para isso, como já discutimos.

<sup>111</sup> Vale a pena comentar brevemente os resultados de um estudo realizado por Leffa & Lopes (1994) a partir do qual colheu-se a definição e os objetivos de leitura de alunos de duas escolas, uma particular e outra estadual. Segundo o estudo, alunos da escola particular têm na leitura uma fonte



**FIGURA 6 – Finalidades da leitura**

informação e lazer, enquanto os alunos da escola pública encaram a atividade como acesso a melhores condições de vida e de trabalho.

A figura 6 põe em tela finalidades da leitura que remetem ao conceito de letramento, discutido no item seguinte.

#### **2.7.4. O Letramento<sup>112</sup> e as condições para a compreensão de textos**

Como explicitamos na introdução a esta seção, concebemos leitura com um “conjunto de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2001, p15). Nesse sentido, saber ler, hoje, não é somente se apropriar das habilidades de ler e escrever, mas saber lançar mão delas nas mais variadas práticas sociais em que nos envolvemos. Por isso, Soares (2004) chama a nossa atenção para “índices de alfabetização” e “níveis de letramento”. O primeiro indica se o indivíduo é capaz de codificar a língua, enquanto o segundo relaciona-se à “capacidade de fazer uso da escrita” e de extrair informações de textos variados cujos propósitos também variam. Assim, conforme a autora, letramento se relaciona à capacidade que o indivíduo tem de lidar com o ouvir e com o falar de sua LM em uma relação com o mundo letrado, mesmo que seja analfabeto.

O letramento de um indivíduo se revela na familiaridade que ele tem com o formato, com a linguagem e com o papel dos gêneros textuais que circulam na sociedade. Uma pessoa versada em diversos assuntos e conhecedora de textos de sua área profissional pode, por exemplo, não ter letramento digital (caso não tenha familiaridade com o computador ou tenha dificuldades em acessar arquivos e páginas na Internet<sup>113</sup>).

---

<sup>112</sup> Do termo em inglês *literacy* “The condition or quality of being literate, especially the ability to read and write” *American Heritage Dictionary* (1991,p.736).

<sup>113</sup> É inegável a presença cada vez maior das tecnologias de informação e comunicação em nossas vidas. Estas são responsáveis pelo surgimento de novas maneiras de formatar os textos que lemos ou produzimos, os quais pertenciam somente ao mundo do papel e eram, de certo modo, limitados por este suporte. O mundo virtual, presente na sociedade moderna, da era do conhecimento, requer novas formas de ler e de escrever. Há gêneros que emergem rapidamente e, por vezes, nem percebemos quantas novas formas de veiculação de fatos e informações há no ciberespaço. Gêneros como o *e-mail*, os *blogs*, os *fóruns de discussão*, os *chats* (bate-papo) e as aulas virtuais, têm características bastante específicas dado o meio onde se materializam. No caso do *chat*, por exemplo, em que a interação é síncrona, isto é, em que os participantes podem comunicar-se em tempo real, a leitura e a escrita são peculiares, requerendo rapidez de raciocínio, compreensão do assunto e da linguagem utilizada, isto é, familiaridade com o gênero.

Nessa perspectiva, dizemos que há níveis diferentes de letramento, ou “letramentos”, como afirmam Soares (op. cit) e Street<sup>114</sup> (1995, p.2, apud MARCUSCHI, 2001, p.15), já que não lidamos com a totalidade de textos existentes na sociedade. Há sempre um gênero que lemos ou escrevemos com mais dificuldade. Caberia à escola promover momentos de leitura e de análise da função dos textos nas práticas sociais vivenciadas, ou não, pelo aluno, para melhorar seu nível de letramento, sobretudo no curso noturno, cujos alunos não têm, em geral, acesso a estímulos escritos mais variados. A citação de Scholze, apesar de longa, ilustra o que pode ser feito pela escola.

A responsabilidade da escola toma dimensões muito além de simples transmissora de conhecimentos. É preciso, também, que ela desenvolva nos alunos a consciência de que o acesso à leitura é um direito, um prazer e uma forma de alcançar o conhecimento, como condição estratégica no projeto pessoal de letramento.

.....  
Os suportes de leitura devem ser diversificados (revistas, gibis, roteiros teatrais e cinematográficos, poesias), ampliando com isto o conceito de leitura e provocando um processo de despedagogização do ato de ler, o qual se mantido na perspectiva apenas pedagógica, presta um grande desserviço ao letramento das crianças [e de jovens e adultos que buscam formação básica]. (op. cit., p.10)

O aluno precisa saber que ler é, antes de tudo, uma prática social que nos acompanha nos vários papéis que exercemos na sociedade (WALLACE, op. cit., p.19). Como bem lembra Vieira (2005, p.14, 28) a verdade é que “tudo passa pelo que lemos e escrevemos” e “sem o domínio da leitura e da escrita” estamos “fadados a ficar à margem da sociedade”. Somos contribuintes, consumidores, pais, pacientes, alunos, profissionais, sócios, moradores, entre outros e cada papel requer o conhecimento de práticas específicas de leitura e escrita que são divididas com outras pessoas. Mesmo quando lemos por prazer e satisfação, não estamos sozinhos.

Como membros de uma sociedade letrada e globalizada, participamos de comunidades distintas de leitores (*reading communities*). Há a comunidade daqueles que lêem livros de suspense, de ficção científica, de auto-ajuda, de textos acadêmicos, de horóscopos, de colunas esportivas, enfim, um leque irrestrito de

---

<sup>114</sup> STREET, B.V. *Social Literacies. Critical approaches to Literacy in development, Ethnography and Education*. Harlow, Longman, 1995.

segmentos de leitores com interesses e práticas de leitura diversificados (WALLACE, op. cit., p.19). Certamente, os alunos do ensino médio noturno têm um nível de letramento e pertencem a diferentes comunidades de leitura, cabe à escola descobri-los e elaborar ações que ampliem as suas possibilidades de leitura.

Explicando melhor, se admitimos que as práticas de leitura de alunos da escola pública noturna não incluem textos em inglês, isso não deve se constituir em um problema para o professor. A partir das práticas desse aluno em língua materna, é possível encontrar e utilizar, em sala de aula, textos em inglês cuja estrutura e finalidade se assemelhem ao que eles estão acostumados a ler. Ao fazê-lo, o professor poderá melhorar o nível de letramento desses alunos e a sua compreensão leitora.

Ao desenvolver atividades de incentivo à leitura em inglês, o professor deve observar, além do nível de letramento do aluno, as condições que dependem do aluno, ou definem seu nível de compreensão. Estas evidenciam a complexidade do ato de ler e, por conseguinte, do seu ensino. A atividade proposta também influi na compreensão e na qualidade da leitura feita pelo aluno. Portanto, é preciso evitar traduções de frases isoladas e exercícios de gramática descontextualizados que não ensinam o aluno a ler e a priorizar atividades adequadas às necessidades dos alunos<sup>115</sup>. Reunimos tais condições na figura 7, a seguir.

---

<sup>115</sup> Snow *et al*(2002, p.xiv) menciona o papel do contexto sociocultural dos alunos e da atividade na compreensão dos textos. Isso nos lembra uma passagem de Kleiman (2002, p.10-11) em que uma professora lê com seus alunos (adultos alfabetizando) um texto sobre a utilidade de uma bula. Ao observar as instruções, a professora estava correspondendo às expectativas do autor do texto de que o leitor é alguém que aceita o “saber médico”, mas os alunos não fizeram a mesma leitura, pois acreditavam no poder dos benzedores e remédios caseiros naturais. Assim, os “valores sociais” dos alunos refutaram, ou melhor, impediram que houvesse “negociação de sentido”, isto é, o diálogo entre o autor e o leitor por meio do texto. Para saber mais sobre os estudos de Snow *et al* (op. cit.) conferir o endereço [www.rand.org](http://www.rand.org).



FIGURA 7 – Condições necessárias à compreensão de um texto<sup>116</sup>.

### 2.7.5. Níveis de compreensão da leitura

Compreender um texto é reagir a ele, comunicar-se com ele, entender sua intenção (informar, instigar, propor, levar à reflexão, convencer, etc.). Nesse sentido, a “leitura não é uma atividade meramente visual” (FULGÊNCIO & LIBERATO, op. cit., p.13) porque lemos as entrelinhas, isto é, inferimos “algo que não está escrito a partir do que está escrito” (MORAIS, 1996, p.21). A compreensão também pode ser nivelada dependendo das condições relacionadas na figura 7 acima.

A compreensão leitora tem 4 níveis distintos (fig. 8) segundo Adler & Van Doren (op. cit., p.12-26). Um leitor bom<sup>117</sup> está no nível 4, sendo capaz de ler textos diversos, de comparar seus conteúdos, verificando os pontos em que se distanciam

<sup>116</sup> Figura elaborada com base em Adler & Van Doren (1974, p.44); Bamberger (1975); Perini (1988, p.81); Wallace (1992, p.4); Kato (1993; 1999, p.65-78); Fulgêncio & Liberato (2000); Brown (2001, p.300-1); Rangel (2005a, p.166); Freire (2006b, p.35).

<sup>117</sup> Para Hesenfeld (1977, p.120, apud LEFFA, 1989, p.19), o bom leitor “retém o significado do texto na memória à medida que lê; lê em segmentos grandes; ignora palavras que não são importantes para o significado total da frase e tem um autoconceito positivo como leitor”, enquanto o mau leitor “Esquece o significado das frases assim que as decifra; lê em segmentos pequenos; raramente vê uma palavra como menos importante (...) e tem um autoconceito negativo como leitor”.

e se assemelham. Para Brown<sup>118</sup> (1980, apud LEFFA, 1989, p.16), o leitor eficiente é aquele capaz de realizar ações específicas para compreender, como mostra o quadro 7.

#### QUADRO 7 – Ações de um leitor eficiente durante a leitura

1. “Determina o objetivo de uma leitura e seleciona as estratégias adequadas a esse objetivo” (sabe como ler até encontrar o que deseja).
2. “Identifica as idéias principais e secundárias de um texto” (reconhece quando o autor resume, exemplifica ou acrescenta informações).
3. “Distribui a tensão de forma diferenciada, concentrando-se mais nos aspectos importantes e menos nos detalhes.”
4. “Avalia constantemente a compreensão” à medida que avança na leitura.
5. “Interroga-se para avaliar se os objetivos da leitura estão sendo atingidos.”
6. “Toma medidas corretivas quando detecta falhas na compreensão” (relê, consulta o dicionário, esquematiza).
7. “Recupera-se das distrações ocorridas durante a leitura.”

**FONTE:** Extraído de Brown (1980, apud LEFFA, 1989) in: *Teoria & Prática* (p.16).

Conforme Scarcella & Oxford (1992, p.95), há pesquisas que apontam outras ações que caracterizam um leitor em LM, como ilustra o quadro 8.

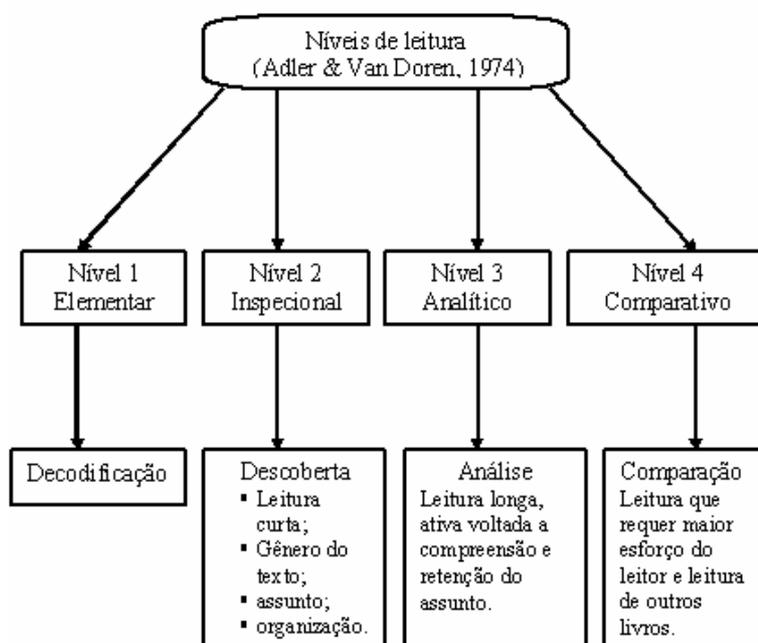
#### QUADRO 8 – Os bons leitores em língua materna<sup>119</sup>

1. lêem extensivamente;
2. relacionam, com habilidade, as informações encontradas no texto com o que já conhecem;
3. são flexíveis. Sua leitura depende da complexidade do texto, da sua familiaridade com o assunto e do objetivo da leitura;
4. são motivados. Motivação é crucial no aprendizado da leitura. Leva-se muito tempo para se aprender a ler bem e a atenção do aluno deve ser contínua durante esse período [de instrução];
5. contam com a interação simultânea de diferentes habilidades [de leitura];
6. lêem em situações em que a linguagem escrita tem propósitos reais de comunicação – como lazer, informação, e direção.

<sup>118</sup> BROWN, A.L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R.J et alii, orgs. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdade, New Jersey, Lawrence Erlbaun Associates, 1980, p.453-81.

<sup>119</sup> 1. read extensively; 2. skillfully integrate information in the text with what they already know. Information from the text and the knowledge possessed by the reader act together to produce meaning; 3. are flexible. How they read depends on the complexity of the text, their familiarity with the topic, and their purpose for reading; 4. are motivated. Motivation is central to learning to read. It takes a long time to learn to read well and the students' attention must somehow be sustained during this period; 5. rely on different skills interacting simultaneously; 6. read in situations where written language serves real functions – such as entertainment (as in novels), information (as in manuals), and direction (as on traffic signals).

Levando-se em conta os quadros 7 e 8, o nível de compreensão leitora de alunos da rede oficial cearense parece crítico tanto em LM como em LE. Segundo o SAEBE, 33,5% dos alunos que concluem o ensino médio não alcançam o nível 1 de leitura em LM no Ceará (fig.8). Estes se encontram no chamado *estágio crítico*<sup>120</sup> – para utilizar a terminologia do SAEB (2.2.4, p 27). Isso é preocupante porque a leitura é habilidade imprescindível no aprendizado das demais disciplinas e quem lê mal capta apenas palavras, não transforma informação em conhecimento (cf. ADLER & VAN DOREN p.58)<sup>121</sup>.



**FIGURA 8 – Níveis de leitura.** Esquema baseado nos níveis de leitura propostos por Adler & Van Doren (1974)

A compreensão leitora em LE na escola pública, independente do turno, é crítica, também. Apesar de não termos parâmetros para mensurá-la, já que os exames nacionais e regionais testam apenas a LM, os números dos vestibulares de 2002 a 2006 da UFC podem servir como referência. Vejamos o quadro 9, a seguir:

<sup>120</sup> Vale conferir os comentários de Lia Scholze sobre a avaliação da competência leitora de alunos da escola pública em LM.

<sup>121</sup> Sabemos que não há nível absoluto de compreensão leitora e que esta dependerá dos propósitos da leitura e do texto lido, mas nos referimos aqui aos resultados dos testes realizados pelo governo e pelas universidades (vestibular).

**QUADRO 9** – Média dos alunos de escolas públicas (aprovados ou não) nas provas de língua inglesa na primeira fase do vestibular da UFC

Ano	Número de questões na disciplina de Línguas Estrangeiras (inglês)	Média
2002	12	5,9888
2003	12	5,8257
2004	12	3,8927
2005	6	1,7476
2006	6	1,3921

**FONTE:** Dados enviados pelo departamento de estatística dos vestibulares da UFC 2002-2006(UFC).

O quadro 9 mostra que a média caiu 2,1 pontos entre 2002 e 2004, isto é, 35% em uma prova que explora a habilidade leitora em 12 questões. Em 2005 e 2006, o número de questões foi reduzido à metade e a média caiu 20%. Mas não se pode afirmar que o nível de leitura melhorou, já que a média do número de acertos em 2006 foi inferior a 25% do total de questões.

Estes dados pedem urgência na solução de problemas no ensino da leitura na rede oficial, não só em LE<sup>122</sup>, mas também em LM. Priorizar a leitura exigirá dos professores de LE e LM – e também das demais disciplinas – um trabalho conjunto e interdisciplinar de incentivo ao ato de ler. Lendo mais o aluno-trabalhador lerá melhor, reconhecerá as finalidades da leitura e alcançará maiores níveis de compreensão (cf. HOLDEN & ROGERS, op. cit., p.66; LEFFA, 1989, p.22; 1994).

## 2.8. Gêneros textuais: conceito e exemplificação

Como nos ensina Bakhtin (1979, p.261-2) “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” através dos gêneros textuais (orais e escritos). É pelos gêneros textuais que a ampla gama de informações a que somos expostos chega até nós. Por essa razão, Marcuschi (2002, p.19-36) os define como “práticas sócio-históricas” que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”.

<sup>122</sup> Em ‘A leitura da outra língua’, Leffa (1989) propõe e critica três paradigmas (“aluno-não-sabe” ler, precisa de estratégias; “alguns-alunos-sabem” ler em LE, suas estratégias devem ser ensinadas aos que não sabem; todos-os-alunos-sabem” ler em LM e devem usar isso na leitura da LE) acerca da aprendizagem e do ensino de leitura em LE.

Os gêneros textuais são “maleáveis” e “dinâmicos”, dada à forma como se ajustam aos ditames das inovações tecnológicas e às funções comunicativas que têm nas relações sociais onde são empregados, muito embora apresentem uma estrutura fixa conforme o meio de produção e a finalidade que os caracterizam. (MARCUSCHI, 2002, p.19-36; 2001, p.40). A transposição do meio impresso para o virtual acarreta mudanças na forma, no estilo e na linguagem do gênero. Como exemplo, temos o *e-mail*, os recados, os relatos e os depoimentos veiculados em *sítes* de relacionamento, como o Orkut<sup>123</sup>.

Como exemplos de gêneros textuais apresentamos, entre outros, aqueles listados por Serafini (1998, p.161), por Marcuschi (2001, p.41) e por Lopes<sup>124</sup> (2004, apud MARCUSCHI, 2006, p.33), nesta ordem.

#### QUADRO 10 – Exemplos de gêneros textuais

diário, carta, autobiografia, relato, telegrama, anotações, roteiro, resumos, crônica, relatório, definição, regulamento, lei, poesia, conto, fábula, normas, provérbio, epitáfio, piada, esquema, editorial, ensaio, comentário; outdoors, inscrições em paredes, bilhetes, biografias, requerimentos, manuais, editoriais, críticas, atas de reuniões, formulários, notícias de jornal, entrevistas, anúncios classificados, dissertações de mestrado, teses de doutorado, cartas comerciais, textos publicitários, letras de músicas, mandados, intimações, verbetes de dicionário, quarta capa de livros, orelhas de livros, correio eletrônico, carta do leitor, instruções, charges, ofícios, horóscopos, resumos de novela, histórias em quadrinhos, palavras cruzadas, listas de compras, listas de materiais, listas de dívidas a pagar, relação de compras do mês, endereços, cartas pessoais, avisos, letrados, nomes de ruas, receitas médicas, rótulos, convites, convocações de reuniões, anúncios, publicidades, cartazes, calendários de parede, certidões (de nascimento, casamento, etc), contas (de água, luz, telefone), cartão de controle de saúde, carteira de identidade (documentos em geral), escritura da casa, receitas culinárias, orações, folhetos, volantes, bulas de remédio, etc.

<sup>123</sup> O *Orkut*, *site* de relacionamento que, em princípio, torna possível a formação de redes sociais de amizade entre pessoas de lugares diferentes. Na verdade, trata-se de uma forma do mercado virtual ter acesso às características pessoais, perfis psicológicos, interesses, enfim, a uma série de informações postadas por consumidores em potencial. (ver o sítio: <http://www.techbits.com.br/2007/04/11/orkut-o-maior-crm-do-brasil/> acesso em 1/06/07).

<sup>124</sup> LOPES, I.A. *Cenas de Letramentos Sociais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPE: Mimeo, 2004. A partir deste estudo, Marcuschi apresenta uma lista de gêneros que circulam em comunidades cujo grau de letramento é considerado baixo.

Como materializam as relações entre os “campos da atividade humana”, à medida que estes campos se desenvolvem e se diversificam, também os gêneros se alteram conforme o “tema, o estilo e a composição”. Podem, portanto, ser subdivididos em vários outros gêneros, conforme as práticas sociais exijam (BAKHTIN, op. cit., p.262). A carta comercial, por exemplo, pode ser de cobrança, de advertência, de reclamação, de solicitação de emprego entre outras.

### **2.8.1. Os gêneros textuais no ensino da leitura em LE<sup>125</sup>**

A investigação sobre gêneros textuais e ensino mostra que é crescente a diversificação destes nas atividades escolares (KARWOSKI, GAYDECZKA & BRITO, 2006; DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA, 2002). Ensinar inglês com foco na leitura de gêneros pode tornar o estudo de línguas mais significativo para os alunos, pois por meio da diversidade de gêneros o aluno perceberá a língua em uso. A título de ilustração usamos a exemplificação de Rojo (2005, p. 23):

A placa de trânsito deve ser vista como um texto característico de um gênero “o código de trânsito”, que está relacionado a uma atividade humana específica, ou seja, às normas de utilização de determinados espaços urbanos por pedestres e motoristas.

A discussão sobre gêneros na aula de LE talvez seja um caminho para um modo diferente de enxergar a leitura no ensino noturno, pois a leitura faz parte de suas vidas em casa e no trabalho. Como bem descreve Vieira (2005, p 15-17), estamos desde a mais tenra idade cercados de manifestações da escrita por todos os lados, alguns lares com tanto e outros sem qualquer estímulo:

O ambiente da escrita envolvendo nossa casa, a família recebendo e trocando informações por escrito. Listas, anotações, cartas, bilhetes domésticos, recados de telefone, instruções e formulários (...) E os meninos sem escrita em casa? Sem livros, nem pais leitores? E os sem casa e sem pais? Ah...esses, tão meninos como os outros... têm que esperar a esmola escrita da escola

---

<sup>125</sup> Não é nosso objetivo discutir as questões relativas à definição de gêneros textuais, tampouco as controvérsias acerca do que venha a ser subgêneros e gêneros digitais. Não pretendemos adentrar à discussão acerca de gêneros escritos e gêneros orais, o que para Marcuschi (2002, p.33) constitui uma “distinção complexa” que não pertence ao foco deste referencial.

É preciso que a leitura da escola coincida com a leitura da vida, do cotidiano ou ela não fará sentido para os alunos, que já sem tempo e coragem para os assuntos da escola, têm de, muitas vezes, “ler” textos em inglês para traduzi-los e depois “ganhar o visto do professor”.

### **2.8.2. Por que diversificar gêneros textuais na aula de inglês?**

É importante levar para sala de aula a maior variedade possível de gêneros. Primeiro, porque há um vasto número de gêneros que podem ser utilizados nas aulas de inglês. Segundo, porque cada gênero é composto de um texto sobre um assunto, com um determinado objetivo, e voltado a uma audiência específica: o leitor para quem o texto foi especialmente produzido e publicado (cf. exemplos de gêneros textuais em inglês no anexo VII). Terceiro, porque o aluno verá a língua como ela é utilizada por usuários nativos em textos autênticos. O quadro 11, extraído de Marcuschi (2002, p.34), ilustra o que se pode ensinar utilizando os gêneros textuais.

#### **QUADRO 11 – Aspectos relativos à produção dos gêneros textuais**

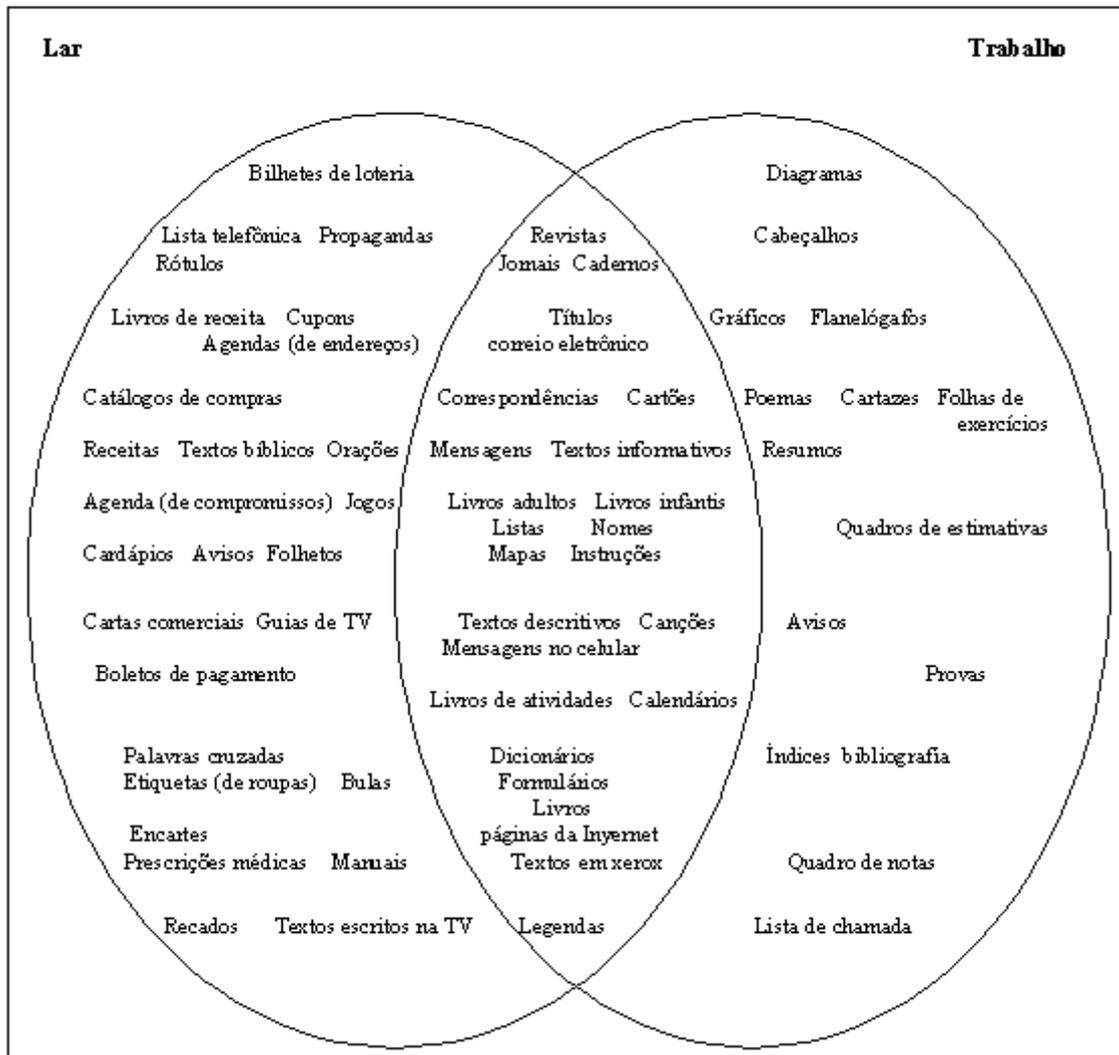
1	Natureza da informação ou do conteúdo veiculado.
2	Nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culto etc).
3	Tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc).
4	Relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc).
5	Natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Lemos conforme nossos interesses pessoais e profissionais e de acordo com os vários papéis que desempenhamos cotidianamente. Mas será que a escola leva em consideração os interesses e práticas de leitura dos alunos? Para Duke e Purcell-Gates (2003, p.30-1) em “Gêneros em casa e na escola: relacionando o que se conhece ao novo<sup>126</sup>”, o processo de compreensão leitora em LM é facilitado

<sup>126</sup> Tradução livre de “Genres at home and at school: bridging the known to the new” divulgado no The Reading Teacher, vol 57, nº 1, 2003, p.30-37, publicação da International Reading Association. O artigo apresenta quão importante é a exposição à diversidade de textos (orais e escritos) para o letramento da criança, além de exemplos de interdisciplinaridade utilizando gêneros. O artigo é voltado para o letramento infantil.

quando a escola utiliza textos que estão presentes nos lares dos alunos e, dificultado quando estes são desconsiderados. Há alunos adultos que atingem o ensino médio com baixo nível de compreensão leitora em LM, apresentando dificuldades de aprendizagem em LE e nas demais disciplinas. Em virtude de tais dificuldades, sugerimos um trabalho mais lento e comparativo entre textos curtos (mensagens, listas, boletos, etc) em LM e LE a fim de que o aluno compreenda as características dos gêneros, a linguagem utilizada, o formato e a finalidade.

Com base em nossa experiência no contexto do ensino noturno e no Diagrama de Venn proposto no artigo citado, desenhamos outro diagrama, mostrando os possíveis gêneros a que alunos do ensino médio noturno de Fortaleza devam estar expostos em casa e na escola e aqueles comuns aos dois ambientes (fig. 6). Mais adiante, ao procedermos à análise dos dados (Capítulo 4) apresentamos uma versão do diagrama com base no que coletamos na pesquisa.



**FIGURA 9 – Interseção entre os gêneros e portadores<sup>127</sup> de textos disponíveis nos lares e nas escolas** (baseado no diagrama proposto por Duke & Purcell-Gates (2003, p.34) para o ambiente da criança).

Nossos alunos do curso noturno têm uma prática de leitura fora da escola que não sabemos qual é. Ela caminha lado a lado com os interesses de leitura desses alunos, assunto que trataremos na próxima seção.

<sup>127</sup> Entre os gêneros temos as prescrições, as mensagens, as correspondências, as listas, etc. entre os *portadores*, podemos citar o jornal, a revista, o livro, o caderno, o dicionário, o flanelógrafo, o computador, etc. Sobre a elaboração de material didático com enfoque nos gêneros textuais vale conferir o artigo “Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos” de Ana Christina Bentes, em Karwoski et al (2006).

## Seção 4 – O ensino da leitura em LE: do interesse à formação do leitor

*O interesse é a pedra de toque do progresso, do prazer e da utilidade da leitura. É o gerador de toda a atividade voluntária de leitura.*  
(NILA SMITH, 1963).

Nesta última seção do Quadro Teórico, discutiremos três assuntos, a saber: a leitura em língua estrangeira, a contribuição dos interesses de leitura para o trabalho do professor de inglês, através dos relatos de pesquisa nesta área, e a formação de um aluno consciente da importância da leitura. A fundamentação teórica parte das idéias de Dewey (1980), seguindo com Monson & Sebesta (1991), Oxford & Scarcella (1992), Harmer (1998), Flippo (2001), Holden & Rogers (2001), Brown (2001), entre outros.

### 2.9. A leitura em língua estrangeira

Ler está diretamente relacionado ao desenvolvimento intelectual e econômico de uma nação. Há muito, em face do estreitamento das relações comerciais e políticas entre nações, ler em uma LE passou a ser igualmente importante, não diferindo, enquanto processo, da mesma atividade em LM (ver quadros 7 e 8). A pesquisa em leitura em LE tem seguido os passos dos estudos de leitura em LM e tem feito descobertas que mais aproximam do que distanciam tais habilidades. O conhecimento prévio, a relação afetiva com a atividade de leitura e a sua finalidade são alguns dos aspectos comuns entre a leitura na língua alvo e a leitura na língua-mãe do indivíduo (OXFORD & SCARCELLA, 1992, p.95, e RICHARDS & RENANDYA, 2001, p.273).

Holden & Rogers (2001, p.95-6), por exemplo, referem-se à importância do conhecimento prévio do aluno e de seus esquemas<sup>128</sup> e da exposição a textos

---

<sup>128</sup> Já deixamos claro para o leitor que a visão de leitura que perpassa este quadro teórico é a interacional. Tal interação entre texto e leitor se dá também por intermédio dos esquemas, conforme a literatura. Estes são estruturas internas de conhecimento das quais nos utilizamos para compreender o que lemos ou ouvimos. Tudo o que faz parte de nosso conhecimento cultural, semântico, gramatical, até mesmo emocional, forma estruturas que servem de base para o aprendizado ou

autênticos<sup>129</sup>, mesmo que estejam um pouco acima do nível lingüístico do aprendiz, no desenvolvimento da habilidade de leitura em LE. De fato, a leitura proficiente tem a ver com a capacidade do leitor em compreender o autor, em reconhecer a função comunicativa do texto, em (re)construir significados utilizando conhecimentos extralingüísticos e lingüísticos, atingindo os níveis mais altos da compreensão leitora (analítico e comparativo), como vimos na seção anterior. Em qualquer língua, ler requer treino, esforço, dedicação à leitura e, sobretudo, uma relação amigável do aluno com esta atividade.

Por isso a literatura sobre a leitura em LM e LE aponta a influência de aspectos afetivos e culturais no seu aprendizado (BROWN, 2001, p.300). No dizer de Brown (op. cit., p.300-1), “O ‘amor’ (aspas no original) pela leitura tem levado muitos alunos a adquirirem habilidades de leitura com sucesso” e o “ensino tem se mostrado eficaz quando a auto-estima dos alunos é elevada<sup>130</sup>”. Portanto, aprender a ler em uma LE requer mais que o mínimo conhecimento do léxico e da estrutura sintática da língua<sup>131</sup> (LEFFA, 1989), exigindo também uma boa relação do aluno com a sua própria aprendizagem, uma auto-estima elevada, interesses de leitura e motivação para ler.

---

compreensão de informações dos textos que produzimos e lemos. Isto é, o texto em si não traz um significado final único e o leitor interagirá mais ou menos com o texto à medida que utilizar sua experiência, seus conhecimentos e suas emoções. Se por uma razão desconhecemos um comportamento cultural, uma forma gramatical ou as relações sintático-semânticas e a lógica discursiva de alguma parte do texto, provavelmente não atingiremos os objetivos do autor e não poderemos reconstruir a forma como concebeu seu texto. Exemplificando, temos esquemas para os textos orais e escritos que circulam em festas de aniversários, casamentos, funerais, defesas de teses, aulas, encontros informais, textos jornalísticos, como notícias, por exemplo. Podemos dizer que a teoria dos esquemas sugere que só há compreensão mínima se o leitor tiver o mínimo de conhecimento acerca do assunto do texto e das partes que o compõem. De outra forma a compreensão será dificilmente alcançada (cf. OXFORD & SCARCELLA, 1992, 95-96; BROWN, 2001, p.299-300). Não cabe, contudo, discutir aqui, as críticas que a teoria dos esquemas na compreensão leitora recebe, mas comentários críticos podem ser lidos em Grabe (2002, p. 282).

<sup>129</sup> Referimo-nos aos textos elaborados para fins comunicativos na sociedade sem qualquer intenção didática para uso em sala de aula.

<sup>130</sup> The “love” of reading has propelled many a learner to successful acquisition of reading skills. Instruction has been found to be effective when students’ self-esteem is high.

<sup>131</sup> Até agora não mencionamos a importância do conhecimento dos sons da LE, mas é necessário que o professor inclua em suas aulas explicações paralelas sobre a pronúncia da língua. Segundo Brown (op. cit., p.306-7), explicitar para o aluno certas convenções de pronúncia, por exemplo, que combinações de vogais são longas ou curtas, pode ajudar o aluno iniciante nos estudos da LE a relacionar a palavra escrita com seu som durante a leitura. Sobre a relação grafema-fonema e a leitura ver Morais, 1996. Mencionam a correspondência letra-som Oxford & Scarcella (op. cit, p.95) e Richards & Renandya (2002, p.276).

No tocante às finalidades, acreditamos haver um grau menor de semelhança entre a leitura em LM e em LE na medida em que o aluno não precisa da LE para sobreviver no Brasil. A leitura em inglês, para nossos alunos do curso noturno, é útil na aquisição de informações, no aprendizado da língua e da cultura, no lazer e nos exames vestibulares e concursos. Nessa perspectiva, o aprendizado da leitura passa pelo desenvolvimento de competências que subjazem à ação de ler e que devem ser ensinadas na escola.

### 2.9.1. Competências subjacentes à proficiência na leitura

Há quatro competências que estão diretamente relacionadas ao aprendizado<sup>132</sup> da leitura e à formação de um leitor proficiente (CANALE & SWAIN<sup>133</sup>, 1980, apud SCARCELLA & OXFORD, 1992, p.94). São elas:

- **a competência gramatical** – observação e conhecimento dos aspectos morfológicos, sintáticos e lexicais, além da pontuação;
- **a competência sociolingüística** – observação e conhecimento de regras e princípios que possibilitam a compreensão do texto por meio da descoberta do propósito do autor, do gênero, do formato, do registro, do tópico, etc;
- **a competência discursiva** – observação e conhecimento dos marcadores coesivos (ex. conjunções), como e porque foram usados, além de aspectos da coerência como a continuidade e o desenvolvimento do texto;
- **a competência estratégica** – uso de aspectos que compensem a falta de algum conhecimento mencionado nas demais competências, ou ainda, pistas lingüísticas, conhecimento prévio, etc.

---

<sup>132</sup> Não fazemos diferenças entre aprendizado e aquisição de habilidades leitoras. Acreditamos que a instrução acompanhada da valorização da leitura extensiva colabore com a formação de leitores em LE.

<sup>133</sup> CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47

Observando a descrição de cada competência, percebemos que no contexto do curso noturno, faz-se necessária a utilização dos modelos<sup>134</sup> de leitura ascendente (*bottom-up* ou *skills-based*) e descendente (*top-down* ou *strategies-based*), uma vez que há alunos que mal decodificam os textos em LM. Daí concebermos como extremamente desafiador o ensino da leitura neste turno na medida em que ler em inglês exigirá destes um esforço maior do que possam imprimir na compreensão de textos em LM. Para decodificar e compreender o texto é preciso que o leitor tenha experiência com a leitura na sua LM, a fim de que possa lançar-mão das estratégias de leitura já utilizadas, mesmo que não saiba denominá-las (e nem é esse o objetivo).

Daí surge mais um desafio para o professor do curso noturno: que experiências de leitura os alunos possuem que venham a ajudá-lo na compreensão de textos em LE? Desta questão decorrem outras, relativas à realidade das aulas no ensino noturno (seção 1). A escola proporciona um ensino voltado ao desenvolvimento do aluno como leitor ou ledor<sup>135</sup> em LE? A leitura é vista como um “estímulo à criação”<sup>136</sup>, como um processo de reconstrução ou como meio para se aprender as estruturas da língua? Existe a preocupação com a leitura em LM dos alunos do curso noturno? Tais questionamentos encontram eco em Wallace (op. cit., p.63), para quem nossa prática de ensino revela as concepções que temos da leitura em LM e de como ensiná-la<sup>137</sup>.

Por essa razão, é fundamental que o professor conheça o contexto de aprendizagem em que ocorre a leitura, o contexto social dos alunos, a concepção de leitura que circula nos materiais didáticos da escola, a metodologia que é empregada e o grau de letramento dos alunos em sua língua materna. Nesta

---

<sup>134</sup> O modelo ascendente é aquele em que o leitor se utiliza e se atém aos detalhes da estrutura fonêmica, morfológica e sintática do texto, compreendendo-o em suas estruturas menores, enquanto o modelo descendente é aquele em que o leitor parte de uma visão do texto como um todo, utilizando suas experiências, seus esquemas e, também, seus conhecimentos gramaticais para chegar aos objetivos do autor e, obviamente, à compreensão do objeto lido.

<sup>135</sup> Para Vargas (op. cit., p.7-8), a escola tem formado mais ledores do que leitores. Os primeiros decodificam, mas não conseguem estabelecer o diálogo necessário à compreensão. Estes, ao contrário, são capazes de decodificar, relacionar informações novas e dadas, perceber as intenções do autor, além de atribuir significados ao que lê.

<sup>136</sup> idem

<sup>137</sup> Sobre o papel do professor e dos alunos na aula de leitura em língua estrangeira ver Coracini (2002, p.67-84).

pesquisa buscamos identificar as práticas e os interesses de leitura dos alunos e as leituras que lhes são propostas na escola, não sendo nosso objetivo analisar as aulas de LE, tampouco os livros didáticos<sup>138</sup>, haja vista os parques materiais específicos para esta disciplina na escola noturna.

É preciso frisar, contudo, que também não defendemos a “subordinação” do ensino da leitura em LE aos interesses dos alunos, o que é criticado por Magnani (op. cit, p.32-5) em relação ao ensino da leitura em LM<sup>139</sup>. Antes, entendemos que considerar o interesse do aluno é o passo inicial na busca da formação do sujeito leitor, em especial, aquele que, já adulto, apresenta dificuldades de compreensão leitora.

Concordamos com Wallace quando afirma que, por vezes, as dificuldades enfrentadas por leitores/alunos estrangeiros são semelhantes às aquelas que leitores nacionais têm, por isso as estratégias de leitura podem ser generalizadas, além dos limites do texto e das fronteiras da língua. Nesse sentido, importa que sejam ensinadas as funções comunicativas do texto e como os alunos vão percebê-las nos vários exemplos propostos pelo professor, assim como as estratégias de leitura para que os alunos tornem-se leitores em qualquer LE que venham a aprender futuramente.

### **2.9.2. Aula de inglês com foco na leitura: sugestões**

Na tentativa de auxiliar o professor de línguas, pesquisadores propõem algumas sugestões, mas sua implementação e eficácia dependerão unicamente da postura do docente. A fim de tornar a apresentação das recomendações mais

---

<sup>138</sup> Não encaramos o livro didático como essencial. O caráter universalizador ou normatizador do livro didático exige do professor uma utilização sensata. Não somos, pois, contra seu uso. Cabe ao professor extrair o que vale a pena, adaptar quando necessário e reinventar quando preciso. O material deve ser um meio e um guia, jamais um fim.

<sup>139</sup> A autora critica o modelo de aula de leitura de obras literárias com base nos lançamentos editoriais, bem como suas fichas de leitura, seus questionários de interpretação, além da implantação de projetos de ensino da leitura dos quais os professores são apenas portadores, a leitura é vista apenas como instrumento e o leitor como indivíduo quase desprovido da capacidade de escolher, de discriminar, de valorar o que lê. Sua crítica estende-se também à “subordinação” aos interesses dos alunos. A autora acredita, e não discordamos, que o aluno deve ser levado a ultrapassar o seu “gosto” de leitura e buscar ler sempre mais e textos diversos.

didática, organizamos os quadros 12 e 13, a seguir. Neles o leitor visualiza as recomendações dos autores quanto:

- à preparação do professor e/ou dos alunos;
- à motivação que deve ser empregada nas atividades;
- aos textos que devem ser utilizados;
- às atividades que podem gerar bons resultados e interesse;
- à atmosfera de sala de aula.

Vale lembrar que algumas recomendações foram inicialmente pensadas para a aula de LM, mas também servem aos propósitos do ensino da leitura em LE.

QUADRO 12 – Sugestões para o ensino da leitura na aula de inglês (1)

		AUTORES					
		Scarcella & Oxford (1992, p. 95-112)	Renandya & Jacobs (2002, p. 295-300 )	Holden & Rogers (2001, p.64-73)	Brown (2001, p.306-312 )	Harmer (1998, p.68-78 )	Bowen & Marks (1994, p.107-125)
SUGESTÃO							
	PREPARAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Estabeleça metas de aprendizagem para a turma e para grupos de alunos que tenham características e habilidades semelhantes.</li> <li>◆ Promova atividades com propósitos claros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Planeje leituras extensivas  (Em linhas gerais, a leitura extensiva está associada a leitura rápida de muitos textos ou a leitura de textos longos cujo foco está no conteúdo e não na forma. Este tipo de leitura difere da leitura intensiva: textos curtos, tarefas específicas com auxílio do professor para ensinar estratégias de leitura e aspectos gramaticais)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Indague sobre as <i>práticas de leitura</i> e os <i>interesses</i> dos alunos.</li> <li>◆ Respeite os níveis de dificuldade da turma.</li> <li>◆ Descubra: se conhecem o tema, como trazer essa informação à tona e usá-la. Veja o que motivaria o aluno a ler e que itens lexicais são vitais para a compreensão, que itens da língua (vocabulário e estrutura) são difíceis, novos, ou supérfluos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Planeje as aulas de leitura de forma integrada com as demais habilidades, especialmente a escrita.*</li> </ul> <p>* Concordamos com o autor, mas já discutimos nossa posição em relação à esse objetivo na seção anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Tenha em mente que habilidades os alunos devem desenvolver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Descubra que tipo de professor de leitura você é (os autores propõem um teste para o professor).</li> <li>◆ Observe seus objetivos e tente mudar se estiver priorizando apenas o aprendizado da língua.</li> </ul>

SUGESTÃO	Scarcella & Oxford (1992, p. 95-112)	Renandya & Jacobs (2002, p. 295-300 )	Holden & Rogers (2001, p.64-73)	Brown (2001, p.306-312 )	Harmer (1998, p.68-78 )	Bowen & Marks (1994, p.118-125)
MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Proponha aulas estimulantes, informativas e relevantes.</li> <li>◆ Auxilie na autoconfiança: evite avaliar leituras em voz alta e corrigir sempre; promova o sucesso.</li> <li>◆ Encoraje o “ler para aprender” e a leitura silenciosa.</li> <li>◆ Permita a preparação antecipada e evite fracassos.</li> <li>◆ Respeite os <i>interesses</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Leia com seus alunos e demonstre entusiasmo pela leitura.</li> <li>◆ Mantenha registro do progresso dos alunos e incentive-os a fazer o mesmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ensine o significado da leitura: “Esqueça as aulas; pense na sua vida normal (...) e no motivo” para cada leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Use técnicas motivantes.</li> <li>◆ Proponha atividades que sejam voltadas ao sucesso.</li> <li>◆ Saiba que ler relaciona-se ao emocional do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ajude-os a encontrar sentido na leitura.</li> <li>◆ Ajude-os a aprender que cada forma de ler tem importância vital na compreensão e no alcance do objetivo do leitor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Descubra os <i>interesses</i>.</li> <li>◆ Descubra suas <i>práticas de leitura em LM</i>.</li> <li>◆ Encoraje a leitura autônoma.</li> <li>◆ Auxilie-os na escolha das leituras.</li> <li>◆ Varie as atividades.</li> </ul>

SUGESTÃO	Scarcella & Oxford (1992, p. 95-112)	Renandya & Jacobs (2002, p. 295-300 )	Holden & Rogers (2001, p.64-73)	Brown (2001, p.306-312 )	Harmer (1998, p.68-78 )	Bowen & Marks (1994, p.118-125)
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Utilize a pré-leitura. (atividades que precedem a leitura do texto, ativando conhecimentos que ajudarão o aluno a compreender o texto melhor)</li> <li>◆ Planeje conforme o nível dos alunos.</li> <li>◆ Ensine-os a construir mapas semânticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Proporcione a leitura extensiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Promova momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura.</li> <li>◆ Promova momentos de classificação de livros (textos) por gênero e por avaliação da leitura (ex. 5* para excelente).</li> <li>◆ Permita momentos de leitura prazerosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ensine a: identificar o propósito na leitura, a ler em silêncio, a selecionar idéias principais, a buscar informações específicas, a construir mapas semânticos, a adivinhar (significados, relações gramaticais – ex. referência – pronominal, e discursivas, referência cultural) e a inferir.</li> <li>◆ Ensine estratégias de leitura.</li> <li>◆ Proponha leitura intensiva e extensiva, mas enfatize a última.</li> <li>◆ Utilize leitura ascendente e descendente.</li> <li>◆ Use a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ensine as estratégias de leitura.</li> <li>◆ Varie as atividades.</li> <li>◆ Permita momentos de leitura prazerosa.</li> <li>◆ Respeite o nível de compreensão do aluno.</li> <li>◆ Mostre que a leitura auxilia na escrita e vice-versa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Realize atividades que fixem as estratégias de leitura.</li> <li>◆ Use o Material didático de forma criativa.</li> </ul>

SUGESTÃO	Scarcella & Oxford (1992, p. 95-112)	Renandya & Jacobs (2002, p. 295-300 )	Holden & Rogers (2001, p.64-73)	Brown (2001, p.306-312 )	Harmer (1998, p.68-78 )	Bowen & Marks (1994, p.107-125)
AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Proporcione maior controle aos alunos: decidem o que e como ler (grupos/ individualmente).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Permita que os alunos escolham os textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Permita que leiam o que quiserem ler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Permita que os alunos escolham os textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Incentive uma atmosfera de conscientização dos princípios:</li> <li>1 – leitura é ativa;</li> <li>2 – interesse pelo tópico;</li> <li>3 – foco no conteúdo;</li> <li>4 – predição é vital;</li> <li>5 – tarefas desafiadoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Incentive tarefas em grupos ou pares.</li> </ul>

O quadro 12 evidencia a preocupação dos autores com os objetivos da leitura e com a identificação dos *interesses* e as *práticas de leitura* dos alunos. Estes devem ser o ponto de partida da aula, e a utilização dessas informações deve perpassar o contexto da aula e figurar nas atividades propostas. Portanto, o ensino da leitura dependerá da postura que o professor assumir diante da turma e desta habilidade. Daí a necessidade de o professor se questionar sobre sua prática, como propõem Bowen & Marks (1994) e, também, Paiva (2005) e Silva (1998 e 2005) no quadro 13, a seguir.

**QUADRO 13 – Sugestões para o ensino da leitura na aula de inglês (2)**

		<b>AUTORES</b>			
<b>SUGESTÃO</b>		<b>Paiva (2005, p.129-147)</b>	<b>Silva (1998, p.100; 2005, p.103-109)</b>	<b>Rangel (1990, p.9-18)</b>	<b>Bamberger (1975)</b>
<b>PREPARAÇÃO</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Mostre que lemos sempre com algum objetivo</li> <li>◆ Faça uma auto-avaliação de sua prática e da sua relação com a leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Cuide do seu preparo e da sua capacidade de compreender o que lê.</li> <li>◆ Cuide do “preparo pedagógico do texto”: localização histórica do autor e da obra, idéias geral do conteúdo, explanação sobre a relevância dessa leitura.</li> <li>◆ Mostre que qualquer texto refere-se sempre a um contexto e a uma realidade.</li> <li>◆ Explique as razões de diferentes tipos de leitura: informativa, recreativa, didática (de estudo).</li> </ul>	<p>Identificamos apenas a recomendação de que o professor deve conhecer previamente o material com que vai trabalhar em classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Promova a leitura em todos os níveis.</li> <li>◆ Evite superestimar os <i>interesses</i>, ou o aluno não desenvolverá outros hábitos de leitura.</li> <li>◆ <i>Inicialmente</i>, concentr-se nos interesses existentes.</li> </ul>

SUGESTÃO	Paiva (2005, p.129-147)	Silva (1998, p. 100; 2005, p. 103-109)	Rangel (1990, p.9-18)	Bamberger (1975)
MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Relacione a leitura da sala de aula com a leitura fora dela</li> <li>◆ Varie as atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Considere as experiências dos alunos.</li> <li>◆ Promova momentos de partilha dessas experiências.</li> <li>◆ Seja um exemplo de leitor para seus alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Faça da leitura uma prática constante em sua aula.</li> <li>◆ Incentive a leitura e a criatividade.</li> <li>◆ Torne sua aula dinâmica com atividades que mobilizem os alunos para a leitura dos textos propostos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ofereça ampla quantidade e variedade de textos para que se forme o hábito de ler.</li> <li>◆ Promova discussões sobre assuntos variados que gerem motivação para leitura.</li> <li>◆ Em todos os níveis e idades, exponha o livro [leitura] como companheira e não como trabalho escola.</li> </ul>
TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Use textos autênticos.</li> <li>◆ Varie dos mais simples aos mais complexos</li> <li>◆ Varie os gêneros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Apresente-os “como <i>uma possibilidade para a reflexão e recriação</i>”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ use textos que agradam ou não aos alunos. A leitura não tem que ser (e não é) sempre prazerosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aqueles lidos na vida prática.</li> <li>◆ Eles devem seguir as fases de leitura dos alunos.<sup>279</sup></li> </ul>

<sup>279</sup> Bamberger apresenta 5 fases de leitura e 4 tipos de leitor. Entre as fases, temos: a idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (2 a 6 anos); a idade dos contos de fadas (5 a 9 anos); a idade das histórias ambientais ou da leitura fatural (9 a 12 anos); idade das histórias de aventura (12 a 15 anos); idade de desenvolvimento do gosto estético (14 aos 17 anos). Para o autor, é obra difícil tornar em leitor assíduo alguém que não passou por estas fases. Entre os tipos de leitor, cita: o romântico, aquele que prefere o mágico; o realista, aquele que rejeita as histórias fantásticas; o intelectual, aquele que busca explicações, quer saber a moral de uma história, preferindo a não-ficção; o estético, aquele que prefere a poesia, relê trechos de livros com frequência, gosta de decorar poemas. O professor deve levar em conta esta classificação no momento de escolher os textos que trará para sala de aula (Bamberger, op. cit, p.33-37;56-57)

SUGESTÃO	Paiva (2005, p.129-147)	Silva (1998, p. 100; 2005, p. 103-109)	Rangel (1990, p.9-18)	Bamberger (1975)
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Associe a leitura às demais habilidades</li> <li>◆ Ensine a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Classificar elementos do texto</li> <li>Ordenar eventos/ parágrafos</li> <li>Comparar textos e gravuras</li> <li>Completar textos</li> <li>Comparar textos</li> <li>Associar títulos a textos</li> <li>Completar ou produzir mapas semânticos</li> <li>Identificar fatos e opiniões</li> </ul> </li> <li>◆ Ensine as estratégias de leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Promova a leitura crítica: constatar, cotejar e transformar.</li> <li>◆ Instigue “o conflito das interpretações” – está aí a riqueza da leitura.</li> <li>◆ Use vídeos, <i>slides</i>, tudo que enriqueça as aulas de leitura.</li> <li>◆ Incentive o relato de experiências de leitura.</li> <li>◆ Promova leituras independentes através de pesquisas.</li> <li>◆ Propicie tarefas de leitura em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Varie as atividades de ensino e aprendizagem da leitura (a autora propõe 37 atividades diferentes de leitura).</li> <li>◆ Planeje atividades que estimulem a expressão oral a partir dos conteúdos dos textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Promova a leitura silenciosa (é ela que predomina no cotidiano).</li> <li>◆ Evite atividades mecânicas (leitura oral seqüenciada); repetição de textos; separação da leitura feita na escola da leitura particular; utilização abusiva de textos curtos;</li> <li>◆ Elaborar com os alunos listas de leitura com descrições curtas de livros.</li> <li>◆ Utilize atividades em grupos.</li> <li>◆ Relato de histórias.</li> <li>◆ Clubes de livros e de leitura.</li> </ul>
AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Proporcion e ambiente em que as habilidades sejam integradas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Prepare os alunos para as atividades de leitura.</li> <li>◆ Proponha leitura silenciosa.</li> <li>◆ Deixe-os à vontade para ler.</li> <li>◆ Permita momentos em que leiam o que quiserem.</li> <li>◆ Diversifique os textos e materiais de leitura (portadores).</li> <li>◆ Tente manter o ambiente iluminado e arejado.</li> <li>◆ Exponha piadas, enigmas em cartazes.</li> <li>◆ Exponha resumos de livros – ou filmes em inglês – em cartazes e leia-os em voz alta para os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ensine que a “leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, da perseverança e da dedicação em aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Organize os grupos conforme os <i>interesses</i> de leitura ou tarefas específicas.</li> <li>◆ Não compare o desenvolvimento leitor dos alunos. Ensine-os a compararem seus próprios rendimentos durante o curso.</li> <li>◆ As bibliotecas são meios para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler e meta desse desenvolvimento.</li> </ul>

Outro ponto reforçado pelos especialistas nos dois quadros (12 e 13) é a necessidade de planejamento por parte do professor. A preparação da aula dá ao professor subsídios para uma aula livre de tensões, dinâmica, orientada para o sucesso do aluno no desenrolar das atividades, além do conhecimento global do material a ser utilizado, minimizando a possibilidade de experiências de fracasso que distanciam o aluno do ato de ler, tornando-o enfadonho e difícil.

Nessa direção, Flippo (2001, p.9; 12-14) põe em tela um estudo que reúne as opiniões de especialista em leitura sobre ações que dificultam ou facilitam a aprendizagem desta habilidade essencial ao desenvolvimento global do aluno<sup>280</sup>. Flippo organizou as opiniões em cinco aspectos:

1. o ensino da leitura integrado às outras habilidades;
2. os contextos, os ambientes e os propósitos para a leitura;
3. o desenvolvimento (ou aperfeiçoamento) das percepções e expectativas dos alunos;
4. os materiais de leitura;
5. o ensino da leitura.

A seguir, apresentamos no quadro 14, um resumo comparativo e adaptado dessas opiniões.

---

<sup>280</sup> O estudo está voltado ao ensino da leitura da língua materna a crianças. Selecionamos para compor o quadro apenas os itens que se relacionam ao que discutimos neste quadro teórico.

**QUADRO 14 – Ações que influenciam a aprendizagem da leitura**

<b>Contextos e Práticas que <i>dificultam</i> o aprendizado da leitura</b>	<b>Contextos e Práticas que <i>facilitam</i> o aprendizado da leitura</b>
<b>Ensino da leitura combinado com o ensino de outros processos lingüísticos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Isolar a leitura das demais habilidades</li> <li>◆ Pedir resumos a cada leitura dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ensinar as habilidades de forma integrada*</li> <li>◆ Encorajar os alunos a compartilhem suas experiências de leitura.</li> </ul>
<b>Contextos, ambientes e propósitos para a leitura</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Enfatizar a correção na leitura.</li> <li>◆ Não compartilhar suas leituras com os alunos.</li> <li>◆ Encorajar a competição na leitura.</li> <li>◆ Esperar que os alunos saibam soletrar todas as palavras do texto.</li> <li>◆ Enfatizar apenas uma resposta como correta.</li> <li>◆ Ter por objetivo de leitura a pronúncia correta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Enfatizar a leitura como instrumento para a aprendizagem.</li> <li>◆ Tornar a leitura algo funcional.</li> <li>◆ Propiciar contextos nos quais os alunos entendam que a leitura pode ajudá-los nos objetivos de vida.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento (ou aperfeiçoamento) das percepções e expectativas dos alunos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Enfatizar para os alunos que ler é uma atividade difícil e complexa.</li> <li>◆ Tirar a liberdade de escolher o que ler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Desenvolver expectativas e percepções de si positivas (nos alunos).</li> </ul>
<b>Materiais de leitura</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Seguir seus procedimentos sem modificá-los.</li> <li>◆ Não permitir que os alunos leiam textos com palavras que você não tenha ensinado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Usar amplo leque de materiais impressos e literatura para expor os alunos a diferentes textos e suas funções (jornais, manuais, etc)</li> </ul>
<b>Ensino da leitura</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Testar formalmente os alunos sempre que terminarem a leitura de algum texto.</li> <li>◆ Ensinar todas as habilidades de leitura antes de os alunos lerem os textos.</li> <li>◆ Utilizar textos para ensinar apenas gramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Demonstrar como a leitura é usada no cotidiano.</li> <li>◆ Planejar atividades que envolvam ler e escrever com objetivos claros.</li> <li>◆ Promover leitura silenciosa sempre que possível, conforme o propósito da atividade.</li> </ul>

Resumindo o que pensam os especialistas nos três quadros (12,13 e 14), percebemos que as opiniões convergem para a utilização de textos autênticos e diversificados, para a identificação dos interesses dos alunos e, finalmente, para uma humanização da aula de leitura. Assim, propor uma atividade de leitura durante a aula de inglês requer pretextos que vão além dos exercícios de compreensão. É preciso que o professor esteja ciente de seu papel na formação ou ampliação do repertório de leituras dos alunos.

Um professor que lê em voz alta para a classe, compartilhando com os alunos seu gosto pela leitura e o que esta representa para ele, certamente despertará nestes – crianças, adolescentes ou adultos, não importa – o desejo de ler, de viver, talvez, as mesmas sensações. Vieira (2005, p.62), além de sugerir o mesmo, recomenda momentos em que os alunos possam escolher suas próprias leituras participando ativamente desta troca, como um caminho em direção à motivação para a leitura.

A escola não costuma ouvir o aluno e está centrada na avaliação, impedindo, portanto, a formação de jovens e adultos leitores críticos. É bom lembrar que há casos de escolas que usam a leitura na biblioteca para punir a indisciplina do aluno. É esse comportamento que precisa ser extirpado da escola, pois, como nos ensinam Leite & Oliveira (2004), apud Matos & Santos (2006, p.63), para a formação do leitor é preciso o outro, pois “ler não é ato natural do ser humano, mas sim uma prática social e, visto desse modo, sua aprendizagem não pode ocorrer sem a mediação do Outro Social”. Assim, encerramos esta seção com uma citação de Leffa extraída do artigo “A leitura da outra língua” (1989, p.22):

O pouco que sabemos sobre o processo de leitura é ainda muito controvertido para que possamos usá-lo com confiança num curso de leitura em outra língua.

.....  
A sugestão (...) é de que se gradue o texto e a tarefa, de modo a dar ao aluno, mesmo deficiente em competência lingüística, a experiência da leitura. Não se aprende a ler nem decorando listas de palavras nem estudando uma taxonomia de estratégias; aprende-se a ler lendo.

## **2.10. Interesses de leitura nas aulas de inglês do curso noturno**

Quem vê o tempo passar quando lê aquilo que é do seu interesse? Quantas vezes a leitura de uma frase, de uma história, de uma notícia provoca em nós reações as mais imprevisíveis. É tão mais fácil compreender quando estamos inclinados à compreensão, quando nada parece estar entre nós e o objeto de leitura. Nessa direção, Rogers & Holden alertam que

É importante lembrar que a dificuldade na leitura de um texto não depende somente do vocabulário ou da estrutura usada no livro. Se o assunto é interessante ou nos é familiar, podemos ler textos mais “difíceis” do que quando um assunto é novo, ou maçante (2001, p.73).

Wallace vai mais além, e afirma que “o texto deve ser interessante o bastante para que o aluno se disponha a lê-lo” (op. cit., p.75), mas como decidir sobre uma característica de cunho tão pessoal? Mesmo diante de uma sala lotada, uma simples pergunta como “o que você faz no dia-a-dia” é salutar, pois pode fornecer uma relevante quantidade (e qualidade) de dados para serem avaliados pelo professor antes de ele propor qualquer material de leitura para sua classe<sup>281</sup>. Uma vez identificados os interesses, estes devem ser explorados pela escola, pois “Só se atinge o objetivo do ensino da leitura – o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica – quando se começa com os interesses existentes, tentando constantemente expandir-lhes o horizonte”, campo de estudo que merece ser mais bem pesquisado (BAMBERGER, 1975, p.58).

Apesar de ver a questão do interesse como algo complexo de se resolver em uma sala de aula, onde o leque de interesses e preferências compartilhadas pode ser amplo, Wallace considera possível encontrar textos que por si só sejam motivadores, como as narrativas (fábulas, contos, histórias fantásticas) ou histórias verídicas (op. cit, p.76) e põe em tela o seguinte:

Se eles [os alunos] gostam de ficção científica na sua língua materna, provavelmente gostarão de leituras semelhantes na língua-alvo. Certamente, também já terão experiência com o gênero, o que os ajudará na predição das características desse texto na língua-alvo. Ao mesmo tempo, gêneros interculturais contêm discursos culturais específicos que podem ser explorados e discutidos.<sup>282</sup>

Enfim, com base nos interesses e práticas de leitura dos alunos é possível desenvolver um trabalho eficiente e eficaz de ensino da leitura em inglês no contexto da escola pública noturna.

---

<sup>281</sup> Foi com base nessas opiniões que elaboramos algumas perguntas de nossos instrumentos de pesquisa aplicados a professores e alunos (anexo V).

<sup>282</sup> If they enjoy science fiction in their first language then they are likely to enjoy similar material in the second language. They will, of course, also have experience with the genre which will help them to predict many features of the second language text. At the same time, cross-cultural genres contain cultural-specific discourses, and these can be explored and discussed.

### 2.10.1. Conceito de interesse

O termo 'interesse' é uma substantivação da forma latina *interesse* que significa 'importar' (CUNHA, 1986, p.441). O termo significa também 'estar entre', 'estar no meio'; 'participar'. É definido como um "sentimento de zelo simpatia preocupação ou curiosidade por alguém ou alguma coisa"; uma "relação de reciprocidade entre um indivíduo e um objeto que corresponde a uma determinada necessidade daquele" (HOLANDA, 1999, p.1124). Para o filósofo, psicólogo e educador americano John Dewey<sup>283</sup> (1980, p.177, 179) interesse é uma "união orgânica da pessoa com o objeto", união esta que acompanha a identificação do 'eu' com o 'objeto' ou 'idéia'; algo propulsivo, isto é, que nos impulsiona; podendo constituir-se em um objetivo. É um sentimento pessoal e, portanto emocional.

Assim que é percebida a relação entre a matéria ou o objeto e a pessoa surge a atenção, essencial à aprendizagem. Mas é preciso que haja o desejo de continuar a aprender, não é bom que seja interesse momentâneo. Decorre daí a idéia de que o aluno só desenvolverá 'interesse' se perceber claramente a função e a ligação da matéria com a vida real ou com sua própria condição. Portanto, oferecer prêmios, promessa de sucesso ou de posição na sociedade são meios *falsos* de despertar o interesse do educando. Lembramos que, não raro, são essas as promessas que fazemos aos nossos alunos em relação ao aprendizado de inglês.

Em vez de promover atenção e interesses momentâneos, é bom que o professor identifique os interesses de leitura do aluno e desenvolva planos de aula de leitura que despertem o que Dewey denomina de *verdadeiro interesse*. Embora longa, esta citação do filósofo explica como entendemos o papel do interesse no ensino da leitura em inglês e na formação de um aluno leitor

O verdadeiro interesse é o sinal de que algum material, objeto, habilidade, ou o que quer que seja, está sendo apreciado de acordo com o que atualmente concorra para a marcha progressiva de uma ação, com a qual a pessoa se tenha identificado [nesse caso, a leitura]. Interesse verdadeiro, em suma, significa que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou que se encontrou a si mesma, no curso de uma ação. E daí se identificou com o

---

<sup>283</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo interessado por questões sociais e pela formação do indivíduo, acreditava que a experiência e a dificuldade levam à ação e esta, à superação e à solução de problemas, tendo por corolário a aprendizagem (cf. RANGEL,2005b, p.70)

objeto, ou a forma de agir necessária à prossecução feliz de sua atividade (...) em qualquer atividade que o ser humano se empenhe com interesse, há sempre uma expansão de impulsos e tendências, por certo período de tempo, de que resulta algum crescimento (op. cit., p.170).

Como ler é uma “operação inteligente, difícil, exigente” como descreve Paulo Freire (2006b, p.29), é preciso que o aluno tenha a experiência da leitura que gosta que o leve a outras leituras e, por meio destas, vença as dificuldades que possam surgir na compreensão. O interesse o levará mais longe, acreditamos, servindo de impulso nos momentos em que pense em desistir de tentar aprender. É preciso que experimente que esta “operação difícil e exigente” é também prazerosa e gratificante. (FREIRE, idem). Parece-nos conveniente citar a observação de Maria Helena Martins (2005, p.9-10) por ratificar o que temos exposto até aqui.

Com freqüência nos contentamos (...) em ler superficialmente (...) Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais [o que vemos nos alunos do noturno]. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento. Um discurso político (...) uma língua estrangeira, uma aula expositiva (...) um livro. Sentimo-nos isolados do processo de comunicação que essas mensagens instauram (...). Quer dizer: não o lemos (...) porque ele diz muito pouco ou nada para nós.

Não gostaríamos de que o aluno de inglês do ensino médio lesse apenas para aprender que ‘wrote’ é pretérito de ‘to write’ ou para identificar os referentes dos pronomes ‘this’, ‘his’ ou ‘which’. Também não seria interessante ler para saber o que os americanos costumam beber ou comer no café da manhã. É o envolvimento do aluno com o conteúdo que buscamos. Um envolvimento emocional, o sentimento de que aquela leitura preenche de alguma forma uma “lacuna na vida”, como sugere Martins (op. cit, p. 61, 82), seja qual for o texto, que culminará no *interesse verdadeiro* e na continuidade do esforço da compreensão, ao mesmo tempo em que ocorrerá a aprendizagem do idioma.

## 2.10.2. Interesses e práticas de leitura: relatos de pesquisas

Talvez quiséssemos que nossos alunos do turno da noite sofressem da mesma excitação diante dos livros que assistimos na personagem de *Felicidade Clandestina*<sup>284</sup>, mas a verdade é que, em virtude da condição social menos favorecida, encontramos alunos que não tiveram a experiência da pré-escola e da alfabetização quando crianças. Como um corolário desta ausência de estímulos escritos na infância, a maioria não desenvolveu o hábito da leitura, o que influencia, sobremaneira, a tarefa da escola na ampliação do letramento desses alunos<sup>285</sup>, como também no despertar para a leitura.

A literatura sobre hábitos de leitura revela que há uma ligação estreita entre ser um adulto leitor e ser estimulado à leitura na infância. Nesta seção apresentamos alguns desses estudos: Monson (s/d), Monson & Sebesta (1991), Fisher (1994), AU (1998), Matos & Santos (2006) e outros.

Diane L. Monson (s/d), especialista em leitura e professora emérita da Universidade de Minnesota, afirma que a busca pelas preferências de leitura de alunos deve começar pela identificação dos seus interesses para, em seguida, analisar como esses interesses são traduzidos nas escolhas dos livros. O próximo passo do pesquisador será descobrir que livros cativariam esses alunos até o final da leitura. É isso que pesquisadores, em diferentes partes do mundo, têm feito durante décadas: tentar inventariar interesses de leitura. A pesquisa que pretendemos realizar não se estende até a terceira etapa proposta por Monson: a seletividade de livros realmente lidos pelos alunos por escolha própria. Essa etapa

---

<sup>284</sup> Conto de Clarice Lispector (1998, 9-12), cuja personagem principal é uma menina apaixonada por livros, objetos de seu desejo e felicidade.

<sup>285</sup> Consoante Guimarães (1992, p.71), o jovem aluno trabalhador da escola noturna é um “ser histórico, capaz de transformar a realidade”, mas que sofre de carências de natureza material, afetiva e participativa. A primeira refere-se à privação de recursos financeiros que auxiliem a vida escolar, como a aquisição de material, de livros e revistas, e até para aparecer na escola decentemente vestido para as aulas. A afetiva reflete a necessidade dos alunos de perceberem alguém que se preocupe com eles com seu sucesso, com suas perdas e falhas. Essa ausência de afetividade se estende ao ambiente escolar, quando aquilo que é oferecido aos alunos do diurno é negado de alguma forma aos alunos do noturno (ausência da direção, ausência de laboratórios, biblioteca, etc). Por fim, a carência participativa é aquela que denota a falta de oportunidade de opinar deste aluno e de ser ouvido (cf. seção 1, 2.3).

nos inspira a uma pesquisa ulterior a partir dos resultados que venhamos a encontrar.

Segundo Monson, estudos recentes sobre preferências de leitura apontam para o aumento da procura por textos informativos, os quais, não figuravam nas listas de preferências dos alunos, como por exemplo, livros sobre história e ciências, informações sobre animais e natureza, ao lado de histórias de mistério e aventura e, também, biografias. Fisher (1994), por exemplo, reúne resultados de pesquisas sobre leitura em língua materna<sup>286</sup> tentando responder a duas questões: O que se lê e quando se lê. Seu ponto de partida é a comparação entre o que lemos quando crianças e o que escolhemos para ler quando nos tornamos adultos. Sua pesquisa aponta dois momentos básicos distintos no cânone literário de um indivíduo. Quando crianças nossas opções se limitam ao que nos chega às mãos pela família e pela escola, mas à medida que amadurecemos nossos hábitos de leitura tornam-se mais estáveis e mais de acordo com nossa personalidade do que com o meio em que vivemos.

Ao buscar respostas para suas indagações, Fisher apresenta uma outra questão: como nós somos influenciados pelo que lemos? Através de testemunhos de leitores em outras pesquisas, o autor informa que livros podem marcar os leitores a ponto de mudarem completamente o curso de suas vidas. Alguns respondentes relatam que a leitura os ajudou a superar perda de parentes ou amigos, outros comentam como a leitura os auxiliou na criação dos filhos e outros mencionam que os livros os ajudaram a superar, até mesmo, problemas físicos. Esta relação com a leitura independe de raça, credo, sexo, idade ou posição social, e o que afeta uma pessoa pode nunca afetar outra, ou ainda, pessoas são afetadas pelo mesmo livro por motivos diferentes.

O segundo tópico comentado por Fisher diz respeito ao uso que os leitores fazem de bibliotecas. A partir de estudos realizados entre 1949 e 1985, descobriu-se que a frequência às bibliotecas decresce com a idade e que estas são visitadas por mais mulheres do que homens. No entanto, independentemente do

---

<sup>286</sup> Os estudos foram feitos nos Estados Unidos e revelam resultados de quase um século de pesquisa em leitura.

sexo ou idade, as bibliotecas são procuradas à medida que as pessoas alcançam níveis mais altos de educação com o fim de alcançar mais conhecimentos, por exemplo. Outro dado revelado pelas pesquisas coletadas por Fisher diz respeito às “listas dos mais vendidos”. Consoante as pesquisas, livros que marcaram vidas não se encontram nestas listas, de sorte que nelas estão os livros pelos quais se pagaria. Os títulos mais vendidos para crianças também foram analisados, tendo o estudo revelado que há livros adquiridos ano após ano, como os clássicos, por exemplo, cujas vendas são influenciadas principalmente pela indústria do cinema. Todavia, como questiona Fisher, estas listas refletem compras indicadas pelas crianças ou pelas mães, maiores compradoras de livros infantis? O que sabemos não ser recorrente nas famílias carentes de onde procedem os participantes de nosso estudo.

Fisher entende que pesquisas realizadas em épocas diferentes, com vistas a investigar as preferências das crianças, tentam erroneamente associar certos livros aos interesses das crianças. Contudo, há interesses que são efêmeros e, por vezes, não é o gênero que desperta o interesse no leitor, mas a história. Fisher afirma, também, que assim como os adultos, as crianças podem sentir-se interessadas por livros diferentes por motivos diferentes. Outros estudos mostram que o sexo talvez não defina os gêneros que interessam às crianças americanas em relação à fantasia como *A teia de Charlotte*, *O Leão*, *a Bruxa e o Guarda-roupa*, *Um Conto de Natal* e *As aventura de Tom Sawyer*. No entanto, pode-se falar de uma predileção dos meninos por histórias de aventuras envolvendo lutas e conquistas, diferentemente das meninas, que parecem preferir a fantasia com marcas fantásticas apenas, mas destituídas de maiores cenas de violência ou suspenses. Ao final do seu estudo, Fisher sugere que, considerando-se todas as pesquisas divulgadas realizadas em quase um século sobre preferências de leitura, a influência de fatores como idade, sexo e nível de instrução é extremamente relevante e que além destes fatores é preciso considerar a experiência pessoal que o leitor tem com a história e não com o gênero.

AU (1998) discute esta problemática no aprendizado da leitura por crianças de etnias diversas que têm de aprender a ler em inglês como segunda língua. A autora relata o trabalho de uma professora de alunos de nível

correspondente ao Fundamental I, em uma escola rural no Havaí, com o objetivo de ilustrar procedimentos que descrevem uma “abordagem orientada para o sucesso” do aluno.

Pelo relato, conhecemos uma professora que ministra aulas para crianças de etnias variadas (filipinos, europeus, japoneses e havaianos), pertencentes à classe mais baixa da sociedade havaiana. Para resolver o problema da falta de leitura, Christine tomou decisões como aquelas já aludidas nesse estudo: demonstrou seu amor pelos livros aos alunos, conversando com eles sobre suas leituras favoritas; motivou a turma com atividades diárias envolvendo leitura: a escolha de livros pelos próprios alunos; leitura silenciosa por 15 minutos em sala de aula; colóquios sobre as leituras entre ela e os alunos e estes entre si; recomendação de livros feita por ela e pelos alunos; leitura em voz alta (pela professora) de *um* capítulo de um romance favorito; instruções sobre habilidades de leitura nos 5 a 10 minutos finais de cada aula; encontros extra-classe semanais de meia hora com grupos pequenos de alunos, sobre instruções em habilidades leitoras, com leituras dirigidas e o uso de círculos de literatura e debates. Para driblar a resistência à leitura de alguns alunos, Christine buscava em sua biblioteca particular, livros que atendessem aos interesses destes alunos. Agindo dessa forma, conseguiu, após um ano, tornar seus alunos leitores mais independentes e proficientes, especialmente em textos literários.

No estudo sobre memórias de leitura realizado por Matos & Santos (2006), este voltado para a definição de um perfil leitor de professores, alunos de graduação e de pós-graduação em Letras e Literatura, respectivamente, as pesquisadoras encontraram na infância dos informantes os primeiros contatos com a leitura e a família aparece como o modelo leitor: em primeiro lugar a mãe, seguida, respectivamente, do pai, avós, tios e irmãos, sendo citados também, amigos, vizinhos e o professor (citado logo em seguida dos pais).

Este resultado ratifica os achados de Fisher. Em relação ao contato com histórias contadas na infância. O estudo mostra mais uma vez a família como responsável, em particular a mãe, além de discos e fitas K7. As pesquisadoras lamentam o fato de a professora não ser tão citada quanto deveria como contadora

de histórias. Na fase da adolescência os informantes relataram ter lido uma variedade de gêneros por motivos também variados: prazer (maioria), aquisição de conhecimento (minoria), preparação para o vestibular e imposição da escola. Na vida adulta os relatos revelam que não há assiduidade na leitura por “falta de disciplina para ler” e nem freqüência de releitura de obras. Tal resultado é um sinal de alerta, uma vez que se trata de informantes que devem ensinar o gosto e o hábito pela leitura.

Worthy, Moorman & Turner (1999) realizaram uma investigação acerca dos interesses de alunos de Ensino Fundamental em três escolas diferentes nos Estados Unidos. Sob o sugestivo título “O que Joãozinho gosta de ler é difícil de encontrar na escola”, as pesquisadoras descobriram que as crianças que têm acesso aos materiais de seu interesse lêem mais e têm melhor desempenho nas atividades de leitura. A metodologia utilizada pelas pesquisadoras foi a comparação entre o que os alunos preferem ler e o que a escola oferece em sua biblioteca e na sala de aula como opção de leitura. A descoberta desse estudo corrobora outro estudo levado a efeito por Thomson<sup>287</sup> (1987, apud WORTHY, MOORMAN & TURNER, 1999, p.23 ), que atestou haver uma distância considerável entre o que os alunos preferem ler e o que a escola oferece.

Monson & Sebesta (1991) apresentam um apanhado de quase mais de um século de pesquisas relativas à descrição das preferências e interesses de leitura, em especial de crianças e pré-adolescentes. Não é nosso objetivo apresentar os resultados de cada estudo citado pelos pesquisadores, mas cabe fazer alusão a alguns resultados que chamaram nossa atenção. Em primeiro lugar, a distinção feita entre preferências de leitura e interesses de leitura. As preferências são passivas, portanto, o elemento mais fraco a ser avaliado, enquanto os interesses são dinâmicos, significa dizer que as preferências estão relacionadas a tópicos, listas de assuntos que podem variar de leitor para leitor, isto é, mesmo que ambos tenham citado o mesmo tópico, podem tê-lo feito por razões distintas.

---

<sup>287</sup> THOMSON, J.L. *Understanding teenagers' reading: Reading processes and the reading of literature*. New York: Nichols, 1987.

Lembramos ao leitor que apesar desta distinção, continuaremos a utilizar os termos indistintamente, uma vez que nosso objetivo é identificar o que efetivamente os alunos lêem e/ou gostam/gostariam de ler em inglês. Portanto, entendemos que não há qualquer empecilho ao uso do termo 'interesses de leitura'.

Outra descoberta comum aos estudos é a preferência dos jovens leitores por textos com um tom humorístico, independente do sexo e da idade, e também por poesia. O humor é um aspecto citado em um número significativo de estudos, como fator que leva à leitura, através de situações exageradas e ridículas vividas pelos personagens. No que tange à poesia, descobriu-se que os poemas mais admirados pelas crianças e jovens eram aqueles com ritmo, rima e humor, de natureza narrativa sobre experiência familiar e prazerosa. Os poemas mais detestados, pelo contrário, traziam imagens que obscureciam o seu significado e eram compostos por versos livres (TERRY<sup>288</sup>, 1974, apud MONSON & SEBESTA, 1991).

Em relação a **práticas de leitura**, destacamos dois estudos realizados nos Estados Unidos: Smith (1995) e Purcell-Gates (1996). O primeiro estudo investigou práticas de leitura de materiais impressos (jornais, revistas, livros e materiais relacionados ao trabalho ou a vida pessoal dos respondentes) de indivíduos adultos. O segundo objetivou documentar e descrever o uso de materiais de leitura impressos em 20 famílias de baixa renda, bem como observar a relação entre estes usos e o processo de alfabetização das crianças nesse contexto.

Os resultados do primeiro estudo mostraram que os adultos mais jovens costumam ler textos relacionados ao ambiente de trabalho, enquanto os mais maduros, preferem os jornais (9 entre 10 adultos). A pesquisa constatou, também, que as diferenças nas práticas de leitura desses indivíduos são marcadas pela experiência educacional, pelo estilo de vida, pela profissão, pelos interesses, pela renda, pelo acesso que têm a materiais de leitura e pelos diferentes "letramentos" exigidos na vida adulta. O estudo chama atenção para o letramento de indivíduos

---

<sup>288</sup> TERRY, A. *Children's poetry preferences: a national survey of upper elementary grades*. Urbana, Illinois: NCTE Research Report, n. 16, 1974.

acima de 19 anos, já que seus hábitos de leitura serão repassados a crianças e jovens na família, por exemplo. (SMITH, 1995, p.196-219).

A segunda pesquisa constatou que todas as famílias participantes utilizam uma grande diversidade de materiais impressos no dia-a-dia com propósitos variados. O estudo mostrou que entre estes materiais estão rótulos, cupons, folhetos, programações de cinema e TV, lista de compras e listas do que fazer. Em relação às crianças, o estudo identificou a influência de dois ambientes nas experiências de letramento: o lar e a escola. Ainda sobre o letramento infantil, a pesquisa mostra que

Viver e participar em uma ambiente no qual outras pessoas usam materiais impressos com propósitos variados, permite que as crianças façam inferências acerca da natureza semiótica e funcional da língua escrita (...) Interações diretas entre mãe e filho envolvendo materiais impressos também contribuem para a construção dessas descobertas pela criança.(PURCELL-GATES, op. cit., p. 426)<sup>289</sup>

Em que pese os resultados destas pesquisas, o que devemos observar é que “certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele” (MARTINS, 2005, p.15). Como professores, tentar ensinar uma língua estrangeira em um contexto onde alunos não têm afinidade com a leitura como atividade prazerosa, ou mesmo utilitária na língua materna é um grande desafio. Maior desafio parece-nos, ainda, auxiliar estes alunos a tornarem-se leitores conscientes.

## **2.11. Formação do leitor: a consciência leitora**

Para Magnani ensinar a ler é “atuar na formação do gosto” do aprendiz por meio da diversidade de textos literários. A autora sugere que o ensino da leitura deve ir além do gosto se o objetivo é a formação do leitor. Assim, com base no que discutimos até aqui, consideramos como “leitor consciente” aquele que entende a leitura como uma atividade interacional, que o leva a adquirir mais do que meras informações. Ele reconhece na leitura finalidades que variam desde a aquisição do

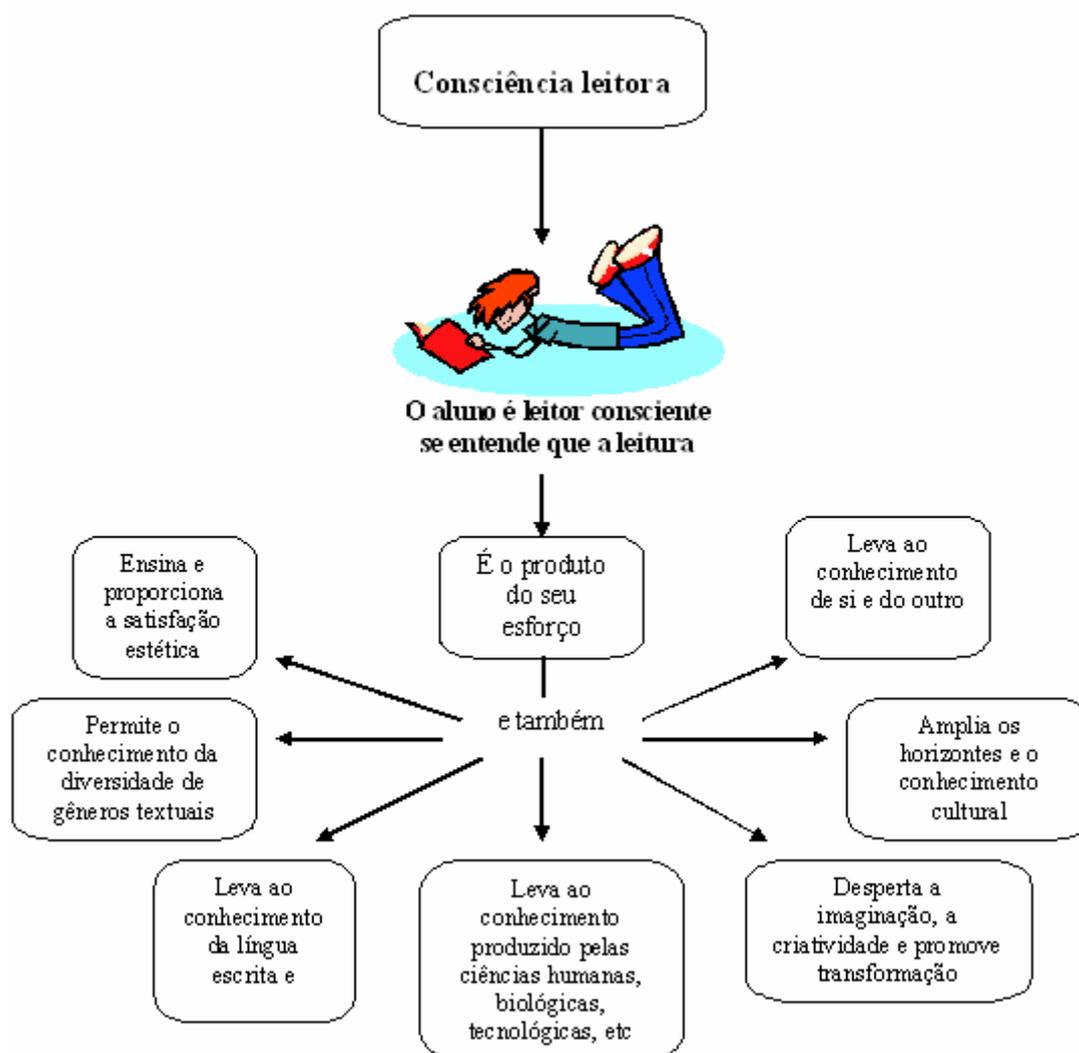
---

<sup>289</sup> “By living and participating in an environment in which others use print for various purposes, children infer the semiotic and functional nature of written language (...) direct mother-child interactions around print also contribute to the construction of these understandings.”

conhecimento formal, sistematizado, ao conhecimento de si mesmo, inserido no contexto cultural a que pertence. Como lembra Paulo Freire

É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (2006b, p. 29, 30)

Assim, apresentamos o seguinte esquema de como concebemos a consciência leitora (figura 10)



**FIGURA 10** – Modelo de consciência leitora (em LE e em LM).

O aluno consciente percebe a leitura em LE e LM como uma atividade criadora e transformadora: ele lê, ele descobre, ele compara, ele questiona, ele avalia, ele usa os conhecimentos construídos com base nos textos para, de algum modo, transformar a realidade com base naquilo que aprendeu na leitura. O aluno consciente da leitura que faz e do que ela representa, sabe que a compreensão da palavra escrita, da estrutura do texto, de suas vozes e de sua conexão com outros textos<sup>290</sup> nasce do seu esforço em alcançá-la. Mas tal esforço não é visto como algo enfadonho, ao contrário, ele sabe que ao fazê-lo estará ampliando seus conhecimentos e enriquecendo seu eu. O leitor consciente vê a leitura como fruição.

Finalizando nosso Quadro Teórico, lembramos mais uma vez ao leitor que, quando nos colocamos a favor da ênfase na leitura, não estamos, de modo algum, descartando a possibilidade de o professor lidar com as demais habilidades em sala de aula, se puder fazê-lo, porque a leitura não está dissociada das demais habilidades, principalmente da escrita. O que pretendemos é mostrar um caminho àquele professor a quem não são oferecidas as condições de trabalho necessárias ao ensino integrado da língua e àqueles alunos que, já no ensino médio ou final do ensino fundamental, nunca tiveram uma aula de inglês de onde pudessem extrair algum conhecimento sobre este idioma. Significa que talvez o ensino integrado no contexto da escola cearense deva se iniciar no próprio ensino fundamental, para que com ele nasça essa cultura integrativa na escola e na comunidade.

Enquanto isso não ocorre, os alunos do ensino médio podem aprender com a leitura, já que uma mudança drástica e, possivelmente, sem planejamento, como costuma ocorrer no contexto da escola pública, não resolveria a problemática levantada até aqui. Afinal, como nos recomenda Freire “o que não é correto (...) é esperar que as transformações materiais se processem para que depois comecemos a encarar corretamente o problema da leitura e da escrita” (2006b, p.38).

---

<sup>290</sup> Conferir o conceito de *polifonia* e *intertextualidade* em Koch (2003b, p. 59-74).

## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

---

---

*O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho.*  
(Cruz Neto, 2004, p.64)

Marconi e Lakatos (2006, p.16-7) afirmam não haver consenso entre os estudiosos quanto ao conceito de pesquisa. Tal consideração é válida na medida em que a atividade de pesquisar estende-se aos mais variados campos do conhecimento humano, assumindo as nuances dos métodos aplicados. O campo de aplicação da pesquisa pode conferir-lhe, pois, não apenas uma, mas várias definições.

Entendemos o ato de investigar como produto de uma inquietação inerente ao ser humano. Nascemos para aprender e precisamos continuar a fazê-lo a fim de garantirmos nossa sobrevivência. Desta forma, a curiosidade e a investigação acerca da realidade do mundo estão presentes em cada um de nós, em maior ou menor grau. Cabe nesta reflexão a distinção feita por Paulo Freire (2003, p.29) entre a “curiosidade ingênua” e a “curiosidade epistemológica”. Grosso modo, a primeira é resolvida pelo saber do senso comum, enquanto a segunda necessita de procedimentos minuciosos de investigação que levem ao conhecimento aprofundado, ainda que inacabado, do objeto de pesquisa. Logo, a ação do pesquisador é sempre “um progresso dentro do conhecimento” sob a forma de uma informação nova ou da reconstrução de conhecimentos anteriores (BEAU, 2000, p. 63).

Em síntese, a pesquisa nasce da inquietação frente à realidade do mundo, e prossegue investigando-a, conhecendo-a, sempre visando compreendê-la e modificá-la. O pesquisador, munido deste real, de teoria e metodologia apropriadas, aponta possibilidades. Conseqüentemente, seu estudo passará a integrar o conjunto de conhecimentos existentes, porém assumindo caráter provisório, posto que nenhuma pesquisa abarca o todo em que o objeto investigado está inserido (MINAYO, 2004, p. 33). Diante desta breve reflexão, passamos à

descrição dos conceitos e procedimentos da metodologia utilizada neste estudo à luz de Beau (2000), Minayo (2004), Chizzotti (2005), Marconi & Lakatos (2006). Apresentaremos, também, um perfil detalhado dos sujeitos desta pesquisa (3.4).

### **3.1. Natureza e abordagem do estudo**

Trata-se de um estudo de natureza *descritiva* de cunho etnográfico, visando identificar os interesses e práticas de leitura em língua inglesa de alunos do 1º ano do Ensino Médio noturno da rede estadual, confrontando-os com o que lhes foi proposto pelos professores no período entre maio de 2006 e janeiro de 2007. Utilizamos uma abordagem predominantemente *quantitativa*, contudo, a análise *qualitativa* fez-se presente na apreciação de situações, discursos e fatos com os quais nos deparamos quando da pesquisa de campo e da comparação e interpretação dos dados. Estes foram colhidos a partir dos critérios discutidos no item seguinte.

### **3.2. Pesquisa de campo: local e critérios**

Como anteriormente mencionado, a coleta de dados ocorreu na cidade de Fortaleza, no Ceará, nas dependências de três estabelecimentos da rede oficial de ensino. Tais escolas são identificadas nesse estudo por meio dos códigos: EA, EB e EC. A letra 'E' significa 'escola' e as letras 'A', 'B' e 'C', indicam a seqüência em que as escolas foram contatadas. Os três estabelecimentos encontram-se no perímetro urbano e são próximas à região central da cidade. EB e EC estão localizadas em uma área residencial, enquanto EA está em uma área predominantemente comercial.

Os critérios utilizados para a escolha das escolas foram de natureza *extra* e *intra*-escolares. Elegemos como critérios extra-escolares a localização e a segurança do estabelecimento. Como critérios intra-escolares, citamos a acessibilidade e a presença de professores efetivos que atuassem na escola há pelo menos dois anos.

Dado o nível elevado de violência e a ausência de policiamento eficaz na cidade de Fortaleza nos últimos anos, o local e a segurança no entorno da escola foram considerados critérios determinantes na escolha do estabelecimento a ser visitado. Entendemos que ambos são válidos, haja vista a pesquisa de campo ter sido realizada no período noturno e ter requerido mais de uma visita às escolas (3.3.5). Com efeito, escolas em bairros mais centrais apresentam maior facilidade de acesso e melhor iluminação nos arredores (anexo II, notícia 7).

Adotamos como um dos critérios intra-escolares, isto é, de responsabilidade da escola, o acesso mais fácil do pesquisador ao local da pesquisa. É sabido que há escolas onde a presença de pesquisadores não é bem vinda e, por vezes, a coleta das informações é dificultada. Regina Leite Garcia (2003, p.15-16) comenta a receptividade para com o pesquisador. A autora questiona, com a autoridade que lhe é conferida por sua experiência como professora pesquisada e pesquisadora, o comportamento da academia, pois os resultados parecem não retornar a quem precisa conhecê-los: o professor<sup>291</sup>.

(...) sempre me lembrava de minha própria reação a pesquisadoras vindas da universidade, quando atuava na escola primária (...); não apenas a minha reação, mas a de minhas colegas. Sentíamos-nos invadidas por quem chegava à escola, com ares muito importantes de *quem sabe*, e se punha a nos fazer perguntas ou nos solicitava observação de aulas. Era constrangedor, sentíamos-nos desconfortáveis (...). Tudo o que sabíamos sobre *dar aula* parecia desaparecer e daí para frente a minha sensação era de estar vivendo um teatro do absurdo, em que o meu *saber fazer* escapava-me e eu me sentia a personificação do *não saber*. Assim também se sentiam minhas colegas, algumas tendo coragem de usar desculpas para impedir a invasão de sua sala de aula (...) daqueles olhos investigadores (...) que as faziam perder a naturalidade e que, mesmo quando não estavam presentes, permaneciam como censura internalizada (...) E o que mais nos revoltava – jamais recebemos uma visita para nos dar conta do que havia sido “descoberto” em nossas salas de aula e o que fora feito com o que havia sido colhido na pesquisa em nossa escola. Sentíamos-nos usadas (...) ninguém nos perguntava o que pensávamos das visitas. (grifos da autora).

Concordamos com Garcia por já termos exercido os dois papéis: de sujeito e de pesquisador. Desta maneira, optamos por relacionar escolas onde já

---

<sup>291</sup> Nessa perspectiva vale a leitura do artigo “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisas acadêmicas e sua relação com a prática do professor de línguas”, do professor João Telles, publicado pela Revista Linguagem e Ensino (2002, p. 91-116) em que são discutidas, entre outros assuntos, questões éticas e práticas acerca de como pesquisar na escola e do “abismo entre a universidade e prática pedagógica”.

havíamos lecionado e aquelas, cujos diretores, professores ou funcionários, já conhecíamos (mesmo que superficialmente). Tal decisão não resultou numa abertura imediata das portas para nossa pesquisa nem evitou o aparente desconforto destes profissionais durante a coleta dos dados.

O outro critério intra-escolar utilizado foi a presença de profissionais efetivos que ensinassem na escola há pelo menos 2 anos. O tempo de serviço é um critério apropriado em razão da constante mobilidade de professores nas escolas da rede oficial (2.4). Tal fato repercute negativamente na proposta pedagógica da escola e do professor, uma vez que o trabalho torna-se descontínuo durante o ano letivo. Indiscutivelmente, esta interrupção compromete a relação de professores e alunos com a disciplina, com a escola e, conseqüentemente, com a aprendizagem.

### **3.3. Os procedimentos metodológicos**

A pesquisa bibliográfica teve início em agosto de 2005. A fase de coleta de dados aconteceu entre maio de 2006 e fevereiro de 2007 (3.3.5) e a fase de organização, tabulação e análise dos dados, entre os meses de setembro de 2006 e junho de 2007 (3.3.5. e 4). O primeiro passo foi delimitar o tema (1.1) e estipular os objetivos pretendidos (1.3). Munidos destas informações básicas, procedemos à construção da pesquisa por meio de sete etapas, quais sejam:

- 1ª etapa – a construção de um mapa conceitual sobre quadro teórico;
- 2ª etapa – a pesquisa bibliográfica e documental;
- 3ª etapa – a escolha dos informantes;
- 4ª etapa – a elaboração e testagem dos instrumentos de pesquisa;
- 5ª etapa – a aplicação desses instrumentos;
- 6ª Etapa – a organização e tabulação dos dados obtidos;
- 7ª Etapa – a análise dos dados.

### 3.3.1. A construção de um mapa conceitual do quadro teórico

Delimitado o tema, procuramos propor uma *descrição* e um *título* que, mesmo provisórios, dessem conta do que pretendíamos investigar. Após algumas tentativas, chegamos ao *título* “Leitura em Inglês na Escola Pública: um estudo dos interesses e práticas de alunos do curso noturno”. Em seguida, elaboramos a *descrição*: levantar os interesses e práticas gerais de leitura em língua inglesa de alunos do primeiro ano do Ensino Médio noturno de Escolas Públicas da cidade de Fortaleza. Conhecer o que de fato os alunos lêem e a diversidade das suas experiências com leitura em língua inglesa. É nosso objetivo propor caminhos que possam contribuir para melhorar o ensino da leitura em inglês nesse contexto por meio da utilização de textos e assuntos de interesse dos alunos.

A partir destes passos foi elaborado um modelo rudimentar de mapa conceitual<sup>292</sup> da pesquisa (fig.11). Tal modelo norteou a tomada de decisão nas etapas do trabalho, em especial, na composição do Quadro Teórico e na elaboração de instrumentos de pesquisa. O mapa significou a materialização e, conseqüentemente, a organização do que precisávamos para iniciar os trabalhos.

Grosso modo, mapas conceituais são ferramentas gráficas que servem à organização do conhecimento e representam relações entre conceitos. A construção de um mapa conceitual pode ser uma *estratégia de ensino* ou de *aprendizagem*. Se utilizados para identificar conhecimentos prévios ou ensinar novos conceitos, constituem uma estratégia de ensino. Por outro lado, se visam à compreensão de conceitos e à relação entre estes, devem ser entendidos como estratégias de aprendizagem. Podem ser definidos, também, como *recurso* ou *técnica de*

---

<sup>292</sup> Os elementos que compõem um mapa conceitual são basicamente três: (1) *conceitos* – apresentados dentro de balões ou caixas de texto; (2) *linhas de conexão* – conectando o conjunto de conceitos do mapa; (3) *proposições, perguntas, preposições, verbos*, etc – obstruindo as linhas de conexão e relacionando os conceitos, dando sentido ao conjunto. A leitura destes mapas acontece, geralmente, seguindo a hierarquia entre os conceitos estabelecida pelo desenho do autor e conforme as relações formadas pelos elos de ligação. Este conceito foi desenvolvido durante os anos 60 por Joseph D. Novak, hoje, professor emérito da Universidade de Cornell, em Nova Iorque e cientista sênior visitante do Instituto para Cognição Humana e da Máquina, Florida. Novak criou este conceito com base nos estudos de Ausubel sobre a aprendizagem significativa. Para saber mais sobre mapas conceituais, consultar texto integral sobre a definição e os fundamentos desta estratégia de aprendizagem e ensino no endereço:

<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm>.

organização e relação de conceitos a partir da representação gráfica e esquemática destas relações<sup>293</sup>. O exemplo aqui apresentado enquadra-se nesta última definição.

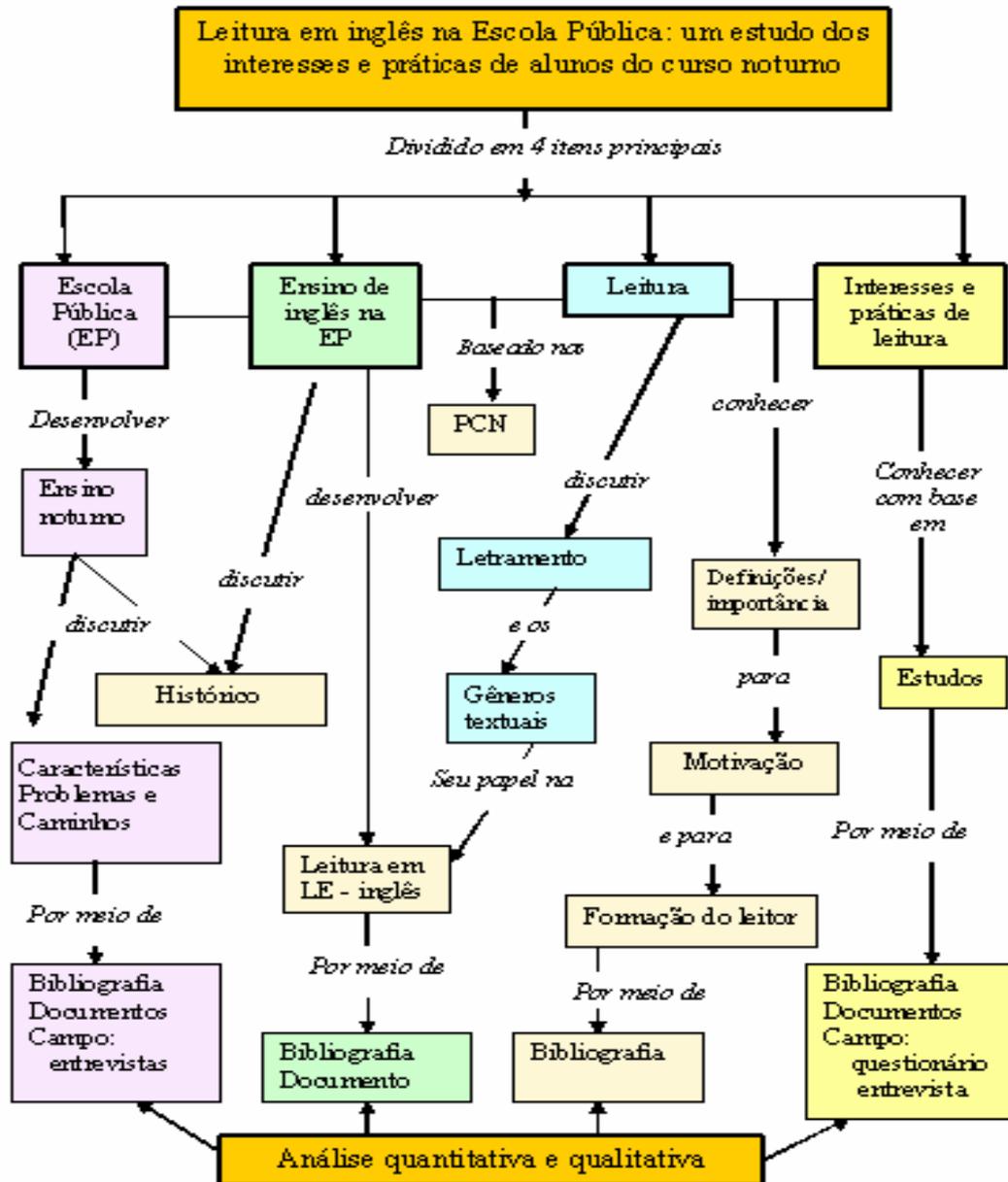


FIGURA 11 – Mapa Conceitual da Pesquisa (a partir do título).

Como mostra a figura 11, optamos por apresentar um relato sobre o histórico do curso *noturno* e do *ensino de línguas estrangeiras* no contexto da escola regular. Tal opção resultou na busca de documentos e de pessoas que pudessem, de algum modo, contribuir com informações pertinentes. Vale ressaltar que, para

<sup>293</sup> Conferir NOVAK, 2006.

comentar a mais nova lei que dispõe sobre o ensino de língua estrangeira, a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 (anexo VI), conversamos com membros da Secretaria de Educação Básica (SEDUC)<sup>294</sup>. As entrevistas gravadas e autorizadas encontram-se no anexo I.

### **3.3.2. A pesquisa bibliográfica e documental**

Inicialmente, foi feito um levantamento das obras relacionadas a cada tema listado na figura 11 que poderiam compor a revisão bibliográfica. Durante as leituras, deparamo-nos, como previsto, com documentos acerca do ensino de línguas estrangeiras e do ensino noturno. A busca destas referências deu-se por meio de pesquisas em páginas na Internet (Cf. Capítulo 2) e nos seguintes locais em Fortaleza:

- Biblioteca da Universidade Estadual do Ceará (Campus do Itaperi).
- Biblioteca do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (Campus do Benfica).
- Biblioteca do Conselho de Educação do Ceará.
- Biblioteca da SEDUC.
- Biblioteca César Cals de Oliveira, da Assembléia Legislativa.

### **3.3.3. A escolha dos informantes**

Três grupos de informantes foram selecionados para esta pesquisa. Eles foram identificados pelos códigos IA, IB e P. O código IA representa os informantes-alunos, IB, os informantes-responsáveis pelas bibliotecas e P, os informantes-professores. Os três grupos foram igualmente importantes para a obtenção dos resultados e consecução dos objetivos estabelecidos (1.3.). Os informantes foram 76 alunos, 3 professores e 8 professoras responsáveis pela biblioteca (3.4).

Na análise, os informantes-alunos foram identificados pelo código “IA” acompanhado de um número arábico variando entre 1 e 76 e da sigla da escola,

---

<sup>294</sup> Não foi permitida a gravação das entrevistas realizadas na SEDUC sobre a problemática do noturno nem sobre a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005

como no exemplo, IA72EC (leia-se: ‘informante-aluno nº 72, escola C’). O mesmo procedimento foi aplicado aos informantes das bibliotecas, identificados individualmente como no exemplo: IB2EA (leia-se: ‘representante nº 2, biblioteca da escola A’). Já os professores, por serem somente três, foram identificados pela letra “P” acompanhada da letra que identifica a escola onde atuam, como em PEB (leia-se: ‘professor da escola B’).

O primeiro grupo (IA), constituiu-se de 76 alunos das três escolas visitadas. Cada escola contava, à época da pesquisa, com duas turmas de 1º ano do Ensino Médio no período noturno. A escolha desta série se deu porque, muitas vezes, é a primeira oportunidade dos alunos de estudarem uma LE e de terem um professor graduado nesta área, já que no ensino fundamental é possível que outro profissional ministre esta disciplina, mesmo sem as qualificações para tal. O quadro 15 abaixo, mostra a distribuição dos informantes segundo as turmas a que pertenciam. Detalhamos ao máximo a distribuição para que o leitor visualize a discrepância entre o número de matrículas e o número de alunos que concluíram a 1ª série do Ensino Médio à noite.

**QUADRO 15 – Número de informantes-alunos por turma em cada escola**

<b>Escola\ turmas</b>	<b>1º A</b>	<b>1º B</b>	<b>1º D</b>	<b>1º E</b>	<b>1º G</b>	<b>1º H</b>	<b>Total</b>
<b>EA</b>	-	-	-	-	12	12	<b>24</b>
<b>EB</b>	9	15	-	-	-	-	<b>24</b>
<b>EC</b>	-	-	11	17	-	-	<b>28</b>
<b>Total de informantes da pesquisa</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>76</b>
<b>Total de alunos matriculados</b>	41	40	50	45	53	53	<b>281</b>
<b>Total de alunos que concluíram o ano letivo</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>77</b>

Fonte: diário de classe dos professores

Inicialmente, pretendíamos utilizar a amostragem aleatória simples, escolhendo, por exemplo, um aluno a cada quatro números na lista de freqüência. Isto não foi possível devido ao baixo índice de freqüência às aulas. Havia a

possibilidade de uma greve dos professores<sup>295</sup> (o que se concretizou por aproximadamente três meses em algumas escolas). A ameaça de paralisação pode ter sido uma das causas da ausência dos alunos. Desta forma, tomamos por informantes todos os alunos presentes nas turmas do quadro 15, nas datas das coletas em EA, EB e EC. Segundo os professores, estes eram os alunos que estariam freqüentando o curso regularmente desde o início do ano letivo. Portanto, caracterizamos a amostra como não-probabilística, isto é, de caráter subjetivo.

O segundo grupo, P, foi formado pelos professores de inglês do período noturno. Os três docentes efetivos da rede pública estadual atuam há mais de um ano como pré-definido no critério já explicado em 3.2. Como se viu, além de identificar os interesses e hábitos de leitura dos alunos, buscamos confrontá-los com os assuntos, gêneros textuais e materiais de leitura empregados pelos docentes, nas aulas.

O terceiro grupo, IB, foi composto por professoras responsáveis pelas bibliotecas<sup>296</sup> das três escolas. Usamos ora o termo 'representante', ora 'responsável' e não 'bibliotecário'<sup>297</sup>, pois à época da pesquisa parecia não haver, em nenhuma escola pública do estado, funcionárias da área biblioteconômica<sup>298</sup>. Assim, as funções destes profissionais são realizadas pelas professoras "readaptadas". Segundo relato dessas professoras, a SEDUC promove cursos em que são ensinadas técnicas de catalogação de livros e uso de demais fontes de leitura, bem como os procedimentos necessários ao funcionamento de uma biblioteca. Voltaremos a discutir essa especificidade das escolas na análise dos

---

<sup>295</sup> Os professores de EC entraram em greve no dia seguinte à nossa 1ª visita. Tivemos a oportunidade de assistir à reunião dos professores em que foi votada a greve, pois esta aconteceu na data da coleta dos dados.

<sup>296</sup> Professoras efetivadas por concurso público que, por motivo de saúde, não podem mais ministrar aulas.

<sup>297</sup> Utilizamos o termo 'bibliotecárias' no resumo da pesquisa, pois o termo 'representante da biblioteca' na tradução não se mostrou adequado.

<sup>298</sup> Esta informação nos foi confirmada pela estagiária da biblioteca do Conselho de Educação do Ceará à época da pesquisa e pelas professoras "readaptadas" das bibliotecas das escolas visitadas. Fato este que provoca inúmeras discussões entre os profissionais de biblioteconomia. Cogitou-se que a criação do nome "sala de multimeios" e a sua fusão com as bibliotecas estaria causando o afastamento do bibliotecário das suas funções principais. Para uma discussão sobre essas funções, confira o texto de Ezequiel Theodoro da Silva *Leitura na escola e na biblioteca*, 1986 (ed. consultada 2005).

dados, pois percebemos que, de alguma forma, isso influenciou na coleta de informações documentais deste setor.

### 3.3.4. A elaboração e testagem dos instrumentos de pesquisa

Com o objetivo de responder as questões de pesquisa, aplicamos quatro instrumentos. Inicialmente, foram elaborados dois *questionários*: um para os alunos e outro para os professores (anexos V – A e B). Em seguida, com o intuito de confirmar os dados obtidos, foram incluídas *entrevistas* semi-estruturadas com os responsáveis pela biblioteca (anexo I – C) e levantamento dos interesses e práticas de leitura dos alunos por meio da *análise* das *fichas de empréstimo* das bibliotecas dos alunos do 1º ano noturno. Por fim, foi feita a relação dos conteúdos da disciplina de língua inglesa durante o ano de 2006. Para esse levantamento, recorremos aos diários de classe dos três professores informantes.

O questionário dos alunos foi estruturado em quatro partes. A primeira parte foi elaborada visando identificar o perfil dos alunos (idade, endereço, profissão, sexo, e-mail<sup>299</sup> e telefone). A segunda e a quarta partes visaram responder à questão de pesquisa “Quais os interesses e práticas de leitura de alunos do Ensino Médio noturno?”, enquanto a terceira parte pretendeu responder à questão de pesquisa “Quais os seus interesses e práticas de leitura *em inglês*?”. Este instrumento contou com perguntas de vários tipos: abertas, fechadas, múltipla-escolha e, também, perguntas de opinião<sup>300</sup>.

O questionário do professor foi organizado em cinco partes. As duas primeiras visaram identificar e descrever o perfil do docente (idade, e-mail, sexo, formação, titulação, tempo de serviço). A terceira e a quarta partes tiveram por objetivo levantar dados que auxiliassem o conhecimento das práticas e materiais<sup>301</sup> empregados no ensino de leitura nas aulas de língua inglesa para responder se “Há correspondência entre as leituras propostas pelos professores e os interesses e

---

<sup>299</sup> Pedimos e-mail com o objetivo de detectar que alunos teriam algum letramento digital e telefone, caso precisássemos contatar o aluno para sanar alguma dúvida.

<sup>300</sup> Para conhecer outros modelos de questões ver Marconi e Lakatos (op. cit., p. 101-7).

<sup>301</sup> Utilizamos o termo ‘materiais’ para nos referir a portadores de textos, como jornais revistas, apostilas, dicionários, enfim, qualquer material em que os alunos possam ler em inglês.

práticas de leitura apontados pelos alunos?”. A quinta parte questionou o professor acerca do conhecimento dos interesses e práticas de leitura de seus alunos. Ainda nesta seção, pedimos que o professor indicasse seus assuntos, materiais e gêneros textuais preferidos em relação à leitura. A partir das três listas pedimos que enumerasse os itens aplicados na aula de inglês. Concluindo esta seção, perguntamos ao professor como o conhecimento da diversidade de interesses e práticas de leitura presentes na Escola Pública poderia influir nas condições de ensino-aprendizagem desta habilidade lingüística.

Os questionários foram testados em duas etapas para avaliar sua linguagem e compreensão. O questionário do professor foi respondido por dois professores<sup>302</sup>. O questionário do aluno foi lido, inicialmente, por esses professores e, em seguida, por suas funcionárias, ambas alunas do ensino médio noturno, com vistas a identificar possíveis problemas de compreensão. É importante esclarecer que nenhuma destas freqüenta os estabelecimentos de ensino citados na pesquisa.

Os demais instrumentos de pesquisa foram elaborados após a aplicação dos questionários. Elaboramos oito perguntas que apenas nortearam as entrevistas realizadas com os responsáveis pelas bibliotecas (anexo I-C). Para a pesquisa na biblioteca e nos diários de classe, utilizamos dois formulários específicos: o **Formulário para levantamento de empréstimos na biblioteca (Fa)** e o **Formulário para levantamento dos conteúdos** listados nos diários de classe (**Fb**) (anexo V – C1 e C2). A seguir descreveremos como estes instrumentos foram utilizados.

### 3.3.5. A aplicação dos instrumentos de pesquisa

Antes de proceder à coleta dos dados, solicitamos três ofícios ao nosso programa de mestrado, requerendo a autorização da escola para a realização da pesquisa. Munidos destes documentos, visitamos as três escolas e conversamos

---

<sup>302</sup> Os professores que se dispuseram a contribuir nesta fase do trabalho ministram a disciplina de Filosofia em uma escola pública fora da amostra. O questionário do aluno foi lido por suas secretárias, como explicado no texto.

sobre o estudo com os diretores em EA e EB e com o coordenador pedagógico em EC.

Vale ressaltar a dificuldade que enfrentamos ao visitar EC. Conforme a coordenadora pedagógica, há dois anos havia grupos de alunos pesquisando e estagiando na escola, o que parecia incomodar a todos na escola (Cf. citação em 3.2). Felizmente, ao explicarmos sobre a pesquisa, nos comprometemos a apresentar os resultados na escola e a pedir a permissão do professor da disciplina para aplicar os instrumentos. Obtivemos a permissão para iniciar os trabalhos. Assim procedemos em EA e EB, conversando, inicialmente, com a direção e, em seguida, com os professores. Feito este primeiro contato, começamos a aplicar os instrumentos conforme o quadro 16 abaixo:

**QUADRO 16 – Aplicação dos instrumentos de pesquisa**

Instrumentos	ESCOLAS					
	EA		EB		EC	
<b>Questionário-aluno</b>	9/05/2006	Noite	16/05/2006	Noite	24/05/2006	Noite
<b>Questionário-professor</b>	9/05/ 2006	Noite	16/05/ 2006	Noite	24/05/ 2006	Noite
<b>Entrevistas</b>	31/08/ 2006	Tarde/ Noite	31/08/ 2006	Manhã/ tarde	29 e 30/08/06	Noite
<b>Levantamento das fichas</b>	1ª visita- agosto/ 2006 2ª visita- Dezembro/ 2006	Noite	1ª visita agosto/ 2006 2ª visita - Dezembro/ 2006	Tarde/ Noite	1ª visita - agosto/ 2006 2ª visita - Dezembro/ 2006	Manhã/ Tarde/ noite
<b>Diários</b> <sup>303</sup>	24/01/ 2007	Manhã	26/01/ 2007	Manhã	28/05/07	Manhã

Para Marconi e Lakatos (op. cit., p.98-99), o questionário apresenta vantagens e desvantagens. De um lado, as autoras elegem como vantagem a economia de tempo, a abrangência de sujeitos, uma “maior uniformidade na avaliação”, entre outras. De outro, citam problemas com a devolução (estima-se que apenas 25% retornem devidamente respondidos), perguntas sem resposta,

<sup>303</sup> Não analisamos os diários de classe de PEC porque até o mês de maio de 2007 estes não estavam completos com os conteúdos ministrados durante o ano letivo de 2006. PEC não estava bem de saúde, então não insistimos na entrega dos diários.

condições de preenchimento, dificuldade de compreensão. Com o intuito de minimizar tais desvantagens, optamos por aplicá-los pessoalmente nas seis turmas, o que nos garantiu a devolução da ordem de 100% e maior compreensão do conteúdo das questões.

Após aplicarmos os questionários, retornamos às escolas com o intuito de conhecer as bibliotecas, conversar com seus funcionários e observar as fichas de empréstimo dos alunos. Nesta ocasião, entrevistamos as professoras encarregadas deste setor sobre os hábitos de leitura dos alunos do curso noturno e os livros mais procurados por eles. As entrevistas foram gravadas em áudio com autorização das informantes e transcritas na íntegra. A entrevista de IB1EB foi anotada, pois a informante não permitiu a gravação.

Em seguida, colhemos as fichas de empréstimo e relacionamos os livros mais procurados pelos alunos. Em razão da greve, foram necessárias duas coletas, a primeira realizada em agosto e a segunda, em dezembro de 2006, com vistas a ampliar os dados obtidos na primeira coleta. Durante a primeira coleta, fotografamos as bibliotecas com vistas a documentar os ambientes dedicados à leitura nas três escolas.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2007, final do ano letivo em EA, EB e EC, recolhemos os diários de classe com a autorização dos professores informantes. A compilação destes dados ajudou na comparação entre os resultados dos questionários, além de elucidar o lugar e o papel da leitura nas aulas de inglês nestas escolas. As etapas de organização/tabulação dos dados e de análise serão detalhadas no capítulo 4. No próximo item, descrevemos o perfil dos informantes.

### **3.4. O perfil dos informantes**

#### **3.4.1. Os professores**

A pesquisa contou com três grupos de informantes: IA, IP e IB. Como já descrevemos o perfil das professoras “readaptadas” do grupo IB (3.3.3), comentaremos os perfis de IA e IP com base nos dados tabulados a partir das

questões de identificação dos questionários. Vejamos o grupo P descrito no Quadro 17, a seguir:

**QUADRO 17** – Descrição dos professores segundo idade, sexo, titulação, tempo de serviço e outra atividade profissional.

Professores	Idade	Sexo	Titulação	Tempo de magistério na rede oficial	Atividade em outras escolas/ instituições
PEA	33	F	Especialização em Ensino de Língua Estrangeira	Entre 5 e 10 anos	Sim [curso livre]
PEB	40	F	Graduação em Letras Português/ Inglês Especialização em Planejamento Educacional	Entre 5 e 10 anos	Não
PEC	43	M	Graduação em Letras Português/ Inglês Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira	Entre 5 e 10 anos	Sim [curso livre]

O quadro 17 mostra que os três professores têm um perfil profissional semelhante. Todos são professores com experiência na escola pública, no ensino de inglês, já que atuam na rede oficial há mais de cinco anos, pertencendo ao quadro de efetivos. Além disso, todos buscaram formação acadêmica complementar. Observamos, ainda, que PEA e PEC ensinam inglês em cursos livres onde as condições de ensino-aprendizagem são, na maioria das vezes, favoráveis ao trabalho do docente (1.1). Mais adiante (Capítulo 4), analisaremos as demais informações obtidas a partir do questionário do professor relativas ao tema desta pesquisa.

### 3.4.2. Os alunos

Preferimos distribuir os alunos segundo o exercício ou não de uma atividade profissional a fim de saber quantos são apenas estudantes e quantos estão no mercado de trabalho. A Tabela 1 apresenta, também, a distribuição

segundo a escola, o sexo e a faixa etária. Desta forma, o leitor terá uma visão detalhada desses informantes.

Nas três escolas o número de mulheres é quase o dobro do número de homens: 36% de homens e 63% de mulheres<sup>304</sup>. Balzan (1986, p. 11) e Sobreira et al (1991, p.38) também relatam a superioridade numérica de mulheres em escolas noturnas da grande São Paulo e de Fortaleza, respectivamente.

De fato, o *Relatório Nacional de Avaliação de Educação para Todos – EFA 2000* (p.93) já havia divulgado a superioridade da matrícula feminina em relação à masculina. Segundo o relatório, o ensino médio é o seguimento que apresentava “a maior distorção em termos de gênero, com uma grande concentração de matrículas no sexo feminino”, o que já evidenciava, à época, a necessidade de “uma política para estimular a escolarização masculina para além do ensino fundamental”. O projeto do governo à época dos resultados, era alcançar uma estabilização em 2008, ano cuja expectativa de matrículas seria de 10 milhões e 400 mil.

No entanto, o que se vê em Fortaleza nos últimos dois anos é um decréscimo do número de alunos nas escolas, em especial no turno da noite. Em EA e EC, segundo informações do corpo gestor, tal dado tem causado preocupações. EA, por exemplo, foi obrigada a cancelar o ensino médio à tarde em 2006, em razão do escasso número de matrículas. Este declínio é bastante preocupante e curioso, haja vista nossa rede pública ter respondido por 82,4% de matrículas no ensino médio no início desta década (EFA-2000, p. 94). No EJA (Educação de Jovens e Adultos), por exemplo, o número de matrículas na rede oficial em 2003 foi de 93,6% (2.1). Esses dados merecem uma reflexão acerca do que está acontecendo com a Escola Pública no Brasil.

Há um dado positivo em relação à faixa etária dos informantes: 45% dos nossos informantes-alunos estão na faixa etária dos 15 aos 19 anos. Há 35% dos informantes com idade variando entre 20 e 29 anos e apenas 9% têm acima de 30

---

<sup>304</sup> Um respondente não revelou o sexo neste item.

anos. 11% não revelaram a idade. Acreditamos serem números favoráveis porque indicam que os mais jovens freqüentam a escola dentro da faixa etária apropriada para sua formação e uma percentagem aproximada de alunos, apesar de estarem fora de faixa, estão buscando a escola. Assim mesmo, estes números ainda são insuficientes diante do exposto no parágrafo anterior.

Outro dado que chamou nossa atenção foi o percentual de alunos que afirmou não trabalhar, uma vez que a procura pelo ensino noturno se dá também devido ao trabalho diurno. A Tabela 1 mostra que 60% dos alunos são apenas estudantes, enquanto os 40% restantes exercem alguma atividade remunerada. Durante a aplicação dos questionários, percebemos que um ou outro aluno não desejava indicar a profissão. Tal fato levou-nos a dois questionamentos: 1) estes alunos realmente não trabalhavam ou sentiam-se constrangidos, de alguma forma, por revelar sua atividade profissional?; 2) há um mito na escola noturna de que alunos com dificuldade de aprendizagem a procuram, entre outras razões, porque seria mais fácil conseguir a aprovação. Poderia ser essa a explicação para o alto percentual de estudantes sem ocupação? O estudo de Sobreira *et al* mostra que os alunos que estudam à noite realmente têm outra ocupação durante o dia (op. cit., p. 38).

Se observarmos com atenção, a diferença entre os percentuais por escola não é tão significativa. Em relação ao total de alunos da amostra, em EA são aproximadamente 17% de alunos sem trabalho, em EB são 22% e em EC são 19%. O mesmo ocorre com os alunos trabalhadores: são cerca de 14% em EA, 9% em EB e 15% em EC. Que o leitor reflita sobre o que foi colocado.

**TABELA 1** – Distribuição dos alunos, segundo Atividade Profissional Remunerada, Escola, Sexo e Faixa Etária

Faixa Etária	estudantes				estudantes trabalhadores				Total***			
	M		F		M		F		M		F	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	N	%
<b>Escola A</b>												
15  - 19	3	75	4	44	3	50	2	40	6	60	6	43
20  - 29	1	25	4	44	2	33	3	60	3	30	7	50
30  -	-	-	1	11	1	17	-	-	1	10	1	7
<b>Subtotal A</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>
<b>Escola B*</b>												
15  - 19	3	75	9	69	2	67	3	75	5	71	12	71
20  - 29	1	25	3	23	-	-	1	25	1	14	4	24
30  -	-	-	1	8	-	-	-	-	-	-	1	6
OI	-	-	-	-	1	33	-	-	1	14	-	-
<b>Subtotal B</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
<b>Escola C</b>												
15  - 19	-	-	1	9	1	17	3	50	1	10	4	24
20  - 29	1	25	5	45	4	67	2	33	5	50	7	41
30  -	1	25	3	27	-	-	-	-	1	10	3	18
OI	2	50	2	18	1	17	1	17	3	30	3	18
<b>Subtotal C</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>												
15  - 19	6	50	14	42	6	40	8	53	12	44	22	46
20  - 29	3	25	12	36	6	40	6	40	9	33	18	38
30  -	1	8	5	15	1	7	-	-	2	7	5	10
OI	2	17	2	6	2	13	1	7	4	15	3	6
<b>Total**</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Legenda: F = feminino, M = masculino; OI= omissão da idade; n = nº parcial de informantes; N = nº total de informantes.

\*Um informante da Escola B omitiu o sexo e a idade, mas afirmou ser apenas estudante (=1%)

\*\*Total por atividade; \*\*\*Total por faixa etária

Entre os 76 informantes desta pesquisa, apenas 30 afirmaram exercer algum tipo de atividade profissional remunerada. Como explicitado na Tabela 2, 33%

das alunas trabalham em casas de família, resultado este superior ao encontrado na pesquisa de Sobreira *et al* (1991). Conforme a autora, 16,9% das alunas, numa amostra de 107 alunos, trabalhavam como domésticas em Fortaleza. No interior, numa amostra de 242 alunos, o percentual foi de 17,4% na mesma ocupação.

Os dados da Tabela 2 mostram, também, que a participação dos alunos é maior no setor terciário: como balconistas, entregadores, atendentes, contínuos, auxiliares em lanchonetes, secretárias, vendedores, etc. Resultado semelhante ao encontrado por Balzan (1986, p. 11) e Sobreira (op. cit., p.38). Percebemos por estas comparações que a caracterização dos alunos do turno da noite parece não ter mudado.

**TABELA 2 – Distribuição dos alunos segundo a atividade profissional exercida**

	n	%
Doméstica	10	33
Autônomo	3	10
Zelador	3	10
Entregador	2	7
Outras profissões*	11	37
<b>Omissões</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

\*Atendente, auxiliar de lanchonete, jogador, motorista, caseiro, babá, costureira, secretária, técnico em eletrônica, vendedor e artesão (citadas apenas 1 vez cada)

Ao serem perguntados acerca da profissão que desejariam seguir, constatamos que 22% não sabem ou se omitiram. Percebemos, contudo, uma diversidade nos interesses profissionais desses alunos. Na Tabela 3, 53% responderam que queriam ser: advogados, professores, médicos, enfermeiros, militares, cientistas políticos, geógrafos, seguranças, vendedores, gerentes, enfim, uma gama de profissões bastante diversificadas. Tal diversidade pode ser observada nas 17 profissões diferentes relacionadas por cada um individualmente. Observando a Tabela 3, percebemos ainda que 10, dos 76 alunos, desejam ser professores nas mais variadas disciplinas. Parece-nos que, apesar das dificuldades de ordem financeira e educacional enfrentadas por estes alunos, suas pretensões profissionais são bem diversificadas.

**TABELA 3 – Profissões almeçadas pelos alunos**

	<b>N</b>	<b>%</b>
Advogado	8	11
Professor (geografia, educação física, biologia, história)	7	9
Médico	6	8
Enfermeira	5	7
Fuzileiro naval/ Militar	4	5
Vendedor/ Vendedora de loja / Gerente	3	4
Professor e outra profissão (advogado, guia turístico, empresário)	3	4
Segurança/ Segurança particular	2	3
Advogada ou enfermeira	1	1
Cientista política ou geógrafo	1	1
Outras profissões	17	22
Não sabem	10	13
<b>Omissões</b>	7	9
<b>Resposta inadequada</b>	2	3
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

\*contador, decoradora, estilista de moda, guia turístico, juíza, mecânico, músico, nutricionista, profissional de mecatrônica, promotora, psicóloga, promotora de eventos, publicitário, técnico de computadores, trocador de ônibus, agente da AMC e ter um emprego melhor (citadas apenas 1 vez cada).

Indagamos se os respondentes desejariam cursar uma universidade e com que intuito. Conforme a Tabela 4, constatamos que 87% realmente gostariam de ingressar numa universidade, enquanto 10% apenas não teriam essa intenção. Perguntamos, ainda, acerca das justificativas para se cursar ou não uma faculdade, estas razões foram tabuladas e organizadas nas tabelas 6 e 7, mais adiante.

**TABELA 4 – Distribuição dos alunos segundo o desejo de cursar uma universidade**

	<b>N</b>	<b>%</b>
Pretendem cursar universidade	66	87
Não pretendem cursar universidade	8	10
<b>Omissões</b>	2	3
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Na tabela 5, as razões apontadas pelos alunos para cursar uma faculdade relacionam-se ao desejo de alcançar um “futuro melhor” e “ser alguém na vida”. 56% dos respondentes vêem no curso universitário não uma forma de construir conhecimentos, mas uma forma de ascensão social e econômica. Apenas 20% dos

que responderam *sim*, desejam ampliar seus conhecimentos, “aprender mais” e “realizar-se pessoal e profissionalmente”. Duas respostas chamaram nossa atenção: os 3% dos alunos que pretendem seguir o magistério, em especial, ensinando inglês.

**TABELA 5 – Finalidade para cursar uma universidade**

	n	%
Ter uma profissão/ emprego melhor	15	23
Ter um futuro melhor	12	18
Ser alguém na vida	10	15
Realizar-se pessoal e profissionalmente/ Dar orgulho à família	9	14
Adquirir conhecimentos/ aprender mais	4	6
Ser professor/ ser professor de inglês	2	3
<b>Omissões</b>	<b>13</b>	<b>20</b>
<b>Resposta inadequada</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

Como se viu, apenas 8 alunos afirmaram não ter intenção de ingressar numa universidade. Dentre estes, 3 não apresentaram justificativa e 1 não respondeu adequadamente. Um dos informantes afirmou que a razão seria o sentimento de incapacidade para cursar uma faculdade, enquanto outros apontaram a necessidade de trabalhar e a falta de condições e de perspectiva como empecilhos (2.3). Vejamos a distribuição na Tabela 6 abaixo, em que percebemos dois quadros distintos: o primeiro mostra um conjunto de alunos motivados e o segundo, um grupo de alunos desmotivado que não crêem na sua capacidade. Estas são questões que discutiremos no capítulo seguinte.

**TABELA 6 – Razões dos alunos para não cursar uma universidade**

	n	%
Sentimento de incapacidade	1	13
Falta de perspectiva	1	13
Falta de condições	1	13
Necessidade de trabalhar	1	13
<b>Omissões</b>	<b>3</b>	<b>38</b>
<b>Resposta inadequada</b>	<b>1</b>	<b>13</b>
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

A seguir, a Tabela 7 mostra a distribuição de alunos conforme o endereço indicado na seção “Identificação” do questionário do aluno. Observamos que 67% dos informantes entre homens e mulheres, moram próximos à escola que freqüentam, enquanto 21% moram em bairros mais distantes. Vale lembrar que EB e EC encontram-se numa área residencial, o que *pode* significar economia no transporte e no tempo de deslocamento até a escola, quer da residência, quer do trabalho. Tal economia poderia significar também mais alunos na sala de aula, mas não é o que tem acontecido, como vimos anteriormente.

**TABELA 7 – Distribuição dos alunos pela distância entre residência e escola**

	N	%
Moram próximo à escola	51	67
Moram distante da escola	16	21
<b>Endereços não localizados</b>	5	7
<b>Omissões</b>	4	5
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100,0</b>

### 3.4.3. As escolas: bibliotecas e características

Entendemos ser importante inserir uma breve descrição do ambiente onde estudam e trabalham os informantes. Assim, os quadros 18 e 19 pretendem mostrar, respectivamente, o perfil das bibliotecas e, de modo geral, das três escolas: EA, EB e EC. Conforme informações obtidas por meio das entrevistas, elaboramos o quadro 18 a seguir. Ao exame desse quadro, percebemos que os alunos não têm acesso livre e direto aos livros, além de não disporem, em EA e EC, de acervo em língua estrangeira, exceto alguns livros didáticos que são raramente usados, já que os professores adotam cópias avulsas (EA e EC) ou apostilas (EB).

**QUADRO 18 – Perfil das Bibliotecas de EA, EB e EC**

<b>Itens\ Escolas</b>	<b>EA</b>	<b>EB</b>	<b>EC</b>
<b>Responsável</b>	3 profas “readaptadas”	3 profas “readaptadas”	4 profas “readaptadas”
<b>Acesso</b>	Negado	Restrito	Negado
<b>Consulta</b>	Manual, em processo de informatização. O aluno informa o título/ assunto/ autor do livro	Manual. O aluno pode entrar acompanhado pela profa. e escolher o livro ou apenas dizer o título do livro.	Manual. Há um catálogo no balcão para consulta.
<b>Cadastro</b>	Livro de controle das retiradas – não há fichas	Fichas (por nome) costumam ser destruídas ou devolvidas aos alunos ao final de cada ano)	Fichas (por turma e turno)
<b>Espaço físico e acervo</b>	Amplio. Espaço para leitura não é reservado.	Amplio (Acervo, sala de estudo, sala de vídeo/ leitura)	Amplio (Acervo, sala de estudo)
<b>Paradidáticos em língua estrangeira</b>	Não há	Grande número de livros didáticos e paradidáticos em inglês, em francês e em espanhol	Não há
<b>Nº de títulos paradidáticos</b>	Não catalogado	Não catalogado	2197 (sem contar os exemplares repetidos)
<b>Turno onde mais livros são retirados</b>	Diurno	Diurno	Diurno
<b>Atividades extra-curriculares</b>	“Aulões” aos sábados para resolver provas de vestibular	Grupos de leitura dos livros para o vestibular e mais 26 atividades extras para os alunos do ensino médio de segunda a sábado.	Aulas de reforço

Ao exame do quadro 19 percebemos que EB oferece mais atividades extra-curriculares aos alunos. Dentre elas há aulas de reforço (Matemática, Português e Física), há treinos esportivos (karatê, *handball*, futebol de salão e vôlei), grupos de teatro e dança, projetos de empreendedorismo, além de um coral e de cursos de pintura, desenho e meio ambiente. Há, ainda, cursos de reforço em Espanhol e em Inglês, às sextas e aos sábados, respectivamente. Em relação às demais escolas da amostra, EB mostra-se mais comprometida com a formação integral do aluno.

Abaixo, alguns dados que caracterizam as escolas participantes desta pesquisa. Elegemos, para tal, itens, como: público-alvo, número total de alunos,

número de alunos no ensino médio noturno, número de alunos nas turmas de 1º ano do ensino noturno das quais selecionamos nossos informantes e o percentual de abandono nos três últimos anos (2003, 2004 e 2005).

**QUADRO 19** – Perfil das Escolas, segundo o movimento e rendimento do ensino médio noturno

Itens\ Escolas	EA	EB	EC
Público-alvo	EFM	EM	EFM
Nº total de alunos no Em noturno em 2005**	235	223	209
Nº matrículas no 1º ano do EM noturno <sup>305</sup> em 2005**	111	73	106
Nº total de alunos em maio de 2006 *	1390	1945	1236
Nº total de alunos no EM noturno em 2006*	219	207	154
Abandono no EM noturno em 2003*	57,7%	NI	47,4%
Abandono no EM noturno em 2004*	46,8%	NI	45,1%
Abandono no EM noturno em 2005**	59,8%	51,4%	55,9%
Aprovação no EM noturno em 2005**	27,6%	31,9%	31,4%
Reprovação no EM noturno em 2005**	12,6%	16,7%	12,7%

Fonte: (\*) documentos da escola e da (\*\*) SEDUC “Movimento e Rendimento do Ensino Médio da Rede Estadual de Fortaleza por Regional e Escola (2005 Coleta 2006) -Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais”; NI = não informado pela escola.

### 3.5. Dificuldades e limitações da coleta de dados

Em termos gerais, a aplicação e coleta dos dados ocorreram sem maiores dificuldades. Apesar de sentirmos certa hesitação por parte dos professores quanto à verificação de seus diários de classe, todos cooperaram, bem como os alunos e os funcionários das bibliotecas. No entanto, PEC protelou bastante a entrega dos seus diários, o que acabou não ocorrendo, comprometendo o tempo planejado para a análise dos dados. Vale ressaltar que, as secretarias pareciam não ter, ou não querer informar acerca da escola.

<sup>305</sup> Número de alunos matriculados, não significando frequência às aulas.

Ao questionarmos sobre a data de fundação, a data de implantação do ensino médio noturno, assim, como outras informações, sempre perguntávamos se éramos da SEDUC. Ao informá-los do contrário, não recebíamos a atenção adequada para colher os dados, o que nos forçava a realizar novas visitas à escola e a procurar a SEDUC para conseguir os dados de fundação da escola que, conforme o setor de Inspeção Escolar, são: EA e EC fundadas em 1975 e EB, em 1989. De qualquer modo, todos colaboraram com nossa coleta de dados e com a pesquisa.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

---

*Mais importante ainda do que ajustar o método de ensino da leitura ao nível do leitor, é ajustar o material ao seu nível; caso contrário, o resultado será uma total aversão à leitura.*  
(BAMBERGER, 1975, p.57)

### 4. Análise e discussão dos dados

Iniciamos a análise dos dados retomando nossas questões de pesquisa: (1) quais os interesses e práticas de leitura de alunos do Ensino Médio noturno?; (2) quais os seus interesses e práticas de leitura em inglês? e (3) há correspondência entre as leituras propostas pelos professores e os interesses e práticas de leitura apontados pelos alunos? Com o intuito de responder as questões 1 e 2, analisaremos as informações extraídas dos questionários dos alunos, das entrevistas com os responsáveis pelas bibliotecas e das fichas de empréstimo de livros. Além desses instrumentos, examinaremos os questionários dos professores e seus diários de classe (PEA e PEB)<sup>306</sup> a fim de respondermos a questão 3.

Como a identificação e a descrição dos três grupos de informantes encontram-se no capítulo anterior (incluindo as questões 9 e 10 da parte IV do questionário do aluno), apresentaremos neste capítulo apenas os dados obtidos com base nas *práticas de leitura na família*, nos *interesses e práticas de leitura em geral*, e nos *interesses e práticas de leitura em inglês*. Para melhor compreendermos a organização das informações, exibiremos as tabelas em um formato distinto daquele utilizado no capítulo anterior. Aqui, o título de cada tabela será acompanhado pela parte do questionário onde se encontra a pergunta, pelo número e pela redação desta<sup>307</sup>.

---

<sup>306</sup> Como informado no capítulo 3, o diário de PEC não foi disponibilizado.

<sup>307</sup> As demais tabelas que contribuíram para a análise de dados encontram-se no anexo IX e a seqüência é dada pelas letras do alfabeto A, B, C, D etc.

#### **4.1. Atitudes dos alunos diante da leitura**

Nossa relação com o mundo da leitura nasce a partir dos primeiros estímulos recebidos durante a infância. Mesmo antes de aprender a ler e escrever a criança já se encontra cercada pela palavra escrita no ambiente familiar e na comunidade de que faz parte. Mais tarde, na escola, haverá mais incentivo, porém a intimidade com a contação de histórias e o desenvolvimento pelo gosto da leitura inicia-se no seio familiar.

Sabemos, contudo, que nem todas as famílias reúnem as condições necessárias para que este interesse se desenvolva. Apesar da presença de textos que circulam em casa como carnês de pagamento, contas, listas e outros, faltam-lhes livros e, muitas vezes, a consciência, a informação e a capacidade de ensinar os pequenos a gostarem de leitura, cabendo à escola esta tarefa. Assim, neste item, analisaremos a atitude dos alunos diante da leitura, a finalidade que esta tem para eles e a relação destes resultados com o nível de escolaridade da família e com a exposição à leitura na infância.

##### **4.1.1. Atitudes diante da leitura: a influência da faixa etária e da escola**

Neste item discutiremos o gosto pela leitura em relação à faixa etária e ao incentivo dado pela escola. Inicialmente, apresentaremos os dados referentes à atitude do total de informantes diante do ato de ler, analisando as respostas à primeira pergunta do questionário dos alunos: “Você gosta de ler?”. Conforme a tabela 8, a atitude dos alunos diante da leitura parece positiva em princípio, pois do total de 76 informantes, 79% afirmaram gostar de ler, enquanto 21% declararam o contrário. Portanto, estes dados evidenciam um comportamento diverso daquele apontado pelo senso comum de que alunos carentes de escolas públicas noturnas não gostam de ler.

**TABELA 8** – Atitude dos informantes em relação à leitura  
(Parte II – Questão 1: Você gosta de ler?)

	N	%
SIM	60	79
NÃO	16	21
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Legenda: N = nº total de informantes do estudo

Prosseguindo na análise, o resultado da pergunta “Você gosta de ler?”, em relação à faixa de idade, mostra-se consistente com o resultado obtido na tabela 8 acima. Observando a faixa etária dos informantes, percebemos que a maioria dos jovens entre 15 e 19 (48%) anos declararam gostar de ler. O número absoluto de respondentes nessa faixa etária é superior ao número de indivíduos entre 20 e 29 anos e acima de 30 anos, porém o gosto pela leitura revela-se em todas as faixas de idade.

**TABELA 8.1** – Atitude dos respondentes em relação à leitura por Faixa Etária  
(Parte II – Questão 1: Você gosta de ler?)

Faixa Etária	Sim		Não	
	n	%	n	%
15  - 19	29	48	5	31
20  - 29	22	37	5	31
30  -	6	10	1	6
OI	3	5	5	31
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Legenda: n = nº parcial de informantes; OI = omissão da idade

Em que pese este resultado positivo, o comportamento leitor dos alunos parece variar de escola para escola, como revela a tabela 8.2, a seguir.

**TABELA 8.2.** Atitude dos informantes em relação à leitura por Escola  
(Parte II – Questão 1: Você gosta de ler?)

Escolas	Sim		Não	
	n	%	n	%
EA	18	30	6	37
EB	22	37	2	13
EC	20	33	8	50
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Observamos que, em relação ao total de alunos afeitos à leitura, o melhor resultado é obtido por EB, com 37% de adesão à atividade da leitura. Em seguida, temos EC, com 33% e EA com 30%. Acreditamos que a explicação para esta diferença encontra-se nos depoimentos das professoras responsáveis pelas bibliotecas da três escolas que passamos a comentar.

Segundo IB3EC<sup>308</sup>, os alunos que não trabalham (e mesmo aqueles que têm uma ocupação durante o dia) constantemente pedem um livro “para ler depois do expediente de trabalho”. IB3EC informou ainda que os alunos do turno da noite “gostam demais” de ler e a “biblioteca é muito freqüentada tanto no turno da manhã, como no da tarde e no da noite”. Igualmente, IB1EB declarou que os alunos do curso noturno lêem e que há “alunos (...) que tiram 2 livros por semana” e, mesmo trabalhando o dia todo, “às vezes eles pedem o livro para ler na sala de estudo”. Mas IB1EB afirmou também que durante o dia a demanda por livros é maior, devido ao número de alunos ser superior.

Conforme o relato de IB1EC, a escola busca incentivar, não só a ida do aluno à biblioteca para pesquisas escolares, mas principalmente incentivar a leitura de livros paradidáticos. A escola estimula a leitura por meio da publicação interna de um jornal da escola produzido pelos alunos com auxílio dos professores. A biblioteca, por seu turno, incentiva a leitura por meio de uma premiação.

(...) aqui na nossa escola, nós temos, também uma premiação para os alunos que lêem mais durante o ano, a gente pega as fichas dos alunos (...) vai vendo aqueles que alugam mais livros e são premiados (...) os melhores leitores da escola. (IB1EC)

<sup>308</sup> IB3EC: Informante 3 da biblioteca da escola C

Na escola EB parece haver bastante estímulo à leitura nos três turnos. Durante nossas visitas a esta escola, notamos uma quantidade razoável de cartazes anunciando e convidando os alunos a participarem de projetos (ver anexo VIII - A). Entre estes, citamos os que chamaram nossa atenção: o “grupo de leitura”, a “arte de ler & interpretar”, voltado à leitura dos livros para o vestibular e o projeto “jornal da escola”, todos voltados ao desenvolvimento não só da habilidade de ler, mais também do gosto pela leitura. A escola oferece ainda um curso de inglês e de espanhol aos sábados, que funciona também como aulas de reforço.

Na escola EA a situação é diferente. O depoimento de IB1EA, aponta o curso noturno como o “turno que menos procura livro para empréstimo”. Os alunos de lá “alegam que não têm tempo de ler” e que “mal dá tempo de fazer as atividades de casa”. Para incentivar e promover a leitura em LM, a “professora (...) escolhe o material, leva para sala de leitura e faz um trabalho direcionado com eles”. A escola oferece apenas “aulões” aos sábados para auxiliar os alunos que vão prestar exame vestibular ou que estejam cursando o ensino médio.

Logo, o incentivo e os projetos existentes nas escolas têm boa repercussão no hábito de ler dos alunos. Os dados postos em tela até aqui sugerem que o estímulo à participação dos alunos em projetos de leitura e exposição de textos de incentivo a esta atividade nas paredes das salas de aula e dos corredores da escola cooperam para aumentar o interesse dos alunos pela leitura. No entanto, a escola que se abstém de fazê-lo não coopera para ampliar o grau de letramento de seus alunos nem de incentivar o gosto pela leitura.

#### **4.1.2. Leitura: razões para (não) ler e suas finalidades**

É interessante notar que no estudo realizado por Cramer & Castle (1994, p.3-9) nos Estados Unidos aponta-se um decréscimo no interesse pela leitura com o avanço da idade e com o afastamento do indivíduo das atividades escolares e acadêmicas. Em nossa amostra, não foi possível verificar tal comportamento, uma

vez que, o gosto pela leitura revela-se em todas as faixas de idade, sendo coerente com o número total de indivíduos em cada faixa, conforme vimos na tabela 8.1.

O nosso estudo apresenta dois grupos principais distintos: os que gostam de ler e os que não gostam, conforme a tabela 8. O primeiro grupo apresentou as razões que o aproximam da leitura, enquanto o segundo, aqueles que o afastam desta atividade. Com base nos depoimentos do primeiro grupo, elaboramos a tabela 8.3, organizando as respostas dos informantes em quatro blocos distintos.

**TABELA 8.3 – Razões para gostar de ler**  
(Parte II – Questão 1a: Por quê você gosta de ler?)

<b>Porque (a leitura)...</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>1 – Ler como caminho para o aprendizado e fonte de informação</b>	<b>26</b>	<b>43</b>
aumenta os conhecimentos	11	18
Informa	9	15
é importante/ é base para o estudo	6	10
<b>2 – Ler como fruição</b>	<b>10</b>	<b>17</b>
é o melhor passatempo/ relaxa e diverte/ é bom	5	8
faz viajar, sentir, imaginar, conhecer lugares	5	8
<b>3 – Ler como fonte de aprendizado da própria língua</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
auxilia no aprendizado do português (e em geral)	3	5
auxilia na leitura	3	5
melhora a fala e a comunicação com os outros	3	5
<b>4 – Ler como caminho para o mundo do trabalho</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
abre horizontes/ dá visão de vida / melhora o trabalho	3	5
<b>Não justificaram</b>	<b>12</b>	<b>20</b>
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Dos 60 alunos que afirmaram gostar de ler, 43% vinculam a leitura ao estudo, à informação e ao aprendizado, estando presos ao *discurso escolar*<sup>309</sup>, como I15EC (“leio para ter uma boa aprendizagem”). Apenas 17% dos respondentes mencionam a leitura como fruição. Apresentamos aqui as respostas de cinco deles:

- I20EA afirma que “quando leio começo a esquecer os problemas”;
- I23EB apropria-se do objeto sobre o qual lê, afirmando que ler “é a única forma de viajar e conhecer lugares falados pelo escritor sem gastar um centavo”;
- I24EB diz que “quem lê viaja, vê e sente”;
- I16EC diz que ler é seu “meu melhor passatempo, fico mais relaxada e viajo...”;
- para I19EA “quando lemos qualquer coisa por menor que seja o mundo se torna mais interessante”.

Prosseguindo com a análise, observamos que 15% vêem a leitura como apoio para o aprendizado do português (escrito e oral) evidenciando o discurso escolar. Vejamos os depoimentos abaixo:

- I10EA justifica seu interesse pela leitura dizendo: “só assim eu posso desenvolver a língua e falar bem”;
- I16EB crê que a leitura “aprimora o nosso português”.

Para 5% a leitura é um meio para que possam melhorar de vida e de profissão. Este dado nos remete ao estudo de Leffa & Lopes<sup>310</sup> (1994) em que os alunos mais carentes parecem apropriar-se do discurso escolar, compreendendo a leitura apenas como meio para ter uma vida melhor e para aprender os conteúdos

---

<sup>309</sup> Entendemos por *discurso escolar* o “conjunto de textos” (Cf. CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.169) produzidos pela escola e que relacionam a leitura apenas ao ambiente escolar e ao trabalho, um meio para a ascensão profissional e financeira. Tal discurso leva o aluno a dissociar a aprendizagem de conteúdos da sua própria natureza de um ser que é “programado para aprender” e termina por desprezar a curiosidade natural do aluno. Na verdade, é essencial conceber a leitura como uma atividade que pode cooperar, não somente com o desenvolvimento intelectual do educando, mas também e principalmente, com o desenvolvimento de suas dimensões: física, espiritual, ética e social.

<sup>310</sup> Seção 3 (nota 111)

escolares. Tal quadro contrasta com o modelo de leitor consciente que concebemos nesta pesquisa (fig.7), isto é, aquele que consegue ver na leitura funções que variam da aprendizagem da língua à consciência de si e do outro.

Ante o exposto, é possível verificar que, apesar da apropriação do discurso escolar, há alunos que se mostram cientes da importância e dos benefícios que podem extrair da leitura. Contudo, uma percepção superficial desta atividade pode gerar desinteresse por esta atividade, como aqueles listados pelos informantes na Tabela 8.4.

As respostas analisadas revelam comportamentos de indivíduos não-leitores. Dos 16 informantes que não gostam de ler, há falta de paciência e concentração para 25%, preguiça para 13% e sono para 13%. Tais atitudes são de pessoas que não têm familiaridade com os livros. Interessante notar, ainda, que 6% dos alunos consideram a leitura uma atividade difícil porque não conseguem fazê-la em voz alta... Parece-nos que este aluno desconhece a prática da leitura silenciosa, não encontrando no ato de ler objetivos outros que não pronúncia e pontuação corretas. Isto leva a crer que a escola reforça este tipo de leitura mesmo no Ensino Médio.

**TABELA 8.4** – Razões para não gostar de ler  
(Parte II – Questão 1b: Por quê você não gosta de ler?)

<b>Porque...</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
"não tenho paciência"/ "não me concentro"	4	25
"dá sono"/ "é cansativo"	2	13
"tenho preguiça" ("só leio quando pedem")	2	13
"desinteresse" ("O único livro que consigo ler é a bíblia.")	2	13
"tenho dificuldade de ler em voz alta"	1	6
"falta de tempo"	1	6
"prefiro assistir TV"	1	6
"não compreendo o que eu leio"	1	6
<b>Omissões</b>	<b>2</b>	<b>13</b>
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Legenda: n = número de respondentes

Se estes alunos reclamam de sonolência, falta de concentração e cansaço durante a leitura (ou mesmo antes de a iniciarem), por certo, também não atingem os níveis mais altos de compreensão leitora: analítico e comparativo (fig.8, seção 3). Conseqüentemente, ao sentirem dificuldades em entender o que está escrito, desistem, alegando falta de tempo ou preguiça, e buscam uma atividade que lhes ofereça menor grau de frustração, como assistir a programas de televisão. Igualmente, insucessos na aprendizagem da leitura em uma língua estrangeira podem gerar barreiras que desencorajem o aluno a tentar aprendê-lo. Daí entendermos ser preciso usar textos que apresentem proximidade de forma e conteúdo com textos do repertório do aluno.

Ainda sobre os dados da tabela 8.4, observamos que 13% dos informantes declararam desinteresse pela leitura, citando a Bíblia como o único livro que efetivamente conseguem ler. Cumpre indagar o porquê do desinteresse por outras leituras: não seria talvez uma decorrência da falta de acesso a outros livros? Nesse sentido, mais uma vez, ressaltamos a responsabilidade da escola na divulgação e no ensino de uma maior diversidade de textos e atividades de leitura nas aulas de LE e LM.

Também perguntamos aos alunos sobre a finalidade das leituras que fazem. As respostas revelam novamente a apropriação do discurso escolar, como ilustra a tabela 9. Inicialmente, pretendíamos distribuir as respostas conforme as três finalidades apontadas por Silva (2005) e Antunes (2003), na figura 6 (2.7.3): (1) ler por prazer, (2) ler para aprender as especificidades da língua e (3) ler para adquirir informações e para aumentar os conhecimentos, esta última, dividida em duas subcategorias: ler para aprender e ler para alcançar o conhecimento de si e do outro. Ao responderem o questionário, os informantes citaram mais de uma finalidade, o que resultou na tabela seguinte.

**TABELA 9 – Finalidade da leitura**  
(Parte II – Questão 2: Com que finalidade você lê?)

	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1 – Ler para aprender e informar-se</b>	<b>43</b>	<b>57</b>
adquirir conhecimentos/ aprender mais/ melhorar o aprendizado	24	32
se informar/ se atualizar	17	22
Conhecer o passado/ a história	2	3
<b>2 – Ler para aprender a língua materna e realizar tarefas escolares</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
aperfeiçoar a fala e a comunicação com os outros/ aprender português	4	5
Melhorar a leitura	2	3
resumir	1	1
<b>3 – Ler por divertimento e autodesenvolvimento</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
se divertir/ passar o tempo/ relaxar e aprender mais	3	4
desenvolver o pensamento/ compreender quem somos/ ser mais consciente	2	3
<b>Omissões</b>	<b>11</b>	<b>14</b>
<b>Respostas confusas</b>	<b>10</b>	<b>13</b>
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Examinado os dados na Tabela 9, percebemos que eles apontam novamente para uma relação entre a leitura e o discurso escolar. Para a 57% dos informantes deste estudo a leitura é apenas um meio de aprender conteúdos e de adquirir informações. Apenas 7% mencionam a leitura como uma forma de divertimento e autodesenvolvimento sem, no entanto, dissociá-la do aprendizado em geral. Tal visão aproxima este último grupo do modelo de leitor consciente se comparados à maioria.

Há ainda aqueles que têm na leitura a finalidade de aperfeiçoar a própria língua. Para esses 9% a leitura melhora a comunicação e a expressão, isto é, está relacionada ao aprendizado das regras da língua. Como a leitura em voz alta foi mencionada anteriormente, talvez se refiram a esta prática em especial. Ler para resumir é outra resposta que indica uma prática comum em sala de aula. Talvez por isso I22EB diz que a finalidade da leitura é a “de entender o que tô lendo para resumir depois”. Percebemos nessa resposta uma concepção equivocada, estreita e superficial do ato de ler.

Ressaltamos aqui o percentual de 14% de alunos que não se posicionaram e de 13% que não compreenderam o que lhes foi perguntado, respondendo-a indevidamente. Para compreender melhor esses resultados, vale lembrar a relação existente entre o hábito de ler e o estímulo recebido em casa na infância, o que passamos a analisar.

#### **4.1.3. Atitude diante da leitura: a influência da escolaridade da família e da exposição à leitura**

Estudos<sup>311</sup> evidenciam a importância do ambiente em que crescemos em nossa formação como leitores e usuários da língua (como refletimos em 4.1). Por exemplo, ouvir histórias lidas na infância pode influir no interesse pela leitura ao longo da vida do indivíduo. No estudo desenvolvido por Matos & Santos (op. cit.), a família surge como o primeiro modelo leitor do indivíduo em formação (2.10.2, seção 4). Logo, o letramento do indivíduo começa no lar através das interações sócio-emocionais familiares e da ênfase que família depositar em livros, revistas, jornais e na própria aprendizagem (LESEMAN & JONG, 1999).

Não havendo familiaridade dos pais com a leitura seria natural que os filhos não desenvolvam o interesse pelos livros, a não ser pela ação pedagógica da escola. Espera-se que em um lar onde os pais tenham maior escolaridade, haja mais interesse por leitura e mais livros, revistas e jornais, enfim, inúmeros estímulos escritos para despertarem o interesse pela leitura nos filhos e, conseqüentemente, aumentarem o grau de letramento desses indivíduos. Nesse sentido, estabelecemos uma relação entre a atitude diante da leitura e o estímulo que os informantes tenham recebido na família quando crianças.

É importante lembrar que uma análise acurada dessa relação não é escopo desta pesquisa. Os dados coletados referem-se apenas às respostas dos alunos e uma análise mais profunda exigiria um estudo junto à família. Nossa intenção com o cruzamento desses dados é apenas traçar um quadro aproximado das condições que tenham levado os alunos a gostarem ou não de ler.

---

<sup>311</sup> Bamberger (1975), Fisher (1994), Leseman & Jong (1999) e Matos & Santos (2006)

A tabela 10 ilustra o cruzamento da escolaridade dos pais com a atitude dos informantes diante da leitura.

**TABELA 10** – Relação entre a escolaridade dos pais<sup>312</sup> e a atitude dos alunos diante da leitura (Parte IV – Questão 1: Qual é o grau de instrução de seus pais?)

	Gostam de ler?					
	SIM		NÃO		Total(a)*	
	n	%	n	%	N	%
Fundamental Incompleto	34	57	8	50	42	55
Fundamental Completo	8	13	1	6	9	12
Médio Incompleto	2	3	3	19	5	7
Médio Completo	9	15	2	13	11	15
Universitário Completo	1	2	-	-	1	1
<b>Omissões</b>	1	2	-	-	1	1
<b>Respostas inadequadas</b>	5	8	2	13	7	9
<b>Total (b)</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

\* O total (a) refere-se aos graus de escolaridade dos pais citados pelo total de informantes e o total (b) à atitude dos informantes segundo o interesse ou não pela leitura.

A investigação acerca da escolaridade dos pais mostra que 55% do total de informantes do estudo são filhos de pais com ensino fundamental incompleto. Em tese, isto poderia repercutir negativamente na atitude desses informantes em relação à leitura, mas não é o que ocorre, pelo menos no grupo de alunos que **gostam de ler**. Observando a primeira coluna referente a este grupo, identificamos que:

- a maioria, 70%, tem mais escolaridade do que seus pais, pois 57% são filhos de pais que não concluíram o ensino fundamental e 13% têm pais que completaram apenas esta etapa da educação básica;
- há aqueles (3%) cujos pais cursaram o ensino médio, sem concluí-lo e 15% cujos pais terminaram a educação básica;
- apenas 2% têm pais com nível superior.

<sup>312</sup> Veja no anexo IX as tabelas com a relação das profissões dos pais dos alunos (A) e do nível de escolaridade dos pais (B) e dos irmãos (C).

Na segunda coluna, está a escolaridade dos pais dos alunos **não afeitos à leitura**. Neste grupo, 50% têm pais com pouco nível de instrução e apenas 13% têm pais que concluíram a educação básica.

Diante desses resultados, percebemos que a pouca escolaridade dos pais no primeiro grupo parece não ter influenciado no interesse destes pela leitura. Podemos apenas supor que estudar e ter acesso a livros no ambiente escolar tenha sido um estímulo para estes alunos gostarem de ler. No segundo grupo, permanece a hipótese de que a pouca escolaridade dos pais possa ter influenciado, de forma negativa, a relação dos filhos com a leitura, confirmando os estudos aludidos.

A seguir, mostraremos nas tabelas 11 e 11.1 se os respondentes foram expostos à leitura quando crianças, se a família foi responsável por essa exposição e se, de fato, tal exposição resultou em uma atitude positiva em relação à leitura. Antes de prosseguirmos com a análise, lembramos ao leitor que há dois grupos distintos nesse estudo: os que gostam de ler e os que não gostam.

**TABELA 11** – Relação entre exposição à leitura na infância e gosto pela leitura (Parte IV – Questão 11: Quando era criança, alguém lia histórias para você?)

Alguém lia histórias para você?	Gostam de ler?			
	SIM		NÃO	
	n	%	n	%
SIM	34	57	5	31
NÃO	26	43	10	63
<b>Omissões</b>	-	-	1	6
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Após o exame dos dados acima, concluímos que estes estão em consonância com os estudos de Fisher, Bamberguer, Leseman & Jong e Matos & Santos, citados anteriormente, pois:

- apesar da baixa escolaridade dos pais, dos 60 alunos que afirmaram gostar de ler, 57% declararam ter sido expostos à leitura quando crianças; isto sugere que a exposição à leitura influenciou mais do que a metade dos informantes deste grupo;
- dos 16 alunos que não gostam de ler, 63% declararam nunca ter ouvido histórias lidas na infância. Logo, a falta de estímulo à leitura pode ter determinado a atitude destes informantes em relação à leitura.

Curiosamente, 43% dos que não ouviram histórias quando crianças, afirmaram gostar de ler. Atribuímos esta atitude a outras formas de estímulos. Como exemplo, podemos cogitar a convivência com pais ou familiares leitores, a circulação de textos escritos no lar, ou ainda a influência do ambiente escolar. A tabela 11.1, a seguir, mostra aqueles que contribuíram com o despertar dos informantes para a leitura.

**TABELA 11.1** – Exposição à leitura na infância  
(Parte IV – Questão 11a: Quem lia para você na infância?)

	n	%
Mãe	21	54
Pai	4	10
Pais e outros*	7	18
Irmã(o)	2	5
Professora	2	5
<b>Não especificaram</b>	2	5
<b>Não lembram</b>	1	3
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

\* Respostas que apontavam outros, além dos pais, como: irmã(o)tia e vizinhos.

Similarmente ao resultado do estudo de Matos & Santos (op. cit.), a mãe é o membro da família **mais citado** em nosso estudo. Dos 39 alunos que responderam a esta questão, 54% ouviram histórias lidas por suas mães, 10% citaram o pai e 18% citaram familiares próximos, como tios e irmãos mais velhos. Outra semelhança reside no fato de a professora ser **a menos** citada pelos respondentes (5%) como contadora de histórias.

Ainda em relação à influência da família, ressaltamos que, dentre os 76 informantes, 52% declararam ter irmãos na escola, o que é um dado positivo e 29% afirmaram que seus irmãos não estudam (anexo IX, tabelas C e D). Destes 22, 23% atribuíram o afastamento dos irmãos da escola à necessidade de trabalhar, ratificando a discussão levada a cabo na seção 1 (2.3) de que estudantes de classes menos favorecidas precisam estudar à noite e às vezes não o fazem em virtude de o trabalho adentrar o turno da noite ou de estarem demasiadamente fatigados para obter qualquer rendimento à noite.

Vale ressaltar que 18% afirmaram que os irmãos não estudam por falta de interesse, o que deve ser motivo de preocupação, uma vez que, há vagas ociosas nas escolas noturnas onde realizamos a pesquisa. Não nos aprofundaremos nesses dados, pois não são o objetivo deste estudo, todavia, deixaremos que o leitor reflita sobre o porquê desse desinteresse, talvez como um corolário dos problemas estruturais e pedagógicos aludidos na seção 1.

## **4.2. Interesses e práticas de leitura em geral**

Dando prosseguimento à análise do questionário dos alunos, examinaremos as questões referentes às práticas de leitura em casa e no trabalho e aos interesses de leitura em geral dos alunos. Os dados foram colhidos com a aplicação dos questionários, em entrevistas com as informantes das bibliotecas e nas fichas de empréstimo de livros.

### **4.2.1. Práticas de leitura em casa e no trabalho**

Depois de examinar separadamente as respostas dos alunos às questões 5 (Marque o que se lê na sua casa) e 7 (O que você lê no trabalho?)<sup>313</sup>, observamos haver gêneros e portadores de textos comuns à leitura nos dois ambientes, todos reunidos na tabela 12. A primeira coluna (Leitura no Lar) reúne os gêneros e os portadores escolhidos pelos alunos entre 10 opções dadas na questão 5. A segunda

---

<sup>313</sup> ambas na parte IV do questionário do aluno

(leitura no trabalho) reúne as respostas dos alunos à questão aberta. Indicamos a frequência com que cada um dos itens foi citado pelos alunos, a posição do item em relação aos demais e o percentual em relação ao número total de informantes do estudo.

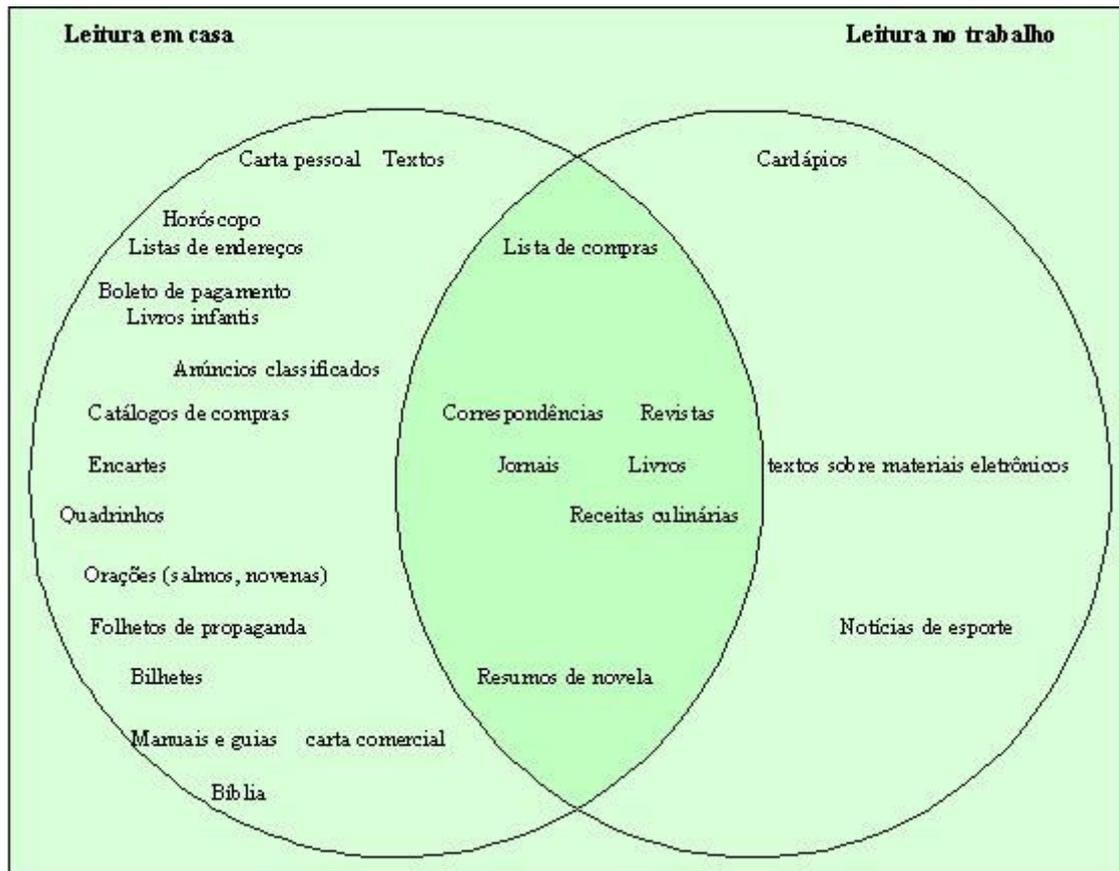
**TABELA 12 – Paralelo entre as práticas de leitura em casa e no trabalho**  
( Parte IV – Questão 5:O que se lê na sua casa./Questão 7:O que você lê no trabalho?)

<b>P</b>	<b>Leitura em casa</b>	<b>F*</b>	<b>%</b>	<b>P</b>	<b>Leitura no trabalho</b>	<b>F*</b>	<b>%</b>
<b>Portadores de texto</b>				<b>Portadores de texto</b>			
1	Revista	59	78	1	Revistas	13	17
2	Jornal	53	70	2	Jornais	12	16
3	Livro	46	61	3	Livros	5	7
4	Folheto de propaganda	34	45				
5	Encarte	13	17				
6	Manual e guia	10	13				
7	Bíblia	2	3				
1	Livro infantil	1	1				
<b>Gêneros textuais</b>				<b>Gêneros textuais</b>			
1	Orações (salmos, novenas, etc)	40	53	1	Receitas culinárias	4	5
2	Horóscopo	37	49	2	Correspondências	2	3
	Boleto de pagamento	37	49	3	Cardápio	1	1
3	Lista de compras	30	39		Lista de compras	1	1
4	Resumo de novelas	28	37		Textos sobre materiais eletrônicos	1	1
5	Anúncios classificados	27	36		Notícias de esporte	1	1
6	Carta pessoal	26	34		Resumos de novela	1	1
7	Bilhete	22	29				
8	Quadrinhos	16	21				
9	Carta Comercial	15	20				
10	Rótulo	12	16				
11	Lista de endereços	1	1				
					Não lêem nada	10	13
					Lêem de tudo	3	4

Legenda: \*Total de respondentes = 76; P = posição do item no ranking das citações; F= frequência com que o item foi citado pelos informantes-alunos.

A tabela 12 revela a predominância dos suportes *revista, jornal e livro* na leitura em casa e no trabalho, em uma mesma ordem de preferência. Entre eles, a *revista* é o item mais citado nos dois ambientes, 78% no primeiro e 17% no segundo, seguida do jornal com 70% de leitura em casa e 16% no trabalho. Além destes portadores, é possível identificar uma variedade de gêneros textuais na primeira coluna que reflete a diversidade dos interesses de leitura dos alunos do curso noturno.

É possível identificar ainda que as preferências giram em torno de textos informativos, como as revistas e os jornais; de textos de natureza espiritual (orações, 53%, horóscopos, 49%); de entretenimento (resumo de novelas, 37%) e outros de cunho pessoal (cartas, 34%, bilhetes, 29%), além de anúncios classificados (36%), fonte de informação sobre empregos. Identificamos também que a participação dos alunos foi ínfima ao indicarem o que lêem no trabalho, como observamos na figura 12.



**FIGURA 12 – Práticas de leitura dos alunos em casa e no trabalho – 1º ano do Ensino Médio noturno de três Escolas Públicas de Fortaleza (Diagrama de Venn adaptado à realidade da pesquisa).**

O diagrama mostra apenas três textos lidos no trabalho. Tal dado causa estranheza, pois 33% dos informantes são domésticas, 20% autônomos ou zeladores e 7% entregadores, todos requerem uma prática específica de leitura no trabalho. Há ainda 36% de ocupações variadas cuja prática demanda a leitura atenta de uma diversidade de gêneros que não foram sequer mencionados. Podemos extrair as seguintes conclusões com base na tabela e no diagrama:

- independente da profissão, os informantes preferem ler **revistas e jornais**;
- o fato de 33% serem domésticas pode explicar os gêneros na parte comum do diagrama. Durante o dia de trabalho a doméstica lida com uma variedade de textos que coincidem com aqueles lidos em sua casa. Dada a semelhança da função que exerce nos dois ambientes, estes se confundem, resultando na indicação de listas de compra, de receitas culinárias e de correspondências;

- é comum que domésticas residam na casa dos patrões, o que também pode explicar os gêneros na parte comum do diagrama, principalmente as revistas e os jornais, e conseqüentemente, os resumos de novela veiculados nestes portadores de gêneros;
- o silêncio dos alunos quando indagados sobre suas práticas de leitura no ambiente de trabalho parece revelar sua concepção de leitura como uma atividade escolar. A leitura praticada no cotidiano não é percebida como uma atividade genuína de leitura e compreensão, o que explicaria a presença de apenas três gêneros no segundo círculo;

Com o intuito de averiguar esta última afirmação, elaboramos a tabela 13 com respostas individuais de 13 informantes sobre a leitura que fazem no trabalho.

**TABELA 13 – Leitura no trabalho segundo 13 informantes**

<b>Informante</b>	<b>Profissão</b>	<b>Leitura no trabalho</b>
I1EA	Auxiliar de lanchonete	Não lê nada.
I3EA	Doméstica	Não lê nada por falta de tempo
I4EA	Entregador	Não lê nada falta de tempo
I5EA	Doméstica	Não lê nada por falta de tempo
I13EA	Doméstica	Receitas e lista de compras.
I5EB	Atendente	Não respondeu.
I7EB	Motorista	Revista <i>Playboy</i> .
I12EB	Doméstica	Jornais e receitas
I14EB	Doméstica	Revistas, jornais e livros
I17EB	Doméstica	Revistas
I2EC	Doméstica	Tudo que vê pela frente
I16EC	Doméstica	Revistas, jornais e livros
I18EC	Doméstica	Jornais, revistas e receitas culinárias.

Todos os profissionais acima certamente lêem diferentes gêneros de texto durante um dia de trabalho. I1EA, por exemplo, pode ler cardápios, notas fiscais, listas de compra, rótulos, mas afirmou não ler nada. O mesmo ocorre com a doméstica I3EA que pode deparar-se com receitas, rótulos, recados, bilhetes, listas de compra, boletos de pagamento, bulas de remédio, encartes, jornais, revistas etc, e, no entanto, declarou não ler nada devido à “falta de tempo”, assim como I4EA e I5EA. Já I5EB preferiu não responder a questão, mas como atendente, a leitura e a escrita devem ser atividades constantes no seu dia-a-dia. Logo, concluímos que estes informantes podem relacionar a leitura apenas ao ambiente escolar, desconsiderando-a no trabalho.

Entendemos que I7EB também tenha a leitura como atividade escolar. Como motorista, sua profissão requer a leitura de endereços, sinais de trânsito, placas de rua e ainda assim afirmou ler apenas a revista *Playboy* (o que não tem qualquer relação com sua ocupação). Em tese, I4EA também precisa ler o mesmo que I7EB no trabalho, mas afirmou não fazê-lo. Novamente, encontramos subentendida a concepção de leitura como tarefa escolar apenas.

Ao contrário de suas colegas, I3EA e I5EA, as demais domésticas apresentam respostas mais coerentes com sua profissão. I13EA, por exemplo, menciona lista de compras; jornais e receitas fazem parte do repertório de I12EB durante seu dia de trabalho. Já I14EB e I16EC revelaram ler revista, jornais e livros. I18EC também cita jornais, revistas e receitas. Tais exemplos, em especial I2EC, que afirma ler tudo o que vê, mostram certa consciência de que a leitura é prática cotidiana não associada somente a livros didáticos e a conteúdos escolares.

A par de informações como essas, o professor de inglês pode planejar suas aulas baseadas no que lêem seus alunos trazendo para o ambiente da sala de aula o que eles efetivamente lêem fora da escola. Esta é a leitura que faz sentido para eles, conferindo-lhes a sensação de fruição.

#### 4.2.2. O lugar da leitura no dia-a-dia dos alunos

Outra forma de o professor estender seu leque de opções de material para o ensino da leitura é investigar o que o aluno faz no tempo livre e qual o papel da leitura no seu cotidiano. Com vistas a verificar se a leitura faz parte do dia-a-dia dos informantes, perguntamos o que fazem nas horas de folga. Os resultados encontrados estão na tabela 14, a seguir.

**TABELA 14** – Atividades realizadas no tempo livre dos informantes  
(Parte IV – Questão 8: O que você faz no seu tempo livre?)

	F	%
Lê (antes de dormir, Bíblia, revistas, poesias, letras de música em inglês)	20	26
Assiste à TV (novelas, jogos, filmes)	19	25
Estuda	11	14
Dorme/ descansa	10	13
Ouve música	8	11
Diverte-se (sai com os amigos, passeia)	5	7
Namora	4	5
Escreve (agenda)	3	4
Pratica esportes/ atividades físicas	3	4
Faz cursos	2	3
Navega na Internet	2	3
Reza/ ora	2	3
<b>Outras atividades*</b>	13	17
<b>Omissões</b>	5	7

\*pensa em como ganhar dinheiro, pensa na vida, toca numa banda, troca idéias, *vai à missa*, vai ao cinema, viaja, conta piadas, desenha, *escreve poesias*, *ensina as tarefas do filho*, dança, cuida dos afazeres domésticos (citadas apenas uma vez cada).

Os resultados da tabela 14 mostram que a leitura é realmente a atividade mais citada entre os informantes, o que confirma a atitude positiva em relação à leitura revelada no início desta análise, na tabela 8. Vale salientar que a leitura não está presente apenas nas atividades descritas pelos 26% de informantes que a indicaram. Encontramo-la no estudo, no uso das agendas, nos cursos, nas orações (se lidas) e ainda, durante a missa, na escritura de poesias e no ensinar das tarefas dos filhos, enfim, nas mais variadas atividades com que os informantes se envolvem

no dia-a-dia. Assim, antes de iniciar qualquer projeto relativo a práticas e interesses de leitura na aula de inglês, faz-se necessário, também, conscientizá-los de que a leitura é uma prática social (*Capítulo 2, seção 3*) e não uma atividade essencialmente escolar.

Observamos, ainda, que apenas 3% do total de informantes disseram utilizar a Internet nas horas de folga. Sabemos que para alunos carentes a utilização de computadores e da Internet torna-se difícil, seja por não terem conhecimento de como usá-los, seja por não terem acesso a esses instrumentos. Portanto, é necessário que a escola incentive a prática da leitura em ambientes virtuais, assunto que discutiremos mais adiante.

Continuando a análise sobre as práticas gerais de leitura, perguntamos aos alunos se preferiam ler textos técnicos/ informativos ou textos literários. Observando as respostas em relação à faixa etária, chegamos à tabela 15, abaixo.

**TABELA 15** – Preferência por textos Informativos/Técnicos ou Literários por faixa etária (Parte II – Questão 4: Que textos você mais gosta de ler?)

Faixa Etária (N=76)	Informativos/ Técnicos		Literários		Total	
	n	%	n	%	n	%
15 - 19	17	22	16	21	33	43
20 - 29	15	20	9	12	24	32
30 -	1	1	4	5	5	6
OI	2	3	4	5	6	8
<b>Omissões</b>					<b>8</b>	<b>11</b>
<b>Total</b>					<b>76</b>	<b>100</b>

Conforme os dados colhidos junto aos 76 informantes do estudo, podemos inferir que:

- entre os mais jovens, constatamos um equilíbrio entre a preferência por textos ‘informativos/técnicos’ e ‘literários’, expressa em 22% para os primeiros e 21% para os textos literários;

- na faixa de idade entre 20 e 29 anos, a preferência é por textos informativos/técnicos, expressa por 20% dos respondentes, enquanto apenas 12% citaram o texto literário;
- já entre os 5 informantes acima de 30 anos, 5% preferem textos literários e apenas 1% declarou preferência por textos informativos/ técnicos;
- isto revela uma pequena margem de vantagem para os textos informativos, o que confirma os resultados encontrados na tabela 12, em que os textos mais lidos em casa e no trabalho são revistas e jornais, onde encontramos gêneros informativos.

A seguir, o levantamento dos dados referentes aos interesses e práticas de leitura em ambientes virtuais.

#### **4.2.3. Interesses e práticas de leitura em ambientes virtuais**

Em uma época em que as tecnologias se desenvolvem em uma velocidade difícil de acompanhar – mal nos acostumamos a uma inovação, já temos de aprender a lidar com outra e assim sucessivamente – é preciso que saibamos utilizá-las e que mostremos aos alunos como fazê-lo. Afinal, este conhecimento é pré-requisito para o mundo do trabalho e das comunicações em geral.

Assim, considerando a relevância do aprendizado da leitura na Internet, bem como a presença marcante da língua inglesa no meio virtual, buscamos investigar se os informantes têm acesso a correio eletrônico e se possuem ou têm acesso a computadores e à Internet e quais seriam seus *sites* favoritos. Na tabela 16, reunimos os dados que podem indicar maior, menor ou nenhuma familiaridade com o ambiente virtual. Incluímos informações extraídas das partes I (*identificação: e-mail*) e IV (*questão 6: você tem computador?*). Mais adiante, na tabela 16.1,

mostramos a relação dos *sites* indicados pelos alunos (parte III: *questão 9*: cite 2 *sites* de sua preferência).

A tabela 16 mostra que nas seis turmas de 1º ano do ensino médio das três escolas as mulheres entre 15 e 19 anos têm alguma familiaridade com o ambiente virtual, já que utilizar correio eletrônico requer certo grau de letramento digital. A tabela 16 revela, também, dois dados curiosos: (1) nas escolas EA e EC nenhum dos homens possui *e-mail*, apenas em EB o número de homens com *e-mail*, 57%, supera o de mulheres; (2) acima dos 29 anos não há um informante sequer que tenha *e-mail*.

**TABELA 16 – Relação dos informantes com o meio virtual**

<b>Têm e-mail (por escola)</b>						
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>			
	n'	%	n'	%		
<b>EA</b>						
M (n=10)	0	0	10	100		
F (n=14)	1	7	13	93		
<b>EB</b>						
M (n= 7)	4	57	3	43		
F (n=17)	2	12	15	88		
<b>EC</b>						
M (n=10)	0	0	10	100		
F (n=17)	3	18	14	82		
<b>Faixa etária que mais tem acesso a e-mail (n=9*)</b>	n'	%				
15 -19	7	78				
20 -29	2	22				
30 -	-	-				
<b>Tem acesso a computador (N=76)</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Omissões</b>	
	n	%	n	%	n	%
Têm acesso a computador	16	21	58	76	2	3

Legenda: N= número total de informantes (homens/mulheres); n= número parcial; n'= número parcial de informantes que tem e-mail. \*Um informante omitiu a idade.

Consideramos ter *e-mail* um importante indicador do grau de letramento digital do indivíduo. O fato de tê-lo significa que o informante tem acesso à Internet e à leitura característica desse meio e, conseqüentemente, tem contato com textos

autênticos em inglês, dada a quantidade massiva de informações veiculadas no meio virtual neste idioma. Por outro lado, a tabela 16 também revela que não ter *e-mail* não implica total desconhecimento da linguagem da Internet, já que 21% do total de informantes afirmaram ter acesso a computadores. Assim, estes dados permitem inferir que:

- o grau de letramento digital é baixo nas turmas pesquisadas nas três escolas, já que apenas 21% do total de informantes têm acesso a computadores (além disso, vimos na tabela 12 que 34% dos informantes afirmaram ler cartas);
- o grau de letramento digital entre os informantes do sexo masculino é menor do que entre as mulheres em EA (7%) e EC (18%), não havendo nenhum homem com endereço eletrônico entre os informantes destas escolas; em EB, 57% dos homens e 12% das mulheres têm *e-mail*;
- a faixa de idade dos mais jovens parece ter mais familiaridade com o meio virtual, uma vez que 78% afirmaram ter acesso a correio-eletrônico;

A ausência de laboratórios de informática em muitas escolas oficiais, em especial em duas das escolas pesquisadas, EA e EC, colabora para o baixo grau de letramento digital no turno da noite. Se o aluno não tem acesso em casa nem no trabalho, deveria ter a oportunidade de experimentar a leitura em ambientes virtuais na escola. O depoimento de IB3EC denuncia a desatenção para com esse aspecto na educação dos alunos do curso noturno, além do emprego ineficiente do erário público.

Segundo IB3EC, os alunos tinham um laboratório de informática com “uma pessoa especialmente para atendê-los” e utilizavam-no em horários diferenciados. Porém com o manuseio diário das máquinas os problemas técnicos foram se acumulando sem que fossem consertados até que o laboratório deixou de funcionar e “os computadores foram para o lixo”. Hoje há apenas os computadores da secretaria e da sala da direção da escola. Para IB3EC o fato é lamentável, pois

“Com certeza era assim uma confusão na hora do recreio, todo mundo queria ver seu *e-mail*, queria passar e-mail queria ver e fazer pesquisa, eles faziam trabalho de pesquisa nos computadores, a gente às vezes procurava uma pesquisa para eles para ajudar quando eles tinham um trabalho para fazer... não temos mais.”

Embora não haja possibilidade de acessar a Internet nas escolas participantes deste estudo, é possível utilizá-la em locais específicos para este fim, como os *cyber cafés* e as *LAN Houses* espalhados pela cidade. Assim, ao responder a questão “Cite 2 *sites* de sua preferência”, os alunos listaram 36 endereços no total. Ratificando o baixo nível de interação com o meio virtual destacado na tabela 16, 38% não responderam à questão; 45% deram respostas confusas, afirmaram não lembrar de nenhum *site* ou não forneceram o endereço correto. A seguir, apresentamos os endereços listados, classificados segundo a finalidade do *site*.

TABELA 16.1 – Sites que os alunos acessam

	F*	%
<b>Sites de entretenimento (música, fofoca, esporte, jogos, etc)</b>	<b>11</b>	<b>14</b>
<a href="http://ofuxico.uol.com.br">http://ofuxico.uol.com.br</a> (fofoca sobre famosos, notícias da TV)	3	4
Sites de amor e de gente famosa (não especificados)	2	3
<a href="http://www.clickjogos.com.br">www.clickjogos.com.br</a> ; <a href="http://www.jogos.com">www.jogos.com</a>	2	3
<a href="http://www.minhanovela.com.br">www.minhanovela.com.br</a>	1	1
<a href="http://www.radiooficialdoforro.com.br">www.radiooficialdoforro.com.br</a>	1	1
<a href="http://www.esportetotal.com.br">www.esportetotal.com.br</a>	1	1
<a href="http://www.assustador.com.br">www.assustador.com.br</a> / <a href="http://www.defuntos.com.br">www.defuntos.com.br</a>	1	1
<b>Portais</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
<a href="http://www.globo.com">www.globo.com</a>	2	3
<a href="http://www.bol.com">www.bol.com</a>	1	1
<a href="http://www.terra.com.br">www.terra.com.br</a>	1	1
<a href="http://www.uol.com">www.uol.com</a>	1	1
<b>Sites de relacionamento</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
<a href="http://www.orkut.com">www.orkut.com</a>	2	3
Sites de bate-papo (MSN)	1	1
<a href="http://www.comunidadesetuning.com.br">www.comunidadesetuning.com.br</a> (ponto de encontro para amantes de carros modificados)	1	1
<a href="http://www.soadfans.com">www.soadfans.com</a> (fãs da banda de rock <i>System of a Down</i> – em língua inglesa)	1	1
<b>Página de comércio eletrônico</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<a href="http://www.bdv.com.br">www.bdv.com.br</a> (venda de veículos)	1	1
<a href="http://www.chutebox.com">www.chutebox.com</a> (vendas – em língua inglesa)	1	1
<a href="http://www.mercadolivre.com.br">www.mercadolivre.com.br</a>	1	1
<a href="http://www.somlivre.com.br">www.somlivre.com.br</a>	1	1
<b>Sites de busca</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Sites de pesquisas/ busca (não especificados)	2	3
<a href="http://www.google.com.br">www.google.com.br</a>	2	3
<b>Sites de informação (jornalística e científica)</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Sites de sexo/ acontecimentos (não especificados)	1	1
Sites de economia (não especificados)	1	1
<a href="http://www.globociencia.com.br">www.globociencia.com.br</a>	1	1
<a href="http://www.globoecologia.com.br">www.globoecologia.com.br</a>	1	1
<b>Portal de vídeos</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a>	1	1
<b>Respostas confusas/ indevidas/ site não encontrado</b>	<b>34</b>	<b>45</b>
<b>Omissões</b>	<b>29</b>	<b>38</b>

\* Freqüência de citação do item pelos informantes

Conforme os dados da tabela 16.1, chegamos às seguintes conclusões:

- 14% dos informantes têm interesse por *sites* de entretenimento, com destaque para *sites* de jogos e notícias do que ocorre na TV;
- 7% declararam acessar portais, como os portais da *Globo, Terra, Uol e Bol*, o que indica certo letramento digital, uma vez que, ao acessar o portal o usuário precisa saber navegar por ele à medida que lê as informações que surgem na tela;
- Apenas 7% mencionaram *sites* de relacionamento e bate-bapo, talvez porque estes *sites* exijam tempo maior para utilização, além de rapidez na leitura e na escrita, que requerem conhecimento e prática da linguagem utilizada pelos demais usuários.
- 5% afirmaram acessar páginas de comércio eletrônico. Entre elas há apenas uma veiculada em inglês;
- 5% declararam estar interessados em dados jornalísticos, acontecimentos, informações científicas, ecologia, economia e sexo;
- Verificamos uma **dispersão dos dados**, já que a maioria dos alunos indicou apenas um *site*; isto pode ser uma conseqüência do número reduzido de alunos que têm e-mail e usam a Internet; pode ser uma decorrência do próprio ambiente virtual, dada a quantidade enorme de informações veiculadas em cada página acessada; ou ainda, uma conseqüência de um uso descontínuo, já que 78% dos alunos não têm computador.
- Há apenas dois endereços em que as informações encontram-se em língua inglesa, conforme indicado na tabela, o que poderia ser diferente, se as escolas oferecessem laboratórios de informática; os professores de inglês, por exemplo, poderiam realizar projetos de escrita e leitura em inglês em ambientes virtuais, auxiliando os 78% de alunos que não têm acesso a computadores a tornarem-se letrados também nesse ambiente.

- Merece destaque o percentual de 45% cujas respostas foram indevidas, confusas, isto é, respostas que denotam desconhecimento da Internet, falta de acesso a computadores e ausência de familiaridade com a escrita de endereços eletrônicos, ratificando o baixo letramento digital desses alunos.

#### **4.2.4. Interesses e práticas de leitura em geral: escritores, assuntos e gêneros textuais mais lidos pelos alunos**

Neste item, analisaremos os interesses e práticas de leitura com base nas respostas dos alunos referentes aos seus escritores, favoritos e às suas preferências por assuntos e por gêneros textuais. Iniciaremos a análise discutindo os autores citados como favoritos.

##### **4.2.4.1. Os autores preferidos pelos alunos**

Questionados sobre quem seria seu escritor favorito, os informantes deram as mais variadas respostas, mas a maioria (28%) respondeu “nenhum”. Houve 20% de omissões e 4% não lembraram qualquer nome. Inicialmente, tais dados pareciam contradizer a afirmação de que 79% dos informantes gostavam de ler. Entendemos que, se gostamos de ler e o fazemos com frequência, é mais fácil citar um escritor que chame a nossa atenção pelo seu modo de escrever, pelos assuntos que aborda, e pela afinidade que parece ter conosco. Ao contrário, se não lemos ou o fazemos com certa raridade, torna-se mais difícil citar quem quer que seja.

No entanto, o depoimento da professora IB1EB, responsável pela biblioteca da escola, foi essencial para compreender os dados acima. Ela revelou que os alunos, em geral,

não são muito ligados aos autores (...) eu é que ofereço alguns que marcaram a minha adolescência, né? Eles procuram muito o Paulo Coelho. No jornal eles gostam de ler a parte de esporte e o Buchicho. Eles pedem mais os livros do vestibular. Aqui, os professores motivam muito os alunos.

Este depoimento pode explicar a baixa frequência na citação de autores. Além disso, os dados apontam as revistas e jornais como os textos mais lidos, o que, em princípio, também serve de explicação para o número de autores indicados na tabela 17.

**TABELA 17 – Escritores mais citados pelos informantes  
( Parte II – Questão 3 – Qual o seu escritor favorito?)**

<b>Escritores favoritos</b>	<b>Alunos</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>
Nenhum	21	28
Paulo Coelho	7	9
Monteiro Lobato	3	4
Vinícius de Moraes	3	4
José de Alencar	3	4
Luiz de Camões	2	3
Os evangelistas	2	3
Outros <sup>314</sup>	13	17
Não lembram	3	4
<b>Omissões</b>	<b>15</b>	<b>20</b>
<b>Respostas inadequadas</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Na lista acima, Paulo Coelho aparece na primeira posição citado por 9% do total de respondentes, seguido de Monteiro Lobato, de Vinícius de Moraes e de José de Alencar, todos com 4% da preferência dos alunos. Os evangelistas, assim como Luís de Camões são citados por apenas 3% dos alunos e 17% dos informantes citaram um autor cada. Apesar de terem sido citados apenas uma vez, optamos por incluí-los na análise, uma vez que revelam uma miscelânea de gêneros e assuntos que auxiliam na identificação dos interesses de leitura dos informantes. O quadro 20 traz os 13 escritores e os gêneros em que escrevem.

<sup>314</sup> Carlos Drummond de Andrade, Raquel de Queirós, Mário de Andrade, Chico Xavier/ Monteiro lobato/ José de Alencar, Shakespeare, João Bidú, Zíbia Gasparetto, Cecília Meirelles, Carlos Augusto Viana, Klester Cavalcanti, Luís Fernando Veríssimo, Nelson Rodrigues, J.K. Rowling (todos citados apenas 1 vez).

**QUADRO 20 – Escritores citados 1 vez e os gêneros em que escrevem**

<b>Gêneros<sup>315</sup></b>	<b>Escritor</b>
Textos sobre esoterismo e astrologia (Guia Astral, Boa Sorte, Astral Dia-a-dia e outras)	João Bidú
Textos espiritualistas/ Textos sobre astrologia (jornais, livros e revistas).	Zíbia Gasparetto
Aventuras fantásticas ( <i>Harry Potter</i> )	Joanne Rowling
Cônicas e poemas	Carlos Drummond de Andrade
Cônicas e poemas	Cecília Meirelles,
Crítica, poemas e crônicas	Mário de Andrade
Crônicas e poemas	Carlos Augusto Viana
Crônicas e romances	Raquel de Queiroz
Crônicas, biografias e reportagens	Klester Cavalcanti
Crônicas, romances e contos	Luís Fernando Veríssimo
Histórias psicografadas (auto-ajuda)	Chico Xavier
Peças e poemas	Shakespeare
Peças, contos e crônicas	Nelson Rodrigues

Apesar da diversidade de nomes, apontada na tabela acima, emergem gêneros e temas comuns. Há uma preferência por crônicas, poesias, além de textos jornalísticos e de auto-ajuda. Notamos também a presença de temas espiritualistas, esotéricos e fantásticos. Ao compararmos esta lista com a lista dos autores mais citados, veremos que a poesia, a fantasia, o esoterismo e a espiritualidade são temas comuns.

#### **4.2.4.2. Os assuntos, os portadores de texto e os gêneros que os alunos costumam ler em língua materna**

Para obter mais informações sobre os hábitos e interesses de leitura dos alunos, conversamos com as informantes das bibliotecas de EA, EB e EC. A partir deste contato, surgiu a tabela 18 que reúne os autores mais pedidos, os portadores de texto mais procurados e os gêneros mais lidos. Mais adiante apresentaremos os assuntos, portadores de textos e gêneros indicados pelos alunos.

<sup>315</sup> As informações sobre os escritores foram coletadas por meio do serviço de busca *google* na Internet.

**TABELA 18** – Autores, Portadores de texto e Gêneros mais lidos segundo as informantes das bibliotecas das três escolas

<b>Autores</b>	<b>F*</b>	<b>Portadores de texto</b>	<b>F</b>	<b>Gêneros</b>	<b>F</b>
		<b>Livros</b>			
Paulo Coelho	3	Para Gostar de Ler	1	Poesia	3
Drummond	2	Livros do Vestibular	3	Mistério	3
Fernando Sabino	1	Primeiro Amor (coleção)	1		
Pedro Bandeira	1	A Palavra É (Coleção)	1	Ação/Suspense	3
Ruth Rocha	1			Romance de aventura	3
Vinícius de Moraes	1	<b>Jornais</b>			
Camões	1	Seção de esportes	2	Literatura jovem	3
		Buchicho (caderno jovem)	2	Conto	2
		Do Jornal O Povo)		Literatura Clássica	2
		<b>Revistas</b>			
			2	Mitologia Grega	1

\* F = frequência com que o item foi citado

Paulo Coelho aparece como o autor mais lido nas três escolas, fato que nos leva a questionar sua indicação por apenas 9% do total dos informantes-alunos deste estudo. Em seguida, temos Drummond, citado por duas escolas. Vinícius de Moraes e Camões são citados também, mas em uma escola apenas. Na listagem das bibliotecas aparecem o cronista Fernando Sabino e os autores de livros infanto-juvenis, Pedro Bandeira e Ruth Rocha. Segundo as informantes das três bibliotecas, a poesia, as histórias de mistério, ação e suspense, as histórias de amor, os romances de aventura e os títulos infanto-juvenis são requisitados pelos alunos de todos os turnos, inclusive do noturno em que há alunos mais adultos<sup>316</sup>.

Entre os suportes de texto, foram citados mais uma vez os livros os jornais e as revistas. Entre os livros novamente temos as crônicas da Coleção *Para gostar de ler* e as narrativas das coleções juvenis como *A Palavra é* e *Primeiro Amor*, todas citadas por uma escola apenas (EC). Os livros indicados para o vestibular da UFC e também livros didáticos são retirados frequentemente por alunos do noturno.

<sup>316</sup> Aqui vale a pena comentar a experiência que tivemos lecionando LM na Escola Pública no Ensino Médio no período anterior a esta pesquisa. Os alunos sempre demonstraram ótima receptividade às histórias infantis e infanto-juvenis.

Ao irem à biblioteca os alunos revelam aos poucos suas preferências e seus interesses e conforme as informantes das bibliotecas os alunos, em geral, têm uma preferência pela leitura do jornal.

Nós sempre tivemos jornais. Então ano passado o jornal foi suspenso, né, e os alunos dão uma preferência muito grande para o jornal, na hora do recreio eles ficam aí, ficavam em fila esperando para vez de pegar o jornal, porque eles gostavam, além de ler o jornal...procurar jogos, como...a parte do esporte, Buchicho pra sabe a novelas, então fez muita falta o jornal aqui na escola, né, espero que não demore muito a voltar (IB3EC).

IB3EC declara ainda que os alunos do noturno gostam de ler “os clássicos, literatura (...) jovem, infanto-juvenil (...) eles pedem, ação/ suspense, também”. O depoimento de que os alunos do noturno gostam de ler jornal e de que também lêem textos literários confirmam os resultados quantitativos encontrados até aqui de que há um equilíbrio entre a leitura de textos informativos e literários, ao menos na faixa de idade mais jovem (4.2.2, tabela 15)

Com vistas a conhecer mais sobre as leituras dos alunos do primeiro ano do ensino médio do curso noturno ao longo de 2006, examinamos suas fichas de empréstimo da biblioteca em EC. Na escola EB as fichas são indevidamente usadas e em EA, inexistentes. As duas escolas mantêm cadernos onde são anotadas as retiradas e devoluções durante o ano letivo. Na escola EB foi difícil observar o que é lido pelos alunos, pois à medida que as obras são devolvidas, seus títulos são manualmente riscados dificultando a leitura e descartados no final do semestre, isto é, são jogados no lixo. Já em EA não houve dificuldade, pois os cadernos são mais bem organizados. O quadro 21 traz os gêneros, livros e autores mais pedidos nas bibliotecas (anexo VIII – C) com base nessas fontes.

Além da análise nas bibliotecas, incluímos na parte II (questão 5) do questionário dos alunos um quadro com 29 opções de assuntos, 16 opções de materiais de leitura (ou portadores/ suportes de texto), bem como 33 opções de gêneros textuais (anexo V – A). Em cada categoria, os alunos deveriam marcar as opções que costumam ler e língua portuguesa. Vale ressaltar que, reproduzimos o mesmo quadro no questionário dos professores a fim de verificar a correspondência entre os interesses e as práticas de leitura dos alunos e o que os professores

costumam propor em sala de aula. Por essa razão, este quadro representou uma das fontes mais importantes de dados para a pesquisa, inclusive para a investigação dos interesses e práticas de leitura em língua inglesa, já que estes foram indicados pelos alunos com base nele.

A tabela 19, a seguir, mostra os **assuntos** e os **gêneros textuais** que os alunos costumam ler em português. Examinada a primeira coluna, vemos que os alunos listaram 21 assuntos dos 29 propostos no quadro. Dos 76 alunos que responderam a questão (3% marcaram outros, mas não especificaram quais), 70% marcaram 'amor'; 67% escolheram 'música'; 61%, 'saúde'; 54%, 'sexo'; 53% 'televisão' e 46% 'curiosidade'. Também foram bem votados os assuntos referentes à 'beleza/ boa forma' e 'trabalho/ profissão' e, ambos com 41% de votos. Assuntos relativos à 'gente famosa' e à 'religião', também foram bem votados pelos alunos (39% de indicações cada um), seguidos de 'cinema' e 'moda', com 34% e 'atualidades', com 33%. Os alunos também apontaram esporte (29%), 'arte e literatura' e 'jogos e passatempo', estes com 25% cada e 'comportamento', 24%.

Interessante notar que, embora tomados como assuntos ligados ao universo feminino, 'culinária' e 'decoração' tenham sido citados, respectivamente, por 21% e 9% dos informantes de uma amostra composta por 48 mulheres e 27 homens (um informante não revelou o sexo). Outro fato que chamou nossa atenção foi a baixa frequência na citação do item 'auto-ajuda', já que encontramos essa temática em Paulo Coelho, autor mais citado pelos alunos e pelas bibliotecárias, no levantamento de gêneros feito nas bibliotecas (quadro A, anexo VIII – C). Assuntos relativos à 'economia' receberam 18% de indicações, enquanto 'filosofia', 'fotografia' e 'sobrenatural', foram citados por apenas 17% dos informantes. 'Ecologia' e 'política', por 16% e 'esoterismo', 7%, este último representou outra surpresa, já que nas práticas de leitura em casa, o item horóscopo foi citado por 49% dos informantes desse estudo (tabela 12, 4.2.1).

Os resultados obtidos a partir das citações dos gêneros textuais pelos alunos, mostram-se consistentes com os resultados do levantamento feito nas bibliotecas e nas entrevistas com as bibliotecárias. A coerência reside nos seguintes dados:

- 63% dos informantes costumam ler 'histórias de amor', 62% poesia, 38% contos e 37%, 'romance de mistério/ suspense', ratificando os dados colhidos nas bibliotecas;
- 46% declararam ler 'notícias', 41% 'reportagens', confirmando a leitura de textos informativos;
- 45% lêem 'romances de aventura' e 'horóscopo', confirmando os dados das bibliotecas e a prática de leitura em casa;
- 38% lêem 'contos' e 'resumos de novela', 36% 'programação de TV e cinema' e 28% 'anúncios classificados', confirmando os dados das bibliotecas e da leitura feita em casa;
- 16% declararam ler 'e-mail', 14% *sites* de bate-papos, 12% o 'orkut' e 4% disseram ler portal/*site*, 'listas de discussão' e 'blogs', caracterizando a pouca interação dos alunos da amostra com a leitura na Internet.
- 16% apontaram 'biografia', um dos gêneros menos citados na pesquisa feita nas bibliotecas.

Também foram votados gêneros como 'letras de música' (36%), 'crítica de filmes e livros' (32%), entrevista (26%), fábula (20%), crônica, palavras cruzadas e receitas culinárias, cada um com (18%) de indicação. Literatura infantil, quadrinhos e textos didáticos foram citados por 14% dos informantes cada um. Também foram citados 'carta ao leitor (8%) e coluna social (7%). Editorial foi citado apenas por 1% dos informantes.

**TABELA 19** – Assuntos e gêneros textuais que os alunos costumam ler em português

Assuntos que costumam ler português			Gêneros que costumam ler em português		
P		F %	P		F %
1	Amor	53 70	1	História de amor	48 63
2	Música	51 67	2	Poesia	47 62
3	Saúde	46 61	3	Notícia	35 46
4	Sexo	41 54	4	Romance de aventura	34 45
5	Televisão	40 53		Horóscopo	34 45
6	Curiosidades	35 46	5	Reportagem	31 41
7	Beleza/ Boa forma	31 41		Piada	31 41
	Trabalho/ Profissão	31 41	7	Conto	29 38
8	Gente famosa	30 39		Resumo de novela	29 38
	Religião	30 39	8	Romance de mistério/ suspense	28 37
9	Cinema	26 34	9	Programação de TV e cinema	27 36
	Moda	26 34		Letra de música	27 36
10	Atualidades	25 33	10	Crítica (de filmes, livros, etc)	24 32
11	Esporte	22 29	11	Anúncios classificados	21 28
12	Arte e Literatura	19 25	12	Entrevista	20 26
	Jogos e Passatempo	19 25	13	Fábula	15 20
13	Comportamento	18 24	14	Crônica	14 18
14	Culinária	16 21		Palavras cruzadas	14 18
	Viagens e Turismo	16 21		Receita culinária	14 18
15	Economia	14 18	15	Biografia	12 16
16	Filosofia	13 17	16	E-mail	12 16
	Fotografia	13 17	17	Literatura infantil	11 14
	Sobrenatural	13 17		Quadrinhos	11 14
17	Ecologia	12 16		Chat (bate-papo virtual)	11 14
	Política	12 16		Texto didático escolar	11 14
18	Auto-ajuda*	7 9	18	Orkut	9 12
	Decoração	7 9	19	Carta ao leitor	6 8
19	Esoterismo*	5 7	20	Coluna social	5 7
20	Outros*	2 3	21	Portal/ site	3 4
				Blog	3 4
				Lista de discussão	3 4
				Outros ( 1 informante indicou o gênero <i>simpatia</i> )	3 4
			22	Editorial	1 1
<b>Omissões</b>					<b>2 3</b>

P = posição do item em relação aos demais; F = frequência com que foi citado, levando-se em conta todos os 76 informantes-alunos do estudo.

\* não houve indicação de nenhum assunto fora da lista

Quando chamados a citar os materiais de leitura (portadores/ suportes de texto, tabela 19.1) que costumam ler, novamente percebemos uma grande diversidade de materiais e a presença da 'revista' em primeiro lugar (76%), em segundo, do 'jornal' (70%) e em terceiro lugar do 'livro' (68%). Percebemos ser a mesma ordem em que estes itens têm se apresentado nesse estudo. O dicionário recebeu 50% de indicações, seguido da agenda (45%), caderno (42%), na verdade o caderno é bastante utilizado pelos alunos das classes noturnas, já que muitos não possuem livros didáticos e, por vezes, a escola fornece livros para consulta durante as aulas.

Os informantes citaram, ainda, o computador (36%), folhetos (30%), a enciclopédia e mapas, 21% cada um. Impressionou-nos a baixa frequência para os textos em xerox, já que estes representam a maior parte do conteúdo escolar do curso noturno que se encontra nos cadernos dos alunos ou em textos fotocopiados. Há, também, os mapas, citados por 21% dos informantes e os manuais/ guias (14) e formulários (13%), almanaques e gráficos receberam menos indicações, 7% e 4%, respectivamente.

**TABELA 19.1 – Portadores de texto mais lidos pelos alunos**

<b>Materiais que costumam ler</b>			
<b>P</b>		<b>F</b>	<b>%</b>
1	Revista	58	76
2	Jornal	53	70
3	Livro	52	68
4	Dicionário	38	50
5	Agenda	34	45
6	Caderno	32	42
7	Computador	27	36
8	Folheto	23	30
9	Enciclopédia	16	21
10	Mapas	16	21
11	Texto em xerox	13	17
12	Manual/ Guia	11	14
13	Formulário	10	13
14	Almanaque	5	7
15	Gráfico	3	4
	Resposta inadequada	2	3
	Omissões	2	3

Com esta análise, concluímos a investigação dos interesses e práticas de leitura geral dos alunos do 1º ano do Ensino Médio Noturno das escolas EA, EB e EC. Diante do que foi exposto e discutido, destacamos, abaixo, algumas informações que consideramos relevantes.

- Os alunos da escola pública noturna têm práticas e interesses de leitura bastante diversificados, devido à amplitude de assuntos e de gêneros que costumam ler.
- Tal variedade é expressa no equilíbrio entre a preferência por textos informativos/ técnicos e textos literários, destacando entre o primeiro grupo, a revista e o jornal e entre o segundo, o romance, a poesia e o conto.
- Entre os assuntos, destacamos o que se relaciona ao ‘amor’, à ‘música’, à ‘saúde’, ao ‘sexo’ e à ‘televisão’. Entre os gêneros, destacamos entre os vários citados pelos alunos, a ‘história de amor’, a ‘poesia’, a ‘notícia’, o ‘romance de aventura’, o ‘horóscopo’ e os ‘resumos de novela’ e as ‘receitas culinárias’, estas

só foram citadas na prática de leitura em casa e no trabalho, nos assuntos e também nos gêneros textuais escolhidos pelos alunos.

- Há interesse também por temas espiritualistas e por textos de auto-ajuda.
- Embora os informantes não se apeguem a este ou àquele autor, sobressaem nomes como, Paulo Coelho, Augusto dos Anjos e Érico Veríssimo (com base na pesquisa feita nas bibliotecas).
- Apesar de estarmos vivendo uma época de grandes transformações tecnológicas com repercussões na forma de ler e escrever e de lidar com informações veiculadas na mídia eletrônica, a grande parte desses alunos ainda parece não ter a experiência que lhes confira um letramento digital.
- Os dados revelaram uma concepção de leitura centrada no discurso sobre a atividade escolar. Embora os alunos tenham uma prática diversificada em casa e no trabalho, parece faltar-lhes a concepção de leitura com uma atividade que perpassa todas as nossas práticas sociais e cujas funções vão além do aprendizado e da informação.

Entendemos que os instrumentos de pesquisa nos levaram a descobrir além do que fora pretendido, mas diante dessas considerações, **cremos ter respondido à primeira questão de pesquisa ‘quais os interesses e práticas de leitura de alunos do Ensino Médio noturno?’**. Na seqüência da análise, pretendemos responder à segunda questão, isto é, descobrir ‘quais os interesses e práticas de leitura desses alunos em língua inglesa e, finalmente, averiguar se há correspondência entre esses interesses e as leituras propostas pelos professores das três escolas.

### **4.3. Interesses e práticas de leitura em inglês**

A parte II do questionário do aluno foi elaborada tendo em vista dois objetivos, a saber: o principal visa ao levantamento dos interesses e práticas de leitura em inglês, enquanto o secundário pretende descrever, em linhas gerais, (1) a

importância que a língua inglesa tem para o aluno; (2) as dificuldades que ele encontra ao ler textos neste idioma e como se sente ao fazê-lo; (3) o lugar da leitura nas aulas de inglês; (4) a leitura em inglês na Internet. Paralelamente à análise destes itens, procederemos à análise do questionário dos professores (anexo V – B), estabelecendo uma comparação do que é dito por estes e por seus alunos. Utilizaremos também os dados coletados nos diários dos professores.

#### 4.3.1 A importância da língua inglesa para os alunos

Iniciaremos este tópico discutindo a importância que a língua inglesa tem para os alunos. Em resposta à pergunta ‘o inglês é importante para a sua vida? Por quê?’, 92% (70) do total de informantes revelaram que sim e 8% (6) declararam que não. Reunimos categorias que representam as justificativas dos alunos a esta questão na tabela 20.

**TABELA 20** – A língua inglesa na visão dos alunos

	n	%
<b>Inglês é importante...</b>		
para conseguir melhores empregos no mercado de trabalho	38	50
porque auxilia na comunicação com os outros povos e nas viagens	11	14
porque gostam da matéria (é interessante)	7	9
para informar-se	5	7
<b>Inglês não é importante...</b>		
porque é uma língua muito difícil/ não gosta da matéria	3	4
porque não precisa dele para viver	1	1
<b>Não justificaram</b>	<b>11</b>	<b>14</b>
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Fica evidente a associação do inglês ao poder, à hegemonia de outras nações, e, por isso, a visão da aprendizagem do idioma como um trampolim para

condições melhores de vida e mais oportunidades de trabalho para 50% dos alunos da amostra (14% não justificaram). Com o intuito de ilustrar esta análise incluímos as respostas de I22EA, para quem aprender inglês é importante porque “fica mais fácil entrar no mercado de trabalho”; de I7EA, que argumenta que “tudo que cabe aprendizagem é importante para o mundo do trabalho”, ou ainda, I16EC, que afirma que “hoje o mercado de trabalho precisa [de pessoas que saibam inglês]”. É válido lembrar que a relevância da escola e do estudo para estes alunos (ver Tabela 5, p.156) apresenta justificativas semelhantes.

Para 14% dos alunos, aprender inglês é aprender a ‘falar inglês’ (“Eu adoro inglês. Eu queria muito saber pronunciar tudo em inglês”, I7EC). Já 9% declararam que gostam da matéria e 7% acham importante porque poderiam informar-se mais e melhor se soubessem o idioma. Na contra-mão dos depoimentos do primeiro grupo, 1% da amostra afirmou não precisar de inglês para viver. Ao ser indagado se o idioma era importante na sua vida, I21EA, respondeu: “Porque não sei [inglês] e até agora estou vivendo bem sem ele”. Percebemos que 4% dos informantes mediram a importância do idioma em relação às dificuldades que encontram na sua aprendizagem. I25EC, por exemplo, declarou que inglês não é importante para sua vida porque não sabe ler em inglês.

#### **4.3.2. Dificuldades dos alunos em compreender textos em inglês**

A questão seguinte objetivou descobrir se os alunos tinham alguma dificuldade em ler textos em inglês e quais seriam estas dificuldades. A tabela 21 mostra se os alunos responderam ter ou não dificuldades na leitura e a tabela 21.2 reúne as dificuldades citadas por eles.

**TABELA 21** – Dificuldade para entender textos em inglês  
(Parte III – Questão 3: **Você tem dificuldades para entender textos em inglês?**  
O que é difícil para você?)

	N	%
SIM	62	82
Não	12	16
<b>Omissões</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Os resultados mostram que a grande parte dos informantes (82%) tem alguma dificuldade para ler e compreender textos escritos em inglês (3% se omitiram) e 16% disseram não ter nenhuma dificuldade, todavia, não temos dados para afirmar se o fizeram por realmente não as terem ou se não sabiam quais eram ou se não quiseram apontá-las. A verdade é que as respostas dadas indicam mais do que apenas dificuldades em compreender textos, elas parecem revelar a ausência de uma prática sistematizada e direcionada seja para o ensino das quatro habilidades lingüísticas, seja para o ensino com ênfase na leitura. Vejamos a tabela 21.1, lembrando ao leitor que a segunda parte da questão é aberta.

**TABELA 21.1** – Dificuldades na compreensão de textos em inglês segundo os alunos (Parte III – Questão 3: **Você tem dificuldades para entender textos em inglês?**  
**O que é difícil para você?**)

	n	%
Compreender o vocabulário	16	26
Pronunciar	14	23
Tudo	12	19
Ler	5	8
Compreender a gramática	1	2
<b>Outras respostas coletadas</b>		
Escrever	3	5
Traduzir	3	5
Nunca leu textos	2	3
<b>Omissões</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
<b>Respostas confusas</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

Dos 62 alunos que afirmaram ter dificuldades em ler textos em inglês (7% não responderam), apenas 26% declarou um item específico como dificuldade: o vocabulário. 19% afirmaram não entender nada, e por ‘nada’ talvez devamos tomar a gramática, o vocabulário, a compreensão dos textos. Os demais se ativeram a itens relativos a atividades, provavelmente realizadas em classe, como pronunciar (23%), leitura per si (8%). Interessante notar que ‘escrever’ (5%), ‘traduzir’ (5%) e ‘resolver exercícios de gramática’ (2%) foram atividades citadas pelos alunos e que, apesar de não responderem ao que foi indagado, denunciam as muitas dificuldades enfrentadas na aprendizagem do idioma no contexto pesquisado. Dois dados preocupantes são a afirmação de que “nunca” leram textos em sala de aula (3%) e de que não compreendem nada do que é proposto como leitura (19%). Vale ressaltar que conservamos tais respostas na tabela para manter o somatório dos que responderam esta questão.

#### 4.3.3. Aula de leitura em EA, EB e EC: o foco e a atitude dos alunos

Ao exame dos dados da pergunta seguinte (questão 4: ‘qual a atividade mais freqüente na sua aula de inglês?’), confirmamos nossa hipótese quanto aos dados da questão 3, pois 50% dos 76 informantes afirmaram que a atividade mais freqüente são exercícios de gramática e de escrita, 32% mencionaram a tradução e apenas 9% responderam a leitura e compreensão de textos.

**TABELA 22** – Atividades mais freqüentes nas aulas inglês segundo os alunos  
(Parte III – Questão 4: Qual a atividade mais freqüente nas suas aulas de inglês?)

	N	%
Gramática/ exercícios de escrita	38	50
Tradução	24	32
Leitura e compreensão de textos	7	9
Conversação	0	0
<b>Omissões</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Os resultados indicados na tabela acima, tornaram difícil a análise das respostas nas questões 5 e 6, uma vez que ambas referem-se à leitura em sala de aula. Logo, como parece não haver, segundo os alunos, uma prática de ensino da leitura em inglês nas três escolas, acreditamos que as respostas as estas duas questões relacionam-se ao texto utilizado como pretexto para as atividades apontadas na tabela 22 e não como objeto de análise, pois PEA e PEB afirmaram não haver aula de leitura em língua inglesa na escola. Vejamos a tabela 22.1 onde está listado o foco das aulas de inglês e os materiais didáticos utilizados, segundo os professores (PEA, PEB e PEC).

**TABELA 22.1 – Informações escolares e didáticas sobre professores de inglês do Ensino Médio Noturno**

	<b>Carga horária do 1º ano do EMN</b>	<b>Há aula de leitura em língua inglesa</b>	<b>Foco das aulas de inglês</b>	<b>Material didático utilizado</b>
<b>PEA</b>	50 minutos por semana	Não	Gramática e exercícios de escrita	Textos em xerox e o quadro
<b>PEB</b>	1 hora por semana	Não	Tradução, compreensão de textos, gramática e exercícios de escrita	Livro didático, textos em xerox e o quadro
<b>PEC</b>	1 hora por semana	Sim	Leitura e compreensão de textos	Textos em xerox e o quadro

Observamos que os dados fornecidos pelos professores confirmam as respostas dos alunos sobre as atividades realizadas nas aulas de inglês, à exceção dos dados da escola EC, como veremos mais adiante.

Na questão 5, indagamos se o aluno se interessa pelos textos em inglês que lê na escola. A leitura das respostas, conforme a tabela 23, revela que 47% do total de alunos responderam que sim, que têm interesse; 30% afirmaram que às vezes se interessam; 11% dos alunos declararam que não se interessam e 12% não responderam.

**TABELA 23 – Interesse pelos textos propostos pela escola segundo os alunos**

	<b>N</b>	<b>%</b>
Tenho interesse	36	47
Às vezes me interesse	23	30
Não me interesse	8	11
Omissões	9	12
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

A tabela 23.1 mostra as justificativas dos respondentes para as respostas da tabela 23. Os dados mostram que 24% dos alunos afirmaram ter interesse pelos textos lidos na escola, mas ao justificarem não ressaltaram nem as atividades nem os textos em si, mencionaram somente a perspectiva de aprendizagem aliada à leitura. Apenas 7% acham os textos lidos interessantes e 3% se interessam porque gostam da matéria. Os 2% restantes declararam interesse pela aprendizagem de aspectos específicos: o vocabulário, a pronúncia e a escrita.

Entre aqueles que responderam ‘às vezes’, 9% declararam que apenas os textos que representam algo para eles, isto é, que são significativos, despertam seu interesse. É importante considerar os 9% que expressaram uma relação de medo e uma expectativa negativa em face da leitura em inglês. Outros 3% declararam não se interessar, pois também não gostam da matéria.

O grupo que não se interessa pelos textos deu respostas variadas. A dificuldade de ler em outra língua e a dificuldade em lidar com o idioma foram citadas por 3%, enquanto 1% acha os textos enfadonhos e 1% disse nunca ter lido em inglês.

**TABELA 23.1** – Justificativas para o interesse/ desinteresse pelos textos em inglês lidos na escola segundo os alunos

	n	%
<b>Têm interesse</b>	<b>27</b>	<b>36</b>
Porque é importante para aprender o idioma	18	24
Porque são interessantes	5	7
Porque gostam da matéria	2	3
Para aprender vocabulário e pronúncia	1	1
Para entender e escrever melhor em inglês	1	1
<b>Às vezes se interessam</b>	<b>17</b>	<b>22</b>
Quando o texto é significativo para eles (relacionados aos seus interesses)	7	9
Porque têm medo de não entender ou não entendem nada do que está escrito	7	9
Porque não gostam muito da matéria	2	3
São difíceis	1	1
<b>Não se interessam</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
Porque não conseguem pronunciar e nem entender	1	1
Porque não sabem inglês	1	1
Porque consideram inglês uma matéria difícil	1	1
Porque os textos não são interessantes	1	1
Nunca tiveram oportunidade de ler em inglês	1	1
<b>Omissão</b>	<b>27</b>	<b>36</b>
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Parece-nos que as justificativas não se referem somente aos textos, mas ao aprendizado da língua na escola de modo geral. No 1º ano do Ensino Médio é comum encontrar alunos que jamais estudaram inglês ou qualquer outra LE, daí a presença do medo e ao mesmo tempo da perspectiva de aprender. É importante comentar as respostas de alguns alunos ao justificaram sua omissão na questão 5. Estes alunos não escolheram nenhum das opções porque, segundo eles:

- “Nós nunca lemos textos na sala de aula” (I27EC, I14EC, I22EC, I24EC);
- “a professora não passou texto ainda” (I17EA, I24EA);
- “O professor nunca traz textos” (I17EC)

- “O professor não trabalha texto com a gente” (I21EC)
- “O professor ainda não trouxe textos (I16EC)

Os depoimentos dos alunos de EC são preocupantes, pois mostram que não há prática de leitura nas aulas de inglês nas turmas do 1º ano do Ensino Médio. Interessante que PEC afirma na tabela 22.1 que há aulas de leitura na escola. Infelizmente, não foi possível analisar seu diário de classe<sup>317</sup> e averiguar que textos são adotados. Isto é, parece haver total discrepância entre o que dizem os alunos e o que dizem os professores. Contudo, duas observações encontradas nos questionários de PEA e de PEC quanto à utilização de textos nas aulas de inglês podem explicar as respostas dos alunos de EA e EC. O informante PEA escreveu o seguinte:

- “Assumi a turma há dois meses e temos apenas 50 minutos de aula por semana. Dado o “nível” dos alunos, estamos trabalhando com pequenos diálogos sobre informações pessoais e gramaticais (verbo *to be*, pronomes pessoais, numerais, pronomes demonstrativos).” (grifos de PEA).

e o informante PEC afirmou que:

- “A prática de leitura de textos autênticos é aplicada no terceiro ano do Ensino Médio.”

Analisando as observações acima e, também, o diário de PEA, constatamos que há uma dissociação entre leitura e gramática. Existe a idéia de que para ensinar a leitura em inglês, tem-se, antes, que munir o aluno de regras e elementos gramaticais. No caso de PEA, a análise do diário (anexo X) ao final do ano letivo mostrou a utilização de um texto por bimestre, a partir do qual discutiu-se a gramática. No caso de PEC, apontamos algumas considerações:

---

<sup>317</sup> Até meados do mês de maio de 2007 o professor ainda não havia deixado os diários de 2006 na escola e ao contatá-lo, soubemos que estava enfermo, não tendo condições de preencher os diários para que pudéssemos analisá-los.

- Privilegiar apenas a gramática durante dois anos consecutivos certamente causará um sentimento de frustração no aluno em relação ao aprendizado da língua.
- Tal atitude impede que o aluno aprenda as especificidades da língua em uso nos textos autênticos ou mesmo nos textos adaptados para uso didático.
- O ensino da gramática por si não garante que o aluno chegue ao terceiro ano do ensino médio lendo com facilidade os textos propostos, uma vez que aprender a ler em inglês (ou em qualquer LE) requer várias etapas de leitura de uma diversidade de gêneros, e que o aluno assimile as estratégias de leitura que auxiliarão a sua compreensão desses e de outros textos que venha a ler.
- Tamanha separação entre gramática e leitura, além do destaque dado à primeira, terá implicações na forma do aluno lidar com a leitura. Se a escola não valoriza esta prática em língua estrangeira, como ele poderá valorizar? Afinal, como vimos, a escola é, para a maioria dos alunos de cursos noturnos, a única fonte de conhecimento e contato com a língua inglesa.

Lembramos ao leitor que a Escola EB foi a que apresentou o maior percentual de alunos que gostam de ler entre as três escolas (37%) e foi a única em que encontramos projetos voltados à leitura, apesar de PEB também ter afirmado na tabela 22.1 que não havia aulas de leitura em inglês na escola. O fato é que, não encontramos entre os depoimentos dos alunos de EB qualquer semelhança com os depoimentos dos alunos de seus colegas de EA e EC.

A confirmação do trabalho realizado por PEB (professora da escola EB) se deu após a análise de seu diário de classe<sup>318</sup>. Apesar de não termos constatado atividades específicas de leitura, percebemos que a professora incentivava a leitura, utilizando como material didático uma apostila organizada por ela, com textos xerocopiados de livros didáticos e baseava suas aulas em textos, mantendo uma certa padronização na seqüência e no tipo de atividades propostas. Talvez isso desse segurança aos alunos, pois assim têm como saber o que estão aprendendo.

---

<sup>318</sup> O formulário com os dados extraídos do diário de classe dos professores das turmas que compõem a amostra encontra-se no anexo X.

PEB também afirmou (em resposta ao questionário do professor, anexo V – B), que utiliza letras de música e revistas, mas não constatamos o uso desses materiais na análise do diário de classe.

Ao responderem a questão 6 (“Como você se sente na hora de ler em inglês na escola?”), mais uma vez os alunos reagiram de uma forma positiva em relação à leitura. 65% revelaram sentirem-se interessados pelos textos que lêem em inglês, 21% sentem-se indiferentes, 9% lêem por obrigação e 3% revelaram desinteresse. Se compararmos os valores da tabela 24 aos valores parciais obtidos na tabela 23.1, encontraremos uma coerência no nível de interesse pela leitura de textos de modo geral.

**TABELA 24 – Atitude dos alunos diante da leitura em língua inglesa na escola**

	<b>N</b>	<b>%</b>
Interessado	49	65
Indiferente	16	21
Leio por obrigação	7	9
Desinteressado	2	3
<b>Omissões</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Respostas inadequadas</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Até aqui, percebemos uma certa inquietação dos alunos quanto à compreensão dos textos em inglês. Suas respostas revelam o interesse, mas ao mesmo tempo, o receio de não compreender o que está escrito. Como vimos no estudo de Flippo (2001), a forma como o aluno se sente diante da leitura e a forma como lida com esta habilidade estão relacionadas ao modo como o professor dirige e organiza as aulas de leitura. Como pesquisamos os hábitos de leitura em inglês e a formação destes hábitos está vinculada ao ensino desta habilidade, perguntamos se os professores conheciam as práticas de leitura de seus alunos do curso noturno e pedimos (em outra questão) que marcassem as ações que descrevem sua prática no ensino da leitura. Os professores PEB e PEC afirmaram conhecer as práticas e interesses de leitura dos alunos e PEA declarou que não.

**TABELA 25** – Conhecem os interesses e práticas de leitura dos alunos

	PEA	PEB	PEC
SIM		X	X
NÃO	X		

Com as ações descritas na prática de ensino da leitura dos professores obtivemos a tabela 26, onde relacionamos estas respostas ao estudo de Flippo (op. cit.) e, em paralelo, a escolha dos professores do nosso estudo.

**TABELA 26** – Atitudes docentes no ensino de leitura em língua inglesa

		Flippo	PEA	PEB	PEC
1	Não ler textos de minha preferência para os alunos.	Dificulta			
2	Preferir textos adaptados.	Dificulta			
3	Propor tradução de textos do livro didático ou indicados/ elaborados pelo professor.	Dificulta		X	
4	Focalizar a leitura como instrumento para a aprendizagem.	Facilita		X	X
5	Valorizar a experiência leitora dos alunos, usando materiais e gêneros textuais familiares	Facilita		X	
6	Criar contextos de ensino-aprendizagem onde os alunos percebam que a leitura amplia seus horizontes.	Facilita	X	X	
7	Só utilizar textos com palavras conhecidas pelos alunos.	Dificulta		X	
8	Utilizar textos de leitura para explicar regras da língua.	Dificulta	X	X	X
9	Encorajar os alunos a compartilharem suas leituras com os colegas.	Facilita		X	
10	Variar o material de leitura, diversificando os gêneros textuais em inglês	Facilita		X	X
11	Dar tempo e oportunidade para leitura de assuntos da preferência dos alunos.	Facilita		X	

Segundo as respostas dos professores podemos, com base no estudo de Flippo (idem) (ver quadro 14, seção 4), destacar o seguinte:

- Reunindo posições de pesquisadores expertos em ensino de leitura, o estudo de Flippo condena o uso do texto como pretexto para ensinar aspectos gramaticais. Esta é uma atitude que dificulta o aprendizado da leitura. Em nosso estudo, percebemos que ela permeia a prática dos três professores, uma vez que todos escolheram a opção (8) da tabela.
- O estudo mostra, ainda, que é bom dar ao aluno a chance de ler o que ele quer e o que lhe interessa. Apenas PEB declarou dar esta oportunidade aos seus

alunos, afirmando também valorizar as práticas e os interesses de seus alunos (5).

- O estudo condena a prática da tradução de textos para ensinar leitura, mas segundo os alunos esta é uma prática comum nas três escolas, embora apenas PEB tenha escolhido esta opção (3).
- Encorajar os alunos a compartilharem suas leituras com os colegas é uma prática de ensino que estimula não só a leitura, mas também a oralidade e a troca de idéias e interesses entre os alunos. Apenas PEB declarou utilizá-la.
- A diversificação de gêneros textuais nas aulas é outro fator que facilita o aprendizado da leitura. PEB e PEC afirmaram variar os gêneros que utilizam, mas não percebemos esta prática na análise do diário de PEB, por exemplo.

#### 4.3.4. A leitura em inglês na Internet

Perguntamos aos alunos se eles liam textos em inglês na Internet. Como esperado, dado os resultados de baixo letramento digital dos alunos da amostra, 78% declararam que também não liam em inglês na Internet e 22% disseram que sim, conforme a tabela 27.

**TABELA 27** – Leitura em Inglês na Internet segundo os alunos  
(Parte III – Questão 7: E na Internet, você lê textos em inglês? O que você lê?)

	N	%
Não	59	78
Sim	17	22
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100,0</b>

Entretanto, dos alunos que responderam ler em inglês na Internet, nenhum respondeu a pergunta seguinte (o que você lê?), o que nos leva a questionar a veracidade destas respostas e ao mesmo tempo, confirmar o baixo letramento digital dos alunos, em particular na língua inglesa. Na análise dos *sites*

indicados pelos alunos (tabela 16.1), havia apenas 2 endereços que veiculavam informações em língua inglesa.

#### **4.3.5. Interesses e práticas de leitura dos alunos em língua inglesa**

Assim como identificamos interesses e práticas de leitura gerais entre os alunos da escola pública noturna, também os identificamos em língua inglesa. As três questões relativas a este item encontram-se na parte III do questionário do aluno, mas optamos por reescrevê-las no corpo do trabalho como subitens. Lembramos ao leitor que os alunos responderam as três questões sempre com base no quadro da questão 5 (parte II).

##### **4.3.5.1. Assuntos que os alunos gostariam de ler em inglês**

Na tabela 28, encontram-se, conforme a frequência com que foram citados pelos alunos, os assuntos que estes gostariam de ler em língua inglesa. Para facilitar a análise, anexamos a primeira coluna da tabela 19 à tabela 28, assim, observando o *ranking*, fica patente a semelhança entre os oito primeiros assuntos nas duas tabelas, em especial entre os três primeiros: ‘amor’, ‘música’ e ‘saúde’.

**TABELA 28** – Preferência por assuntos em geral (coluna 1) e Assuntos que os alunos gostariam de ler em inglês (coluna 2)

P	F	%	P	F	%
1 Amor	53	70	1 Amor	33	43
2 Música	51	67	2 Música	27	36
3 Saúde	46	61	3 Saúde	19	25
4 Sexo	41	54	4 Cinema	16	21
5 Televisão	40	53	5 Sexo	15	20
6 Curiosidades	35	46	6 Curiosidades	13	17
7 Beleza/ Boa forma	31	41	Religião	13	17
Trabalho/ Profissão	31	41	7 Trabalho/ Profissão	12	16
8 Gente famosa	30	39	8 Atualidades	11	14
Religião	30	39	9 Arte e Literatura	10	13
9 Cinema	26	34	Beleza/ Boa forma	10	13
Moda	26	34	Gente famosa	10	13
10 Atualidades	25	33	10 Esporte	9	12
11 Esporte	22	29	Televisão	9	12
12 Arte e Literatura	19	25	11 Sobrenatural	8	11
Jogos e Passatempo	19	25	Viagens e Turismo	8	11
13 Comportamento	18	24	12 Filosofia	7	9
14 Culinária	16	21	13 Comportamento	6	8
Viagens e Turismo	16	21	Ecologia	6	8
15 Economia	14	18	Economia	6	8
16 Filosofia	13	17	Moda	6	8
Fotografia	13	17	14 Culinária	5	7
Sobrenatural	13	17	Fotografia	5	7
17 Ecologia	12	16	Jogos e Passa-tempo	5	7
Política	12	16	Política	5	7
18 Auto-ajuda*	7	9	15 Auto-ajuda	4	5
Decoração	7	9	16 Esoterismo	2	3
19 Esoterismo*	5	7	17 Decoração	1	1
20 Outros*	2	3			

Outro dado também interessante de ser salientado é a redução, por vezes pela metade, na frequência de cada assunto na segunda coluna (assuntos que gostariam de ler em inglês). Isto sugere uma questão curiosa e importante: o interesse por este ou aquele assunto não significa um interesse por lê-lo em uma língua estrangeira? Senão, vejamos: 70% interessam-se pelo tema 'amor', mas apenas 43% leriam sobre este tema em inglês; o mesmo ocorre com 'música', caiu de 67% indicações para 36%, e 'saúde', de 61% para 25%.

Verificamos, também, outras discrepâncias. Interessante ressaltar, por exemplo, a queda do tema 'televisão' da 5ª colocação para a 10ª. Já 'curiosidade', 'trabalho/profissão', 'comportamento' e 'culinária' mantiveram suas posições (6ª, 7ª, 13ª e 14ª, respectivamente), ainda que tenha havido uma redução nas indicações destes temas pelos alunos. Outros 'temas, como 'sexo', 'gente famosa', 'beleza e boa forma', 'esporte', 'religião' e 'atualidades', variaram apenas uma ou duas posições no *ranking*. O dado relevante é que, independente das estatísticas, as preferências se mantêm.

Vale lembrar ainda que temas menos votados na tabela 19 também foram os menos votados na tabela 28, entre eles, temos 'auto-ajuda' (5%), 'decoreação' (3%) e 'esoterismo' (1%). Em síntese, apesar das distorções entre o que acham interessante e o que gostaria de ler em inglês, o importante é que há um conjunto de assuntos que parecem agradar mais aos alunos da amostra e que deve ser mais explorado pelos professores de inglês por meio de gêneros diversos.

#### **4.3.5.2. Portadores de textos mais importantes segundo os alunos**

Na tabela 19.1, identificamos que os portadores de texto mais lidos pelos alunos são a 'revista', o 'jornal', o 'livro', o 'dicionário', a 'agenda', o 'caderno' e o 'computador'. Perguntados sobre que portadores consideram mais importantes de modo geral, os alunos mantiveram o 'livro' (54%), o 'jornal' (45%) e a 'revista' (32%), nesta ordem. Conquanto notemos uma redução na citação dos itens, não há grandes diferenças na ordem daqueles mais indicados, a não ser, talvez, o computador que ganhou duas posições no *ranking*.

**TABELA 29** – Preferências por portadores de texto e Portadores de texto mais importantes segundo os alunos

P		F	%	P		F	%
1	Revista	58	76	1	Livro	41	54
2	Jornal	53	70	2	Jornal	34	45
3	Livro	52	68	3	Revista	24	32
4	Dicionário	38	50	4	Dicionário	20	26
5	Agenda	34	45	5	Computador	19	25
6	Caderno	32	42	6	Agenda	18	24
7	Computador	27	36	7	Caderno	14	18
8	Folheto	23	30	8	Enciclopédia	10	13
9	Enciclopédia	16	21	9	Mapas	9	12
	Mapas	16	21	10	Folheto	8	11
10	Texto em xerox	13	17	11	Manual/ Guia	7	9
11	Manual/ Guia	11	14	12	Texto em xerox	6	8
12	Formulário	10	13	13	Almanaque	3	4
13	Almanaque	5	7		Formulário	3	4
14	Gráfico	3	4				

Nosso objetivo nesta questão foi tentar relacionar um conjunto de portadores em que os alunos tenham mais confiança, permitindo, assim, a prática do professor com base em assuntos e gêneros que sejam comuns a estes portadores, ou que possam ser facilmente encontrados neles. Não raro, utilizamos textos em xerox devido à falta de livros ou à carência material da escola e dos alunos, mas pela tabela acima fica evidente que nem os alunos aprovam esta prática, uma vez que, apenas 8% consideram as fotocópias como importantes (independente do conteúdo).

#### 4.3.5.3. Gêneros que os alunos já leram ou lêem em inglês

Como vimos na tabela 19 (segunda coluna), os alunos do curso noturno declararam ler mais gêneros como, a 'história de amor', a 'poesia', o 'romance de aventura, de mistério e de suspense', o 'horóscopo', a 'reportagem', a 'piada' e o

'conto' e os 'resumos de novela'. Os gêneros que lêem ou já leram em inglês encontram-se na tabela 30 ao lado da relação de gêneros lidos em LM, extraídos da tabela 19, com vistas a facilitar a comparação das respostas.

Na tabela 30 ocorre a mesma redução na participação dos respondentes, mas os gêneros que afirmaram já terem lido ou lerem em inglês são os mesmos: 'poesia' e 'história de amor', ambos com 22% de indicações, seguidos da 'notícia' e da 'reportagem', ambos citados por 16% do total de informantes. Mas, novamente, as preferências se mantêm. Notamos também algumas discrepâncias nas respostas, por exemplo, o gênero 'letra de música' saltou da 8ª para 1ª posição e o texto didático, da 15ª para a 7ª posição. Seriam esses os textos a que têm maior acesso? Outro dado que a tabela evidencia e confirma é o pouco contato com o texto digital, revelado pelos baixos percentuais nas duas colunas.

Analisar a segunda coluna da tabela 30 à luz de nossa experiência no ensino médio noturno faz-nos refletir sobre a indicação de alguns gêneros pelos alunos. Parece-nos que tais indicações estariam menos relacionadas à experiência dos alunos e mais à sua vontade de ler estes gêneros. Afora a 'letra de música' e talvez os primeiros quatro gêneros mencionados na seqüência, e ainda 'palavras cruzadas', é pouco provável que alguém já tenha lido 'coluna social', 'anúncios classificados', ou ainda 'resumos de novela', ou 'programação de TV' em inglês.

Em suma, talvez os alunos tenham marcado, também, aqueles gêneros que gostariam de ler em língua inglesa. Na verdade, para a prática do professor talvez importe menos se os alunos já leram este ou aquele gênero. O que deve ser observado é o que foi citado, pois estes podem representar os gêneros que gostariam de ler e é neles que repousam seus interesses.

**TABELA 30 – Interesses e práticas de leitura geral e em inglês segundo os alunos**

<b>P</b>	<b>Gêneros textuais que costumam ler</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Gêneros textuais que já leram ou lêem em inglês</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1	História de amor	48	63	1 Letra de música	18	24
2	Poesia	47	62	2 Poesia	17	22
3	Notícia	35	46	História de amor	17	22
4	Romance de aventura	34	45	3 Notícia	12	16
	Horóscopo	34	45	Reportagem	12	16
5	Reportagem	31	41	4 Romance de mistério/ suspense	11	14
	Piada	31	41	5 Entrevista	10	13
6	Conto	29	38	6 Fábula	9	12
	Resumo de novela	29	38	Romance de aventura	9	12
7	Romance de mistério/ suspense	28	37	Programação de TV e cinema	9	12
8	Programação de TV e cinema	27	36	7 Conto	8	11
	Letra de música	27	36	Horóscopo	8	11
9	Crítica (de filmes, livros, etc)	24	32	Texto didático escolar	8	11
10	Anúncios classificados	21	28	8 Crônica	7	9
11	Entrevista	20	26	Crítica (de filmes, livros, etc)	7	9
12	Fábula	15	20	9 Piada	6	8
13	Crônica	14	18	10 Anúncios classificados	5	7
	Palavras cruzadas	14	18	Palavras cruzadas	5	7
	Receita culinária	14	18	Resumo de novela	5	7
14	Biografia	12	16	Receita culinária	5	7
	E-mail	12	16	11 E-mail	4	5
15	Literatura infantil	11	14	Chat (bate-papo virtual)	4	5
	Quadrinhos	11	14	12 Literatura infantil	3	4
	Chat (bate-papo virtual)	11	14	Coluna social	3	4
	Texto didático escolar	11	14	Quadrinhos	3	4
16	Orkut	9	12	13 Blog	2	3
17	Carta ao leitor	6	8	14 Orkut	1	1
18	Coluna social	5	7			
19	Portal/ <i>síte</i>	3	4	Nenhum	8	11
	Blog	3	4			
	Lista de discussão	3	4			
	Outros (apenas 1 indicou o gênero <i>simpatia</i> )	3	4			
20	Editorial	1	1			

**A análise das tabelas 28, 29 e 30 nos deu elementos para responder à nossa segunda questão de pesquisa: quais os interesses e práticas de leitura em inglês dos alunos do ensino médio noturno da escola pública? Após a leitura dos dados reunidos nas tabelas acima, constatamos que:**

- entre os alunos que se manifestaram, há interesse pela leitura em inglês de temas como ‘amor’, ‘música’, ‘saúde’, ‘cinema’, ‘sexo’, ‘curiosidades’, religião’ e ‘atualidades’, além de temas relativos ao mundo do trabalho. É bom lembrar que tais temas encontram-se diluídos nos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (trabalho, consumo, ética, ecologia e meio ambiente, religião, orientação sexual) e deveriam ser abordados concomitantemente ao conteúdo de cada disciplina;
- há interesse por ler temas relativos à aparência e à boa forma, assim como aos famosos da TV, ao ‘esporte’ e à ‘televisão’;
- é curioso, dado o número de domésticas na amostra, não haver, aparentemente, interesse em ler ‘receitas culinárias’ ou sobre ‘culinária’ em inglês. No entanto, nossa experiência neste contexto recomenda a utilização desses gêneros em classe por se tratarem de textos em que a comparação com seus pares na LM pode auxiliar o aprendizado da LE em questão, no que se refere ao vocabulário e a forma, por exemplo, além de possibilitar o trabalho com a escrita.
- as ‘letras de músicas’ continuam liderando o ranking de indicações entre os alunos. A vantagem desses gêneros é a diversidade dos assuntos que abordam. Assim, o professor pode utilizá-las não só para ensinar conteúdos gramaticais, pronúncia e vocabulário, mas também como instrumento para a transversalidade.
- em tese, ao oferecer ao aluno a leitura que seja do seu interesse, certamente obterá resultados mais positivos quanto à aprendizagem e à participação do aluno na aula.

#### **4.4. Correspondência entre os interesses e práticas de leitura dos alunos e os textos propostos pela escola**

Identificados os interesses e práticas de leitura dos alunos do ensino médio noturno, resta-nos saber se, de alguma forma, há correspondência entre tais interesses e os textos que a escola propõe. **Esta é a nossa terceira e última questão de pesquisa.** Para respondê-la, incluímos o mesmo quadro da questão 5 (parte II do questionário do aluno) no questionário do professor. Assim, ao respondê-lo o professor nos forneceu dados valiosos sobre:

1. os assuntos que costuma abordar com os alunos na leitura em inglês;
2. os materiais (portadores ou suportes de texto) que vem usando com mais frequência nas aulas de leitura;
3. os gêneros textuais que utiliza nas aulas de leitura.

Com o intuito de facilitar a visualização da existência ou não dessa correspondência elaboramos três diagramas de Venn. O primeiro para conhecer os assuntos abordados pelos professores, o segundo para os materiais e o terceiro para os gêneros.

##### **4.4.1. Correspondência entre os assuntos mais lidos pelos alunos e aqueles mais abordados pelos professores**

Com base nas respostas dos professores, elaboramos um diagrama composto por dois grupos principais. À esquerda, estão os assuntos citados por no mínimo 8 informantes-alunos, isto é, assuntos que conseguiram 11% de indicações ou mais. Do lado direito estão todos os assuntos citados pelos três professores. Apesar de um professor apenas representar, em termos percentuais, 33% do total, nosso objetivo é verificar se há correspondência entre os interesses e práticas dos alunos e o que lhes é proposto pelos três professores, portanto, na intersecção optamos por incluir apenas os assuntos citados por, no mínimo, dois professores.



**FIGURA 13** – Diagrama de Venn para a **Interseção entre os assuntos preferidos pelos alunos e os assuntos propostos por professores nas aulas de inglês.**

\* Apenas os assuntos citados por 8 alunos ou mais.

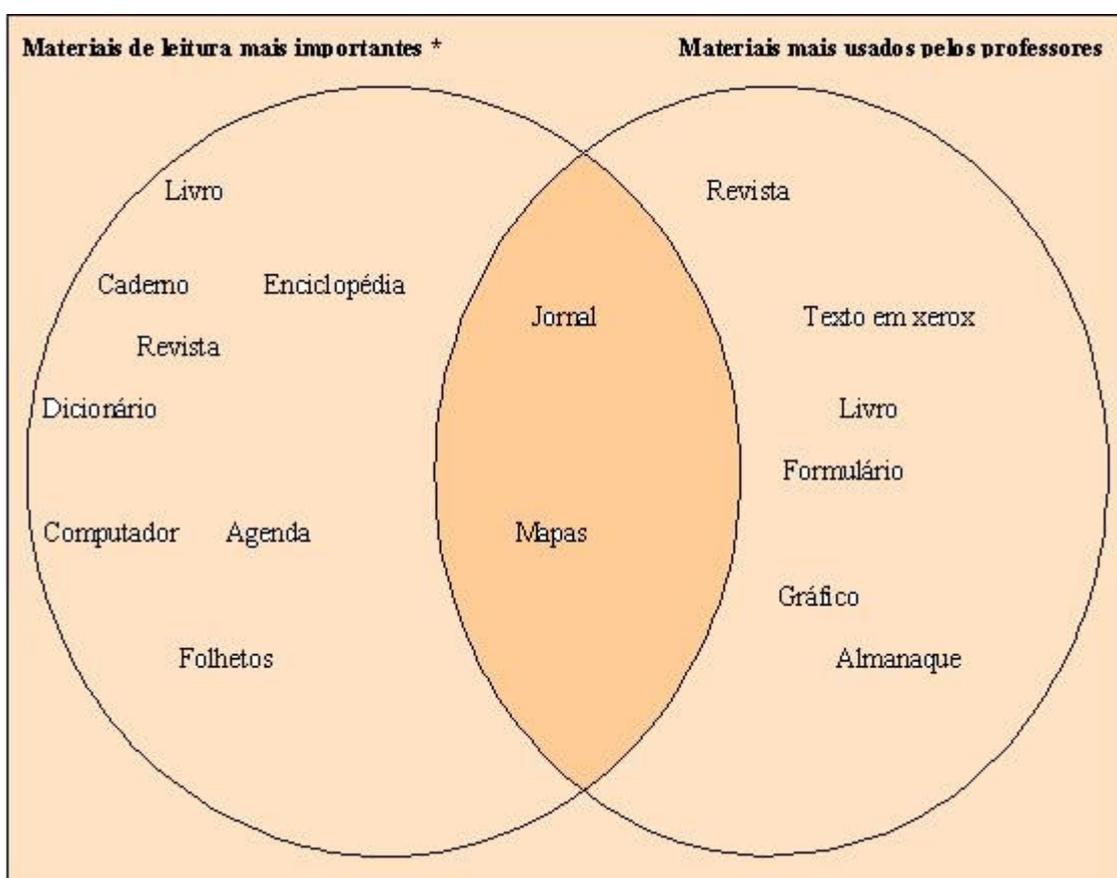
Examinando a figura 13, percebemos que há apenas quatro assuntos citados por mais de 8 alunos que também foram citados por dois professores, são eles: atualidades, curiosidades, esporte e trabalho/profissão. Os demais assuntos do círculo da direita foram citados apenas 1 vez cada um. Podemos inferir que, apesar de haver correspondência entre estes assuntos, aqueles que os alunos mais gostariam de ler em inglês, como ‘amor’, ‘música’, ‘saúde’, ‘cinema’, e ‘sexo’ (todos com 20% ou mais de indicações) só foram citados 1 vez entre os três professores.

#### **4.4.2. Correspondência entre os materiais de leitura considerados mais importantes pelos alunos e aqueles utilizados pelos professores**

No círculo esquerdo do diagrama abaixo estão os portadores de textos citados por oito alunos ou mais (11% ou mais de indicações). O círculo direito

contém os portadores de texto citados por, no mínimo, dois professores (67%) como os mais utilizados nas aulas de inglês. O centro da figura aponta os portadores comuns.

Observamos que apenas o jornal e o mapa aparecem como itens comuns e itens como dicionário, computador, enciclopédia e folhetos não foram citados pelos professores. A figura mostra ainda que livros, revistas foram citados apenas 1 vez entre os professores.

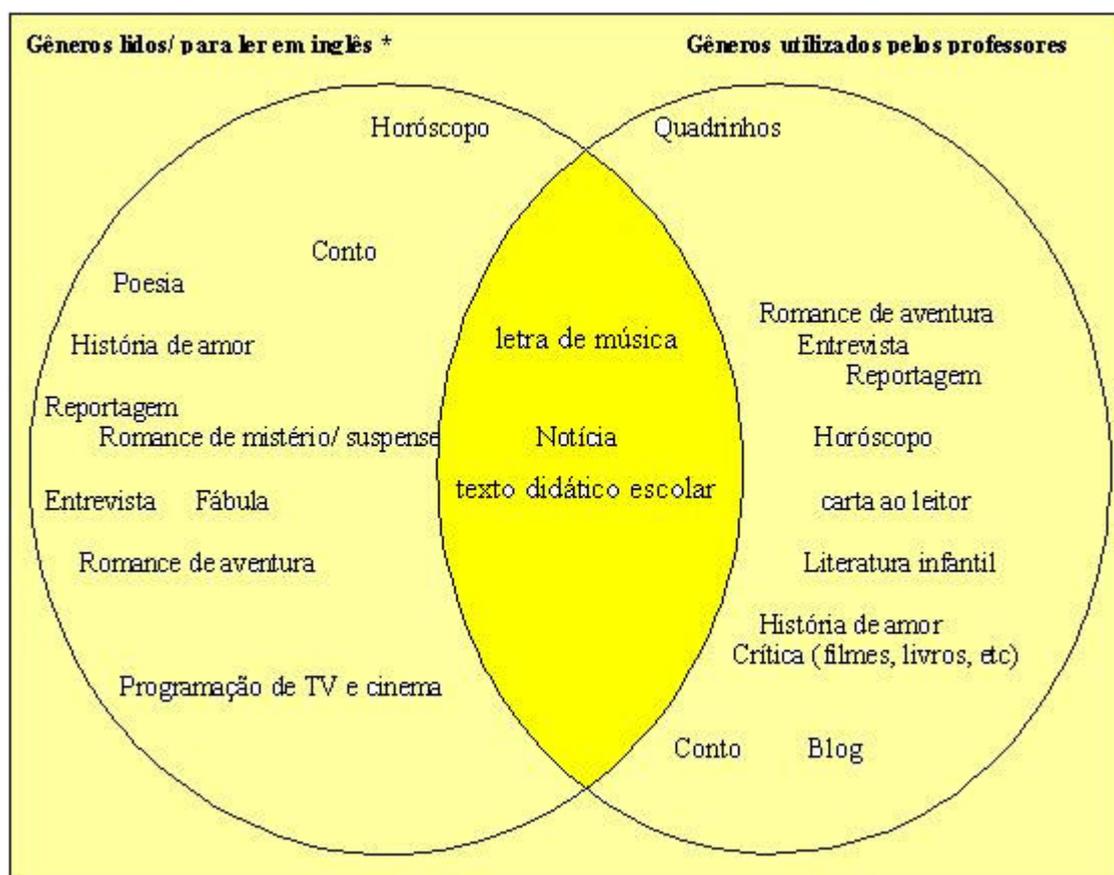


**FIGURA 14** – Diagrama de Venn para **Interseção entre portadores de textos que os alunos consideram importantes e os mais utilizados pelos professores.**

\* Itens citados por 8 ou mais alunos

#### 4.4.3. Correspondência entre os gêneros citados pelos alunos (em inglês) e os gêneros que os professores já utilizaram em classe

Na figura 15, a seguir, buscamos verificar a correspondência entre os gêneros que os alunos indicaram como já lidos em inglês e os gêneros que os professores declaram levar para sala de aula. Novamente, o círculo da esquerda traz os gêneros citados por no mínimo 8 alunos e as citações dos professores. Mais uma vez, consideramos como itens comuns ou correspondentes aqueles citados pelo alunos e por no mínimo dois professores.



**FIGURA 15** – Diagrama de Venn para a correspondência entre os gêneros citados pelos alunos e os gêneros utilizados pelos professores nas aulas de inglês.

\* Itens citados por 8 ou mais alunos

A figura 15 põe em tela a não-correspondência entre o que os alunos gostariam de ler e o que lêem na escola. Gêneros como a poesia, sempre bastante citado pelos alunos, não aparece na lista dos professores. O romance de mistério/ suspense, a fábula e a programação de TV e cinema também não figuram entre os

gêneros levados para sala de aula. Apenas **a notícia, o texto didático escolar e a letra de música foram comuns entre professores e alunos**. Apesar de alguns gêneros figurarem nos dois círculos, não consideramos haver correspondência, pois foram citados apenas por um professor. Cabe destacar, aqui, o potencial dos tantos elementos que se encontram fora da área de interseção dos círculos, não somente com relação aos gêneros, mas também quanto aos assuntos e aos materiais de leitura, em particular os gêneros literários citados pelos alunos.

Analisando as respostas dos professores em separado, encontramos uma discrepância quanto aos três itens: assunto materiais e gêneros. Para PEA, por exemplo, o único assunto que já abordou na sala em inglês através de textos foi ‘trabalho e profissão’, PEC não respondeu a questão como esta lhe foi proposta, mencionou apenas que só utilizava textos informativos sobre ‘curiosidades’, ‘esporte’ e ‘atualidades’. PEB declarou abordar os itens: amor, arte e literatura, atualidades, beleza/ boa forma, cinema, comportamento, curiosidades, ecologia, esoterismo, esporte, gente famosa, moda, música, política, saúde, televisão, trabalho/ profissão viagens e turismo. Isto sugere que PEB tenha uma prática mais consistente com os interesses de leitura de seus alunos, o que também ocorreu em relação a outros aspectos positivo do ensino de leitura, como já foi mostrado.

Verificamos o mesmo comportamento em relação aos portadores e aos gêneros. PEA indicou apenas o texto em xerox como material didático utilizado e a letra de música e o texto didático como os gêneros que sempre utiliza com seus alunos. Já PEC afirmou utilizar xerox de textos informativos extraídos de jornais e revistas e livros, e também apenas gêneros informativos, como as notícias, bulas e manuais. Na escola EB, PEB declarou utilizar revistas, dicionários, caderno livro e textos em xerox com os alunos do curso noturno. Como gêneros já utilizados nas aulas de inglês, citou o conto, a literatura infantil, a história de amor, o romance de aventura, a crítica, a entrevistas, o horóscopo, a notícia, a reportagem, a letra de música e o texto didático escolar.

Portanto, em linhas gerais, apesar de não haver consistência entre os interesses e práticas de leitura dos alunos e a leitura proposta pela escola, podemos

inferir que na escola EB a relação entre o que os alunos querem ler e o que a escola propõe é mais aproximada e coerente.

Perguntamos aos três professores como o conhecimento da diversidade de interesses e práticas de leitura, presentes na Escola Pública, pode influir as condições de ensino/aprendizagem desta habilidade lingüística. Em resposta a esta questão, PEA declarou que tal conhecimento poderia:

- “Aumentar o conhecimento dos alunos sobre vários assuntos”;
- “Proporcionar o melhor rendimento e desempenho escolar”;
- “Abrir novos horizontes e novas oportunidades de emprego”;
- “Vivenciar a cidadania com dignidade”.

O informante PEB respondeu que conhecer “os assuntos que o aluno gosta de estudar em inglês, resultará em um bom rendimento (...) no final de cada bimestre”. Para PEC, o conhecimento dos interesses e práticas de leitura dos alunos poderia “facilitar a busca de textos que possam motivar o aluno à leitura e, conseqüentemente, um resultado mais efetivo”.

Tais declarações convergem para um ponto em comum: a idéia do ato de ler como “estudo” e, portanto, sujeito a algum tipo de avaliação. PEA demonstra ter uma idéia mais ampla da importância da leitura, como a relação entre esta e a prática da cidadania, além de vislumbrar, no conhecimento das práticas de leitura dos alunos, uma forma de estes ampliarem seu leque de interesses. Contudo, uma análise geral mostra que os docentes associam a leitura ao “rendimento escolar” e a “novas oportunidades de emprego”; ao “bom rendimento” do aluno e a um “resultado efetivo”. A leitura é concebida apenas como um meio para se alcançar resultados em um espaço de tempo, como o “final de cada bimestre”.

Interessante retomar, neste momento, o que constatamos acerca da visão dos alunos sobre a leitura: uma atividade vinculada ao aprendizado na escola que serve de “porta de entrada” em “profissões melhores”. Lembramos que, da análise dos dados sobre leitura em casa e no trabalho, concluímos que os alunos pareciam desconsiderar a leitura feita fora da escola, como se o que não fosse avaliado, lido

em voz alta ou voltado às tarefas escolares não fosse leitura. Assim, o “discurso escolar” do professor foi apropriado pelo aluno.

## CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*In reading, a lonely quiet concert is given to our minds; all our mental faculties will be present in this symphonic exaltation.*  
(Stéphane Mallarmé)

Há muito o ensino de Inglês na Escola Pública representa uma problemática complexa de ser resolvida em virtude de inúmeros obstáculos, extra e intra-escolares, que fogem à ação docente. Vimos que tais obstáculos agravam-se no contexto dos cursos noturnos, principalmente, em razão da carga horária imprópria à aprendizagem integrada das quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever), bem como da escassez de recursos didáticos necessários ao ensino/aprendizagem da compreensão e produção oral, por exemplo.

Vimos, também, que as tentativas de melhorar o ensino de inglês no Brasil ao longo da história sempre culminaram com a priorização da leitura. Todavia, o foco nesta habilidade tem se perdido em meio às atividades de gramática e tradução, práticas reforçadas pelo senso comum de que os alunos de escolas públicas não gostam de ler ou não têm “bom” repertório de leituras.

Tal crença parece ignorar três aspectos importantes da leitura que deveriam ser pilares na escolha e elaboração de materiais didáticos para aulas de inglês: (1) **a compreensão da leitura como prática social cotidiana, em casa ou no trabalho**, afinal nossas relações em sociedade se materializam nos textos (orais e escritos); (2) **o fato de que temos interesses diferentes que podem dirigir nossas preferências por assuntos diversos ou gêneros textuais específicos**; e (3) **mesmo se alguém não lê com frequência ou não gosta de ler livros**, em particular, ainda assim, **a leitura se faz presente no seu cotidiano**, pois certamente lerá recados, contas a pagar, formulários de inscrição, instruções, receitas, correspondências, *e-mails*, etc.

Dentro dessa perspectiva, nosso objetivo geral consistiu em **conhecer o papel da leitura em língua inglesa no cotidiano de alunos do Ensino Médio Noturno, levantando seus interesses e práticas**. A consecução desse objetivo exigiu três questionamentos, já respondidos ao longo da análise e interpretação dos dados obtidos, obedecendo à seqüência proposta na Introdução deste trabalho: (1) quais os interesses e práticas de leitura de alunos do Ensino Médio noturno?; (2) quais os seus interesses e práticas de leitura em inglês?; (3) há correspondência entre as leituras propostas pelos professores e as práticas e os interesses de leitura apontados pelos alunos? As questões de pesquisa levaram a três *objetivos específicos*: (1) **investigar qual a importância da leitura para os alunos do Ensino Médio noturno**; (2) **identificar e descrever seus interesses e suas práticas de leitura em inglês** e (3) **comparar esses interesses com os assuntos, os materiais de leitura e os gêneros textuais propostos pelos professores**.

Passaremos a tecer os comentários sobre os achados mais relevantes deste estudo, tomando por ponto de partida os objetivos acima. Assim, organizamos as conclusões em três blocos principais: (1) a importância da leitura para os alunos informantes, (2) a identificação e descrição dos interesses e práticas de leitura em geral e em inglês, e (3) A comparação entre os assuntos, os materiais de leitura, os gêneros textuais apontados pelos alunos e as propostas de leitura dos professores. Seguindo-se a estes blocos, os resultados complementares, as limitações do estudo, suas implicações pedagógicas, e algumas orientações aos professores. Vale lembrar ao leitor, que nosso olhar sobre esta pesquisa, durante todas as suas etapas, foi pautado pela experiência docente que tivemos no contexto da escola pública estadual.

### **Bloco 1: A importância da leitura para os alunos do Ensino Médio noturno**

Em relação à importância da leitura para os alunos que compõem a amostra, **nossos dados desmistificam a idéia de que eles não são afeitos à leitura**. A maior parte, 79%, declarou gostar de ler e esta atitude não diminui com o aumento da idade, dado compatível com a informação de que a leitura é a atividade mais citada no tempo livre, mesmo quando os sujeitos não estão conscientes de que

estão lendo, como quando navegam pela Internet, ou escrevem seus diários ou ensinam as tarefas dos filhos, por exemplo. Essa ausência de uma **consciência leitora** reflete-se em suas justificativas para a leitura. Identificamos que a maioria dos alunos tem uma **visão escolar**, e ao mesmo tempo **salvadora**, da leitura, isto é, têm-na como uma atividade relacionada às tarefas escolares e como uma espécie de “passaporte” para um futuro melhor, isto é, uma vida financeira melhor. Este dado se confirmou quando silenciaram sobre as leituras feitas no trabalho. Observamos que, para a maioria, **aquilo que não é avaliado ou não é relacionado à escola, como as práticas de leitura no trabalho e em casa, não é percebido como legítima atividade de leitura.**

Entre os alunos que gostam de ler, apenas 17% o fazem pelo prazer de descobrir idéias, coisas, lugares, sensações... São alunos que se beneficiam da natureza interacional, subjetiva e simbólica da leitura que permite a apropriação do que se lê, ampliando a capacidade imaginativa do leitor. Logo, podemos afirmar que, embora por motivações diferentes (aprendizagem ou fruição), a leitura é importante para a maior parte dos alunos da amostra. Tal comportamento também se reflete nas respostas relativas à leitura em inglês, uma vez que 47% do total dos alunos afirmaram se interessar pelos textos lidos na escola e 30% interessam-se algumas vezes.

Acreditamos ser necessário ensinar o aluno a ler ao mesmo tempo em que enfatizamos a importância que esta atividade tem no cotidiano de uma sociedade letrada. É importante, também, mostrar as benesses que dela advêm, não só para a vida acadêmica, mas para a compreensão que a leitura nos ajuda a ter do mundo em que vivemos e até mesmo das escolhas que fazemos. Conforme os resultados do estudo, é possível o desenvolvimento de atividades que ajudem a construir nos alunos do estudo uma consciência leitora, já que a maioria afirmou gostar de ler.

## Bloco 2: A identificação e descrição dos interesses e práticas de leitura em geral e em inglês

Em relação aos interesses e práticas de leitura em geral e em inglês, encontramos dados relevantes para o ensino. Em primeiro lugar, os alunos parecem não guardar ou atentar para nomes de escritores. Sua atenção está mais voltada ao assunto e ao conteúdo do que lêem. Ainda assim, **identificamos Paulo Coelho como o autor mais lido e mais retirado das bibliotecas das três escolas** (EA, EB e EC). Em segundo lugar, **os dados mostram uma preferência por textos informativos e literários**. Entre os primeiros, destacam-se os **gêneros jornalísticos, as notícias, as reportagens**, em especial sobre esportes e pessoas famosas. Entre os literários, destacamos **a poesia, os contos, as crônicas e o romance**. Na verdade, constatamos um equilíbrio entre a preferência por textos informativos e literários. Estes dados foram confirmados nas entrevistas com as responsáveis pelas bibliotecas e no levantamento das fichas de empréstimo de livros. No entanto, vale ressaltar a preferência por textos literários na faixa de idade acima de 30 anos.

O posicionamento dos alunos diante da leitura em casa e no trabalho também demonstra uma grande diversidade de preferências e interesses de leitura. Por exemplo, em casa circulam revistas, jornais e textos de natureza espiritual, como orações e horóscopos, além de textos de entretenimento e outros. Entre os retirados das bibliotecas destacam-se o gênero romance, os livros de auto-ajuda e assuntos relativos à espiritualidade.

A análise dos dados mostrou semelhanças entre os interesses de leitura em língua materna e em língua inglesa. Um dos achados da pesquisa foi identificar a variedade de temas pelos quais os alunos se interessam, por exemplo, *amor, música, saúde, sexo, esporte, religião, atualidades, beleza e boa forma, gente famosa, curiosidades, comportamento, culinária e trabalho*, entre outros. Os dados mostraram também a preferência por *revistas, jornais e livros*.

Outra constatação da pesquisa é o baixo grau de letramento digital dos alunos, seja em inglês, seja em português. Encontramos apenas dois *sites* em inglês na relação apontada por eles. Atribuímos esta realidade a dois fatores determinantes: a dificuldade de acesso a computadores e ao pouco estímulo dado pelas escolas da amostra no que tange ao uso de tecnologias digitais.

É importante destacar ainda, o papel da instituição escola na formação do leitor. No entanto, vimos que as bibliotecas de EA e EC, não permitem o acesso dos alunos ao recinto onde se encontram os livros. Em EB, a consulta à estante só é possível com a presença de um funcionário da biblioteca. Ora, sabemos que o interesse por este ou aquele título começa na observação da capa, das ilustrações, enfim, no manuseio do livro pelo leitor. Desta forma, a escola, na maioria das vezes a única fonte de material de leitura do aluno carente, acaba por contribuir para o seu afastamento dos livros.

A forma como as retiradas de livros são registradas deveria ser objeto de estudo e de preocupação. Percebemos que em EB não há padrão no registro dos livros retirados pelos alunos. Quando da devolução do livro, o seu título é riscado e no final do dia as folhas, geralmente de cadernos, são lançadas no lixo. Na verdade, como mostramos neste estudo, o registro de livros emprestados revela informações relevantes acerca dos interesses e práticas de leitura dos alunos. Uma pesquisa longitudinal, por exemplo, poderia traçar o perfil leitor de todas as séries de uma escola com base nestes registros. No entanto, a ausência de profissionais de biblioteconomia nas bibliotecas (ou salas de multimeios) EA, EB e EC mostra o descaso com o funcionamento de um dos ambientes mais importantes da escola.

### **Bloco 3: A comparação entre os assuntos, os materiais de leitura, os gêneros textuais apontados pelos alunos e as propostas de leitura dos professores**

Entre os resultados da comparação entre interesses e práticas dos alunos e as propostas de leitura em EA, EB e EC, constatamos **que o foco principal das aulas de inglês não é a leitura, mas sim a gramática e a tradução e que há divergência entre os gêneros preferidos pelos alunos e aqueles propostos**

**pelos professores nas aulas de inglês.** Por exemplo, em relação aos assuntos, a convergência se deu somente em quatro deles, citados por apenas dois dos três professores da amostra: *atualidades, curiosidades, esporte e trabalho/profissão*. Já em relação aos 10 materiais de leitura considerados mais importantes pelos alunos (livro, revista, enciclopédia, caderno, dicionário, jornais, mapas, computador, agenda, folhetos), apenas dois são usados por dois professores (jornal e mapas).

Entre os gêneros, também não há convergência, pois dos 13 gêneros que eles gostariam de ler ou já leram em inglês (fig. 15), apenas três são utilizados pelos professores (letra de música, notícias e textos didáticos escolares). Podemos inferir, com base nesses resultados, que os professores não conhecem os interesses nem as práticas de leitura de seus alunos e, se de alguma forma têm tais informações, não as utilizam na escolha do material adotado para o ensino do idioma.

Outros dois dados relevantes e que merecem atenção são: a revelação feita por alunos das turmas em foco das escolas EA e EC de que seus professores nunca levaram para a sala de aula textos para leitura em inglês e as declarações de PEA e PEC de que preferem primeiro abordar aspectos da gramática da língua para depois desenvolver atividades de leitura com os alunos. Vimos que para PEA o trabalho com a leitura, apesar de ser feito após os informes gramaticais, dá-se em todos os bimestres dos três anos letivos do Ensino Médio, enquanto PEC espera dois anos para iniciar os alunos na leitura da língua inglesa.

Como podemos observar, a pesquisa traçou um panorama das práticas de leitura nas escolas A, B e C e aponta questões de letramento em casa e no trabalho. Contudo, diante da riqueza dos dados obtidos, acabamos indo mais além das questões e objetivos inicialmente propostos. Assim, como **resultado complementar**, destacamos o quanto é importante o papel da escola no letramento dos alunos e no incentivo ao ato de ler.

Apesar de toda a crítica ao ensino público, constatamos que 70% dos alunos que gostam de ler têm mais escolaridade do que seus pais. Interessante notar que, mesmo vivendo em um lar onde estão ausentes condições e ambiente para a leitura, estes alunos tenham desenvolvido o gosto por esta atividade.

Certamente a escola teve papel fundamental nesta atitude. Tal constatação nos leva a outro resultado: entre as três escolas da amostra, EA, EB e EC, a escola EB apresentou um maior percentual de alunos afeitos à leitura, 37%: os dados obtidos nesta escola apontaram para **uma convergência bem maior entre os interesses dos alunos e as propostas de leitura do docente**. Acreditamos que esta realidade seja resultado dos projetos de incentivo à leitura identificados na escola (anexo VIII – A).

Enquanto conduzimos o estudo, fomos percebemos algumas **limitações** e também **implicações para pesquisas futuras**. Ao investigar os interesses e práticas dos alunos, constatamos a preferência por revistas, jornais e livros, no entanto, sabemos que estes materiais são portadores de inúmeros gêneros de textos que podem não ter sido contemplados na pesquisa. Dada a diversidade desses gêneros, seria enriquecedor investigar *o quê* exatamente os alunos estão buscando. Também não optamos pelo viés da análise do discurso dos alunos nem dos problemas de grafia com os quais nos deparamos durante a leitura das respostas abertas, o que certamente mereceria exame minucioso, constituindo-se em um campo de investigação profícuo para a escola, não só no ensino de inglês, mas principalmente no de língua materna.

Vislumbramos, também, pesquisas sobre as práticas de leitura do professor e como elas estão presentes nas escolhas que fazem daquilo que propõem aos alunos em suas aulas de inglês. Além disso, pesquisas futuras podem focar o papel do letramento familiar e a importância da escola nos “letramentos” dos alunos da Escola Pública. Entendemos como outra limitação do estudo o tratamento dado aos achados relativos ao letramento digital dos alunos. Futuramente, pode-se explorar mais profundamente a relação dos alunos-trabalhadores com as novas tecnologias nas práticas de leitura dentro e fora da escola. No terreno das crenças de professores e alunos, pode-se investigar as concepções de leitura que permeiam as aulas de inglês dos cursos noturnos.

Diante do que foi identificado, analisado e discutido, também consideramos o seguinte:

- Nosso estudo contribui com elementos para elaboração futura de uma proposta curricular para o ensino de inglês na Escola Pública, em especial nos cursos noturnos, seja na ênfase na leitura, seja na integração das quatro habilidades.
- O estudo proporciona subsídios para uma reflexão acerca do papel da leitura em língua estrangeira nesse contexto de aprendizagem.
- Os achados da pesquisa também abrem possibilidades para a organização e elaboração de recursos didáticos compatíveis com as experiências diárias de leitura dos alunos do curso noturno, dentro e fora da escola.
- Os instrumentos de pesquisa constituem-se em instrumentos de sondagem de interesses de leitura e gêneros aplicáveis em outras escolas públicas do país, não só junto aos alunos e professores do curso noturno, mas em todos os períodos e turmas em que a LE seja ministrada.

Há que se repensar o ensino de LE no contexto do ensino noturno mais em razão dos interesses e práticas de leitura dos alunos que representam uma fonte rica de dados para o professor, e menos em função da carga horária e dos conteúdos a serem ministrados. Recomendamos, ainda, a realização de um seminário com a participação dos professores e bibliotecários, informantes ou não desta pesquisa, com vistas a divulgar os resultados obtidos e, principalmente, a reunir idéias de como focar a leitura, utilizando os interesses e práticas de leitura dos alunos nas aulas de inglês.

### **Orientações para professores de inglês do Ensino Médio**

A realização desta pesquisa levou-nos a refletir mais detalhadamente sobre a formação do professor de língua inglesa nas escolas públicas. O tema é vasto e poderia ser alvo de nova pesquisa. Nestas palavras finais, seguem algumas sugestões que podem contribuir com o trabalho dos

professores-informantes desta pesquisa e de todos aqueles que desejem conhecer e utilizar os interesses de leitura dos alunos em sala de aula:

- O anexo VII desta pesquisa traz 18 textos em língua inglesa que podem ser utilizados no Ensino Médio, independente do nível lingüístico dos alunos. Acreditamos que ao ensinar e aplicar estratégias de leitura (identificação de palavras cognatas, busca por informações específicas e gerais, identificação de marcas tipográficas, etc) em língua estrangeira, o professor possa levar seus alunos a compreender estes textos, despertando neles o desejo de ler e aprender mais sobre o idioma.
- O professor de inglês deve procurar conhecer os interesses e práticas de seus alunos. Pode, para tanto, aplicar o questionário presente no Anexo V-A deste estudo. A partir deste resultado, poderá buscar textos autênticos em inglês, na Internet. Afinal, com a proliferação de centros de cópia oferecendo o serviço de consulta na Internet, o professor pode acessar os *sites* da preferência dos alunos e buscar material de leitura para utilizar em sala de aula.
- Escolas de idiomas também podem ser fontes de material de leitura. O professor pode requisitar textos extraídos de revistas e jornais. O professor de inglês pode, ainda, ir aos grandes hotéis (em Fortaleza) e ao aeroporto, onde é possível encontrar folhetos de propaganda de restaurantes, agências de aluguel de carro e toda a sorte de locais turísticos da cidade (neste caso é bom que verifique se as traduções para o inglês são confiáveis, pois se tratam de textos escritos por falantes não nativos de inglês).
- A própria escola pública pode tentar contatar escolas americanas, inglesas, ou de outro país onde se fale inglês como língua nacional, e requisitar o envio, a doação de material de leitura. Os consulados destes países podem contribuir com revistas, folhetos, jornais.
- O estudo aponta que 36% dos alunos costumam ler letras de música em inglês e que música é o assunto preferido por 67% dos alunos. Assim, nossa

orientação é que o professor, em conjunto com seus colegas de disciplina, organize uma discoteca na escola a partir de uma sondagem dos estilos e das canções em inglês preferidas pelos alunos. A gravação de fitas cassete, CDs ou mesmo DVDs, bem como a elaboração de atividades de leitura com base nas letras das canções pode render ao professor e aos alunos uma atmosfera alegre e saudável onde haja aprendizado. Afinal, a letra da canção é um gênero textual que pode ser explorado em face do vocabulário, da estrutura e dos aspectos culturais que apresenta.

Estas são iniciativas que podem motivar não só o aluno, mas também o próprio professor no planejamento de suas aulas. O estudo revelou que os informantes de EB lêem mais do que os alunos das outras escolas da amostra. Atribuímos tal resultado às várias atividades de leitura proporcionadas pela escola em todas as disciplinas, por meio de atividades extraclasse. Cremos, portanto, que as orientações acima poderiam elevar o interesse dos alunos pela leitura em inglês.

Ao longo da pesquisa, nos posicionamos a favor do ensino integrado das habilidades, mas também reconhecemos que enquanto não forem criadas *condições para que isso aconteça*, a ênfase na leitura deve ser tomada como um caminho para a formação integral do aluno e não mais como um paliativo para o ensino de inglês. Aprender a ler nesta língua “universal” (em uma atmosfera agradável e motivadora) pode ampliar o leque de leituras de alguns alunos, despertar o interesse de outros pela leitura, cooperando, assim, para o desenvolvimento cognitivo, espiritual, ético e cultural do educando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

---

ADLER, M.J. & VAN DOREN, C. *How to read a book*. New York: Washington Square Press, 1974.

ALBUQUERQUE, J. A. A. de. *Prática de ensino da língua inglesa*. Fortaleza: UECE, 1988.

ALLIENDE, F. & CONDEMARIN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. [Trad. José Cláudio de A. Abreu]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. de. *Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 9ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (edição consultada 2006)

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ARANHA, A.; COTES, P. & AZEVEDO, S. Urgência de mudança na política educacional In: *Revista Época*, nº 456, 12 de fevereiro de 2007, p.38-40.

AU, K.H. What we know about multicultural education and students of diverse backgrounds. In: FLIPPO, R.F. (editor). *Reading Researchers in search of common ground*. Fitchburg, Massachusetts: Library of Congress, 2001, p.101 – 117.

BALZAN, N.C. Alunos do noturno (ou “excluídos da escola”) quem são eles? In: *Cadernos Cedes: O Ensino noturno: conquista, problema ou solução*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 9-219.

BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001, (Coleção Questões da Nossa Época)

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. [Trad. Paulo Bezerra] 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979 (Edição consultada 2003). (Coleção Biblioteca Universal).

BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito de leitura. [Trad. Otávio M. Cajado] 7ed. São Paulo: Ática/ Unesco, 1975 (Edição consultada 2004). (Série Educação em Ação).

BEAU, M. *Arte da tese: como preparar e redigir uma tese de mestrado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário*. [Trad. Glória de Carvalho Lins], 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOWEN, T. & MARKS, J. *Inside Teaching*. Oxford: Macmillan, Heinemann, 1994. (The teacher Development Series)

BRASIL. Constituições Federais. <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/> acesso em 18.04.2006

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Senado Federal, Subsecretaria de Informações. [online] <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529> acesso em 18.04.2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº. 5.692, de 11 de janeiro de 1971. Senado Federal, Subsecretaria de Informações. [online] [http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=82&Itemid=32](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=82&Itemid=32) acesso em 18.04.2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: [Lei 9.394/96] apresentação Carlos Cury. 6ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. *Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. *Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 6ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Legislação Brasileira)

BRASIL. MEC. INEP. *Estudo sobre o Ceará*. Companhia de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, n. 8, 1955.

BRASIL. MEC. INEP. *Números da Educação no Brasil/ 2003*. Maio, 2005.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, Conselho Nacional de Educação — Câmara Básica, 1998.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999, Vol. 2.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998, 120p.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*; Vol. 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. MEC.SETEC. *Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico*, 2000 [online] <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=74> acesso 15/02/07

BRASIL.MEC.SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília:MEC/SEMTEC, 1999.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4<sup>th</sup> ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H.D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Longman, 2001.

BRUNIERA, C. F. G. O ensino de língua estrangeira hoje. In: *Nova Escola*, 2001. [online] [http://novaescola.abril.com.br/ed/148.dez01/html/ling\\_estr\\_art.doc](http://novaescola.abril.com.br/ed/148.dez01/html/ling_estr_art.doc) acesso em 10.09.2004.

BRUNIERA, C. F.G. Competências e habilidades: Objetivos do currículo. In: *Nova Escola*, 2001. [online] [http://revistaescola.abril.uol.com.br/edicoes/0177/aberto/lingua\\_estrangeira.shtml](http://revistaescola.abril.uol.com.br/edicoes/0177/aberto/lingua_estrangeira.shtml)

BUSARELLO, R. *Dicionário básico latino-português*. 6ed. Florianópolis:UFSC, 2005.

CADERNOS CEDES. *O Ensino noturno: conquista, problema ou solução*. São Paulo: Cortez, 1986.

CAMPOS, T. R. de. Reforma Capanema. In: *HELB - Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil*. Brasília: UNB, ano I, n. 1, 2006. [online] [http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=65&Itemid=28](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=28) acesso 13.01.2007

CARRERO, R. *Um país de poucas letras*. [online] <http://www.brasilcultura.com.br/conteudo.php?id=437&menu=95&sub=476> acesso em 16.09.06

CARVALHO, C. P. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. 1ed. São Paulo: Cortez, 1984 (edição consultada 2001).

CARVALHO, C. P. O último trem parte às 19 horas: o ensino regular de 1º e 2º graus no período noturno. In: *Cadernos Cedes. O Ensino noturno: conquista, problema ou solução*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 4-8.

CARVALHO, C. P. Projeto Noturno, Projeto Escola Pública. In: *Cadernos Cedes. O Ensino noturno: conquista, problema ou solução*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 53-56.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. [Coord. de trad. Fabiana Komesu] São Paulo: Contexto, 2004.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. [Trad. Bruno Magne]. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 2ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos; 13)

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Série: Biblioteca da educação, v. 16).

CORACINI, M.J. *O jogo discursivo na aula de leitura*. São Paulo: Pontes Editores, 2002.

COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. In: *Linguagem & Ensino*, vol 4, nº 1, 2001, p. 11-36.

CRAMER, E.H. & CASTLE, M. (editors). *Fostering the love of reading: the affective domain in reading education*. Illinois: Library of Congress, 1994, 3-9.

CUNHA, A.G. da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. [Trad. Anísio S. Teixeira] São Paulo: Abril Cultura, 1980, p.107-191. (Coleção Os Pensadores).

DIONÍSIO, A.P. *et al* (orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOURADO, R.M. e OBERMARK, G.M., Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática. In: LEFFA, V. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, 389-396.

DOUZET, F. O pesadelo hispânico de Samuel Huntington. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 33-55.

DUKE, N.K. & PURCELL-GATES, V. Genres at home and at school: bridging the known to the new. In: *The Reading Teacher*, vol. 57, n. 1, September, 2003, p.30-37.

ESTRELA, I. *O país que não lê*. 27.10.03 [online]  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd271003k.htm> acesso em 29.04.07

FARIA, M. A. O jornal na sala de aula. 10ed. São Paulo:Contexto, 2000. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ESCOLAS PARTICULARES (FENEP) & IBOP. Pesquisa de opinião sobre a rede particular de ensino. Janeiro 2006.  
<http://www.fenep.com.br/fenep/> acesso em 23.12.2006.

FERRAÇO, L. & BONFIM, B.B. Ensino e a Aprendizagem de Línguas nos Primeiros Tempos do Brasil. In: *HELB* - Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil. Brasília: UNB, ano I, n. 1, 2006. [online]  
[http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=26&Itemid=29](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=29) acesso 13.01.07

FERREIRA SANTOS, M.A. *Cultura das culturas no ensino médio: percursos formativos da escola da vida na vida da escola* [online] maio/ junho 2004 [<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/emn/tetxt4.htm>] acesso em 4.12.2006

FISHER, P.J.L. Who reads what and when? In: CRAMER, E.H. & CASTLE, M. (editors). *Fostering the love of reading: the affective domain in reading education*. Illinois: Library of Congress, 1994, p.55-65.

FLIPPO, R.F. (editor). *Reading Researchers in search of common ground*. Fitchburg, Massachusetts: Library of Congress, 2001

FRANÇA, V. Do you speak English? In: *Veja Educação*, 2001. [online] [http://veja.abril.uol.com.br/idade/educacao/140896/p\\_062.html](http://veja.abril.uol.com.br/idade/educacao/140896/p_062.html) acesso em 10.09.2004

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura) (edição consultada 2003)

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da nossa época, 13)

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 43ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 17ed. São Paulo: Olho d'água, 1993 (edição consultada 2006).

FULGÊNCIO, L. & LIBERATO, Y.G. *Como facilitar a leitura*. 4ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

GARCIA, R.L. et al. *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 88)

GIL, G. et al (orgs.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFC, 2005.

GIMENEZ, T. et al (orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

GODINHO, J.D. *Once upon a time um inglês...: A história, os truques e os tiques do idioma mais falado do planeta*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

GUIMARÃES, E. da F. Quem é o aluno da escola noturna? In: *Educação e Filosofia*. Uberlândia, n 6 (12) jan./dez., 1992, p. 71-82.

GUIMARÃES, Y. Vestibular: 23,4% dos alunos aprovados na UFC são de escolas públicas. In: *O POVO*, Cotidiano, 21.03.2006, p.9.

GRABE, W. Dilemas for the development of second language reading abilities. In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press: Cambridge, 2002.

HARMER, J. *How to teach English: an Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Madrid: Longman, 1998.

HILSDORF, M.L.S. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

[http://novaescola.abril.com.br/ed/148\\_dez01/html/ling\\_estr\\_tab.doc](http://novaescola.abril.com.br/ed/148_dez01/html/ling_estr_tab.doc) acesso em 10.09.2004.

HOLDEN, S. & ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. [Trad. Rosana Sakugwa R. C. Gouveia]. 2ed. São Paulo: Special Book Services, 2002.

JOUBE, V. *A leitura*. [Trad. Brigitte Hervot]. São Paulo: Unesp, 2002.

KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística*. 4ed. São Paulo: Ática, 1993.

KATO, M.A. *O aprendizado da leitura*. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Texto e Linguagem).

KARWOSKI et al. (orgs.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

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

KOCH, I.V. *Desvendando os segredos do texto*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LATERZA, B. *Ensino noturno: a travessia para a esperança*. São Paulo: Global, 1995 (Coleção Educação e Pedagogia).

LEFFA, V.J. A leitura da outra língua. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, nº 13, jun/ 1989, p. 15-23.

LEFFA, V.J. & LOPES, R. Determinação sócio-lingüística do conceito de leitura. 46ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Vitória, 17 a 22 de julho de 1994. p. 447 (Resumo). Disponível [online] em <http://www.leffa.pro.br/socio.htm> .

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V.J. Quando menos é mais: A autonomia na aprendizagem de línguas. Trabalho apresentado no *II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras* (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002.

LEITE, S.A.S. & OLIVEIRA, L.R. Constituição do leitor: análise dos eventos de leitura no curso de pedagogia da Unicamp. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB, SP: Global Editora, ano 22, n 42, mar. 2004.

LESEMAN, P.P.M. & JONG, P.F.de. Home Literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. In: *Reading Research Quarterly*. Vol 33, no 3, July/ August/ September 1998, p. 294-318.

LISPECTO, C. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A Pedagogia de Rui Barbosa*. 4ed. rev. ampl. Ruy Lourenço Filho (org.). Brasília, DF: Inep/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho 2)

LUTFI, M. Proposta de curso noturno em escola pública. In: *Cadernos Cedes*. O Ensino noturno: conquista, problema ou solução. São Paulo: Cortez, 1986, p. 43-52.

MACHADO, M.C.G. *Rui Barbosa: Pensamento e Ação*: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. (Coleção educação contemporânea)

MAGNANI, M.R.M Sobre ensino da leitura. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, nº 25, jun/ 1995, p. 29-41.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E.M. *Técnicas de Pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI et al (orgs.) *Gêneros Textuais*: reflexões e ensino. 2ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna , 2006, p.23-36.

MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Orgs.) *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. et al (orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. 2ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, 19-36.

MARCUSCHI, L.A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M.H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros Passos, 74)

MATOS, M.A.F. & SANTOS, N.R. da P. Do prazer ao saber: memórias de leitura na comunidade acadêmica UESB/ Campus de Jequié. In: TURCHI, M.Z. & SILVA, V.M.T. (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação*: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p. 56-63.

MINAYO, M.C. de S. et al. *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. 23.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 5ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MONSON, D.L. & SEBESTA, M. Reading Preferences. In: *Handbook of Research on teaching the English Language Arts*. Macmillan, 1991.

MORAIS, J. *A arte de ler*. [Trad. Álvaro Lorencini] São Paulo: Editora UNESP, 1996.

NAUFAL, M.A.A.S. & KODATO, J. Construção de um trabalho pedagógico no período noturno. In: *Cadernos Cedes*. O Ensino noturno: conquista, problema ou solução. São Paulo: Cortez, 1986, p. 29-42.

NOVAK, J.D. & CAÑAS, A.J. *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006, disponível em: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> acesso em 07.02.2006.

OLIVEIRA, F.A.L.de. Escola noturna em Uberlândia: pesquisa e ação. In: *Cadernos Cedes*. O Ensino noturno: conquista, problema ou solução. São Paulo: Cortez, 1986, p. 20-28.

OLIVEIRA, R. P. & SOUSA, S.Z. *Ensino Médio Noturno: conceituação e justificativa*. [online] maio/ jun 2004 <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletis2004/emn/meio.htm> acesso em 4.12.2006

OLIVEIRA, R. P. de. *et al. Os estudantes e a escola que os acolhe*. [online] maio/ junho 2004 <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletis2004/emn/tetxt1.htm> acesso em 4.12.2006

PAIVA, V.L.M.O. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira*. 2000 [online] disponível em <http://www.veramenezes.com/txtos.htm> acesso em 3/6/07.

PAIVA, V.L.M.O. *Prática de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia* (org.) Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PARO, V.H. *Por dentro da Escola Pública*. 1ed. São Paulo: Xamã, 1995 (edição consultada 2000).

PERIN, J.O.R. Ensino/ Aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: GIMENEZ, T. *et al* (orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

PERINI, M.A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

PINHEL, C.O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D.A. & VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Unesp, 2004, 55-79.

PONTUAL, J.C. *O jornal como proposta pedagógica*. 3ed. São Paulo: Paulus, 1999.

PRADO, C.L. Línguas estrangeiras na escola? In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 2, nº 10, jul/ ago 1996, p.33-39.

PUCCI, B. & SGUISSARDI, V. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 44, out./dez., 1989.

PUCCI, B. *et al*. Aluno do ensino noturno: um trabalhador ignorado. In *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, 17(2): 32-44, jul./dez., 1992 .

PURCELL-GATES, V. Stories, coupons, and the *TV guide*: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. In: *Reading Research Quarterly*. Vol 31, n. 4. October/Novembre/December, 1996, p.406-428.

RANGEL, J.N.M. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RANGEL, M. *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

RANGEL, M. *Métodos de ensino para aprendizagem e dinamização das aulas*. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RENANDYA, W.A. & JACOBS, G.M. Extensive Reading: Why aren't we all doing it? In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press: Cambridge, 2002.

REZENDE, A.M de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, L. *et al.* Ensino de Línguas Estrangeiras nos Anos da Ditadura no Brasil. In: Revista *HELB*, ano 1, nº 1, 2006. [online]  
[http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=28&Itemid=29](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=28&Itemid=29)

RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press: Cambridge, 2002.

ROJO, R.H.R (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. (Coleção As faces da lingüística Aplicada).

ROJO, R.H.R. & MOITA LOPES, L.P. da. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* [online] <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/02linguagens.pdf> acessado em 06/04/06

SCARCELLA, R.C. & OXFORD, R.L. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SCHOLZE, L. *Letramento e desenvolvimento Nacional*. Brasília: INEP, 2004. (Série Documental. Textos para discussão, v.13).

SERAFINI, M.T. Como escrever textos. [Trad. Maria Augusta Barros de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia]. 9ed. São Paulo: Globo, 1998.

SILVA, E.T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (edição consultada, 2005) (Coleção Texto e Linguagem).

SILVA, E.T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 10ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SILVA, T.R.N. & NOGUEIRA, J. *A escola pública e o desafio do curso noturno*. 4ed. São Paulo: Cortez, 1987 (Coleção Educação Contemporânea).

SILVEIRA, E. *O aluno entende o que se diz na escola?* Rio de Janeiro: Quality Mark/ Dunya Ed., 1997.

SMITH, M.C. Differences in adult's reading practices and literacy proficiencies. In: *Reading Research Quarterly*. Vol 31, n. 2, April/May/June, 1995, p.196-219.

SNOW, C.E. et alii. *Reading for Understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA:RAND Education, 2002. [online] [www.rand.org](http://www.rand.org) acesso em 04/11/06.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2004.

SOBREIRA, M.I.C et al. Relatório Técnico. *O ensino noturno nas escolas estaduais do Ceará: um estudo sobre o atendimento pedagógico-administrativo dispensado aos alunos de ensino regular noturno de 1º e 2º graus*. Secretaria de Educação. Fortaleza, 1991.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. [Trad. Cláudia Schilling]. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil In: *Cadernos Cedes*, ano XX, no. 51, novembro/ 2000, p. 9-28.

TELLES. J.A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisas acadêmicas e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. Vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TÓTIS, V.P. *Língua Inglesa: Leitura*. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério do 2º Grau. Série formação geral)

TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, 47).

VARGAS, S. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

VIANA, C.M.Q. Q. *O Ensino Médio noturno sob o signo da reforma: implicações na formação do trabalhador*. FAGED, UEF, Fortaleza, 2001 (Tese de Doutorado).

VIDAL, E.M. *et al. O currículo do ensino médio cearense*. Fortaleza: SEDUC, 2005.

VIEIRA, I.L. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005. (Coleção Magister).

VIEIRA, S.L. *História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, S.L. & FARIAS, I.M.S. de. (orgs.) *Documentos de política educacional no Ceará: Império e República*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Vol. 3. (Leis de Reforma da Educação no Ceará). 266p. + 4 CD-ROM – (Coleção Documentos da Educação Brasileira)

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1992. (Language for teaching: a scheme for teacher education)

WORTHY, J. MOORMAN, M. & TURNER, M. What Johnny likes to read is hard to find in school. In: *Reading Research Quarterly*, vol. 34, 1999.

ZILBERMAN, R. Ler ou estudar: eis a questão? In: *Teoria & Prática*, Campinas, nº 30, dez/ 1997, p. 20-26.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

---

---

ABRAHÃO, M.H.V. & BARCELOS, A.M.F. (orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ANTUNES, I. Leitura e Escrita: partes integrantes da comunicação verbal. In: *Leitura: Teoria & Prática*, nº 10, dez/ 1987, p. 25-27.

CARVALHO, A. de A. Ler, criar e transformar: experiências com leitura no curso noturno de uma escola pública em Fortaleza. In: *VI EINCIT e VI ENPPG do CEFETCE. Encontros Tecnológicos do CEFETCE*, 2006, Fortaleza. Anais. 2006.

CASH, P. *How to develop and write a research paper*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Prentice Hall, 1988.

CAVALCANTE, M. C. 11 maneiras divertidas de ensinar uma língua estrangeira. In: *Nova Escola* [online] acesso em 10.09.2004

ECO, U. *Como se faz uma tese*. [Trad. Gilson César Cardoso de Souza] São Paulo: Perspectiva, 1983.

FERREIRA, A.B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GARCIA, O. M. *Comunicação em Prosa Moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar*. 17ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LUFT, C.P. *Dicionário prático de regência Verbal*. 5ed. São Paulo:Ática, 1997

MACHADO, A. R. *et al. Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editoria, 2005. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos)

MCKENNA, M. & KEAR, D. Measuring attitudes toward reading: a new tool for teachers. In: *The Reading Teacher*, 1990.

MELO, T.M.S. de. *Manual de Normalização*. Universidade Estadual do Ceará. Biblioteca Central. s/d

NA MÍDIA. *Um país se faz de homens e livros*. 30.03.07 [online] <http://www.cbl.org.br/content.php?recid=4723> acesso em 29.04.07.

PESSOA, S. *Dissertação não é bicho-papão: desmistificando monografias, teses e escritos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

POLITO, A.G. *Melhoramentos*: minidicionário de sinônimos e antônimos. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1994.

SATO, C. *Livros: o melhor é ter acesso*. [online] <http://www.anl.org.br/portal/news.php?cat=12> acesso em 29.04.2007.

SQUARISI, D. & SALVADOR, A. *A arte de escrever bem: um guia para jornalistas e profissionais do texto*. 3ed. São Paulo: Contexto, 2005.

TEIXEIRA, E. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIPODI, T. et al. *Análises da Pesquisa Social: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

Universidade Estadual do Ceará. *Trabalhos Científicos: normas para organização, redação e apresentação*. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Fortaleza: Ed. EDUECE, Março/ 2003.

# **ANEXOS**

## ANEXO I – ENTREVISTAS<sup>319</sup>

---

<sup>179</sup> As transcrições utilizadas neste estudo apresentam apenas o conteúdo da fala do entrevistado. Outros modelos de transcrição seriam desnecessários para os objetivos que pretendemos alcançar.

### A) Entrevista sobre a Descrição do SEAN, utilizado no Colégio Militar de Fortaleza

Na entrevista a seguir 'E' = entrevistado e P = pesquisador.

E1 – coordenador da seção F de idiomas

E2 – coordenadora pedagógica da disciplina de Língua inglesa

E1: Bem, basicamente, é...é...essa a nossa estrutura. Todos os colégios militares oferecem o mesmo modus operandi, né, então têm salas de aula especiais, né, só pra idiomas estrangeiros, é...no ensino médio tem também a opção do espanhol, sendo que o espanhol, por enquanto, a gente ainda trabalha no sistema seriado, querendo dizer o quê? Que o aluno que chega na 8ª série no inglês, ele pode optar pelo espanhol na 1ª série, mas aí vai ser um nível só, um livro adotado para a 1ª série, independentemente do conhecimento que aquele aluno tenha do espanhol, ele vai ficar ...é farinha do mesmo saco, né. No 2º ano ele vai ficar também, é claro, um nível acima do que ele fez no 1º ano, mas é unificado, 2º ano, também, todo mundo na mesma sala, com o mesmo conteúdo, não há distribuição por níveis, o espanhol é seriado no ensino médio, né.

P: Mas, assim, o aluno pode fazer o sistema seriado no espanhol e continuar no curso de inglês.

E1: Não, ele chega no 1º ano e opta pelo idioma, se ele vai fazer espanhol ou inglês, né.

P: Aí, quer dizer que no 1º, 2º e 3º acaba o sistema de níveis para todo mundo?

E1: Continua. Continua o sistema de níveis até o 2º ano. Se ele permanecer no inglês...vai até o 2º ano por nível. No 3º ano, aí ele...ele sai da seção de ensino F, que é o SEAN (Sistema de Ensino e de Aprendizagem por Nível) e vai pro Prevest, né, que é a seção de curso, a seção G, então lá tem o professor de inglês e de espanhol, exclusivamente pra preparar pro vestibular, porque o Prevest é pré-vestibular. Então, independentemente do nível que ele tenha no inglês, no 2º ano, se ele chegou no 2º ano com o nível básico B, intermediário A, ou intermediário B, ou avançado, ele chega no 3º ano, aí volta de novo, pra vala comum, vai ter uma revisão é...é...voltada para o vestibular, trabalhando ali textos, gramática, uma revisão gramatical completa, né. Então porque o público é bem diverso, vai pegar aquele aluno que era do básico e juntar com o aluno que era do avançado e por...questão de efetivo é um professor, então ele coloca todo mundo na vala comum, faz uma revisão do conteúdo completo do que vai ser cobrado no vestibular, é claro que um aluno que chega lá no nível avançado, que ele fez avançado no 2º ano, ele chega lá e já faz a prova do vestibular já sem precisar estudar. Faz e tira 10, a F garante...é...eu posso testemunhar que alunos nossos que **nunca** freqüentaram cursos de inglês aí fora, só com o resultado do nosso trabalho aqui no...dos professores, no sistema de níveis, ele chega no 2º ano numa situação confortável, já dominando a fala, faz visita à embarcações estrangeiras... temos alunos que são filhos de militares da marinha, quando chega navio estrangeiro aqui no porto, a gente vai, leva os alunos, e eles se comunicam com desenvoltura no idioma e sem problema nenhum o que nos traz bastante orgulho de saber que aquele aluno é fruto do trabalho da gente aqui e não faz inglês fora...É claro que tem...é...coisas a serem melhoradas, né, aperfeiçoadas, mais dependeria assim também duma...da criação de uma coisa grande, que o ideal, pela filosofia, se o inglês é por nível, eu teria que ter pessoal aqui para um aluno que chegou aqui na 5ª série, vindo da África do Sul...se ele conseguir o avançado na 5ª série, seria justo, eu gostaria de poder proporcionar uma turma de avançado para ele, né, mas infelizmente a gente não tem pessoal para...se dar ao luxo de montar uma turma de avançado numa série iniciante, seria um luxo, a quantidade estatística de alunos que estariam nessa situação...seriam muito poucos...que não compensaria estruturalmente. O que eu posso fazer...é oferecer o maior nível da 5ª série para ele freqüentar, ele vai, às vezes, ficar é...é...sem desafio...mas aí agente pede para ele trabalhar como monitor, ajudar os colegas que têm mais dificuldade, então é...é o estímulo dele fica sendo por essa parte de ajudar os colegas.

P: Por quê...quer dizer que esse sistema de nível é de nível dentro da 5ª série?

E1: Eu faço a divisão é...mais equilibrada, mais justa. Então a 5ª série, que é quando o aluno chega...eu ofereço só dois níveis, ou seja, o nível 1 e o nível acima do nível padrão, né. Para adotar o nível 3, cai naquele problema da estatística: a quantidade seria.

pequena de alunos que estariam aptos a frequentar o nível 3, que é o nível padrão lá da 7ª série, ta entendendo? Então, quando ele chegar na 5ª série, ele faz o **teste de nivelamento** e no máximo o que a gente pode encaixar seria no nível 2, que é o nível padrão da 6ª série...Na 6ª série eu tenho aqui 9 turmas, 3 turmas estão no nível 1, né...o grosso da 6ª foram alunos que passaram pela 5ª aqui comigo, no colégio, já foram aprovados no sistema, então, é lógico, que ele faça o nível 2, se tiver também clientela, eu geralmente ofereço o nível 3, que é aquela turma que fez o nível 2 da 5ª, eu já monto automaticamente essa turma nesse nível na 6ª série...Na 7ª eu faço o que chamo de desmame, né. Fazer o desmame é você já deixar de oferecer um nível. Na 7ª série eu já não ofereço o nível 1, se tem o nível 2, o nível 3 e o nível 4, na 8ª série eu já não ofereço o nível 2, só ofereço a partir do nível 3, então tem o nível 3, o nível 4 e o nível 5. na 1ª série, como tem aluno que vem fraco, assim, de outros colégios é...é... de outros estados que não têm um sistema desse, então, eu , eu volto a oferecer o nível 3, eu ofereço o nível 3, o nível 4, o nível 5 e o nível 6, mas além disso tem também turma de espanhol. Então o leque de opções na 1ª série, você ver que é bem maior, enquanto que na 5ª série...ele é bem mais restrito.

P: Ah, sim, eu pensei que funcionasse, assim, né, é...é.. por nível, mas um aluno da 5ª série, um aluno que vem de fora, por exemplo, ele poderia participar do nível 3 que seria o nível básico da 7ª série.

E1: A questão é...não acontece. Tem um colégio em que acontece. Tem o Colégio Militar de Curitiba. Eles estão fazendo um projeto até pioneiro, mas pra isso eu tenho que mexer com a grade de todo colégio, porque eu tenho outras disciplinas também em evidência, então é...tem o horário de português...digamos que a primeira aula de 7.00, né, vai o professor para turma...de...geografia...de matemática...então eles estão separados lá em cima por outra matéria. Quando é horário do inglês, aí não, aí desce todo mundo pra cá, então....um horário de 2º ano não bate com o da 7ª série, né, e...e... devido a isso aí é que causa problemas de montagem de horário escolar...Então o que Curitiba ta fazendo é, é, juntar dentro de um limite. 5ª, 6ª e 7ª dá pra juntar; 8ª, 1º ano e 2º também dá pra juntar, porque a faixa etária já ta próxima ali, mas é um projeto pioneiro que ainda não se estendeu para os outros Colégios Militares, como eu disse são 12, um tá fazendo assim, no horário diferenciado, os demais funcionam, no inglês, a série toda num horário só....

P: E o tempo dessa aula, é tempo de 50 minutos.?

E1: Olha, nós trabalhamos com 45 minutos, então são 6 tempos de aula, tem o intervalo de 5 minutos que é até para o traslado do aluno da sala do inglês para sala onde tem a matéria convencional, né, vai em bloco toda série, eles vão marchando aqui, né...e já vem outra série pra cá nesses 5 minutos e aí o mesmo esquema...

P: mas seriam quantas aulas de inglês por semana?

E1: São três aulas, três aulas. Três aulas de inglês, então ele vem aqui 3 vezes por semana, é, dentro da semana há distribuição: 2ª, 4ª e 6ª, ou 2ª, 3ª e 5ª, faz ali um ajuste porque eu tenho que receber é...é...5ª, 6ª, 7ª, 8ª e 1º e é muita coisa para eu receber aqui. Então professor aqui num fica parado, não, ele ta sempre recebendo uma série.

P: Bom dia, você poderia me falar um pouco sobre os SEAN?

E2: O objetivo era proporcionar um ensino de línguas bom, certo, a nível de curso para a família do exército, digamos assim, porque aqui a gente tem diversos padrões sociais, né...então era nivelar e proporcionar à família militar um nível bom, né, de inglês, tendo em vista que é importante, foi esse o objetivo, que poderia ser o mesmo objetivo das escolas públicas, tentar proporcionar a essas pessoas que não têm condições um ensino de qualidade que eles pudessem estar aptos a competir com quem tem condição de pagar aí fora, né.

P: Na realidade os PCN, a proposta dos PCN [de língua estrangeira] é essa, que o aluno aprenda as 4 habilidades desde a 5ª série. Mas, né, isso não acontece. Os PCN [de LE] foram criados justamente para o público da escola da rede pública, que dizer, para que esses meninos tivessem condição de acompanhar aqueles que pagam um curso particular, na verdade não ocorre.

E2: Só se tiver exatamente um sistema que nós temos aqui, se não for não dá. Ele falou né, que o nosso padrão é no máximo 20, média 13, né, pode acontecer de ter 10, porque aí você tem realmente como ouvir, como fazer os 'pair work', corrigir a pronúncia, turma grande é impossível, né, ce sabe porque você já trabalhou.

P: E como é que está sendo essa experiência pra vocês? Desde 1994, né?

E2: Começou em 94...5ª e 6ª e depois..Eu vim de escola particular...então quando eu cheguei aqui eu vinha com aquela mentalidade de escola particular, né, pra mim foi um choque, ta ...numa escola pública e encontrar um sistema mesmo de curso, né, pra mim foi muito diferente, eu não imaginava nem como é que isso iria funcionar, e foi uma surpresa agradável, eu acho que o aluno que entra na 5ª e sai no 1º e 2º ano, sai falando, porque...eu tô aqui há 10, 12 anos, então já pude acompanhar, sai falando sim, dá pra desenvolver as 4 habilidades, sim. E o pessoal, o grupo [de professores] é muito comprometido, a gente sempre discute as provas de 'listening', como é que a gente vai fazer as provas de 'speaking', como é que está avaliando, tem uma preocupação muito grande nossa de fazer a coisa funcionar...É maravilhoso você ver o progresso dele [do aluno], saber que de alguma forma você contribuiu para aquilo, né, então eu acho que funciona, eu me sinto realizada em trabalhar aqui nesse método...

### **Bibliotecas da EA, EB e EC**

#### **Entrevista (gravada em áudio, exceto em EB onde não se permitiu a gravação):**

Estas perguntas são apenas um guia para não perder a direção do tema pré-determinado.

- 1.Como funciona a biblioteca da escola?
- 2.Quem são os responsáveis?
- 3.Os alunos da escola costumam pedir livros emprestados na biblioteca?
- 4.Qual o turno que retira mais títulos?
- 5.Quais os gêneros mais lidos?
- 6.Quais os autores mais lidos?
- 7.Os alunos do curso noturno costumam retirar livros paradidáticos com frequência?
- 8.Quais os gêneros/ autores mais procurados no turno da noite pelo EM?

#### **Entrevista\_1 na EC (29/08/06)**

##### **IB1EC e IB2EC**

**P:** Como funciona a biblioteca?

**IB1EC:** Aqui é assim, na EC a biblioteca funciona dessa forma: nós temos um livro de tombamento onde nós registramos todas, todos os exemplares, todos os exemplares, certo? (pausa) E nós temos aquele, aquele nº de registro, né, cada exemplar, cada exemplar, cada obra. (pausa) Nós temos também esse catálogo, esse, esse livro de registro...só quem tem acesso é a gente mesmo, né, e mais um catálogo que os alunos têm acesso. Nós temos um número de 4 catálogos desses onde estão registrados novamente, de acordo com a arrumação nas prateleiras, certo, então isso aqui facilita a procura dos livros, nós temos o,o ... nesse catálogo, essa numeração aqui é pela ordem

que estão arrumados na prateleira, por exemplo, nós temos aqui livros de literatura, né, desde o número 1 vai até ( procura os números no catálogo) pronto, até o número 456 (incompreensível) nesses livros que nesse grupo estão aí literatura brasileira, os clássicos, literatura estrangeira, de modo geral, literatura de modo geral, temos aqui outra estante, que já forma um outro grupo que é a poesia, nós separamos a poesia porque também é um livro bastante procurado pelos alunos, então nesses catálogos eles vão encontrar livros de literatura, todos colecionados bem, né...(???) 400... esse número, ele vai crescendo à proporção que vai chegando mais obras, 456, aí vem a poesia, né? (pausa) Aí vêm os livros só referentes à poesia, clássicos de todo tipo, certo? Aí aqui tem título e o autor (incompreensível) tudo bem organizados na prateleira, quando você diz assim, eu quero o número 57, você vai lá e tem, ou tem ou ta emprestado, se tiver mais de um exemplar, ele tem exemplar 1, exemplar 2, né? Esses de poesia nós temos 130 exemplares (incompreensível)

catalogados (pausa) aliás esse número 130 é o número de chamada lá, certo? mas por exemplo esse *Violeiro* tem três exemplares, então tem três 130, 130.1, 130.2 e 130.3, né, (...) e assim por diante. Isso aqui não é a quantidade dele/

**P:** é a quantidade de itens catalogados (incompreensível)

**IB1EC:** ...pronto, esses 400 e tanto que eu falei de literatura pode ser transformado em (incompreensível) eu não posso te dizer a quantidade real (...) Olha, aqui na nossa escola, nós temos, também uma premiação para os alunos que lêem mais durante o ano, a gente pega as fichas dos alunos, né, a gente vai vendo aqueles que alugam mais livros e são premiados, né, por ordem de, de...os melhores leitores da escola.

**P:** E eles são premiados como?

**IB1EC:** Ganham um livro, é, ganham um livro, às vezes doação, às vezes livros que têm vários exemplares a gente tira um ou dois para oferecer.

Entrevista com **IB2EC** (não foi gravada devido a problemas técnicos)

Segundo a informante “Paulo Coelho é mais retirado”, assim como Pedro Bandeira, Vinícius de Moraes e Carlos Drummond de Andrade. Alunos gostam de pedir ação/juvenil, mitologia grega, os livros do vestibular, mas os mais retirados são os livros da Coleção *Primeiro Amor* da Ática (traduções de autores americanos Callie West, Cameron Dokey, Elizabeth Craft, Elizabeth Bernard). Os sonetos de Camões, mas não há paradidáticos em inglês. A coleção *Para Gostar de Ler* também é muito procurada, assim como contos. Segundo as informantes os alunos de 5ª a 8ª (EFII) se interessam mais por poesias.

Pesquisando as fichas dos alunos percebemos mais retiradas de livros didáticos no turno da noite.

### Entrevista\_2 na EC (30/08/06)

**IB3EC:** O ano passado nós tínhamos jornal. Nós sempre tivemos jornais. Então ano passado o jornal foi suspenso, né, e os alunos dão uma preferência muito grande por jornal, na hora do recreio eles ficam aí, ficavam em fila esperando a vez de pegar o jornal, porque eles gostavam, além de ler o jornal procurar jogos, como...a parte do esporte, *buchicho* pra sabe a novelas, então fez muita falta o jornal aqui na escola, né, espero que não demore muito a voltar.

**P:** Ah, quer dizer que eles, eles liam mesmo o jornal.

**IB3EC:** Demais, demais eles tinham uma preferência muito grande por jornal além de outros tipos de literatura.

**P:** Aqui, desse, dessa coluna, o que é que eles tiram mais que a senhora nota que aqui tem na biblioteca, né, e que eles tiram mais pra ler dessa, dessa listinha?

**IB3EC:** Bom, dessa lista que está aqui, desses gêneros literários, pedem muito poesia, né, literatura jovem, história de amor, romance aventuras, né (pausa)

**P:** Aventura, ação, né?

**IB3EC:** Ação, suspense eles pedem muito, mais os homens que gostam, né, de ação suspense eles pedem muito, também. Literatura infantil, até os pequenos vêm aqui, você precisa ver na hora do recreio, eles ficam aí nesse balcão pedindo, muitos livros de literatura infantil também eles pedem bastante. Literatura clássica são os maiores, né, do 2º grau, sempre vêm pedir também literatura clássica.

**P:** E os ...os meninos do Ensino Médio da noite, do 1º e 2º ano da noite o que é que eles, eles pedem da mesma forma que os meninos da manhã?

**IB3EC:** Também, a mesma preferência que tem no turno da manhã e no turno da tarde. Esse tipo de literatura, clássicos, é literatura infante, jovem infante-juvenil até às vezes eles pedem, ação/suspense, também.

**P:** É porque, assim, à noite, né, você tem mais esse pessoal que trabalha, as meninas que trabalham nas casas de família, o pessoal que trabalha no comércio, secretárias, né, então, assim ... a frequência com que eles vêm é a mesma, eles pedem os mesmos tipos de livros?

**IB3EC:** Aqueles que tem tempo pra ler, aqueles que ainda não são empregados, porque as que trabalham em casa de família, por exemplo, elas têm muito pouco tempo para isso, né, geralmente esse tipo de aluno pede mais livros para fazer os trabalhos, que são livros didáticos que eles pedem, mas assim mesmo de vez em quando eles pedem um “livrozinho” para ler, né, depois do expediente de trabalho, eles sempre levam alguma coisa.

**P:** Porque a gente acha que... a concepção que a gente tem é de que eles não gostam de ler

**IB3EC:** Gostam demais e a nossa biblioteca é muito freqüentada tanto no turno da manhã, como no da tarde e no da noite. Muito freqüentada.

### **Sobre leitura na Internet**

Houve um roubo na escola e levaram os computadores da biblioteca e até então não haviam sido repostos.

**IB3EC:** Nós tínhamos um laboratório com muitos computadores, mas ficaram tudo sucateados e aí...quando acaba pronto, vinham consertavam daí ha pouco ficavam todos desmantelados porque com o manuseio, né, diário tinha uma pessoa especialmente para atendê-los lá iam todas as turmas assim, né, saia uma entrava outra, tinha um atendimento, assim, para cada turma. Todo mundo teve oportunidade, mas aí depois não sei porque o laboratório, não foi mais reativado, os computadores foram para o lixo, não sei pra onde e ficou sem laboratório, é uma pena, porque era muito bom quando tinha aí hoje tem só na sala dos professores, na sala da direção e na secretaria.

**P:** Sim, porque aqui eu coloquei, né, se eles liam é, e-mail, no computador em geral...

**IB3EC:** Com certeza era assim uma confusão na hora do recreio todo mundo queria ver seu e-mail, queria passar e-mail queria ver... fazer pesquisa, eles faziam trabalho de pesquisa nos computadores, a gente às vezes procurava uma pesquisa para eles para ajudar quando eles tinham um trabalho para fazer... não temos mais.

No período da pesquisa houve greve e também um cadastramento dos livros das bibliotecas das escolas para a SEDUC.

### **ENTREVISTAS NA ESCOLA EB (31/08/2006)**

#### **Profa IB1EB (filosofia)**

**Obs:** A professora responsável pela biblioteca não permitiu que gravássemos a entrevista, desta forma tomamos nota das informações manualmente.

**P:** Como funciona a biblioteca da escola?

**IB1EB:** “O aluno entra acompanhado por cada uma das professoras e leva o livro por sete dias” (paradidáticos e didáticos). O sistema utilizado é o das fichas.

[Eles podem escolher os livros nas estantes, mas somente se forem acompanhados.]

**P:** Os alunos da noite freqüentam a biblioteca?

**IB1EB:** “Tem alunos à noite que lêem demais e tiram 2 livros por semana. Mas pela manhã tem mais porque tem maior número de alunos a demanda é maior.”

**P:** Quais os gêneros mais lidos?

Segundo a informante, os alunos gostam de ler “poesia, histórias de amor, romance de suspense, contos e no jornal, eles gostam de ler a parte de esporte e o bichinho, mas eles pedem mais os livros do vestibular”.

**P:** Quais os autores mais lidos?

Segundo a informante, os alunos preferem “Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino...eles procuram muito o Paulo Coelho”

“Eles não são muito ligados aos autores, não. Eu é que ofereço alguns que marcaram a minha adolescência, né.”

“Aqui os professores motivam muito os alunos”

**P:** Os alunos do curso noturno costumam retirar livros paradidáticos com frequência?

**IB1EB:** “Os alunos da noite trabalham o dia todo, mas pedem muito, às vezes eles pedem o livro para ler na sala de estudo”

### **ENTREVISTAS NA ESCOLA EA (31/08/2006)**

OBS: IB1EA informou-nos que no Estado há apenas 5 bibliotecárias formadas. Quem faz esse trabalho nas escolas são as professoras readaptadas. Durante a visita à biblioteca, notamos que durante o intervalo alguns alunos leram as revistas e os jornais dispostos no balcão.

**P:** Como funciona a biblioteca e qual é o sistema de empréstimo de livros

**IB1EA:** A biblioteca funciona nos três turnos, né, horário de aula. E o empréstimo de livros, ele funciona da seguinte forma. O aluno vem e informa o gênero de livro que ele quer ler, se é poesia contos, romance, história em quadrinhos, agente mostra o material que tem no acervo e o aluno escolhe o que ele quer. Ele tem 7 dias para levar o livro para casa e devolver. Agente anota o nome, série, todos os dados do aluno, né, e ele leva o livro para casa.

**P:** Mas eles não podem entrar para procurar o livro que eles querem...

**IB1EA:** Não, não eles não podem entrar para procurar o livro ele não tem acesso na parte dos livros da biblioteca.

**P:** Porque isso? Todas as escolas são assim...

**IB1EA:** Porque o acervo, ele é, digamos assim, difícil catalogação e os alunos não têm esse costume de entrar, desorganizam muito, colocam tudo fora do lugar, de cabeça pra baixo, então fica muito complicado para gente trabalhar dessa forma e se entrar muitos alunos a gente perde o controle desse empréstimo, corre o risco do aluno colocar em prateleira errada, né, o aluno levar o livro sem a gente tomar conhecimento, então, para ter um controle melhor agente prefere perceber qual o gênero de livro que o aluno gosta e mostrar o material para ele.

**P:** Ou então fazer como eu fazia na época, levar os livros para sala de aula, né?

**IB1EA:** Isso, isso, é

**P:** Sim, é e em que turno são retirados os livros paradidáticos, assim, são mais retirados os livros paradidáticos?

**IB1EA:** Oh, é assim, tarde e noite, mas o turno da manhã já foi da tarde, que era o ensino médio, né? É varia porque o EM, ele tem uma leitura mais ampliada, né, ele lê mais romance, ele lê mais poesia e ..os livros do vestibular. O EF, ele já pega outro tipo de leitura ele já procura a literatura infanto-juvenil, gosta muito de poesia, mas de acordo com a idade deles, então existe uma variação.

**P:** E no noturno?

**IB1EA:** Noturno?

**P:** É o pessoal da noite?

**IB1EA:** A noite é o turno que menos procura. É turno que menos procura livro para empréstimo porque eles alegam que não têm tempo de ler. Não têm tempo, mal dá tempo de fazer as atividades de casa. A professora para estimular ela escolhe o material leva para sala de leitura e faz um trabalho direcionado com eles, mas eles mesmos são poucos que gostam de ler, tem alguns, mas não tanto quanto o turno da manhã e da tarde.

**P:** Mas você conseguiriam, conseguem identificar quem é o aluno assim de 1º, 2º e 3º que sempre vem aqui?

**IB1EA:** Conseguimos, é com certeza, tanto do turno da tarde como da manhã até porque eles se aproximam mais da gente pedem mais indicação, né, de livro..

**P:** A noite tem alguém assim, porque a minha pesquisa é com o pessoal da noite, é só o pessoal da noite, tem algum que sempre vem por aqui...

**IB1EA:** Nós temos dois alunos aqui a Camila e o Carlos Alberto eles pegam muito livro

**P:** Eles são de que série?

**IB1EA:** Eles são do 2º ano, do 2º ano né o Carlos Alberto, porque no primeiro semestre eu tava de licença não tive muito acesso, mas é .. eles sempre vem, né, agora assim, eu acredito que eles lêem, eu já, já fiz umas perguntas relacionadas a alguns livros e eu noto, eu notava que eles não liam muito assim o livro realmente, mas levam passam uns dias com o livro devem ler alguma coisa, é devem ler algumas coisa, mas são poucos.

**P:** E, assim, dos gêneros, desses poucos que pegam, né, será que você poderia identificar aqui pra mim aqui quais são, os que eles pegam mais.

História de amor, eles pegam muito, suspense, mistério, contos, poesia, também, gostam muito de poesia... é incrível como aluno gosta de poesia, são poucos os alunos que não gostam de poesia, a maioria gosta.

**P:** Ah, e os autores, quais são os autores que eles mais procuram?

**IB1EA:** Deixa eu lembras, aqui, eles gostam muito de... dessa coleção (para gostar de ler)...Machado de Assis, eles procuram, Carlos Drummond de Andrade, eles também procuram muito...deixa eu ver qual é o outro, Conan Doyle que é do, do Sherlock Holmes que é suspense, eles gostam muito também, eles procuram mais os antigos do que os atuais. Os clássicos, eles gostam mais dos clássicos do que da literatura atual.

**P:** eles colocaram muito assim, porque tem uma questão aqui que é ...qual o seu autor preferido, qual o seu autor... escritor favorito? A maioria ou não colocou, não sei se foi aqui nessa escola, colocou Paulo Coelho.

**IB1EA:** Também, eles gostam de Paulo Coelho, é também gostam, nós temos alguns aqui, *As Valquírias*, *Maktub*, que eles pedem muito, *Monte Cinco*, eles gostam muito de ler.

**P:** A noite também?

**IB1EA:** Também. A noite é como eu te falo, né, não tem muito essa procura.

**P:** Mas assim, quando eles vêm?

**IB1EA:** É quando eles vêm até que procuram. Os alunos do EJA são estimulados a lerem .. Os livros da Ruth Rocha, leitura informal jornal (buchicho) e revistas.

## ANEXO II

### DADOS SOBRE O ENSINO NOTURNO

#### A - Notícias sobre o ensino noturno na mídia eletrônica em 2006 <sup>181</sup>

**NOTÍCIA 01 - 11/06/2006 13:59h**

**ENSINO NOTURNO: A marca da desigualdade** - por *Alceu Luís Castilho e Fábio de Castro*

Os alunos do ensino médio noturno vivem diante de uma mentira: a garantia legal da mesma qualidade do curso diurno. O encolhimento das horas-aula oferecidas à noite tornou-se tão evidente que, no Acre, a secretaria da Educação resolveu assumir o problema e exibi-lo à sociedade. Mas, no Brasil, ainda predomina o jogo de faz-de-conta. Arremedo do diurno, o ensino noturno atende cada vez mais a periferia e o aluno mais necessitado, que tem de trabalhar de dia. Como tal, sintetiza as desigualdades do País.

Os números da Fuvest são gritantes em relação à exclusão social de quem faz o noturno. Apenas 398 (3,5%) dos 11.402 alunos matriculados em 2004 estudaram exclusivamente à noite – quase quatro vezes menos que o percentual de inscrições (12,4%) de oriundos do noturno em relação ao total. Este percentual, por sua vez, exhibe por si só a falta de confiança de quem estuda à noite: eles representam 43% do total de alunos do ensino médio público no País, mas nem tentam entrar numa universidade como a USP

A luz amarela está acesa para o noturno. Ou não: em uma das escolas selecionadas pelo MEC entre os melhores projetos para o ensino noturno só após muita insistência a direção conseguiu que o poder público iluminasse a região – e ajudasse na prevenção da violência. A exploração sexual ronda estudantes de escola como a Professor Eidorfe Moreira, em Belém, ou Professora Esther da Silva Virgolino, em Macapá. “Há muito assédio entre as meninas”, conta a paraense Luiza Pereira da Silva. Os problemas começam na chegada. Os estudantes chegam atrasados, apesar de lei que garante a saída mais cedo do trabalho. “Mas isso não é cumprido”, diz Milton Alves Santos, do Fórum da Educação da Zona Leste, em São Paulo. “A escola, por sua vez, proíbe o aluno de entrar fora do horário e não faz nada para o empregador cumprir a legislação”. Cansados e com fome (e muitas escolas não têm merenda ou lanchonete), muitos alunos prefeririam passar em casa após o trabalho, mas não podem. A escola Dona Maria Amélia Bezerra, em Juazeiro do Norte (CE), outra selecionada pelo MEC, chegou este ano a colocar chuveiros como uma das ações para elevar o índice de aprovação e diminuir o índice de evasão do ensino noturno.

O horário apertado estrangula o rendimento. Na outra ponta, muitos estudantes saem mais cedo, cansados ou para pegar o último ônibus. “Tem aluno que chega quase às 2h da manhã em casa”, conta Sonia Maria Barbosa, da EE Maestro Fabiano Lozano, na Vila Mariana, em São Paulo. “Tinha um que pedia para sair até as 21h, porque havia toque de recolher imposto por traficantes na comunidade onde ele morava, em Heliópolis”.

No Acre, a Secretaria da Educação cansou-se do acordo tácito entre professores, alunos e direção para que se faça de conta que a carga horária está sendo cumprida. “Estamos jogando limpo com a sociedade no Acre, dizendo que não é verdade que se ministram quatro horas por dia”, dispara o coordenador de Ensino Médio, Hildo Montysuma. “Em média são dadas no máximo três horas”.

A coordenadora do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC, Lucia Lodi, rejeita essa iniciativa, embora reconheça que os professores do noturno faltam mais que os do diurno. “Não

---

<sup>181</sup>O endereço <http://www.reportersocial.com.br/noticias.asp?id=1201> (acesso 18/12/2006) tem o propósito de divulgar notícias sobre educação e projetos sociais. Os responsáveis também dedicam uma página ao ensino noturno, razão pela qual optamos por incluir as notícias na íntegra como mais uma fonte de informação sobre este turno e sua situação no país.

podemos em hipótese alguma ignorar o que a legislação estabelece a propósito da duração do ano escolar”, afirma.

E o aluno, é capaz de aproveitar todo o conteúdo durante a noite? Rose Neubauer, secretária da Educação em São Paulo entre 1995 e 2002, diz que a partir das 22 horas ele não aprende mais nada. “O rendimento deles é muito menor mesmo”, define. “Os alunos da mesma série do noturno têm no mínimo um ano de evasão de conteúdo em relação ao diurno.”

Por outro lado, não é possível encurtar mais a jornada: “Esse menino não vai conseguir aprender em três horas, cansado, o que os outros fazem no dia em cinco horas”.

### **Evasão epidêmica**

Um dos resultados desse quadro nebuloso é um fantasma antigo, a reprovação. Em um universo de 9,1 milhões de alunos matriculados no curso noturno em todo o Brasil, em 2004, foram reprovados 30%, ou 2,7 milhões – 900 mil em cada uma das três turmas do ensino médio. Mas há uma consequência ainda pior: a evasão.

No fim de 2003, só 946 mil alunos concluíram o ensino médio noturno no Brasil. Apenas 385 mil, cerca de 40%, tinham entre 17 e 19 anos, na faixa etária ideal. A explicação: entre 1,2 milhão de estudantes que abandonaram o ensino médio em 2003, nada menos que 835 mil (70%) eram do noturno.

Todas as cifras acima referem-se majoritariamente à rede pública estadual, com mais de 90% da cobertura do ensino médio. Nem sempre foi assim, informa Rose Neubauer, hoje de volta à pesquisa na Faculdade de Educação da USP. Há 20 anos, o grosso do ensino médio estava nas escolas particulares, noturnas. Era muito pequeno o percentual no ensino médio público. As particulares pararam de crescer e o ensino médio público avançou assustadoramente – era 80% privado, hoje é 90 % público.

“Observamos em todo o Brasil um aumento de evasão no curso noturno, que se reflete nos números do ensino médio”, afirma Rose. Segundo o MEC, a participação dos alunos do noturno em relação ao total do ensino médio já foi superior a 50% e agora vem decaindo - está por volta de 43%.

Segundo Rose Neubauer, a progressão continuada mudou o perfil do ensino noturno nos últimos dez anos, ao fazer diminuir a reprovação e a evasão no Brasil. “Nos anos 80 havia falta de vagas no ensino fundamental e uma clientela enorme de reprovação era empurrada para o noturno”, afirma.

### **Ensino para trabalhadores**

Um dos diretores do sindicato paulista dos professores da rede estadual, Apeoesp, considera o ensino noturno um “mal necessário”. “O ideal seria ter todos os alunos atendidos regularmente na sua faixa etária, freqüentando a escola durante o dia e só ingressando no mercado de trabalho depois de terminar o ciclo de ensino”, afirma Roberto Guido. “Mas não é a realidade”.

Transformado em uma espécie de ensino para alunos que trabalham, o noturno não reflete a realidade dos trabalhadores, avalia a professora Célia Pezzolo, autora em 1995 do livro “Ensino Noturno: Realidade e Ilusão”. “Em minha pesquisa encontrei uma falta de atenção à questão da diversidade e às especificidades do aluno da noite”, avalia a professora aposentada da USP-Ribeirão Preto. “É preciso trabalhar conteúdos coerentes com o mundo do trabalho”.

Célia diz que em 10 anos pouca coisa mudou para esse aluno “que é mais pobre, trabalha e tem maior responsabilidade”. “O tratamento não é diferenciado, e ele tem interesses diferentes e saberes específicos que a escola não aborda”, avalia. A pesquisadora define a escola no período noturno como “outra escola”. “É um diurno piorado”.  
*\* reportagem publicada na edição de junho da revista Educação (www.revistaeducacao.com.br). Publicamos aqui o material completo, inclusive as retrancas não publicadas na revista por falta de espaço.*

**NOTÍCIA 02 - 12/06/2006 02:26h****ENSINO NOTURNO: O noturno, segundo um professor - por Fábio de Castro**

O professor Cláudio Raimundo chega de moto à escola, no Parque Cocaia, três vezes por semana. Vizinho do bairro, formado em loteamento clandestino na beira da represa, ele dá aulas à noite desde 1992 e ganhou o respeito da comunidade. Para ele o ensino noturno não é pior que o diurno – mas sim “diferenciado”.

Em bairros carentes, explica, a escola vira referência para a convivência dos jovens. “Isto é positivo, em si, mas então eles vêm à escola para namorar, encontrar os amigos, entrar em comunidade”, descreve. “Aquilo que eles vêm buscar nós, que lecionamos no noturno, não temos para oferecer e acabamos tendo problemas”.

Para alunos mais velhos, a escola não é o ponto de encontro, mas local onde se adquire conhecimento e cultura. “Trabalhar com este aluno é maravilhoso”, toma partido o professor, também conselheiro do sindicato paulista dos professores da rede pública estadual (Apeoesp), “porque eles vêm dispostos a estudar”.

Como as salas de aula ficam lotadas – cada uma possui mais de 40 estudantes – ele diz que não é possível dar um tratamento diferenciado a cada um. “Quando os mais velhos estão em maioria coíbem a indisciplina dos mais jovens. Mas isso nem sempre acontece”.

O motivo da evasão não é a repetência, pois os alunos jovens estão acostumados a ser promovidos, mas a concorrência dos cursos supletivos e suas promessas de conclusão “em dois meses” do segundo grau. “Muitos acabam migrando”, diz. “Mas onde trabalho, pela condição financeira, poucos”.

A qualidade “diferenciada”, segundo Raimundo, ocorre porque o professor se adapta aos anseios dos alunos e muda a metodologia de trabalho. “Os professores do noturno têm uma disposição maior. Sabem que trabalham com pessoas mais bem informadas, capazes de se submeterem a mais cobrança”.

As escolas não possuem lanchonete e o comércio local fecha às 20 horas. Numa escola ao lado, um aluno levava lanches para vender na caixa de isopor, mas foi proibido. “Poucas escolas conseguem prover a merenda no noturno”, diz Raimundo. “E o aluno não pode jantar antes de ir à escola”.

Não há biblioteca, sala de informática ou atividades extra-classe. Na hora de ir para casa, mais problemas. “Quando os alunos saem da escola está tudo apagado, escuro”, conta o professor. O último ônibus para o centro passa entre 22h20 e 22h40. “Há professores que não têm como voltar para casa sem carona”.

**NOTÍCIA 03 - 12/06/2006 02:25h****ENSINO NOTURNO: SP: Uma aula noturna na escola de lata por Fábio de Castro**

A escola Loteamento das Gaivotas II fica no extremo sul da capital paulista. Mais precisamente no Parque Cocaia, bairro do Grajaú – o mais violento da cidade, com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O colégio, de latão, fica no topo de uma colina – de um lado do pátio se vê uma extensa paisagem de favelas e casinhas de tijolo aparente. O outro lado é aberto diretamente para as águas da represa Billings, de onde vem um vento gelado.

Às seis e meia da tarde, a escola está quase vazia. Numa pequena construção de tábuas ao lado do portão, um garoto de gorro fuma um cachimbo. Outros três estão sentados ao seu lado e olham em volta, desconfiados. Mais abaixo, na rua de terra, o movimento do bairro é incessante – crianças, bicicletas, um número impressionante de pessoas, muitos jovens.

Às sete horas já está escuro. Os garotos do cachimbo sumiram. Os alunos começam a chegar para as aulas. As Escolas Estaduais Loteamento Gaivotas I, II e III ficam lado a lado. Ao contrário do

bairro, degradado, as escolas de latão são impecavelmente bem cuidadas. São novas, bem pintadas, têm desenhos cobrindo algumas das paredes, trabalhos expostos, lixo bem acondicionado, pátio limpo. Nenhum sinal de sujeira ou pichação. Tudo organizado, limpo.

Mas, apesar da boa impressão, diretores, funcionários e alunos são orientados a não falar. A subdiretora de uma das escolas recebe depois de alguma insistência o repórter em sua sala. Após uma breve explicação sobre o assunto da reportagem, de cabeça erguida e olhos no olhos, é direta:

- O que você quer comigo exatamente?
- Uma entrevista sobre...
- Não falo. Mais alguma coisa?
- Então queria só conversar informalmente, pode ser?
- Não pode ser. Mais alguma coisa?

Os alunos fecham a cara. São lacônicos: “não falo, não”. Um grupo antes ria e conversava, mas, ao perceberem a aproximação do repórter, todos se calam e encaram. Um deles atira uma ponta de cigarro no pára-brisa do carro da reportagem.

O secretário de uma das escolas, ao ser abordado, explica com sinceridade:

- Olha, se você vier aqui dizendo que é jornalista, não vai conseguir nada. Fala que é estudante de sociologia e está fazendo um trabalho... Melhor ainda, fala que é de uma ONG e está pesquisando... Se falar que é jornalista as portas vão se fechar na hora.

- Há orientação para não falar?

- Meu filho, todo mundo morre de medo de falar, ainda mais em ano eleitoral. Eu mesmo estou para ser efetivado e não quero encrenca para o meu lado. Não põe meu nome aí, não.

- Certo, não ponho. Mas qual é a sua opinião sobre o ensino noturno?

- O ensino noturno? É um lixo, é horrível. O governo diz que está todo mundo na escola, né? Tudo maquiado. Os alunos constam como matriculados e eles fazem a estatística em cima disso, mas eu tenho controle da presença e te garanto que a maioria só se matricula e nunca aparece por aqui. Os professores não param aqui, o rodízio é intenso. No ano passado, de 70 professores, sobraram 4 no fim do ano.

A diretora de outra escola recebe a reportagem em sua sala: "Olha, não adianta, nada do que você falar vai adiantar. Nem eu nem ninguém aqui vamos dar entrevista. Se você quiser, vá lá fora tentar falar com alguém. Aqui eu não vou permitir. A dirigente regional de Ensino de Interlagos proibiu a gente de falar com jornalistas. Todo mundo aqui sabe disso. Com uma autorização dela, falo com o maior prazer. Mas já adianto que ela não vai autorizar".

O professor de história Cláudio Raimundo leciona na Gaivotas II desde que foi inaugurada, em 2000. Sindicalista, ele fala. Diz que, além do veto da direção regional a entrevistas, o pessoal do bairro é hostil com forasteiros por causa da violência, uma rotina local. A presença do crime organizado também ajuda a explicar o bom estado de conservação da escola.

“Aqui na comunidade o tráfico manda prender e manda soltar”, conta. Pouco antes da inauguração, a escola foi invadida. Foram levados equipamentos de vídeo, som e informática. Dias depois, tudo foi “devolvido”. “Os bandidos que haviam roubado apareceram mortos na frente da escola, linchados”, relata. “O tráfico sabe que a escola é a referência social do bairro. Proteger as instalações é uma forma de ganhar crédito com a comunidade.”

Em outra ocasião os traficantes apareceram e falaram para os diretores dos três colégios do Parque Cocaia: ‘Olha, hoje vocês vão fechar mais cedo, aí pelas 21h. Não vai ter ninguém aqui depois dessa hora, certo?’”.

Estava certo. Os alunos foram dispensados mais cedo. No outro dia, havia um carro incendiado no local. Dentro, três corpos carbonizados.

#### **NOTÍCIA 04 - 12/06/2006 02:22h**

##### **ENSINO NOTURNO: O drama: desistir ou insistir?**

Por *Taís Peyneau*, especial para a Agência Repórter Social

Já são mais de 20 horas e o estudante Élcio Braga Júnior, 20 anos, acaba de chegar à sala da direção do Caic Nações Unidas, em Inhoaíba, no Rio. Com duas horas de atrasado, esgotado, ele esquece de pôr a camisa da escola na bolsa do trabalho e tem sua entrada barrada pelo inspetor. O office-boy chega sempre atrasado, como no hit de Kid Vinil nos anos 80. "Saio de casa às 6h30 e volto às 22h30 e ainda trabalho sábado", diz Élcio.

Sabe que a rotina atrapalha os estudos. Por isso, pede a ajuda de amigos. Estudar, mesmo, só na véspera das provas: "Aí dou um jeito, vou lendo no ônibus". Se necessário, confessa, paga para fazerem seu trabalho escolar. Para quem quer ser bombeiro ou cursar faculdade, sabe que está errado. "Mas faço o que posso, pelo menos ainda não desisti", afirma.

O servente de pedreiro Evandro Mangueira Alves, 31 anos, não teve outra opção e largou o segundo ano do ensino médio, há cerca de seis anos. "Só faltava fazer as provas finais, mas eu já tinha dois filhos e estava desempregado quando apareceu um trabalho de segurança noturno."

Ele se matriculou pela primeira vez no noturno aos 18 anos, para procurar emprego fixo. Pensava em voltar à escola este ano, mas um serviço temporário e problemas burocráticos com a matrícula o fizeram adiar mais uma vez os planos.

Em 2007, garante, voltará a fazer o que adora: estudar. O sonho? Cursar engenharia. "A parte bruta, do serviço braçal, eu faço, mas quando é que eu vou entender aquilo tudo ali?".

#### **NOTÍCIA 05 - 12/06/2006 02:24h**

##### **ENSINO NOTURNO: Ruim para eles, pior para elas - por *Taís Peyneau*, especial para a Agência Repórter Social**

Mãe solteira de três crianças, negra e pobre, a esteticista Claudília da Piedade, 56 anos, só se alfabetizou aos 19. Na primeira vez em que parou de estudar ela dera à luz o terceiro filho. Anos depois, de volta às salas, foi reprovada várias vezes. Mais uma tentativa e, no 1º ano do ensino médio noturno da escola Herbert de Souza no Rio de Janeiro, conheceu André do Espírito Santo. Ele, no 3º ano, dava aula de reforço para colegas. "Fiquei admirado por sua garra, por não desistir", afirma André.

A admiração resultou em casamento e numa decisão: o marido decidiu refazer ao lado dela todo o ensino médio. Eles rodaram várias escolas em busca de qualidade e, em 2005, formaram-se. Juntos. "Eu precisava mesmo de uma força pra ir adiante", diz Claudília.

Muitas mulheres não têm o mesmo apoio. As dificuldades para elas se multiplicam no período noturno. A dupla jornada casa-trabalho, o cuidado com os filhos e até o ciúme dos companheiros pesam na decisão de não continuar.

A diretora Maristela Valle, do Caic Nações Unidas, lembra-se bem do dia em que uma aluna, mais velha que ela, apareceu de olho roxo. "O marido batia para que, envergonhada das marcas, deixasse de vir à escola", conta. "Quando perguntei o que era aquilo, me disse que se cansou de ter vergonha e que iria estudar".

Ela chegou a autorizar o agressor ciumento a aguardar todas as noites a mulher no pátio. "Com o tempo ele foi vendo que a única vontade que ela tinha era estudar". Em 2005, Maristela finalmente entregou à dona de casa o diploma do ensino médio.

Déa Torres abandonou a escola para cuidar da casa e agora, aos 42 anos, cursa à noite o 3º ano do ensino médio. O marido, antes ciumento, foi quem fez sua matrícula. “Hoje quando chego a janta está pronta”.

Ela voltou também a trabalhar: dá aulas particulares para crianças. Seu sonho é estudar Letras e ser professora. No fim do ano, receberá o diploma em companhia de um colega de sala: o filho mais velho, de 17 anos.

### **Atração especial**

Na noite em que a reportagem de Educação visitou o Ciep Professor César Pernetta, enquanto o professor ensinava gramática, Gabriely Santos Antero, de 2 anos, rabiscava garatujas numa folha. Ao lado, a estudante Jaqueline dos Santos, de 18 anos, copiava sua lição. “Ela é boazinha, fica desenhando, não me atrapalha.”, explicou a mãe.

Tatiane Pinheiro, 21 anos, parou de estudar quando Stefane, hoje com 4 anos, nasceu. Agora ela tem Stela, de 1 ano, mas voltou às aulas, por conta de uma bolsa de R\$ 100,00 do governo federal. Ela termina este ano o ensino fundamental. “Sei que quero fazer faculdade, mas ainda não sei de quê. Quero sustentar minhas filhas com meu próprio suor”.

### **NOTÍCIA 06 - 12/06/2006 02:19h**

**ENSINO NOTURNO: MEC aposta em experiências de sucesso** - por *Alceu Luís Castilho*

Teotônio Vilela (AL), o curso médio noturno da EE Pedro Joaquim de Jesus foi dividido em quatro blocos letivos por ano. A medida visa evitar a evasão, provocada pelo trabalho na agroindústria da região. Quando há pico de produção, o aluno pode trancar somente um bloco letivo.

Em Ijuí (RS), o projeto “A Gente Véve do Jeito que Dá” foi, a exemplo do alagoano, um dos escolhidos pelo MEC em concurso para identificar dez experiências de sucesso de melhoria do ensino noturno. A EE Emil Glitz busca relacionar o conteúdo ao processo produtivo, como recomendado por especialistas.

A coordenadora do Ensino Médio do MEC, Lucia Lodi, diz que a inscrição de 976 projetos indica que a comunidade escolar tem procurado dar respostas às especificidades do noturno. “Para compensar as entradas tardias do aluno há desenvolvimento de outras atividades”, exemplifica. “Para fazer o aluno se motivar a ir à escola há um cuidado especial com as atividades da sexta-feira”.

O edital do MEC ofereceu R\$ 140 mil para cada uma das dez escolas escolhidas, duas de cada região. Em um universo de 16 mil escolas públicas, pouco. Mas Lucia Lodi informa que, a partir das 50 melhores experiências, o MEC fará aos gestores estaduais uma proposta de organização curricular, didático-pedagógica e de gestão.

Fazer as boas experiências ganharem escala, eis o desafio. Ela reconhece a dificuldade, mas invoca o pioneirismo da iniciativa: “A LDB diz que o ensino noturno tem de ser oferecido com a mesma qualidade do ensino diurno. Ponto.”

### **NOTÍCIA 07 - 12/06/2006 02:21h**

**ENSINO NOTURNO: Rio: “A violência espanta os alunos”** - por *Taís Peyneau* – Especial para a Agência Repórter Social

- No início do ano faltam vagas à noite, mas depois até sobram por causa da alta evasão. A violência espanta os alunos.

A constatação da diretora Maristela Santos Vale, da Caic Nações Unidas, no Rio de Janeiro, não se

dá sem um tom de transtorno. Ela considera fazer tudo ao alcance para que os alunos do noturno não deixem de estudar: libera as mães para levarem filhos pequenos às aulas e tolera atrasos de até mais de uma hora de quem trabalha no centro da cidade, a quase duas horas de distância.

Não se trata apenas de um esforço de logística, mas aproximação: Maristela trata os estudantes pelos nomes, atende-os a qualquer hora e em qualquer lugar, incentiva o envolvimento em projetos. Este ano, comemora a garantia, pelo MEC, de livro didático e merenda para o ensino médio - mais um incentivo para o aluno não desistir.

Mas sabe: por mais que acredite no potencial dos estudantes, no bairro de Inhoaíba, zona oeste do Rio, dificilmente terá uma noite tranqüila no trabalho ou qualquer facilidade para desenvolver este “potencial”. Para dirigir a escola na comunidade Nova Cidade, ou Favela do Barbante, uma das mais perigosas da região, encara uma luta titânica.

No dia em que a reportagem de Educação visitou a escola, pouco antes da entrevista, um rápido tiroteio, à tarde, deixou a escola em alerta. “Mas era distante, não chegou até aqui”, ressalva a diretora. “Quando a coisa está complicada, os alunos da comunidade nem vêm, só os de fora. Eles percebem que há problemas e preferem ficar em casa”.

Dessa vez a noite seguiu “tranqüila”. Mas parar as aulas em meio a uma troca de tiros entre polícia e traficantes é rotina mensal. Nesses casos não há opção, a não ser trancar os alunos até que tudo se acalme. “Eles ficam loucos para ir embora, em geral deixaram filhos em casa e querem ver se está tudo bem, mas não posso deixá-los sair em meio às balas”.

Passada a tormenta, impossível ter algum ânimo para voltar às aulas:

- Naquele dia já era, porque ninguém tem mais estrutura pra continuar estudando.

### **Ordens do tráfico**

Em outras vezes ela chega para trabalhar e encontra a comunidade “de luto” pelo assassinato de algum “amigo” (traficante de drogas da região). Por ordem do tráfico, tudo tem de fechar. Nestes casos, um ingrediente mais amargo: nas duas vezes este ano em que a escola foi “convidada” a ficar de luto, os assassinados eram ex-alunos.

“Quando um aluno começa no tráfico ele ainda tenta levar a escola, em geral à noite”, explica Maristela. Mas, nessa disputa, rápido a corda arrebenta – lado mais fraco, a escola. Quando o jovem começa a assumir responsabilidades maiores nas organizações, o “trabalho noturno” e o envolvimento cada vez maior afastam-no de vez das salas.

“É uma batalha desleal”, lamenta a diretora. “O tráfico dá dinheiro muito rápido e muitos jovens vão parar nele para suprir necessidades básicas suas e da família”.

No ano passado Maristela foi ao enterro de alguns alunos. A maioria estudava à noite. “É muito triste perder um aluno assim. Parece que não vou ter forças para trabalhar no dia seguinte”.

“Pensei que de noite ia dar certo”

A violência afastou do noturno a estudante do 2º ano do ensino médio Michele Aldeia Melo, 20 anos. Ela e outros 500 alunos do Ciep Professor César Pernetta assistiam a uma aula, em outubro, na Vila União - uma das 16 comunidades que compõem a favela da Maré, no Rio de Janeiro -, quando começou um tiroteio.

“A gente morando na favela fica acostumada, sabe o tamanho do risco que corre pela distância e a direção do barulho dos tiros. Às vezes a gente ouvia, mas estavam longe”, conta a estudante. Daquela vez estavam muito perto. “Todos se jogaram no chão apavorados, a professora levou um tombo”, relata. “Contei pra minha mãe e ela me tirou da noite”.

Michele esperou 2006 para voltar às aulas. Foi a segunda vez que perdeu o ano por causa da violência. Em 2003, estudava à tarde em outra escola, numa comunidade da Maré. Mas o comando

do tráfico pertencia a um grupo rival ao da região onde mora. Para a estudante, como o ensino era melhor, valia o risco. A “ousadia” custou-lhe ameaças e agressões físicas em plena luz do dia – e o abandono das salas de aula.

“Deixava minha filha estudar de noite porque ela gosta de fazer cursos de dia”, diz a mãe, Andréia Aldeia, referindo-se às aulas de idiomas e informática oferecidas por entidades na Maré. “Este ano ela foi convidada a fazer um curso gratuito para ser fotógrafa, seu sonho, mas não pude deixar, pois teria que voltar a estudar de noite”.

Mesmo assim, esta mãe de seis filhos, desempregada, não fica sossegada. O filho de 18 anos faz um supletivo exclusivamente noturno. Uma semana antes da entrevista, o rapaz foi impedido de voltar para casa depois das aulas, por conta de um confronto entre policiais e traficantes, no meio da rua.

### **Falta de vagas**

No Ciep Professor César Pernetta, onde Michele estudava à noite e hoje pela manhã, são 12 turmas no noturno. É uma das duas únicas escolas de ensino médio de toda a Maré. A diretora-adjunta da escola, Alcívnia Maria Silveira, diz que, mais do que a violência, é a falta de vagas que impede os alunos de seguir os estudos. “A maioria das pessoas trabalha de dia e não tem opção”, conta.

Segundo o MEC, 68% dos 172 mil estudantes que abandonaram a escola no Rio no último ano estudavam à noite. No colégio de Michele, exceção, quase 1/3 dos estudantes abandonaram a escola no ano passado, mas apenas 24% eram do noturno. “Começamos a funcionar de noite, há dez anos, por demanda da comunidade”, conta Alcívnia. “Hoje, se tivéssemos mais professores, funcionaríamos como escola noturna”

Nove anos de trabalho na Maré ensinaram a diretora a lidar com a violência - e a não subestimá-la. “A gente acaba se acostumando, mas não é fácil sair daqui tarde e vê-los (traficantes) lá fora armados, é uma coisa que choca. Se iniciar uma troca de tiros, sobra pra gente”.

A escola conta hoje com mais professores da comunidade, mas os demais ficam assustados. “Tem professor que termina a aula mais cedo 20 minutos, meia hora, pra ir embora, por medo de acontecer alguma coisa na rua”, conta Michele. Segundo Maristela, do Caic Nações Unidas, ainda existe algum respeito do tráfico com a escola. “Eles sabem exatamente quem somos nós, os professores. Já a polícia, não. Então ficamos entre a cruz e a espada”.

### **NOTÍCIA 08 - 12/06/2006 02:27h**

#### **ENSINO NOTURNO: As soluções, segundo Rose Neubauer - por Fábio de Castro**

As escolas resistem a criar programas que amenizem as dificuldades do ensino noturno. A avaliação é de Rose Neubauer, secretária da Educação do governo paulista entre 1995 e 2002. Ela destaca duas soluções, a criação de salas ambientes e a matrícula por disciplina

“A rede estadual tem autonomia para implementar a matrícula por disciplina, mas não o faz, porque isso implica em mudar toda a organização da escola”, avalia.

Por outro lado, poucas escolas têm estrutura para montar salas ambientes – o que poderia amenizar o cansaço da longa jornada do estudante da noite. “A aula puramente expositiva é insuportável para este estudante. Se não é atrativo, o aluno fica agressivo com escola e professor”.

Na visão da pesquisadora da Universidade de São Paulo, a escola precisa apostar no sucesso do estudante. “É preciso que ele seja cooptado pela escola em vez da marginalidade”, afirma. “Vemos que quando a criança consegue acabar o primeiro grau e o segundo, há uma enorme queda no envolvimento com o tráfico e no consumo de droga”.

Para a especialista, a escola noturna não deu conta da sua clientela. “Sabemos que 90% do ensino médio e fundamental na escola pública, é voltado para classe média e pobres. Esse pessoal que vai à noite é o que mais precisa da escola”.

Ela diz que é preciso pensar em práticas adequadas a essa clientela. “Só vamos fazer um ensino adequado se lembrarmos que este jovem é diferente do jovem de 20 anos atrás e do jovem do diurno”, avalia. “Não pode ter menos conteúdo, mas a aula tem que ser mais viva. Não adianta programa de fim-de-semana, que pode diminuir a violência, mas não diminui as taxas de evasão”.

## B – Expansão da Rede Pública no Ensino Médio Brasileiro

Tabela EFA2000 – Ensino médio – matrícula inicial por turno – Brasil e Regiões – 1989-1998

Região/Ano	Total	Diurno	%	Noturno	%
<b>Brasil</b>					
1989	3.477.859	1.459.900	41,98	2.017.959	58,02
1996*	5.739.077	2.520.364	43,92	3.218.713	56,08
1997*	6.405.057	2.824.455	44,10	3.580.602	55,90
1998*	6.968.531	3.150.843	45,22	3.817.688	54,78
<b>Norte</b>					
1989	181.840	73.061	40,18	108.779	59,82
1996*	371.454	145.345	39,13	226.109	60,87
1997*	435.160	177.432	40,77	257.728	59,23
1998*	450.787	176.485	39,15	274.302	60,85
<b>Nordeste</b>					
1989	784.469	354.985	45,25	429.484	54,75
1996*	1.202.573	550.452	45,77	652.121	54,23
1997*	1.353.691	627.236	46,34	726.455	53,66
1998*	1.515.169	713.571	47,10	801.598	52,90
<b>Sudeste</b>					
1989	1.730.911	707.653	40,88	1.023.258	59,12
1996*	2.815.026	1.141.146	40,54	1.673.880	59,46
1997*	3.140.823	1.315.219	41,87	1.825.604	58,13
1998*	3.385.659	1.473.637	43,53	1.912.022	56,47
<b>Sul</b>					
1989	546.057	232.242	42,53	313.815	57,47
1996*	937.937	506.293	53,98	431.644	46,02
1997*	1.018.324	501.452	49,24	516.872	50,76
1998*	1.115.919	558.525	50,05	557.394	49,95
<b>Centro-Oeste</b>					
1989	234.582	91.959	39,20	142.623	60,80
1996*	412.087	177.128	42,98	234.959	57,02
1997*	457.059	203.116	44,44	253.943	55,56
1998*	500.997	228.625	45,63	272.372	54,37

Fonte: MEC/INEP/SEEC Tabela extraída do *Relatório de Avaliação de Educação para Todos – EFA2000*

(\*) Foi considerado como noturno os turnos com início a partir das 17 horas (inclusive).

## ANEXO III

### Projeto de Apoio à Qualidade do Ensino Médio Noturno - MEC PLANO DE TRABALHO

#### a) plano de trabalho da Secretaria de Educação Básica e do Ministério da Educação para o Projeto de Apoio à Qualidade do Ensino Médio Noturno

#### Plano de Trabalho

ATIVIDADE		CRONOGRAMA	CUSTO
1. Elaboração de proposta de organização didático-pedagógica e administrativa para o Ensino Médio Noturno	1.1 - Produção de documento do DEPEM para subsidiar as discussões sobre o EMN a partir da análise da pesquisa e de artigos e textos sobre o tema		
	1.2 - Seleção e contratação de consultores para discussão e consolidação dos elementos da reformulação do Ensino Médio		
	1.3 – Entrega do documento pelos consultores		
	1.4 – Publicação do documento: <input type="checkbox"/> Elaboração de Termo de Referência <input type="checkbox"/> Licitação pelo FNDE <input type="checkbox"/> Contratação dos serviços <input type="checkbox"/> Entrega da publicação		
2. Publicação dos resultados da pesquisa sobre EMN	<input type="checkbox"/> Elaboração de Termo de Referência <input type="checkbox"/> Licitação pelo FNDE <input type="checkbox"/> Contratação dos serviços <input type="checkbox"/> Entrega da publicação		
3. Realização de seminário Nacional do EMN	4.1 – Elaboração do Termo de Referência – TOR para seleção do local do Seminário		
	4.2 – Realização da licitação pelo FNDE		
	4.3 – Contratação do local pelo FNDE		
	4.5 – Organização do Seminário; <input type="checkbox"/> Material para divulgação <input type="checkbox"/> Convites dos participantes (mesa/convidados) <input type="checkbox"/> Composição das mesas <input type="checkbox"/> SPD/diárias e passagens dos participantes		
4. Entrega do documento final elaborado pelos consultores, no qual consolidam-se as proposições de ações que iniciaram a discussão e aquelas apresentadas no Seminário			
5. Publicação de documento contendo proposta para EMN	<input type="checkbox"/> Elaboração de Termo de Referência <input type="checkbox"/> Licitação pelo FNDE <input type="checkbox"/> Contratação dos serviços <input type="checkbox"/> Entrega da publicação		

Fonte: SEB/MEC no endereço <http://www.mec.gov.br>

## ANEXO IV

## PARECER CNE/CEB 2/1998 – HOMOLOGADO

Despacho do Ministro em 4/3/1998, publicado no Diário Oficial da União de 6/3/1998, Seção 1, p. 77.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

<b>INTERESSADO:</b> CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA		<b>UF</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Ensino Fundamental e Médio – Jornada do Ensino Noturno.		
<b>RELATOR(a) CONSELHEIRO(a):</b> Edla de Araújo Lira Soares		
<b>PARECER Nº:</b> CEB 002/98	<b>CÂMARA OU COMISSÃO:</b> CEB	<b>APROVADO EM:</b> 29.01.98

### Relatório

Muitas têm sido as consultas dirigidas a Câmara de Educação Básica, encaminhadas por órgãos e instituições estaduais e municipais, sobre dificuldades encontradas no processo de organização do ensino noturno, em face das exigências relativas à carga horária mínima anual fixada pela Lei nº 9394/96.

A Lei nº 9394/96 - LDB - estabelece no art. 24, inciso I, o número de dias letivos e a carga horária anual que devem ser cumpridos no ensino fundamental e médio regular, nos seguintes termos:

I – “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames, quando houver”.

Essa determinação, expressão de um entendimento que identifica na ampliação da carga horária um dos fatores de melhoria da qualidade de educação escolar, é antecedida pelo parágrafo 2º do artigo 23. Ao reconhecer que cabe aos respectivos sistemas instituir os critérios de adequação do calendário às peculiaridades locais, o legislador estabelece, nesse dispositivo, a exigência de fazê-lo “sem reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”.

Não obstante a clareza do citado dispositivo que, fundado no princípio de universalização das condições indispensáveis ao exercício do direito à educação de qualidade, assegura igual número de dias letivos e horas de atividade pedagógica para a população em idade considerada própria para o ensino fundamental e médio, a Lei aponta, ao longo do seu texto, para as especificidades do ensino noturno.

**PARECER CNE/CEB 2/1998 - HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 4/3/1998, publicado no Diário Oficial da União de 6/3/1998, Seção 1, p. 77.**

Observe-se que o artigo 26, parágrafo 3º torna facultativa a educação física para o aluno dos cursos noturnos e o artigo 34, parágrafo 1º, ao dispor sobre a jornada escolar mínima no ensino fundamental e a desejabilidade da ampliação da mesma, ressalva “os casos do ensino noturno”. Flexibiliza, portanto, a jornada escolar diária, cabendo aos sistemas e instituições de ensino proceder à sua adequação sem prejuízo do direito assegurado aos alunos.

Assim, respeitada a autonomia das escolas que, na LDB conquistou um extraordinário avanço, conforme os artigos 12 a 15, enriquecidos com os princípios do artigo 3º e as orientações contidas nos artigos 23 e 24 das disposições gerais da educação básica, é possível, para fins de uma melhor compreensão da viabilidade do que determina o texto legal a respeito do ensino noturno, considerar soluções a serem analisadas no contexto dos sistemas de ensino e das peculiaridades da população a quem se destina o atendimento educacional.

Uma das alternativas seria a da extensão da jornada semanal, utilizando-se dias até então liberados no calendário convencional para o cumprimento dos 8 anos do ensino fundamental de 08 séries e dos 3 anos do ensino médio de 3 séries.

Nesta alternativa, respeitados os 200 dias letivos e as 800 horas anuais de trabalho pedagógico, as escolas poderiam organizar jornadas diárias com diferentes possibilidades de duração. Na hipótese de uma jornada de 3 horas, iniciando, por exemplo, às 19 horas e concluindo às 22 horas, seria inevitável a utilização, também, dos sábados.

Outra possibilidade seria a da ampliação do ano letivo, ainda que isso significasse a redução do período de recesso e/ou a extensão do calendário escolar além do ano civil, desde que garantida, no caso do ensino fundamental a duração mínima de 8 anos a que se refere o art. 32 da Lei.

Entende-se que, nas situações de ampliação do ano letivo, a instituição poderá assegurar condições pedagógicas necessárias para os alunos cumprirem os estudos da base nacional comum até o oitavo ano de escolarização, no caso do ensino fundamental, e até o terceiro ano de escolarização, no caso do ensino médio. Isso possibilitará aos estudantes que completarem respectivamente 15 e 18 anos de idade, adquirirem a necessária competência para se submeter aos exames supletivos, tendo em vista o prosseguimento de estudos ou o atendimento às exigências do mundo do trabalho.

Outras soluções poderão ser adotadas pelas escolas, além das ora apresentadas, desde que os mínimos de dias letivos e de carga horária fixados pela norma legal, sejam rigorosamente respeitados.

**PARECER CNE/CEB 2/1998 – HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro em 4/3/1998, publicado no Diário Oficial da União de 6/3/1998, Seção 1, p. 77.**

**II – VOTO DA RELATORA**

À luz do exposto, a relatora considera que o presente parecer é um instrumento de interpretação da LDB e, como tal visa propiciar rumos que esclareçam dúvidas submetidas a este colegiado.

Brasília-DF, 29 de janeiro de 1998.  
Conselheira Edla de Araújo Lira Soares

**III - DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica acompanha o Voto da Relatora.  
Sala das Sessões, 29 de janeiro de 1998.

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente

Conselheira Hermengarda Alves Ludke - Vice-Presidente

## ANEXO V

### INSTRUMENTOS DE PESQUISA

#### A - QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Caro(a) informante,

Estou realizando uma pesquisa sobre interesses e práticas de leitura de alunos do Ensino Médio Noturno. Gostaria de contar com a sua cooperação. Por favor, responda o questionário a seguir. Sua colaboração é muito importante para esta pesquisa. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Atenciosamente,

Ângela de Alencar Carvalho

#### Instruções para responder o questionário.

1. Leia as perguntas.
2. Ouça as explicações do pesquisador.
3. Há questões para você marcar com um **X**, outras para você responder com suas palavras.
4. Pergunte se tiver dúvidas ao responder.

#### Parte I - Identificação.

Escola: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

#### Parte II - Interesses e práticas de leitura em geral.

1. Você gosta de ler?

( ) Sim

( ) Não

Por quê?

2. Com que finalidade você lê?

3. Qual o seu escritor favorito?

4. Que textos você mais gosta de ler?

( ) Textos informativos/ técnicos

( ) Textos literários

5. Em cada lista abaixo, marque os itens que você costuma ler.

ASSUNTOS	MATERIAIS	GÊNEROS
01 ( ) Amor	30 ( ) Agenda	46 ( ) Conto
02 ( ) Arte e Literatura	31 ( ) Almanaque	47 ( ) Crônica
03 ( ) Atualidades	32 ( ) Jornal	48 ( ) Fábula
04 ( ) Auto-ajuda	33 ( ) Revista	49 ( ) Literatura infantil
05 ( ) Beleza/ Boa forma	34 ( ) Dicionário	50 ( ) Poesia
06 ( ) Cinema	35 ( ) Enciclopédia	51 ( ) História de amor
07 ( ) Comportamento	36 ( ) Folheto	52 ( ) Romance de aventura
08 ( ) Culinária	37 ( ) Formulário	53 ( ) Romance de mistério/ suspense
09 ( ) Curiosidades	38 ( ) Gráfico	54 ( ) Biografia
10 ( ) Decoração	39 ( ) Caderno	55 ( ) Anúncios classificados
11 ( ) Ecologia	40 ( ) Livro	56 ( ) Carta do leitor
12 ( ) Economia	41 ( ) Manual/ Guia	57 ( ) Coluna social
13 ( ) Esoterismo	42 ( ) Mapa	58 ( ) Crítica (filmes, livros, etc)
14 ( ) Esporte	43 ( ) Computador	59 ( ) Editorial
15 ( ) Filosofia	44 ( ) Texto em xerox	60 ( ) Entrevista
16 ( ) Fotografia	45 ( ) Outro(s). Qual/ Quais?	61 ( ) Horóscopo
17 ( ) Gente famosa		62 ( ) Notícia
18 ( ) Jogos e Passa- tempo		63 ( ) Palavras cruzadas
19 ( ) Moda		64 ( ) Programação de TV e cinema
20 ( ) Música		65 ( ) Resumo de novela
21 ( ) Política		66 ( ) Reportagem
22 ( ) Religião		67 ( ) Quadrinhos
23 ( ) Saúde		68 ( ) Receita culinária
24 ( ) Sexo		69 ( ) Piada
25 ( ) Sobrenatural		70 ( ) Letra de música
26 ( ) Televisão		71 ( ) E-mail
27 ( ) Trabalho/ Profissão		72 ( ) Chat (bate-papo virtual)
28 ( ) Viagens e Turismo		73 ( ) Portal/ site
29 ( ) Outro(s). Qual/ Quais?		74 ( ) Blog
		75 ( ) Orkut
		76 ( ) Lista de discussão
		77 ( ) Texto didático / escolar
		78 ( ) Outro(s). Qual/ Quais?

### Parte III - Interesses e práticas de leitura em inglês.

1. Usando os números correspondentes de cada coluna do quadro anterior, indique:

1.1. Os **assuntos** que você gostaria de ler em inglês.

1.2. Os **materiais** que você considera mais importantes.

1.3. Os **gêneros** que você já leu ou lê em inglês.

2. O inglês é importante para a sua vida?

Sim

Não

Por quê?

3. Você tem dificuldades para entender textos em inglês?

Sim

Não

O que é difícil para você?

4. Qual a atividade mais freqüente nas suas aulas de inglês?

Tradução

Conversação

Leitura e compreensão de textos

Gramática / exercícios de escrita

5. Você se interessa pelos textos em inglês que lê na escola?

Sim

Não

Às vezes

Por quê?

6. Como você se sente na hora de ler em inglês na escola?

Interessado(a)

Desinteressado(a)

Indiferente

Leio por obrigação

7. E na Internet, você lê textos em inglês?

Sim

Não

O que você lê?

9. Cite 2 (dois) *sites* de sua preferência na Internet.

#### **Parte IV - Prática de leitura na família e no trabalho.**

1. Qual é o grau de instrução de seus pais?

Fundamental incompleto

Universitário incompleto

Fundamental completo

Universitário completo

Médio incompleto

Pós-graduado

Médio completo

2. Qual a profissão do seu pai?

3. Qual a profissão da sua mãe?

4. Seus irmãos estudam?

( ) Sim. Em que série(s) estão?

( ) Não. Por quê?

( ) Não tem irmãos

5. Marque o que se lê na sua casa.

( ) Livro	( ) Carta Comercial
( ) Jornal	( ) Horóscopo
( ) Revista	( ) Folheto de propaganda
( ) Manual e guia	( ) Lista de compras
( ) Bilhete	( ) Orações (salmos, novenas, etc)
( ) Encarte	( ) Resumo de novelas
( ) Anúncios classificados	( ) Rótulo
( ) Boleto de pagamento	( ) Receita culinária
( ) Carta pessoal	( ) Quadrinhos
	( ) Outro(s). Qual/ Quais?

6. Você tem computador?

( ) Sim

( ) Não

7. O que você lê no trabalho?

8. O que você faz no seu tempo livre?

9. Você pensa em cursar uma universidade?

( ) Sim

( ) Não

Por quê?

10. Que profissão gostaria de ter no futuro? Por quê?

11. Quando era criança, alguém lia histórias para você?

( ) Sim. Quem?

( ) Não

**Obrigada pela sua colaboração!**

**B – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**

Caro(a) informante,

Estou realizando uma pesquisa sobre interesses e práticas de leitura de alunos do Ensino Médio Noturno. Gostaria de contar com a sua cooperação. Por favor, responda o questionário a seguir. Sua colaboração é muito importante para esta pesquisa. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Atenciosamente,  
Ângela de Alencar Carvalho

**Instruções para responder o questionário.**

1. Leia as perguntas.
2. Ouça as explicações do pesquisador.
3. Há questões para você marcar com um **X**, outras para você responder com suas palavras.
4. Pergunte se tiver dúvidas ao responder.

**Parte I – Identificação**

Escola: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
e-mail: \_\_\_\_\_

**Titulação e experiência profissional**

1. Qual a sua titulação? Especifique.
  - ( ) Graduado em \_\_\_\_\_
  - ( ) Especialista em \_\_\_\_\_
  - ( ) Mestre em \_\_\_\_\_
  - ( ) Doutor em \_\_\_\_\_
  - ( ) Outro \_\_\_\_\_
2. Há quanto tempo leciona inglês na Escola Pública?
  - ( ) menos de 5 anos
  - ( ) entre 5 e 10 anos
  - ( ) mais de 10 anos
3. Leciona em outra escola além desta?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
4. Caso sua resposta tenha sido SIM, leciona em ( pode marcar mais de uma opção)
  - ( ) Escola Pública
  - ( ) Escola Particular
  - ( ) rede particular e pública
  - ( ) curso livre

## Parte II – Aulas e Materiais de leitura em inglês

1. Qual a carga horária da disciplina de língua inglesa para o 1º ano do Ensino Médio no turno da noite nesta escola?

2. Na sua escola existe aula de leitura em inglês?

( ) Sim

( ) Não

3. O que você **mais** enfatiza nas suas aulas?

( ) Tradução

( ) Conversação/ compreensão auditiva

( ) Leitura e compreensão de textos

( ) Gramática / exercícios de escrita

4. Durante as suas aulas você

( ) utiliza o livro didático

( ) produz seu próprio material

( ) utiliza textos em xerox e o quadro

( ) todas as opções anteriores

5. Liste os tipos de materiais de leitura que você utiliza para desenvolver a habilidade leitora de seus alunos.

## Parte III – Prática de ensino de leitura em inglês

Pesquisas sobre o ensino da leitura revelam que há fatores que podem dificultar ou facilitar seu aprendizado. A lista abaixo se refere aos materiais usados e ao contexto de leitura nas aulas. Marque o que faz parte da sua experiência.

( ) Não ler textos de minha preferência para os alunos.

( ) Preferir textos adaptados.

( ) Propor tradução de textos do livro didático ou indicados/ elaborados pelo professor.

( ) Focalizar a leitura como instrumento para a aprendizagem.

( ) Valorizar a experiência leitora dos alunos, usando materiais e gêneros textuais familiares.

( ) Criar contextos de ensino-aprendizagem onde os alunos percebam que a leitura amplia seus horizontes.

( ) Só utilizar textos com palavras conhecidas pelos alunos.

( ) Utilizar textos de leitura para explicar regras da língua.

( ) Encorajar os alunos a compartilharem suas leituras com os colegas.

( ) Variar o material de leitura, diversificando os gêneros textuais em inglês.

( ) Dar tempo e oportunidade para leitura de assuntos da preferência dos alunos.

#### Parte IV – Interesses e práticas de leitura

1. Você conhece os interesses e práticas de leitura de seus alunos?

- ( ) Sim  
( ) Não

ASSUNTOS	MATERIAIS	GÊNEROS
01 ( ) Amor	30 ( ) Agenda	46 ( ) Conto
02 ( ) Arte e Literatura	31 ( ) Almanaque	47 ( ) Crônica
03 ( ) Atualidades	32 ( ) Jornal	48 ( ) Fábula
04 ( ) Auto-ajuda	33 ( ) Revista	49 ( ) Literatura infantil
05 ( ) Beleza/ Boa forma	34 ( ) Dicionário	50 ( ) Poesia
06 ( ) Cinema	35 ( ) Enciclopédia	51 ( ) História de amor
07 ( ) Comportamento	36 ( ) Folheto	52 ( ) Romance de aventura
08 ( ) Culinária	37 ( ) Formulário	53 ( ) Romance de mistério/ suspense
09 ( ) Curiosidades	38 ( ) Gráfico	54 ( ) Biografia
10 ( ) Decoração	39 ( ) Caderno	55 ( ) Anúncios classificados
11 ( ) Ecologia	40 ( ) Livro	56 ( ) Carta do leitor
12 ( ) Economia	41 ( ) Manual/ Guia	57 ( ) Coluna social
13 ( ) Esoterismo	42 ( ) Mapa	58 ( ) Crítica (filmes, livros, etc)
14 ( ) Esporte	43 ( ) Computador	59 ( ) Editorial
15 ( ) Filosofia	44 ( ) Texto em xerox	60 ( ) Entrevista
16 ( ) Fotografia	45 ( ) Outro(s). Qual/ Quais?	61 ( ) Horóscopo
17 ( ) Gente famosa		62 ( ) Notícia
18 ( ) Jogos e Passa- tempo		63 ( ) Palavras cruzadas
19 ( ) Moda		64 ( ) Programação de TV e cinema
20 ( ) Música		65 ( ) Resumo de novela
21 ( ) Política		66 ( ) Reportagem
22 ( ) Religião		67 ( ) Quadrinhos
23 ( ) Saúde		68 ( ) Receita culinária
24 ( ) Sexo		69 ( ) Piada
25 ( ) Sobrenatural		70 ( ) Letra de música
26 ( ) Televisão		71 ( ) E-mail
27 ( ) Trabalho/ Profissão		72 ( ) Chat (bate-papo virtual)
28 ( ) Viagens e Turismo		73 ( ) Portal/ site
29 ( ) Outro(s). Qual/ Quais?		74 ( ) Blog
		75 ( ) Orkut
		76 ( ) Lista de discussão
		77 ( ) Texto didático / escolar
		78 ( ) Outro(s). Qual/ Quais?

3. Usando a numeração correspondente nas colunas do quadro anterior, indique:

3.1. Os **assuntos** que você costuma abordar com seus alunos na leitura em inglês.

3.2. Os **materiais** ou **suportes de texto** que você vem usando com mais frequência nas aulas de leitura.

3.3. Os **gêneros textuais** que você utiliza nas suas aulas de leitura em inglês.

4. Como o conhecimento da diversidade de interesses e práticas de leitura presentes na Escola Pública pode influir nas condições de ensino-aprendizagem desta habilidade lingüística?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Obrigada pela sua colaboração!**

## C – FORMULÁRIOS

### C1 – Formulário para levantamento de empréstimos na biblioteca

Formulário F-A	Formulário para levantamento de empréstimos na biblioteca		Escola:	Data: / /
	Obra	Autor	Gênero (classificação dada pela escola)	
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

### C2 – Formulário para levantamento dos conteúdos listados nos diários de classe

Formulário F-B	Formulário para levantamento dos conteúdos listados nos diários de classe		Escola:	Data: / /			
Bimestres	Conteúdos	Assuntos mais freqüentes	Materiais didáticos empregados	Atividades de incentivo à leitura			
				S	N	?	NH
1º							
2º							
3º							
4º							

Legenda: S = sim; N = não; ? = não identificado; NH = não há

## ANEXO VI

### LEI Nº 11.161: O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA



#### LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

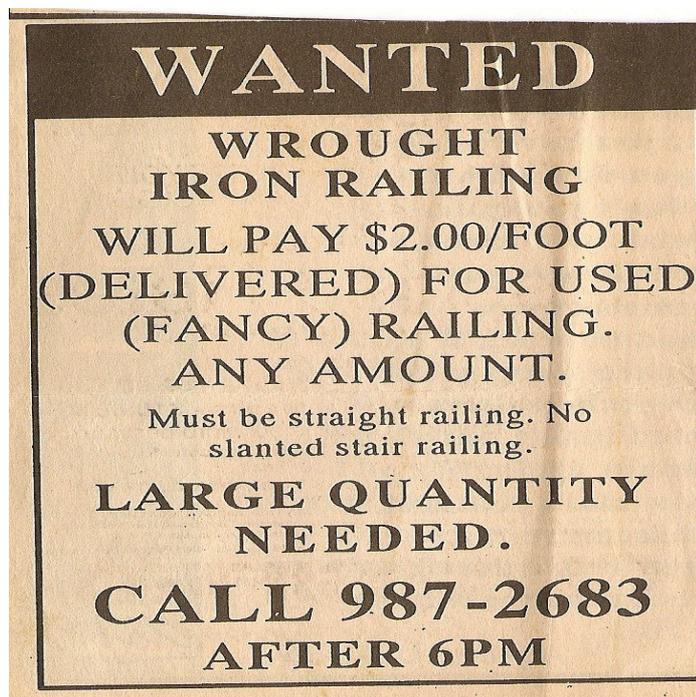
**Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.**

## ANEXO VII

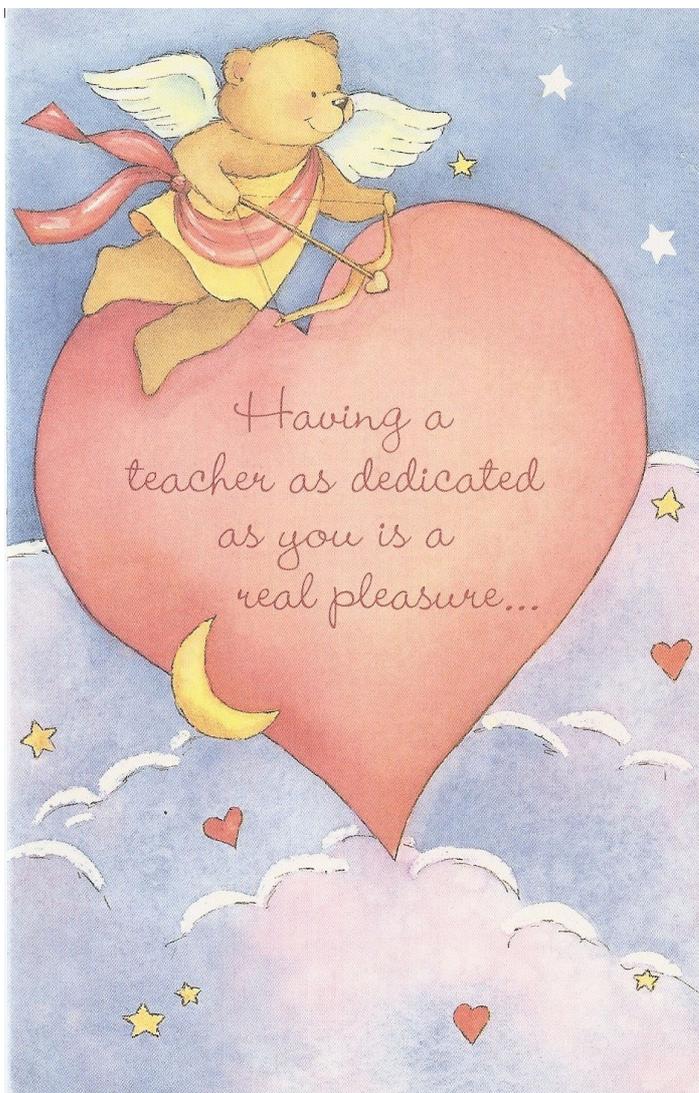
### SUGESTÕES DE TEXTOS PARA AULAS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Apresentamos exemplos de textos que podem ser utilizados no ensino da língua inglesa. Os exemplos são textos autênticos coletados nos Estados Unidos e Canadá, mas o professor poderá encontrar exemplos de documentos autênticos na Internet, provenientes de outros lugares onde o inglês é língua materna e até mesmo exemplos em inglês escritos por usuários não nativos desta LE. O professor pode trabalhar as funções da linguagem, o gênero textual, as tipologias textuais – nos referimos às tipologias de Werlich (1973, apud MARCUSCHI, 2002): narrativa, expositiva, injuntiva, argumentativa, descritiva –noções de coesão e coerência, além de aspectos lexicais, gramaticais, culturais e discursivos.

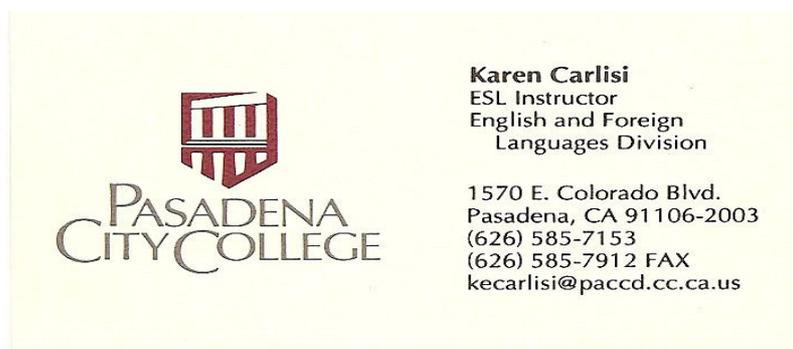
#### Exemplo 1: Anúncio de jornal para compra de ferro.



Fonte: desconhecida (material enviado por correspondente residente no Canadá)

**Exemplo 2: Cartão para o Dia de São Valentin**

Fonte: Cartão da Paramount Cards Inc.

**Exemplo 3: Cartão de visita**

Fonte: Cartão distribuído em uma aula da profa. Karen Carlisi em San Diego, Califórnia.

**Exemplo 4: Cartão de um fabricante de sapatos**

**30 years of California sole**

Over 30 years of shoe-making experience goes into every shoe we sell, which is why Vans® shoes are some of the most comfortable and durable shoes on the market. Whether it's a high performance skate shoe or a casual sneaker, you can be assured of the same top-quality materials and expert workmanship no matter which style you choose.

[www.vansshoes.com](http://www.vansshoes.com) 



UPPER: Leather/Textile    LINING AND SOCK: Textile    OUTER SOLE: Other Material    F-02

Fonte: Exemplar de cartão distribuído na loja.

**Exemplo 5: Itinerário de ônibus de San Diego, CA.**

**San Diego Trolley** 

Timetable • Itinerario

**Blue Line** 

Effective August 1999

**Qualcomm Stadium  
Mission Valley  
Old Town  
Downtown San Diego  
National City  
Chula Vista  
San Ysidro/Tijuana**

With valid permit  Each train lift equipped 

Metropolitan Transit System 

Fonte: Metropolitan Transit System

Exemplo 6: Formulário para assinatura da revista *The New Yorker*.

**THE  
NEW YORKER**

*One year (50 issues) just \$32!  
74% off the cover price*

4M46

---

*Name* *(please print)*

---

*Address* *Apt.*

---

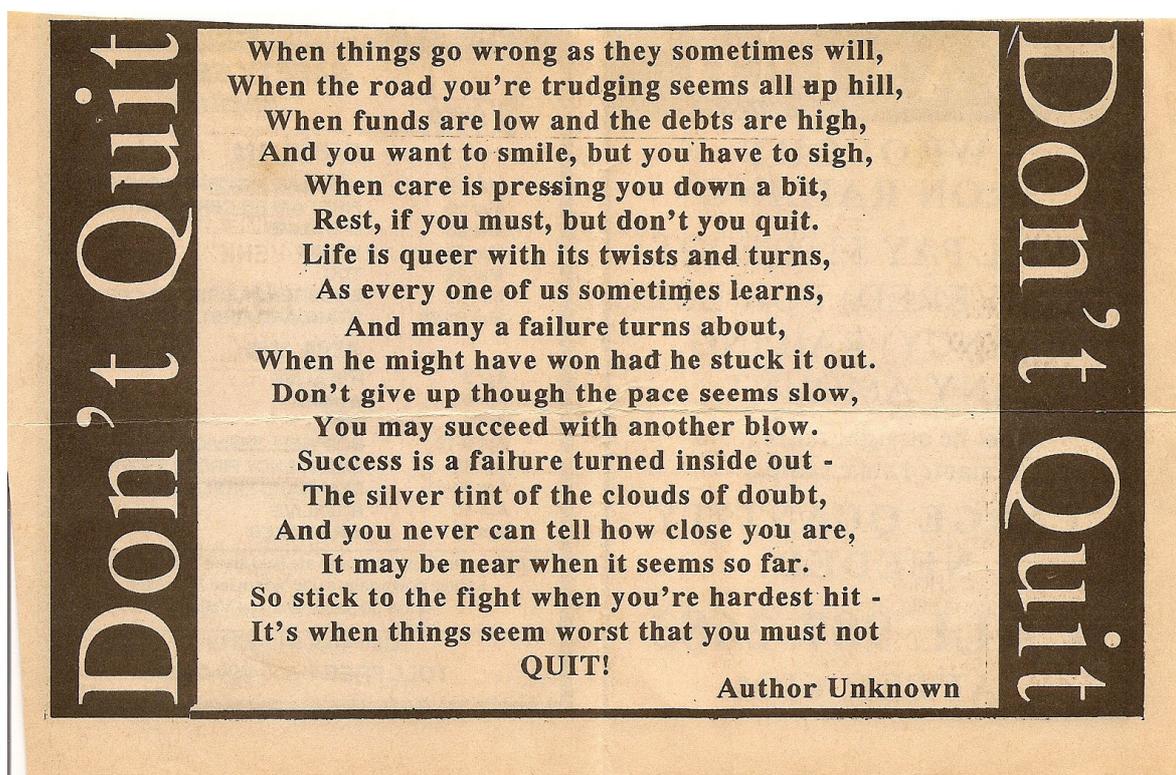
*City* *State* *Zip*

*Payment Enclosed*       *Bill Me*

In Canada, *The New Yorker* is \$65.27 including GST.

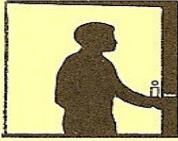
Fonte: Revista *The New Yorker*

Exemplo 7. Mensagem de encorajamento (de jornal canadense).



Fonte: Desconhecida (enviada por correspondente residente no Canadá)

## Exemplo 8: Folheto explicativo sobre segurança no campus universitário.

**GUIDE TO RESIDENCE HALL SAFETY**

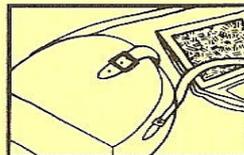
This brochure is designed to help you protect your personal safety and property while you are a guest in our facilities. We wish you a safe and pleasant stay. Please let our Conference Services staff know how they can assist you.

**GUIDE TO RESIDENCE HALL SAFETY****YOUR PERSONAL SAFETY**

- Except for office staff, all Division of Housing and Conference Services staff members wear uniforms and identification badges. You may ask any staff member for assistance at any time.
- Use your door viewer (peephole) or door chain whenever answering the door. Do not let strangers into your room or apartment for any reason. If someone you don't know asks to use the phone, offer to make the call for him or her.
- Always keep your windows covered at night and never reveal either in person or on the phone that you are alone.
- Report all obscene or harrassing phone calls to University Police. If someone calls with the wrong number, never give the caller your name, address, or number they have called.
- Be aware of deserted laundry rooms, study rooms, lounges, parking garages, and elevators, especially late at night.
- Try not to enter elevators with a stranger. Stand next to the control panel if possible and if you are trapped by an assailant push the emergency alarm and as many buttons as possible so the elevator will stop on the next floor.
- Do not walk alone at night. If you absolutely have no choice, stay in well-lighted open areas.

**PROTECTING PRIVATE PROPERTY**

- In your room, keep valuables such as wallets, jewelry, and purses out of plain view. Do not leave valuables unattended in lounges, laundry rooms, restrooms and other similar areas.
- Avoid keeping large sums of money on your person or in your room.



## Exemplo 9: Capa de VHS do filme *Grease* (Nos Tempos da Brilhantina).

**Video Bonus!**

Includes new, retrospective interviews with  
**John Travolta** (Danny), **Olivia Newton-John** (Sandy),  
**Stockard Channing** (Rizzo), **Jeff Conaway** (Kenickie),  
**Didi Conn** (Frenchy), director **Randal Kleiser**  
and producer **Allan Carr**.

Hi-Fi Stereo playback  
requires Stereo Hi-Fi VCR.

**VHS** hi-fi  
STEREO

DOLBY SURROUND

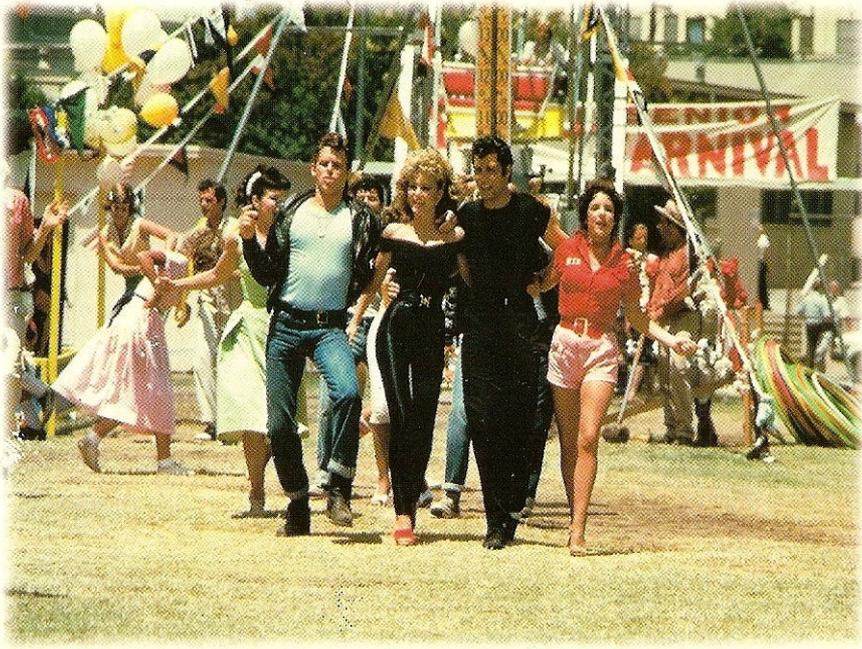
Dolby and the   
are trademarks of  
Dolby Laboratories  
Licensing Corporation.

ISBN 0-7921-4824-X



0 9736-01108-2 1





John Travolta solidified his position as the most versatile and magnetic screen presence of the decade in this film version of the smash hit play *Grease*. Recording star Olivia Newton-John made her American film debut as Sandy, Travolta's naive love interest. The impressive supporting cast reads like a "who's who" in this quintessential musical about the fabulous '50s. *Grease* is not just a nostalgic look at a simpler decade—it's an energetic and exciting musical homage to the age of rock 'n' roll!

THIS FILM HAS BEEN MODIFIED FROM ITS ORIGINAL VERSION. IT HAS BEEN FORMATTED TO FIT YOUR TV.



Grease® is a registered trademark of  
Paramount Pictures. All Rights Reserved.

A VIACOM COMPANY

[www.paramount.com/homevideo](http://www.paramount.com/homevideo)

Registered service mark of the National Captioning Institute.  
Used with permission.

5555 Melrose Avenue, Hollywood, California 90038.  
Licensed for Sale Only in U.S. and Canada.

TM, © & Copyright © 1998 by Paramount Pictures. All Rights Reserved.



011082



A VIACOM COMPANY

**DIGITALLY THX MASTERED**  
FOR SUPERIOR SOUND AND PICTURE QUALITY

Fonte: VHS do Filme Grease Paramount Pctures, 1998.

Exemplo 10. História em quadrinhos.



## Exemplo 11. Passagens bíblicas em publicação de cunho religioso

June 5  
Friday

### TELEPHONE RUNAROUND

READ:  
Psalm 34:15-22

**The eyes of the LORD  
are on the righteous,  
and His ears are open  
to their cry.**  
—Psalm 34:15

THE BIBLE IN ONE YEAR:  
□ Psalms 34–36

About the same time, I had an urgent need to talk with the Lord. I didn't get a busy signal, nor was I put on hold. I knew that God was listening and that He cared deeply for me.

We don't always get immediate answers to our prayers, but because of the wonderful prayer promises in the Bible we know that we are heard. In Psalm 34, for example, David reviewed his prayers and the Lord's answers. Then he said, "The eyes of the LORD are on the righteous, and His ears are open to their cry" (v.15). Thank God that there is no such thing as a prayer runaround. —MRD II

#### FOR FURTHER STUDY

*What is the prayer promise in each of these verses?*

*Psalm 10:17; John 14:13-14;*

*Hebrews 4:16; James 4:2-3; 1 Peter 3:12*

**PRAYER IN JESUS' NAME IS A DIRECT LINE TO GOD.**

June 6  
Saturday

### A STRATEGY OF PATIENCE

READ:  
Psalm 37:1-11

**Trust in the LORD, and  
do good . . . Rest in  
the LORD, and wait  
patiently for Him.**  
—Psalm 37:3,7

THE BIBLE IN ONE YEAR:  
□ Psalms 37–39

Eventually, if you play your game, stick to your style, class will tell in the end! This does not mean that we will always outscore our opponent, but it does ensure that we will not beat ourselves."

In Psalm 37, God is saying, in effect, "Do what's right and trust Me. Regardless of how badly you may seem to be losing, just do My will and leave the outcome to Me. I'll make sure that eventually you'll be the winner." Such a strategy will not only keep us from beating ourselves, it will lead to glorious victory! —MRD II

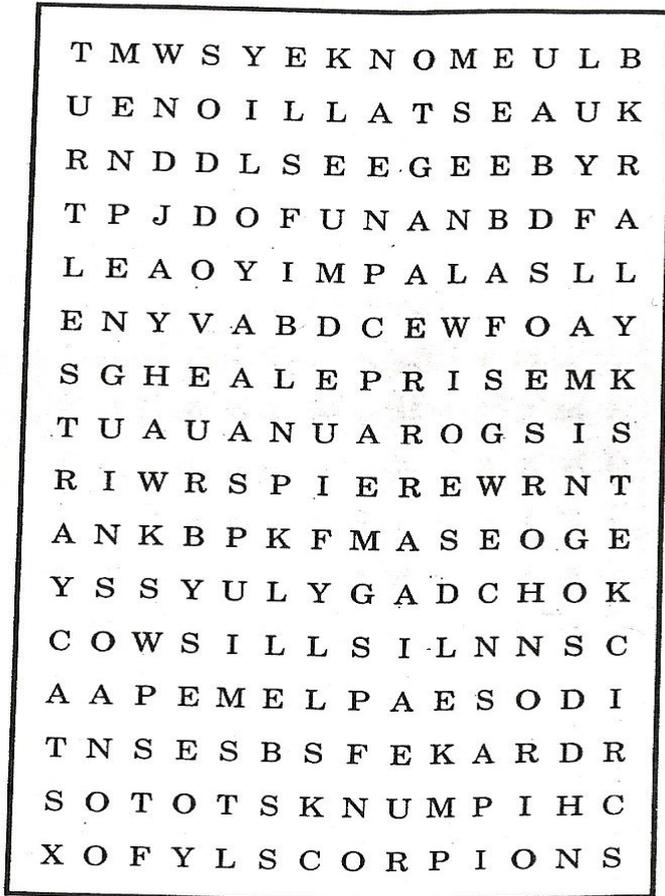
*To know our work is not in vain,  
As partners of the Lord,  
Provides the patience that we need  
To wait for God's reward. —Sper*

**YOU CAN'T LOSE  
IF YOU STAY WITH GOD'S GAME PLAN.**

**Exemplo 12. Caça palavras.**

what looks like a collection of birds, beasts, and insects is actually a catalog of rock performers who have had at least one Top 40 hit. When you've lassoed the whole menagerie, the leftover diagram letters will reveal a related song title recorded by Lobo (which is Spanish for "wolf").

- ANIMALS
- ANT (Adam)
- BEE GEES
- BLUE MONKEYS
- BUBBLE PUPPY
- BULL (& the Matadors)
- CHIPMUNKS
- COWSILLS
- CRICKETS
- CROW
- DOVE (Ronnie)
- DRAKE (Charlie)
- EAGLES
- FALCONS
- FIREFLIES
- FLAMINGOS
- HUSKY (Ferlin)
- IMPALAS
- IRON HORSE
- JAYHAWKS
- LARKS
- PENGUINS
- PETS
- SCORPIONS
- SKYLARK
- SLY FOX
- SPIDER
- STALLION
- STRAY CATS
- SWAN (Billy)
- TEDDY BEARS
- TURTLES
- WOLF (Peter)



Solution is on page 90.

Fonte: *Official Word Search Puzzles*, January 1996, p. 51

## Exemplo 13. Horóscopo

You'll help him with these lessons by offering up unconditional love; Cancer needs to feel that his weaknesses and limitations are embraced as well as his strengths. He'll thrive with as much one-on-one attention as you can provide. So take time to paint pictures with him when he's small. When he's older, find an hour for the long walk together that will give you time to talk. He is likely to have tremendous fear of abandonment, so if you're going away, discuss your trip weeks ahead of your departure. Repetition and experience are good teachers for this child, and as he becomes strong through your nurturing, he will feel secure enough to express himself in the world.

### Leo

(July 23–August 23)



Leo children are born leaders, and from the moment they can walk, they move toward center stage. They are driven by the need to be perfect, and they see themselves as the center of their own world—and yours.

Of course, she is the center of your world—but Leo's sense of confidence can create a dilemma for parents. How do you teach the Leo child that hard work and commitment will be required if she is to reach her greatest potential? How do you build the ego that will be Leo's strength, while teaching her to use her powers wisely?

Rather than thwarting Leo's sense of personal importance, use it to help her find her destiny. When Leo rebels, as she will from an early age, make her take full responsibility for her actions. If she breaks a toy in a fit of anger, make her save her allowance for a replacement. If she joins with other children in making fun of another child, don't stop at asking her to apologize—talk to her about the importance of compassion. In so doing, you will help Leo to understand

that true power lies in the ability to stand up for what's right.

### Virgo

(August 24–September 23)



The Virgo child seeks control. The world around him is chaotic and confusing, and he believes that order is the answer.

Your mission is to teach him to have faith in his ability to deal with whatever confronts him. Virgos are likely to panic when they feel uncertainty, thinking they must have all the answers. Confront this tendency by placing your Virgo in unfamiliar situations. Encourage him to run for student council, volunteer at the local soup kitchen, or become an exchange student. Confidence comes from dealing successfully with new experiences.

Virgo is also the sign of caring, and Virgo children—with their lofty goals and need to take responsibility—may try to solve everyone's problems but their own. Teach your child that he doesn't always have to help others at the expense of his own needs. He can take care of your elderly neighbor's dogs, for example, but he doesn't have to miss soccer practice to do so.

her to act on those feelings in an age-appropriate way. Listen, validate, and support *all* your child's feelings; she needs to understand that it's okay to voice both positive *and* negative emotions. When she says at the age of 10 that she's upset to learn that there are hungry children in America, she's probably not up to leading a march on Washington (which would be her first impulse). But you'll give Libra an enormous sense of power if you help her start a food drive at her school, and show her how to make the calls that will get that food to the people who need it.

As your Libra learns to follow her heart, her true mission will emerge—and the rest of the world will benefit from her unique talents.

### Scorpio

(October 24–November 22)

A paradoxical nature, oversensitized emotions, and a will and strength that go beyond her age—these are the traits of the Scorpio child. Being different is not an issue; Scorpio children

know they are unique. That can be a wonderful perspective when you're an adult—but for a child it's a challenge.

Your Scorpio child feels trapped inside the limitations of her body and emotions, and alienated from others who seem to fit the world better. Give her space and understanding, and limit the lectures—she won't listen anyway. Scorpio's world is complex, and all her energy goes into making sense of her conflicting feelings. She's sensitive, but she doesn't respect weakness. She's needy, but doesn't want help. She's shy, but can be cruelly direct, particularly if you cross her boundaries. Scorpio's better one-on-one, and in a crisis she excels. Tension and resistance motivate her, and when they're missing, she'll create them—that's why she does her homework at the last minute.

Your mission is to set disciplinary limits that will teach your Scorpio to be



### Libra

(September 24–October 23)



Your Libra child is a hero in the making.

These loving kids feel the call of duty from an early age, and their desire to do right—to change the world—is compelling.

Parents can help a little Libra toward her goal by showing her how to express her innermost feelings—and helping

*Virgo may try to solve everyone's problems but his own; Scorpio is sensitive, but doesn't respect weakness.*

## Exemplo 14. Receitas

# On America's Table

## DEVILED CHICKEN THIGHS

*pictured at right*

Skinless chicken thighs are coated with a flavorful mustard mixture and bread crumbs, then baked until crisp and golden. Serve with green beans on the side.

**PREP:** 15 minutes

**BAKE:** 30 minutes

**MAKES:** 4 main-dish servings

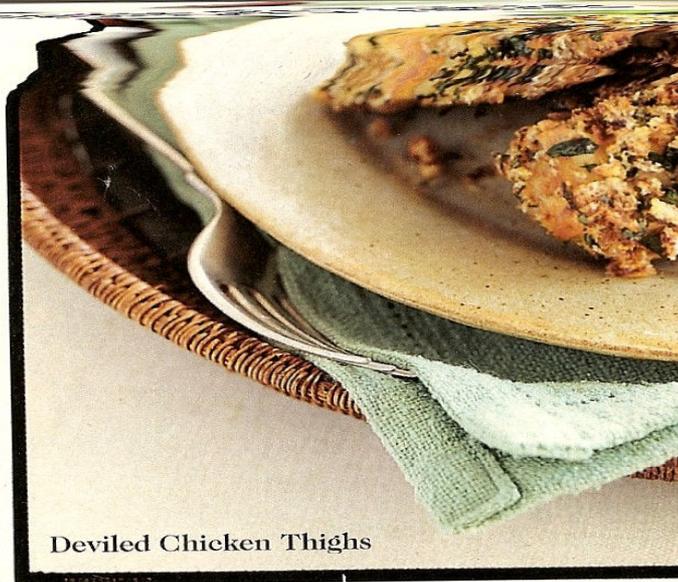
- ¼ cup creamy mustard (such as Dijonnaise)
- 1 tablespoon Worcestershire sauce
- ½ cup plain dried bread crumbs
- ¼ cup loosely packed fresh parsley leaves, chopped
- ½ teaspoon salt
- ¼ teaspoon coarsely ground black pepper
- 8 skinless chicken thighs with bones (about 2½ pounds)

**1.** Preheat oven to 475°F. Lightly grease 15½" by 10½" jelly-roll pan. In large bowl, mix creamy mustard and Worcestershire sauce until blended. On waxed paper, combine bread crumbs, parsley, salt, and pepper.

**2.** Toss chicken thighs with mustard mixture, then roll in crumb mixture to coat; place in jelly-roll pan.

**3.** Bake thighs 15 minutes; turn thighs over and bake 15 minutes longer or until juices run clear when thickest part of thigh is pierced with tip of knife.

■ Each serving: About 420 calories, 43 g protein, 14 g carbohydrate, 21 g total fat (5 g saturated), 1 g fiber, 151 mg cholesterol, 770 mg sodium.



Deviled Chicken Thighs

## MEATBALLS & OLD-FASHIONED TOMATO SAUCE

*pictured on page 171*

Our recipe makes enough meatballs and sauce for 12 servings. So, make a batch to serve today, and still have enough to freeze for 1 or 2 more easy weeknight dinners.

**PREP:** 35 minutes

**COOK:** about 50 minutes

**MAKES:** 24 meatballs and 10 cups sauce

### Meatballs:

- 4 slices firm white bread, coarsely grated
- 1 pound lean ground beef
- 1 pound lean ground turkey or lean ground pork
- 2 large egg whites
- ½ cup grated Romano or Parmesan cheese
- 1 garlic clove, crushed with garlic press

## Exemplo 15: Matéria sobre comportamento masculino

# what he says, what he's thinking



"Do you know how special you are?"  
*I like you but I don't love you.*

"You look fine."  
*You look mediocre.*

"Are you free for breakfast?"  
*Can I spend the night?*

"You cook. I'll clean."  
*You cook. You'll clean.*

"You have such a pretty face."  
*You could stand to lose ten pounds.*

"I admire your honesty."  
*I wish you hadn't told me you sometimes fake orgasms.*

"That dress sure is sexy."  
*You look like a slut.*

"Let's get together again soon."  
*I'm never planning to call.*

"I'm certainly not *against* marriage."  
*I'll never marry you.*

"I like women who can carry on an intelligent conversation."  
*I prefer women who can carry on in bed.*

"Your mom's a character!"  
*Your mom's a wacko!*

"My family's nuts."  
*No, I'm not ready to introduce you.*

"We can still be friends."  
*Good riddance.*

"You deserve better."  
*I deserve better.*

"I'd like to be able to support a wife."  
*I expect you to stay home with the kids.*

"You don't need to schlepp all the way over here."  
*I don't want to see you tonight.*

"Everybody goes a little over the speed limit."  
*You drive like a turtle.*

"Something's different about this stroganoff."  
*You're back into that low-fat thing.*

"Where do we keep the olive oil?"  
*I'm too lazy to look for it myself.*

"No, really, I love cats."  
*I wish you'd keep Fuzzball off my pillow.*

"That's an interesting haircut."  
*Did you get caught in a lawnmower?*

"Oh, let's not watch the rest of this stupid movie."  
*The Knicks game starts in five minutes.*

"Sure, I'd love to meet your parents."  
*Omigod. What have I gotten into here?!*

"Looks like I'm going to have to spend another night in Chicago."  
*If you believe that, you'll believe anything.*

"I agree, women who wear thigh-high stockings and miniskirts look cheap."  
*Adorable!*

"I had a late lunch."  
*I don't want to spring for dinner.*

"Good to hear from you. What've you been up to?"  
*Maybe if she talks, I'll figure out who this is.*

## Exemplo 16: Página da Internet de materiais de construção no Canadá


 National Research Council Canada    Conseil national de recherches Canada

**Canada**<sup>11</sup>

Français	Contact Us	Help	Search	Canada Site
Publications	Research Activities	Product Evaluations	Codes and Guides	NRC Site
FAQ				Home
Business				Subject Index

**NRC-CNRC**  
Institute for Research in Construction

**Search**

All NRC     NRC-IRC

[CCMC home](#) ▶  
[Registry of Product Evaluations](#) ▶  
[Evaluation Services](#) ▶  
[Application for Product Evaluation](#) ▶  
[Export Support](#) ▶  
[Proponents and End Users](#) ▶  
[What's New?](#) ▶  
[Publications](#) ▶  
[Site Map](#) ▶

**Canadian Construction Materials Centre**

Home > [CCMC](#) > CCMC home

### Canadian Construction Materials Centre

The Canadian Construction Materials Centre (CCMC) offers a national evaluation service for all types of innovative construction materials, products, systems and services. Operating within the National Research Council's Institute for Research in Construction (IRC), CCMC evaluations are based on the requirements of the National Building Code of Canada:

- Health and Safety
- Functionality
- Accessibility
- Egress

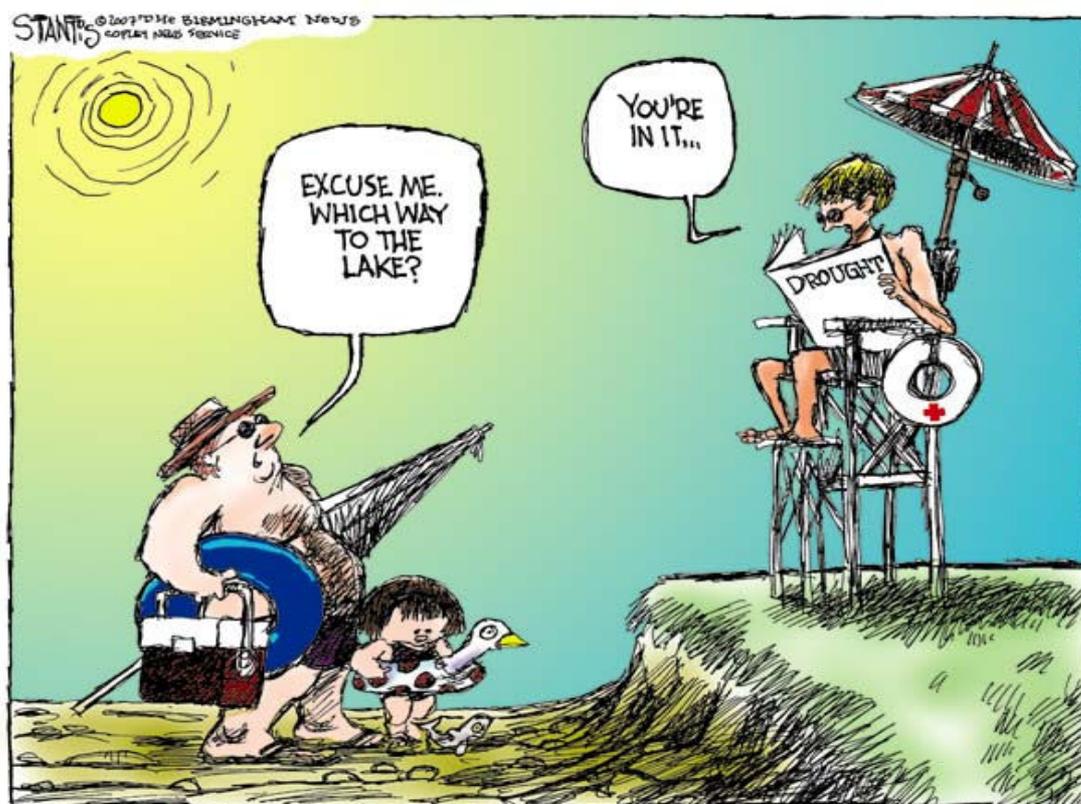
and supported by the latest technical research and expertise.

Fonte: [http://irc.nrc-cnrc.gc.ca/ccmc/index\\_e.html](http://irc.nrc-cnrc.gc.ca/ccmc/index_e.html)

## Exemplo 17 e 18: Charges



Fonte: Larry Wright, Detroit, Michigan, *The Detroit News* In: <http://www.chargeonline.com.br/internacionais.htm> 4/6/07.



Fonte: Scott Stantis, Alabama, *The Birmingham News*. In:  
<http://www.chargeonline.com.br/internacionais.htm> 4/6/07

## **ANEXO VIII**

### **DADOS COLETADOS NAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS EA, EB E EC**

A - PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA DESENVOLVIDOS EM *EB*

B – FICHAS DE EMPRÉSTIMO DAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS EB E EC

C - GÊNEROS MAIS LIDOS PELOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO DE EA, EB E EC

## ANEXO VIII

## A – PROJETOS DE INCENTIVO DESENVOLVIDOS EM EB

# Conheça & Participe de Nossos Projetos

ATIVIDADES	Dia da Semana	Horário	Coordenadores
Reforço de Matemática	Sábado	08:00-10:00	Prof. XXXXX
Reforço de Matemática	Quarta	11:40-12:20	Profa. XXXXX
Reforço de Português - Manhã	Segunda	11:40-12:20	Profa. XXXXX
Reforço de Português - Tarde	Segunda	17:40-16:20	Profa. XXXXX
Reforço de Física		11:40-12:20	Prof. XXXX
→ Curso de Espanhol	Sexta	11:40-12:20	Prof. XXXX
→ Curso de Inglês	Sábado	08:00-10:00	Prof. XXXX
Curso Meio Ambiente	Quinta	11:40-12:20	Profas. XXXX
Coral Villa Lobos	Quarta, Sexta	17:40-16:20	Prof. XXXX
Curso de Pintura & Desenho		11:40-12:20	Profa. XXX
Grupo de Ciências		11:40-12:20	Prof. XXXXXXXX Profa. XXXX
→ Grupo de Leitura		11:40-12:20 17:40-18:20	Profa. XXXX Profa. XXXXXXXX
→ Proj. "A Arte de Ler & Interpretar"	Quinta	17:40-16:20	Prof. XXXXXXXXXXXXX
Proj. Empreendedorismo			Prof. XXXXXXXXXXXXX
Grupo de Dança: Forró - Manhã	Terça	11:40-12:20	Prof. XXXXX
Grupo de Dança: Forró - Tarde	Quinta	17:40-18:20	Prof. XXXXXXX
Grupo de Teatro	Quarta	11:40-12:20	Profa. XXXX
Rádio Escola			Profa. XXXXX
→ Proj. Jornal na Escola			Profa. XXXX
Proj. Prohand – Treinos de Handball	Seg. e Quarta	17:40-18:20	Profa. XXXX
Proj. Prohand – Treinos de Handball	Qua. e Sexta	11:40-12:20	Profa. XXXX
Treinos de Futsal	Ter. e Sexta	17:40-18:20	Prof. XXX
Treinos de Vôlei	Segunda	11:40-12:20	Prof. XXX
Karatê	Ter. e qui	17:40-18:20	Prof. XXX
Reforço de Mat.- Olimpíada / Manhã	Terça	11:40-12:20	Prof. XXX
Reforço de Mat.- Olimpíada / Tarde	Quinta	17:40-18:20	Prof. XXXX

## Projeto "A Arte de ler & Interpretar"

Cronograma de Apresentações e Entrega de Trabalhos

<i>Data</i>	<i>Obras Literárias</i>	<i>Turno</i>
11/10	<i>O Noviço</i> <i>O Cortiço</i>	1ºA /M 1ºI /T
19/10	<i>Dom Casmurro</i> <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>	1ºD /M 1ºF /T
26/10	<i>Memórias de Um Sarg. de Milícias</i> <i>O Ateneu</i>	1ºB /T 1ºG /M
01/11	<i>O Guarani</i> <i>O Noviço</i>	1ºC /M 1ºA /T
09/11	<i>Dom Casmurro</i> <i>O Cortiço</i>	1ºD /T 1ºE /M
16/11	<i>O Ateneu</i> <i>Memórias de Um Sarg. de Milícias</i>	1ºG /T 1ºB /M
23/11	<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> <i>O Guarani</i>	1ºF /M 1ºC /T
30/11	<i>O Cortiço</i> <i>Dom Casmurro</i>	1ºE /T 1ºH /M
07/12	<i>O Ateneu</i> <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>	1ºI /M 1ºH /T



## C – GÊNEROS MAIS LIDOS PELOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NOTURNO DE EA, EB E EC

**QUADRO A** – Levantamento de títulos e respectivos autores retirados das bibliotecas por alunos do 1º ano do Ensino Médio Noturno em EA, EB, EC\*

<b>Gênero</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
Ação/ Mistério	<i>Sherlock Holmes</i>	Sir. Arthur Conan Doyle
Ação/ Suspense	<i>Vale do terror</i>	Sir Arthur Conan Doyle
Auto-ajuda	<i>Viva sem culpa: aprenda a aproveitar suas próprias **</i>	Hazel M. Denning
Auto-ajuda	<i>Viva Como Você Quer Viver: 5 Passos para a Realização**</i>	Eduardo Shinyashiki
Auto-ajuda	<i>Cartas a uma amiga **</i>	Antonio Carlos Costardi
Auto-ajuda (orações e máximas)	<i>Vive Tua Vida! Como?: Pensamentos para Dias Hoje 12 **</i>	Gaston Dutil
Auto-ajuda	<i>Aprendendo a amar e a curar</i>	Moacyr Scliar
Auto-ajuda	<i>Maktub</i>	Paulo Coelho
Auto-ajuda	<i>O Alquimista</i>	Paulo Coelho
Auto-ajuda	<i>Os sentidos da Vida: uma pausa para pensar</i>	Flávio Gikovate
Aventura	<i>Vinte Mil léguas Submarinas</i>	Júlio Verne
Biografia (poética)	<i>O Cavaleiro da Esperança</i>	Jorge Amado
Conto	<i>A palavra é Mãe (Coleção de contos selecionados)</i>	Vários autores
Conto	<i>O Pequeno Príncipe</i>	Antoine de Saint-Exupéry
Conto	<i>O primeiro beijo e outros contos</i>	Clarice Lispecto
Conto	<i>Oito contos de amor **</i>	Lygia Fagundes Telles
Conto	<i>Contos da Montanha</i>	Miguel Torga
Conto	<i>Primeiras lições de amor (Contos)</i>	Elias José
Conto (juvenil)	<i>Primeiro Amor (Coleção de 14 livros da Ática)</i>	Elizabeth Chandler et al.

<b>Gênero</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
Crônica	<i>Moça com flor na boca</i>	Airton Monte
Crônica	<i>Os Bruzundangas</i>	Lima Barreto
Ficção Juvenil	<i>A Morte do Conde</i>	Carlos Augusto Segato
Ficção Juvenil	<i>O amor pode esperar (Coleção)</i>	Katherine Applegate
Ficção Juvenil	<i>Um Girassol na Janela</i>	Ganymédes José
Poesia	<i>Espumas Flutuantes</i>	Castro Alves
Poesia	<i>Eu e Outras poesias</i>	Augusto dos Anjos
Poesia	<i>Gotas de Poesia (Coleção)</i>	Angela Leite de Souza et al.
Poesia	<i>Lira dos vinte anos</i>	Augusto dos Anjos
Poesia	<i>O velho</i>	José Bonifácio
Poesia	<i>Poemas</i>	Carlos Drummond
Poesia	<i>Poesias Completas</i>	Cecília Meireles
Poesia	<i>Sentimento do mundo</i>	Carlos Drummond
Poesia	<i>Sonetos</i>	Camões
Poesia	<i>Todos os Sonetos</i>	Augusto dos Anjos
Romance	<i>A Bagaceira</i>	José Lins do rego
Romance	<i>A Carne</i>	Júlio Ribeiro
Romance	<i>A Casa</i>	Natércia Campos
Romance	<i>A Vinha dos Esquecidos</i>	João Clímaco Bezerra
Romance	<i>Agosto</i>	Rubem Fonseca
Romance	<i>Ana Terra</i>	Erico Veríssimo
Romance	<i>Atos de amor</i>	Elia Kazan
Romance	<i>Auto da compadecida</i>	Ariano Suassuna
Romance	<i>Brida</i>	Paulo Celho
Romance	<i>D. Guidinha do Poço</i>	Manoel de Oliveira Paiva
Romance	<i>Dom Casmurro</i>	Machado de Assis

Romance	<i>Encarnação</i>	José de Alencar
<b>Gênero</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
Romance	<i>Helena</i>	Machado de Assis
Romance	<i>Inocência</i>	Visconde de Taunay
Romance	<i>Memórias do Cárcere</i>	Graciliano Ramos
Romance	<i>Mar Morto</i>	Jorge Amado
Romance	<i>Olhai os lírios do campo</i>	Erico Veríssimo
Romance	<i>O anel de noivado</i>	Daniele Steel
Romance	<i>O Guarani</i>	José de Alencar
Romance	<i>O Quinze</i>	Raquel de Queiroz
Romance	<i>O Monte Cinco</i>	Paulo Coelho
Romance	<i>O resto é silêncio</i>	Erico Veríssimo
Romance	<i>O Sertanejo</i>	José de Alencar
Romance	<i>Os Miseráveis</i>	Vitor Hugo
Romance	<i>Os Sertões</i>	Euclides da Cunha
Romance	<i>Iracema</i>	José de Alencar
Romance	<i>De Amora e Amor</i>	Elias José
Romance	<i>Rosa Vegetal de Sangue</i>	Carlos Heitor Cony
Romance	<i>São Bernardo</i>	Graciliano Ramos
Romance	<i>Um Estranho no Espelho</i>	Sidney Sheldon
Romance	<i>Vidas Secas</i>	Graciliano Ramos
Texto informativo	<i>Coleção "A palavra é"</i>	Vários autores

\* O questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2006 e a coleta de dados nas bibliotecas foi realizada em dois momentos no ano de 2006: nos dois semestres.

\* \*todos livros extraídos da ficha de I19EC em 2006.

## ANEXO IX

## PROFISSÃO DOS PAIS E NÍVEL DE ESCOLARIDADE NAS FAMÍLIAS

**TABELA A – Profissão dos pais**  
(Parte IV – Questões 2 e 3: Qual a profissão do(a) seu/sua pai/ mãe?)

	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Agricultor(a)	20	26	4	5
Dona de casa	-	-	32	42
Aposentados	6	8	2	3
Comerciante	5	7	-	-
Pedreiro	4	5	-	-
Autônomo(a)	4	5	1	1
Vendedor(a)	3	4	1	1
Vigia	2	3	-	-
Professor(a)	1	1	3	4
Doméstica	-	-	9	12
Costureira	-	-	3	4
Artesão(ã)	-	-	3	4
Outras profissões*	12	16	7	9
Desempregado	2	3	1	1
Omissões	10	13	7	9
Respostas inadequadas	7	9	3	4
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

\*agente de saúde, auxiliar de enfermagem, cantor, cabeleireira/ manicure, diretor de departamento de trânsito, fabricante (?), fiscal da prefeitura, garçom/ pintor, gerente de hotel, lavadeira, mecânico, mensageira, general, enfermeira, motorista, pescador, pintor, secretária, supervisor, tabelião, zelador (citadas 1 vez apenas)

**TABELA B – Nível de escolaridade dos pais**  
(Parte IV – Questão 4: Qual o grau de instrução de seus pais?)

	Grau de instrução dos pais	
	N	%
Fundamental incompleto	42	55
Fundamental completo	9	12
Médio incompleto	5	7
Médio Completo	11	15
Universitário Completo	1	1
<b>Omissões</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Respostas inadequadas</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

**TABELA C** – Nível de escolaridade dos irmãos  
(Parte IV – Questão 4: Seus irmãos estudam?)

	Grau de instrução dos irmãos	
	N	%
Educação infantil	1	1
Fundamental incompleto	20	26
Médio incompleto	9	12
Pré-universitário	1	1
Universitário Incompleto	4	5
Educação Infantil/ Fundamental	1	1
Fundamental/ Médio	5	7
Não especificou	6	8
Irmãos não estudam*	22	29
Não têm irmãos	5	7
<b>Omissões</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

\* As justificativas encontram-se na tabela D.

**TABELA D** – Justificativas para irmãos não estudarem  
(Parte IV – Questão 4b: Por que seu irmão não estudam?)

	n	%
Terminou os estudos*	7	32
O trabalho não permite	5	23
Falta de interesse	4	18
O cônjuge pode sustentar o irmão/ irmã	2	9
Desconhecem a razão	1	4
<b>Omissões</b>	<b>3</b>	<b>14</b>
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

\*Os níveis, concluídos ou não, encontram-se na tabela B.

## **ANEXO X**

Levantamento dos conteúdos ministrados em 2006  
por PEA e PEB

Formulário F-B	Formulário para levantamento dos conteúdos listados nos diários de classe		Escola: EA	Data: 24/01/2007			
Bimestres	Conteúdos/ atividades	Assuntos mais frequentes	Materiais didáticos empregados	Atividades de incentivo à leitura			
				S	N	?	NH
1º	Texto – A importância da língua inglesa – discussão e reflexão  Sondagem dos conhecimentos gramaticais dos alunos	pronomes pessoais artigos e verbos verbo To Be Pronomes demonstrativos Datas, dias da semana, números ordinais	Xerox de textos e atividades Vídeo: cumprimentos e informações pessoais	X			
2º	Texto 2 – Teens and cigarettes Compreensão textual	Plural dos substantivos Presente simples	Xerox	X			
3º	Texto 3 - We are all housekeepers Compreensão textual Compreensão detalhada	Presente simples (do, does)	Xerox	X			
4º	Texto 4 – Fast food Compreensão textual	Presente simples (continuação)	Xerox	X			

Legenda: S = sim; N = não; ? = não identificado; NH = não há

Formulário F-B		Formulário para levantamento dos conteúdos listados nos diários de classe		Escola: EB		Data: 26/01/2007			
Bimestres		Conteúdos/ atividades	Assuntos mais freqüentes	Materiais didáticos empregados		Atividades de incentivo à leitura			
						S	N	?	NH
1º	<p>Texto 1 – English, an International Language. (leitura, tradução e exercícios de vocabulário e compreensão de textos)</p> <p>Atividades: de conversação (dados pessoais) de escrita de gramática</p>	<p>Importância da língua inglesa</p> <p>Verbo 'To Be':</p> <p>Verbo 'there to be': Presente, passado</p> <p>Dados pessoais</p>	<p>Apostila (base no livro Inglês: de olho no mundo do trabalho Editora Scipione)</p>	X					
2º	<p>Texto 2 – The youth power (Leitura, tradução, exercícios de vocabulário)</p> <p>Atividades: de conversação (dados pessoais) de escrita de gramática</p>	<p>Nacionalidades</p> <p>Presente Contínuo</p>	<p>Apostila</p>	X					
3º	<p>Texto 3 – Fashion: what do Young people buy? Why? (leitura, tradução e exercícios de vocabulário e compreensão de textos)</p> <p>Atividades: de conversação (dados pessoais) de escrita de gramática</p> <p>Texto 4 – Jack goes shopping (mesma seqüência de atividades)</p>	<p>Presente Simples</p> <p>Advérbios de tempo</p> <p>Locuções adverbiais de tempo</p>	<p>Apostila</p>	X					
4º	<p>Texto 4 – A music sanctuary: Hard Rock Café (leitura, tradução e exercícios de vocabulário e compreensão de textos)</p>	<p>Sinônimos em inglês</p> <p>Presente simples x presente contínuo</p> <p>Pronomes adjetivos possessivos</p>	<p>Apostila</p>	X					

Legenda: S = sim; N = não; ? = não identificado; NH = não há

