



RITA CÁSSIA DE OLIVEIRA

“LAVRAS LÊ”: UM ESTUDO DAS AÇÕES E DOS
RESULTADOS DOS PROJETOS DE LEITURA
DESENVOLVIDOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE LAVRAS, MG, EM 2017

**LAVRAS – MG
2019**

RITA CÁSSIA DE OLIVEIRA

**“LAVRAS LÊ”: UM ESTUDO DAS AÇÕES E DOS RESULTADOS DOS PROJETOS
DE LEITURA DESENVOLVIDOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
LAVRAS, MG, EM 2017**

**Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Lavras, como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em Educação, para
a obtenção do título de Mestre.**

**Prof(a). Dr(a). Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora**

**Lavras – MG
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

de Oliveira, Rita Cássia.

"Lavras Lê": um estudo das ações e dos resultados dos
projetos de leitura desenvolvidos na Rede Municipal de Educação
de Lavras, MG, em 2017 / Rita Cássia de Oliveira. - 2019.

114 p.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Projeto Institucional "Lavras Lê". 2. Práticas de leitura. 3.
Formação de leitores. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

RITA CÁSSIA DE OLIVEIRA

“LAVRAS LÊ”: UM ESTUDO DAS AÇÕES E DOS RESULTADOS DOS PROJETOS DE LEITURA DESENVOLVIDOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAVRAS, MG, EM 2017

“LAVRAS LÊ”: A STUDY OF THE ACTIONS AND RESULTS OF THE READING PROJECTS DEVELOPED IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF LAVRAS, MG, IN 2017

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 22 de outubro de 2019.

Dra. Helena Maria Fonseca – UFLA

Dra. Paula Cristina de Almeida Rodrigues – UFMG

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

Lavras – MG
2019

*Ao meu Deus, porque tudo é Dele, por Ele e para Ele.
Sem Ele eu nada posso fazer, vem Dele o querer e o fazer!
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, pela grandiosa oportunidade.

À minha orientadora Ilsa do Carmo Vieira Goulart, que com a sua serenidade, comprometimento e sensibilidade, me direcionou durante o todo o processo, tornando a caminhada no mestrado mais tranquila. Além de ter possibilitado experiências incríveis, tanto para o crescimento profissional quanto pessoal.

À equipe de Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Lavras, pela prontidão em colaborar com esta pesquisa, concedendo a entrevista e cedendo os documentos e imagens sobre o Projeto Institucional “Lavras Lê”.

Ao grupo NELLE, pelas trocas de experiências e conhecimentos construídos durante os encontros de estudo, que provocaram reflexões da minha prática pedagógica e o (re)pensar e (re)significar as atividades de leitura literária em sala de aula. Participar desse grupo proporcionou a convivência com pessoas maravilhosas, que se tornaram grandes parceiras.

À minha filha Giovana, aos meus pais, aos meus irmãos... enfim a todos os meus familiares, que sempre torceram por mim. Minha família é meu porto seguro, onde sempre encontrei incentivo e apoio em todos os momentos, seja em tempos de calma, seja durante as tempestades da vida.

À amiga Renata e ao Pr. Paulo, pela amizade e ajuda nos momentos adversos desta etapa da caminhada. É bom saber que podemos contar com pessoas assim, que estão ao nosso lado, torcendo e nos incentivando em todos os momentos.

Àqueles que não foram citados aqui, mas que também torceram por mim.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

As políticas de formação de leitores têm sido foco de discussão e pesquisas em nosso país, que enfatizam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam eficientes para o desenvolvimento de leitores e escritores competentes. O incentivo à leitura ganha, então, uma grande importância neste contexto, cabendo à escola (re)pensar suas práticas de ensino na formação de leitores. Indagamos assim: que ações têm sido desenvolvidas nas redes públicas de ensino que cumpram um dos objetivos nacionais da educação, que é a formação de leitores e escritores proficientes? Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo geral fazer uma análise do processo de idealização, planejamento e concretização do Projeto Institucional “Lavras Lê” realizado em 2017. A finalidade deste projeto institucional foi incentivar as práticas de leitura na rede pública municipal de ensino de Lavras, MG. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória e descritiva, em uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso e uma análise documental, como métodos de coleta de dados optamos pela realização de entrevista com a equipe idealizadora do projeto, tomando como procedimento a análise textual discursiva. Com a análise dos dados, observou-se que o Projeto “Lavras Lê” fundamenta-se na ideia de que a leitura é instrumento para emancipação social e promoção da cidadania. A partir da análise do material coletado, identificou-se no contexto de produção de um projeto institucional quatro momentos distintos, como: a idealização, o planejamento, a concretização e o produto final do Projeto “Lavras Lê”. Assim, o Projeto Institucional “Lavras Lê” reconhece a escola como um elemento de transformação, o projeto propõe um plano de ação a ser desenvolvido por cada instituição escolar da rede municipal enfatizando o trabalho com a literatura e o contato prazeroso com leitura, por meio de atividades que envolvem tanto o interior como o entorno da escola. Como também, constitui-se uma iniciativa de fomento à leitura, que diante dos desafios contemporâneos para a formação de leitores, busca o resgate da atividade leitora, principalmente, por meio da leitura literária. Ressalta-se que a pesquisa apresentou como produto final a elaboração e participação como palestrante em dois cursos de formação de professores com ênfase na leitura literária, como contribuição às ações do projeto.

Palavras-Chave: Projeto “Lavras Lê”; Práticas de leitura; Formação de leitores.

ABSTRACT

Reader formation policies have been the focus of discussion and researches in our country, which emphasize the development of pedagogical practices that are efficient for the development of competent readers and writers. The incentive to read thus becomes of great importance in this context, and it is up to the school to (re)think its teaching practices in the formation of readers. We ask: what actions have been developed in public schools that fulfill one of the national goals of education, which is the formation of proficient readers and writers? Given this, this research aimed to make an analysis of the process of idealization, planning and implementation of the Institutional Project “Lavras Lê” held in 2017. The purpose of this institutional project was to encourage reading practices in the municipal public school of Lavras, MG. Therefore, an exploratory and descriptive research was developed, in a qualitative approach, based on a case study and a document analysis, as data collection methods we chose to conduct interviews with the project's design team, taking as procedure discursive textual analysis. With the data analysis, it was observed that the “Lavras Lê” Project is based on the idea that reading is an instrument for social emancipation and citizenship promotion. From the analysis of the collected material, four distinct moments were identified in the context of the production of an institutional project, such as: the idealization, the planning, the implementation and the final product of the “Lavras Lê” Project. Thus, the “Lavras Lê” Institutional Project recognizes the school as a transformation element, the project proposes an action plan to be developed by each municipal school institution emphasizing the work with literature and the pleasant contact with reading, through activities that involve both the interior and the surroundings of the school. As well as, it is an initiative to encourage reading, which in the face of contemporary challenges for the formation of readers, seeks the rescue of reading activity, mainly through literary reading. It is noteworthy that the research presents as final product the elaboration and participation as a speaker in two teacher formation courses with emphasis on literary reading, as a contribution to the project actions.

Keywords: “Lavras Lê” Project; Reading Practices, Readers Formation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A ESCRITA, A ATIVIDADE LEITORA E O PAPEL DA ESCOLA: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA-SOCIAL	14
2.1	Contextualizando: escrita, leitura e escola	14
2.2	A escola e a formação do leitor	20
2.3	A literatura como direito.....	24
3	LEITURA, LEITURA LITERÁRIA E ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA	28
3.1	Leitura: descrevendo uma concepção.....	28
3.2	A leitura literária: suas especificidades	30
3.3	A escolarização da literatura: letramento literário.....	32
3.4	Políticas públicas nacionais de fomento à leitura.....	33
3.4.1	PNAIC e a formação para práticas de leitura na escola	37
3.4.2	A leitura nos documentos normativos da educação	40
4	O INCENTIVO AO HÁBITO DE LEITURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	44
4.1	Como despertar o interesse e hábito de leitura na escola?	44
4.2	Planejamento do trabalho pedagógico: seus desafios.....	46
5	PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS.....	53
5.1	Caminho trilhado: coleta dos dados	53
5.2	O procedimento de análise dos dados	55
5.3	Sobre a localidade do projeto “Lavras Lê”	56
5.4	Sobre Projeto Institucional “Lavras Lê”: contextualizando o objeto de pesquisa.....	58
5.5	Análise e discussão dos dados da pesquisa	60
5.5.1	Idealização do projeto: regaste à leitura como atividade de prazer	60
5.5.2	Planejamento: da ideia à concretização	64
5.5.3	Concretização	68
5.5.4	Produto final: O Cortejo Literário em 2017	75
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXO A – Transcrição da entrevista	90
	ANEXO B – Proposta do Projeto “Lavras Lê”	109
	ANEXO C – Participação no curso 1	113
	ANEXO D – Participação no curso 2.....	114

1 INTRODUÇÃO

A educação tem sido foco de discussão e pesquisas no Brasil. Acompanhamos diferentes discussões acadêmicas, políticas e sociais referentes ao processo de elaboração de políticas educacionais e tomadas de decisões para melhorar a qualidade da educação brasileira, já que mundialmente a educação é reconhecida como fator essencial para o desenvolvimento econômico e social de uma nação. Um dos pontos-chaves de todo esse movimento é a busca por práticas pedagógicas que formem leitores e escritores proficientes. Grande tem sido a preocupação nacional com os resultados insatisfatórios referentes às habilidades de leitura e de escrita em exames nacionais como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e internacional o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sinalizando para a necessidade de práticas educacionais mais eficientes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, 1997a), o Estado democrático tem o papel de investir na escola, para que esta prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático. Assim, o acesso à educação de qualidade é direito de todos e deve ser assegurada pelo governo. A apropriação da leitura e da escrita é condição para o exercício pleno da cidadania, pois vivemos em uma sociedade letrada e suas práticas sociais estão, essencialmente, relacionadas às ações leitora e escritora. Entretanto, mesmo sendo reconhecida como um direito, a educação de qualidade ainda tem se mostrado uma realidade distante a ser atingida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, PCN, (BRASIL, 1997b), há mais de vinte anos, assumiram o discurso de que o acesso aos recursos culturais relevantes é uma condição para o exercício da cidadania, tornando o indivíduo capaz de intervir e participar com responsabilidade na vida social. Entre as exigências que se impõem no mundo contemporâneo está o domínio da linguagem. Então, a educação neste contexto, segundo demonstrava os PCN (BRASIL, 1997b), deveria criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfizesse necessidades pessoais, sejam elas relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ou ao exercício da reflexão. Essas são razões pelas quais os textos, são geralmente, produzidos, lidos e ouvidos.

Recentemente, na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2017), podemos notar que é reforçado tal aspecto da formação do sujeito social quando este documento enuncia as competências específicas que a área de Linguagens deve garantir aos alunos do ensino fundamental.

O mesmo documento, na atribuição do que cabe ao Eixo de Língua Portuguesa, deixa claro que aos estudantes devem ser proporcionadas experiências de letramentos que contribuam para sua formação de um cidadão que participa significativa e criticamente nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e outras linguagens (BRASIL, 2017). Nesse sentido, as práticas de ensino precisam ser (re)pensadas para oferecerem aos sujeitos atividades que proporcionem o desenvolvimento efetivo de apropriação da escrita e da leitura, para que possam participar e interagir de forma competente nas práticas sociais, de modo mais intenso nas relações com os outros, com o mundo que o cerca e consigo mesmo.

Fica evidente nos documentos nacionais que as propostas para uma educação de qualidade passam por quatro níveis de concretização curricular: nível nacional, nível estadual e municipal, nível institucional (a escola) e nível local (a sala de aula). Estes são os quatro níveis de concretização curricular citados nos PCN (BRASIL, 1997a), que levam em consideração a estrutura do sistema educacional brasileiro. Assim, ao se estabelecer uma política educacional nacional busca-se situá-la nesses níveis, com papéis e responsabilidades específicas, segundo Brasil (1997a). O Documento deixa claro que se a nível nacional é estabelecida uma meta educacional para qual devem convergir todas as ações políticas educacionais, cabe ao nível estadual e municipal a definição do processo de adaptações ou elaborações curriculares locais realizadas pelas Secretarias de Educação. No terceiro nível (escola), as propostas curriculares são contextualizadas na elaboração do seu projeto educativo, adequando-se este projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. O quarto nível constitui-se na realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula, adequando-a às necessidades reais dos alunos.

É no terceiro e quarto nível que as ações específicas se concretizam, trata-se da operacionalização, em que se articulam o que se deseja e planeja com o que é real, espaço onde as propostas devem se adequar, pois saem do papel para se tornarem prática vivenciada ou não.

A promoção e o incentivo à leitura ganham, então, uma grande importância neste contexto, pois, como afirmado por Pandini (2004), a leitura é uma atividade fundamental na escola, da qual dependem todas as outras compreensões tanto no contexto escolar quanto na sociedade. Ao (re)pensar suas práticas de ensino na formação de leitores, incentivando o gosto e o hábito pela leitura, a autora destaca que a escola tem que atentar para o que considera como importante: levar em consideração os modos, os tipos, o espaço de circulação e as formas do impresso da leitura, pois esses reverenciam hábitos, preferências e comportamentos.

É dentro dessa visão que a leitura deve ser entendida, para que se promovam atividades significativas e contextualizadas que levem a construções motivadoras e aprendizagens

eficientes, lembrando que, como dito por Pandini (2004), as imagens criadas sobre a leitura na escola são as representações que os alunos levarão por toda a vida.

Tudo isso atrelado à necessidade pessoal e profissional de reflexão crítica da própria prática, dentro de um processo de ressignificação-desconstrução-reconstrução do sentido da leitura, em sala de aula, motivou-nos a investigar as práticas de leituras realizadas nas escolas, em forma de projetos de leitura, e como se têm respondido à demanda educacional para formação de leitores proficientes.

Sou professora do Ensino Fundamental I da rede pública do Município de Lavras desde 2001. Trabalhei como professora da educação infantil até 2005 e, desde 2006, atuo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sou apaixonada pelo que eu faço. Logo que assumi o cargo de professora, no município, senti a necessidade de buscar mais conhecimentos. Constatei que a minha formação inicial não me preparou para a realidade de uma sala de aula, era preciso buscar mais ou outros saberes. Ademais, estudar sempre foi uma das atividades que me trouxe grande satisfação. Sair do comodismo e vislumbrar novos horizontes é rejuvenescedor. Visitar bibliotecas e ver a infinidade de possibilidades de aprender pelos livros sempre foi uma paixão e a leitura, desde a infância, sempre foi caminho para sabedoria. A escola foi, na minha visão, um espaço para isso acontecer.

Por acreditar que a formação profissional se configura em um processo contínuo, estou sempre buscando me atualizar amparada em uma relação dialética entre teoria e prática, baseada na autorreflexão e autocrítica, como afirma Freire (2011). Sinto uma grande necessidade de estar sempre em busca de uma formação para adequação e relevância dos conhecimentos necessários para responder a questões que norteiam nosso trabalho: o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e quando ensinar?

Nessa perspectiva, a importância da leitura ocupa papel central. Assim motivada pelos anseios de aprimorar saberes, procurei em 2017 participar do Núcleo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE), do Departamento de Educação/UFLA. Ingressei-me no Mestrado Profissional em Educação porque vi uma oportunidade de construção de saberes que me auxiliará buscar, por meios próprios, caminhos para melhorar a minha prática pedagógica, a partir de reflexões teóricas e trocas com os demais.

Acredito que o professor tem um papel fundamental na medida em que contribui para a formação de um cidadão apto a intervir em sua realidade e que tenha ciência de seu papel na sociedade. Nesse sentido, acredito que ser professor além de um desafio constante é um trabalho gratificante. Na minha concepção, a educação tem o papel de ensinar as pessoas a pensarem sobre o mundo em que vivem, contribuir na formação desse cidadão crítico e o professor só

poderá contribuir nessa formação se ele mesmo tiver ou buscar essa criticidade. Por isso tenho buscado também, acreditando no que diz Madalena Freire (1996), educar meu olhar para a sensibilidade, para pensar o mundo, a realidade e nós mesmos, rompendo com a paralisia, o fatalismo e a cegueira produzida, em nós, pelo olhar cristalizado nos modelos rígidos e tradicionais. A importância da leitura tem ocupado um lugar de destaque nessa educação do meu olhar de professora.

Partindo do que foi exposto até aqui, indagamos, assim, quais ações têm sido desenvolvidas nas redes públicas de ensino que cumpram um dos objetivos nacionais da educação, que é a formação de leitores e escritores proficientes?

Esse questionamento nos motivou à pesquisa, tendo como objetivo geral fazer uma análise do processo de idealização, planejamento e concretização do Projeto Institucional “Lavras Lê”, realizado em 2017, que teve por finalidade incentivar as práticas de leitura na rede pública municipal de ensino da cidade de Lavras, Minas Gerais. Para melhor viabilidade das ações, temos como objetivos específicos: identificar, na análise da entrevista realizada com a equipe responsável pela implementação do projeto e do material coletado, as prioridades de ações que o Projeto “Lavras Lê” elegeu; apontar a concepção de leitura revelada por esse projeto; especificar que tipos de resultados foram percebidos por seus implementadores.

Procuramos, nesse trabalho de pesquisa, então, uma melhor compreensão do plano de ação promovido pela Secretaria Municipal de Educação, do município de Lavras, em que essa experiência com a leitura se consistiu, apontando os aspectos relevantes para formação de leitores na escola, contribuindo para discussão de políticas públicas de incentivo à leitura nas escolas, identificando práticas positivas e desafios a serem ainda superados.

No município de Lavras, conhecido como “*terra dos ipês e das escolas*”, foi então idealizado e implementado o Projeto Institucional “Lavras Lê” no ano letivo de 2017, cuja culminância aconteceu em novembro na Praça Dr. Augusto Silva, localizada no centro da cidade, com a realização do Cortejo Literário, apresentações artísticas e exposição dos trabalhos desenvolvidos nas instituições escolares. O projeto “Lavras Lê”, objeto desta pesquisa, constitui-se numa proposta de ações para as escolas públicas da Rede Municipal de Educação da cidade, tendo como finalidade o incentivo ao gosto e prazer pela leitura por meio de atividades desenvolvidas no âmbito escolar e também no entorno da escola. A intenção é atingir o maior número de pessoas possível a partir de ações da escola, compreendida como instituição com potencial transformador da sociedade.

A proposta escrita do projeto assume a importância da leitura como instrumento social e resgate do seu valor como ato prazeroso e requisito para emancipação social e promoção da

cidadania. Idealizado e implementado pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, essa proposta de ação incluiu todas as instituições que compõe a rede municipal de ensino, atendendo crianças desde o berçário ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para entendermos sua extensão, neste ano (2019), de acordo com informações obtidas pela mesma equipe pedagógica, os 15 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) atendem aproximadamente 4000 crianças e as escolas (13 urbanas e 5 rurais), contam com um número aproximado de 6000 alunos. O projeto tem sua continuidade em 2018 e 2019, buscando manter a intenção de levar ao maior número de pessoas incentivo ao interesse e hábito da leitura, ultrapassando os muros da escola.

Para melhor exposição deste trabalho de pesquisa de Mestrado em Educação, a dissertação foi organizada da seguinte forma: No Capítulo 1, discorreremos sobre o surgimento da escrita, a constituição da atividade leitora, o entrelaçamento histórico da escrita e o papel da escola. Dadas essas relações, discutimos também a importância da formação do leitor no espaço escolar recorrendo à literatura. No Capítulo 2, apresentamos a concepção de leitura como produção de sentidos que se dá na interação leitor-texto-autor e apontamos algumas especificidades da leitura literária. Buscamos entender a escolarização da literatura na perspectiva do letramento literário. Especificamos, também, algumas ações que se configuram em uma política pública nacional de fomento à leitura e buscamos analisar como a leitura é abordada nos documentos normativos nacionais da educação. No capítulo 3, referenciamos algumas ações de incentivo ao hábito e prazer da leitura com base em Bamberger (2008) em diálogo com a proposta de letramento literário de Cosson (2016) e Souza e Cosson (2011), com intenção de promover uma reflexão sobre a operacionalização das práticas de leitura nas escolas, pensando nas possibilidades de organização do trabalho escolar promovendo também a experiência literária, contribuindo para formar leitores. No Capítulo 4 discorreremos sobre a trajetória da pesquisa, em que descrevemos toda a metodologia usada tanto para coleta quanto para análise dos dados. Após identificarmos as categorias para análise, buscamos interpretar os dados obtidos e discutirmos os aspectos relevantes. Finalizamos com a sistematização de alguns aspectos que consideramos importantes sobre a pesquisa aqui realizada.

2 A ESCRITA, A ATIVIDADE LEITORA E O PAPEL DA ESCOLA: UMA RELAÇÃO HISTÓRICA-SOCIAL

Nesse primeiro capítulo do nosso trabalho procuramos discorrer um pouco sobre o surgimento da escrita e como se deu a atividade leitora, o entrelaçamento histórico da escrita e o papel da escola. Discutimos também, dada a relação entre escola, escrita e leitura, a importância da formação do leitor no espaço escolar recorrendo à literatura, como defendido por alguns estudiosos da área, como Cosson e Zilberman, entendendo a literatura como um direito de todos.

2.1 Contextualizando: escrita, leitura e escola

A escrita é uma tecnologia desenvolvida pelo ser humano quanto à sua necessidade de registro, carregando assim a habilidade de decifrá-la e compreendê-la. A escrita foi se tornando, assim, ao longo da história de algumas sociedades a via para o conhecimento. Estas são, o que hoje chamamos, sociedades letradas, nas quais quase todas as suas práticas sociais são permeadas pela escrita. Mesmo que criada tardiamente pelo engenho humano em relação à oralidade, a escrita tornou-se assim um bem social indispensável em nosso cotidiano, podendo até mesmo ser considerada como essencial à nossa sobrevivência, segundo observações de Marcuschi (1997).

Na história da humanidade, o uso da escrita teve origem nas práticas econômicas, como relata Zilberman (2009), havendo registros feitos pelos sumérios no milênio IV a.C. Em seguida, o uso da escrita aparece nas práticas jurídicas, religiosas e literárias, e estas supõem a intermediação de uma instituição para difundir-la, surgindo assim a escola. Assim, conforme Zilberman (2009), a origem da escrita se encontra nas práticas econômicas e também usadas nas práticas religiosas, as quais se vinculam às literárias e jurídicas. Estas últimas determinaram a organização da escola para se encarregar da difusão da escrita, ferramenta da linguagem oral.

A princípio, a escrita não atingiu amplamente todos os grupos sociais, seu uso registra-se entre religiosos ou entre políticos e juristas. Logo, era essencial a escolarização dos usuários desses textos, que eram indivíduos livres ou libertos, porém, dependentes “[...] das camadas dominantes, membros das castas religiosas, como entre os hebreus, ou administrativas, como entre os egípcios. [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 20). Na Antiguidade, então, constituiu-se uma escola elitista, em que a maior parte da população ficou de fora. O que também perdurou na

Idade Média, em que todo o acervo escrito historicamente construído até então ficou nas mãos da Igreja, aos cuidados dos monges nos mosteiros.

Tanto a vida educacional como cultural e artística da Idade Média se restringiu às atividades nos mosteiros cristãos. Se por um lado a maior parte da população ficou de fora, à margem da escrita, da escola e da leitura, houve manifestações mediadas pela oralidade, como a poesia e teatro (ZILBERMAN, 2009). Isso remete à discussão de Marcuschi (1997) sobre os fenômenos da oralidade e da escrita, entendendo as práticas discursivas em seus contextos de produção. Numa sociedade em que apenas uma parte da população é privilegiada, tendo acesso à produção intelectual da humanidade registrada em documentos escritos, os excluídos buscam na tradição oral a produção, preservação e transmissão de suas experiências e saberes. Sobre isto, Marcuschi (1997) destaca que a oralidade e escrita são mais do que simples modos de uso da língua, mas as práticas que as envolvem determinam seus lugares, papéis e graus de relevância numa sociedade.

Ao analisarmos o início da Idade Moderna, podemos destacar que com invenção da tipografia mudanças começam a acontecer, mas não de forma imediata. Para Chartier (1998), o período entre o fim da Idade Média e o século XVIII tornou possível o ordenamento do mundo escrito, transformando as relações com os textos. E os tempos contemporâneos são herdeiros diretos desse imenso trabalho. Nesses séculos, segundo o mesmo autor, em que o livro copiado à mão foi sendo substituído gradualmente pelo composto com caracteres móveis e impresso que fortaleceram gestos e pensamentos que ainda são os nossos.

Diante desse contexto do surgimento da escrita e sua afirmação nas sociedades, como foi se constituindo o ato de ler? Podemos deduzir observando o processo histórico de construção das sociedades grafocêntricas que o modo de ler nem sempre foi o mesmo, diferenciando-se conforme aspectos histórico-sociais. Manguel (1997), ao dedicar-se à história da leitura, afirma que desde o tempo das primeiras tabuletas sumérias, esta era feita em voz alta. Somente no século X, o autor constata que a leitura silenciosa se torna modelo usual no Ocidente, mesmo sendo encontrados alguns exemplos deste modo de ler antes, na História. Dos sumérios até parte da idade Média era comum a muitos leitores ler qualquer coisa escrita pelo prazer dos sons. Manguel (1997, p.61) afirma que “[...] as palavras escritas destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular [...]” e o “[...] texto escrito era uma conversação, posta no papel para que o parceiro ausente pudesse pronunciar palavras destinadas a ele [...]”.

A partir dos estudos de Julian Jaynes, psicólogo americano, Manguel (1997) entendeu que neste contexto da leitura oral se constituiu não em um aspecto visual, e sim aural. Concluiu

também que leitura seria uma forma de pensar e falar. Assim, ler seria uma habilidade oral. Podemos entender que neste modo de ler, que seria também uma forma de pensar, não oferecia “riscos”, poderia se ter certo controle tanto sobre o autor quanto sobre o leitor, pois este tipo de leitura se permitia testemunhas. Riscos estes que se anunciavam com a leitura silenciosa, quando nos atentamos para as considerações Manguel (1997), que afirma que a leitura silenciosa permitiu a comunicação entre livro e leitor sem restrições, em que as palavras passam a existir em um espaço interior e o leitor pode refletir sobre elas.

Em Chartier (1998), podemos entender o que esta nova forma de ler representou num contexto de transformações ocorridas entre o fim da Idade Média e o século XVIII. As relações com o texto mudam:

Tais relações são caracterizadas por um movimento contraditório. Por um lado, cada leitor é confrontado por todo um conjunto de constrangimentos e regras. O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensar em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. Por outro lado, a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitos. (CHARTIER, 1998, p.7)

Compreendendo as palavras de Chartier, a leitura silenciosa que foi estabelecida a partir do século X tem seu poder intensificado, dando-lhe mais liberdade ao leitor, como o próprio autor afirma, mesmo que limitada pelas competências e convenções se desvia e reformula as significações que a reduziram. Entretanto, “[...] essa dialética entre a imposição e a apropriação, entre limites transgredidos e as liberdades refreadas não é a mesma em toda parte, sempre e para todos [...]” (CHARTIER, 1998, p.8).

Dessa maneira, o surgimento desse novo tempo, em que mais escritos, mais livros são produzidos, jornais começam a circular, demanda cidadãos que soubessem ler, possíveis consumidores dessas “novas mercadorias”. Daí a necessidade de se ensinar a leitura ao maior número de pessoas pois, como Marcuschi (1997) destaca que a fala se adquire, naturalmente, em contextos informais do nosso cotidiano, já a escrita, nos contextos formais, como a escola. Assim, entende-se seu prestígio como bem cultural desejável e a necessidade de identificação entre alfabetização e escolarização. A escola, que até então era para privilegiados, precisava atingir a massa, “democratizando” o acesso à leitura.

As mudanças se intensificaram a partir do século XVIII, em que há profundas transformações na economia, consequência da revolução industrial; na política, uma revolução

democrática, e no nível cultural, ampliação de oportunidades de acesso ao saber. O que significou um amplo processo de democratização e avanço das tecnologias de comunicação possibilitou maior acesso ao conhecimento, bens culturais, participação no Estado, o que antes era privilégio de uma elite social e intelectual. (ZILBERMAN, 2009).

Dentre as mudanças ocorridas na época, segundo Zilberman (2009), destacou que as classes populares tiveram acesso ao sistema escolar. A escola, assim, segundo a autora, ampliava o público leitor e fortalecia as formas de comunicação exclusivamente feitas por meio da escrita. Vimos, assim, se estabelecer um público leitor, convertendo-se também em um mercado ativo e exigente, que só foi capaz de se estabilizar com a contribuição da escola. A escola ampliava o seu papel original de intermediar as relações entre ser humano e escrita, tornando-se a principal ponte entre seu usuário e a cultura, sendo que uma das condições da aprendizagem foi a sistematização do processo de ensino da língua escrita e aquisição da leitura.

Portanto, para Zilberman (2009), a escrita e a escola se tornaram praticamente indissociáveis, sobretudo na cultura ocidental, pois elas convivem historicamente vinculadas com a aquisição da leitura e escrita, nascidas em épocas próximas e dos seus progressos recíprocos derivava seu desenvolvimento. Podemos observar, então, que a escola esteve sempre atrelada e como função o ensino da leitura, embora sua organização e forma com que atingia os grupos sociais fossem determinadas de acordo com o contexto histórico-social. Entretanto, a autora assegura que a utilização da escrita requer apropriação de seu código. Portanto, leitura e escrita são indissociáveis, uma vez que não basta apenas produzir texto, é preciso entendê-los. A escola, nesse contexto, tornou-se o espaço de aprendizagem, domínio e uso da leitura e da escrita, uma ligação que o tempo não dissolve, ainda quando os demais vínculos outrora desapareceram como, por exemplo, os religiosos.

Na afirmação de Zilberman (2009), a escola manteria sua função do ensino da escrita/leitura ao longo tempo, independente dos vínculos ou, podemos dizer, “interesses” que se estabeleceriam historicamente. Mas percebemos que a leitura sofre mudanças de objetivos na sociedade ao longo da história, e, conseqüentemente, a escola também muda. É o que vemos acontecer na modernidade: a importância da leitura foi medida, segundo a autora, pela sua função de favorecer o fortalecimento de possíveis consumidores para o mercado do livro e da cultura; e na educação, como base de aprendizagem e acompanhando-a seu processo durante a vida escolar e, posteriormente, profissional. A este processo de valorização, acrescenta-se um outro elemento componente:

[...] a constituição de uma ideologia que a coloca como objeto e finalidade. Do domínio da habilidade de ler e da familiaridade com a cultura resultaria a emancipação intelectual do indivíduo, capaz de formar as próprias opiniões, decidir seu destino e elevar-se espiritualmente. (ZILBERMAN, 2009, p.24)

A leitura, então, toma a dimensão de transformação individual, para obter conhecimento e emancipação intelectual e, segundo a autora, sua prática corrente se instala na sociedade burguesa e capitalista. A escola, adotando a alfabetização como sua tarefa principal, tornou-se a responsável pela disseminação da leitura e um direito constitucional nas nações modernas, como constata Zilberman (2009).

Na contemporaneidade, a leitura e, conseqüentemente, sua relação com escola têm que ser pensadas levando-se em consideração os aspectos peculiares da sociedade na era digital. Assim como a tecnologia da prensa de Gutenberg revolucionou o mundo da leitura da época, vivenciamos uma nova revolução de abrangência e velocidade incomparáveis. As tecnologias digitais têm transformado a forma de nos relacionarmos com os outros e com o mundo, constituindo a cultura digital. Esta cultura digital tem influenciado significativamente, portanto, as práticas de leitura do homem contemporâneo. Novas possibilidades de leitura são proporcionadas no ciberespaço, contribuindo para a formação de um leitor, não melhor ou pior, mas diferente do leitor tradicional do texto impresso.

[...] o surgimento do ciberespaço, onde estão situados virtualmente todos os textos digitais, propiciou grande liberdade para a produção e a divulgação de textos literários, pois, além de não acarretar custos significativos na maior parte dos casos, não há qualquer regulação ou controle editorial para se publicar uma obra em *blogs* ou em *sites* da internet. O mercado editorial é regulado por uma cadeia de agentes e práticas de controle – como editores, críticos literários, pesquisas sobre público-alvo e custos, entre outros –, enquanto no ciberespaço qualquer autor interessado em divulgar sua obra pode construir um *blog*, um *site* pessoal, mas também pode publicar seus textos em *blogs* e *sites* especializados. (KIRCHOF, 2016, p.204-205)

O leitor, nesse contexto, está imerso na interatividade digital, explorando um mundo de infinitas possibilidades oferecidas pelas tecnologias de comunicação digitais. Novas práticas sociais e uso da linguagem surgem deste fenômeno. Como afirma Terra (2015), temos a acesso a dicionários, jornais, revistas científicas no formato digital e obras canônicas de literatura. Nesse contexto, Freitas (2007) considera que o leitor de tela é mais ativo do que o leitor do papel, pois realiza uma leitura interativa, que favorece uma atividade exploratória e, até mesmo, lúdica diante da infinidade de possibilidades e caminhos para navegar.

Terra (2015) observa, porém, que se por um lado os leitores passam agora a ter acesso incalculável de textos, por um outro, a diversidade de gêneros que são lidos em um mesmo suporte pode surgir a dificuldade de distinção imediata pelos elementos visíveis qual o gênero textual. Todos esses aspectos que caracterizam a atualidade levam Terra (2015) a considerar que o surgimento do computador tornou fluida a relação entre gênero textual e suporte. Por meio do ciberespaço linguagens se cruzam e se hibridizam, o que exige dos cidadãos habilidades e competências diferentes do modo de ler e escrever das formas tradicionais.

Enfim, percebemos que após a invenção da escrita, a vida em sociedade sofreu transformações profundas a tal ponto que, na atualidade, a escrita tornou-se um bem social indispensável em nosso cotidiano, sendo até considerada como essencial à sobrevivência. Os modos de ler também sofreram transformações com as revoluções nas formas de difusão da escrita pelos novos suportes. Diante da sua importância, a leitura se tornou um dos ramos de pesquisa da ciência que, segundo Bamberger (2008), tem delineado novos caminhos sobre seu significado, tanto em relação às necessidades da sociedade como às necessidades do próprio indivíduo.

Pesquisas nesse ramo da ciência definiram o ato de ler como um processo mental de vários níveis que muito contribui para o intelecto. Assim, o “[...] ‘direito de ler’ significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir.” (BAMBERGER, 2008, p.9). A leitura é, portanto, na perspectiva de Bamberger, uma forma exemplar de aprendizagem, um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade, que favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades educacionais mais justas.

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na formação do leitor, um leitor autônomo, capaz de fazer escolhas de leitura segundo interesses e necessidades para sua autoeducação, desenvolver sua capacidade crítica e ser capaz de se conduzir na tarefa de aprender e reaprender e ajustar-se às necessidades que estão em constante mudança. Bamberger (2008, p.12) alerta para o fato de que com o progresso acelerado da ciência e da tecnologia, o que se ensina hoje será considerado insuficiente amanhã. “[...] A tarefa do futuro é a educação permanente ou, melhor ainda, a auto-educação permanente”. A leitura desempenha um papel importante no processo de auto-educação, pois todo leitor é um bom aprendiz, uma das conclusões fundamentais da pesquisa sobre a leitura. Esse fato é importante tanto para o êxito na escola quanto na vida posterior.

2.2 A escola e a formação do leitor

As escolas têm como uma das funções principais o ensino da leitura e escrita, pois como já mencionado, em uma sociedade permeada pela cultura escrita, quase tudo que fazemos no nosso cotidiano está relacionado de alguma forma com a escrita, que passa a ser vista como prática essencial em nossas vidas, sendo sua apropriação imprescindível. Como constatou Marcuschi (1997, p.122):

[...] a escrita após se tornar um fenômeno de massa e desejável a todos os seres humanos, passou a receber um *status* bastante singular no contexto das atividades cognitivas de um modo geral. Para muitos, o seu domínio se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento. [...]

A apropriação da leitura e escrita de modo competente torna-se, assim, condição para que um cidadão tenha participação ativa e crítica na sociedade de hoje. A escola, como instituição de ensino, tem papel importante na formação do leitor, e se cabe a ela este papel, espera-se práticas eficientes nesse sentido. Mas de que modo ela tem cumprido essa tarefa?

Como apontou Zilberman (2009), a escola tem interpretado de forma mecânica sua tarefa de ensinar a ler, nem sempre dando o sentido ao que está sendo lido. Consequentemente, a criança que aprende a ler e conserva essa habilidade nem sempre se converte em um “leitor”, que é definido pela sua assiduidade a textos.

Ao analisarmos a questão ensino da leitura no Brasil, baseados nas avaliações externas, os resultados sobre a proficiência do brasileiro não são animadores. Rojo (2009) ao analisar o Relatório PISA de 2000 relata que os brasileiros, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, ocuparam a colocação nos piores resultados nas capacidades leitora. De acordo com a reportagem de Ana Carolina Moreno no G1¹, o Brasil ocupa 59ª posição em relação aos 70 países avaliados. Da amostra, que contou com 23.141 estudantes de 841 escolas representa 73% dos estudantes brasileiros de 15 anos, a metade ficou abaixo do nível médio de proficiência em leitura.

Em contraponto, o Estado de Minas Gerais vem se destacando no índice nacional em resultados relacionados ao trabalho com a leitura nas escolas. Um percentual que não é o desejado, mas que aponta diferenças quando em comparação com a média geral do país. De

¹ MORENO, A. C. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. G1, 06/12/2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

acordo com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada em novembro de 2016, mais da metade dos alunos na escola pública que estão no 3º ano do ensino fundamental tiveram níveis insuficientes de leitura (54,73%) e de escrita (33,85%). Nesse cenário brasileiro, contudo, Minas Gerais se destacou com o maior percentual de estudantes com nível desejado de leitura e escrita, ocupando a primeira posição em leitura com 62,35% dos alunos no nível suficiente, dos quais 23,29% chegaram ao nível desejável, e na escrita, ficando em quarto lugar, com 79,25% dos estudantes com aprendizado considerado suficiente (OLIVEIRA, 2017, s/p). O que aponta para a relevância de investigarmos o que tem sido feito no estado Minas Gerais levando-o a se destacar.

Pensando sobre o desempenho com relação à leitura, podemos identificar muitos fatores que podem influenciar um nível insuficiente, entre eles, uma escolarização que não promova uma aprendizagem significativa. Só aprende ler lendo. Esta se não for uma atividade com sentido e prazerosa não se torna motivadora para os alunos. Como mencionados por Soares (2011) e Cosson (2016), as práticas de leitura desenvolvidas na escola não tem proporcionado o prazer e gosto pela leitura, e, sim, muitas vezes, o contrário, provocando até mesmo sua aversão. Anterior a estes autores, Solé (1998) já havia abordado que as práticas de leitura na escola não levavam os estudantes a compreensão textual, o que influencia no prazer ou não da leitura.

Solé (1998) constatou que a linguagem tanto oral quanto escrita estava presente nas atividades próprias das áreas que constituem o currículo escolar do Ensino Fundamental, mas questionou como este trabalho se concretizava no âmbito escolar, afirmando não haver o espaço para o ensino de adequadas estratégias para a compreensão de textos. Para a autora, o trabalho nas etapas iniciais consistia em dedicar grande parte do tempo para ensino do código a partir de diversas abordagens, começando esse processo já na educação infantil. Posteriormente, o trabalho com textos restringia-se a leitura de textos e atividades de pergunta-resposta sobre estes, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos. Esse tipo de atividade realizada, no entanto, na opinião da autora, não levava à compreensão do texto.

Segundo Solé (1998), a compreensão de um texto depende de um esforço cognitivo durante a leitura. É esse esforço que permite processar e atribuir significado ao que se está lendo. Um outro aspecto a ser considerado são os objetivos ou intenções da leitura, que devem estar claros para os alunos. A autora também destaca sobre a necessidade da atividade de leitura ser motivadora em si mesma.

Entretanto, essa atividade leitora só será motivadora se o conteúdo estiver ligado ao interesse de quem lê e se corresponder a um objetivo. Podemos entender com isso que é preciso

espaço para escolhas dos alunos, descobrindo seus interesses. Por outro lado, Solé (1988) salienta que o interesse também pode ser construído e que depende, em muitas ocasiões, do entusiasmo, da apresentação ou forma de exploração que o professor faz de uma leitura. Percebemos, assim, a importância do professor como mediador entre o aluno, sujeito-leitor, e o texto, considerando também a importância dos materiais de leitura oferecidos.

Sobre a compreensão leitora e aprendizagem significativa, que influenciam no desenvolvimento do prazer e gosto pela leitura, levando a formação de um leitor com autonomia e criticidade, destacamos a afirmação de Solé:

[...] podemos afirmar que, quando um leitor compreende o que Lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significado de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 47)

A autora atentou para o fato de que a leitura amplia o repertório cultural do aluno e é um processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando o objetivo da leitura for por prazer. Quando a prática escolar ensina estratégias de compreensão do texto e a aprender a partir da leitura, está fazendo com que o aluno aprenda a aprender, desenvolvendo sua autonomia. O aluno, nesse sentido, é considerado sujeito ativo, tornando-se autor da sua própria aprendizagem, o que deveria ser o objetivo principal da escola.

Essa perspectiva com relação ao papel da escola na formação do leitor considerado por Solé (1998) há mais de duas décadas ainda hoje é alvo de pesquisas e discussões por muitos estudiosos da área, apontando para o fato de que não foram superados os problemas destacados por ela com relação às práticas de leituras desenvolvidas na escola.

Zilberman (2009), ao questionar se a escola brasileira estaria preparada para a tarefa de alfabetizar e letrar, afirma uma crise da leitura, tão referenciada e diagnóstica nos resultados de diversas avaliações externas. A autora reflete também sobre uma crise da escola, em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre escola e aquisição da escrita e leitura. Entretanto, para a autora, se por um lado, a crise da leitura relaciona-se a uma crise da escola, por outro, parece também resultar do desenvolvimento e avanços tecnológicos dos meios de vinculação de informações. Os novos meios multimídias parecem se tornar mais atraentes aos alunos. Nesse contexto, Cosson (2015, p.165) ressalta que:

[...] o aparente fracasso nacional no ensino da língua portuguesa revelados pelos testes PISA, as exigências cada vez maiores da leitura no mundo do trabalho contemporâneo e as propostas de letramento como um campo maior de reflexão do uso da escrita deram uma urgência renovada à formação do leitor.

Essa urgência demanda que a escola (re)pense suas práticas e seu papel na sociedade, pois, como Zilberman (2009) conclui, uma crise da leitura é também da escola, e vice-versa. Entretanto, a autora confere à escola um elemento de transformação, uma vez que na história da modernidade teve a função de desencadear o processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais.

Diante disso, cabe à escola, então, o resgate da atividade de leitura, pois por mais que a escola, segundo os estudos de Bretas (2014), não tenha desempenhado satisfatoriamente seu papel na formação de leitores, é ainda nesse espaço educativo para grande parte da população brasileira, é que a leitura se realiza. Para Zilberman (2009), uma forma de a leitura e escola retomarem seu rumo e reavaliar seus propósitos seria recorrer à literatura.

Cosson (2015, p.165) confirma esta posição, quando assegura que um dos consensos formados sobre urgência da formação do leitor “[...] passa necessariamente pela fruição do texto literário como uma das atividades centrais de criação e manutenção do hábito e gosto da leitura.” Sobre isso, podemos acrescentar a fala de Maciel (2008, p.13):

[...] em nossos dias, a incorporação de um seletivo e diversificado repertório cultural é mais do que nunca precioso fundamento para a formação de crianças e jovens em mundo globalizado. Mais do que conhecer as obras valorizadas do passado, é essencial que o estudante saiba como se localizar em um universo letrado, com fluxos de informações cada vez mais acessíveis e velozes. A leitura do texto literário, em seus diferentes gêneros, proporciona ao aluno essa localização cultural, contribuindo de maneira única para a formação de um leitor crítico e capaz de articular o mundo das palavras com o seu eu mais profundo e a comunidade onde ele se insere.

Estes autores, então, apostam na literatura para recuperar a atividade leitora na escola de forma a proporcionar prazer e desenvolvimento cognitivo. A experiência com a leitura literária, na perspectiva destes autores, auxilia na construção do conhecimento crítico, amplia o repertório cultural e a visão de mundo.

2.3 A literatura como direito

Se consultarmos nos dicionários ou internet sobre o significado da palavra direito, teremos vários significados correlatos. Mas aqui a palavra tem um complemento, se referindo ao direito humano, que será tomando com propriedade por Candido (2004) para explicar o papel essencial da literatura para a humanização. Suas palavras são tratadas com grande sensibilidade e conhecimento, sendo de relevância, corroborando para argumentação, já apresentadas pelos autores acima citados, quanto à necessidade da literatura para recuperar a leitura e o papel fundamental da escola.

Quando pensamos em direitos humanos, nos vem à mente aquilo que é fundamental, básico, indispensável para uma vida digna para todo o ser humano, sem nenhum tipo de exceção, pois é aquilo que é essencial à vida para todos. Embora sendo bens fundamentais a todo ser humano, é notório que são privilégios de uma minoria, como podemos constatar no caso do Brasil.

Não aprofundando nessas questões, vamos nos ater aqui à discussão da literatura como direito humano, proposta por Candido (2004). O autor coloca a literatura como um bem incompressível, ou seja, que não pode ser negado a ninguém. Como afirmado por autor, “[...] bens incompressíveis não são apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem integridade espiritual [...]” (p. 174), correspondendo às necessidades essenciais humanas que, caso não satisfeitas, podem causar desorganização pessoal ou, no mínimo, frustração mutiladora. Em suas argumentações, Candido assegura à literatura a categoria de um bem incompressível, ampliando o conceito que temos do termo. Para ele, a literatura é:

[...] de uma maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2004, p.174).

Do ponto de vista do autor, a literatura pode ser concebida como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Ela está presente em cada um de nós, individualmente e coletivamente, pois cada “[...] sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.” (CANDIDO, 2004,

p.175). A literatura é vista como um poderoso instrumento de instrução e educação, segundo o autor. Ela traz em si:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações de ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...]. (CANDIDO, 2004, p.175)

Nisso percebemos residir o poder formador da literatura para a criticidade. A literatura assegura um espaço diferenciado no ambiente para a formação do leitor. Decorre disso o seu poder transformador, recuperando a função da atividade de leitura e, concomitantemente, da escola. Entretanto, segundo Bretas (2014)², muitas vezes, a escola não está preparada para propiciar esse ambiente de formação de leitores, e a autora aponta que um dos fatores que contribuem para isso seria o fato de que os professores ainda não terem a formação adequada para tal e, dadas às condições do próprio exercício da profissão, não conseguirem nem mesmo ampliar suas próprias experiências leitoras.

Bretas (2014, p.95) enfatiza o papel central do professor como mediador da leitura. Para a autora, ação do professor em sala de aula é “[...] fator capaz de ativar a motivação do aluno. [...]”. O professor, segundo Bretas, tem grande potencial de desencadear o gosto pela leitura. Disso procede a preocupação da autora em pensar a relação do próprio professor com a leitura. Das considerações de Bretas (2014) aqui referidas emergem questões que problematizam a própria formação leitora do professor, que merecem especial atenção nas pesquisas sobre formação de leitores: qual seria a real situação leitora do professor no Brasil? As percepções de Bretas (2014), em sua pesquisa em Goiás, com relação ao professor refletem uma situação a nível nacional?

² A obra aqui referenciada é o resultado de tese de doutorado da autora no Programa de Pós-Graduação em Letra e Linguística da Universidade de Goiás. Maria Luiza Batista Bretas coordenou os programas de fomento à leitura na Secretaria de Educação de Goiás, no período de 1999 a 2005. Como participou de todo processo (conceber, implantar e desenvolver as ações), a autora percebeu a necessidade de investigar cientificamente tais ações para avaliar a abrangência e o impacto na formação de leitores. Nesse livro, Bretas apresenta a pesquisa de campo realizada para acompanhar e avaliar o Programa Cantinho de Leitura no Estado de Goiás. Por meio de questionário, Bretas entrevistou 39 professores da rede pública estadual de 8 municípios. A autora, em sua análise, constatou incoerências nas respostas dadas pelos professores, especificando em suas considerações que as mesmas professoras que afirmaram a extrema importância da leitura, não revelaram em outras respostas “[...] qualquer esforço no sentido de ampliar seu repertório de leitura, nem na perspectiva individual por prazer pessoal, nem em sala de aula, buscando alternativas ao acervo disponibilizado pela Secretaria.” (BRETAS, 2014, p. 170)

Diante disso, também decorre a percepção da necessidade de uma formação continuada para a docência e toda a comunidade escolar que proporcione uma reflexão sobre concepção de leitura, e especificamente a literária. Como afirma Bamberger (2008), as pesquisas sobre leitura é um ramo da ciência que busca entender o seu significado tanto para a sociedade como para o indivíduo. Entrar em contato com estes estudos ajudarão no desenvolvimento de práticas mais adequadas de formação de leitores.

Candido (2004, p.176), analisando a função da literatura como humanizadora, distinguiu três aspectos importantes: “[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e consciente”.

Para o autor, o efeito das obras literárias decorre da atuação ao mesmo tempo desses três aspectos, mas ressalta o primeiro, pois este corresponde à forma como é construída a mensagem, o que identifica a comunicação como literária ou não. Candido (2004, p.177) chama a atenção para o fato que uma “[...] obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”.

Explicando essa afirmação, Candido (2004, p.177) esclarece que a estrutura de uma produção literária propõe “[...] um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada [...]”, tirando as palavras do nada e dispondo-as como um todo articulado; e está organização nos torna “[...] mais capazes de ordenar nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”.

Em suma, podemos a partir de Candido (2004), compreender que numa obra literária a organização das palavras é mais do que a disposição de um código. As palavras comunicam algo que nos toca porque obedece a uma ordem. O impacto da obra decorre da indissolubilidade do conteúdo (mensagem) com a sua forma (organização), forma essa que em si mesma que é capaz de humanizar por causa da coerência mental que pressupõe e que sugere, o que resulta em certo conhecimento peculiar (CANDIDO, 2004).

Portanto, devido as suas características, concordamos com o autor quando este afirma que todos os tipos e níveis de produção literária satisfazem as necessidades básicas do ser humano, especialmente por meio dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo (CANDIDO, 2004). O autor esclarece em sua obra o que entende por humanização, que vale a pena destacar aqui, que se constitui:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o sentido da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Na concepção do autor, a literatura é capaz de nos humanizar e podemos compreender pela sua argumentação o porquê que a literatura é um bem incompressível e fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade. Portanto, como defendido, nesse estudo, as obras literárias podem trazer um renovo a urgência da leitura, no seu trato adequado, para dentro da escola.

3 LEITURA, LEITURA LITERÁRIA E ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresentamos alguns conceitos que são importantes para o trabalho de pesquisa. Buscamos compreender a concepção de leitura como produção de sentidos que se dá interação leitor-texto-autor, bem como apontar algumas especificidades da leitura literária, entender a escolarização da literatura na perspectiva do letramento literário. Especificamos também algumas ações realizadas que compõem a política pública nacional de fomento à leitura e buscamos analisar como a leitura é abordada nos documentos normativos nacionais da educação.

3.1 Leitura: descrevendo uma concepção

Para participação efetiva das práticas sociais de uma sociedade letrada, a apropriação da leitura e da escrita é condição essencial para o indivíduo. Devido a esta relevância social, muitos pesquisadores têm se debruçado em estudos e pesquisas para compreenderem o processo de apropriação da leitura, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes na formação de leitores proficientes. Buscamos fundamentar nossas reflexões nos trabalhos de autores que se lançaram na discussão deste tema, como Cosson, Koch e Elias, Soares, Goulemot, Manguel, Paulino, entre outros.

Para isso, é preciso se ter bem claro a concepção de leitura e escrita e do seu processo de apropriação. Aqui nos dedicamos a buscar a compreensão do ato de ler, que passou a ser de tal modo parte da nossa vida, que nos esquecemos da complexidade das ações que o envolve, não nos damos conta de questões importantes como: o que é ler? Como se lê? Para que se lê? Tais questões foram colocadas por Koch e Elias (2006) como centrais na discussão sobre a importância da leitura e tais respostas revelam a compreensão do que se concebe por leitura, o que dependerá da concepção que ora foca nos sujeitos (autor e leitor), no texto ou no sentido, durante a realização da atividade leitora.

Para Koch e Elias (2006), quando o foco está no autor, a atividade de leitura se restringe a captar as ideias do autor, em que as experiências e os conhecimentos do leitor não são considerados. Nesta concepção, o texto é produto do pensamento do autor, o sentido está centrado nele e o papel do leitor é passivo, pois deve apenas captar as intenções do autor. Quando o foco é o texto, a leitura é concebida como atividade do leitor de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, tudo está dito no texto, o sentido está nele.

Na concepção em que o foco no leitor, a leitura constitui-se em uma atribuição de sentidos pelo leitor, com base em sua experiência de vida anterior ao seu encontro com o texto, envolvendo conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, além dos fatores afetivos (LEFFA, 1999). Tal concepção de leitura defende a ideia de que o sentido do texto reside no leitor, e não no texto. Segundo Leffa (1999), essa perspectiva de leitura preocupa-se em descrever o que acontece na mente do leitor quando lê um texto, enfatizando os aspectos cognitivos, mais que os afetivos e os sociais. Dessa maneira, como afirma Leffa (1999), o leitor é o soberano absoluto na construção do significado, pois tem o poder de atribuir o significado que lhe convém.

Na percepção de Koch e Elias (2006), nas concepções de leitura em que o foco é o autor ou o texto, o papel do leitor limita-se a atividade de reconhecimento e reprodução, já na concepção em que o foco é o leitor, segundo Leffa (1999), a atividade ativa do leitor é valorizada, é ele que atribui o sentido ao texto, o que pode incorrer em equívocos por não considerar os demais fatores que constituem o processo de leitura, como o fato de ignorar os aspectos da injunção social da leitura, como referenciado por Leffa (1999), o que limita à visão de apenas parte do próprio processo que tenta descrever.

Recorremos, então, a uma outra concepção enfatizada por Koch e Elias (2006), em que a leitura se constitui na interação autor-texto-leitor, na qual o sentido do texto é construído, não preexistindo à interação. A leitura, nessa concepção, é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que mobiliza os conhecimentos linguísticos como também um vasto conjunto de saberes nesse ato. Nessa perspectiva, os sujeitos são vistos como atores, como construtores sociais, como sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação. O leitor, nessa concepção de leitura, tem um papel ativo no processo de construção de sentidos na interação com o texto.

Essa é a concepção na qual acreditamos e defendemos, concordando com Cafiero (2005), quando esta afirma que o sentido do texto não se encontra pronto na sua superfície, ele depende da ação de quem o lê. A leitura é também entendida por essa autora “[...] como um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos inseridos num tempo histórico, numa dada cultura [...]” (CAFIERO, 2005, p.17). Esses sujeitos-leitores na construção de sentido utilizam estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, segundo Koch e Elias (2006). Outro aspecto considerado por essas autoras é o fato de que, na atividade de leitura, a interação com o conteúdo do texto e o leitor é regulada pelos objetivos da leitura, ou seja, para que estou lendo. Portanto, são os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, tempo, atenção e a interação com o que está sendo lido.

Enfim, a leitura como produção de sentidos, concepção com a qual concordamos, é uma atividade complexa na qual o leitor se constitui sujeito ativo na interação com texto lido, dando um sentido, que na concepção de Goulemot (2011), seria desvelar o que está oculto e, que a cada nova leitura, o que foi lido muda seu sentido, tornando-se outro.

3.2 A leitura literária: suas especificidades

A leitura literária tem suas especificidades e, buscando defini-la, recorreremos ao Glossário CEALE que descreve este tipo de leitura da seguinte forma:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (PAULINO, 2014, p.177)

A autora do termo no glossário ainda afirma que a leitura literária, como linguagem, além de se constituir um meio de comunicação é um objeto de admiração, e como está misturada à vida social, também se constitui “[...] uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural [...]” (PAULINO, 2014, p.177).

Paulino (2014, p.177) procura definir a identidade da leitura literária por meio do emprego da língua numa arte específica denominada literatura, afirmando que “[...] a arte literária, objeto da *leitura literária*, tem seu espaço bem marcado em nossa sociedade”. Assim, espera-se que o leitor diante de um texto literário se sinta em interação com uma obra de arte. A interação se caracteriza por permitir “[...] uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos, admirações”. (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 21)

Para Cosson (2016), é por meio da literatura que o indivíduo exercita perfeitamente o seu corpo linguagem. Mas o que seria esse corpo linguagem? Para Cosson (2016), o nosso corpo é constituído por vários outros corpos: um corpo físico, um corpo linguagem, um corpo sentimento e assim por diante. O corpo linguagem, explica o autor, funciona de uma maneira especial, pois a linguagem é exercitada durante toda a vida de diversos modos, de tal modo que a matéria que constitui o nosso mundo é primeiramente a linguagem que o expressa, ou seja,

construímos o mundo essencialmente por meio de palavras (COSSON, 2016). Neste sentido, quanto mais usamos a língua maior é o nosso corpo linguagem e maior é o nosso mundo.

A literatura, na perspectiva de Cosson (2016), alimenta e exercita o corpo linguagem, pois ela é constituída, materialmente, por palavras e a escrita é seu veículo predominante. Palavras essas adquiridas pela sociedade humana na qual estamos inseridos e, ao usá-las individual e coletivamente, elas são modificadas, divididas e multiplicadas, vestindo de sentido o fazer humano. Desse modo, “[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo de se fazer dono da linguagem que sendo minha, é também de todos”. (COSSON, 2016, p. 16)

Assim como Candido (2004), em relação ao potencial humanizador, Cosson (2016) concede à literatura um lugar especial, atribuindo também um papel humanizador, pois na leitura e escrita literária que pode-se compreender quem somos e a comunidade a que pertencemos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Na leitura literária, o leitor é ativo, sendo coautor na interação autor-texto-leitor, pois constrói o sentido para o que está sendo lido, ativando seus conhecimentos de mundo, repertório de leituras, criatividade, imaginação.

Como já mencionamos anteriormente, Cafiero (2005) afirma a leitura como uma atividade de construção de sentidos que é realizada por sujeitos inseridos em um tempo histórico e em uma determinada cultura. Então, no ato de ler, o leitor ativa seu lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade e seus conhecimentos textuais, conforme Koch e Elias (2006, p.19). Goulemot, entendendo também a leitura como produção de sentidos, define o leitor na relação com o texto, como o fora-do-texto constituído por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca. Segundo ele, somos então um corpo leitor, que tem uma atitude em relação com o livro; somos também uma história coletiva e pessoal; somos também uma biblioteca, contendo um repertório, em que reativamos a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

O leitor, envolvido em todas suas dimensões nesta atividade, transforma e é transformado na leitura literária, ampliando sua visão de mundo e percepção de si mesmo. Portanto, “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor [...]”, tornando “[...] o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. (COSSON, 2016, p.17)

Por todos estes aspectos, Cosson defende que a literatura deve também ocupar um lugar especial na escola. Mas qual seria o modo mais apropriado de se tratar as atividades de leitura na escola?

3.3 A escolarização da literatura: letramento literário

Como já foi ressaltado por Cosson (2016), a literatura alimenta e exercita o corpo linguagem, pois é constituída materialmente por palavras e a escrita é seu veículo predominante, ocupando um lugar único em relação a linguagem. Segundo Souza e Cosson (2011), a literatura leva ao domínio da palavra a partir da própria palavra. Também já foi mencionado que a literatura tem um papel humanizador, por ser composta por palavras que são adquiridas pela sociedade humana na qual estamos inseridos e, que no seu individual e coletivo, são modificadas, divididas e multiplicadas, dando sentido ao fazer humano. E por suas especificidades, ela precisa ser tratada de forma adequada na escola, considerando-se que é uma atividade de produção de sentidos, e por isso extremamente formativa.

Mas o que se tem observado na realidade é a escolarização inadequada da literatura. Como constado por Soares (2011), seja na biblioteca, na leitura em sala de aula ou em atividades leitura e estudo de textos, estas práticas têm sido inadequadas, que ao invés de aproximar os alunos de práticas sociais de leitura, afasta desenvolvendo neles a resistência ou até mesmo a aversão. A autora critica especificamente a inadequada escolarização da literatura que ocorre por causa de uma pedagogização mal compreendida, que desfigura, desvirtua e falseia o que é literário ao ser apropriado pela escola para o ensino. Essa inadequação se dá tanto pela falta de critérios de escolha de livros, gêneros e autores, como também por restringir-se a textos literários, inadequadamente, transportados para os livros didáticos com atividades de interpretação superficiais, pouco elaboradas, textos fragmentados ou até mesmo por pseudotextos, criados para estes fins.

Cosson (2016) também se refere à inadequação da escolarização da literatura, apontando aspectos negativos como: a preferência no Ensino Fundamental, por textos curtos, contemporâneos e divertidos; a restrição da leitura dos textos literários às atividades extraclases e atividades especiais de leitura; destaque por leitura de outros materiais escritos, como jornais, por acreditar-se que o texto literário não seria material adequado de leitura ou modelo de escrita escolar.

Soares (2011) e Cosson (2016) sinalizam para a necessidade de práticas de leituras na escola mais eficazes e condizentes ao ideal de leitor que se quer formar. Nesta perspectiva,

Cosson (2016) e Souza e Cosson (2011) propõem o letramento literário enfatizando a experiência literária na escola. Cosson (2014) define letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Este letramento não se limita à escola, mas passa por ela. Ele é um processo, ideia de ato contínuo, que começa na infância com as cantigas de ninar, histórias contadas pelos pais e avós, e continua por toda vida. É, então, um processo de tomar para si, de internalização ao ponto da palavra se tornar sua. Portanto, este é um processo que vai nos dando palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes, ampliando nosso repertório.

O letramento literário, para Cosson (2016) e Souza e Cosson (2011), tem como objetivo de leitura desvelar as informações do texto e aprender estratégias de leitura para formação de um repertório do leitor (SOUZA; COSSON, 2011). Para alcançar este objetivo, os autores apontam como procedimentos a indagação ao texto sobre quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz; o exame de detalhes do texto, sua contextualização e sua inserção em um diálogo com outros textos.

Segundo Cosson (2014), o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, respeitadas suas características fundamentais, que são: o contato direto do leitor com a obra; construção de uma comunidade de leitores, onde leituras são compartilhadas, havendo circulação de textos e respeito pelo interesse e nível de desenvolvimento de leitura do aluno; ter como objetivo a ampliação do repertório literário; realização de atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária. Respeitadas estas características fundamentais, a escola cumprirá o papel de formar o leitor literário, desenvolvendo as competências apropriadas.

Ao defendermos a importância do letramento literário na escola, é preciso dar atenção para a construção de um espaço propício, com estrutura material e pessoal para práticas adequadas ao leitor que se quer formar. A escola precisa do amparo de políticas públicas adequadas para que suas ações sejam efetivadas com êxitos. Nesse sentido, buscamos apresentar a seguir alguns aspectos importantes no que se refere a ações no âmbito nacional que configuram uma política pública para a formação de leitores, tendo em vista a democratização de acesso a livros e incentivo à leitura.

3.4 Políticas públicas nacionais de fomento à leitura

Como já foi mencionado, as discussões sobre a deficiência da formação do leitor tem sido foco em âmbito nacional. Corroborando para isto, as divulgações de resultados em

avaliações externas enfatizando baixos índices de proficiência dos brasileiros. Neste contexto, tais discussões, geralmente, resultam na afirmação de que o brasileiro não tem o hábito de ler e, segundo Cordeiro (2018), surgem discursos apontando as dificuldades que a escola tem para trabalhar com a formação de leitores.

Cordeiro (2018) faz uma análise da trajetória das ações federais de fomento à leitura e à literatura no Brasil, investigando o período desde a criação do Ministério da Educação, em 1930, até o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), entre 1997 a 2014. A autora, recorrendo às constatações da pesquisa de Zoara (2016), questiona as afirmações que criam um estereótipo de que brasileiro não lê e entende que a questão do leitor brasileiro merece um olhar diferenciado. “[...] Olhar para o brasileiro como um não leitor, julgando somente as estatísticas de não leitores de modo isolado, não permite que a questão da leitura e da leitura literária no Brasil seja vista com a atenção que realmente merece. [...]” (CORDEIRO, 2018, p. 1478). Se olharmos para a própria história literária do Brasil, como identifica a autora, a literatura infantil e juvenil surge tardiamente:

Se no contexto europeu sua origem remonta ao século XVII, aqui, as primeiras produções são feitas no final do século XIX, sob a autoria do carioca Figueiredo Pimentel, com *Contos da Carochinha*, e Carlos Jansen, com *Mil e uma Noites*. Este uma adaptação de contos estrangeiros. É somente no início do século XX que Olavo Bilac, Coelho Neto e Manuel Bonfim se dedicam a escrita de obras literárias aos pequenos leitores. Tais obras, contudo, tinham como característica um forte teor nacionalista. (CORDEIRO, 2018, p. 1478).

Segundo Cordeiro (2018, p. 1478), o surgimento de uma literatura brasileira infanto-juvenil esteve vinculado à modernização do país e “[...] toda a sua trajetória é marcada pela relação próxima com a educação, especialmente, com a instituição escolar. [...]”. Se pensarmos, então, que o início da formação da literatura ocorreu tardiamente, devemos também levar em conta como acontece a acessibilidade ao acervo literário. Em um país como o Brasil, com profundas marcas de desigualdades sociais, Cordeiro (2018, p.1479) salienta que “[...] é preciso pensar modos de se alcançar sua democratização, que perpassam, invariavelmente, pela solidificação das políticas públicas de leitura [...]”.

Montuani (2013), cuja pesquisa no campo de políticas públicas de distribuição de livros no Brasil descreve e investiga a implementação do Programa de Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa/MG, chama a atenção para o fato de que a preocupação com a formação do leitor não é recente. Ações promovidas a partir de 1930 pelo Ministério da Educação e Cultura, criado neste mesmo ano, já sinalizavam a

necessidade de formação de leitores. Estas ações, porém, só entraram na pauta da política pública a partir da década de 80, mas de forma não prioritária.

Ainda que, como aponta Cordeiro (2018), existam vários aspectos importantes na legislação brasileira com a finalidade de democratização e incentivo à leitura: a ausência de imposto sobre o livro, declarada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; desoneração de imposto de renda para a produção de livros conforme estabelece a Lei nº 11.033, em 2004; a instituição, em 2003, da Política Nacional do Livro que “[...] propaga, entre outros, a necessidade de valorização da leitura literária no espaço escolar, mencionando a responsabilidade do Poder Executivo em desenvolver projetos, por meio de parcerias e ações de âmbito nacional para a presença e a permanência do livro e da leitura no espaço escolar” (p. 1480); a instituição do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) pelo nº 7.559 de 2011, que define significativas estratégias de circulação do livro, entre elas, incentivo a leitura literária; o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) até 2014 manteve anualmente o envio de acervos às escolas.

Estes aspectos apontados evidenciam uma preocupação no âmbito Nacional com a democratização e fomento à leitura como práticas culturais. Conforme Cordeiro (2018, p.1480), “[...] a legislação esclarece a necessidade de se democratizar a leitura, capacitar mediadores e valorizar simbolicamente a leitura enquanto possibilidade de desenvolvimento intelectual e da economia nacional [...]”. Mesmo verificando hoje uma legislação que coloca em evidência o fomento à leitura e que busca instituir políticas de valorização nacional, temos, entretanto, como afirma Cordeiro (2018), que retomarmos o fato de que é somente a partir de 1980, 50 anos após a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que a leitura entra na pauta das políticas públicas e, mesmo assim, de forma esparsa, não prioritária, e como alvo de diversas críticas quanto ao funcionamento e à adequação das obras. Se pensarmos como processo cultural que se constrói historicamente, ainda estamos caminhando cujos resultados são lentos ao considerar que mudar as formas de uma comunidade ler é um trabalho lento, como mencionado por Cordeiro (2018) fundamentada em Chartier (2014), e que o “[...] simples acesso aos materiais não tem associação direta com o seu uso, tendo em vista que a propagação da informação não pressupõe a sua apropriação. [...]” (CORDEIRO, 2018, p.1481).

Podemos observar em nosso país iniciativas nacionais criadas ao longo dos anos para colocar em prática uma política pública de leitura, dentre as quais podemos citar o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), instituídos, respectivamente, em 1992 e 1997. O PROLER foi um dos primeiros planos com maior mobilização política, segundo Cordeiro (2018), com sede no Rio de Janeiro, está

vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e ao Ministério da Cultura, que tem contribuído para a formulação de uma política pública nacional de leitura (BRETAS, 2014; CORDEIRO, 2018). O PNBE, considerado por Cordeiro (2018), como o programa de maior porte criado no Brasil, tem como principal objetivo elevar o acesso à cultura e informação e assegurar a formação de leitores nas escolas brasileiras, por meio da distribuição acervos literários, oferecimento de material de apoio pedagógico e de atualização profissional (BRETAS, 2014; CORDEIRO, 2018). De acordo com Montuani (2013), a distribuição dos acervos de livros por meios de diferentes ações ao longo da história do programa:

[...] em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para o uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares. Por isso, essas edições do Programa ficaram conhecidas como Literatura em Minha Casa. (MONTUANI, 2013, p.47)

Conforme Montuani (2013), após auditoria em 2002, feita pelo Tribunal de Contas da União (TCU) para avaliar a distribuição dos acervos bibliográficos, e uma avaliação também realizada pela Secretaria da Educação Básica do MEC em 2003, cujo resultado somente foi publicado em 2008, algumas mudanças foram realizadas no programa, como: a distribuição dos acervos, que voltou a acontecer a partir de 2005, era direcionada para o uso coletivo na escola, extinguindo-se as ações “Literatura em Minha Casa”; as escolas passaram a receber as obras literárias em seu formato gráfico-editorial original, garantindo a democratização de acesso aos livros de maneira mais íntegra e autêntica; e as escolas do Ensino Fundamental cadastradas no Censo Escolar poderiam participar das escolhas dos acervos que iriam receber. Para Montuani (2013, p.51) esta participação das escolas “[...] na escolha do acervo demonstrou uma tentativa de aproximar o profissional da escola com o Programa, além de possibilitar o atendimento das expectativas e necessidades das bibliotecas escolares [...]”.

As ações nacionais de fomento à leitura têm dado especial foco à escola, pois a essa instituição social delegou-se, historicamente, um papel fundamental de alfabetização e letramento das pessoas. Neste sentido, o professor tem papel central como mediador da leitura, cuja ação em sala de aula favorece a formação do hábito da leitura, e merece especial atenção pelos órgãos públicos responsáveis, não só com a disponibilização de acervos pedagógicos, mas também na promoção da formação continuada para atualização da sua prática. Assim, mencionamos a seguir sobre o PNAIC, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa,

buscando identificar aspectos relevantes abordados para a formação do leitor junto aos professores alfabetizadores.

3.4.1 PNAIC e a formação para práticas de leitura na escola

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma ação do Governo Federal, cuja gestora foi a Secretaria da Educação Básica, e que se fundamenta em uma política nacional de formação continuada para professores alfabetizadores (TONINI, 2016). Constituiu-se em um compromisso formal assumido em 2012 que estabeleceu parcerias entre Instituições de ensino superior (IES), secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. O PNAIC teve como objetivo, conforme Tonini (2016), assegurar que todas as crianças de 8 anos chegassem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC, por meio de ações de formação continuada dos professores, buscou dar apoio para o planejamento das aulas sugerindo práticas, compartilhando experiências e reflexões, e aproximação dos professores aos materiais pedagógicos e informativos disponibilizados pelo MEC, entre os quais estão os acervos de literatura infanto-juvenil, para uma ação mais afetiva na alfabetização das crianças.

Zanchetta Junior (2017) apresenta uma avaliação das práticas de leitura literária sugeridas pelo PNAIC. O artigo é resultado de uma pesquisa de campo realizada no polo de Assis/SP, durante os encontros presenciais entre formadores e cerca de 120 orientadores e coordenadores locais do PNAIC em 2013, ano no qual priorizou-se a área de língua portuguesa. O pesquisador constatou que, no material pedagógico produzido, com relação ao processo de leitura, optou-se por uma concepção ligada à perspectiva de gêneros textuais para tratar os conteúdos relacionados à língua portuguesa e às demais áreas de conhecimento; priorizou-se textos literários, textos de informação acadêmico-escolares e de textos de mídias; sugeriu-se projetos e sequências didáticas baseadas, em geral, neste tipos de textos, para o trabalho com todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Evidenciou-se que o texto literário se tornou o gênero textual referencial para língua materna, que organiza grande parte das atividades didáticas.

Dessa maneira, entendemos que os materiais de apoio do PNAIC valorizam a leitura literária, mas Zanchetta Junior (2017, p.157) ressalta que:

Inseridas dentro de projetos e de sequências didáticas constituídas com base na orientação de Schnewly e Dolz (2004), as obras literárias tratadas no

PNAIC, independentemente do gênero, são abordadas de quatro modos mais frequentes:

a) **Pretexto:** as narrativas servem como ponto de partida, estímulo ou ilustração para o tratamento de conteúdos curriculares atrelados às diferentes disciplinas. Assim, um clássico da literatura infantil brasileira contemporânea como *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, é sugerido para exemplificar o uso do gênero carta, em conjunto de atividades que reuniriam ainda explicações sobre bilhetes, panfletos e outros textos de comunicação ligeira.

b) **Baú de informações factuais:** os textos literários servem como repositório de informações que se somam ao ensino de conteúdos curriculares diversos, também em ação pretextual.

c) **Baú de lições morais:** os textos literários também servem como uma espécie de depósito de experiências socialmente “autorizadas”, de cunho moral, que podem ser utilizadas no cotidiano das salas de aula como exemplos de boa conduta.

d) **Deleite:** trata-se de proposição de leitura de textos de ficção, bem como de outros textos literários, sem qualquer finalidade avaliativa. Esse tipo de atividade por um lado estimula o gosto e a leitura por prazer, mas, por outro, não implica qualquer estratégia sistematizada.

Podemos observar que na análise de Zanchetta Junior (2017), que o PNAIC acaba por direcionar as orientações para o uso dos textos literários de variados modos, sem, porém, atentar-se para as especificidades do tratamento adequado da literatura para a formação do leitor, tratamento este que Souza e Cosson (2011) enfatizam como importante. Porém, ao analisarmos os Cadernos de Formação do PNAIC de 2015, podemos observar no caderno 5 (BRASIL, 2015b), em um capítulo específico, a abordagem sobre formação de leitores na escola, enfatizando a leitura como prática social, dando uma nova direção para as reflexões sobre leitura literária. Neste caderno, propõem-se aos professores reflexões sobre *A oralidade, a escrita e a alfabetização*.

Esse caderno 5 considera que as crianças terão interesse pela escrita se forem proporcionadas a elas diversas situações que são fundamentais para o letramento: “[...] em conversas sobre gêneros, usos e formas da escrita; na presença de material escrito; observando e interagindo com aqueles que usam a leitura e a escrita; no fazer de conta que lê e escreve; ouvindo histórias [...]” (BRASIL, 2015b, p.14). Nesse material de formação, utilizado no terceiro ano de sua continuidade, reconhece-se que ainda é comum em formações de professores a ênfase do ensino da leitura para aquisição de um código linguístico, sendo comum a utilização de textos que não têm a ver com os que circulam na escola.

Entendemos que, contrapondo-se a essa perspectiva, o capítulo do caderno 5, dedicado à formação do leitor, deixa claro que defende o ensino da leitura conduzido para busca de construção de sentido pelo leitor-aluno na interação com o texto, tendo também como base na

seleção de textos autênticos, integrais e diversificados; assume que o ensino da leitura de textos precisa ser realizado desde o início do Ensino Fundamental, mesmo antes da criança dominar o sistema de escrita. Percebemos isso, na afirmação de que é muito produtivo para as crianças ouvir a leitura oralizada pelo professor, pois favorece a aprendizagem do funcionamento linguístico e discursivo da escrita, de comportamentos leitores e de estratégias de leitura (BRASIL, 2015b).

Ao longo do capítulo sobre a formação de leitores como prática social, discorre-se sobre quatro dimensões importantes do ensino da leitura conforme defendido por algumas autoras. A primeira dimensão refere-se à importância de se explicitar os diferentes objetivos que estão envolvidos no ato de ler, além de buscar contemplar finalidades diversificadas e que sejam significativas para as crianças, refletir sobre o contexto em que o texto lido foi produzido. A segunda dimensão trata do estímulo ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura. Na terceira dimensão, referente exploração dos recursos linguísticos dos textos, percebemos que o caderno de formação assinala a necessidade de refletirmos como articular o ensino da gramática aos eixos de leitura e produção de textos, considera importante a exploração dos recursos linguísticos de sentidos para compreensão da leitura e na organização da produção textual. (BRASIL, 2015b).

A quarta dimensão importante do ensino da leitura trata sobre reflexão acerca dos critérios de escolha dos temas e como são desenvolvidas as leituras dos textos, em que alguns aspectos ressaltados em detrimento de outros importantes nas atividades de leitura para formação de um leitor crítico. Assim, são apontadas situações que não favorecem a concepção reafirmada no Caderno 5, de que o ato de ler é uma atividade social, na qual interagimos, nos constituímos sujeito e construímos nossas identidades (BRASIL, 2015b). Algumas práticas apontadas no Caderno 5 são aquelas em que são feitas perguntas que priorizam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sem estabelecer de fato um diálogo com o autor, na busca de refletir sobre as possibilidades de sentido do texto e também práticas que abandonam o texto para discussão sobre o seu tema. Essas práticas não favorecem a formação de leitores críticos, capazes de se posicionarem sobre o que leem (BRASIL, 2015b). Outro aspecto citado é o que se refere ao fato de acontecer escolhas de textos, muitas vezes por estes serem exemplares de determinado gênero textual a ser trabalho, sem reflexão sobre seus conteúdos expressados.

Assim, observamos que as orientações dadas aos professores devem contemplar os quatro aspectos acima citados, dando a importância no diálogo com o autor na interação com o texto, ler é concebido como uma ação interativa. O Caderno 5 (BRASIL, 2015b) assume

também a importância das reflexões sobre os gêneros textuais, no sentido de ajudarem o sujeito a entender as práticas sociais de uso da escrita. Defende, ainda, que sendo a leitura um elo entre os componentes curriculares, e justamente por isso o seu ensino é uma das prioridades da escola, sendo, portanto, os critérios de seleção dos temas dos textos devem ser tendo em vista o que se espera da escola e sujeito queremos formar.

Observamos, então, a intenção da conscientização por parte dos professores do seu papel na formação do leitor, não que eles sejam os únicos responsáveis pela promoção da leitura. Entretanto, como explicita Corrêa e Carvalho (2016), o professor é um agente da escola que tem como uma das funções fomentar a relação do aluno com o conhecimento construído culturalmente, em que a leitura também é incluída. No Caderno 5 do PNAIC (BRASIL, 2015b), percebemos a importância de que o professor entenda que em sua prática pode proporcionar aos alunos novas formas de relação e interação com a leitura, o que, para Corrêa e Carvalho (2016), faz dele um agente de elevado potencial de influência na formação leitora dos alunos.

3.4.2 A leitura nos documentos normativos da educação

A menção a práticas de leitura mais adequadas para formação de leitores aparece nos documentos normativos da educação em nosso país, buscando consolidar uma política pública nacional. Como ressaltado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) o acesso à totalidade de recursos culturais é condição para formação de um cidadão capaz de intervir e participar com responsabilidade na sociedade. A linguagem escrita é um destes recursos, e apropriação dos atos de ler e escrever é condição para o exercício pleno da cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017, também entende que as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens, sendo a escrita uma delas, e é por meio dessas práticas que as pessoas se interagem e constituem-se como sujeitos (BRASIL, 2017). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo aplicado exclusivamente à educação escolar, que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos na Educação Básica, tendo assim assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme determina o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste documento, o componente Língua Portuguesa foi elaborado de forma dialógica com os PCN, procurando atualizá-los em relação às pesquisas recentes e às transformações das práticas de linguagem ocorridas contemporaneamente.

O componente Língua Portuguesa da BNCC assume, como nos PCN, a centralidade do texto como unidade de trabalho, sendo o texto abordado em seus contextos de produção e para desenvolver habilidades condizentes com uso da linguagem na leitura, escuta e escrita de forma significativa em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017). No documento, cabe então ao componente da Língua Portuguesa proporcionar experiências que possam ampliar os letramentos dos alunos, contribuindo para a sua participação significativa e crítica nas práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e outras linguagens. Dentro das práticas de linguagem, encontramos o eixo leitura, que “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. (BRASIL, 2017, p.69)

Como os documentos citados são destinados exclusivamente à educação escolar, entendemos que é papel da escola promover práticas de leituras que formem leitores e escritores competentes, capazes de participar efetiva e proficientemente em práticas sociais que envolvam a leitura e escrita. Portanto, cabe à escola (re)pensar suas práticas para que suas ações sejam adequadas aos seus fins formadores e educativos, como afirma Soares (2011). Questionamos, então, como as atividades de leitura têm sido tratadas no cotidiano escolar, que concepção de leitura e leitores esse tratamento revela?

Os PCN, que datam do fim da década de 90 e que orientaram o currículo escolar até a promulgação da nova BNCC, assumiram o texto como unidade de estudo e reconheceram que ele favorece “[...] a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada [...]” (BRASIL, 1997b, p.25)”, em contraposição ao que até então geralmente caracterizava no Brasil o ensino da Língua Portuguesa: o uso de uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva, em que ensinava-se juntar sílabas ou letras para formação de palavras, depois juntar palavras para formação de frases e assim juntar frases para formação de textos (BRASIL, 1997b). Nessa linha, segundo os PCN, a escola trabalhava com ‘textos’ que só serviam para ensinar a ler, correspondendo apenas a decodificação de signos, textos que na verdade não passam de simples agregados de frases, sem um sentido para o aluno, o que Soares (2011) também constatou em seu estudo sobre escolarização da literatura.

Já na década de 90, estes documentos apontaram a necessidade de práticas de leituras na escola mais eficazes e condizentes na formação de leitores. Mais de 20 anos depois, vemos ainda que necessário que a própria escola repense sua concepção de leitura. Considere suas múltiplas funções e o significado que a leitura tem para o aluno, que dependerá do sentido elaborado por ele ao ler (PANDINI, 2004), sentido que se constrói diante da compreensão

leitora. Isto sinaliza à escola a importância do ensino de estratégias de leitura para o diálogo com a obra lida, como também proporcionar a experiência estética literária, que segundo Cunha (2014, s.p.) seria “[...] a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) [...]”, suscitada por esta obra literária. O conjunto dessas experiências literárias, segundo a mesma autora, é que irá formar o gosto, as preferências, a capacidade de apuração da forma de perceber e a fruição de novas experiências estéticas literárias, como já foi mencionado anteriormente.

A BNCC (BRASIL, 2017) refere-se às práticas de leitura, também compreendendo-as nas suas dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Neste documento, espera-se com a adesão às práticas de leitura o desenvolvimento das seguintes habilidades pelos alunos:

- Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.
- Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 72).

Podemos notar que espera-se da escola práticas inovadoras que desenvolvam e incentivem nos sujeitos o gosto e prazer, ampliação de repertório e experiências com a leitura. Práticas essas que, como explicitado na BNCC, devem levar em consideração os interesses manifestos pelos sujeitos e as suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, haja ampliação da sua compreensão, formando saberes que serão acionados em novas situações de leitura (BRASIL, 2017). Percebemos também que é de suma importância, conforme a BNCC, a contextualização do conhecimento escolar, de práticas que derivem de situações da vida social e sejam situadas em contextos significativos para os estudantes.

De modo especial, nos documentos oficiais também é dado um tratamento privilegiado para o desenvolvimento da leitura literária através de experiências significativas, contextualizadas e prazerosas, buscando sua ressignificação na sociedade contemporânea. Reconhecida na BNCC (BRASIL, 2017), por Candido (2004) e por Cosson (2016), que a literatura possui um papel humanizador, transformador e mobilizador, pois “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor”, tornando “[...] o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas[...]” (COSSON, 2016, p.17). Para cumprir essas funções, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), é preciso garantir a formação de um leitor-fruidor, que se envolve na leitura de textos e que seja

capaz de desvelar seus sentidos e responder às suas exigências, firmando pactos de leitura. Ressaltamos aqui a necessidade de maiores e aprofundados estudos sobre a BNCC, para compreensão desse documento e de seu conteúdo. Porém, diante do exposto, podemos afirmar que a leitura deve ser prática cotidiana na escola, dando ênfase à leitura literária, que proporcione experiências significativas e prazerosas com a leitura, levando-se em consideração as necessidades e expectativas do sujeito social, como ressaltado por Pandini (2004).

4 O INCENTIVO AO HÁBITO DE LEITURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A proposta desse capítulo foi referenciar ações de incentivo ao hábito e prazer da leitura com base em Bamberger (2008) em diálogo com a proposta de letramento literário de Cosson (2016) e Souza e Cosson (2011). Nossa intenção aqui foi promover uma reflexão sobre a operacionalização das práticas de leitura nas escolas, pensando nas possibilidades de organização do trabalho escolar promovendo também a experiência literária, contribuindo para formar leitores para vida toda, em que a leitura seja um hábito determinado por motivos permanentes, como defendido por Bamberger e não inclinações mutáveis.

4.1 Como despertar o interesse e hábito de leitura na escola?

Para refletirmos sobre a questão que envolve o desenvolvimento de interesses e hábitos eficazes e permanentes de leitura, recorreremos a Bamberger (2008). Esse autor dedicou-se a discussão sobre o hábito da leitura, com base em pesquisas realizadas em países europeus, e buscou apontar fatores que despertam o interesse pela leitura. O autor ao se referir sobre o interesse, define-o como dinâmico e ativo, determinado pelas atitudes e experiências emocionais, em que uma pessoa faz suas escolhas, como também escolhe os objetivos, cria oportunidades de alcançar uma determinada coisa. Portanto, o interesse e as motivações de uma pessoa refletem-se em seu modo de vida. No que diz respeito a pesquisas sobre a leitura, Bamberger apresenta as seguintes conclusões:

- a) A primeira motivação para ler é simplesmente a alegria de praticar habilidades recém-adquiridas, o prazer da atividade intelectual recém-descoberta e do domínio de uma habilidade mecânica. Se o professor responder a essa motivação com material de leitura fácil, emocionante, apropriado ao grupo de idade específico, e desenvolver esse primeiro material com livros de dificuldade crescente, as crianças se tornarão bons leitores. Um bom leitor gosta de ler.
- b) A leitura impulsiona o uso e o treino de aptidões intelectuais e espirituais, como a fantasia, o pensamento, a vontade, a simpatia, a capacidade de identificar etc. resultado: desenvolvimento de aptidões, expansão do “eu”.
- c) A leitura suscita a necessidade de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias ideias e ter experiências intelectuais. Resultado: formação de uma filosofia de vida, compreensão do mundo que nos rodeia.
- d) Tais motivações e interesses íntimos, geralmente não percebidos conscientemente pela criança, correspondem a concepções definidas pela sua experiência: prazer ao encontrar coisas e pessoas familiares (histórias ambientais) ou coisas novas e não-familiares (livros de aventuras), desejo

de fugir da realidade e viver no mundo da fantasia (contos de fadas, histórias fantásticas, livros utópicos), necessidade de auto-afirmação, busca de ideias (biografias), conselhos (não-ficção), entretenimento (livros de esportes). (BAMBERGER, 2008, p.32-33)

Diante do que foi pontuado acima, entendemos que as práticas escolares de leitura necessitam ser pensadas considerando que estes aspectos estão interligados e é preciso, também, um olhar atento do professor sobre as fases do desenvolvimento do leitor, para que possa oferecer experiências de leitura que sejam significativas e o conduza à consciência dos interesses e motivações e sua ampliação.

Bamberger (2008) apresenta também os resultados obtidos por pesquisas austríacas quanto às diferenças observáveis no comportamento relativo à leitura no interior das escolas. Esses resultados mostraram aspectos comuns sobre as crianças que leem muito, que são: o bom relacionamento com o professor, sendo este um leitor entusiasta; aulas de professores interessados e informados que têm acervo de material leitura; e o contínuo contato pela criança com livros e métodos de ensino moderno de leitura.

Para se promover o desenvolvimento do interesse e motivação da leitura, bem como o hábito de ler, Bamberger (2008) dá algumas sugestões gerais, levando-se em consideração os vários níveis de idade. Um primeiro passo requer o conhecer o leitor em formação, seus interesses, para partir dele pensar o que pode ser feito e desenvolvido ao máximo. Outro ponto importante é oferecer fartas possibilidades para que o leitor (em formação) expanda o seu círculo de interesses.

Resumidamente, as sugestões de Bamberger (2008) contemplam o trabalho desde a educação infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. Quanto à educação infantil, o autor ressalta a importância de incentivar as crianças a folhearem livros de gravuras e a praticarem com assiduidade a narrativa de histórias e a leitura oral. Para o autor, uma das tarefas desse período da educação é incentivar a expectativa na criança de aprender a ler, o que facilitará o ensino da leitura no primeiro ano.

Nos anos iniciais da alfabetização no Ensino Fundamental, podemos destacar o fato de que Bamberger (2008) dá ao primeiro ano a importância para o sucesso dos anos seguintes. Para ele, nessa etapa da educação, a criança poderá ou não assumir uma atitude positiva em relação à leitura dependendo de como é conduzido o processo de aprendizagem. O autor ressalta também que a ajuda do professor é especialmente necessária no desenvolvimento de interesses e do hábito da leitura para os leitores fracos. Entre os aspectos citados por Bamberger que merecem especial atenção nos anos iniciais da alfabetização, ressaltamos a afirmação de que o

exemplo e a imagem do professor exercem grande influência e, se este professor, for alguém que gosta de ler, o desenvolvimento da leitura será influenciado de forma favorável.

Atividades que favorecem o desenvolvimento dos interesses e o hábito da leitura nesse período da educação, segundo Bamberger (2008), são aquelas em que: os encontros com os livros são experiências dinâmicas; a leitura oral é a experimentação de um texto compartilhado com outros; e que envolvam a família na escola para eventos que incluam leitura, exposições de livros, entre outras.

Sobre o quarto e quinto anos, merece atenção o fato de que Bamberger (2008), baseado em sua vasta experiência, considera que se até o quinto ano a criança não tiver criado interesses especiais de leitura, são poucas as esperanças de que situação mude mais tarde. Em vista disso, reconhecemos nas sugestões de Bamberger (2008) a ênfase que deve ser dada às habilidades de leitura, aos vários níveis de interesses e rendimento, à cuidadosa seleção do material de leitura e da habituação a ele.

Do sétimo ao nono anos, em que os leitores em formação se estão na fase da adolescência, é preciso dar especial atenção às motivações para a leitura que se baseiam nos interesses individuais dos alunos (BAMBERGER, 2008). Por meio das discussões, produções textuais e observações, os professores têm oportunidade de descobrir os interesses de cada aluno e estimular o desejo de aprofundamento em determinados assuntos. Segundo Bamberger, leitura literária e crítica tem um papel importante nesse período. “A leitura motivada sobrepujará, pouco a pouco, a leitura acidental. A discussão dos livros traz à luz o que o livro ofereceu a cada leitor.” (BAMBERGER, 2008, p. 68)

Diante da discussão feita por Bamberger (2008), fica claro que o incentivo e o hábito da leitura na irá acontecer na escola apenas no contato com textos e livros e coloca em destaque o papel do professor, como mediador entre aluno e textos e/ou livros. Em todas as etapas escolares, exige-se desse profissional o conhecimento dos interesses dos leitores em formação, e em posse de conhecimento proporcionar atividades que estimulem e aumentem o interesse pela leitura.

4.2 Planejamento do trabalho pedagógico: seus desafios

A escola tem como uma das funções centrais promover práticas de leituras que formem leitores e escritores competentes, capazes de participar efetiva e proficientemente em práticas sociais que envolvam a leitura e escrita. Portanto, cabe à escola (re)pensar suas práticas para que suas ações sejam adequadas aos seus fins formadores e educativos, como afirma Soares

(2011). Práticas essas que devem dar um tratamento diferenciado à leitura literária, pois esta tem um papel importante na formação de leitores, uma vez que é uma forma privilegiada para desenvolver e exercitar perfeitamente a linguagem, como afirma Cosson (2016).

Cosson defende que a literatura é constituída materialmente por palavras e a escrita é seu veículo predominante. Estas palavras são adquiridas, modificadas, divididas e multiplicadas por nós, individual e coletivamente, na sociedade a qual estamos inseridos, vestindo de sentido o fazer humano, por isso, o potencial humanizador, conforme defendido por Candido (2004) e Cosson (2016). Encontramos na leitura literária o entendimento de quem somos e da comunidade a que pertencemos, o que também nos incentiva a expressar o mundo por nós mesmos.

Se pensarmos na literatura em função humanizadora e como forma de desenvolver e exercitar a linguagem, a leitura literária deveria ocupar um papel de destaque no contexto escolar. No entanto, o que foi constado por Soares (2011) e Cosson (2016) é que a literatura infantil tem sido inadequadamente escolarizada.

A pergunta se coloca é: como planejar o trabalho com a literatura em sala de aula promovendo experiências que desenvolvam, tanto prazer pela leitura como estratégias de leitura que favorecem a compreensão do que se está sendo lido, o que, conseqüentemente, influenciará no prazer do ato de ler?

Partindo da ideia de Nery (2007) de que, ao planejar suas aulas, buscando conformidade com o projeto pedagógico e considerando os alunos concretos de sua turma e as condições reais de seu trabalho, o professor procura adotar as opções didáticas que são mais adequadas ao seu perfil profissional e objetivos de aprendizagens para os alunos, sem se esquecer de um melhor gerenciamento do tempo, pois:

Em se tratando de planejamento, sabemos que uma questão fundamental a ser enfrentada no trabalho cotidiano diz respeito ao tempo, que é sempre escasso, por isso, há necessidade de qualificá-lo didaticamente. Nesse sentido, o tempo deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. [...] (NERY, 2007, p.111-112),

O desafio que se coloca é pensar qual a melhor forma ou maneira de gerenciar todos esses aspectos: a proposta pedagógica da escola, a realidade concreta de sua turma, condições de trabalho, os objetivos a serem alcançados alunos, as várias áreas de conhecimento a serem contempladas, o tempo e suas características profissionais que determinam a adequação ou não a determinada forma de trabalho.

Entre as formas de organização do trabalho pedagógico, os Cadernos de Formação para os professores do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015a) destacaram as sequências e projetos didáticos que, por suas características, podem proporcionar um trabalho interdisciplinar favorecendo a compreensão da complexidade do conhecimento, o que resultará em uma formação mais crítica do aluno.

O caderno 3 de Formação do PNAIC (BRASIL, 2015a) discute a interdisciplinaridade e a organização de um trabalho pedagógico que favoreça sua efetivação, afirmando que, embora os professores entendam a importância de se desenvolver um trabalho nessa perspectiva, não conseguem realizá-lo por falta, muitas vezes, de subsídios teóricos-metodológicos. Apesar de muito se falar em um trabalho interdisciplinar, de projetos e de sequências didáticas, sendo abordado na formação de professores pelo PNAIC, há dificuldade de entender essas propostas. Discutiremos a seguir sobre uma delas, o projeto didático, procurando compreender suas características.

Segundo Nogueira (2008), o trabalho que trata conteúdos de forma procedimental constitui-se em uma das alternativas para auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências, atitudes e mudanças de comportamentos nos alunos. O projeto didático se destaca na realização desse trabalho, o que é defendido por Nogueira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.76), também fazem menção a respeito, afirmando que:

[...] Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer um resumo, construir uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula.

O projeto didático, segundo Nery (2007), é uma modalidade de organização do trabalho pedagógico que em seu planejamento prevê um produto final, objetivos claros, tempo determinado, divisão de tarefas e uma avaliação final em função dos objetivos propostos. Essa modalidade é apresentada nos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2015) como uma das formas de garantir um trabalho pedagógico que promova a interdisciplinaridade, tão discutida no contexto educacional, pois:

Os projetos didáticos delineiam situações-problema que conduzem à investigação, à busca de informações, à seleção e análise de dados, aos registros, enfim, à produção de conhecimentos sobre os temas escolhidos.

Esses procedimentos levam os alunos a pensar sobre os conteúdos a serem aprendidos, relacionando-os à realidade com vistas a refletir sobre ela e nela intervir, se necessário, para a sua transformação. Desse modo, é necessário romper com a fragmentação do currículo e buscar conhecimentos relativos a diferentes áreas de conhecimento, para que os problemas sejam resolvidos. A interdisciplinaridade, portanto, é princípio fundante do trabalho com projetos didáticos. (BRASIL, 2015, p. 80)

O documento defende uma prática pedagógica que garanta a integração dos diversos componentes curriculares, em que os alunos vivenciem em sala de aula atividades significativas e possam estudar os fenômenos humanos, sociais e da natureza de forma articulada, mas respeitando as especificidades de cada área de conhecimento. (BRASIL, 2015a)

Essas articulações, do ponto de vista apresentado pelos cadernos de formação, “[...] começam a ser feitas no ensino da língua, pois, em sentido amplo, as atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de uso da língua são transversais a todos os componentes curriculares [...]” (BRASIL, 2015a, p.78). No texto, ainda afirma-se que o ensino da leitura, escrita, oralidade e outras linguagens podem construir pontes de diálogos entre as áreas de conhecimentos, “[...] favorecendo a produção de sentidos para o conhecimento escolar articulado aos saberes e práticas sociais e culturais das crianças [...]” (BRASIL, 2015a, p.78).

Então, para que isso aconteça, é preciso, segundo estes documentos, garantir na alfabetização que a aprendizagem do sistema de escrita e do desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos ocorram ao mesmo tempo de forma articulada, ou seja, alfabetizar letrando. Nesta perspectiva, aprende-se a ler e a escrever por meio da própria atividade de leitura e da escrita, com isso os projetos didáticos se apresentam como uma forma de efetivar este trabalho, por causa das suas características centrais citadas pelos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2015, p.79), que são:

1. O projeto é uma proposta de intervenção pedagógica, que tem como base a pesquisa.
2. É uma atividade intencional e social, que contempla um problema, objetivos e produtos concretos.
3. Aborda o conhecimento em uso:
 - enfoca conhecimentos relevantes para resolver o problema proposto;
 - considera efetivamente as competências e os conhecimentos prévios dos alunos;
 - promove a interdisciplinaridade;
 - trata os conteúdos de forma dinâmica
 - aprendizagem significativa;
 - trata os conteúdos de forma helicoidal, pois os conhecimentos são retomados ao longo das etapas do projeto.
4. Exige participação dos estudantes em todo o desenvolvimento das ações.
5. Estimula cooperação, com responsabilidade mútua.

6. Estimula a autonomia e a iniciativa.
7. Exige produção autêntica, resultante das decisões tomadas.
8. Contempla a divulgação dos trabalhos.

O projeto didático, então, promove aprendizagens significativas, envolve de forma ativa alunos e professores no processo de aprender e ensinar, como também pode envolver diferentes pessoas da escola nas ações educativas. O projeto favorece ao aluno se tornar construtor do seu conhecimento, pois seus “[...] objetivos são voltados para a aprendizagem das crianças mais pela mediação dos professores e menos pela transmissão de conhecimentos [...]” (BRASIL, 2015a, p. 80).

Segundo Silva (2014, s/p.) “a chave do sucesso de um projeto está em sua base: propor questões desafiadoras que levem os alunos a criar a necessidade de saber mais e de vivenciar situações significativas de uso da língua escrita”. Esta forma organização do trabalho pedagógico ainda, segundo Brasil (2015a), por contemplar a divulgação e socialização do que foi aprendido, favorece as interações com a comunidade, uma das formas de dar sentido ao próprio processo de escolarização. Sobre isto, Silva (2014, s/p.) acrescenta que o projeto:

[...] favorece o desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas e linguísticas importantes, tais como o posicionamento crítico dos alunos diante de informações e a comunicação de resultados de investigações, em resposta a problemas ou questões pertinentes e desafiadoras, propostas no contexto escolar ou suscitadas em outros contextos.

Podemos, então, perceber que, no projeto didático, o processo é mais importante do que o produto final, pois este é construído a partir do conhecimento construído. É importante, também, entender que nos projetos todo o planejamento das atividades tem como foco a resolução de um problema, tornando um processo de investigação, de comprovação de hipóteses levantadas para resolução desse problema. Esta proposta de trabalho deve levar o aluno a perceber “[...] a relevância do que vai ser estudado e estabelecer formas de intervenção social. [...]” (BRASIL, 2015a, p.80). Assim, o aluno será capaz de relacionar o que se aprende na escola com a vida real.

Pelo que foi exposto até aqui, notamos claramente que projetos didáticos se configuram como formas de organização do trabalho pedagógico que favorecem a interdisciplinaridade. Por isso, os projetos didáticos também podem ser planejados para oferecer aos alunos uma formação escolar que proporcione a experiência com literatura numa perspectiva de letramento literário, sem prejuízos para os demais conteúdos curriculares.

Já foi enfatizada, tanto no capítulo 1 como no 2, a importância da literatura na formação de leitores e do letramento literário. Segundo Souza e Cosson (2011), o letramento literário é o processo pelo qual o indivíduo se apropria da literatura numa construção de sentidos para o que é literário. Cosson (2014) afirma que não há receitas para o letramento literário, mas para sua efetivação requer que ações realizadas para tal contemplem as seguintes características que são fundamentais:

[...] o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. [...] construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. [...] ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. [...] Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (COSSON, 2014, s/p.)

Ao analisarmos a constituição dos projetos didáticos, as características citadas por Cosson (2014) podem ser contempladas no planejamento. O desafio está em como pensar a literatura como problema a ser investigado, o que requer do professor criatividade e objetivos bem precisos quanto ao conhecimento literário a ser atingido e as habilidades a serem desenvolvidas.

O letramento literário tem como objetivo, além de proporcionar uma experiência estética literária, formar um leitor que dê sentido para o que é literário, “[...] capaz de inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive [...]” (SOUZA; COSSON, 2011, p.106). Por isso evidenciam algumas estratégias de leitura a serem desenvolvidas, intencionalmente, pelos professores nas práticas de leitura em sala.

Esses autores propõem um diálogo entre leitor e texto, no qual o leitor pergunta ao texto quem, quando, o que, como, para que e para quem diz, buscando, então, um exame dos seus detalhes, do contexto e relação com outros textos. “[...] Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor”. (SOUZA; COSSON, 2011, p.103)

Logo, planejar um projeto literário é mais do que utilizar livros de literatura infantil para trabalhar determinados temas ou mesmo apenas proporcionar leituras deleite; demanda intencionalidade e sistematização por parte do professor, que conhece a importância da literatura na formação do leitor proficiente.

5 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

O conhecimento científico é produzido por meio de uma investigação sistemática do pesquisador que se propõe a problematizar a realidade, buscando respostas ou soluções para questões que o inquietam. Motivados pelas nossas inquietações, pesquisamos para conhecer determinado objeto, fenômeno social ou natural, e para tal a escolha do método de investigação científica, segundo Demo (2002), é essencial tanto no processo de produção, quanto no processo de formação do conhecimento. Diante disso, torna-se determinante escolher o caminho e a forma de compreender a investigação com rigor para validar e dar credibilidade à pesquisa e ao conhecimento produzido.

Os temas de pesquisa em educação geralmente surgem de uma escolha desejosa daquele que se propõe a investigar, eles estão em sua experiência de mundo, sejam elas profissionais ou aquelas marcantes da vida como aluno. Nosso foco, então, são as experiências escolares com a leitura, pois estas sempre deixam marcas que nos seguem a vida toda. Estas experiências se constituem em um espaço de construções sociais, culturais e históricas, que se dá nas relações humanas. Sendo assim, a abordagem mais adequada nesta pesquisa é a qualitativa, por se tratar de ações humanas e, assim sendo, são relativamente complexas, a investigação necessita de uma metodologia que considere suas especificidades, como esclarece Martins e Melo (2015).

Demo (2002) também atribui a essa abordagem a preocupação com captação da realidade pesquisada, investigando-a minuciosamente. E por isso, segundo este autor, o olhar qualitativo não pode desprezar o cuidado com o método, como se este se fizesse no caminho, ou fosse secundário, ou comparecesse como incômodo indesejável. Demo (2002, p.364) afirma que essa forma de pesquisa “[...] é muito mais difícil e complexa, precisamente porque busca reduzir ao mínimo possível o reducionismo implícito na formalização metodológica [...]”. Com esse olhar qualitativo, procuramos investigar práticas escolares que propiciem experiências positivas e inovadoras com a leitura, tendo como objeto de estudo o Projeto Institucional “Lavras Lê”, proposta de ação da Secretaria Municipal de Lavras em 2017 para todas as suas 35 instituições de ensino, que teve como meta desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, procurando atingir também toda a comunidade.

5.1 Caminho trilhado: coleta dos dados

Para alcançarmos os objetivos aqui pretendidos descrevemos o caminho trilhado, os passos seguidos buscando o rigor e a qualidade metodológica. Atentamos às orientações de

André (2013), ao apontar que o que estabelece o rigor metodológico da pesquisa é a descrição clara dos passos percorridos na realização da pesquisa para se alcançar os objetivos, com a justificativa pela escolha de cada opção feita. Esta mesma autora ressalta que a preocupação com o rigor científico e a ética do pesquisador se revela na escolha cautelosa do sujeito, procedimentos de coleta e análise de dados, elaboração e validação dos instrumentos, tratamento dos dados.

Como proposta metodológica da pesquisa, utilizamos o estudo de caso, pois, conforme André (2013), na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, o estudo de caso possibilitará reconstruir os processos e relações que configuraram a experiência escolar com o Projeto Institucional “Lavras Lê”, nossa intenção nessa pesquisa. Nesse sentido, ao assumirmos como procedimento metodológico um estudo de caso, realizamos uma entrevista semi-estruturada com a equipe de coordenação pedagógica da Secretaria da Educação. Para Martins, Ramos e Melo (2015), a entrevista é um método de obtenção de dados obtido diretamente nas fontes de informação que serão úteis para análise, compreensão e interpretação da realidade investigada. Assim, nossas entrevistas buscam contemplar os sujeitos diretamente envolvidos na implementação do projeto.

Outro procedimento metodológico foi o levantamento por meio de bases de dados em documentos. Nessa etapa da pesquisa, a intenção foi buscar junto à Secretaria Municipal de Educação documentos diversos relacionados ao projeto (proposta, comunicados às escolas...) e, também, documentos que possam conter informações sobre ações anteriores ao projeto que tinham como finalidade promover a leitura.

Inicialmente, fizemos o contato com a Secretaria Municipal da Educação, para expor os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização para a mesma, no que fomos prontamente atendidas. Assim, agendamos a entrevista com a coordenação pedagógica da Secretaria e, solicitamos documentos e material sobre o projeto que poderia servir de fonte para a pesquisa, o que nos foi disponibilizado, em *pendrive*, fotos e arquivos contendo os documentos oficiais, arquivo com as letras das cantigas, parlendas, entre outros, que foram preparadas para o Cortejo Literário de 2017. Incluímos ao material selecionado fotos do arquivo pessoal da pesquisadora que esteve presente no evento de culminância do projeto, novembro em 2017.

Portanto, as fontes de dados selecionadas para a análise da pesquisa foram a entrevista, como fonte principal; os documentos oficiais da Secretaria da Educação, como Projeto Institucional “Lavras Lê” (LAVRAS, 2017a) e Orientações para culminância do Projeto Institucional “Lavras Lê” (LAVRAS, 2017b); e, também as imagens da culminância do projeto realizada em 2017.

A entrevista foi realizada no dia agendado pela coordenação pedagógica, 15 de fevereiro de 2019, quando procuramos as entrevistadas na Secretaria da Educação, local escolhida pela pesquisadora e entrevistadas como o melhor lugar para todas estarem presentes. Nesse período, encontramos apenas dois dos membros que ainda faziam parte da mesma equipe de 2017. A entrevista foi marcada no mesmo dia e hora com as duas entrevistadas, pois a intenção é que a entrevista não fosse muito formal, que, sim, transcorresse dando toda a liberdade de expressão para as entrevistadas.

Assim, transcorreu. Ao chegarmos ao local, encontramos as profissionais que estavam nos aguardando. Fomos para um lugar mais reservado. Antes de começar a entrevista explicamos a finalidade da mesma, expusemos as questões que norteariam a nossa conversa: 1- De onde surgiu a ideia do projeto “Lavras Lê”? Em que se basearam para a sua elaboração? 2- Ao elaborarem este projeto de ação, o que perceberam que seria mais importante? 3- Quem participou da elaboração? 4- Como foi o acompanhamento do desenvolvimento do projeto? 5- Qual é avaliação que a equipe de elaboração que fez do projeto? E como ela foi realizada? 6- Que resultados observaram? Quais as dificuldades constatadas? 7- A partir dessa avaliação, qual o caminho foi pensado? 8- Como foi a adesão das escolas à proposta? Elas participaram da avaliação?

Durante a entrevista a pesquisadora realizou as perguntas às entrevistadas e interveio pontualmente em algumas questões que considerou como mais importantes, quando alguma dúvida surgiu ou sentiu necessidade de uma confirmação do que havia sido falado, pois os sujeitos entrevistados em suas falas foram abordando todas as questões pertinentes, mas em alguns momentos as informações dadas não respondiam de forma bem específica ao desejado. Percebemos, porém, que as entrevistadas sentiram-se bem à vontade e entusiasmadas para falar sobre o Projeto “Lavras Lê”. A entrevista teve a duração de mais de uma hora, finalizando com o agradecimento às entrevistadas.

5.2 O procedimento de análise dos dados

Tomamos como fonte principal de informação a entrevista realizada com a equipe de coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto junto à entrevista, todo esse material coletado foi considerado como fonte de informação complementar: o material descritivo do projeto cedido pela Secretaria Municipal de Lavras, que se constitui a proposta de ação institucional, as fotografias que também são consideradas como um registro, assim uma fonte de informação. Uma das vantagens citadas por Lüdke e André (2012) da

análise documental é que os documentos são uma fonte estável e rica, permitindo a consulta quantas vezes forem necessárias, o que dá aos resultados obtidos mais estabilidade.

Pelas características e conteúdo da entrevista e análise do documento da proposta do projeto de ação institucional, optamos como procedimento para o tratamento dos dados a análise interpretativa textual. Os métodos interpretativos, conforme Rosenthal (2014), possibilitam lançar um novo olhar sobre os fenômenos sociais, reconstruir correlações e os sentidos latentes de casos concretos particulares, que no caso da nossa pesquisa, se constitui o Projeto Institucional “Lavras Lê” implementado no município de Lavras, MG.

Ainda, fundamentando nossa escolha, Moita Lopes (1994, p.331) esclarece que, pelo método interpretativo, é “[...] possível dar conta das pluralidades de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões de poder, ideologia, história e subjetividade. [...]” Na presente pesquisa, as vozes ouvidas são as das idealizadoras e implementadoras do Projeto “Lavras Lê”, as entrevistadas compõem a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal. Na análise dos dados, buscamos interpretar os significados construídos pelas participantes da entrevista e na proposta escrita do projeto, apresentando descrições e interpretações dadas ao objeto de pesquisa, pois “[...] na visão interpretativa, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação [...]” (MOITA LOPES, 1994, p.332).

Portanto, ocupando uma posição interpretativa como pesquisadora, busquei interpretar dos dados para compreender os aspectos processuais do Projeto “Lavras Lê”, pois estes aspectos são o foco da visão interpretativa, segundo Moita Lopes (1994), para melhor compreensão deste projeto institucional como experiência com a leitura, buscando examinar, como orienta André (2013), os elementos que a constitui, o que a faz distintiva, os valores que a orientaram e resultados obtidos. No processo de interpretação do material textual estudado, identificamos quatro momentos de significativos do Projeto de leitura, postos como categorias de análise e denominados como: Idealização do projeto, Planejamento, Concretização e Produto final.

5.3 Sobre a localidade do projeto “Lavras Lê”

No sentido de melhor compreensão do projeto “Lavras Lê”, até mesmo porque o próprio nome do projeto se refere ao nome do município, apresentamos um breve histórico da cidade do Sul de Minas, onde o projeto foi desenvolvido. O município de Lavras foi fundado por Francisco Bueno da Fonseca (c. 1670-1752), que veio da cidade de São Paulo junto de seus filhos. Poucos anos depois de sua chegada, fundaram o arraial dos Campos de Sant’Ana das Lavras do Funil no ano de 1729, cuja influência dessa família contribuiu para o

desenvolvimento rápido do povoado. No ano de 1813 o arraial foi elevado à categoria de freguesia, em razão do desmembramento de Carrancas, que na época do Império, teve sua emancipação política e administrativa, passando a ser vila em 1831. Tornou-se cidade no ano de 1868, tendo o nome atual para Lavras (COSTA, 2011)³.

Lavras consolidou-se, então, após a Proclamação da República como um dos principais polos regionais de Minas Gerais. Houve a criação nesta época de vários educandários, que pela qualidade e excelência fez a cidade de Lavras ser conhecida como “terra dos ipês e das escolas”, lema criado pelo jornalista Jorge Duarte (LAVRAS, 2017)⁴. A cidade de Lavras pertence ao estado de Minas Gerais, município da região do Campo das Vertentes, e está localizada entre as três maiores regiões metropolitanas do país (Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro) pela rodovia Fernão Dias e BR-265 e BR-040, respectivamente e, de acordo com o Jornal de Lavras (2019)⁵, tem uma população de 103 773 mil habitantes, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, sendo a 5ª maior cidade do Sul de Minas.

Observando que a educação é um dos eixos desse trabalho, é importante ressaltar que a cidade possui o lema de “*Lavras, terra dos ipês e das escolas*”. No que se refere às escolas, tendo em vista que se mantêm a qualidade e excelência ao ensino e ao conhecimento, a cidade possui escolas municipais urbanas, escolas municipais rurais, escolas estaduais, escolas privadas, ensino superior, centros de educação especial e instituições de ensino técnico, possuindo todas elas, além de suas funções acadêmicas e literárias tradicionais, o objetivo à formação para a cidadania. A história por trás desse lema tem origem na publicação da poesia de Jorge Duarte com a expressão do lema no Jornal A Gazeta de 24 agosto de 1941, poesia esta que foi transcrita por Bi Moreira nas páginas do Acrópole de número 22, em agosto de 1979 (NÉRMETH-TORRES, 2011)⁶.

³ COSTA, F. História de Lavras. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte, v.16, n.1, p.125-160, jan./jun. 1911. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/rapm/brtacervo.php?cid=489&op=1>>. Acesso em: 10 set. 2019.

⁴ LAVRAS. Prefeitura Municipal de Lavras. **História de Lavras**, 27 jul. 2017. Disponível em: <<http://pml.lavras.mg.gov.br/conteudo/texto/1313>>. Acesso em: 10 set. 2019.

⁵ População de Lavras aumentou 1.649 mil habitantes em um ano, segundo estimativa do IBGE. **Jornal de Lavras**, Lavras, 29 de ago. 2019. Disponível em: <<http://www.jornaldelavras.com.br/index.php?p=10&tc=4&c=21973&catn=2&scatn=63>>. Acesso em: 10 set. 2019.

⁶ NÉRMETH-TORRES, G. Por que Lavras é a Terra dos Ipês e das Escolas? **História de Lavras**, 11 ago. 2011. Disponível em: <<http://historiadelavras.blogspot.com/2011/08/por-que-lavras-e-terra-dos-ipes-e-das.html>>. Acesso em: 10 set. 2019.

*Lavras, cidade dos ipês e das escolas...
 Há uma grande semelhança entre os ipês e as escolas, na minha terra natal. Ninguém dá importância aos ipês, durante o ano inteiro, viúvos de folhas, órfãos de flores, parecendo esqueletos vegetais. As raízes vão realizando o seu trabalho anônimo de armazenar energias, para a grande surpresa de agosto. É então a festa dos ipês, em uma orgia de cores deslumbrantes. Assim também as escolas. Durante o ano inteiro os nossos mestres preparam silenciosamente, anonimamente, os seus alunos, sem despertar a atenção para a sua obra. Em novembro, quando as festas finais se realizam, é que aparecem as flores da inteligência – resultado de um labor fecundo. Os ipês florescem em agosto. As escolas florescem em novembro. (DUARTE, 1941 apud NÉRMETH-TORRES, 2011, s.p.)*

Não se pode falar da cidade de Lavras sem mencionar a Universidade Federal de Lavras (UFLA), fundada no ano de 1908 por Samuel Rhea Gammom e Benjamim Harris Hannicutt, que veio a ser o seu primeiro diretor da Escola Agrícola de Lavras, nome que lhe foi dado inicialmente. Samuel Gammon veio dos Estados Unidos, tinha origem rural, criado na fazenda do pai, e passou a idealizar a criação de uma escola agrícola, cujo objetivo era o de proporcionar uma formação diferenciada para os filhos de agricultores, aproveitando a riqueza natural da terra. No ano de 1938 passa a ser Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) (REZENDE, 2017)⁷. Sua federalização ocorreu em 1963, e no ano de 1994 a instituição tornou-se universidade, sendo hoje mundialmente conhecida como Universidade Federal de Lavras, onde segue desde então, no desenvolvimento e expansão contínuos dos serviços prestados à sociedade.

5.4 Sobre Projeto Institucional “Lavras Lê”: contextualizando o objeto de pesquisa

O projeto “Lavras Lê” foi uma proposta de ação para as escolas públicas da Rede Municipal de Educação da cidade de Lavras, Minas Gerais. Este projeto foi implementado no ano 2017 pela equipe pedagógica da Secretaria da Educação. A proposta abrangeria, então, todas as instituições que compõe a rede municipal de ensino, atendendo crianças desde o berçário ao 9º ano do Ensino Fundamental. Neste de 2019, de acordo com a equipe pedagógica da Secretaria da Educação, os 15 CMEIs atendem aproximadamente 4000 crianças e as 18 escolas (13 urbanas e 5 rurais), contam com um número aproximado de 6000 alunos.

⁷ REZENDE, L. P. **O Ensino de laticínios nos primórdios da Universidade Federal de Lavras (1908-1938)**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3311/5/Lucas%20Pereira%20Rezende.pdf>> Acesso em: 10 set. 2019.

No documento da proposta do Projeto consta que a sua meta é “[...] desenvolver o gosto e o prazer pela leitura através das atividades desenvolvidas dentro e no entorno da escola ao maior número de pessoas.” (LAVRAS, 2017a). Como objetivos gerais, o projeto propõe o despertar o prazer pela leitura e compreender a importância da leitura como instrumento social, trazendo em sua justificativa a importância do resgate do valor da leitura como ato prazeroso, sendo requisito para emancipação social e promoção da cidadania. A leitura é compreendida, então, como uma experiência que possibilita conhecimentos significativos no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Fundamentados nisso, a proposta de ação faz um convite a todas as instituições de ensino municipal para desenvolverem este trabalho, denominado “Lavras Lê”, que propiciando “[...] momentos que possam despertar o gosto pela leitura, o amor ao livro e a consciência de se adquirir o hábito de ler. [...]” (LAVRAS, 2017a). Esta proposta, então, foi enviada no início do ano de 2017, para que fosse desenvolvida durante todo o ano letivo, tendo como culminância prevista para 11 de novembro do mesmo ano, evento que ainda não tinha um lugar definido.

Para alcançar seus objetivos gerais, o documento do Projeto propôs os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver as capacidades das habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever;
- Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, motivadoras e inclusivas que levem ao hábito da leitura, proporcionando momentos agradáveis e gosto pela diversidade textual;
- Propor atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular, opinar, resumir, comparar opiniões, confrontar, analisar, etc.;
- Incentivar o desenvolvimento da comunicação, da criatividade e da imaginação através de debates sobre o que foi lido, da contação de história e da produção literária;
- Possibilitar produções orais, escritas, em línguas de sinais (se o aluno foi surdo) e em outras linguagens;
- Proporcionar, através da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo formação crítica e autônoma;
- Divulgar as atividades ou etapas do projeto a toda comunidade escolar;
- Integrar alunos – escola - comunidade mediante a multiplicidade de leituras;
- Envolver o entorno da escola no projeto ou em alguma etapa do mesmo. (LAVRAS, 2017a).

Constou também no documento o plano de ação, que solicitou a cada instituição de ensino desenvolver seu projeto de leitura conforme as especificidades locais e com base no Projeto Político Pedagógico, estando de acordo com os objetivos propostos pelo “Lavras Lê”. Foi solicitado que cada instituição fosse registrando o desenvolvimento do projeto e que

historicizasse este processo na produção de um portfólio e banner, para serem apresentados na culminância municipal do projeto. No plano de ação, foi dado destaque para a interação com a comunidade escolar e o entorno da escola, como também a solicitação para as adaptações necessárias aos alunos com deficiência de acordo com suas necessidades.

Na entrevista, um dos membros da equipe enfatizou que o projeto foi idealizado como um trabalho para o mesmo direcionamento a toda rede pública municipal, ressaltando a valorização da leitura. A intenção é, também, o fortalecimento da rede municipal, buscando trabalhar da mesma forma, movida por um mesmo pensamento ou ideal.

5.5 Análise e discussão dos dados da pesquisa

A partir da análise textual discursiva da entrevista cedida a essa pesquisa, foi possível classificar de modo mais abrangente o contexto de produção de um projeto institucional: compreendendo quatro grandes momentos, categorizados, nesse estudo, como: a idealização, o planejamento, a concretização e o produto final do Projeto “Lavras Lê”.

Conforme o compromisso assumido no Projeto de Pesquisa cadastrado na CAAE: 97927118.1.0000.5148, com parecer aprovado de n. 2.984.789 em 26 de outubro de 2018, não será indicado o nome dos integrantes na pesquisa, por isso as profissionais da educação entrevistadas serão identificadas na entrevista como SE-1 (Sujeito Entrevistado 1) e SE-2 (Sujeito Entrevistado 2), de modo a preservar sua integridade e respeitando ao Termo de Compromisso assumido.

5.5.1 Idealização do projeto: regaste à leitura como atividade de prazer

Na análise da entrevista e do documento da proposta escrita do projeto, o Projeto “Lavras Lê” assume a leitura como fator de emancipação social, no sentido de formar leitores críticos, e a escola seria elemento de transformação social, faria o movimento de envolver toda a comunidade por meio de ações no entorno da escola. O projeto compreende que “resgatar o valor da leitura como ato de prazer é requisito para emancipação social e promoção da cidadania” (LAVRAS, 2017a).

Observamos que o projeto foi idealizado em diálogo com as Políticas públicas de fomento à leitura, no sentido de atingir à comunidade, conscientizando sobre a importância da leitura para o exercício da cidadania plena. A escola seria então instrumento de democratização da leitura. As ações são entendidas não só com a finalidade da educação escolar, mas de um trabalho conscientização social que incentive o interesse pela leitura.

O Projeto “Lavras Lê”, aqui analisado, parece estar em consonância com esta perspectiva do direito à literatura de Cândido (2004), pois intenciona ultrapassar os muros da escola, e influenciar a comunidade sobre a importância da leitura literária quando busca incentivar a leitura como ato de prazer, pensando em levar o livro para fora da escola.

A proposta nasceu do desejo de um dos membros da equipe de coordenação pedagógica de implementar ações diferenciadas para a leitura, inspiradas a partir de atividades que via nos meios de comunicação e que se mostravam como movimentos incentivadores para se desenvolver o hábito e o prazer pela leitura:

Então, quando nós entramos aqui em 2017, nós tínhamos um pensamento, certo! Eu tinha particularmente [...] uma ideia de trazer tudo aquilo que eu via em outros lugares, em outros momentos, na tv, a leitura sendo levada para a comunidade, e, coisas interessantes que a gente via como exemplo, de levar um livro pra lugares diferentes que não fossem ao interior da escola, isso feito pelos alunos. Essa foi a minha proposta, entendeu? De sair de dentro da escola e ir para o entorno da escola, atender a comunidade escolar com esse projeto institucional. [...] (ENTREVISTA, SE-1, 2019).

Assim, na fala da entrevistada, podemos entender que a ideia do projeto foi envolver a todos na escola no sentido de valorização do prazer da leitura. Diante disso, podemos dizer o quanto foi fundamental reconhecer que despertar e incentivar o interesse pela leitura era uma necessidade da nossa sociedade. Considerando que, em nosso cotidiano, a escrita permeia quase todas as atividades da vida, Marcuschi (1997) chega a afirmar que a escrita se tornou essencial à sobrevivência. A apropriação da leitura e da escrita são, então, habilidades essenciais para que um cidadão participe efetivamente e responsabilmente da sociedade. Desenvolvido esse hábito e gosto, o indivíduo desenvolve-se também intelectualmente, amplia seu repertório cultural e criticidade. Entretanto, nem sempre o cidadão tem essa consciência.

A leitura, geralmente, para grande parte das pessoas, como afirma Bamberger (2008), esteve sempre intimamente associada ao período de escolarização, relacionando-se às atividades e exigências da escola. Quando concluído esse período, muitas pessoas deixam de ler por não ver mais sentido nessa atividade, porque a vida se torna muito diferente do que é aprendido na escola. Esse distanciamento entre atividades de leitura na escola e a vivências reais em sociedade está relacionado a práticas escolares que, por vezes, como afirma Soares (2011) e Cosson (2016), são inadequadas na formação de leitores e acabam por afastar os alunos do ideal de leitores que a escola quer formar.

O projeto “Lavras Lê” emerge de um desejo de a escola atuar como instituição motivadora do interesse pela leitura, tornando-a uma atividade prazerosa que envolvesse toda

a comunidade. Dessa forma, a escola seria instrumento de transformação no sentido de não só formar alunos leitores, mas de influenciar também a comunidade. Na entrevista foi defendido veemente essa posição, o que podemos observar na fala a seguir:

[...] Essa era a ideia, entendeu? De levar a leitura ao maior número de pessoas possível, pensando além e utilizando a escola como instrumento para levar essa leitura. E aí, na hora de escrever o projeto eu pensei nisso, de atender o entorno da comunidade, atender a comunidade escolar, envolver o maior número possível de pessoas no sentido de valorizar a leitura, certo? (ENTREVISTA, SE-1, 2019)

Entendendo que a intenção é incentivar o hábito e o prazer da leitura, a literatura ocupa um lugar de destaque. A leitura é compreendida quanto aos seus objetivos. A leitura literária tem como objetivo primordial a fruição. Segundo Paulino (2014), esse tipo de leitura se constitui em uma prática cultural em que predomina a natureza artística, o leitor estabelece uma interação prazerosa com o texto lido. Dessa forma, o incentivo ao interesse e prazer na leitura não pode ser pensado sem incluir a literatura. Além disso, como defende Cosson (2016), o mundo torna-se compreensível pela leitura literária, pois a literatura transforma a materialidade desse mundo em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Por isso, seu aspecto essencialmente formador.

A idealizadora do projeto (SE-1), da equipe da Coordenação Pedagogia, entende a importância do papel da leitura literária no espaço escolar e a necessidade de sua valorização pela escola, deixando isso claro em sua fala:

[...] foi essa intenção de trabalhar o ano todo, de levar a leitura como instrumento social ao maior número de pessoas, e de valorizar a leitura diante dos nossos alunos na escola, na sala de aula. O professor ser mexido nesse sentido de ler para o seu aluno, de trabalhar com livros literários, de usar a leitura mesmo como processo para o letramento dos alunos. (ENTREVISTA, SE-1, 2019).

Ao se referir especificamente quanto a literatura, SE-1 afirma:

Porque com a literatura você consegue alcançar tanto os objetivos didáticos e de pedagógicos, quanto de conhecimento de mundo, quanto de entendimento, quanto de compreensão das coisas, quanto de informações, de interpretação principalmente das coisas. Então essa era a proposta nossa de que a leitura seja valorizada para que as crianças sejam cidadãos bem informados, cultos, que saibam interpretar as coisas, que sabem viver no mundo lá fora. E essa é a proposta do projeto. (ENTREVISTA, SE-1, 2019)

No tocante aos aspectos formativos da literatura, o projeto, então, privilegia esse tipo de leitura. Entretanto, ressaltamos que a leitura literária muitas vezes é usada para diversos fins didáticos e esquece-se dos aspectos específicos da própria leitura literária, deixando de proporcionar experiências prazerosas do leitor com o texto. Ao pensarmos em ações escolares que contemplem a leitura literária, é preciso considerar que todos os tipos e níveis de produções literárias, como ressalta Candido (2004), enriquecem nossa percepção e visão de mundo e, que, segundo Paulino (2014, p.177), “[...] o gosto na leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir.” (PAULINO, 2014)

Considerando as especificidades da leitura literária, Cosson (2015) e Zilberman (2009), como já mencionado, apostam na literatura para recuperar a atividade leitora na escola de forma a proporcionar prazer e desenvolvimento cognitivo. A compreensão do que caracteriza o letramento literário, mencionados também por estes e outros autores, e sua consolidação são essenciais para se pensar na formação do leitor na escola quanto na proposta de ultrapassar os muros da escola.

Um aspecto importante a ser considerado na idealização do projeto “Lavras Lê” é fato de que SE-1, da equipe da coordenação pedagógica, atuou como professora formadora no PNAIC, e concluíra o Mestrado em Educação. Essa trajetória formativa da entrevistada, principal idealizadora do projeto, influenciou toda a ideia do projeto de leitura. Isso é confirmado em uma das falas da entrevistada:

Quando eu tive essa ideia desse projeto “Lavras Lê” eu estava fazendo mestrado, eu estava muito envolvida com toda essa questão, além disso, minha proposta para o mestrado era o PNAIC, e o PNAIC traz muito essa questão da leitura e era isso que... mexeu muito comigo, pra pensar nisso. Só que assim, a gente vai caminhando devagarinho, né, SE-2? (ENTREVISTA, SE-1, 2019)

Destaca-se, dessa forma, a importância da formação continuada que, no caso de SE-1, favoreceu a idealização de um projeto de incentivo ao interesse pela leitura. O PNAIC promoveu uma formação para professores e professoras alfabetizadores e, posteriormente, estendido aos professores de educação infantil, no sentido de auxiliar no planejamento de aula e utilização do material disponibilizado pelo MEC, entre os quais estão as caixas de livros do PNBE. Como SE-1 foi professora multiplicadora no PNAIC, este também influenciou na idealização do projeto. Identificamos também aqui o diálogo com a política pública de fomento

à leitura, buscando a democratização de acervos de livros infanto-juvenil distribuídos às escolas pelo PNBE.

Em suma, o projeto “Lavras Lê” foi idealizado numa perspectiva de valorização da leitura como atividade prazerosa a ser desenvolvida pelos alunos e que por meio de ações promovidas pela escola a comunidade seja também influenciada. O projeto dialoga com as políticas públicas de fomento à leitura, uma vez que busca o uso mais efetivo dos acervos do PNBE, incentivando práticas que promovam o contato dos alunos com os livros de forma significativa. Nesse sentido, vamos a seguir descrever o passo seguinte: quando algo deixa de ser uma ideia e se planeja a sua concretização.

5.5.2 Planejamento: da ideia à concretização

De acordo com a entrevista, na fala de SE-1, sempre houve um projeto vindo da Secretaria da Educação. Porém, afirma que, como professora da rede municipal do 6º ao 9º ano e quando foi diretora de escola, nunca chegou em suas mãos um projeto de leitura como o “Lavras Lê”. O que diferenciou esse projeto dos demais é a abrangência da sua proposta, como podemos notar na fala da entrevistada:

Bom, pra mim eu acho que foi essa intenção desse trabalhar o ano todo, de levar a leitura como instrumento social ao maior número de pessoas, e de valorizar a leitura diante dos nossos alunos na escola, na sala de aula. O professor ser mexido nesse sentido de ler para o seu aluno, de trabalhar com livros literários, de usar a leitura mesmo como processo para o letramento dos alunos. Então, assim, essa era a diferença, porque as experiências que eu tinha de projeto de leitura anteriormente era essa: ah, nós vamos ter uma culminância de projeto de leitura lá em outubro, aí chegava na semana de outubro ficava todo mundo, a escola parava, aí ficava todo mundo fazendo aquelas atividades para poder apresentar, entendeu? Era assim a minha visão. Visão minha, por ser professora do 6º ao 9º ano. (ENTEVISTA, SE-1, 2019)

Nas informações obtidas na entrevista, a idealização e a elaboração do Projeto de leitura é assumida por SE-1, que compõe a equipe de coordenação pedagógica da Secretaria Municipal. Essa entrevistada explica como surgiu o nome para o projeto:

Na verdade, fui eu quem escrevi o projeto. Eu que escrevi, porque nós tínhamos uma equipe pedagógica e eu, assim, preocupada com o projeto institucional, eu abracei a causa, certo! E eu queria dar um nome para ele e eu queria um nome de impacto. Aí nós tínhamos uma coordenadora pedagógica e eu conversei com ela isso: “eu estou escrevendo um projeto tal, tal, mas eu queria dar um nome de impacto. Ela falou assim: Por que você não coloca “Lavras Lê”? Mas eu disse se não seria muito, uma coisa muito

assim, gigante pra poder ter o nome o projeto. Ela falou assim: Não! Você não quer que todo mundo leia? Então vamos colocar o nome nesse projeto. E ficou “Lavras Lê”. Pegou, entendeu? E, assim, eu acho que foi legal, veio ao encontro ao que a gente estava escrevendo, que é levar a leitura para o maior número de pessoas. (ENTREVISTA, SE-1, 2017)

Assim, o projeto deixou de ser uma ideia para se tornar uma proposta escrita, sobre a qual discutiremos nas próximas páginas, apresentando sua configuração, os objetivos e o plano de ação proposto.

a) A proposta: configuração do projeto

A proposta do Projeto “Lavras lê” buscou se fundamentar na perspectiva da importância leitura literária. O projeto institucional incluiu todas as instituições de ensino da rede municipal, propondo que cada instituição desenvolvesse seu próprio projeto de leitura levando em consideração sua realidade e o Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP), que procurasse envolver toda a comunidade escolar em ações inovadoras para despertar interesse pela leitura, não ficando restrita apenas no espaço escolar. Na fala das entrevistadas fica claro que a sugestão seria organizar o trabalho em forma de projetos didáticos em sala de aula, que por vez comporia um projeto maior da escola, que por sua vez estaria em consonância com o projeto institucional da Secretaria Municipal.

Embora a própria equipe reconheça as dificuldades da realização de plano de ação maior, em âmbito municipal, SE-1 pensou em envolver toda a rede em torno de um mesmo pensamento, colocando a leitura como foco. Podemos perceber isso na fala de SE-1: “[...] essa ideia de fazer uma coisa que seja institucional, que todos trabalhassem da mesma forma, com o mesmo pensamento e valorizando a leitura principalmente. [...]” (ENTREVISTA, 2019)

O Projeto propõe um trabalho a ser desenvolvido durante todo o ano letivo, de forma articulada, envolvendo todos os segmentos da Educação Básica (Educação Infantil ao 9º ano). Como mencionado na descrição do Projeto, para alcançar sua intenção de incentivo ao hábito da leitura e que isso ultrapasse os muros da escola, uma proposta escrita enviada às escolas por meio de reunião com diretoras e especialistas descreveu os objetivos específicos e apontou um plano de ação.

b) Quanto ao objetivo

Entre os objetivos específicos, podemos observar a menção ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e motivadoras, experiências prazerosas, que incentivassem o hábito da leitura, que essas práticas também fossem articuladas a produções textuais; proporcionar atividades que perguntar, prever, recapitular, opinar, resumir, comparar opiniões, confrontar, analisar, etc., o que dialoga com o desenvolvimento de estratégias de leitura, que são tanto mencionadas por Cosson (2016) como por Solé (2009), mas que necessitam de maior aprofundamento para práticas adequadas. Outro objetivo específico relevante refere-se a envolver a comunidade do entorno da escola no projeto ou em alguma etapa do mesmo. Os objetivos específicos finalizam referenciando ao fato de envolver o entorno da escola no projeto ou em alguma etapa dele.

c) Quanto ao plano de ação

Quanto ao plano de ação, o documento da Secretaria (LAVRAS, 2017a) referente ao projeto, propõe:

- Cada escola desenvolverá o seu projeto, de acordo com as necessidades inerentes a cada uma, visando atender os propósitos do Projeto Político Pedagógico, como também aos objetivos aqui propostos.
- O projeto será desenvolvido durante o ano de 2017 (março a novembro), podendo ser desenvolvido por segmento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II), por turno (manhã, tarde, noite), como também, por toda a escola.
- Cada escola deverá historiar os momentos de realização do projeto com atividades, fotos ou outros registros, para que se possa confeccionar um portfólio e um banner. No portfólio deverá ser apresentado um histórico do trabalho desenvolvido.
- Cada escola apresentará um portfólio e um banner.
- O portfólio deverá ser confeccionado em papel A3 e o banner deverá ter a medida de 100cmx200cm (papel fotografia).
- A arte do portfólio e do banner ficará a cargo de cada escola, conforme o que tenha sido trabalhado, contendo o brasão sempre o brasão do município e a logomarca da escola.
- Um dos pontos importantes desse projeto é a interação com a comunidade escolar e o entorno da escola.
- A divulgação, os esclarecimentos, a motivação e o direcionamento do projeto ficará a cargo da equipe pedagógica da escola.
- A equipe gestora dará suporte à equipe pedagógica para que o projeto aconteça.
- É importante que sejam realizadas adaptações necessárias aos alunos com deficiência de acordo com suas necessidades, proporcionando materiais e métodos adequados para leitura.

Observando a proposta de ação, fica claro que a escola, então, deve planejar o seu próprio projeto de leitura para ser desenvolvido durante todo o ano letivo, não se refere exclusivamente a uma ação em sala de aula. O planejamento envolve ações por todos na escola de forma que também envolva a comunidade e que atentando para suas necessidades reais. Como já mencionamos, anteriormente na análise dos PCN observa-se quatro níveis de concretização curricular citados nos documentos (BRASIL, 1997a): nacional, estadual e municipal, a escola e, o último, a sala de aula. Percebemos, então, que a Secretaria Municipal atentou-se para uma preocupação das políticas nacionais de formação de leitores, propondo ações a serem realizadas na escola e sala de aula.

A proposta de ações levou em consideração que é no terceiro e quarto nível (escola e sala de aula) que as ações específicas se concretizam, trata-se da operacionalização, em que se articulam o que se deseja e planeja com o que é real, espaço onde as propostas devem se adequar, pois saem do papel para se tornarem prática vivenciada ou não. Solicita, então, que a produção de um portfólio e banner a cada instituição que historicize o desenvolvimento do projeto. Esse material produzido seria exposto em um evento de culminância, ainda não definido claramente, a ser realizado no mês de novembro.

Consta também no plano de ação que a equipe pedagógica da escola tem um papel importante, ficando responsável pela divulgação, esclarecimentos, motivação e o direcionamento do projeto. A intenção era que todos “comprassem a ideia” e o professor fosse motivado a participar, desenvolvendo em sua sala o seu projeto de leitura como parte de um projeto da escola, aspecto evidenciado na entrevista por SE-1.

[...] foi essa intenção de trabalhar o ano todo [...] e de valorizar a leitura diante dos nossos alunos na escola, na sala de aula. O professor ser mexido nesse sentido de ler para o seu aluno, de trabalhar com livros literários, de usar a leitura mesmo como processo para o letramento dos alunos. (ENTREVISTA, SE-1, 2019).

Nesse sentido, percebe-se que a coordenação pedagógica da Secretaria deixa claro que dependeria de uma boa comunicação entre Secretaria, equipe pedagógica da escola e professores e demais profissionais da escola, para a concretização das ações do projeto. Assim, a seguir analisaremos os aspectos que se referem à concretização do projeto, no tocante aos desafios enfrentados e as contribuições observadas, na perspectiva da coordenação da Secretaria Municipal.

5.5.3 Concretização

De acordo com as informações das entrevistadas, o Projeto teve seu lançamento oficial em um evento simples no mês de março de 2017, na praça Dr. Augusto Silva, localizada no centro do Município de Lavras. Nessa praça é realizada aos domingos de manhã uma feira de artesanato local, com venda de comidas típicas e artefatos artesanais. Nesse local, aproveita-se o grande movimento de pessoas para realização de vários eventos culturais da cidade e na oportunidade, a Secretaria Municipal promoveu o evento simbólico de lançamento do projeto.

Aí nós implantamos, tivemos um evento no mês de março de 2017 na praça, fizemos as coisas bonitinhas, e, tentamos convencer todos a trabalharem no Projeto Lavras Lê todo o ano, porque você vê que a proposta era de trabalhar durante todo o ano, o projeto e tudo mais. [...] (ENTREVISTA, SE-1, 2017)

Antes desse lançamento, as entrevistadas informaram que as diretoras e especialistas das escolas já estavam de posse da proposta, que foi entregue em janeiro do mesmo ano, em uma reunião na Secretaria Municipal.

Como todo plano de ação que tem uma proporção maior, o Projeto Institucional “Lavras Lê”, que envolveu toda a rede pública de ensino municipal, enfrentou desafios, mas também muitas realizações foram possíveis. Apresentamos, segundo a avaliação da coordenação pedagógica, o que pensamos ser relevante para pensarmos ações públicas para formação de leitores.

a) Desafios

Em uma avaliação interna, a equipe de coordenação pedagógica, que passou a ser composta apenas por SE-1 e SE-2, constatou que entre as dificuldades encontradas foi o fato de que nem todas as escolas “compraram a ideia”, demonstrando não compreenderem, muitas vezes, no que a proposta se consistiu. Podemos notar pela fala da SE-1:

[...] algumas escolas abraçaram desde o início o projeto, outras não. Outras demoraram mais e outras fizeram da mesma forma que observava as professoras nas escolas. Deixava tudo para o final do ano, para proximidade da culminância, então isso também aconteceu. Nós tivemos escolas que trabalharam desde o mês de abril o projeto até novembro, outras escolas começaram lá em outubro, fazendo alguma coisa para poder apresentar. (ENTREVISTA, SE-1, 2017)

Outro fato importante destacado é quando SE-1 esclarece que no início do projeto, nos primeiros quatro meses, ainda não tinha na secretaria alguém responsável ou coordenando os CMEIs, a educação infantil, o que não impediu das coordenadoras do CMEIs começarem a desenvolver o projeto. Entretanto nesse segmento, ficou mais confuso o contato direto para o conhecimento aprofundado da proposta, até a chegada de SE-2. Quando a SE-2 chegou à Secretaria, ela “comprou a ideia” e caminhou junto com a SE-1, no sentido de concretizar o projeto, como expressa a sua fala:

Então, eu penso assim: o projeto Lavras Lê foi criado para todos e quando a gente chega e percebe que nem todos estão. Já acontece um “vuco” no meu coração. Porque eu precisava alinhar CMEI... A educação infantil como um todo que está dentro da escola e também CMEI. Como fazer isso se não for pela situação da ludicidade? Criança muito pequena, bebê, criança pequena precisa de cor, de flor, de amor, de “bagunça”, aquela coisa gostosa de que a gente faz e aprende fazendo. Então, a leitura é importantíssima desde mesmo dentro da barriga da mãe. Mas a partir dos 6 meses ela vai para a escola, então é lá que ela ouve música, ouve poesia, ouve a regra, ouve e ouvir faz parte dessa situação toda aí de letramento, antes mesmo de conhecer o livro. Bom... como esse pensamento, nós sentamos aqui e pensamos assim: todas as escolas tem livros literários com fatura para fazer biblioteca, sala de leitura, biblioteca volante? Nós temos que alimentar primeiro os pequenos, os alunos de um modo geral para eles começarem a produzir e levar para suas casas. O objetivo principal do “Lavras Lê” é levar para fora da escola aquilo que a gente “ta” fazendo. Então, trabalhar com parlendas, trava língua, poesia, música, isso é universo infantil. Então nos ambientamos bastante e fizemos licitação aqui na secretaria imediata para que esses livros fossem adquiridos. Não só para as escolas, mas para os CMEIs também. Recebemos a autorização, e fizemos a compra, fechamos o ano de 2017 sabendo que teríamos os livros em 2018. O fato de não ter livro não fez com que nós não trabalhássemos no 2.º semestre intensivamente. (ENTREVISTA, SE-2, 2017)

Na fala fica evidenciado que com a chegada de SE-2 foi constatado que não havia nos CMEIs livros o suficiente para compor uma sala de leitura ou uma biblioteca. Então, a atenção se direcionou à necessidade dos CMEIs, como podemos constatar na fala de SE-2: “Porque escola na grande maioria tem biblioteca, CMEI não tinha, não tem espaço né, e é escola, espaço pedagógico da mesma forma que uma escola. [...]”. A finalidade da educação infantil é cuidar e educar, e percebemos que, muitas vezes, esquece-se desse segundo aspecto. Quanto a formação de leitores, Cosson (2016) afirma que o letramento literário é um processo de toda vida, iniciando na infância. Nesse sentido, os CMEIs são espaços onde também devem ser proporcionados às crianças o contato com livros apropriados para cada idade, atividades de leitura, de contato com os livros para manuseá-los e para se ouvir de histórias. Essas atividades

são de grande importância, estímulos eficazes que Bamberger (2008) também se refere para desenvolver interesses e o hábito da leitura.

Referenciamos aqui o fato que o PNBE, segundo constatou Montuani (2013), que a partir de 2006, a cada edição do programa do PNBE procurou-se incluir segmentos de ensino que não tinham ainda sido atendidos pelo programa, como foi o caso da Educação Infantil a partir de 2008 e o Ensino Médio em 2009. O Programa começou a seguir a seguinte lógica de distribuição: nos anos pares, as obras são distribuídas para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA, que entrou no programa em 2010, e nos anos ímpares são, são contemplados os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Então, atenta-se aqui para as questões emergem disso: esses livros para educação infantil chegaram aos CMEIs e em quantidades suficientes? A Secretaria da Educação do município tem o controle da chegada desses livros?

A falta de acervo de livros não impediu o trabalho no ano de 2017. Como afirma SE-2, o projeto nos CMEIs foi desenvolvido por meio das parlendas, cantigas, o que contempla a formação de leitores na educação infantil, orientações que são dadas por documentos referentes a este segmento da educação. Como mencionado, o letramento literário se inicia na infância, não necessariamente é restrito a escola. É por meio das cantigas, parlendas, lenga-lengas, quadrinhas que fazem parte do universo literário e compõe o universo lúdico da criança, proporciona também os primeiros contatos com a leitura. Esse tipo de trabalho contemplou o direito da criança ao bem incompreensível, como considerado por Candido (2004), pois todas as criações de uma sociedade, como o folclore, fazem parte da Literatura, num conceito mais amplo, e é direito essencial do ser humano.

Outro aspecto apontado pelas entrevistadas como um dos grandes desafios é desconhecimento por grande parte das professoras quanto ao entendimento do que seja um projeto didático. O caderno 3 de Formação (BRASIL, 2015a) discute a interdisciplinaridade e a organização do trabalho pedagógico, apontando o projeto didático como forma de efetivar o trabalho de alfabetização em que o ensino da leitura articula-se com os demais conteúdos curriculares. Nesse caderno de formação, afirma-se que ainda que os professores entendam a importância de um trabalho nessa perspectiva, muitos não conseguem realizá-lo por falta, muitas vezes, de subsídios teóricos-metodológicos.

Essa deficiência foi percebida pela coordenação pedagógica da Secretaria, na avaliação do primeiro ano do projeto, com a análise do material apresentado pelas escolas (portfólio e banner), conforme declarado na entrevista, por SE-1:

O que nós percebemos na nossa análise, não é SE-2? que muitos professores, especialistas, até gestores desconhecem o que é um projeto, o que é uma sequência didática, o que é um portfólio. Então nós ainda temos essa situação muito delicada do desconhecimento do que significa um projeto. [...] Porque na maioria, na hora que eu e SE-2 fomos analisar o material, vimos um por um, tanto portfólio, quanto banner, nós observamos que a maioria dos trabalhos foi de sequência didática. Além disso, algumas coisas soltas, porque o projeto ele tem que ter um produto final [...]. (ENTREVISTA, SE-1, 2019).

Nessa fala, podemos levantar também a questão de que muitos não souberam como compor um portfólio, cuja finalidade é historiar o processo do que foi realizado, como afirmam as próprias entrevistadas. As entrevistadas também observaram que nem todos os produtos corresponderam ao que foi pedido. Na proposta do projeto consta que cada escola deveria historicizar os momentos de realização do projeto com diversos registros em um portfólio e um banner, afirmando que no portfólio deveria conter um histórico do trabalho desenvolvido. Nas afirmações das entrevistadas, isso não aconteceu com todos os banners e portfólios apresentados, mas foi recorrente portfólios que não continham as informações para entender o projeto desenvolvido na escola. A fala de SE-2 ressalta o que esperavam:

Portfólio é processo. Então você tem no dia do lançamento da ação, você planeja um pequeno texto, um trecho, que corresponda a isso, falando o que aconteceu, como aconteceu, o que foi sugerido ou solicitado. A partir daí, a escola é grande, tem 12 turmas, 16 turmas, 25 turmas... vai juntar o que está acontecendo em um texto e essa habilidade só vem para o sujeito se ele tem uma leitura fluente, interpretativa, se ele tem conhecimento daquela ferramenta, se ela sabe, já estudou a respeito de um portfólio para colocar ali um compilado de imagens de todas as turmas. (ENTREVISTA, SE-2, 2019)

Outra questão que pode ser levantada também, como foi comentado pelas entrevistadas, é o fato de muitos não terem entendido a proposta, havendo assim uma comunicação deficiente entre coordenação pedagógica, gestores e especialistas e professores. Não havendo o entendimento da proposta, como afirma SE-2: “[...] Então se ele não entende a proposta de um projeto desse para desenvolvê-lo, ele não vai ‘dar o gás’ que precisa [...]” (ENTREVISTA, SE-22, 2017)

Quanto à não compreensão do projeto, as entrevistadas deixaram claro que além das reuniões promovidas na Secretaria para esclarecimentos, elas sempre se prontificaram a atender individualmente quem as procurasse. SE-2 também afirma que realiza formações, tentando atender o máximo de profissionais, mas percebe que na educação a deficiência na formação, assegurando em sua fala:

[...] nós temos ainda hoje pessoas que desconhecem a metodologia dos projetos. Então, o que eu sinto de dificuldade é justamente a falta de formação profissional desse educador, que está na educação infantil porque pensa que educação infantil é mais fácil. Isso me incomoda profundamente. (ENTREVISTA, SE-2, 2017)

As entrevistadas destacam também a preocupação com o produto final, muitas vezes ele não acontecia ou a preocupação era produzir coisas bonitas que, na maioria das vezes, não tinha o envolvimento do aluno. Percebemos isso pela fala de SE-2:

[...] Mas fez para o outro enxergar, não para ele próprio se deleitar, sentir o prazer que o Lavras Lê solicita, o prazer de fazer, de se envolver, de ler para fazer diferente, vamos dizer assim. Porque se o projeto é de literatura, realmente nós vamos buscar leituras para deleite sim, pra prazer, pra conhecimento, pra curiosidade ser despertada em cada um. Esse é o principal, eu penso, que esse é o principal objetivo. (ENTREVISTA, SE-2, 2017)

Em um projeto, o processo é mais importante que o produto final, pois este é uma construção do aprendizado no processo. O produto final tem que ter “as mãos” do aluno, o que ele fez e construiu. Pela entrevista realizada, as duas pessoas da equipe de coordenação deixaram claro que embora muitos trabalhos bons foram apresentados, o que perceberam, ao avaliarem os produtos, é que o produto final não acontecia. Entretanto, como afirma SE-1, “[...] algumas escolas desenvolveram carta de uma escola para outra, sabe! É, jornalzinho no supermercado, diário, muitas coisas legais, mas nem todo mundo comprou a ideia, nem todas as escolas.” (ENTREVISTA, 2019)

Percebemos o desejo é que as crianças fossem mais ativas no desenvolvimento do projeto, fossem construtoras do seu conhecimento, destacando que o mais importante é que o produto final tenha o fazer da criança. As entrevistadas evidenciam isso nas falas abaixo:

SE-1: Não precisa ficar fazendo coisas de E.V.A, cartazes lindos com babados chiquérrimos, isso pra gente nem tem tanto valor.

SE-2: A gente quer criança produzindo.

SE-1: A gente quer criança fazendo. (ENTREVISTA, 2017)

Os desafios apontados, nas perspectivas da coordenação pedagógica da Secretaria foram o não entendimento da proposta por muitas escolas; os banners e os portfólios, muitas vezes, não historicizaram o desenvolvimento do projeto na instituição escola, apontando também para desconhecimento de muitos profissionais do que seja um projeto, ou mesmo, de trabalhos que privilegiam um produto final, sem dar a devida importância ao processo. Todos os aspectos

mencionados apontam para questões que envolvem, muitas vezes, uma comunicação deficiente que necessita de atenção, reflexão, buscando identificar os fatores que criam essas situações. Aqui temos os desafios apontados na perspectiva da coordenação pedagógica da Secretaria. Para melhor entendermos e avaliarmos, para até apontar possíveis soluções, é necessário ouvir os pontos de vistas dos outros atores envolvidos.

Quanto à questão da leitura, podemos apontar que existe a necessidade de se (re)pensar a concepção de leitura, pois essa concepção influencia a prática de ensino. A compreensão de como se constitui o processo de leitura e o desenvolvimento do seu hábito ajudará no planejamento para mediação de forma significativa nas atividades de leitura e escolas de atividades mais efetivas para a formação do leitor. Bamberger (2008), Bretas (2014), Zilberman (2009) e outros ressaltam a importância do professor que, muitas vezes, é visto como exemplo inspirador de leitor.

Observamos, assim, diante da exposição dos desafios enfrentados, ainda a necessidade de formação sobre o ensino da leitura, a leitura literária na escola e metodologia de projetos.

b) Contribuições

Apesar dos muitos desafios enfrentados, percebemos que o Projeto “Lavras Lê” é uma importante iniciativa, pensando a necessidade de ações que fomentem o interesse e o desenvolvimento do hábito da leitura na escola. Mesmo que, nas falas das entrevistas, algumas escolas não entenderam a proposta houve uma iniciativa. A SE-1 enfatiza isso: “Infelizmente a gente percebe uma diferença de escolas. Umas se envolveram mais e outras nem tanto e outras muito pouco. Só que todas foram mexidas. Todas. Porque alguma coisa foi feita [...]”. (ENTREVISTA, SE-1, 2017).

Como afirmado por SE-1, a chegada de SE-2 mexeu positivamente no projeto, ela “comprou a ideia”, começou um trabalho com a Educação Infantil, na qual observou que deficiência ainda quanto a livros no CMEIs, no ano de 2017 foi feita a licitação de livros apropriados para cada faixa etária, como afirma SE-2:

[...] todas as escolas tem livros literários com fatura para fazer biblioteca, sala de leitura, biblioteca volante? Nós temos que alimentar primeiro os pequenos, os alunos de um modo geral para eles começarem a produzir e levar para suas casas. O objetivo principal do Lavras Lê é levar para fora da escola aquilo que a gente “ta” fazendo. Então, trabalhar com parlendas, trava língua, poesia, música, isso é universo infantil. Então nos ambientamos bastante e fizemos licitação aqui na secretaria imediata para que esses livros

fossem adquiridos. Não só para as escolas, mas para os CMEIs também. Recebemos a autorização, e fizemos a compra, fechamos o no de 2017 sabendo que teríamos os livros em 2018. O fato de não ter livro não fez com que nós não trabalhássemos no 2º semestre intensivamente. (ENTREVISTA, SE-2, 2017)

Esse ponto positivo foi também reforçado por SE-1: “[...] uma das consequências boas do Projeto Lavras Lê foi a compra dos livros, né SE-2?” (ENTREVISTA, SE-1, 2017). O trabalho na educação infantil, mesmo sem o acervo necessário, foi realizado resgatando manifestações culturais importantes, como cantigas, parlendas, trava-língua que, segundo Candido (2004), fazem parte, no sentido mais amplo, da literatura e que é o início do letramento literário, segundo Cosson (2016). Podemos perceber essa relevância, observarmos algumas das obras de literatura infantil dos acervos do PNBE enviados para as escolas.

Outro aspecto positivo, tratando-se principalmente da Educação infantil, foi o de levar a família para a escola, como comenta SE-2:

[...] nós, com o trabalho de 2017, as crianças e os pequenos já sabiam muitas coisas, já conheciam muitas histórias, já estavam recontando muitas coisas e começaram então a levar pra família. Em 2018 nós pegamos as famílias e colocamos elas como ponto principal e ao longo do ano de 2018 todas as famílias entraram nas escolas. As famílias entraram no projeto da escola e passaram a perceber esse movimento de construção de brinquedos pras crianças, de entendimento do que é coleta seletiva, reaproveitamento de material. Eles começaram a fazer receitas dentro da escola. As vovós contavam histórias e a gente percebe hoje que as vovós não são vovós, elas são jovens vovós e tem um desejo imenso de colaborar na educação dos seus netos e os filhos as vezes não podem estar. Mas as avós e os avôs né, vão pra dentro da escola e fazem um trabalho belíssimo junto com as educadoras, com as coordenadoras, diretoras. Isso é reflexo do projeto. [...] (ENTREVISTA, SE-2, 2017)

Projetos desenvolvidos na escola proporcionaram o trabalho com outros gêneros textuais. A literatura foi o ponto de partida, mas a forma como o projeto foi trabalhado em algumas escolas, conforme informações das entrevistadas, proporcionou a ampliação do repertório dos alunos com a leitura de diferentes gêneros textuais nos diferentes suportes, como relatado por SE-1:

[...] Algumas escolas fizeram trabalhos maravilhosos, livros, jornaizinhos, levaram livros pra ponto de ônibus pra que outras pessoas da comunidade pegassem e colocassem lá novamente. Fizeram essa troca. Então a gente teve coisas muito lindas que aconteceram em 2017. (ENTREVISTA, SE-1, 2017)

A culminância em novembro 2017 com exposição do material produzido pelas escolas e o Cortejo Literário foi identificado como uns dos pontos mais significativos do projeto. O Cortejo Literário se tornou, nas palavras das entrevistadas, um dos pontos mais fortes do Projeto, realizado também em 2018 e 2019. Sendo em 2019 desvinculado com o evento de exposição dos trabalhos produzidos pelas escolas, ocorreu na sexta-feira que antecedeu o Carnaval. Dada importância da culminância do Projeto em 2017, pelo fato de envolver toda comunidade lavrense em um evento cultural, contar com a presença de um grande número de pessoas (pais, alunos e educadores), descreveremos esse momento a seguir.

5.5.4 Produto final: O Cortejo Literário em 2017

Na perspectiva das idealizadoras do projeto, a culminância do projeto foi pensada para expor o trabalho realizado (durante todo o ano) nas escolas para a comunidade lavrense. A ideia do Cortejo Literário junto a exposição partiu de SE-2, quando chegou à equipe de coordenação. Um primeiro Cortejo Literário já havia sido realizado na cidade em 2013. SE-2 participou de um curso de teatro oferecido para rede municipal de Lavras por uma equipe da cidade de São João Del Rei, e durante o curso, ela foi a essa cidade e se inteirou sobre cortejo literário. Pesquisando na internet, SE-2 teve a ideia de realizar o Cortejo em Lavras e buscou parcerias. Segundo a entrevistada, na época, a Secretária da Educação também “comprou a ideia”.

Então, o primeiro Cortejo Literário foi realizado em 2013, e voltou a acontecer em 2017, com a chegada de SE-2 na coordenação pedagógica:

Em 2017 eu cheguei e conversei com SE-1, uma das propostas é que no dia do fechamento nós levemos todos para a rua, comunidade escolar em peso, funcionários, educadores, alunos, famílias pra nos divertir numa rua que é nossa. O tema do cortejo “Se essa rua fosse minha”, eu mandava o que? Limpar, fazer, acontecer, ocuparia com pessoas do bem, por aí vai. A gente vai trabalhando essas questões e foi como fomentação nas escolas, passaram uma apostila com músicas, pequenas poesias, parlendas, para que todos trabalhassem nesse tempo e nós fossemos para a rua cantando e recitando essas parlendas, é, cultural, desconhecido de muitos e eu ajuda demais a escola na alfabetização das crianças. [...] (ENTREVISTA, SE-2, 2019)

Foram enviadas às escolas as orientações para exposição e o cortejo literário (LAVRAS, 2017b) solicitando o envolvimento de todos, que fosse feito o convite aos pais e à comunidade. O convite foi para que todos, que pudessem ou quisessem, fossem caracterizados de personagens da literatura ou com “elementos mágicos” que remetem à fantasia e ao universo imaginário. A intenção, segundo as orientações, era levar alegria, entusiasmo e a mostrar

competência educacional do município para as ruas, despertar a curiosidade e contagiar a comunidade para o reconhecimento da literatura como fonte de prazer, conhecimento e instrumento de inserção cultural e social.

Com essa ideia, foi realizado o evento cultural de Culminância do Projeto “Lavras Lê” com a exposição de trabalhos das escolas e 2.º Cortejo Literário, promovido pela Secretaria Municipal da Educação de Lavras. Inicialmente, o evento foi programado para acontecer no dia 11 de novembro de 2017, sendo o convite estendido a toda comunidade lavrense, mas devido às condições climáticas - tempo chuvoso - houve um adiamento, e o evento foi transferido para o dia 15 de novembro, quarta-feira (conforme figura 1). Este evento começou com uma concentração, por volta das 9h da manhã, feita em frente da Escola Estadual Firmino Costa (localizada no centro), que logo após se dirigiu à Praça Dr. Augusto Silva, onde foi organizada a exposição do material produzido pelas escolas conforme solicitado pela Secretaria da Educação.

Figura 1 – Imagem do convite feito à comunidade de Lavras para o 2º Cortejo Literário pelo site da TVU



Fonte: <http://tvulavras.com.br/index.php/2017/11/14/ii-cortejo-literario-lavras-le-sera-realizado-nesta-quarta-feira/> , que também foi disponibilizado no Jornal On-Line Lavras 24 Horas <http://www.lavras24horas.com.br/portal/cortejo-literario-encerra-projeto-lavras-le-neste-sabado/>

Observando os detalhes do convite, imagens e palavras, percebemos uma composição que remete à ludicidade: garota sentada em um banco lendo um livro à sombra de uma árvore com sua copa constituída por vários livros que transmite a ideia de uma atividade prazerosa sendo realizada em praça, um convite a transformar a praça em um lugar para leitura. O próprio

título do 2º Cortejo “Se essa rua fosse minha” traz a ideia de transformar a rua, lugar público, em um espaço lúdico onde se encontram, compondo o cenário, os elementos: “CORAL, FANTASIAS, HISTÓRIAS, PARLENDAS AMOR, CONTOS, MÚSICA, IMAGINAÇÃO, POESIA, ALEGRIA, RIMAS”

O Cortejo desceu a rua central da cidade, trajeto que se costuma realizar os desfiles em datas comemorativas, cantando e recitando cantigas, parlendias, trava-línguas que fazem parte do nosso universo folclórico e terminou com o contorno da praça Dr. Augusto Silva.

Figura 2 – Foto do Cortejo chegando à Praça Dr. Augusto Silva.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Figura 3 – Chegada do Cortejo na praça.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Na figura 2, podemos perceber que o Cortejo contou com uma participação bem expressiva de alunos dos CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), ensino fundamental

I e II, pais e equipe da Educação, em que muitas crianças, educadores e até mesmo pais foram fantasiados dos personagens mais conhecidos da literatura infantil, o que pode ser observado na figura 3. A ideia de trazer a fantasia e magia da literatura infantil foi, então, acatada pelos docentes e funcionários das escolas.

Com a chegada do Cortejo, realizou-se na praça apresentações culturais, como declamação de poesias, apresentação de teatros e a exposição do banners e portfólios das escolas, que foi montada na parte central, de maneira que as pessoas tivessem acesso fácil pelos dois lados aos trabalhos expostos, conforme mostra a figura 4. Na figura 5 retrata a visitação das pessoas aos materiais expostos. Notamos uma quantidade expressiva de pessoas, que demonstraram interesse em ver a exposição.

Figura 4 – Foto tirada antes da chegada do Cortejo, e a equipe de educadores estavam terminando de organizar o material.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Figura 5 – Foto tirada antes após chegada do Cortejo.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Além disso, outros espaços junto aos banners e portfólios foram organizados pelas próprias instituições (o que não foi pedido pela Coordenação da Secretaria da Educação) com outros materiais, o que chamou a atenção (figura 6) e atraiu muitas pessoas (figura 7) a interagirem com os materiais expostos.

Figura 6 – Espaços organizados para exposição de livros para leitura pela comunidade.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Esses espaços mostrados na figura 6, registramos, não somente, a presença das crianças, mas também de adultos folheando e lendo os livros com atenção (figuras 7 e 8). Esse espaço não só atraiu crianças, mas também despertou a curiosidade de adultos. Como mostrado na figura 8, famílias encontraram espaço para aproveitar momentos juntos em volta de livros de literatura infantil, criando momentos de prazer em torno do livro e objetos lúdicos do mundo da literatura infanto-juvenil.

Figura 7 – Fotos de momentos de leitura no espaço reservado para livros da literatura infanto-juvenil.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Figura 8 – Fotos de famílias reunidas em torno dos livros.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Dentre os objetivos do projeto “Lavras Lê”, de envolver a comunidade pelo menos em uma atividade do projeto, a culminância alcançou com sucesso esse objetivo. Percebemos com o evento que é possível ultrapassar os limites dos muros das escolas, ou seja, de apresentar ações de leitura literária desenvolvidas para atingir também a comunidade, procurando maior interação entre a escola, família e comunidade, o que foi bem ressaltado no plano de ação pela

SME. Nos seus objetivos gerais constam o despertar o prazer pela leitura e o compreender a importância da leitura como instrumento social. O evento consistiu em um momento prazeroso para crianças e famílias em torno da literatura infantil. Não queremos, no entanto, destacar que apenas a culminância do projeto seja o mais importante para se alcançar os objetivos, mas esse evento sinalizou para ações que são significativas para crianças e pais, como toda a comunidade.

Como bem ressaltado por Souza e Cosson (2011), a escola deve privilegiar experiências com a literatura, estas devem ser significativas e, segundo Pandini (2004), as práticas na escola devem considerar as necessidades e expectativas do sujeito social, acreditamos que este configura em um momento que marca positivamente a vida escolar do aluno, principalmente, quanto à leitura, tendo a sua família participando dela, pois é resultado do projeto de leitura, várias atividades centradas, de modo especial, na leitura-literária.

Todos tiveram a oportunidade de ver o que foi realizado por cada instituição por meio do material produzido em exposição, que consistiu num histórico do trabalho durante o desenvolvimento do projeto em cada instituição. Embora, como ressaltado na entrevista com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, nem todos os portfólios atenderam ao que fora solicitado pelas orientações do projeto, esse é um aspecto a ser considerado. Pois houve a visitação de muitas pessoas nesses espaços, e a reflexão de como esse momento foi importante para a divulgação do trabalho sério e de qualidade que se realiza nas escolas públicas. Acreditamos que muitos trabalhos excelentes foram realizados, mas a falta de prática de produzir ou mesmo o desconhecimento do que seja o portfólio pode deixar de mostrar à comunidade o excelente trabalho pedagógico que as escolas desenvolvem.

Sobre o desconhecimento do que seja um projeto, uma sugestão para rede de ensino seria buscar identificar onde estão as dúvidas e desenvolver um programa de formação docente que contemple as lacunas da formação inicial do seu corpo docente. Segundo Cosson (2016), a prática de projeto tem vários benefícios no processo de letramento literário, que consiste em uma adequada escolarização da literatura, pois em seu planejamento contempla atividades que permitem o compartilhamento das leituras feitas; integração entre contextualização e interpretação dessas leituras, importantes na construção de sentidos; favorece a diversidade de abordagem de obras e o desejo de aprofundamento da leitura. O autor conclui que desde o planejamento até a apresentação dos resultados no produto final almejado, o projeto produz vários registros que possibilitam um acompanhamento do trabalho desenvolvido, o que pudemos constatar neste estudo.

Enfim, sobre a ação de culminância apontamos que os registros em banners e portfólios, do projeto “Lavras Lê”, possibilitaram uma oportunidade de compartilhamento do trabalho

realizado nas instituições de ensino para a comunidade escolar, buscando assim uma melhor interação entre escola-alunos-comunidade. O evento demonstrou que atingiu uma representativa parcela da comunidade escolar de Lavras, com atividades que chamaram a atenção pela sua grande movimentação ocorrida em um feriado, no meio da semana. O que demonstra ter alcançado dois dos objetivos específicos do Projeto, por meio de ações motivadoras e proporcionando momentos agradáveis, divulgar o trabalho de leitura desenvolvido durante o ano letivo de 2017, promovendo uma aproximação e divulgação dos projetos desenvolvidos nas escolas, trazendo a ludicidade como elemento importante.

Montuani (2013), na análise dos dados de sua pesquisa, percebeu a necessidade de mobilização de uma rede de ações contínuas que requer adequação de espaços físicos, contratação e formação de profissionais para atuarem como mediadores de leitura. A autora afirma que há muito ainda que se fazer em relação às políticas de livros e leitura nas escolas. Quanto à Lavras, verificamos a iniciativa de uma proposta de ações contínuas por meio do Projeto “Lavras Lê”, no sentido de desenvolver ações nas escolas que incentivem o interesse pela leitura, o que inclui a circulação entre os alunos dos livros dos acervos do PNBE, chegando até seus familiares.

Apontamos, na perspectiva da coordenação pedagógica da Secretaria da Educação, idealizadora do projeto, que dentre os desafios enfrentados também foram apontados a questão da mediação, o envolvimento e interesses dos profissionais das escolas, e ausência inicial, nos CMEIs, de espaço físico para biblioteca. Como a pesquisa amparou-se nas informações dadas pela coordenação, o que caracteriza apenas informações sob uma perspectiva, constatamos algumas limitações para melhor compreensão do projeto “Lavras Lê”, no sentido de envolvimento e desenvolvimento do projeto nas escolas, a visão dos demais profissionais da educação. Isso limita nossa avaliação como um todo do projeto, mas ressaltamos que o Projeto “Lavras Lê” constitui-se em uma importante iniciativa e que o evento cultural de culminância do projeto com o Cortejo Literário em 2017 fez da manhã de 15 de novembro, na Praça Dr. Augusto Silva, um espaço lúdico de convite para explorar o mundo da leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando a ação investigativa proposta, gostaríamos de sistematizar alguns aspectos que consideramos importantes sobre a pesquisa aqui realizada, buscando a compreensão da atividade leitora e da reflexão sobre práticas que favoreçam a formação do leitor.

Inicialmente, retomamos a alguns apontamentos teóricos sobre a leitura. Reconhecemos que, atualmente, em nossa sociedade quase todas as suas práticas são permeadas pela escrita, então, a apropriação proficiente da leitura e da escrita torna-se condição necessária para o exercício da cidadania plena em uma sociedade letrada.

É fundamental o entendimento que a atividade leitora ocupe espaço de destaque na vida individual, social e cultural. O ato de ler, nas palavras de Bamberger (2008), implica em um processo mental que envolve vários níveis, o que contribui para o desenvolvimento intelectual. A leitura contribui para que o indivíduo possa participar de forma crítica e responsável na sociedade, dando a esse indivíduo também acesso ao conhecimento construído historicamente que são, em sua maioria, registros escritos.

Historicamente, sobretudo na cultura ocidental, escola e leitura estão vinculadas com a aquisição escrita, nascidas em épocas próximas e dos seus progressos recíprocos deriva seu desenvolvimento. Com isso, a escola tem uma relação indissociável com leitura, pois foi criada principalmente para difusão da escrita, sendo a escrita é uma tecnologia desenvolvida pelo ser humano quanto à sua necessidade de registro, carregando, assim, a habilidade de decifrá-la e compreendê-la, ou seja, a leitura. A formação do leitor é, então, uma das funções atribuídas à escola pela sociedade.

Nesse sentido, a escola tem papel fundamental de formar um leitor, mas não um leitor qualquer. A escola deve favorecer a formação de um leitor autônomo, capaz de fazer escolhas de leitura segundo interesses e necessidades para sua auto-educação, desenvolver sua capacidade crítica e ser capaz de se conduzir na tarefa de aprender e reaprender e ajustar-se às necessidades que estão em constante mudança. A leitura desempenha um papel determinante no processo de auto-educação, pois todo leitor é um bom aprendiz.

Como leitura e escola são indissociáveis, segundo Zilberman (2008), se há uma crise da leitura no Brasil, essa relaciona-se a uma crise da escola, que muitas vezes não tem obtido sucesso na sua função o ensino da leitura. Por outro lado, uma crise da leitura também pode ser, por outro, resultado do desenvolvimento e avanços tecnológicos dos meios de vinculação de informações, pois os novos meios multimídias se tornaram mais atraentes aos alunos.

Diante disso, autores como Cosson (2015, 2016), Zilberman (2009), e outros, apostam no letramento literário como forma de resgatar a atividade leitora na escola, que passa essencialmente pela fruição do texto literário como uma das atividades de incentivo ao hábito e gosto pela leitura. A escola ainda é considerada por esses autores um elemento de transformação, uma vez que na história da modernidade ela cumpriu a função de desencadear o processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais. A experiência com a leitura literária, na perspectiva desses autores, auxilia na construção do conhecimento crítico, amplia o repertório cultural e a visão de mundo.

Em um país como o Brasil, com profundas marcas de desigualdades sociais, a democratização da leitura decorre da solidificação das políticas públicas de leitura. Como já foi mencionado, a preocupação com a formação do leitor não é recente. A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Cultura, ações foram promovidas no sentido de fomento à leitura. Estas ações, porém, só entraram na pauta da política pública a partir da década de 80, mas de forma não prioritária. Destacamos o PNBE como uma das ações mais recentes e, com maior amplitude, no sentido de uma política pública de fomento e democratização da leitura, que constitui em um programa de distribuição de acervos de livros às escolas públicas. Entretanto, é preciso entender que a simples distribuição de acervos não é o bastante. É preciso pensar a promoção do contato de forma significativa do aluno com a leitura.

Observamos que o projeto “Lavras Lê” compartilha dessa perspectiva na formação do leitor, enfatizando o trabalho com a literatura e o contato prazeroso com leitura. A Secretaria Municipal de Educação de Lavras atentou-se para isso, propondo esse projeto para a rede pública municipal de ensino, tendo como meta o desenvolvimento pelo gosto e prazer pela leitura por meio de atividades que envolvem tanto o interior como o entorno da escola. A ideia foi levar o interesse pela leitura ao maior número de pessoas, na comunidade.

Na análise da entrevista com a coordenação pedagógica da Secretaria de Educação e do documento de proposta do Projeto (LAVRAS, 2017a), constatamos que muitas conquistas foram possíveis, porém muitos desafios foram apontados. Entre os desafios a constatação que, inicialmente, o projeto no CMEIs não contava com acervos de livros e nem espaços para sala de leitura ou biblioteca, o que não impediu a realização do projeto. Constatamos, também, na avaliação das entrevistadas que nem todas as instituições compreenderam a proposta, o que sinaliza um aspecto desfavorável para que o projeto cumpra sua finalidade: incentivar e despertar o interesse e o hábito da leitura.

Um dos pontos positivos destacado foi o evento cultural de culminância do projeto realizado em 2017, com exposição de trabalhos produzidos nas escolas, apresentações artísticas

e o Cortejo Literário. Esse evento cumpriu um dos objetivos específicos do projeto que era envolver a comunidade no projeto ou em uma etapa dele. O evento contou com uma significativa participação da comunidade lavranse, configurando-se em um encontro lúcido com a literatura infantil.

Respondendo ao nosso questionamento inicial sobre quais ações têm sido desenvolvidas nas redes públicas de ensino que cumpram um dos objetivos nacionais da educação, que é a formação de leitores e escritores proficientes, o Projeto Institucional “Lavras Lê” se constitui uma iniciativa de fomento à leitura, que diante dos desafios contemporâneos para a formação de leitores, busca o resgate da atividade leitora, principalmente, por meio da leitura literária.

O projeto institucional de leitura dialoga com as políticas públicas nacionais de fomento à leitura, quanto ao que se refere a promover ações que buscam o contato prazeroso com o livro. A proposta desse projeto reconhece a importância da leitura como instrumento de emancipação social e promoção da cidadania.

Identificamos, no decorrer da análise dos dados, as prioridades de ações que o projeto institucional de leitura elegeu, apontamos a concepção a leitura e, pela avaliação feita pelas implementadoras entrevistadas, especificamos que tipos de resultados foram percebidos, tanto os aspectos positivos como os negativos constatados. O produto concreto dessa pesquisa constitui-se na organização e participação como palestrante em dois cursos de formação continuada para professores, realizando palestras com ênfase na leitura literária (Conforme ANEXOS C e D).

Enfim, destacamos que o processo de realização da pesquisa, assim como o Mestrado Profissional em Educação, proporcionou uma grande oportunidade de crescimento profissional e pessoal para esta pesquisadora-professora. Representou um encontro significativo com a teoria, um novo olhar, em que a relação com a prática é dialógica. Ficar muito tempo em sala de aula sem ter contato com novas ideias, faz com sua visão paralise. O Mestrado possibilitou sair da zona de conforto e (re)pensar e (re)significar o que é ser professor.

Queremos ressaltar, no entanto, que o resultado aqui expostos representam um recorte do topo, pois o processo foi analisado pela perspectiva das idealizadoras e implementadoras. Emergem-se, assim, novos questionamentos, como é percebido e avaliado o projeto pelos profissionais que trabalham na escola, pelos alunos e pais, o que demandaria uma pesquisa mais ampla, capaz de incluir as outras vozes, os outros olhares e as percepções.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>> Acesso em: 02 fev. 2018.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática. 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017, 470p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a, 126p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997b, 144p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Introdução**. Brasília: MEC, SEF, 1998. 174 p.
- BRETAS, M. L. B. **Ler é preciso: políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios**. Goiânia: Câne Editorial, Fundação de apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, 2014.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores e biblioteca na Europa entre os séculos XIV e XVII**. Trad. Mary Del Priore. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- CORDEIRO, M. B. da S. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362018000401477&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- CORRÊA, H. T.; CARVALHO, L. de A. Memoriais de leitura na formação em Pedagogia. In: TONINI, A. M. (Org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**. Contagem: Didática, 2016, 301p.

COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. da S. et. al. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>.

Acesso em: 03 jan. 2018.

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v.26, n.3, p.161-173, set./dez., 2015. Disponível em:< <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DEMO, P. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, dez. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2018.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. Disponível em:

<https://issuu.com/ongavante/docs/observacao_registro_reflexao>. Acesso em: 22 abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. de A. Leitura, escrita e literatura em tempos de internet. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFLMG, 2007. p.155-173.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p.107-116.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 47, p. 203-228, Jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000100203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2019.

LAVRAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE LAVRAS. Projeto Institucional “Lavras Lê”. 2017a.

LAVRAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE LAVRAS. Orientações para culminância do Projeto Institucional “Lavras Lê”. 2017b.

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

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino_da_Leitura.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACIEL, F. I. P. O PNBE e o CEALE: de como semear leituras. In: PAIVA, A.; SOARES, M. (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.7-20.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, UFG, v. 9, n. 1, p. 119-146, set. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/sig.v9i1.7396>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MARTINS, R. X.; MELO, A. D. de. Capítulo II - Paradigmas de Pesquisa em Educação. In: MARTINS, R. X. (Org.). **Metodologia de Pesquisa: Guia prático com ênfase em Educação Ambiental**. Lavras: UFLA, 2015. p. 14-24.

MARTINS, R. X.; RAMOS, R. V. R.; MELO, A. F. Capítulo III - Projeto de Pesquisa. In: MARTINS, R. X. (Org.). **Metodologia de Pesquisa: Guia prático com ênfase em Educação Ambiental**. Lavras: UFLA, 2015. p. 25-47.

MONTUANI, D. F. B. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE: Conhecimento, circulação e usos em um município de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NERY, A. Modalidade organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.109-135.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.

OLIVEIRA, J. Minas tem maior percentual de crianças com nível desejado de leitura e escrita. **Jornal Estado de Minas**, Belo Horizonte, 26 out. 2017. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/10/26/internas_educacao,911591/mg-tem-maior-percentual-de-criancas-com-nivel-desejado-no-3-ano.shtml> Acesso em: 12 mai. 2019.

PANDINI, C. M. C. Ler é antes de tudo compreender... uma síntese de percepção e criação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.5, n.1, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1242/1054>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

- PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. da S. et. al. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p.177.
- PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Laber Livro Editora, 2. ed., 2005. 79p.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Trad. Tomás da Costa. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. E-Book. ISBN 978-85-397-0512-2. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=1WwsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=pesquisa+interpretativa&ots=DtKuOc20-l&sig=ZdlcU8KupLFUP5WDcTH-FTUWS3c#v=onepage&q=pesquisa%20interpretativa&f=false>>. Acesso em: 05 nov. 2019.
- SILVA, C. S. R. da. Projeto de trabalho na alfabetização. In: FRADE, I. C. A. da S. et. al. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/projeto-de-trabalho-na-alfabetizacao>>. Acesso em: 03 jan. 2018.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Objetos Educacionais**, UNESP, p.101-107, 15 ago., 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 04 jan. 2018.
- TERRA, E. **A produção e formação de leitores em tempos de tecnologia digital**. Curitiba: InterSaberes, 2015.
- TONINI, A. M. (Org). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. Contagem: Didática, 2016, 301p.
- ZANCHETTA JUNIOR, J. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 147-167, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100147&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ANEXO A – Transcrição da entrevista

ENTREVISTADORA: Hoje, 15 de fevereiro de 2019. Nós vamos conversar com a Equipe de Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal sobre o Projeto Lavras Lê.

Eu queria saber de vocês de onde surgiu a ideia desse projeto, a realização dele, onde vocês buscaram se basear, fundamentar, pra elaborar essa proposta de intervenção?

SE-1: Então, quando nós entramos aqui em 2017, nós tínhamos um pensamento, certo! Eu tinha particularmente [...] uma ideia de trazer tudo aquilo que eu via em outros lugares, em outros momentos, na tv, a leitura sendo levada para a comunidade, e coisas interessantes que a gente via como exemplo, de levar um livro pra lugares diferentes que não fossem ao interior da escola, isso feito pelos alunos. Essa foi a minha proposta, entendeu? De sair de dentro da escola e ir para o entorno da escola, atender a comunidade escolar com esse projeto institucional. SE-2 não estava aqui ainda, né, em fevereiro de 2017. Ela entrou foi em julho, não é SE-2?

SE-2: Minha chegada foi em 19 de julho de 2017.

SE-1: Aí quando ela chegou a gente chegou já estava com esse projeto em andamento.

ENTREVISTADORA: E ela abraçou?

SE-1: Com certeza. Essa era a ideia, entendeu? De levar a leitura ao maior número de pessoas possível, pensando além e utilizando a escola como instrumento para levar essa leitura. E aí, na hora de escrever o projeto eu pensei nisso, de atender o entorno da comunidade, atender a comunidade escolar, envolver o maior número possível de pessoas no sentido de valorizar a leitura, certo?

ENTREVISTADORA: Mas porque a leitura? Não foi outro tipo de ação?

SE-1: Porque com a literatura você consegue alcançar tanto os objetivos didáticos e de pedagógicos, quanto de conhecimento de mundo, quanto de entendimento, quanto de compreensão das coisas, quanto de informações, de interpretação principalmente das coisas. Então essa era a proposta nossa de que a leitura seja valorizada para que as crianças sejam cidadãos bem informados, cultos, que saibam interpretar as coisas, que sabem viver no mundo lá fora. E essa é a proposta do projeto.

ENTREVISTADORA: Então isso estaria de acordo com um dos objetivos de compreender a leitura como um instrumento social?

SE-1: Sim

ENTREVISTADORA: Porque eu achei muito interessante aqui [proposta do projeto em mãos] que além disso, vocês estão incentivando o prazer da leitura, o hábito da leitura. Eu achei muito

interessante essa parte escrita na justificativa do projeto: “resgatar o valor da leitura como ato de prazer é requisito para emancipação social e promoção da cidadania”.

SE-1: Sim

ENTREVISTADORA: E o que você falou está respondendo sobre esse trecho que achei muito interessante. E aí... quem foram os envolvidos na elaboração e implementação do projeto?

SE-1: Na verdade, fui eu quem escrevi o projeto. Eu que escrevi porque nós tínhamos uma equipe pedagógica e eu, assim, preocupada com o projeto institucional, eu abracei a causa, certo! E eu queria dar um nome para ele e eu queria um nome de impacto. Aí nós tínhamos uma coordenadora pedagógica e eu conversei com ela isso: “eu estou escrevendo um projeto tal, tal, mas eu queria dar um nome de impacto. Ela falou assim: Por que você não coloca Lavras Lê? Mas eu disse se não seria muito, uma coisa muito assim, gigante pra poder ter o nome o projeto? Ela falou assim: “ Não! Você não quer que todo mundo leia? Então vamos colocar o nome nesse projeto. E ficou Lavras Lê. Pegou, entendeu? E, assim, eu acho que foi legal, veio ao encontro ao que a gente estava escrevendo, que é levar a leitura para o maior número de pessoas.

ENTREVISTADORA: Tá.

SE-1: E usando a escola como instrumento para isso.

ENTREVISTADORA: Para chegar a comunidade, para incentivar a leitura?

SE-1: É, para a leitura chegar ao maior número de pessoas por meio da escola, por meio dos alunos.

ENTREVISTADORA: A escola como transformação social.

SE-2: Sim. Aí eu cheguei.

ENTREVISTADORA: Aí você chegou chegando!!!

SE-1: Aí nós implantamos, tivemos um evento no mês de março de 2017 na praça, fizemos as coisas bonitinhas, e, tentamos convencer todos a trabalharem no Projeto Lavras Lê todo o ano, porque você vê que a proposta era de trabalhar durante todo o ano, o projeto e tudo mais. E as pessoas começaram a trabalhar e nós não tínhamos uma pessoa aqui dentro da secretaria ainda responsável ou coordenando o CMEI, e então, a educação infantil. As especialistas e diretoras de escolhas vinham nas reuniões, então elas tinham conhecimento do projeto Lavras Lê com um pouquinho mais de profundidade do que as coordenadoras dos CMEIs, que também não mediram esforços para fazer as atividades até que SE-2 chegasse, entendeu? Por que nós ficamos uns quatro meses sem nenhuma pessoa na coordenação da educação infantil. Então na escola as coisas caminhavam porque eu ia acompanhando o outro, mas no CMEI as coisas ficaram um pouquinho mais confusas no sentido de nós não termos um contato direto com as coordenadoras. Mas nem por isso elas deixaram de desenvolver o projeto até SE-2 chegar. Uma

outra coisa que eu queria falar, é... duas coisas, sobre a chegada de SE-2 e... algumas escolas abraçaram desde o início o projeto, outras não. Outras demoraram mais e outras fizeram da mesma forma que observava as professoras nas escolas. Deixava tudo para o final do ano, para proximidade da culminância, então isso também aconteceu. Nós tivemos escolas que trabalharam desde o mês de abril o projeto até novembro, outras escolas começaram lá em outubro, fazendo alguma coisa para poder apresentar.

ENTREVISTADORA: Você falou que já havia uma experiência com esse tipo de projeto, projeto de leitura antes?

SE-1: Sempre teve, que eu entenda, que eu conheça, que eu estou em escola sempre tivemos projeto partindo da Secretaria da Educação.

ENTREVISTADORA: E o que diferenciou “Lavras Lê” dos outros projetos?

SE-1: Bom, pra mim eu acho que foi essa intenção desse trabalhar o ano todo, de levar a leitura como instrumento social ao maior número de pessoas, e de valorizar a leitura diante dos nossos alunos na escola, na sala de aula. O professor ser mexido nesse sentido de ler para o seu aluno, de trabalhar com livros literários, de usar a leitura mesmo como processo para o letramento dos alunos. Então assim, essa era a diferença, porque as experiências que eu tinha de projeto de leitura anteriormente era essa: ah, nós vamos ter uma culminância de projeto de leitura lá em outubro, aí chegava na semana de outubro ficava todo mundo, a escola parava, aí ficava todo mundo fazendo aquelas atividades para poder apresentar, entendeu? Era assim a minha visão. Visão minha, por ser professora do 6º ao 9º ano.

SE-1: Era sim. Eu nunca tinha visto, assim, um projeto escrito, um projeto de leitura escrito, nunca chegou em minhas mãos como professora.

SE-2: Para todos.

SE-1: Se chegou para outros professores, não sei te dizer. Então isso me incomodou e é por isso que eu tive essa ideia de fazer uma coisa que seja institucional, que todos trabalhassem da mesma forma, com o mesmo pensamento e valorizando a leitura principalmente. Aí, SE-2 chega e aí SE-2 também mexe nas coisas.

ENTREVISTADORA: Então, espera aí, SE-2. Deixa eu só perguntar para a SE-1: Você falou de um lançamento. Como foi esse lançamento?

SE-1: Nós fizemos esse lançamento na praça.

ENTREVISTADORA: Porque eu me lembro de um lançamento no ano passado. Eu estava lá e registrei. Mas foi em 2018. E em 2017?

SE-1: Em 2017 nós fizemos um lançamento na praça, uma coisa bem simbólica, com apresentação de escolas. Eu tinha as coisas, depois eu te passo, eu acho que já te passei...

ENTREVISTADORA: Depois eu olho, porque vi uns documentos. No ano passado, eu registrei a chegada dos livros, tirei foto e tal... SE-2 chegou, e aí?

SE-1: O SE-2 chegou e já assumiu, comprou a ideia, que eu acho que isso é importante aqui dentro. Ela comprou a ideia e gente caminhou junto e ela pode contar a experiência.

SE-2: Então, eu penso assim: o projeto Lavras Lê foi criado para todos e quando a gente chega e percebe que nem todos estão, já acontece um “vuco” no meu coração. Porque eu precisava alinhar CMEI, educação infantil como um todo que está dentro da escola e também CMEI. Como fazer isso se não for pela situação da ludicidade. Criança muito pequena, bebê, criança pequena precisa de cor, de flor, de amor, de “bagunça”, aquela coisa gostosa de que a gente faz e aprende fazendo. Então, a leitura é importantíssima desde mesmo dentro da barriga da mãe. Mas a partir dos 6 meses ela vai para a escola, então é lá que ela ouve música, ouve poesia, ouve a regra, ouve e ouvir faz parte dessa situação toda aí de letramento, antes mesmo de conhecer o livro. Bom... como esse pensamento, nós sentamos aqui e pensamos assim: todas as escolas tem livros literários com fatura para fazer biblioteca, sala de leitura, biblioteca volante? Nós temos que alimentar primeiro os pequenos, os alunos de um modo geral para eles comecem a produzir e levar para suas casas. O objetivo principal do Lavras Lê é levar para fora da escola aquilo que a gente “tá” fazendo. Então, trabalhar com parlendas, trava língua, poesia, música, isso é universo infantil. Então nos ambientamos bastante e fizemos visita aqui na secretaria imediata para que esses livros fossem adquiridos. Não só para as escolas, mas para os CMEIs também. Recebemos a autorização, e fizemos a compra, fechamos o no de 2017 sabendo que teríamos os livros em 2018. O fato de não ter livro não fez com que nós não trabalhássemos no 2 semestre SE-1: Só te cortando um pouquinho, uma das consequências boas do Projeto Lavras Lê foi a compra dos livros, né SE-2?

SE-2: Com certeza.

SE-1: Nós percebemos que a gente precisava disso na escola.

SE-2: Porque escola na grande maioria tem biblioteca, CMEI não tinha, não tem espaço né, e é escola, espaço pedagógico da mesma forma que uma escola. Então houve a compra, nós com o trabalho de 2017, as crianças e os pequenos já sabiam muitas coisas, já conheciam muitas histórias, já estavam recontando muitas coisas e começaram então a levar pra família. Em 2018 nós pegamos as famílias e colocamos elas como ponto principal e ao longo do ano de 2018 todas as famílias entraram nas escolas. As famílias entraram no projeto da escola e passaram a perceber esse movimento de construção de brinquedos para as crianças, de entendimento do que é coleta seletiva, reaproveitamento de material. Eles começaram a fazer receitas dentro da escola. As vovós contavam histórias e a gente percebe hoje que as vovós não são vovós, elas

são jovens vovós e tem um desejo imenso de colaborar na educação dos seus netos e os filhos as vezes não podem estar. Mas as avós e os avôs né, vão pra dentro da escola e fazem um trabalho belíssimo junto com as educadoras, com as coordenadoras, diretoras. Isso é reflexo do projeto. Porque se não houvesse isso como etapa, vamos fazer isso no mês tal, vamos pensar nisso pro próximo, vocês vão fazer produção coletiva, professora, escriba, nós vamos pregar isso nos ônibus, vamos pregar nos supermercados que tem no bairro, na vendinha do “Seu Zé”, enfim, as coisas começaram realmente a sair de dentro da escola. Então, é de dentro pra fora, mas é também de fora pra dentro.

ENTREVISTADORA: Então, assim, o que ficou? Vocês queriam atingir a família?

SE-1: Isso foi em 2017. Reflexo de 2017 que está chegando aqui em 2018.

ENTREVISTADORA: De 2017 que está chegando aqui.

SE-2: Aí eles já entendiam que já era preciso participar.

ENTREVISTADORA: E como foi durante 2017? Como que foi o acompanhamento que vocês fizeram nas escolas? Porque vocês colocaram em um dos objetivos o envolvimento de alunos, de pais, de professores, diretores, de supervisores. Como que vocês acompanharam e como vocês perceberam esse envolvimento desses atores?

SE-1: Infelizmente a gente percebe uma diferença de escolas. Um se envolveram mais e outras nem tanto e outras muito pouco. Só que todas foram mexidas. Todas. Porque alguma coisa foi feita. Algumas escolas fizeram trabalhos maravilhosos, livros, jornaizinhos, levaram livros pra ponto de ônibus pra que outras pessoas da comunidade pegassem e colocassem lá novamente. Fizeram essa troca. Então a gente teve coisas muito lindas que aconteceram em 2017.

SE-2: E os banners que foram expostos.

SE-1: Nós tivemos a culminância depois. Você vai falar da culminância?

ENTREVISTADORA: Isso, vamos falar da culminância.

SE-1: E, mais a gente percebe também que alguns se envolveram mais e outros nem tanto.

SE-2: Eu penso que pode ser, já que isso é uma pesquisa, eu acho que tem que ficar muito claro.

ENTREVISTADORA: É, por que a gente “tá”. Quem elaborou, quem implementou.

SE-2: Não é uma entrevista para a rádio, vamos deixar isso claro. Não estou falando que as pessoas não sabem ou não tem conhecimento. Estou dizendo que há uma falta de interesse de muitos profissionais da educação, independente da posição que ele ocupa, se é efetivo, contratado, se é gestor, se é professor, enfim, essas pessoas elas ainda não entenderam que a gente trabalha por amor ao próximo. Educador trabalha por amor ao próximo. E antes dele amar o próximo ele precisa se amar. Então se ele não entende a proposta de um projeto desse para

desenvolvê-lo, ele não via dar o gás que precisa. E ele não quer nem entender, que nós estamos aqui abertos a qualquer tipo de prosa e de orientação. Além das coletivas, a gente ainda faz orientação individual. Porque tipo assim: “ olha, ninguém ainda me explicou Lavras Lê mas eu estou tão interessado que eu quero ouvir, o que eu poderia fazer para ajudar”. Isso é educador consciente. Aquele educador que não quer nem saber como se trabalha no projeto, que nós temos ainda hoje pessoas que desconhecem a metodologia dos projetos. Então, o que eu sinto de dificuldade é justamente a falta de formação profissional desse educador, que está na educação infantil porque pensa que educação infantil é mais fácil. Isso me incomoda profundamente.

ENTREVISTADORA: Eu acho a mais difícil.

SE-2: E eu incansavelmente faço formações contínuas gratuitas, contínuas tentando arrebatar o maior número possível de educadoras pra que eles entendam e façam a formação da forma como ela deve ser, mas com prazer, com ludicidade, com amor pela profissão. Muitos, nós chegamos à conclusão, muitos não fizeram de verdade aquilo que precisava ser feito. E fizeram sozinhos.

SE-1: O que nós percebemos na nossa análise, não é SE-2, que muitos professores, especialistas, até gestores desconhecem o que é um projeto, o que é uma sequência didática, o que é um portfólio. Então nós ainda temos essa situação muito delicada do desconhecimento do que significa um projeto. Os nossos profissionais muitas das vezes, eles não têm que saber, mas eles têm que aprender e quem pode ensinar eles. Que eles aprendem, correm atrás ou alguém tem que ensiná-los, ou alguém tem que mostrar como se faz. Porque na maioria, na hora que eu e SE-2 fomos analisar o material, vimos um por um, tanto portfólio, quanto banner, nós observamos que a maioria dos trabalhos foram de sequência didática. Além disso, algumas coisas soltas, porque o projeto ele tem que ter um produto final, aí a sequência didática acontecia.

SE-2: Uma semana trabalha pintinho no 1º dia, canta a música do pintinho no 2º dia, escreve um cartaz no 3º dia, e os meninos desenhavam no 4º dia.

SE-1: Sim.

SE-2: Esse pintinho desenhado pela criança vai para o portfólio, mas e o texto falando do processo, onde ele está? Qual era o objetivo? E porque a criança não pode desenhar um pintinho ao invés de colorir o pintinho no xerox? São as minhas questões.

SE-1: E por que essa professora não poderia levar um pintinho pra essa criança ver ou levar situações que mostram onde esse pintinho vive, o que ele vai ser quando crescer, entendeu?

SE-2: Esse pintinho vai virar o que? É frango, é galinha, vai botar um ovo, não vai botar, se vai ter cria, se não, se vai ter espora ou não vai ter. Ele é um pintinho, você não sabe o que ele é de verdade.

SE-1: Então, o produto final na maioria das vezes não acontecia. Então a gente percebeu que na maioria dos trabalhos nós tivemos sequências didáticas, e isso é preocupante porque no projeto, algumas escolas desenvolveram carta de uma escola para outra, sabe! É, jornalzinho no supermercado, diário, muitas coisas legais, mas nem todo mundo comprou a ideia, nem todas as escolas.

SE-2: Informativo da educação infantil ao 9º ano. Mas fez para o outro enxergar, não para ele próprio se deleitar, sentir o prazer que o Lavras Lê solicita, o prazer de fazer, de se envolver, de ler para fazer diferente, vamos dizer assim. Porque se o projeto é de literatura, realmente nós vamos buscar leituras para deleite sim, pra prazer, pra conhecimento, pra curiosidade ser despertada em cada um. Esse é o principal, eu penso, que esse é o principal objetivo.

SE-1: Quando eu tive essa ideia desse projeto Lavras Lê eu estava fazendo mestrado, eu estava muito envolvida com toda essa questão, além disso, minha proposta para o mestrado era o PNAIC, e o PNAIC traz muito essa questão da leitura e era isso que... mexeu muito comigo, pra pensar nisso. Só que assim, a gente vai caminhando devagarinho, né, SE-2?

SE-2: É.

SE-1: Olha, 2017 foi de uma forma, 2018 já melhorou muito. Esse ano a gente está com a expectativa, os olhinhos brilhando mais, né SE-2?

SE-2: Você pensa na expectativa. Nós estamos em fevereiro, o projeto Lavras Lê já está nas mãos das gestoras e especialistas. Nesse 1 tempo, o que a gente pensa que vem de orientação é que levante o conhecimento prévio de todos os alunos e alunas. Qual o conhecimento prévio do aluno que a gente recebeu esse ano? É o mês inteiro, nada de outras coisas, oferecer e oportunizar que eles mostrem aquilo que eles sabem, que eles falem ao invés de ouvirem. Então, essa orientação foi dada. Sabe que, nós vamos ter muito retorno disso, mas também nós vamos ser crucificadas aqui. Já estamos sendo. Algumas pessoas já querem começar apostilas porque as apostilas já estão nas escolas, livros didáticos e é sabido que o livro didático é complemento da ação didática. Isso eu deixei claro com uma outra pesquisa que fiz junto com uma educadora da UFLA para mestrado também, entendendo o que que é esse livro didático. Ele é depois, ele é só amarração das coisas, principalmente para menino pequeno de 4 e 5 anos, 6 anos, agora com 7 e 8. Então as coisas vão caminhando e a gente vai avaliando no processo. Nós já começamos a visitar as escolas, já estamos entendendo o que está acontecendo no nosso cenário. São 35 unidades educacionais e nós somos duas, SE-1 na alfabetização e eu na educação infantil.

Pensando nesse começo, tá? Por que se a gente consegue lá embaixo com os pequenos, com os professores dos pequenos, as coisas fluem. Eles precisam aprender a ler, escrever sim, a fazer conta sim, mas eles precisam saber se relacionar, a interagir.

SE-1: Sobreviver, chegar lá fora e sobreviver, né? Eu só queria fazer uma colocação que SE-2 me lembrou aqui com muita propriedade. A questão do momento deleite, que eu acho que deve acontecer todos os dias na sala de aula a leitura do professor para o seu aluno, porque muitos dos nossos alunos têm como referência o professor. Nada mais. Muitos, gente, não são poucos. Então o professor é exemplo para eles. Se o professor ler todos os dias para ele, essa é uma das nossas propostas, seria muito bom, o gosto pela leitura.

ENTREVISTADORA: Começaria por esta leitura deleite?

SE-1: Sim, esse despertar o gosto pela leitura. Agora o que que acontece, a gente faz isso aqui com todo carinho, e a gente passa para as gestoras, para as especialistas. A nossa preocupação é como isso chega até o professor, né SE-2? Como chega até o professor, de que forma chega, chega com prazer igual nós temos o prazer de pensar, sonhar, de querer. Chega dessa forma para os nossos professores? Chega com esse pensamento de que a leitura vai fazer o meu aluno ser melhor como pessoa, como um ser social, como um ser consciente e como uma pessoa, um cidadão? Então assim, eu penso é isso, de que forma? A gente ainda não percebeu. Às vezes chega pra gente a questão assim: “ a secretaria mandou”. Todas as vezes chega na escola dessa forma, a secretaria mandou fazer esse projeto. A gente sugere as coisas. Alguns fazem mais, outros fazem menos. A gente sugere. São orientações que nós damos. Agora, a forma que chega na escola talvez não tenha ou não faça os outros atores se envolverem e aí o resultado pode não ser tão legal como a gente pensa.

SE-2: Sugestão para esse ano. Aí nós vamos alinhar pra fazer acontecer diante do que a SE-1 disse, e eu acho que ela também vai fazer, não igual porque é outro segmento, mas nós vamos fazer a mesma coisa que nós já passamos pra gestora, nós vamos passar pra a especialista e também para as professoras. Aí sim nós vamos ver aonde está o gargalo. Nesse ano, é o próximo passo de uma avaliação feita de 2017 e 2018.

ENTREVISTADORA: Então assim, só pra gente resumir aqui. Do resultado, fazendo uma avaliação de 2017, vocês fizeram uma avaliação no final do ano. Como que foi essa avaliação da equipe, com as escolas, como que foi feito com os professores, quem participou dessa avaliação, como ele foi feita e o que vocês observaram, o que registrou, o que ficou registrado dessas avaliações?

SE-2: No final de 2017 nós fizemos a última etapa que foi o cortejo literário, exposição de todos os trabalhos na praça.

ENTREVISTADORA: E o que vocês observaram, o que vocês têm a dizer sobre ele?

SE-2: Avaliação deste ano 2017. Com relação a análise interna minha e da SE-1 de portfólios e banners nós identificamos que muitas escolas fazem realmente aquilo que nós solicitamos, que nós orientamos, e muitas ainda andam com as próprias pernas, fazendo do jeito que querem. Se é rede municipal de ensino, e todas recebem a mesma orientação, “ benza Deus” que os resultados são diferentes, porque ninguém é igual a ninguém, a cara da escola é a cara e o perfil da gestora. Isso a gente já sabe. Com isso nós então verificamos onde nós temos que atuar um pouco mais na questão da organização e das visitas. Aí fechamos o ano. O cortejo literário fechou o Lavras Lê com a exposição de tudo. A devolutiva foi feita para as diretoras. Não sei se a devolutiva chegou até aos alunos, professores e família, certo? Porque a avaliação, quando a gente faz a avaliação, a gente precisa ser justo, e realmente levantar pontos positivos e negativos. Quando nós fizemos isso na reunião de janeiro do ano passado (25/01/2018) com as gestoras, passamos as orientações para o próximo ano, sugerimos outras coisas, inclusive os elementos mágicos desde ano 2018, as modificações, nós ouvimos as gestoras e especialistas. Ouvimos algumas professoras, mas nós não fomos em bloco, um bando todo que me pertence, porque pelo perdão da palavra, nós somos muitos e temos força, mas ainda não descobrimos essa força. Eu acho que um grande número de profissionais ainda reclama muito e não querem fazer, não compraram a ideia.

ENTREVISTADORA: E do cortejo?

SE-1: Peraí, só pra terminar aqui, antes de mudar pro cortejo, que é uma parte especial do projeto, quando eu escrevi o projeto eu pensei da seguinte forma: observando outras culminâncias de projeto de leitura dentro da escola, principalmente dentro do CAIC onde eu fui professora a muitos anos, eu percebia um diferença muito grande de trabalhos, no sentido de alguém faz uma coisinha mais exuberante, outra faz uma coisa mais simples e quando nós tivemos na direção em 2013/2014, que nós tivemos uma culminância de projeto em 2013, eu percebi também na culminância que algumas escolas levaram coisas enormes e outras levaram coisas além do que foi sugerido, e outras levaram o que foi sugerido, e outras levaram menos que isso. Na escrita do projeto de 2017, eu coloquei que na culminância do projeto as escolas deveriam entregar, apresentar, 1 portfólio com papel 3, a arte ficaria por conta da escola, e um banner, acho que de 1,5mx1,0m (padronizado). Está escrito aqui [na proposta do projeto], e aí nós percebemos isso também né SE-2, que nós tivemos coisas muito diferentes, fora do padrão, dentro do padrão. Era 1 portfólio, a escola trouxe 4. Então assim, mesmo com a coisa escrita, documentada nós ainda tivemos essa discrepância.

SE-2: De interpretação.

SE-1: No dia da culminância nós tivemos escolas né, que eram só a exposição do banner e do portfólio, nós tivemos escolas querendo trazer coisas enormes para colocar na praça. Aí nós tivemos essa situação também um pouco delicada, porque se a gente combinou uma coisa durante o ano inteiro, chegou no dia da culminância nós tivemos essa situação. Algumas escolas levaram coisas para colocar além do que a gente tinha combinado. A minha intenção em fazer essa coisa padronizada, foi no sentido de não ter essa disputa entre as escolas, de querer fazer mais, uma querer fazer mais que outra, querer fazer uma coisa muito maior porque tem condição financeira, porque tem outros detalhes aí envolvidos, e uma outra fazer coisas mais simples. Mas mesmo assim, nós tivemos essa situação.

SE-2: Ainda precisamos trabalhar com os adultos antes de trabalhar com as crianças o sentido real da cooperação e não da competição. Isso é ponto chave dentro da minha cabeça para o trabalho desse ano. Todas têm lugar ao sol, todas têm o direito de apresentar aquilo de melhor que elas fizerem. Não precisa se preocupar se o do outro tá a mais ou tá a menos, preocupe-se com a sua escola, com o desempenho melhor possível, com o acolhimento melhor possível, a produção melhor possível, enfim, cooperação ainda não faz parte do nosso sistema educacional de Lavras. Não estou falando dos outros não, porque é nesse que a gente vive e convive diariamente. Eu fico preocupada sim, de estar falando essas coisas, mas e aonde nós vamos ter que pegar esse ano. A competição é importante em muitos setores, muitas situações, ok. A ousadia é outra coisa, nós precisamos fazer um entendimento disso tudo, porque você pode ir muito além daquilo que te sugerem, pode! Com consistência, mas por amor a essa arte de ensinar, por vários outros motivos, não pela competição. Se for uma coisa saudável, com ou sem dinheiro, tá valendo. Esse é o meu pensamento. 2018 as coisas precisam chegar nas diretoras si, é direito delas, especialistas, sei que é direito delas, mas eu vou chegar no professor. O que eu orientei aqui pra cima, nessa escala hierárquica, eu vou colocar também para as professoras e vou ouvi-las. E aí sim, nós vamos chegar num denominador comum pra ver como que vai ser o resultado do Lavras Lê neste ano de 2019, certo? Essa é a minha intenção.

SE-1: E, além da gente perceber tudo isso, a gente percebe também nas nossas colocações, de fazer o consolidado com as diretoras, nós passamos essa situação. Nós percebemos coisas maravilhosas, coisas lindas, trabalhos lindos, mas nós pontuamos algumas coisas que nós percebemos. Nós tivemos, eu vou ter que falar, nós tivemos erros ortográficos nos cartazes, nos banners, nos portfólios, nós tivemos essa questão de sequência didática, nós tivemos escolas onde a proposta não foi entendida, né SE-2? Nós tivemos essas situações. Então nós colocamos isso pras gestoras.

SE-2: Portfólio é processo. Então você tem no dia do lançamento da ação, você planeja um pequeno texto, um trecho, que corresponda a isso, falando o que aconteceu, como aconteceu, o que foi sugerido ou solicitado. A partir daí, a escola é grande, tem 12 turmas, 16 turmas, 25 turmas, vai juntar o que está acontecendo em um texto e essa habilidade só vem para o sujeito se ele tem uma leitura fluente, interpretativa, se ele tem conhecimento daquela ferramenta, se ela sabe, já estudou a respeito de um portfólio para colocar ali um compilado de imagens de todas as turmas.

SE-1: Que dizem o que foi feito, que mostre o desenvolvimento, que mostre o processo.

SE-2: Não é o bonitinho, colorido.

ENTREVISTADORA: Vocês perceberam que no portfólio não houve essa história, não se contou a história.

SE-1: Isso é um processo.

ENTREVISTADORA: E isso não houve?

SE-1: Não. Poucas, poucas, né. Poucas fizeram isso. Muitas colocaram trabalhos de alunos, entendeu?

SE-2: A primeira orientação vai ser o quê: pedagogia de projetos. Nós temos que alimentar todo mundo com boas referências bibliográficas. Antes da reunião nós vamos mandar por e-mail aquilo que nós vamos discutir através de textos selecionados, textos pra que não fuja na hora do vamos ver, do assunto, para que haja realmente oportunidade de entendimento, e também de apresentação. A gente sabe que o município tem muitas educadoras, muitas competentes, estudiosas, sem parar de pensar que ela precisa estar fazendo algo para a construção dessa vida, desse sujeito que é diferente um do outro e que a gente tem que fazer essa leitura.

ENTREVISTADORA: E assim, e o cortejo em si. Então, a gente falou do material que foi exposto.

SE-1: Aí, SE-2 chegou e mexendo com tudo, porque eu estava muito sozinha.

SE-2: O primeiro cortejo literário foi feito lá em 2013. Nós não tínhamos o projeto Lavras Lê, nós tínhamos um grupo de teatro que nós trouxemos de São João Del Rei com o intuito de promover uma situação de sensibilização artística para nossos educadores. Nós tivemos 3 turmas dos mais de 398 profissionais que eu tenho na educação infantil, mais alguns de fundamental, foi um interesse grande, mas não fizemos nem 3 turmas de 30 pessoas. Fecharam o curso daquele ano de 2013 só umas 20 pessoas, porque ao longo do caminho foi havendo desistência, que a gente sabe também que é normal. Quem se formou ali, muito mais do que um certificado de teatro, ele teve a experiência de palco, ele teve a experiência pra abrir, descortinar

outras verdades. Eu fiz o curso, eu sei do que estou falando. E aí, numa dessas que vou pra São João Del Rei, a gente puxa daqui, puxa dali na internet, eu vi cortejo literário. Comecei a pesquisar, pesquisar, pesquisar e falei: Vamos fazer um cortejo literário em Lavras. O que eu tenho que fazer? Aí, a partir desse momento fomos trabalhando aqui, fui fazendo reunião com o pessoal, muita gente comprou a ideia, inclusive a secretaria da educação, principalmente a secretaria da educação. Foi uma mexida na nossa cidade, isso nunca tinha acontecido e virou meio que um marco desse tempo.

SE-1: Foi num domingo de manhã, lotado, né SE-2?

SE-2: A 1 vez foi em 2013.

ENTREVISTADORA: A 1 vez em 2013. E depois ele voltou a acontecer só em 2017?

SE-2: Em 2017 eu cheguei e conversei com SE-1, uma das propostas é que no dia do fechamento nós levemos todos para a rua, comunidade escolar em peso, funcionários, educadores, alunos, famílias pra nos divertir numa rua que é nossa. O tema do cortejo “ Se essa rua fosse minha”, eu mandava o que? Limpar, fazer, acontecer, ocuparia com pessoas do bem, por aí vai. A gente vai trabalhando essas questões e foi como fomentação nas escolas, passaram uma apostila com músicas, pequenas poesias, parlendas, para que todos trabalhassem nesse tempo e nós fossemos para a rua cantando e recitando essas parlendas, é, cultural, desconhecido de muitos e eu ajuda demais a escola na alfabetização das crianças. Eu falo que quem não conhece trava-língua, o que é o que é, adivinhação, professor não consegue levar ludicidade pra sala de aula só com livro didático não. Ele precisa.

ENTREVISTADORA: Tanto é que, isso já está nos documentos da educação infantil que falam que tem o letramento literário começa com as parlendas, com as cantigas, com as poesias.

SE-2: Isso é muito tranquilo pra mim, penso que para muitas, a grande maioria dos educadores, porque aonde eu vou eu vejo que tem. Eu não sei como está sendo trabalhado, mas eu vejo na parede, eu vejo no quadro, eu vejo pela escola e por aí vai.

ENTREVISTADORA: Você vê isso na sala mesmo que não seja trabalhado?

SE-2: Eu acho até que é trabalhado, mas eu gostaria muito que fosse uma coisa mais espontânea na educação infantil, gostaria que essas crianças andassem em uma fila sem agarrar a blusa do colega, ou na nuca dela, eu queria muito que eles fossem cantando qualquer coisa, mas se pudesse uma parlenda, se puder uma canção, uma pequena canção, que eles ritmassem, porque isso é espaço, o ir ao banheiro, ao refeitório. Porque que tem que ser um olhando na nuca do outro, não pode ser com mais leveza, tipo, professora a frente, né, crianças com regras sendo cumpridas atrás dela, caminhando em direção a algum lugar, cantando alguma coisa, ocupando suas mãos, seus pés, seu pensamento, coordenando sua visão. Isso tudo pra chegar no refeitório

sem a dita bagunça ou barulho de uma professora gritando “fica na fila menino”. Isso me enlouquece mulher. Então, as vezes eu vou fazer formação de educadoras, eu dou alguns exemplos e as pessoas morrem de rir. Eu falo: vocês estão rindo né? Eu estou fazendo a representação de algo que eu já vi. Se você refletir um pouco, você pode até perceber que quem faz isso é você. Aí da sofrência, porque a gente não quer de forma alguma fazer com que as pessoas não se sintam confortáveis, é uma forma que eu sinto que dá certo para chamar a atenção de uma meia dúzia ali. Alguns já aprenderam assim. Quando eu chego e vejo eu não consigo ficar fora da situação. Eu entro e faço junto. Fiquei encantada antes de ontem com nossa visita lá no Cajuru do Servo com a professora. Sala multisseriada, 23 crianças, todas quando eu entrei na escola eu vou a voz das crianças numa melodia. Eu fui até a porta, fiquei na porta e fiquei ali parada. Essa professora ela nasceu para ser educadora sim, porque eu entrei as crianças me cumprimentaram, eles assentaram na roda, me ouviram falar, a professora fez intervenção na hora certa. Entre 4 e 5 anos. Aí você sente um prazer de fazer o que você está fazendo, porque você sabe que tem pessoas desse naipe educando pessoas juntos. Isso me emociona. Aí a gente vai em outro lugar, a gente chega na mesma situação.

SE-1: A gente vai em uma sala do 1 ano onde as crianças estão de frente uma para outra, né, com atividades totalmente diferenciadas numa zona rua, onde a gente vai em uma outra sala do 2 ano onde as crianças estão lendo. Isso, pra mim, é um presente. A coisa mais triste pra mim é chegar e tá menino atrás do outro.

SE-2: Essa escola tava alinhada. Acontece da gente chegar na escola e só ver menino olhando na nuca um do outro. Isso é uma coisa que nos traz muito desconforto porque a educação precisa ser mudada, as pessoas ainda não entenderam que nós precisamos nos mexer.

ENTREVISTADORA: Aí vocês viram na leitura uma possibilidade de mudança?

SE-1: A proposta é sóciointeracionista. Vimos uma saída, uma possibilidade de mudança.

SE-2: Mudança de comportamento. Percebe isso? Então a mudança de comportamento de um coletivo da educação, eu costumo falar que é, na reunião, nos cursos, que a gente tem que contaminar para o bem. Mas contaminação é ruim! Eu falei, mas quando é pro bem não é não, certo? Nós precisamos disso.

SE-1: Será que nossos professores foram contaminados?

ENTREVISTADORA: Aí eu vi que você, na formação falou de mandar texto. Então quer dizer, vocês estão pensando também em começar agora alimentar também?

SE-2: Com certeza. Se eu alimento diretora, se eu alimento supervisora, porque que eu não posso alimentar pela rede social, pelo e-mail. Porque que eu não posso? Eu posso. E eu posso fazer encontros com elas também. Aí nós vamos fazer um balacobaco diferente. Eu acho que a

coisa vai fluir diferente, depois que a coisa acontece, as pessoas gostam, são picadas pelo bichinho, não tem volta amor.

ENTREVISTADORA: Voltando em 2017.

SE-1: Até junho eu fui tocando o projeto. Aí SE-2 chegou e a gente deu outro rumo pra ele. E acho que foi muito bom SE-2 ter chegado porque ela me apoiou no projeto.

ENTREVISTADORA: Nas mudanças?

SE-1: Não foi nas mudanças. Foi no ano de 2017. Ela comprou a ideia e nós caminhamos juntas, fizemos culminância que foi linda, né SE-2? Foi lá na praça e tudo...

ENTREVISTADORA: Com a exposição desse dia, não só do cortejo, mas desse dia, desse evento, qual a visão disso, qual avaliação que vocês fazem disso, desse dia?

SE-1: A minha visão que foi um momento único, certo. Eu acho que elas fizeram durante o ano, que foi o portfólio e o banner, elas entregaram lá e elas estavam muito entusiasmadas em participar do cortejo. Todos estavam ali, diretoras, especialistas, comunidade, famílias. Eles deixavam lá comigo o portfólio e o banner e subiam para o cortejo. No meu caso, que eu estava ali na praça, coordenando a praça, culminância, apresentação, foi um pouco tenso, no sentido de organizar tudo isso. Foi um pouco tenso pra mim. Mas deu tudo certo no final. Porque o que acontece, eu estando ali na praça, eu tive que organizar a colocação os banners, dos portfólios. A questão operacional foi assim, pouco delicada, porque você sabe eu tudo que a gente vai fazer, a gente, existem algumas coisas que acontecem ali na hora que você tem que resolver. Foi um pouco tenso nesse sentido, mas na hora que eu vi que tava tudo bonitinho, não ficou igual ao que eu sonhei, a apresentação dos banners não ficou igual o que sonhei por causa da logística mesmo, mas na hora que eu ouvi aquele barulho descendo do cortejo eu disse obrigada Deus, deu tudo certo.

ENTREVISTADORA: E da participação em si da comunidade, dos professores?

SE-1: Foi muito grande.

SE-2: A cada cortejo o número aumenta, porque em 2017 nós percebemos.

SE-1: Nós tivemos assim, relatos de diretoras que falavam pra gente né SE-2: “ué, se eu soubesse que seria assim eu teria feito assado”. Então, algumas não entenderam mesmo a proposta e se a gestora não entendeu a proposta, até chegar no chão da sala, então algumas lacunas ficaram. Então assim, a gente teve assim, relatos muito lindos, as pessoas se emocionaram, as pessoas fantasiaram, então na hora que eu ouvi o barulho do cortejo eu falei assim: “pronto, obrigada Deus, deu tudo certo”. E aí a gente fez umas apresentações né SE-2, artísticas lá mesmo depois que o cortejo chegou até a praça e ali a gente finalizou.

ENTREVISTADORA: Dos objetivos gerais que foi despertar para a leitura, essa compreensão da importância da leitura como instrumento social, qual avaliação que vocês vêm fazendo de 2017, o que mudou, qual a percepção que vocês tiveram disso?

SE-1: Uma das percepções nossa foi separar os segmentos, né SE-2. Porque Lavras Lê é igual pra todo mundo. E quando chegou final de 2017 pensamos: nós vamos separar os segmentos para alcançar esses objetivos com mais efetividade. Aí nós separamos educação infantil com alfabetização do 4º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano. Cada um dentro do projeto Lavras Lê tinha o seu subprojeto. Ai a gente entendeu que a gente precisava da participação de outras pessoas aqui dentro da secretaria nos ajudando no desenvolvimento do projeto, de acordo com seu segmento. Então, cada uma passou a escrever o seu subprojeto dentro do projeto Lavras Lê. No caso de SE-2 foi...

SE-2: Foi Família amor que não tem fim (educação infantil), no ano passado.

SE-1: No meu caso foi Semear e Cultivar (1º ao 2º), no 4º e 5º a Gentileza gera Gentileza, e do 6º ao 9º Projeto Lar. Então, a gente diluiu um pouco, né SE-2, fica mais fácil. A gente não sabe até que ponto isso vai fluir melhor ou não, quem fez ou quem deixou de fazer, quem fez mais, quem fez menos por segmento, por escola, dentro da escola, certo? Mas essas foram umas das observações que a gente fez em 2017. Fazer por segmento o mesmo vai acontecer agora em 2019. Uma outra coisa que a gente percebeu também foi pegar o Lavras Lê e colocar um foco nele maior.

ENTREVISTADORA: Isso que eu ia perguntar. A partir de 2018 tem temas específicos?

SE-1: Então, valores, ética, construção da cidadania de 2018. Em 2017 era só o Lavras Lê, pronto e acabou. Vamos ler? Vamos! Quando chegou em 2018 a gente canalizou a coisa para a questão da construção mesmo da cidadania, do valor, de ética, de princípios, certo! E aí a gente focou mais nesse sentido. Esse ano, além da gente continuar construindo cidadania em 2019, a gente está pensando, pensando não, nossa proposta é trabalhar no meio ambiente. Conscientizar famílias e profissionais o direito da criança à infância. Da organização dos espaços internos respeitados a infância. Nós vamos modificar espaços em parceria com famílias ou parceiros para que as crianças tenham o espaço adequado para o seu desenvolvimento integral de acordo com a base. E o empoderamento que está nos preocupando muito. A gente precisa tirar as crianças, desemparedá-las, certo? Então, a gente acha que as crianças estão muito ali só na sala de aula, um atrás do outro. Por que você não dá uma aula ali na grama da sua escola? Por que você não criar esses ambientes que não sejam apenas de sala de aula e tirá-las dali de dentro da sala e leva-los para. Ah, a escola não tem um ambiente assim. Leva para entorno, leva para uma igreja, para um pátio, para um campo de futebol, uma praça. É isso que a gente quer, certo?

Levar as crianças para outros ambientes. E a gente precisa em primeiro lugar, né SE-2, eu acho, que mostrar pras pessoas o que é meio ambiente.

ENTREVISTADORA: Então o foco passou a ser a leitura para mostrar o que é meio ambiente?

SE-1: Não, o foco é valorização da construção dos valores.

PESSOAS 2: Isso é o Lavras Lê.

SE-1: E dentro dos subprojetos nós valorizamos o nosso meio ambiente. E aí, uma das primeiras coisas que a gente tem que fazer é definir o que é meio ambiente, né SE-2?

SE-2: Tem gente que acha que é só floresta e rio.

SE-1: E aí, tudo isso é consequência de 2017. É um aprendizado, né SE-2? Em 2017 nós aprendemos, em 2018 nós aprendemos mais um pouquinho, 2019 nós estamos pensando de outra forma. Então é isso aí, é um caminho também, um processo.

ENTREVISTADORA: Assim, de tudo que eu tinha planejado, o roteiro eu nem precisei falar porque vocês já foram abordando. Só pra finalizar, eu queria uma fala de cada uma né. O que é que significa esse projeto de leitura para a rede, qual a visão mais assim, não só específico, mas visão ampla que vocês têm desse projeto para a rede municipal de ensino, o projeto Lavras Lê?

SE-1: Eu acho que é um projeto importantíssimo. Porque é um projeto institucional. Se ele é institucional, acho que toda as escolas devam participar, né. Mas que não seja uma coisa imposta, sendo que foi uma das nossas observações. A imposição a secretaria mandou. A gente não quer isso. A gente não manda nada, nós só estamos aqui. Nós temos ideias, nós temos sonhos, nós amamos a educação, então a gente não tá fazendo nada por imposição, nada por mandar, nada de querer tudo lindo e maravilhoso. Não, a gente quer que os nossos sonhos, nossas ideias chegam, sejam compartilhados e que cheguem até aos nossos alunos. Porque todo encontro que eu faço, toda reunião que eu faço, todo momento que eu tenho com formação de professores eu falo: que pessoa você quer formar pra daqui uns 20 anos? Que cidadão você quer ver daqui a 20 anos? Então isso é muito importante pra nós. Nós estamos com eles nas nossas mãos. Então, eles vão cuidar da gente, eles que serão os administradores, os gestores, os políticos, os empresários. Então, que cidadão nós estamos criando? Cidadãos que sejam éticos, que tenham valores, que saibam construir a cidadania, ou cidadãos que tenham outros valores? E de que forma a gente pode enxergar, né SE-2, de que forma a gente pode chegar pra esse aluno e mostrar pra ele coisas boas através da leitura?

SE-2: Completando o que SE-1 está falando, aí é o fortalecimento da nossa rede municipal de educação. Pra que esse fortalecimento aconteça nós estamos aí vendendo nosso peixe. Eu espero que muitos comprem esse peixe, mas pra ele não ficar podre eu posso dar também, sabe como que é? Eu queria muito que todo mundo tivesse um peixe. Está aqui. Eu queria que eles

comprassem o peixe, você está entendendo, né? Fortalecimento da rede pra mim, isso está claro através desse projeto institucional, nós estamos a cada ano de gestão fortalecendo a educação de Lavras. Está do jeito que eu sonhei, que eu queria, que eu esperava? Eu, SE-2, profissional ainda não, mas eu tenho uma fé, eu tenho um foco mulher, que eu vou até o final, apostando que nós vamos fazer mudança, mudança comportamental né, através de conceitos, de procedimentos, enfim, nós estamos na luta.

SE-1: E que você ouvindo a gente, ENTREVISTADORA, você lá na sua escola, você tente mudar o pensamento de seus colegas, tente levar a nossa ideia para eles, porque a gente ainda percebe...

SE-2: Resistência. Elimine a resistência.

ENTREVISTADORA: Posso agora? Ou você acha que complementa? Não, porque assim, nós falamos do projeto. Você quer que continue, pra que eu acrescente isso, ou será nossa conversa aqui agora?

SE-1: Não, não, pode gravar. Você pode usar o que quiser, A gente quer que você pesque o peixe lá na sua escola, porque se você está ouvindo a gente aqui agora, você percebe que o que a gente faz não é imposição, não é por imposição, e as vezes está chegando ou na maioria das vezes chegando lá pra você uma imposição. E aí a gente tem algumas escolas que querem fazer uma administração separada. A gente é uma rede. A gente não é uma rede de escolas separadas, nós somos uma rede e essa rede ela tem que pescar peixes, como o SE-2 falou, pescar os peixes. Mas pescar os peixes para o bem, pra que a gente consiga atingir o segmento.

SE-2: Eu não vou dar peixe podre pra ninguém.

SE-1: Para ninguém. A gente não quer isso não.

SE-2: Eu não vou esperar ele morrer, ficar com a guelra amarela e te dar não. Quero que você receba ele fresco.

SE-1: E outra coisa ENTREVISTADORA, essa proposta nossa aqui ela não muda em nada a rotina da escola, da professora. Ela pode fazer isso com toda leveza durante o ano, colocar uma proposta, nós vamos fazer isso, vamos fazer aquilo.

SE-2: Todos os dias nós vamos fazer leitura pros nossos alunos, abrir uma roda nos primeiros minutos do dia.

SE-1: Exatamente. Aí eu posso fazer uma pesquisa com eles, chegar numa conclusão o que foi bom, o que foi ruim. O que eu quero chegar lá na frente com meus alunos com essa proposta aqui.

ENTREVISTADORA: Eu acho que, uma avaliação do que vocês falaram é, há uma dificuldade do professor comprar também, porque talvez ainda não chegue da forma que deveria ser, e por

falta própria do conhecimento do professor, do que seja um projeto pra ser desenvolvido durante um ano, o que é o projeto. Porque uma sequência didática, ela pode fazer parte de um projeto, uma oficina pode fazer, porque o projeto pode ser variações.

SE-1: Claro, com certeza, são etapas.

SE-2: As ações, metodologia, o que você vai fazer.

SE-1: Que seu produto final seja uma cartinha pra sua turminha que está do seu lado ali, mas é um produto final. Você chegou. Lá na frente o seu aluno consegue fazer aquilo, mandar uma cartinha para outra turma, mandar um WhatsApp, alguma coisa mais moderna, gravar um vídeo, gente são coisas tão assim que não fogem da realidade da sala de aula.

SE-2: Recontar história, gravar.

SE-1: Ele lá na frente, contar.

ENTREVISTADORA: Então, eu acho que falta esse entendimento do que é o projeto.

SE-1: Não precisa ficar fazendo coisas de E.V.A, cartazes lindos com babados chiquérrimos, isso pra gente nem tem tanto valor.

SE-2: A gente quer criança produzindo.

SE-1: A gente quer criança fazendo.

SE-2: Professor escreva, alimenta e solicita.

SE-1: Você acha que um portfólio que chega pra gente, que tem conteúdo mas que não tem uma casa de E.V.A bonita, chique é menos valorizado? Por quê? Jamais. Nós tivemos essa sensibilidade, olhamos um por um, fotografamos, passamos pra você. Então, assim, é isso que a gente quer, coisas mirabolantes não. O projeto, ele não precisa durar de março até novembro não, você pode tirar o mês de abril e desenvolver um projeto para as crianças do projeto Lavras Lê. Esse mês nós vamos trabalhar uma cantiga, alguma coisa, o que nós vamos fazer no final e chegar no final do mês? É isso que a gente quer, não precisa ficar o ano inteiro fazendo.

SE-2: Tipo, você lê uma história lá, menino pequeno adorou a história da Rapunzel, conta de novo. Professora conta de novo. Que as crianças gostam que nós leiamos pra elas repetidamente as coisas. É assim que elas entendem, interpretam e sonham. A partir dessa leitura, dessa percepção da professora que eles gostam tanto dessa história. Porque não solicitar deles que faça a nossa própria história. Professora vai recontar história junto deles, eles podem desenhar, um painel na sala pra por as frases da história e depois que as crianças ter entendimento de tudo, faz a proposta da produção coletiva com base na história da Rapunzel. Já pensou gente, se a Rapunzel pegar piolho? Eu já despertei nessas crianças uma curiosidade a partir do elemento principal da história da Rapunzel. É a Rapunzel com aqueles cabelos longos, correto? Que fazer? Então é entender que em uma narrativa, então isso é técnico, as pessoas precisam

entender que pra construir um texto, de estrutura canônica, você precisa de passos. 1 passo ir pro quadro e listar tudo que vai ter nesse história (ambiência, personagens). O problema, enfim, isso está no quadro, nós podemos partir pra onde, pro Kraft ou no papel na mão, a professora vai escrevendo e eles olhando. Uma vez o que? O que aconteceu? Aí ela vai ler pra eles do jeitinho que está tudo nesse papel. Nossa, mas está muito esquisito. Por que? Vai faltar pontuação, vai faltar concordância, elementos de ligação, vai faltar tudo. Professor explicando, ela vai mostrar que tem que fazer uma correção de tudo que a gente faz. Sem falar “ corrige o seu”, “ olha aqui que você fez de errado”. Não. A partir do momento que a pessoa constrói essa situação, assim do conhecimento dele, aí ele vai produzir diferente. Ele não precisa ser lembrado pelo professor que tem que retomar aquilo que escreveu. E por aí a gente vai... eu poderia falar “n” coisas.

SE-1: E outra coisa, a questão, por exemplo, um produto final pode ser um teatrinho na sua sala apresentando. Gente, porque não? Não tem nada, eu repito, reforço, não é essa enormidade de coisas lindas e maravilhosas feitas por mãos de outras pessoas que não sejam as crianças, que isso dói, dói, mas dói na gente. A criança é que tem que fazer. Não adianta nada E.V.A lindos, cartazes maravilhosos, se não teve a mão da criança, que é onde nós queremos chegar.

SE-2: Vamos colocar um ponto final nisso. Por que os meninos pequenos estão chegando no 4º, 5º ano sem ler e escrever? Sem entender esse mundo, mundo letrado, mundo alfabético. Ele sabe responder pra você que A é A e que B é B, mas não sabe a fonetização de nada. Não faz o recorte sonoro, não entende que a palavra é picadinha, isso é sílaba. Nos pequenos posso falar assim: vamos bater palma no nome de SE-1, cada vez que abre a boca bate a palma uma vez.

SE-1: São coisas tão simples.

ENTREVISTADORA: Quero agradecer vocês, foi ótimo. Muito obrigada!

ANEXO B – Proposta do Projeto “Lavras Lê”



GOVERNO MUNICIPAL DE LAVRAS
ESTADO DE MINAS GERAIS



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Projeto Institucional de Leitura

“Lavras lê”

“Não basta aprender a ler e a escrever. É preciso (...) ler para compreender. Ler para interpretar. Ler para saber. Para ver. Para ser. Ler para participar. (...) Ler é fundamental. (...) Que se leia para ser mais consciente e mais livre.”

Boletim Cultural da Fundação Gulbenkian

A Secretaria Municipal de Educação, através das ações desenvolvidas com todas as escolas da Rede Municipal, apresenta o Projeto de leitura “Lavras lê”.

Tema: “Lavras lê”

Meta: O projeto tem como meta desenvolver o gosto e o prazer pela leitura através das atividades desenvolvidas dentro e no entorno da escola ao maior número de pessoas.

1. Justificativa

Resgatar o valor da leitura como ato de prazer é requisito para emancipação social e a promoção da cidadania, uma vez que, através da leitura, o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida e sabor à sua existência.

No âmbito escolar, devemos considerar a realidade sociocultural dos nossos alunos com relação ao processo de ensino-aprendizagem, propiciando e solidificando vivências e experiências que possibilitem conhecimentos significativos nesse processo de aprender e apreender. Uma dessas vivências é a leitura, pois percebemos que cada vez mais, os nossos alunos estão se afastando do ato de ler.



GOVERNO MUNICIPAL DE LAVRAS

ESTADO DE MINAS GERAIS



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Nesse sentido, acreditamos ser o dever de toda instituição de ensino, propiciar momentos que possam despertar o gosto pela leitura, o amor ao livro e a consciência de se adquirir o hábito de ler. Para isso, convidamos toda a rede para desenvolver esse trabalho que denominamos Projeto de Leitura “Lavras lê”.

Temos a certeza que este projeto contará com o apoio de todos os professores, independente da disciplina que lecionam, pois a equipe docente tem a plena consciência de que o aluno deve ter o domínio sobre a língua oral e escrita, tendo em vista sua autonomia e participação social. Contamos também com a equipe pedagógica e as gestoras para a realização desse projeto.

O envolvimento da comunidade escolar e do entorno da escola nesse projeto só contribuirá para o engrandecimento e solidificação dos laços escola – família – comunidade.

Assim, através da leitura, faremos com que nossos alunos compreendam melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo em geral e também para que se sintam cada vez mais integrados na sociedade e o envolvimento da comunidade escolar e do entorno da escola irá reforçar e assegurar a lembrança da importância da leitura como instrumento social.

2. Objetivos

Objetivos gerais:

- Despertar o prazer pela leitura;
- Compreender a importância da leitura como instrumento social.

Objetivos específicos

- Desenvolver as capacidades das habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever;
- Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, motivadoras e inclusivas que levem ao hábito da leitura, proporcionando momentos agradáveis e gosto pela diversidade textual;
- Propor atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular,



GOVERNO MUNICIPAL DE LAVRAS

ESTADO DE MINAS GERAIS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



opinar, resumir, comparar opiniões, confrontar, analisar, etc.;

- Incentivar o desenvolvimento da comunicação, da criatividade e da imaginação através de debates sobre o que foi lido, da contação de história e da produção literária;
- Possibilitar produções orais, escritas, em línguas de sinais (se o aluno foi surdo) e em outras linguagens;
- Proporcionar, através da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo formação crítica e autônoma;
- Divulgar as atividades ou etapas do projeto a toda comunidade escolar;
- Integrar alunos – escola - comunidade mediante a multiplicidade de leituras;
- Envolver o entorno da escola no projeto ou em alguma etapa do mesmo.

3. Metodologia: plano de ação

O projeto de Leitura “Lavras lê” propõe o seguinte plano de ação:

- Cada escola desenvolverá o seu projeto, de acordo com as necessidades inerentes a cada uma, visando atender os propósitos do Projeto Político Pedagógico, como também aos objetivos aqui propostos.
- O projeto será desenvolvido durante o ano de 2017 (março a novembro), podendo ser desenvolvido por segmento (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II), por turno (manhã, tarde, noite), como também, por toda a escola.
- Cada escola deverá historiar os momentos de realização do projeto com atividades, fotos ou outros registros, para que se possa confeccionar um portfólio e um banner. No portfólio deverá ser apresentado um histórico do trabalho desenvolvido.
- Cada escola apresentará um portfólio e um banner.
- O portfólio deverá ser confeccionado em papel A3 e o banner deverá ter a medida de 100cmx200cm (papel fotografia).
- A arte do portfólio e do banner ficará a cargo de cada escola, conforme o que



GOVERNO MUNICIPAL DE LAVRAS

ESTADO DE MINAS GERAIS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



tenha sido trabalhado, contendo o brasão sempre o brasão do município e a logomarca da escola.

- Um dos pontos importantes desse projeto é a interação com a comunidade escolar e o entorno da escola.
 - A divulgação, os esclarecimentos, a motivação e o direcionamento do projeto ficará a cargo da equipe pedagógica da escola.
 - A equipe gestora dará suporte à equipe pedagógica para que o projeto aconteça.
 - É importante que sejam realizadas adaptações necessárias aos alunos com deficiência de acordo com suas necessidades, proporcionando materiais e métodos adequados para leitura.
4. **Culminância:** Dia 11 de novembro de 2017 em local a ser definido.
5. **Avaliação:** Deve ser processual e continuada. A cada etapa do projeto haverá a observação do envolvimento e interesse dos alunos, professores, comunidade escolar e entorno da escola nas atividades propostas, observando os avanços e as dificuldades durante o processo.

A Secretaria Municipal de Educação se coloca à disposição de toda a Rede Municipal para apoiar as ações desse projeto junto à comunidade escolar e seu entorno.

Cláudia das Neves Vieira Lopes Carvalho

Secretária Municipal de Educação

Coordenação Pedagógica:

Maria Betânia de Castro Nunes Santos (Alfabetização)

Elizabeth de J. Romeu Garcia (4º e 5º anos)

Dieikson Carvalho (6º ao 9ºano e EJA)

Vanda Perdomo (Educação Especial)

Karla Veloso (Educação Conectada)

ANEXO C – Participação no curso 1

Título: LEITURA, LEITURA LITERÁRIA E ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Palestra ministrada no dia 25/05/2018, no Curso de formação continuada para professores, “LEITURA LITERÁRIA E CONTA/ÇÃO DE HISTÓRIAS COM DEDOCHEs” promovido pelo Núcleo de Estudo em Linguagens, Leitura e Escrita – NELLE, realizado no período de 25/5/2018 a 6/7/2018, com duração de 40 horas.

Objetivo geral: Promover uma reflexão sobre concepção de leitura e as especificidades da leitura literária na formação do leitor, o que influencia as práticas leitoras em sala de aula.

Objetivos específicos: Para tal, buscou-se por meio da palestra:

- Problematizar a concepção de leitura que permeia prática pedagógica;
- Identificar as especificidades da leitura literária que contribuem positivamente na formação do leitor;
- Reconhecer a importância do trabalho intencional proporcionando o desenvolvimento pelo o aluno de estratégias leitoras para compreensão dos textos.

ROTEIRO:

Dinâmica inicial: revisar a memória, e identificar palavras que se relacionam aos momentos de leitura na infância.

Apresentação oral:

- Leitura: Concepção: A leitura como construção de sentidos na interação entre leitor-texto-autor (KOCH; ELIAS, 2006)
- A leitura literária: algumas especificidades
- A escolarização da literatura: letramento literário

As quatro características de ações que promovam o Letramento literário (COSSON, 2014)

Estratégias de leitura para Letramento literário (SOUZA; COSSON, 2011)

ANEXO D – Participação no curso 2

Título: LEITURA LITERÁRIA NA ALFABETIZAÇÃO – LETRAMENTO LITERÁRIO

Palestra a ser ministrada no Curso de Extensão da UFLA (, formação continuada para professores): "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO" realizado no semestre de 2019.

Objetivo geral: Promover uma reflexão a importância da leitura literária na formação do leitor nos primeiros anos da escolarização e compreender a importância do letramento literário em atividades de leitura em sala de aula.

Objetivos específicos: Para tal, buscou-se por meio da palestra:

- Identificar as especificidades da leitura literária que contribuem positivamente na formação do leitor;
- Reconhecer a importância do trabalho intencional (letramento literário) proporcionando o desenvolvimento pela criança de estratégias leitoras para compreensão dos textos;
- Problematizar a prática de leitura literária em sala de aula, questionando o espaço/tempo dedica a essa prática e a concepção que a permeia.

ROTEIRO DA PALESTRA:

- A leitura literária: algumas especificidades (CANDIDO, 2004; PAULINO, 2014; SOUZA; COSSON, 2011; ZILBERMAN, 2009)
- A literatura infantil como produção cultural e como instrumentos de iniciação da criança no mundo da cultura escrita.
(SOUZA, Renata Junqueira et.al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010)
- Fatores que exercem influência sobre interesses de leitura e o desenvolvimento do interesse e hábitos de leitura nos aos iniciais da escolarização (BAMBERG, 2008)
- Letramento literário: o que é e suas características essenciais (COSSON, 2014; COSSON, 2016; SOUZA; COSSON, 2011)
Sequencia básica de letramento literário na escola (COSSON, 2016) e o desenvolvimento de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; SOUZA, 2010; SOUZA; COSSON, 2011)